

Au nom de Dieu

Revue des Études de la Langue Française

Revue semestrielle de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université d'Ispahan

Sixième année, N° 11
Automne-Hiver 2014, ISSN 2008- 6571
ISSN électronique 2322-469X

Cette revue est indexée dans:

Ulrichsweb: global serials directory
Doaj: Directory of Open Access Journals
IslamicWord Science Citation Center
SID: Scientific Information Database
Journals Database (Magiran)
Ministry of Science, Research and Technology
BJM Electronic Database
Centre d'études informatiques des sciences islamiques

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>
<http://www.doaj.org>
<http://www.ISC.gov.ir>
<http://www.SID.ir>
<http://www.magiran.com>
<http://www.msrt.ir>
<http://www.uijs.ui.ac.ir/relf>
<http://www.noormags.com>

Instructions éditoriales

1. *Revue des Études de la Langue Française* publie des articles en français, dans des domaines comme la littérature, la linguistique, la didactique des langues, les théories littéraires et la traductologie.
2. *Revue des Études de la Langue Française* est semestrielle.
3. Les articles devront être inédits (ne pas avoir été déjà publiés ou soumis à une autre revue).
4. La soumission se fait uniquement en ligne: www.uijs.ui.ac.ir/relf.
5. L'article doit comprendre: le résumé, les mots clés, l'introduction, le développement, la conclusion et la bibliographie, avec le résumé en anglais et en persan.
6. L'article doit faire entre 4500 et 7000 mots. Il sera précédé d'un résumé en français (de 150 à 200 mots) avec 5 à 7 mots clés, et de sa traduction en anglais et en persan (pour les auteurs qui ne connaissent pas le persan, l'éditorial s'en prendra la charge).
7. L'article doit être présenté sous Word, Times New Roman 12 et 1.15 d'interligne pour le corps du texte.
8. Les citations de plus de 4 lignes feront l'objet d'un paragraphe séparé et elles seront mises en retrait par rapport à la marge de gauche et seront mises entre guillemets. Elles devront être en caractère 10 et en interligne single.
9. L'auteur utilisera des italiques pour citer des mots ou des phrases dans une autre langue que le français et en fournira la traduction.
10. L'auteur utilisera des italiques dans le cas d'ouvrages cités dans le texte.
11. La bibliographie sera située à la fin de l'article et sera précédée par la mention Bibliographie.
12. L'auteur utilisera le protocole APA. Les articles ne satisfaisant pas à ce protocole ne seront pas examinés.
Livres: Mounin, G. (2008). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
Articles: Thoiron, Ph. & Béjoint, H. (2010). La terminologie, une question de termes?. *Meta*, 55/1: 105-118.
Sitographie: Rheaume, J. (1998). Apprivoiser la technologie éducative, éléments de cours. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/tv/plxx135.html#bib>. Consulté le 20 mai 2001.
13. Les ouvrages d'un même auteur parus dans la même année seront distingués par des lettres minuscules (a, b, c) juste après la date de publication.
14. La référence des citations dans le texte:
«Chaque langue structure la réalité à sa façon et, par là même, établit les éléments de la réalité qui sont particuliers à cette langue donnée» (Mounin, 2008: 44).
15. Les notes en bas de page seront placées au bas de chaque page et non à la fin de l'article. Elles doivent être situées immédiatement après le passage auquel elles renvoient et avant la ponctuation. Les notes en bas de page seront numérotées consécutivement en chiffres arabes. Elles ne devront pas être utilisées pour citer des références bibliographiques, mais pour faire des commentaires substantiels susceptibles d'éclairer un point.
16. Tous les articles seront soumis à des évaluations sur une base anonyme.
17. La Rédaction de la Revue se réserve le droit de refuser ou d'apporter des corrections aux textes lors de leur évaluation.

Revue des Études de la Langue Française

Revue semestrielle de la Faculté des Langues Étrangères de l'Université d'Ispahan

Sixième année, N° 11, Automne-Hiver 2014

ISSN 2008- 6571

ISSN électronique 2322-469X

Directeur: Shokrian Zeini, Mohammad Javad
Shokriangavad@yahoo.com

Rédacteur en chef: Gashmardi, Mahmoud Reza
Gashmardi@hotmail.com

Directeur-adjoint: Salimikouchi, Ebrahim
ebsalimi@fgn.ui.ac.ir

Directrice exécutive: Alimi, Mahmoud Reza

Éditrice: Azimi Meibodi, Nazita
azimi@fgn.ui.ac.ir

Éditeur des résumés anglais: Shahnazri, Mohammad Taghi
m.shahnazir@fgn.ui.ac.ir

Mise en page par: Abrary, Tayebbeh

Comité de rédaction

Abassi, Ali	Maître de conférences	Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran
Asghari Tabrizi, Akbar	Professeur émérite	Université d'Ispahan, Ispahan, Iran
Beikbaghan, Hossein	Professeur émérite	UMB, Strasbourg, France
Djavari, Mohammad Hossein	Professeur	Université de Tabriz, Tabriz, Iran
Foroughi, Hassan	Professeur	Université Shahid Chamran, Ahvaz, Iran
Gashmardi, Mahmoud Reza	Maître de conférences	Université d'Ispahan, Ispahan, Iran
Raguet, Christine	Professeur	Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), France
Salimikouchi, Ebrahim	Professeur assistant	Université d'Ispahan, Ispahan, Iran
Shairi, Hamid-Réza	Maître de conférences	Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Adresse postale : Revue des Études de la Langue Française, Faculté des Langues Étrangères de l'Université d'Ispahan. Université d'Ispahan, Ispahan, Iran. C.P : 81744- 73441

Téléphone: 0098 3137932350

Télécopie: 0098 3136687391

Adresse électronique: www.uijs.ui.ac.ir/relf

Table des matières

Enseigner la grammaire et développer la conscience métacognitive par TICE chez les futurs enseignants de français en Égypte M. E. Abdel Ghany Shaaban	1 - 18
Le statut du langage dans <i>Fin de partie</i> de Samuel Beckett et <i>Afra</i> ou <i>Le jour passe</i> de Bahram Beyzaï A. Ayati & H. Moussavi	19 - 32
L'étude de l'art persan dans <i>À la recherche du temps perdu</i> M. H. Djavari & M. Darabi Amin	33 - 42
Ebrahim Golestan à mi-chemin du naturalism M. R. Farsian & S. Javanmardi	43 - 52
Les phénomènes sociaux et leur apport idéologique dans <i>Embrasse Dieu sur son visage de lune</i> L'œuvre de Mostafâ Mastûr M. Ghanbari & I. Dadvar	53 - 66
Etude Sémiotique de la couverture des méthodes du FLE H. R. Shairi & T. Atri	67 - 79
Abstracts	80
Résumés en persan	

Enseigner la grammaire et développer la conscience métacognitive par TICE chez les futurs enseignants de français en Égypte

Abdel Ghany Shaaban, Mohamed Elsayed *
Maître de conférences, Université de Tanta, Egypte

Reçu: 14.12.2013

Accepté: 22.06.2014

Résumé

Cette recherche se veut une étude de l'influence des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) afin d'améliorer les compétences grammaticales et la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français de la faculté de Pédagogie, Université de Tanta. Le recours aux TICE semble pouvoir améliorer, non seulement, la performance grammaticale mais aussi la conscience métacognitive des apprenants. Cette dernière a un effet majeur sur l'acquisition de français. Nombreuses études comme celle d'Abdel Ghany (2009) (2010) ont montré que si les apprenants sont conscients de leurs performances: pourquoi ils ont commis telle ou telle erreur et comment ils pourront l'éviter via TICE, leur performance langagière pourra s'améliorer. Les ressources numériques en ligne utilisées, telles Franc-parler.org: *Le portail mondial des enseignants de français langue étrangère*, ...etc. sont pour voir leur influence dans l'enseignement de la grammaire et le développement de la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français en Égypte.

Mots-clés: Enseignement de grammaire, TICE, conscience métacognitive en grammaire, compétences grammaticales, enseigner la grammaire en Égypte.

"Apprendre, c'est comme construire une nouvelle route dans sa tête, ce n'est pas une question d'intelligence mais bien de stratégies qui, elles, s'apprennent"¹

Introduction

Beaucoup d'études ont montré l'efficacité de l'utilisation des TICE² dans l'acquisition de langue en général et des langues étrangères en particulier (Demaizière, (2007), Foucher, (2007), Lehuen & Kitlinska, (2006), Teutsch, Bangou. & Dejean-Thircuir, (2008), Abdel-Ghany, (2012). Cette recherche se veut une étude de l'influence de l'utilisation des TICE dans l'amélioration des compétences grammaticales et la conscience métacognitive

en grammaire chez les futurs enseignants de français de la faculté de Pédagogie de Tanta.

Il faut rappeler les travers que les TICE peuvent induire si l'on n'est pas attentif à subordonner l'utilisation du support à un projet bâti sur des scénarios structurés et solides sur les plans complémentaires qui sont la linguistique (notamment le volet grammatical), la cognition, la métacognition et bien sûr la didactique.

«Toute situation pédagogique implique une position sur ce qu'est l'apprentissage et l'objet d'étude. Lorsque l'on cherche avant tout à faire quelque chose avec la machine, on en est en général très loin». (Demaizière, 2007: 12)

Lapaire (2009) souligne aussi la nécessité de l'utilisation des qualités particulières aux TICE, qui sont différentes de celles du support papier.

*drendidactique@com

¹-<http://www.centredebat.qc.ca/CentreDEBAT/Francais/HomeFr.html>, site consulté le 29/10/2012 à 19h. 48

² - Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (l'éducation)

1- Cadre théorique:

1. 1. La grammaire dans les cours de FLE.

Nombre de chercheurs ont mis l'accent sur les difficultés que rencontrent les étrangers apprenant le français en général et les difficultés grammaticales en particulier. Citons à titre d'exemple Suzuki (2001), qui montre que les apprenants japonais ont beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français surtout la grammaire qui est différente de celle de leur langue maternelle.

La grammaire d'une langue étrangère et son enseignement explicite sont indissociables:

«La grammaire d'une langue étrangère et la fonction d'un enseignement/apprentissage explicite de la grammaire au sein du processus d'enseignement/apprentissage de cette langue sont en même temps, indissociablement, un domaine légitime de réflexions et constructions modélisatrices, et une affaire de circonstances et convenances personnelles.» (Puren, 2001: 141)

D'autres études ont montré que l'apprentissage de grammaire n'est pas un objectif en soi mais il doit être un moyen au service de l'expression orale et/ou écrite:

«il faut admettre que la grammaire n'est pas un objectif en soi, elle est au service de la compréhension et surtout de la production. L'explication grammaticale doit donc être réduite mais efficace. L'approche notionnelle fournit un fil conducteur qui permet à l'étudiant de se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage, pour enfin s'intéresser à la communication.» (Courty, 2001: 164)

De son côté, Fougerouse (2001/2002) dans son article « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », précise que l'enseignement de la grammaire «[...] est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français.» (Fougerouse, 2001: 165).

Les étudiants d'origine arabe en général et les égyptiens, en ce qui nous concerne, ont du mal à maîtriser la grammaire française et cela pourrait être dû aux différences entre les deux langues. Nous citons à titre d'exemple: l'usage des pronoms personnels, l'accord du participe passé, l'ordre des pronoms compléments dans la phrase, etc.

1.2. Les facteurs en jeu

Dans le cas des apprenants égyptiens, la culture, surtout, a un rôle négatif assez important et cause le blocage à l'oral. La passivité dans leurs comportements en cours, face aux enseignants français et aux apprenants d'autres nationalités, est constatée en permanence par les enseignants, et reconnue par les apprenants égyptiens eux-mêmes; elle peut, bien entendu, constituer un obstacle important à l'apprentissage des langues étrangères.

À cet égard quatre facteurs peuvent être considérés comme déterminants:

1.2. 1. Le manque de pratique de la langue

Dans tous les pays, en milieu universitaire, la pratique de la langue est l'un des grands problèmes reconnus dans l'enseignement des langues vivantes. Les cursus universitaires s'appuient, pour la plupart, sur des matières académiques, et, malgré la volonté des enseignants de s'orienter vers la communication et l'interactivité, l'objectif réel de ces cours n'est pas la formation à un savoir-faire en français, mais la transmission d'un savoir (en littérature, en histoire, etc.).

Les cours de FLE sont donc, très traditionnellement, centrés dans un premier temps sur l'enseignement de la grammaire, et par la suite sur la traduction, pour laquelle le savoir grammatical est utilisé comme un

instrument de compréhension. Tout passe par la grammaire, considérée comme un code qui permet l'accès à la compréhension des documents en langue étrangère.

1.2.3. Le passage obligé par la traduction

En classe, l'enseignant fait lire et traduire un paragraphe à tour de rôle par chaque étudiant. Une telle habitude de passage par la langue maternelle, bien entendu, gêne et retarde l'assimilation chez les apprenants tant au niveau de compréhension que celui d'expression.

1.2. 4. La difficulté de l'apprentissage du français

Par rapport aux deux premiers facteurs cités plus haut, qui semblent assez universels, le troisième et le quatrième sont plus spécifiques en Égypte. Il est tout à fait compréhensible que l'on s'appuie sur la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue étrangère linguistiquement très éloignée de la langue maternelle des apprenants. Tel est le cas du français pour les égyptiens.

Les apprenants égyptiens ne possèdent aucun point de repère par rapport à leur langue maternelle, et ne disposent d'aucune similitude sur laquelle s'appuyer, c'est pourquoi ils ressentent la grammaire comme moyen indispensable au moment même de la production en français. Ils ne parviennent cependant pas souvent à produire de bonnes phrases par insuffisance des connaissances grammaticales.

1.2.5. Les facteurs socioculturels

Pour les enseignants égyptiens, en général, la participation active en cours peut se manifester par d'autres attitudes que la prise de parole, par exemple la simple attention. L'image autoritaire de l'enseignant et la considération qui lui est

due encouragent également l'apprenant à se maintenir dans une attitude de réserve, voire de silence respectueux.

1.3. La méthodologie d'enseignement /apprentissage de la grammaire

Nous nous proposons maintenant de décrire la méthodologie d'enseignement/ apprentissage de la grammaire utilisée en Égypte à partir de livres de grammaire utilisés en cours de grammaire.

1.3.1. Type de grammaire

La majorité des livres de grammaire rédigés et commercialisés en Égypte reposent sur une conception de la grammaire et des contenus à peu près similaires. Chaque chapitre est consacré à une unité grammaticale définie selon un découpage morphosyntaxique classique au niveau de la phrase (nom, article, adjectif, etc.).

1.3.2. Type d'exercices grammaticaux

L'explication détaillée en arabe des points grammaticaux étant donnée d'emblée, les exercices de conceptualisation n'ont pas de raison d'être. Parmi les exercices d'application, on peut citer les conjugaisons de verbes hors contexte, les QCM³ avec ou sans cassette, les exercices à trous, les questions/réponses (plus ou moins guidées), etc.

1.3. 3. Méthodologie du cours de grammaire

La manière la plus générale dont se déroule le cours de grammaire en classe est la suivante: l'enseignant suit ce qui est proposé dans le manuel utilisé. Il lit avec les apprenants la traduction en arabe des phrases-modèles de présentation qui se trouvent au début du chapitre. Il explique ensuite les points grammaticaux correspondants en explicitant les

³ -Questions à choix multiples.

règles de grammaire. À ce stade, il s'agit donc de la méthode inductive (allant des exemples jusqu'aux règles) combinée avec la méthode transmissive (transmettre son savoir aux apprenants).

Aucun lien ne peut être constaté entre la grammaire et les autres domaines d'enseignement/ apprentissage (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, lexicale, phonétique, culture, etc).

1.4. Intégration de nouvelles technologies

Le recours aux TICE pourrait non seulement améliorer la performance grammaticale mais aussi la conscience métacognitive. Cette dernière a un effet majeur sur l'acquisition du français. Nombreuses études comme celles de Rémond (1999), (2006), (2007), (2009), et Abdel Ghany (2009), (2010), ont montré que si les apprenants sont conscients de leurs performances: pourquoi ils commettent telle ou telle erreur et comment ils pourront l'éviter pour améliorer leur performance langagière.

Nous aurons recours aux ressources numériques en ligne telles (Franc-parler.org: *Le portail mondial des enseignants de français langue étrangère*, EducaSites.com : *Le portail de l'éducatif* , e-français, Portail du français et des nouvelles technologies (communauté française de Belgique) Espaces de ressources, de partage, d'échanges, de communication et d'apprentissage⁴.

pour vérifier leur influence dans l'enseignement de la grammaire et le développement de la conscience métacognitive en grammaire chez les futurs enseignants de français en Égypte.

Selon (Challe, 2001) l'intérêt des pistes qui vont être évoquées réside principalement dans la maîtrise de la situation qu'elles donnent à un

non-francophone, ainsi que dans le travail collectif.

1.4.1. Critique de l'analyseur syntaxique

Il suffit de tenter l'expérience sur de simples accords du participe passé pour voir que le traitement de texte ne permet pas de corriger toutes les fautes de grammaire. L'analyseur syntaxique n'applique que certaines règles et peut se révéler insuffisant ou excessif. Dès que le rédacteur veut inverser un adjectif, l'accord n'est plus corrigé. Le non-spécialiste, plus à l'aise avec l'informatique qu'avec la grammaire, s'entraîne à corriger les insuffisances du logiciel, avec un regard professionnel.

1.4.2. Orthographe électronique

Le correcteur orthographique présente les mêmes symptômes de faiblesse. Au début, il semble très utile au non-francophone. Mais son utilisation ne compense pas un travail sur les connaissances grammaticales telles que l'étymologie. Un travail sur la logique de la graphie et sur le classement des difficultés orthographiques demeure indispensable.

1.4.3. Correction des écrits par courriel

Le travail de correction des détails commence par l'envoi de travaux personnels en fichier attaché au formateur. Dès réception, si possible dans la semaine, celui-ci renvoie le fichier révisé à son auteur. Le fichier est révisé quand le document est annoté.

1.4.4. Création de site Intranet

Une fois le travail de chacun stocké sur support informatique, la mise en place d'un site Intranet (outil informatique de travail à distance à plusieurs par le réseau Internet) à usage strictement interne au groupe en présence

⁴ [http://www.restode.cfwb.be/francais/index.asp ...etc.\)](http://www.restode.cfwb.be/francais/index.asp...etc.)

devient relativement facile. Il rend le fruit du raisonnement de chacun disponible au groupe entier. L'accès en est strictement réservé puisque des erreurs y sont exposées. Ce qui est mis en ligne a fait l'objet d'un contrôle par le formateur.

1.5. Les avantages de l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage des langues:

1.5.1. La facilité d'accès à la culture de l'autre

Il semble exister un consensus autour du fait que l'Internet est une mine d'or de ressources. Comme le précise Brodin (2002), qui aborde également les « *interactions sociales via l'ordinateur* » et parle des réseaux comme

« facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC ». (Brodin, 2002: 156).

L'ordinateur formate nos modes d'interaction avec le monde. Il s'agit d'interaction avec l'ordinateur, mais aussi davantage d'interactions sociales via l'ordinateur :

« l'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité, la communication à une utilisation d'outils qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes significatifs et signifiants pour l'élève » (Brodin, 2002: 174)

1.5.2. L'individualisation des rythmes

L'un des atouts évidents et maintenant largement reconnus de l'utilisation des TICE, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants. Selon Philippe Meirieu (2000),

« Que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives avec suffisamment de distance pour les introduire sans les

systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé... » (Meirieu, 2000: 135).

1.5.3. L'autonomie de l'apprenant

Cette individualisation des rythmes d'apprentissage rendue d'autant plus facile par l'introduction des TICE va de pair avec un processus d'autonomisation de l'apprenant. Il est question ici de « *travail autonome devant un ordinateur* » par exemple (Mangenot, 2002: 135), il fait référence au fait que l'apprenant travaille seul devant la machine, sans enseignant, chacun à son rythme. Selon Henri Holec, l'autonomie, c'est « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* » (Holec, , 2002: 212).

De tout ce qui précède, nous remarquons que l'usage des TIC dans l'enseignement des langues est aussi important que les connaissances métacognitives pour améliorer les compétences de grammaire. Cette métacognition en grammaire sera expliquée dans la partie ci-dessous.

1.6. Les connaissances métacognitives en grammaire

Un proverbe africain dit:

« Si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. Donner un poisson est analogue à donner une connaissance tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une métaconnaissance. » (Pitrat : 1990)

Gréco (1988), précise que si l'esprit qui dit non sait pourquoi il le dit, il a déjà les moyens de définir son prochain oui.

La métacognition désigne plus précisément, d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres

manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément (Gombert, 1990 ; Grangeat, 1997 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Romainville, 2000 a).

On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances *explicites* de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte *intentionnellement* ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage.

Les connaissances métacognitives sont de trois types (Flavell: 1987). Des connaissances des facteurs liés **à la personne**: (ses forces, ses faiblesses, ses capacités mentales, son style d'apprentissage, etc.)

- Des connaissances des facteurs liés à la **tâche** d'apprentissage. (la nature, l'objectif, les moyens, etc.)

- Des connaissances des facteurs liés aux **stratégies** d'apprentissage: Quelles sont les stratégies d'encodage, de réactivation et de rappel les plus efficaces ?

- La seconde composante de la métacognition a trait à la capacité de l'élève à réguler ses manières d'apprendre, c'est-à-dire les planifier, contrôler leur mise en œuvre et les ajuster si nécessaire après en avoir évalué les effets.

1.6.1. Métacognition et apprentissage

La métacognition, comme opération de second ordre de la pensée sur la pensée, a alors été considérée comme un moyen privilégié d'améliorer la performance des élèves. Les « bons » élèves étaient d'ailleurs, par essence, métacognitifs:

« Jusqu'ici, les « bons élèves » sont une minorité. Pourquoi? Parce qu'un bon élève est un élève spontanément ou familialement - métacognitif, c'est-à-dire qui a appris à savoir ce qu'il sait, à être capable de mobiliser à bon escient ses connaissances déclaratives et procédurales. » (Lancelot, 1999: 9).

Wang (1990) conclut sa métaanalyse sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage en pointant la métacognition comme étant en définitive le facteur le plus efficace, davantage que le temps passé sur la tâche ou encore le feed-back. Les recherches sur les élèves en difficulté d'apprentissage montrent aussi que

« les performances scolaires élevées sont associées à des compétences métacognitives efficaces [...] la maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels » (Doudin et Martin, 1992: 19).

Les études réalisées sur les processus du transfert montrent que ce dernier est largement favorisé par des interventions métacognitives. Par exemple,

« si l'on aide les élèves à prendre conscience des succès et des impasses de leurs stratégies de résolution de problèmes, on peut en favoriser le transfert dans de nouvelles situations » (Kail & Fayol, 2003).

1.6.2. Les opérations sous-jacentes dans la métacognition:

Dunlosky et Metcalfe (Dunlosky et Metcalfe, (2009) décomposent la métacognition en deux sous-opérations. Il y a, d'une part, un processus d'introspection, littéralement « le regard intérieur », et d'autre part, l'exploitation de ces informations introspectives.

1.6.2.1. L'introspection :

C'est la capacité d'accéder mentalement à nos opérations mentales, de les rapporter à nous-mêmes ou à autrui. Flavell s'intéresse tout particulièrement à la manière dont l'enfant se représente ses propres connaissances.

1.6.2.2. Utiliser les informations introspectives:

Dans la littérature psychologique, on trouve les termes de «contrôle cognitif», «contrôle métacognitif» ou encore «monitoring». Il s'agit, en fait, de la capacité de réguler nos propres processus mentaux en fonction de nos introspections. Comme le soulignent B. Troadec et C. Martinot (2003), la métacognition inclut les capacités exécutives et attentionnelles de traitement et de régulation des activités cognitives de l'individu.

Lorsqu'il définit la métacognition, Flavel introduit la notion de contrôle actif:

«Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret.» (Gomert, 1990: 17)

Or, ces activités d'orchestration ne sont autres que ce que l'on appelle le contrôle exécutif. On peut définir celui-ci comme un ensemble de processus de haut niveau tels l'inhibition d'un comportement automatique, la planification d'un nouveau comportement, la flexibilité ou la capacité de passer aisément d'une tâche ou d'une pensée à l'autre.

Selon Vasseur et Arditty (1996), c'est

« en se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, [que] l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son système linguistique ». (Vasseur et Arditty, 2001: 34)

Elle défend l'idée selon laquelle la verbalisation permet d'accéder au fonctionnement interne de l'utilisateur et donc de l'amener à un stade supérieur de son apprentissage.

Si on veut aider nos apprenants à s'améliorer, la métacognition est un des moyens d'agir sur

cette démarche rendue explicite par différentes actions. Nous croyons que l'exploitation des connaissances et des habiletés métacognitives lors de projet peut être considérée comme catalyseur d'apprentissage. Ce qui permettra à un apprenant d'augmenter son efficacité (ce qui différencie bien souvent les élèves en difficultés des autres) face à une tâche

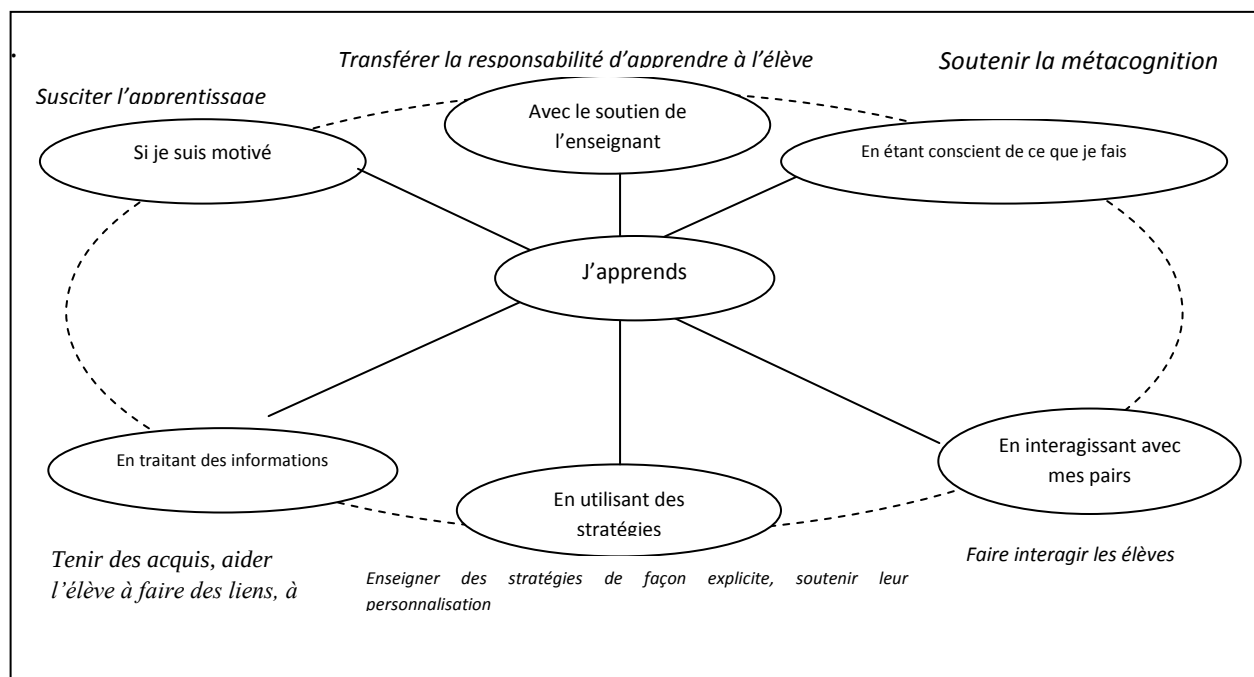


Schéma n°1: La métacognition: composante du processus d'apprentissage

Le schéma, ci-dessus, présente l'apprentissage comme un ensemble de composantes dont fait partie la métacognition. Ce schéma traduit les préoccupations des professionnels de l'enseignement. Les composantes représentent des éléments auxquels ces enseignants portent attention lorsqu'ils préparent des situations d'enseignement et d'apprentissage, accomplissent des actions en classe ou font un retour réflexif sur leurs interventions pédagogiques et leurs interactions avec les élèves. (Abdel-Ghany, 2009, 2010)

Les TICE offrent les possibilités de garder/structurer/analyser des traces et de communiquer avec les autres comme peu de technologie peuvent le faire. Prenons comme exemple:

Un outil Web 2.0 (exploitable dans un navigateur) pour construire des réseaux de concepts (carte heuristique) comme

Mind42.com est très utile pour planifier la tâche, pour structurer ses idées/connaissances, pour organiser le travail d'équipe, etc.

Google Document est une suite bureautique en ligne (Web 2.0) offrant un traitement de texte, un tableur, un logiciel de présentation, et bien d'autres options intéressantes, dont celle de garder l'historique de construction des documents.⁵

⁵ Notons les liens des sites qui peuvent favoriser la métacognition

MétaTIC: http://recit.org/metatic/	Google
Document: http://docs.google.com/	
Instrumenpoche: http://instrumenpoche.sesamath.net/	
Geonext: http://guides.recitmst.qc.ca/geonext/	
Geogebra: http://guides.recitmst.qc.ca/geogebra/	
Mind42.com: http://mind42.com	
RÉCIT: http://recit.qc.ca	RÉCIT MST:
http://recitmst.qc.ca	
http://recit.org/metatic/IMG/pdf/metatic-envole_juin09.pdf32/10/2012	

2. Problématique de recherche

Nous pouvons dire que les futurs enseignants de français en Egypte souffriront d'une faiblesse remarquable en grammaire. Au cours des années où nous avons travaillé en tant que maître de conférences en didactique du FLE, nous avons observé ce problème à partir de l'expérience sur le terrain car on a exécuté une étude pilote sur les effectifs du diplôme général, qui suivent une formation pédagogique à la faculté de Pédagogie, afin de se qualifier pour le métier d'enseignant du FLE. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont beaucoup de lacunes dans leur apprentissage des règles de grammaire, surtout les suivantes :

1-Le passé composé. 2-L'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir.

3-L'emploi du passé composé et de l'imparfait.

4-L'utilisation des pronoms personnels complément. 5-L'utilisation des pronoms relatifs "que"

Ces étudiants manquent donc de conscience métacognitive pouvant les aider à améliorer leurs compétences grammaticales. Nous leur avons demandé de rédiger ce qu'ils faisaient avant, pendant et après le processus de répondre à un exercice de grammaire. Nous avons remarqué que les enseignants et les chargés de cours de grammaire n'essaient pas de développer la conscience métacognitive chez les apprenants et ils n'essaient pas non plus d'avoir recours aux TICE pour améliorer la conscience métacognitive des apprenants et par conséquent, améliorer les compétences grammaticales des apprenants.

La problématique de la recherche pourra se formuler comme suit: Les TICE peuvent-elles améliorer la conscience métacognitive en grammaire et, par conséquent, les compétences

grammaticales des futurs enseignants du français ?

La présente recherche essaie de répondre aux questions suivantes:

1- Quelle est l'efficacité des TICE pour développer la conscience métacognitive et les compétences grammaticales des effectifs ?

2-Quelle est la relation entre le développement de la conscience métacognitive et l'amélioration des compétences grammaticales des apprenants?

3. Procédure de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche, nous avons suivi la démarche suivante:

3.1. Elaboration d'un test de grammaire en FLE et le présenter aux spécialistes en linguistique et en didactique du FLE pour juger sa validité.

3.2. Elaboration d'un questionnaire de conscience métacognitive en grammaire et le présenter aux spécialistes en linguistique et en didactique du FLE pour juger sa validité.

3.3. Mesurer au préalable, le niveau des effectifs du groupe expérimental en grammaire et en la conscience métacognitive en grammaire.

3.4. Enseigner l'unité proposée (l'ensemble de leçons portées sur les lacunes des apprenants) en ayant recours aux TICE et en suivant un scénario pouvant développer la conscience métacognitive chez les apprenants. (L'accent est mis sur les sites interactifs comme Bonjour de France et Reverso.

3.5. Appliquer postérieurement les outils de la recherche (le test de grammaire, le questionnaire de la conscience métacognitive, et le test d'expression écrite).

3.6- Déterminer les méthodes statistiques en vue de bien mesurer ce progrès.

3.7- Analyse statistique et interprétation des résultats.

3.8- Proposition des recommandations et des suggestions.

4-Outils de recherche:

4.1. Un test de grammaire en FLE, en ligne.

4.2. Un questionnaire de conscience métacognitive en grammaire (préparé par le chercheur).

5-Échantillon

La population choisie fait partie des étudiants (futurs-enseignants) qui ont fini leur formation académique au département du français à la faculté des Lettres, de l'Université de Tanta et sont inscrits à la faculté de Pédagogie pour avoir une formation pédagogique afin de devenir des enseignants du français.

Tous ces étudiants avaient déjà étudié le français pendant deux ans, comme deuxième langue étrangère au cycle secondaire (série en français aussi) et 4 ans à la faculté.

6-Limites de la recherche

- Le développement des compétences grammaticales déjà citées et celui de la conscience métacognitive en grammaire en mettant l'accent sur trois étapes d'aborder la tâche: (Avant, Pendant et après la tâche).

- L'étude de relation entre les TICE et le développement de la conscience métacognitive en grammaire.

- L'étude de relation entre la conscience métacognitive en grammaire et le développement des compétences grammaticales.

7- Importance de recherche

L'importance de la présente recherche réside dans les points suivants:

1-Elle présente un ensemble de modalités qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences grammaticales.

2-Elle permet l'acquisition de quelques compétences des TICE aux étudiants et leur fournit quelques sites spécifiques dans l'enseignement de la grammaire:⁶

3-Elle met l'accent sur l'importance de la prise en considération de la conscience métacognitive.

8-Modèle proposé pour développer la métacognition en grammaire

En effet, Gaonac'h (1990) a montré que dans les activités mentales complexes en langue étrangère comme la compréhension, il n'y a pas d'automatisation de ces opérations de haut niveau (dites descendantes, qui intègrent les connaissances préalables pour permettre des inférences et une bonne interprétation du texte lu ou entendu) même chez des sujets possédant un bon niveau de langue.

De sa part, Giasson (1992 et 1995a) préconise un enseignement stratégique (ou explicite) composé des cinq étapes suivantes: la première consiste à définir la stratégie et à préciser son utilité pour les apprenants ; la deuxième a pour but de rendre le processus cognitif transparent, de l'explicitier et de l'illustrer en pensant tout haut afin de montrer aux apprenants ce qui se passe dans la tête du lecteur expert ; la troisième vise à guider les apprenants, en interagissant avec eux, vers la maîtrise de la stratégie qui vient d'être présentée et modelée ; la quatrième

⁶ http://orthonet.sdv.fr/pages/lex_participe.html
<http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/questions-de-langue>
http://www.synapse-fr.com/grammaire/GTM_4_3.htm
<http://www.langue-fr.net/spip.php?rubrique13>
http://fr.wikipedia.org/wiki/Accord_du_participe_pass%C3%A9
<http://webtv.afpa.fr/ressources/search/participe%20pass%C3%A9>
<http://www.etudes-litteraires.com/sites-litteraires/Langue-francaise/Grammaire/>

étape a pour objectif de rendre les élèves autonomes dans le choix et l'application de la stratégie tout en veillant à consolider leurs apprentissages afin de pallier tout retour à une utilisation erronée de la stratégie ; la cinquième permet à l'enseignant d'encourager les apprenants à appliquer à bon escient la stratégie apprise aussi bien dans leurs lectures personnelles que dans les autres matières scolaires.

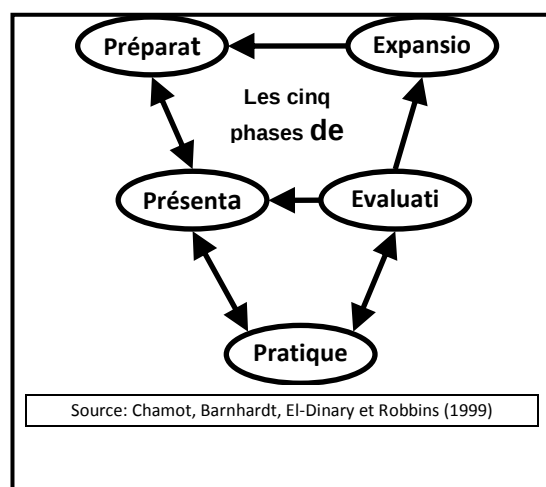


Schéma n°2: Les cinq phases de Calla

En se basant sur la théorie cognitive et sur leurs propres recherches, Chamot et O'Malley (1990) ont mis au point un modèle d'enseignement des stratégies appelées CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) [Approche cognitive d'apprentissage de langue académique] destiné à des élèves du primaire et du secondaire peu performants en anglais langue seconde. Ce modèle a été développé, enrichi et surtout mis à la portée des enseignants par Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999) dans un manuel pratique. Ce modèle se compose de cinq étapes: la préparation, la présentation, la pratique, l'évaluation et l'expansion. Les lignes suivantes,

exposeront le rôle de l'enseignant et celui de l'enseigné dans chaque étape.

1-La phase de préparation:

Les élèves sont amenés à identifier les stratégies qu'ils utilisent, préciser leurs connaissances antérieures au sujet de ces stratégies et la relation entre leur processus mental et la qualité des apprentissages réalisés.

2-La phase de présentation:

L'enseignant nomme la stratégie d'apprentissage, en explique les caractéristiques et l'utilité, indique quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser.

3- La phase de pratique:

Les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie en accomplissant une tâche d'apprentissage authentique présentant un défi raisonnable souvent en petits groupes.

4- La phase d'évaluation:

L'enseignant incite les élèves à développer leur conscience métacognitive en leur offrant l'occasion d'évaluer le degré d'efficacité de l'utilisation qu'ils viennent de faire de la stratégie.

5-La phase d'expansion:

Les élèves appliquent la stratégie d'apprentissage de façon autonome et sont encouragés à l'utiliser dans d'autres tâches scolaires ainsi que dans leur vie quotidienne. Par ailleurs, on assigne dans cette démarche des tâches et des responsabilités précises à l'enseignant et à l'apprenant qui sera développée à partir du schéma suivant:

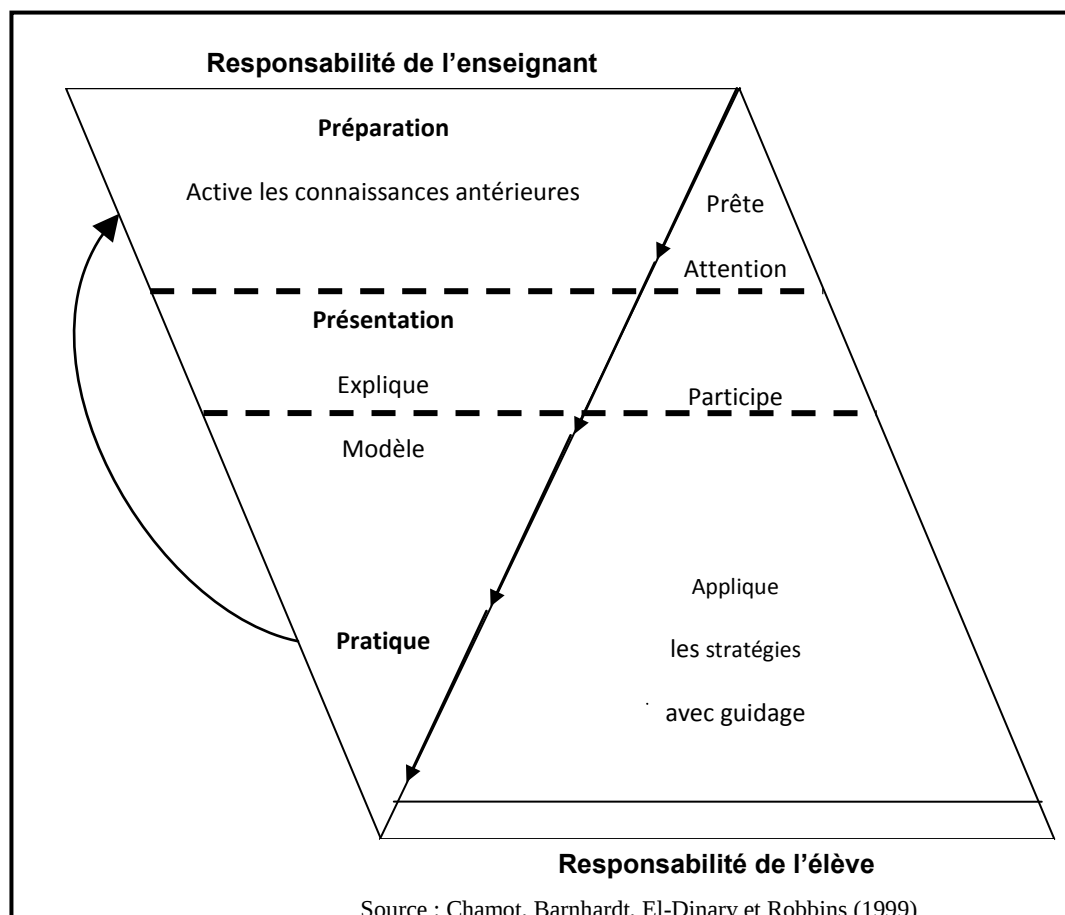


Schéma n°3: Le rôle de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement des stratégies

Beaucoup d'études antérieures ont confirmé l'importance de l'enseignement des stratégies afin de développer les compétences linguistiques, soit dans le domaine de l'écriture, soit dans le domaine de la lecture. Citons à titre d'exemple.

L'entraînement des apprenants aux stratégies d'apprendre à apprendre

La durée d'un atelier:

L'entraînement des apprenants aux stratégies d'apprendre à apprendre proposé ici est composé de dix (10)⁷ sessions d'une durée de

deux heures chacune. En principe, ces sessions s'étalent sur trois mois ou plus, selon que le rythme est d'une session par semaine ou par deux semaines.

La structure des sessions:

Chaque session de deux heures est consacrée à un principe stratégique et ses stratégies corollaires ainsi qu'à leurs multiples applications. Si l'on exclut les sessions d'introduction, d'intégration et de bilan (sessions 1, 9 et 10), sept principes et ensemble de stratégies d'apprentissage et de résolution de problème sont ainsi abordés et mis en relation avec la réussite scolaire et professionnelle. La première, la neuvième et la dixième session ont

⁷<http://www.centredebat.qc.ca/CentreDEBAT/Francais/ProgramWorkshopFR.html> site consulté le 29/10/2012 à 20h38 heure d'Égypte

une structure différente des autres. Alors que la première vise essentiellement à donner du sens à la démarche entreprise, la neuvième vise l'intégration des stratégies acquises précédemment en un fonctionnement harmonieux et la dernière est réservée au bilan de l'atelier.

Session 1: J'observe comment j'apprends.

La première session sert essentiellement à introduire les participants à la démarche spécifique de l'atelier. Outre la prise initiale de contact et l'établissement d'un climat de confiance entre le formateur et les apprenants, le but de la session est de donner du sens à ce qui est entrepris.

Session 2: Je contrôle mon impulsivité et je me parle positivement.

La deuxième session est consacrée au contrôle de l'impulsivité et au développement d'un langage interne positif et optimiste. Elle aborde les sources des comportements impulsifs et leurs conséquences, surtout sur l'apprentissage et la résolution de problèmes, surtout en période de stress.

Session 3: J'observe méthodiquement, complètement et avec précision.

La troisième session est consacrée à l'observation méthodique, complète et précise des données d'une situation. À l'observation méthodique des données sont associées des stratégies comme l'observation des quantités, des qualités et des données temporelles et spatiales.

Session 4: Je m'attaque au problème méthodiquement.

La quatrième session est consacrée à l'attaque méthodique d'un problème. La session vise à ce

que les apprenants développent l'habitude de préciser ce qu'ils veulent exactement ou ce qu'on attend d'eux.

Session 5: J'organise bien mes informations.

La cinquième session est consacrée à l'organisation des informations recueillies grâce à une observation méthodique.

Session 6: J'interprète bien les situations.

La sixième session est consacrée à la recherche des liens entre les diverses données d'une situation en vue d'en dégager le sens. Cet ensemble de stratégies facilite une meilleure compréhension de son environnement et s'oppose à une vision fragmentée et parcellaire de la réalité.

Session 7: Je mémorise bien ce que je veux apprendre.

La septième session est consacrée au contrôle de l'attention, de la concentration et de la mémorisation. Les relations entre l'attention, la concentration, l'organisation de son temps et de son environnement de travail, la nature des tâches, et des facteurs

comme le stress, l'anxiété, la motivation, les distractions, la fatigue et les préoccupations y sont explorées. On y aborde aussi les relations entre le fonctionnement de la mémoire, la façon d'étudier et l'organisation des connaissances.

Session 8: Je communique clairement mes idées.

La huitième session est consacrée à la communication de ses idées. La session vise à ce que les apprenants développent l'habitude d'organiser leurs idées avant de les exprimer, de répondre de façon structurée, précise et concise, de tenir compte de leurs interlocuteurs et de vérifier leur compréhension.

Session 9: Je réfléchis à mes stratégies.

La neuvième session est consacrée à la mise en action harmonieuse des différentes stratégies d'apprentissage et de résolution de problème vues précédemment, lors d'un nouvel apprentissage ou lors de la résolution d'un problème.

Session 10: Je fais le bilan de mon apprentissage.

La dernière session est consacrée au bilan rétrospectif des apprentissages réalisés au cours de l'atelier et aux perspectives de développement des apprenants.

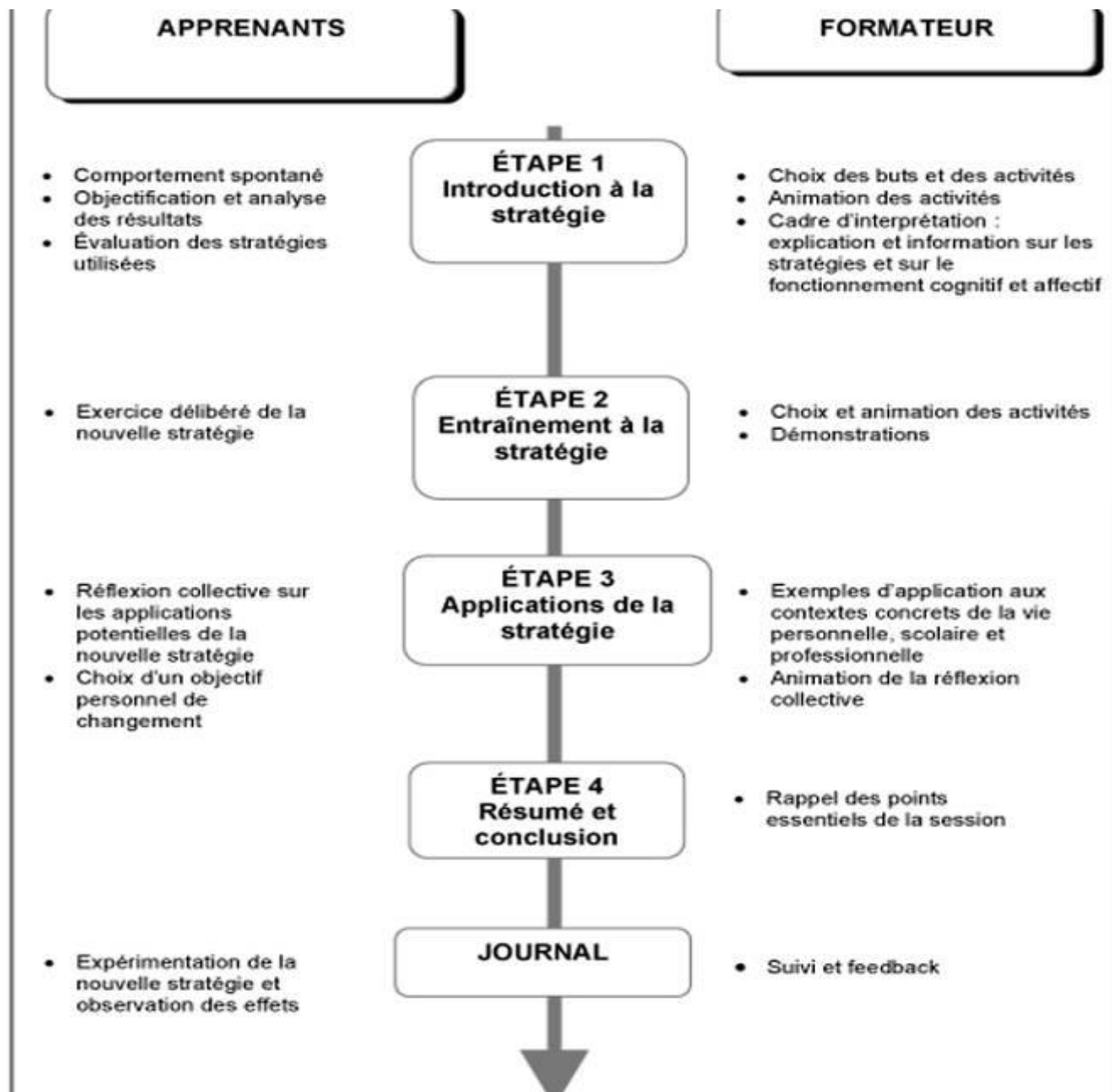


Schéma n°4: Les étapes d'une session typique d'un atelier d'éducation cognitive

Il est à noter que nous avons mis l'accent, pendant les différentes phases du modèle proposé, sur les questions qui favorisent la métacognition comme⁸

A- Faire des liens entre différents éléments d'information:

Qu'est-ce que tu sais sur ce sujet?

Quelles sont les notions qui pourraient t'aider à répondre à cette question?

Quelles sont les étapes à suivre pour répondre à cette question?

B- Comparer les éléments d'information:

Qu'est-ce qui est nouveau pour toi? As-tu déjà vu une question semblable?

C- Prendre conscience:

Qu'est-ce que tu cherches ? Que te manque-t-il comme information ?

D'après toi, à quoi pourrait ressembler la réponse ?

D- S'autoévaluer:

Pourquoi penses-tu avoir réussi ? Sans consulter le corrigé, comment sais-tu que ta réponse est bonne?

Ajoutons aussi que nous avons demandé aux étudiants de rédiger ce qu'ils ont fait avant de commencer une tâche (répondre à un exercice par exemple), ce qu'ils ont fait pendant la tâche et ce qu'ils ont fait après.

9- Résultats:

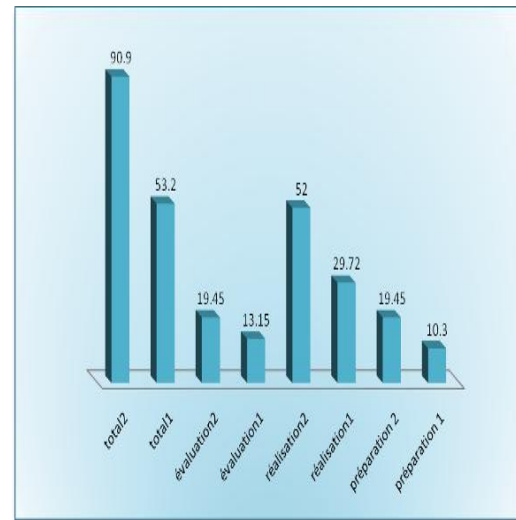


Diagramme n°1

Le diagramme n°1 montre qu'il y a des différences en faveur de la post-application du questionnaire de la conscience métacognitive au niveau de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation d'une tâche en grammaire.

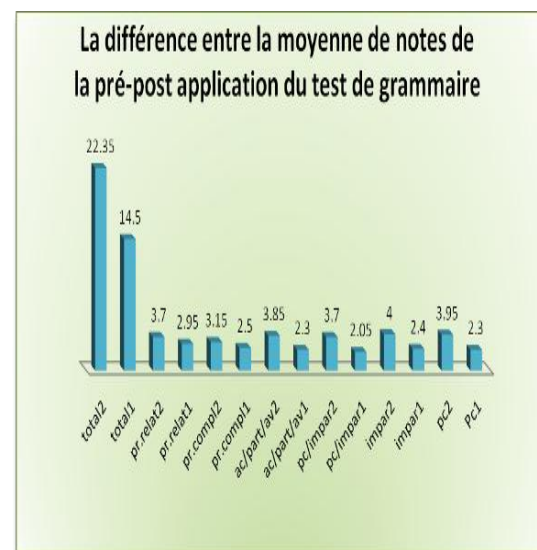


Diagramme n°2

Ce diagramme montre qu'il y a des différences en faveur de la post-application de test de

⁸http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Coup_oeil_sept_oct11/Apprendre_a_apprendre_Pascale_Girard.pdf, site consulté 29/10/2012 à 19h.59 heure d'Egypte.

grammaire dans les règles grammaticales présentant des soucis pour les apprenants.

Conclusion

L'un des objectifs de cette recherche était de montrer pourquoi et comment l'approche métacognitive contribue de manière cruciale à développer des apprentissages de qualité, surtout dans le domaine des compétences grammaticales via TICE. La métacognition ne doit cependant pas être élevée au rang de panacée. Savoir comment apprendre ne suffit pas toujours à mieux apprendre. Les recherches actuelles sur la métacognition ont fait leur deuil d'un effet automatiquement positif du recul métacognitif sur l'amélioration des performances (Romainville, 2000a). Le modèle présenté dans cette recherche tente, modestement, d'élaborer quelques esquisses de réponses à ces questions. Par ailleurs, les expériences pédagogiques en la matière montrent clairement que l'on n'est pas en droit de faire l'hypothèse d'une sorte d'attitude métacognitive spontanée, intrinsèquement liée au fait de vivre des expériences d'apprentissage.

La métacognition est à construire progressivement chez les élèves. Il s'agit davantage d'un outil pédagogique que se donne l'enseignant pour aider ses élèves à apprendre qu'une activité « naturelle » et inhérente à l'acte d'apprendre. Il ne suffit donc pas que les élèves multiplient des expériences d'apprentissage pour qu'ils s'engagent, du même coup, dans une réflexion métacognitive. Au contraire, celle-ci doit être provoquée par un dispositif pédagogique élaboré à cet effet par l'enseignant: questionnaire métacognitif, grille d'analyse des démarches d'apprentissage, confrontation des manières d'apprendre entre élèves, construction collective d'une fiche de critères de réussite

d'une tâche, etc. C'est de la qualité de ces dispositifs que dépend principalement la réussite de l'intervention métacognitive.

Il est à conclure que le fait d'avoir recours au TICE est une demande essentielle dans l'acte d'apprentissage/enseignement en classe de français. Cette demande favorise la métacognition via les outils TICE qui facilitent le travail d'enseignant dans ce domaine, voir les outils suivants:

Les outils TICE favorisant le processus de planification sont les suivants: des outils qui soutiennent la réalisation, et des outils qui soutiennent l'analyse de traces. Vu les résultats de la recherche, on peut dire qu'il est préférable d'intégrer les ressources numériques en classe de français en général et dans l'enseignement de la grammaire en particulier. Le fait de mettre l'accent sur le développement de la conscience métacognitive pourra améliorer la performance langagière des apprenants voire la performance grammaticale.

Bibliographie:

- Abdel Ghany, Sh. M. EL (2009). *Planification d'un programme proposé pour développer quelques compétences de lecture chez les étudiants de la 3^e année, Faculté de Pédagogie, Université de Tanta et son influence sur leurs attitudes envers la lecture*. Université de Caen Basse/Normandie: Normandie
- _____ (2010). Le rôle de la métacognition dans le développement de la compréhension écrite chez les futurs enseignants du français en Égypte. *Colloque sur le FOU*. Université de Perpignan: Perpignan.
- Barbazan, M. (2011). Intégrer les TICE à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Alsic*, 14.
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic*, 5/2. <http://alsic.revues.org/2070> ; DOI: 10.4000/alsic.2070 Consulté le 15 octobre 2012.

- Challe, O. (2001/2002). La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française. *Études de linguistique appliquée*, 122: 179-196.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10/1: 5-21. <http://alsic.revues.org/index220.html>. Consulté 29/10/2012.
- Duchiron, E. (2002-2003). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues: Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. DEA de Didactologie des langues et des cultures. Paris III, Année Universitaire 2002-2003.
- Doudin, P.-A. et Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICEE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Sanchez P.F. (2002). Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne. *Alsic*, 5/2: 209-229. <http://www.alsic.org>. Consulté le 11 octobre 2012 :
- Lapaire, J.-R. (2009). De la grammaire anglaise baladodiffusée au portfolio grammatical électronique – Vers de nouvelles pratiques adaptées à l'ère du numérique. *Alsic*, 12: 56-71. <http://alsic.revues.org/index1314.html>. Consulté 19/10/2012.
- Loudjop Nankap, G. (2009). *Réalisation d'un didacticiel d'apprentissage de la conjugaison française en classe de 6^e*. mémoire, Ecole Normale Supérieure de Yaounde, Université de Yaounde I: Yaounde.
- Lancelot, C. (1999). Métacognition, interaction entre élèves, création collective d'outils: quelques passerelles vers la pédagogie de demain. *Vie pédagogique*, 110: 8-11.
- Merieu, Ph. (2000). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Éditeur. 13^e éd. Collection « Pédagogies Outils ».
- Pothier, M. (1998). Didactique des langues et environnements hypermédias: quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome? Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée*, 110:147-158.
- Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. 2^e éd. Bruxelles: De Boeck.
- Sitographie :**
- MétaTIC: <http://recit.org/metatic/> Google Document: <http://docs.google.com/>
- Instrumenpoche: <http://instrumenpoche.sesamath.net/>
- Geonext: <http://guides.recitmst.qc.ca/geonext/>
- Geogebra: <http://guides.recitmst.qc.ca/geogebra/>
- Mind42.com: <http://mind42.com>
- RÉCIT: <http://recit.qc.ca>
- RÉCIT MST: <http://recitmst.qc.ca>
- http://recit.org/metatic/IMG/pdf/metatic-envole_juin09.pdf32/10/2012

Le statut du langage dans *Fin de partie* de Samuel Beckett et *Afra ou Le jour passe* de Bahram Beyzaï

Ayati, Akram*

Maître assistante, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran

Moussavi, Hoda**

M.A. es Lettres, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran

Reçu: 18.11.2013

Accepté: 22.11.2014

Résumé:

Etant la représentation gestuelle et orale d'une fiction, le théâtre possède un langage verbal et un langage non-verbal ou scénique. L'objectif de cette recherche est d'étudier le langage verbal dans deux pièces de théâtre appartenant à deux cultures différentes, *Fin de partie* de Beckett et *Afra ou Le jour passe* de Beyzaï. La première est considérée comme un exemple du nouveau théâtre dit théâtre de l'absurde dont l'auteur prétend mettre en cause et de nier les éléments traditionnels du théâtre occidental. La pièce de Beyzaï, elle aussi, peut être, à notre sens, considérée comme une pièce moderne dans la mesure où elle emprunte de la modernité des caractéristiques essentielles et elle est donc, de ce point de vue, comparable avec la pièce de Beckett. Pourtant, de l'autre côté, elle repose sur les fondements culturels traditionnels iraniens et n'a pas du tout la prétention de nier son passé. En adoptant une approche stylistique dans une lecture comparative, cette étude essaie donc d'analyser des similitudes et des différences entre ces deux pièces à travers les aspects langagiers et de voir comment et dans quelle mesure la pièce de Beyzaï peut se hausser comme exemple du théâtre de l'absurde.

Mots-clés: *Fin de partie*, *Afra*, Beckett, Beyzaï, nouveau théâtre, langage

Introduction

Le théâtre étant un genre littéraire, se distingue clairement du reste de la littérature par sa dualité qui lui est propre. Il comprend une partie textuelle et une représentation scénique. L'existence du texte théâtral étant indispensable n'est pas du tout suffisant, car il ne comprend pas en général tout ce qui sera représenté sur la scène. Dans l'Histoire du théâtre, il y avait évidemment des représentations sans texte ou improvisée comme celle de la *commedia dell'arte* mais ces exemples sont rares et dans les autres cas, il existait toujours une pièce écrite par un dramaturge qui en était parfois aussi le metteur en scène.

En outre, si nous connaissons aujourd'hui des pièces des siècles précédents, c'est grâce

aux textes écrits se trouvant dans les archives ou les bibliothèques. C'est le texte écrit qui continue à vivre, tandis qu'une fois sur la scène et représentée devant le public, une représentation scénique achèvera son parcours et ne restera qu'en mémoire ou inscrite dans les critiques de l'époque. Dans la littérature cependant, le texte du théâtre est spécifique. Il contient des paroles des personnages qui se prononcent généralement sous la forme dialogique et des didascalies qui sont les seuls moments où l'auteur se manifeste, caché derrière les paroles de ses personnages. De ce point de vue, l'auteur est « l'énonciateur principal du texte » (Calas et Charbonneau, 2010: 186) avec une présence discrète. Mais il y a un deuxième énonciateur: les personnages qui se parlent

* akram_ayati@yahoo.com

** hoda.mousavi@gimal.com

sur la scène et s'expriment d'une façon directe. Ainsi, le texte théâtral est-il composé d'un langage verbal qui est en même temps «un mode d'expression spécifique» (Milly, 1992: 33) et un langage non-verbal ou scénique.

L'objectif de cette étude est d'étudier le langage verbal dans deux œuvres théâtrales: *Fin de partie* de l'écrivain franco-irlandais, Samuel Beckett, publiée en 1957 en français et *Afra ou Le jour passe*, écrite en 1997 et représentée en 2008 par le dramaturge et metteur en scène contemporain iranien, Bahram Beyzaï. La pièce de Beckett met en scène trois personnages handicapés dont Clov, qui est le seul à pouvoir se déplacer. Il est le fils adoptif de Hamm. Rien ne se produit au cours de la pièce et les personnages s'adressent parfois au public pour déclarer qu'ils s'ennuient à mourir. Beyzaï raconte, lui aussi, l'histoire d'Afra, une jeune institutrice de classe moyenne qui habite au voisinage de Chazdé Khanom, une femme snobe de l'époque de Ghadjar qui domine tous les habitants du quartier. Lorsqu'elle demande la main d'Afra pour son fils handicapé, celle-ci en le refusant commence en fait, en la refusant, une lutte inégale des classes sociales.

Cette étude nous amène à répondre à quelques questions: Comment le langage fonctionne dans ces deux pièces et quelles sont les caractéristiques langagières de chaque pièce? Et par là, où peut-on placer les points de leur conjonction et ceux de leur disjonction?

Afin de répondre à ces questions, nous nous concentrerons sur la question du langage dans ces deux pièces et essayerons de relever et d'en analyser les procédés langagiers dominants pour voir si les deux

pièces se classifient dans une même catégorie et d'expliquer par-là, leurs points de ressemblance et de différence.

I. Le langage du nouveau théâtre: De la suprématie du langage verbal au langage scénique

Avant la révolution théâtrale à la deuxième moitié du XX^e siècle, c'était l'écrivain et son texte qui dominaient la scène. A l'instar des classiques, pour des auteurs du début de ce siècle, comme Giraudoux, Claudel, Mauriac ou Montherlant, le langage était «l'âme et l'honneur du théâtre» (Jacquart, 1974: 198); ils le considéraient comme «le moyen d'expression essentiel» (Jacquart, 1974: 198). Dans le théâtre littéraire de ces dramaturges, explique Jacquart, le langage est qualifié par l'expression de la «bonne littérature», référant à un langage retenu, noble et plein d'ornements stylistiques. Mais la nouvelle dramaturgie, contredisant ces éléments, se méfie du langage, le met en doute, le tourne même en dérision et ne l'utilise qu'avec une certaine gêne. Ces nouveaux dramaturges se rendent compte que le langage n'est pas le seul moyen d'expression théâtral et le théâtre possède d'autres ressources: «Mais tout est langage au théâtre: les mots, les gestes, les objets, l'action elle-même car tout sert à exprimer, à signifier », dit Ionesco (Ionesco, 1966: 197). C'est ainsi que le langage verbal perd son prestige au profit du langage scénique. Alors qu'auparavant le dialogue était tout, dans cette nouvelle forme du théâtre, il est un moyen d'expression parmi d'autres: « Ce qui peut être exprimé par les mots peut aussi s'exprimer par les couleurs, les formes, ou bien la danse, les gestes. Ce ne sont pas des langages contradictoires: ce sont des

systèmes d'expression équivalents» (Ionesco, 1966: 87)

Cela ne veut pas dire pourtant que le langage a perdu son importance, car dans ce nouveau type de théâtre, au lieu d'être un moyen d'exposer d'autres sujets, le langage s'expose lui-même et devient ainsi le sujet du théâtre. Michel Corvin précise bien que «tout le théâtre nouveau est une interrogation incessante sur la viabilité et le fondement du langage» (1980: 20) et le langage devient ainsi un personnage à part entière. Les nouveaux dramaturges renouvellent les techniques langagières et la forme des dialogues, à savoir la parodie des clichés, le jeu avec les mots, les néologismes, les répétitions, les silences, etc. dont nous étudierons ici quelques-uns.

Dans son livre intitulé *Poétique des textes*, Jean Milly estime que

«de tout temps, le langage s'est pris lui-même comme objet, pour se comprendre et se décrire lui-même, mais aussi pour s'étonner de ses propres possibilités, les explorer encore plus loin, les faire jouer gratuitement et avec virtuosité, pour le seul plaisir» (1992: 199).

Samuel Beckett n'était pas, lui non plus, négligent des ressources du langage et cette question occupe également une place particulière dans les critiques portées sur son œuvre.

D'autre part, Bahram Beyzaï est un dramaturge qui compose ses pièces basées sur des éléments des spectacles traditionnels orientaux et iraniens et parmi ces éléments, le langage, avec les racines dans la culture et l'histoire de l'Iran, jouant un rôle crucial. Le langage assume dans son œuvre théâtrale, diverses fonctions: il est soutien de la forme, il transmet des informations, avance

l'histoire, produit du rythme et se met au service des aspects esthétiques de l'œuvre. En outre, les problèmes historiques, politiques, culturels et sociaux de l'Iran se révèlent dans ces textes par un langage oriental qui porte les pensées de son auteur. Grâce à la recherche dans les vieux textes de la littérature persane, la connaissance des mythes, la curiosité pour les manières de la prose persane, l'étude de l'histoire et la lecture de «*L'histoire des rois*» (*Châhnâmé* de Ferdowsi), Beyzaï a approfondi son savoir à former son propre style et son propre langage dramatique. Mais il faut noter que son langage n'est pas une pure et simple imitation de celui des textes anciens et celui des pièces mythiques ou historiques. Dans ses dialogues, il sait où et comment utiliser des termes anciens pour transmettre le sentiment d'une époque historique à ses lecteurs/spectateurs. Il précise lui-même:

«La façon habituelle de la discussion à l'époque ancienne n'est pas à notre portée et les textes d'un livre ne peuvent pas être joués exactement sur la scène, donc leur préparation pour la scène exige une connaissance délicate et profonde de l'origine et une parfaite connaissance de la scène. Le langage convenable doit transmettre au moins un sentiment de l'époque, c'est-à-dire, il doit se distinguer du langage contemporain et en même temps, il faut qu'il soit compréhensible et réalisable sur la scène afin de pouvoir éprouver la différence des époques, et au maximum, il peut avancer jusqu'à ce qu'il soit documentaire selon les sources écrites» (Beyzaï, 2008: 14).

Refusant le langage littéraire du théâtre traditionnel, le nouveau théâtre veut supprimer tout d'abord ce qui rappelle le langage traditionnel comme les ornements et le style noble et éliminer «des modes désuets dans la conversation» (Jacquart, 1974: 232) comme le passé simple et le subjonctif. En

outré, dans ce nouveau mode théâtral, la bienséance et le bon ton n'ont plus de place et en un mot, on y refuse «l'héritage du passé» (Jacquart, 1974: 232). S'il arrive que l'on voit des mots archaïques dans le texte de certains de nouveaux dramaturges, Beckett surtout, l'intention ironique de l'auteur en est sans aucun doute la preuve. En effet, ils les emploient afin de parodier les clichés du théâtre traditionnel. C'est ainsi que les mots familiers et argotiques ou scatologiques envahissent les textes de ces dramaturges. *Fin de Partie* de Beckett peut nous offrir beaucoup d'exemples: «boucle-le», «guibolles», «c'est calé», «il loupe les boutons», «flanque-lui en plein la lampe», «un foutu bout de misère», «foutez-moi le camp», «salopard», «salaud», etc.

Ainsi, les procédés langagiers, les types de paroles et enfin le rôle du langage en tant qu'instrument communicatif sont les outils de l'analyse stylistique à retenir dans l'étude de l'aspect langagier de la pièce de Beckett et celle de Beyzaï.

II. Les procédés langagiers

A l'instar d'un poète, Beckett travaille sur ses termes et son texte. Dans son texte, les mots ne sont pas mis l'un à côté de l'autre par hasard et on y peut extraire beaucoup de jeux. Dans ce sens, on peut parler alors de la tendance poétique de Beckett. Cette tendance au langage poétique se révèle même à travers les répliques des personnages. Ainsi au milieu de sa dernière réplique, Hamm cite deux vers du poème de Baudelaire intitulé «Recueillement»:

«Hamm.- [...] Un peu de poésie. (*Un temps.*) Tu appelais – (*Un temps. Il se corrige.*) Tu RÉCLAMAIS le soir ; il vient – (*Un temps. Il se*

corrige.) IL DESCEND: le voici. (*Il reprend très chantant.*) Tu réclamais le soir; il descend: le voici.» (Beckett, 1957: 109)

Voici les vers composés par Clov lorsqu'il décide de quitter Hamm et que ce dernier lui demande de dire quelques mots. Il chante:

«Joli oiseau, quitte ta cage,
Vole [*sic*] vers ma bien-aimée,
Niche-toi dans son corsage,
Dis-lui combien je suis emmerdé.» (Beckett, 1957: 109).

Ces vers à rimes croisés nous surprennent par les rimes bizarres et anormaux de *cage/corsage* et *bien-aimé/emmerdé* qui révèlent peut-être la tendance parodique de Beckett qui se moquait comme les autres nouveaux dramaturges du langage bien fait des pièces classiques et de leur bienséance. En outre, nous y trouvons quelques répliques bien rythmées, métriques et même parfois anaphoriques:

«Hamm. – Pourquoi restes-tu avec moi?
Clov. – Pourquoi me gardes-tu?
Hamm. – Il n'y a personne d'autre.
Clov. – Il n'y a pas d'autres places» (Beckett, 1957: 18).

Ou bien:

«Hamm. – Comment vont tes yeux?
Clov. – Mal.
Hamm. – Comment vont tes jambes?
Clov. – Mal.
Hamm. – Mais tu peux bouger?
Clov. – Oui.» (Beckett, 1957: 19).

D'autre part, les jeux de mots comprennent une grande partie de la pièce. L'homophonie, jeux avec les noms propres, jeux sur les sonorités, la tendance à mettre l'accent sur la grammaire et le vocabulaire du français et les décalages surprenants sont des exemples de ces jeux. Par exemple,

après avoir tâté le poignet de Nell, Clov réclame: «Il n'a plus de pouls.» Et à cause de la prononciation proche de deux mots *pouls* et *poux*, Hamm croit qu'il parle de *poux*. Alors il dit: «Oh pour ça elle est formidable, cette poudre» (Beckett, 1957: 37). A la page 58 aussi, nous avons un jeu sur les deux sens du verbe *s'éteindre*: «Interrompre la lumière» et «mourir» («éteindre», 1993):

«Hamm. – Il y a de la lumière chez la Mère Pegg?
Clov. – De la lumière! Comment veux-tu qu'il y ait de la lumière chez quelqu'un?
Hamm. – Alors elle s'est éteinte.
Clov. – Mais bien sûr qu'elle s'est éteinte! S'il n'y en a plus c'est qu'elle s'est éteinte.
Hamm. – Non, je veux dire la Mère Pegg.
Clov. – Mais bien sûr qu'elle s'est éteinte!» [...] (Beckett, 1957: 58).

La prose de Beyzaï, à son tour, a ses propres caractéristiques. La connaissance profonde que ce dramaturge possède de la littérature persane dont la grande partie est en poésie, a beaucoup influencé sa prose. Cela se voit surtout dans ses pièces mythiques ou historiques. Même si le langage d'*Afra* essaie d'être au service de sa finalité socio-culturelle, Beyzaï n'a pas pu renoncer totalement à sa tendance vers la poésie. On trouve donc dans *Afra* des exemples de phrases rythmiques, rimées, des assonances et des allitérations:

«Chazdé: Je suis de trop! Petit à petit! Chazdé non désiré; combien s'est décoré! Tu es venu quand ton époque était passée! Ils sont devenus modernes, une foule de cupides!» (Beyzaï, 2012: 28)¹

¹ «شازده: من زیادی‌ام! آسته آسته؛ شازده‌ی نخواسته؛ هیکلو چه آراسته! تو وقتی اومدی که دوره‌ات گذشته بود! شدن جدید، به مشت ندید بدید!» (بیضایی، ۱۳۹۱: ۲۸).

En lisant la pièce d'*Afra* de Bahram Beyzaï, le premier point qui saute aux yeux, c'est la prolifération des expressions et des proverbes difficiles à comprendre pour le lecteur contemporain et l'obligeant de recourir à un dictionnaire de langue persane afin d'en découvrir le sens. Cependant, l'incompréhension de ces termes ne l'empêcherait pas de jouir de la pièce et elle n'est même pas un obstacle devant l'émission du message que l'auteur avait envisagé de transmettre. L'étude de quelques expressions relevées des répliques des personnages de Beyzaï prouve la maîtrise de ce dramaturge et sa connaissance profonde sur la langue et la culture iraniennes.

- Quelques expressions employées par Khanom Chazdé: - Avoir de la flatulence², Se mordre les doigts de regret³, Etre rabatojoie⁴, Séduire quelqu'un⁵, Débondier⁶, avoir quelque chose au bout des doigts⁷.

- Les expressions employées par Afra: Perdre sa valeur⁸, Rougir [de honte]⁹

- Les expressions employées par Afsar Khanom: Se trouver sans feu ni lieu¹⁰, Avoir mauvais caractère¹¹, Désirer quelque chose¹²

L'étude des expressions de la pièce d'*Afra* nous montre que l'emploi de ces expressions

^۲ هنبونه ی فیس و افاده بودن

^۳ انگشت به دندان گزیدن

^۴ آینه دق بودن

^۵ قاپ کسی را دزدیدن

^۶ زیر آب زدن

^۷ کاری را فوت آب بودن

^۸ از سکه افتادن

^۹ رنگ به رنگ شدن

^{۱۰} آلاخون والاخون شدن

^{۱۱} بد قلق بودن

^{۱۲} چشم کسی دنبال چیزی دزدیدن

dépend des personnages. Dans les paroles du personnage principal de la pièce, on ne trouve guère ces expressions, tandis que les paroles de Khanom Chazdé (l'une des dernières survivantes de la dynastie de Ghâdjâr) sont pleines de ce genre d'expressions. Par ce contraste, Beyzaï affronte en effet deux générations: une vieille génération en ruine et une génération jeune qui cherche du changement même au niveau du langage.

L'absence du langage pourrait aussi être un procédé langagier. Sartre dit à ce propos: «[Le] silence est un moment du langage» (Sartre, 1948: 29). Que signifient les trous et les pauses qui ont envahi les dialogues? Selon E. Jacquart, c'est une caractéristique du théâtre de dérision. Cela n'est pas propre à Beckett et *Fin de partie*. Mais comme le souligne Jacquart, chez Beckett, «les silences deviennent systématiques» (Jacquart, 1974: 237). Il explique: «Le silence systématisé voilant à dessein le message est un aspect de la fragmentation qui élimine les détails, abolit les rapports entre les éléments traditionnels du discours et ne laisse substituer que l'essentiel. Sur ce point, Beckett se différencie assez nettement de ses deux confrères» (Jacquart, 1974: 239). Ainsi, nous sommes en face d'un «langage elliptique» chez Beckett (Jacquart, 1974: 238). Les silences, les pauses entraînent un texte discontinu et désordonné qui exige plus d'effort de compréhension de la part du lecteur. Cela change le texte en un puzzle qui attend un lecteur /spectateur à le compléter. La plupart des pièces de Beckett commencent par une ellipse et c'est le cas de *Fin de partie* aussi: «Clov (regard fixe, voix blanche). – Fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir. [...]» (Beckett, 1957: 13). Le

lecteur/spectateur sera surpris par ce début qui est comme un jet dans l'histoire (du moins qu'il y en ait). C'est un commencement sans antécédent qui ne relate pas les événements passés. Que s'est-il fini? De quoi Clov parle-t-il?

Les ellipses se divisent en trois parties essentielles (Worton, 1995: 24): 1. Les silences exprimant une lacune et la faiblesse qu'il s'agit de lorsque les personnages n'arrivent pas à trouver les mots convenables ou ils ne trouvent pas une explication. Par exemple:

«Hamm.- Je ne sais pas. (*Un temps.*) Je me sens un peu vidé. (*Un temps.*) L'effort créateur prolongé. (*Un temps.*) Si je pouvais me traîner jusqu'à la Mer! [...]» (Beckett, 1957: 81).

2. Les silences de la répression quand les personnages se taisent à cause du point de vue de leur interlocuteur ou parce qu'ils ont peur de transgresser un tabou social. Cela arrive aussi lorsque l'un des personnages interrompt l'autre et ne lui permet pas de s'exprimer. Dans *Fin de partie*, c'est toujours Hamm (le marteau) qui est dans la position dominante et réprime Clov, Nagg et Nell (les trois clous):

«Nagg. – Une pour moi et une –/Hamm. – Une! Silence! (*Un temps.*) Où en étais-je?» [...] (Beckett, 1957: 68).

3. Les silences de l'attente qui arrive quand le personnage attend la réponse de l'autre. En outre selon Worton, ces silences offrent au lecteur/spectateur l'occasion de remplir les trous entre les mots et intervenir ainsi d'une façon créative et individuelle dans le processus de la création de sens:

«Hamm. – Rien ne bouge. Tout est.../ Clov. – Zér –/ Hamm (avec violence). – Je ne parle pas! (voix normale) Tout est... tout est... tout est quoi? (avec violence.) Tout est quoi?» (Beckett, 1957: 44).

Hamm dans cette réplique dit explicitement qu'il ne parle pas à Clov et il ne cherche pas la réponse de celui-ci et son vrai interlocuteur est en effet le lecteur/spectateur qui doit remplir le trou et répondre à cette question: «Tout est quoi?».

La pièce de Beyzaï en revanche, se caractérise par le décalage entre le registre du langage employé par les personnages. De ces registres, on peut distinguer trois types de variations: les variations diatopique, diachronique et diastatique. La première est liée, selon la définition, à «un usage régional ou dialectal de certains termes, qui sentent le terroir, ou à l'insertion de mots étrangers dans un texte» (Calas, Charbonneau, 2010: 41). Le deuxième type de variation s'explique par «l'emploi d'archaïsme, mots ou sèmes d'un mot sortis de l'usage de la langue à une époque donnée» (Calas, Charbonneau, 2010: 41). Beyzaï exprime ses idées par une confusion des termes moins connus voisinés par un nombre de métaphores et de comparaisons. C'est pourquoi le langage des pièces de Beyzaï est jugé souvent comme *archaïque*. Il réemploie les mots déjà oubliés¹³. Cela se voit plutôt dans les pièces mythiques ou historiques de Beyzaï comme *La mort de Yazdgerd*, *Arach*, *Ejdahak*, *Karnaméyé Bendar Bidakhsh* et

Târâj Nâmé. Mais c'est le troisième type de ces variations qui se manifeste dans *Afra*. Il correspond en fait,

«au marquage sociolinguistique d'un terme. [Ce type] définit le groupe social qui l'utilise, qu'il s'agisse de classes sociales (paysans, bourgeois, nobles) ou de groupes socioprofessionnels (argot, lexique technique ou spécialisé, vocabulaire de la mode ou du sport). En général, l'auteur opère une recherche de mimésis, produisant un effet de réel, soit pour typifier la parlure d'un personnage [...], soit pour construire un univers réaliste» (Calas, Charbonneau, 2010: 41-42).

Dans la pièce de Beyzaï, l'auteur fait parler divers personnages de diverses couches sociales et cela entraîne une multiplication de manière de dire et la mise en œuvre de différents registres de langue. Nous distinguons ainsi trois types de parler correspondant aux trois types de personnages dont chacun est le représentant d'une couche sociale: le langage de Khanom Chazdé: noble, vieille, désuète. Beyzaï a essayé, en effet, d'imiter l'idiolecte ghadjar pour présenter une femme prétentieuse et égoïste qui ne cesse de mépriser et de critiquer les autres; mais à vrai dire, c'est elle qui est en train d'être critiquée par l'auteur et même les lecteurs/spectateurs. Voici une liste de quelques mots familiers de l'époque de Ghadjar dont se sert Khanom Chazdé afin de mépriser les autres: «Coquetterie»¹⁴, «roturier»¹⁵, «les gueux»¹⁶, «moche trop maquillé»¹⁷, «le laid manœuvre»¹⁸, «ruffian»¹⁹, «nu-pieds»²⁰, «les

¹³ «ناتار: قیچی کن زبان تیز و قلماشی بس! ما تنسوق های را پس گرفتیم که سران شما، گردنه گیران میر گردنه گیر- اوغری سلطان- از آل وئر چی های ما ربودند. پس از پنجه شستن به خون پنجصد از تاجرباش- یک کم؛ و حالا نوبت ما است که پی تنسوق های شما مییم!» (بیضایی، ۱۳۸۹: ۴۸) و یا «وهم چگونه فغان و فوزان انبوه شیونیان ناشنیده ماند» (بیضایی، ۱۳۳۷).

¹⁴ قمیش

¹⁵ گدازاده جماعت

¹⁶ گدا گشته، گدا گدوله ها

¹⁷ اکبر هفت قلم

¹⁸ عمله آکره

calomnies»²¹. Contrairement au langage d'*Afra*, un langage standard et courant qui se tend parfois à devenir littéraire, on relève le langage du réparateur de bicyclette, un homme non cultivé, «le symbole du lumpenisme» (Alam, 2006: 7).

«Le réparateur de bicyclette: Agh Zinal dit: Mais à quel bienfait Maître? Ton fric? Ta famille? Ton visage? Elle est quelqu'un! Mais tu ne piges rien; à l'inverse, je suis né au sein de Téhéran, mais tant qu'elle court sa chance, elle est encore provinciale» (Beyzaï, 2012: 35)²².

Mais il avoue plus tard sa faiblesse devant la façon de parler d'*Afra*:

«Réparateur de bicyclette: je suis resté muet. Merdre! Ce provincial parle d'une telle manière qu'il semble que, moi de Téhéran, je suis villageois!» (Beyzaï, 2012: 79)²³

Les types de parole

Parmi les différents types de discours (direct, indirect, indirect libre et narrativisé), le théâtre n'utilise que le discours direct. Mais il y a de diverses façons de présenter les paroles des personnages dans une pièce de théâtre. La stichomythie, le monologue et l'aparté sont les types les plus recherchés dans *Fin de partie*, tandis que le monologue se manifeste fortement dans *Afra*.

Par la stichomythie, on parle des échanges rapides des répliques courtes et vives. Dans ce cas «chaque réplique très courte s'enchaîne avec la suivante et confère de ce fait un tempo très vif au dialogue» (Calas et Charbonneau, 2010: 195).

«Hamm. – Pourquoi restes-tu avec moi ?

Clov. – Pourquoi me gardes-tu ?

Hamm. – Il n'y a personne d'autre.

Clov. – Il n'y a pas d'autres places» (Beckett, 1957: 18)

Le monologue arrive par contre quand un personnage seul ou se croyant seul sur la scène parle à lui-même («monologue», 2010). Ses phrases sont en général assez longues. Dans ce cas, le destinataire est double: le personnage lui-même et le public. Dans *Fin de partie*, les deux répliques initiales de Clov et de Hamm sont des exemples du monologue. Au début de la pièce, alors que Hamm semble s'endormir dans son fauteuil au milieu de la scène et ne peut pas entendre apparemment Clov, ce dernier après l'avoir regardé et s'être assuré de son sommeil, examine la scène et se retourne vers la salle et dit:

«Clov (regard fixe, voix blanche). – Fini, c'est fini, ça va finir, ça va peut-être finir. (Un temps.) Les grains s'ajoutent aux grains, un à un, et un jour, soudain, c'est un tas, un petit tas, l'impossible tas. (Un temps.) On ne peut plus me punir. (Un temps.) Je m'en vais dans ma cuisine, trois mètres sur trois mètres sur trois mètres, attendre qu'il me siffle. (Un temps.) Ce sont de jolies dimensions, je m'appuierai à la table, je regarderai le mur, en attendant qu'il me siffle» (Beckett, 1957: 13-14).

Clov sort de la scène et Hamm se réveille en bâillant et en disant: « A moi ». Il a entendu les paroles de Clov? C'est ainsi qu'il affirme son rôle de dominant ou de

¹⁹ قُردنگ

²⁰ پاپتی

²¹ وصله پینه‌ها

²² "دو چرخه ساز: آق زینال می‌گه آخه به کدوم خوییت اوسا؟ پول و پله-ت؟ خط و ربطت؟ شکل و شمایل؟ ضبط و رفت؟ ضعیفه واسه خودش کسیه! می‌گم در حالت نیست؛ عوضش من ناف تهرون دنیا اومدم، اون هزاری‌ام بدویه شهرستونیه!" (بیضایی، ۱۳۹۱: ۳۵)

²³ "دو چرخه ساز: زبونم خشکید. بر پدرش! این شهرستونیه یه جوری حرف می‌زنه، که من تهرونی انگار دهاتی‌ام." (همان، ۷۹)

dieu. Rien ne peut lui échapper et il est au courant de tout. Ensuite commence le monologue de Hamm qui est plus long et qui est prononcé en absence de Clov. En effet, c'est Hamm qui lui permet d'entrer en donnant un coup de sifflet. Vers la fin de la pièce, cet événement se répète: Clov sort de la scène et on est témoin d'un long monologue de Hamm et ensuite Clov entre quand Hamm le siffle (Beckett, 1957: 88-91).

L'aparté se définit par

«une réplique prononcée par un personnage que les autres personnages ne sont pas censés entendre. Convention théâtrale qui constitue un véritable clin d'œil au public, elle manifeste la double énonciation du genre théâtral» (Calas et Charbonneau, 2010: 194-195).

Normalement, les apartés sont indiqués dans les didascalies par le mot «à part». Dans *Fin de partie*, dans un premier lieu, il y a une réplique de Clov à la page 41 qui n'est pas marquée par la didascalie «à part», mais il semble que l'interlocuteur de Clov est le public et non pas Hamm : «Clov.- Si je pouvais le tuer je mourrais content» (Beckett, 1957: 41). Notons que c'est plutôt un procédé de théâtre classique. Beckett recourt à ce procédé à la page 100 pour parodier le théâtre ancien et pour rappeler une autre fois au spectateur sa présence dans une salle de théâtre :

«Hamm.- [...] Et moi ? Est-ce qu'on m'a jamais pardonné, à moi ?

Clov (baissant la lunette, se tournant vers Hamm.)
– Quoi ? (Un temps.) C'est pour moi que tu dis ça ?

Hamm (avec colère.).- Un aparté ! Con ! C'est la première fois que tu entends un aparté/ (Un temps.) J'amorce mon dernier soliloque» (Beckett, 1957: 100).

Dans *Afra*, le seul type de paroles est le monologue. Le dialogue est presque inexistant. En effet, «les personnages de la

pièce sont à l'instar des îles solitaires et bien que leur vie et leur destin se soient liés, chacun s'exprime sans relation avec les autres ; cela est indispensable où il n'y a aucune oreille à entendre et que «dire» est un verbe durement punissable», écrit Houchang Alam dans son article à propos de cette pièce (2006: 6). Ce qui se voit dans cette pièce de Beyzaï, c'est la suppression du destinataire privilégié en éliminant le dialogue théâtral. Au fait, il semble qu'il n'y a qu'un interlocuteur et c'est le lecteur/spectateur. Donc, toute l'histoire s'exprime et s'avance par les monologues. Dix personnages se présentent sur la scène et racontent les événements passés, ce qu'ils ont dit ou entendu ainsi que leurs idées. On dirait qu'en s'adressant aux spectateurs, ils cherchent leurs points de vue ou leur contribution ou même leur jugement, mais la rapidité de ces monologues exprimés l'un à la suite de l'autre empêche la réflexion, la créativité et la réaction du spectateur qui est habitué au dialogue:

«Afra: Ma mère – qui, au début, devait y aller seulement pour une heure dans les après-midi pour qu'elles soient ensemble loin de la solitude ; un bavardage ou selon Chazde Khanom, une causerie!

Khanom Chazdé: Moi et ces calomnies! Quel rapport entre nous! Et bien! Et comme j'ai été soulagée!

Afra: J'ai dit: Il reste toujours petit car on le traite comme un enfant! On lui avait tué le courage! Ses comportements deviennent normaux lorsqu'on le traite d'une façon normale et non pas comme celui qui, voyant un lépreux dans le quartier, devient lui aussi lépreux.

Khanom Chazdé: C'est vrai. Elle a dit ces mêmes propos! Aussi acerbes! Et à voix haute ! Et tout cela face à moi» (Beyzaï, 2012: 36).

C'est seulement par ces monologues que l'on s'informe progressivement sur les

personnages et les événements. L'autre effet de ces monologues, est que nous comprenons les divers points de vue à propos d'un même événement. Ainsi, ce qui s'est passé une fois, se raconte plusieurs fois et par des personnages différents. De plus, ces monologues mettent l'accent sur la solitude des personnages. Il faut aussi noter que les paroles de divers personnages sont liées thématiquement et l'histoire a un début et une fin comme un vrai récit.

IV. Le langage et la communication

L'une des caractéristiques essentielles des pièces absurdes est la manifestation de l'incommunicabilité entre les êtres. En effet les nouveaux dramaturges mettent l'accent sur l'inefficacité du langage. Les mots ne sont pas capables d'exprimer les pensées. Evidemment, ces dramaturges ne sont pas les premiers qui ont marqué cette incapacité du langage humain. Au XIX^e siècle, Gustave Flaubert évoquait bien: «La parole humaine est comme un chaudron fêlé où nous battons des mélodies à faire danser les ours, quand on voudrait attendrir les étoiles» (1971: 196). Certains dramaturges du début du siècle, comme Jean Anouilh dans *Antigone* ou Jean-Paul Sartre dans *Le huis clos* montrent eux aussi la non-communication entre leurs personnages, leur solitude et leur isolement. Pourtant, la question se renforce encore plus chez les nouveaux dramaturges et se transforme d'emblée comme un motif à part entier. Dans une réplique de *Fin de Partie*, Clov exprime ainsi l'insuffisance du langage:

«Clov (avec violence). – [...] J'emploie les mots que tu m'as appris. S'ils ne veulent plus rien dire, apprends-m'en d'autres. Ou laisse-moi me taire» (Beckett, 1957: 60).

Cette particularité va même plus loin par la disparition du vrai échange entre les personnages et de là, le dialogue perd tout à fait son objectif communicatif et ne transmet plus aucune information. Mais cela ne diminue pas l'importance du langage, car les personnages prouvent leur existence en parlant et même en disant des banalités ; s'ils ne parlent pas, c'est qu'ils sont morts. Les personnages beckettien aussi ont besoin de parler et d'avoir un interlocuteur. La vraie raison de l'existence de Clov, c'est être l'interlocuteur de Hamm. Ce dernier trompe Nagg en obligeant d'écouter sa longue histoire. Nagg aussi raconte une blague à Nell. A la fin de la pièce, la mort et le néant se montrent par la mort de Nell (l'interlocuteur de Nagg) et le départ de Clov (l'interlocuteur de Hamm). Cependant pour Beckett, le sens implicite des dialogues et des répliques vaut bien. Les dialogues de *Fin de partie*, bien qu'ils soient apparemment confus, embrouillés ou illogiques ne sont pas vides de sens. Mieux dire, cette pièce est un texte ouvert permettant à chaque lecteur ou spectateur son interprétation personnelle. Le texte troué de Beckett attend la grande coopération de la part du lecteur/spectateur.

Les personnages beckettien se parlent mais est-ce qu'ils se communiquent aussi? Est-ce que leur interlocuteur les écoute vraiment? Dans *Fin de partie*, les exemples de l'incommunicabilité ne sont pas rares. Parfois un personnage refuse un échange: «Nagg.- Tu te rappelles.../ Nell.- Non.» (Beckett, 1957: 29). Alors que normalement, on attend une réponse telle «quoi?», la réponse négative de Nell montre qu'elle ne veut pas permettre à Nagg de raconter son histoire. Dans les dialogues entre Hamm et Clov, parfois, ce dernier répond et puis tout

de suite pose une question. Ce qui montre qu'il n'a pas payé attention aux paroles de Hamm: «Hamm.-Tu n'en as pas assez? / Clov.- Si! (Un temps.) De quoi?» (Beckett, 1957: 17).

Dans certaines situations également, les personnages se feignent d'écouter mais ils n'écoutent pas vraiment. Cela pourrait être à cause de l'indifférence, le manque d'attention et même la vengeance. Quand Nagg raconte sa blague à Nell, on dirait que celle-ci est dans les nuages et n'écoute pas l'histoire de Nagg. En effet, elle pense encore avec nostalgie au lac de Côme:

«Un temps. Il (Nagg) fixe Nell restée impassible, les yeux vagues, part d'un rire forcé et aigu, le coupe, avance la tête vers Nell, lance de nouveau son lire.

[...]

Nell. - On voyait le fond» (Beckett, 1957: 36).

Nagg, lui non plus, n'écoute pas l'histoire de Hamm. Il n'aimait pas l'écouter et Hamm l'encourage en lui promettant une dragée ; mais quand il ne le lui donne pas, Nagg avoue qu'il n'a pas écouté son histoire et ainsi il se venge. D'ailleurs dans cette pièce, il y a trois personnes de trois générations: Nagg est le père de Hamm et Clov est le fils adoptif de Hamm ; donc l'incompréhension de ces trois n'est pas étonnant.

Bien que le théâtre soit généralement un art mimétique, dans *Afra*, on est plutôt en face du récit des événements du passé: « *Afra* est à la fois le théâtre de l'action (l'imitation) et de la narration (récit). Il est à la fois mimésis et diégésis. Autrement dit, le spectateur est en train de voir ce qui se passe devant ses yeux et il sait en même temps que ce qu'il voit appartient au passé et c'est sa narration», écrit Nojournian dans son article

intitulé «Les lettres sans adresse, une lecture du théâtre *Afra* de Beyzaï» (1386: 44). Selon Nojournian, ce rassemblement du présent et du passé, de l'action et de la narration revient à la tradition de Ta'zié. Dans Ta'zié, on entend également la narration de ce qui s'est passé tout en voyant ce passé devant nous, au présent et cette confusion du présent et du passé nous permet de réviser ce qui a eu lieu.

Afra nous rappelle également la tradition de «Naghâli». Selon Beyzaï, le théâtre traditionnel iranien était en effet monophonique et le dialogue n'y existait pas et

«Naghâli était la manifestation de cette tradition monophonique, créé de ce système social, politique et culturel pyramidal pendant des milliers d'années de l'Histoire de cette société» (Amjad, 1997: 234).

Influencé par les spectacles traditionnels, Beyzaï réemploie ces techniques anciennes dans sa pièce. Exactement comme ce qu'on constate dans les spectacles rituels, ses personnages sont les modèles du bien et du mal, du tyran et de la victime. La scène y devient le lieu de rencontre du personnage et du spectateur. L'absence du dialogue est alors issue d'une tradition ancienne. Cela montre en effet l'apogée de la créativité de Beyzaï qui recourant à une tradition ancienne et déjà oubliée, arrive à représenter un nouveau thème contemporain que nous constatons aussi chez les nouveaux dramaturges: la solitude de l'homme sur la terre et l'impossibilité de la communication. Mais alors que les nouveaux dramaturges essayaient de transmettre ces notions par le renouvellement de la forme théâtrale et par le mépris du langage traditionnel, le

dramaturge iranien réussit à émettre les mêmes notions et sentiments par la confrontation et le voisinage de la tradition et du moderne.

Conclusion

Le théâtre est un genre littéraire qui a ses propres règles. Il est composé d'un texte (une pièce) écrit par un auteur et lu par un lecteur. Donc, il s'agit de la littérature et comme chaque texte littéraire, il possède un langage qui le distingue des autres textes écrits. Donc à l'instar de n'importe quel texte littéraire, une pièce de théâtre pourrait subir une analyse textuelle. Le théâtre de Samuel Beckett et celui de Bahram Beyzaï sont donnés ici comme objet de l'analyse textuelle et nous avons étudié les caractéristiques langagières de *Fin de partie* de Beckett et *Afra* de Beyzaï afin de trouver leurs similitudes et leurs contrastes. Nous avons ainsi constaté que la nouvelle dramaturgie mettant en doute le langage du théâtre traditionnel, a affirmé que le langage verbal n'est pas le seul moyen de l'expression scénique. Cependant les nouveaux dramaturges n'ont pas nié l'importance de la langue: elle n'était plus désormais un moyen pour exposer d'autres sujets, par contre elle allait s'exposer et elle est devenue même le sujet du théâtre.

Etant un écrivain d'expression anglaise qui avait décidé d'écrire en français, la question du langage préoccupe beaucoup Beckett. Dans *Fin de partie*, nous constatons quelques rénovations langagières telles le jeu de mots, les silences et la tendance au langage parlé. En soulignant quelques caractéristiques propres du français comme les homophonies, il met de temps en temps en cause la langue française et montre la

curiosité d'un étranger en face à cette langue.

De plus, comme la plupart des pièces absurdes, les personnages de *Fin de partie* se parlent mais ne se communiquent pas vraiment ; on est alors témoin de la non-écoute, de l'indifférence et du mensonge. Les personnages de cette pièce sont vraiment seuls et leurs efforts de la communication aboutissent à l'échec.

Nous avons également mentionné que la question du langage est cruciale chez le dramaturge iranien, Bahram Beyzaï. Mais à l'inverse des absurdistes, il n'a jamais voulu nier son passé et il a toujours cherché de le réhabiliter. Pour lui, le langage est un outil qui peut transmettre le sentiment de l'époque et le statut des personnages. Notre analyse a montré qu'*Afra* ou *Le jour passe* est une combinaison de la tradition et de la modernité. Beyzaï établit adroitement un lien entre l'emploi du langage et le statut social de ses personnages.

La modernité d'*Afra* concerne plutôt le type monologique des paroles qui trouve ses racines dans les modes traditionnels du théâtre iranien, Ta'zié et Naghâli où la diégésis est plus forte que la mimésis. En supprimant l'échange entre les personnages, il a éliminé le destinataire privilégié du théâtre (le personnage présent sur la scène) et il semble que le seul interlocuteur des personnages soit le spectateur présent dans la salle. Les monologues des personnages affirment ainsi la solitude de l'homme sur la terre et l'impossibilité de la communication. Donc, de ce point de vue, il y a une ressemblance entre la pièce de Beyzaï et celle de Beckett mais la façon d'invoquer cette solitude est différente. Autrement dit, alors que Beckett essayait comme les

nouveaux dramaturges, de transmettre ces notions par le renouvellement de la forme théâtrale et par le mépris de la langue traditionnelle, le dramaturge iranien a réussi à émettre les mêmes notions et sentiments par la confrontation et le voisinage du traditionnel et du moderne.

Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.

Worton, M (1951). Samuel Beckett: *Fin de Partie, En attendant Godot*. Traduit par Hajimohammadi, Behrouzi. Téhéran: Ghoghnoos.

Bibliographie:

Alam, H. (2006). «Afra, la découverte de la réalité dans le miroir de la présence des femmes». *Azma*, n° 55. pp. 6-8.

Beckett, S. (1957). *Fin de partie*. Paris: Editions de minuit.

Beyzaï, B. (1958). *Ârach*. Téhéran: Édition de Rochangaran et Motaléat zanan.

_____ (2000). *Târâj Nâmé*. Téhéran: Édition de Rochangaran et Motaléat zanan.

_____ (2008). «Une introduction au théâtre oriental». *Les cahiers de Nila*. n° 9. Téhéran. pp. 3-21.

_____ (2012). *Afra ou le jour passe*. Téhéran: Édition de Rochangaran et Motaléat zanan, 5^e édition.

Calas, F. et Charbonneau, D.-R. (2010). *Méthode du commentaire stylistique*. Paris: Armand colin.

Corvin, M. (1980). *Le théâtre nouveau en France*. Paris: PUF. Coll. «Que sais-je?». 5^e édition.

Eteindre. (1993). *Le Robert Micro Poche*. Nouv. éd. Paris: Le Robert.

Flaubert, G. (1971). *Madame Bovary*. Paris: Garnier.

Ionesco, E. (1966). *Notes et contre-notes*. Paris: Gallimard. Coll. «Idées».

Jacquart, E. (1974). *Le théâtre de dérision*. Paris: Gallimard. Coll. «Idées».

Milly, J. (1992). *Poétique des textes*. Paris: Nathan.

Nojournian, A. A. (1386). «Les lettres sans adresse, une lecture du théâtre d'Afra de Beyzaï». *Aînéyé Khial*. n° 4. pp. 44-49.

Monologue. (2012). *Lexique du théâtre*. Manuel numérique. Paris: Bordas. Repéré le 20 septembre 2013 à www.lettres.discipline.ac-lille.fr/.../la-place-de-la-langue-dans-le-manuel-numerique.pdf

L'étude de l'art persan dans *À la recherche du temps perdu*

Djavari, Mohammad Hossein*

Professeur, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Darabi Amin, Mina**

Maître assistante, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Reçu: 05.02.2014

Accepté: 22.11.2014

Résumé

Le goût pour l'Orient, très à la mode, en France, dans les années 1880 et 1920, marque la trace de sa présence dans les plus grands romans de l'époque. Les œuvres du début du vingtième siècle peignent, chacune à leur façon, un Orient spécifique. Du point de vue géographique, cet Orient est présenté très vastement, en englobant l'Extrême-Orient de Chine et de Japon, jusqu'au Proche-Orient arabe et persan. Chez Proust, l'analyse de la pensée artistique rattachée à l'imagerie historique et utopique, ainsi que l'analyse des milieux aristocrate et bourgeois de l'époque, qui sont influencés intensivement par ce goût, offrent une image assez complexe et parfois paradoxale de l'Orient. A cette optique, le rôle particulier de l'art persan ne restera pas caché aux yeux des lecteurs devant les autres tendances artistiques et exotiques qui attirent le narrateur proustien. Bien que la part que Proust a réservée à l'art persan soit infime, il nous semble que cet art, loin de susciter un simple sentiment du chic ou de la mode, procure au narrateur proustien un potentiel d'imagination qui contribue à la décision du narrateur pour créer son propre monde artistique. Dans cet article, à travers une approche imagologique, nous tenterons de reconstruire, à l'aide des données recueillies des différentes pages de *la Recherche*, l'image que le narrateur proustien se fait de l'art persan. Nous nous pencherons également sur l'étude du rôle qu'une telle image peut avoir sur l'esthétique générale de l'œuvre proustienne.

Mots clés: Imagologie, art persan, Orient, image, exotisme.

Introduction

L'esprit du narrateur proustien, en quête d'une source d'inspiration pour son écriture, trouve souvent sa matière dans un «ailleurs» historique et géographique. D'innombrables indications mythologiques et culturelles, qui donnent une impression du déjà vécu au lecteur proustien, constituent, à côté des éléments exotiques, des points d'appui pour cette quête artistique. Au-delà des frontières des nationalités ou des temporalités différentes, le narrateur proustien semble faire sa recherche afin d'accéder à la mémoire individuelle, à travers la mémoire artistique, temporelle et spatiale de l'humanité tout entière.

L'évocation de l'art est assez révélatrice à ce propos. Pour chaque domaine artistique, le roman présente un personnage-modèle : Vinteuil est le compositeur, Elstire, le peintre et Bergotte, l'écrivain de *la Recherche*. De même, beaucoup de conversations et de situations du roman portent sur les objets, les conceptions et les sujets artistiques. Les arts orientaux trouvent aussi leur place. L'art de l'Extrême-Orient de Chine et de Japon offre l'occasion de présenter le goût du chic chez les personnages du roman. Ce n'est pas étonnant que le décor de la maison d'Odette, une femme pour qui le 'chic' emporte sur toute chose, soit rempli des objets chinois ou

*Mdjavari@yahoo.fr

**mdarabi@live.com

japonais : des coussins de soie japonaise, une grande lanterne japonaise, des potiches chinoises, des cache-pot de Chine, un peignoir de crêpe de Chine etc. En revanche, l'art du Proche-Orient, spécialement l'art persan, se rattachent au projet d'écriture et l'esthétique même du roman proustien. Il faut souligner que l'Orient proustien a déjà eu droit à son lot d'analyse. Beaucoup de travaux de recherche ont déjà traité cette question et nous n'avons pas l'intention d'y revenir. Ce qui nous paraît alors indispensable, c'est la nécessité d'une étude menée spécifiquement sur la présence de la Perse et à plus forte raison sur la présence de l'art persan dans l'œuvre proustienne et le sens qu'une telle présence – bien que partielle et limitée – peut prendre dans cette œuvre monumentale.

Pour ce faire, nous avons choisi de suivre la méthode d'imagologie, une branche de la littérature comparée qui étudie des représentations de l'étranger dans la littérature. En fait, l'imagologie traite l'image de l'« autre » dans le miroir littéraire. À ce titre, elle se fonde essentiellement sur les documents comme des récits de voyage et des essais, ou bien sur des « ouvrages de fiction qui soit mettent en scène directement des étrangers, soit se réfèrent à une vision d'ensemble, plus ou moins stéréotypée, d'un pays étranger » (Chevrel, 1986 : 25-26). Les éléments essentiels de notre méthode de recherche seront ainsi les diverses images qui peignent, à un moment donné l'idée de l'étranger dans l'esprit d'un auteur. Nous allons donc chercher la nature de l'« autre » et de l'« ailleurs » proustien dans son imagerie sur l'art persan, car, « tout image procède d'une prise de conscience, si minime soit-elle, d'un

'Je' par rapport à un 'Autre', d'un 'Ici' par rapport à un 'Ailleurs' » (Pageaux, 1994 : 60). L'image, à première lecture, un peu disparate de l'art persan, se trouve unifiée dans une relecture plus attentive de la *Recherche*. De nombreux liens d'intertextualité et une multiplicité de sources ne permettent pas de repérer immédiatement la signification de cette inspiration exotique ; mais en réunissant toutes les occurrences des indications directes ou indirectes sur l'art persan, nous arriverons à ramasser des pièces d'un puzzle et de tracer une image cohérente de l'art persan dans la *Recherche*. Les arts évoqués dans l'œuvre proustienne, loin d'être totalement dépourvus des clichés et des stéréotypes, impliquent souvent les anciennes lectures de l'écrivain qui lui procurent la matière première pour une imagination fertile, personnelle et ultérieure. L'architecture, la peinture, la tapisserie persane, ainsi que les grands personnages et la structure narrative des contes persans constituent, tous, des éléments qui reviennent souvent sous la plume de l'écrivain.

Architecture persane

Au cours de la lecture proustienne, nous prendrons l'habitude de voir l'adjectif 'persan', là où on l'attend le moins. C'est, par exemple, le cas de 'l'église persane', de Balbec. Déjà le nom inventaire de Balbec devient le reflet de son église. Comme souligne bien le narrateur, « certains noms de villes, Vézelay ou Chartres, Bourges ou Beauvais, servent à désigner, par abréviation, leur église principale » (Proust, 1999 : 523). Inversement, Balbec c'est le seul nom de ville qui prend le style de son

église. Pour le narrateur, ce nom devient, sous l'influence de l'église, un nom « presque de style persan » :

« Ce fut pourtant à une station de chemin de fer, au-dessus d'un buffet, en lettres blanches sur un avertisseur bleu, que je lus le nom, presque de style persan, de Balbec » (Proust, 1999 : 523).

La première fois, le nom de Balbec est entendu par le narrateur de la bouche de M. Legrandin, qui le décrit ainsi :

« Une plage toute proche de 'ces côtes funèbres, fameuses par tant de naufrages qu'enveloppent six mois de l'année le linceul des brumes et l'écume des vagues' » (Proust, 1999 : 310)

. Concernant l'église du 'style persan' de Balbec, c'est Swann qui devient l'initiateur du narrateur :

« L'église de Balbec, du XII^e et XIII^e siècle, encore à moitié romane, est peut-être le plus curieux échantillon du gothique normand, et si singulière! On dirait de l'art persan » (Proust, 1999 : 310).

Une question se pose ainsi : est-ce qu'il existe vraiment une église du 'style persan' dont la visite pouvait inspirer Proust pour reconstruire son église de Balbec ? Il n'existe en fait qu'une hypothèse : la description proustienne de cette église peut se trouver assez proche de celles données de l'architecture de Mozarabe. Les Mozarabes étaient des gens qui vivaient en Espagne musulmane bien avant l'arrivée des Maures (Aillet, 2010 : 20-30). Selon Aillet, certains de ces gens se convertirent à l'Islam et parlaient en langue arabe, les autres gardaient leur culture, leur religion et leur langue (Aillet, 2010 : 20-30). Les dates se correspondent également ; puisque le XII^e et le XIII^e siècle gardent encore la tradition

gothique et romane, tout en s'ouvrant sur de nouveaux modèles artistiques empruntés de l'art islamique. L'art mozarabe est donc issu d'un mélange ; il s'agit du style islamique, et des thèmes qui restaient toutefois chrétiens. « Les églises, aujourd'hui très peu nombreuses, marquées de ce style, se trouvent sur le chemin de Saint-Jacques en Espagne » (Chabaud, 1999 : 7).

Malgré cette hypothèse assez probable, rien d'évident ne nous permettra, en effet, de savoir exactement si l'église de Balbec était de style mozarabe ou non. Pourtant, cette hypothèse ainsi que les autres indications textuelles, nous amène vers une autre constatation, plus importante, qui est l'effet du métissage dans la construction de l'église. Comme si l'adjectif 'persan' annonçait plutôt une juxtaposition des éléments peu compatibles, inattendus et bizarres. L'image mentale que le narrateur se fait avant sa visite de cette église met bien en scène la juxtaposition de ces éléments. Dans cette représentation mentale, le narrateur imagine autour de l'église « des vagues soulevées » (Proust, 1999 : 310). Il détache pour la première fois la construction d'une église de sa ville, pour l'imaginer sur les « rochers sauvages » : « Le projet d'un voyage à Balbec mêlait en moi le désir de l'architecture gothique avec celui d'une tempête sur la mer » (Proust, 1999 : 311).

Le métissage et la juxtaposition des éléments différents s'étendent jusqu'au point où la Perse ou bien l'« ailleurs » proustien n'est plus un ailleurs loin et étranger ; il est à l'intérieur même du territoire française. Imaginer 'ailleurs' comme 'ici' est l'une des caractéristiques de l'imagerie exotique proustien. C'est pour cette raison que M.

Legrandin considère Balbec comme un endroit où l'on peut sentir « la véritable fin de la terre française, européenne, de la Terre antique » (Proust, 1999 : 310). Sans effectuer un grand voyage exotique, sans entrer dans les détails de la description, et par une simple juxtaposition des faits, le narrateur prend le résultat convenable par son imagination. C'est ainsi qu'au lieu de voyager, il se contente d'imaginer :

« je m'étais contenté d'apercevoir du fond de mon lit de Paris l'église persane de Balbec au milieu des flocons de la tempête, aucune objection à ce voyage n'avait été faite par mon corps » (Proust, 1999 : 513).

Même, quand il voulait 'se réfugier'¹ dans l'église de Balbec, c'est en fait dans sa propre imagination qu'il voulait se réfugier ; car en réalité, l'église de Balbec était bien loin de la mer.

Ce n'est d'ailleurs pas étonnant que M. de Norpois, symbole d'un homme d'affaire, froid et diplomate, qui se moque souvent de la sensibilité et du génie poétique du narrateur, ne peut trouver admirable l'église de Balbec. Pour lui, cette église n'est que de style roman. Comme si l'esprit du calcul chez M. de Norpois l'empêche de voir le côté 'persan', qui est à vrai dire le côté vivant, poétique et divin de cette église :

« En effet, elle [l'église de Balbec] est du style roman, qui est déjà par lui-même extrêmement froid et ne laisse en rien présager l'élégance, la fantaisie des architectes gothiques qui fouillent la pierre comme de la dentelle » (Proust, 1999 : 372).

¹ « J'aurais pu en m'habillant à la hâte partir le soir même, si mes parents me l'avaient permis, et arriver à Balbec quand le petit jour se lèverait sur la mer furieuse, contre les écumes envolées de laquelle j'irais me réfugier dans l'église de style persan » (Proust, 1999 : 311).

Si le narrateur trouve la déception au moment de la visite de l'église, c'était justement parce qu'il n'arrive pas à trouver cette poéticité divine qui se résume dans l'adjectif 'persan'. Dans sa première visite de l'église, le narrateur constate lui-même que ce monument « ne ressemblait pas à ce que m'avaient montré ces mots : 'église presque persane' ». Plus tard, c'est Elstir, le grand peintre de la *Recherche* et son initiateur en matière d'art, qui lui démontre qu'il existe beaucoup de vrai dans ce qu'on dit de cette église :

« Certaines parties sont tout orientales ; un chapiteau reproduit si exactement un sujet persan que la persistance des traditions orientales ne suffit pas à l'expliquer. Le sculpteur a dû copier quelque coffret apporté par des navigateurs » (Proust, 1999 : 661).

L'histoire du coffret, elle-même est peut-être empruntée des contes des *Mille et Une Nuits* dont on trouve d'autres indications, plus explicites et parfois très riches, dans les pages de la *Recherche*.

L'art de conter

Avant commencer sa carrière d'écrivain, le jeune narrateur proustien était un amateur de lecture. Sa grand-mère ainsi que sa mère l'initiait dans le domaine de la littérature en lui offrant des livres dont les grands traits seront ensuite inspireurs de l'écrivain dans la construction de son propre style. Le narrateur proustien ne cesse pas de faire allusion au cours de son œuvre, aux livres qu'il a lus ou admirés pendant sa jeunesse. C'est justement la mère du narrateur qui lui offre les deux traductions des *Mille et Une Nuits*. La mère se transforme en Schéhérazade qui, dans l'une des premières scènes de lecture de la *Recherche*, lui fait

une lecture à haute voix pour calmer l'angoisse de son fils (Proust, 1999 : 42).

Les Mille et Une Nuits sont des contes d'origine indienne et persane, qui sont ultérieurement traduits en arabe. Ces récits qui s'appelaient d'abord '*Hazâr Afsânê*', ont été disparus en persan à cause de la tradition orale qui les a empêchés d'être enregistrés (Elisseeff, 1949 : 20-23). Le narrateur proustien possédait tous les deux traductions en français : celle de Galland, faite au dix-huitième siècle, et celle de Mardrus, publiée entre 1899 et 1904. Bien que cela soit impossible souvent de distinguer les récits persans de ceux d'origine arabe rajoutés ultérieurement à l'œuvre, le narrateur proustien connaissait cette origine persane des contes.

La lecture de ce livre procure une grande possibilité et une vaste liberté pour la rêverie du narrateur en matière d'Orient. La polyphonie de l'œuvre apporte une polyphonie de l'imaginaire. La fascination du narrateur ne se borne pas cependant aux simples allusions ou comparaisons exotiques, elle fera partie du projet du narrateur pour devenir un écrivain de talent. Le narrateur est amoureux de l'œuvre persane, mais il savait qu'il faut 'réécrire' ses propres *Mille et Une Nuits* :

« Ce serait un livre aussi long que les *Mille et une Nuits* peut-être, mais tout autre. Sans doute, quand on est amoureux d'une œuvre, on voudrait faire quelque chose de tout pareil, mais il faut sacrifier son amour du moment et ne pas penser à son goût, mais à une vérité qui ne nous demande pas nos préférences et nous défend d'y songer. Et c'est seulement si on la suit qu'on se trouve parfois rencontrer ce qu'on a abandonné, et avoir écrit, en les oubliant, les Contes arabes ou les Mémoires de Saint-Simon d'une autre époque. Mais était-il encore temps pour moi? N'était-il pas trop tard? » (Proust, 1999 : 2398).

Dans son livre intitulé *Proust et ses modèles*, Dominique Jullien a mené une étude minutieuse sur les caractéristiques narratives ou thématiques particulières qui relient d'une part, la *Recherche* aux contes des *Mille et Une nuits*, et d'autre part à l'œuvre de Saint-Simon². Les *Mille et Une Nuits*, étant une œuvre à tiroir, longue, multicolore et fictive, se qualifie bien pour être le modèle de l'œuvre métaphorique de Proust, qui a comme caractère essentiel, la reprise des éléments et une structure circulaire de la narration.

De plus, La tendance voluptueuse du narrateur proustien pour raconter des histoires semble suivre l'exemple de Shéhérazade. Comme la conteuse persane, le narrateur proustien se veut bien prodigue en narration. Il se résorbe dans un art de raconter sans fin l'histoire de la vie de ses personnages. Devant sa tâche à accomplir pour créer une œuvre d'art, le narrateur proustien devient lui-même Shéhérazade 'la conteuse persane' qui raconte des histoires pour sauver sa vie, ainsi que la vie des autres femmes condamnées par sultan Shériar. Comme l'a bien souligné Anne Simon, « le discours de diction, la création et la littérature sont reliés ici au 'salut' » (Simon, 2008). En fait, pour échapper au pouvoir mortel du temps, le narrateur n'a d'autre choix que celui d'écrire. Comme Shéhérazade, la vie de l'écrivain est suspendue à sa parole:

« Si je travaillais, ce ne serait que la nuit. Mais il me faudrait beaucoup de nuits, peut-être cent, peut-être mille. Et je vivrais dans l'anxiété de ne pas savoir

² Cf. Jullien Dominique, *Proust et ses modèles, Les Mille et Une Nuits et les Mémoires de Saint-Simon*, José Corti, Paris, 1989, 7-12.

si le Maître de ma destinée, moins indulgent que le sultan Shériar, le matin, quand j'interrompais mon récit, voudrait bien surseoir à mon arrêt de mort et me permettrait de reprendre la suite le prochain soir » (Proust, 1999 : 2398).

L'imaginaire proustien de la Perse se rattache donc à une imagination livresque. Certes, cette imagination n'est pas très loin des clichés. La Perse est donnée parfois comme une terre idyllique, érotique et poétique. En voyant M^{me} de Villeparisis, le directeur de l'hôtel de Balbec se penche vers la grand'mère du narrateur et lui prononce à l'oreille que c'est « La Marquise de Villeparisis ». Or, le narrateur pour montrer la majesté de la marquise interprète ainsi le geste du directeur :

« Comme on montre le Shah de Perse ou la Reine Ranavalao à un spectateur obscur qui ne peut évidemment avoir aucune relation avec le puissant souverain, mais peut trouver intéressant de l'avoir vu à quelques pas » (Proust, 1999 : 543).

La majesté, le grand pouvoir et l'inaccessibilité d'un roi de la Perse révèle plutôt des clichés qui existait à l'époque sur l'image de la Perse.

L'autre caractéristique particulière qui ne vient pas directement de la Perse, mais qui a pour source ces contes orientaux des *Mille et Une Nuits*, c'est la tendance pour les faits magiques, les métamorphoses et les transformations étranges. Ainsi, apparaît une multitude des cas exprimant de façon caricaturale la magie quotidienne de la vie des personnages. Selon le narrateur, dans le canapé de la tante Léonie, le souvenir joue le même rôle que les âmes enfermées dans « ces objets en apparence inanimés d'un conte persan », les âmes qui « subissent un martyre et implorent leur délivrance » (Proust, 1990 : 459). De même, ne

connaissant pas la musique qu'on jouait dans un concert, le narrateur souhaite d'être:

« Un personnage de ces *Mille et une Nuits* où, dans les moments d'incertitude, surgit soudain un génie ou une adolescente d'une ravissante beauté, invisible pour les autres, mais non pour le héros embarrassé, à qui elle révèle exactement ce qu'il désire savoir » (Proust, 1999 : 1790).

La *Recherche* est donc plutôt marqué par la passion d'une image fictive et littéraire, inspirée par l'art de la fiction dans les contes des *Mille et Une Nuits*, que par une image exotique, présentée par des aventuriers qui racontent leur voyage à l'Orient, ou par des orientalistes de l'époque.

Dès la première allusion aux « assiettes des *Mille et Une Nuits* » (Proust, 1999 : 64) de la tante Léonie, la grande influence subie par une lecture et relecture « charmante » de ces contes se révèle (Proust, 1999 : 1389). Le narrateur nous signale qu'il relit « sans cesse » les *Mille et Une Nuits* ; et ceci lui permet de rendre présents les faits ou les personnages orientaux, dans les simples événements de la vie de Combray. C'est ainsi que la tante Léonie devient pour lui un « prince persan » qui lit par sa fenêtre la chronique quotidienne de la vie de Combray (Proust, 1999 : 50). C'est elle d'ailleurs qui, pour se désennuyer ou se réjouir, suit chaque jour l'histoire des assiettes d'Aladin ou la Lampe Merveilleuse, Ali-Baba, le Dormeur éveillé ou Sinbad (Proust, 1999 : 50). Comme les autres indications métaphoriques et mythologiques, l'assimilation des faits ou des gens aux contes persans trouvent une résonance artistique et originale dans l'œuvre de Marcel Proust. C'est ainsi que pour décrire les yeux d'une jeune fille, le narrateur proustien choisit un langage plutôt

poétique : « cette petite péri³, plus séduisante pour moi que celle du paradis persan » (Proust, 1999 : 626).

Ce qui détache la conception proustienne des clichés de son époque, c'est le rapprochement qu'il apporte entre « moi » et « autre ». Chez Proust, nous sommes assez loin d'une distinction nette entre « moi » et « autrui ». L'enchâssement des cultures et des peuples trace une frontière très délicate entre intra-culturel et inter-culturel ; la frontière qui tente parfois de disparaître totalement. Ainsi, quand le narrateur évoque-t-il le mariage d'un cousin de Saint-Loup avec « une jeune princesse d'Orient » qui « faisait des vers aussi beaux que ceux de Victor Hugo ou d'Alfred de Vigny », il insiste sur le fait que cette dame, au lieu d'avoir

« l'esprit de princesse d'Orient recluse dans un palais des *Mille et Une Nuits* », donne « l'idée non de Schéhérazade, mais d'un être de génie du genre d'Alfred de Vigny ou de Victor Hugo » (Proust, 1999 : 828).

Nous sommes toujours en face des éléments juxtaposés : une princesse orientale a les mêmes traits qu'un poète occidentale. L'Orient n'est plus en face d'Occident, mais à son côté.

L'art pictural et la tapisserie

En tant qu'homme passionné à l'art, Proust connaissait certainement la miniature orientale. Il a déjà vu les versions illustrées des *Mille et Une Nuits*, et d'autres manuscrits arabes et persans, découverts et bien reçus à cette époque par les Français.

Le narrateur proustien parle d'« une recherche dites 'intelligente' » effectuée par les miniaturistes. C'est en parlant de la société des Juifs, qui restent malgré leur francisation, des hommes différents, étrangers et distinguables des autres, que le narrateur évoque l'art de la miniature :

« Quant aux hommes, malgré l'éclat des smoking et des souliers vernis, l'exagération de leur type faisait penser à ces recherches dites « intelligentes » des peintres qui, ayant à illustrer les *Évangiles* ou les *Mille et Une Nuits*, pensent au pays où la scène se passe et donnent à saint Pierre ou à Ali-Baba précisément la figure qu'avait le plus gros « ponton » de Balbec » (Proust, 1999 : 584).

Le narrateur semble bien connaître les deux principes essentiels de l'art de la miniature. D'abord, le miniaturiste n'exclut pas le contexte de son image. La couleur locale doit être conservée pour pouvoir produire l'effet de la fascination. Et puis, l'exagération n'est pas condamnable dans cet art. Ne pas créer une illusion trop réaliste est en fait l'une des règles de miniatures persanes. Pour ce faire, les illustrateurs ont délibérément évité l'utilisation de l'ombre et de la lumière ou de la perspective. Le but ne consiste pas en une représentation du monde tel qu'il est, c'est plutôt la création d'un monde idéal, d'une beauté intemporelle et d'un ordre parfait que le miniaturiste recherche.

D'autres images de cet art pictural persan se trouvent surtout dans les lilas, qui sont qualifiés comme de « jeunes houris » (Proust, 1999 : 114). Le narrateur fait cette personnification des lilas en houris, au moment où il raconte l'une de ses promenades du côté de Méséglise :

³ La péri c'est le génie ou la fée dans la mythologie persane.

« Quelques-uns, à demi cachés par la petite maison en tuiles appelée maison des Archers, où logeait le gardien, dépassaient son pignon gothique de leur rose minaret. Les nymphes du printemps eussent semblé vulgaires auprès de ces jeunes houris qui gardaient dans ce jardin français les tons vifs et purs des miniatures de la Perse » (Proust, 1999 : 144).

Les houris, les femmes du paradis, qui possèdent une beauté céleste, constituaient l'un des motifs importants des miniatures persanes. Ici encore, l'ambiance du jardin français devient l'incarnation d'une miniature ou bien d'un « paradis persan ». Nous savons que les miniatures persanes donnaient souvent l'image à un texte littéraire et relie ainsi le langage poétique et artistique. Ici, les rôles sont inverses, cette fois, c'est le langage poétique qui donne l'image d'une miniature.

Ce passage révèle d'autre part la supériorité que le narrateur tend à attribuer à l'art persan par rapport à l'art gothique. Car selon lui, les lilas « dépassaient » le « pignon gothique de leur rose minaret ». Ainsi, la beauté des divinités féminines grecques, c'est-à-dire les nymphes, devient « vulgaire » devant les houris persanes. Comme si l'expression métaphorique et le langage poétique pouvait absorber en soi un stéréotype -de beauté féminine orientale -, et le fait élever jusqu'à une créativité poétique pure.

Les lilas sont donc doublement rattachés à la miniature persane: par leur beauté, qui les fait ressembler aux houris, et par leur couleur vive. En fait, l'aspect particulier de la miniature persane réside dans le fait qu'elle emploie des couleurs vives. Ce qui paraît intéressant, c'est que le narrateur caractérise ici, d'une façon claire et délicate, la miniature persane par ses couleurs. La liberté, la finesse, la délicatesse et la multiplicité des couleurs qui la distinguent

des autres peintures classiques de la Chine et de l'Occident ne sont pas ignorés par le narrateur proustien. Selon lui, la beauté éblouissante et la splendeur du monde merveilleux des miniatures persanes résident dans leur multicolore qui fait paraître « vulgaires, les Nymphes du printemps » auprès des lilas.

De même, la tapisserie persane se rattache-t-elle à la notion de la couleur. Le regard attentif et délicat du personnage proustien distingue un tapis persan dans un tableau - Légende de Sainte Ursule-, la peinture de Carpaccio:

« Les navires étaient massifs, construits comme des architectures, et semblaient presque amphibies comme de moindres Venises au milieu de l'autre, quand amarrés à l'aide de ponts volants, recouverts de satin cramoisi et de tapis persans ils portaient des femmes en brocart cerise ou en damas vert, tout près des balcons incrustés de marbres multicolores » (Proust, 1999: 703).

Il nous semble que Proust était bien conscient des clichés existant à son époque dans l'image quotidienne, laquelle hantait l'esprit des Français, quand ceux-ci entendaient le nom de l'Orient ou celui de la Perse. Si dans un salon français, les différences entre les peuples -roumains, égyptiens et turcs- sont si perceptibles, c'est justement à cause de la satisfaction de « goût de l'orientalisme », que leur présence procure aux parisiens (Proust, 1999: 891). Le narrateur proustien parle d'une « admirable puissance de la race » qui garde et qui apporte les différences entre les peuples, jusqu'au Paris moderne, sans faire un grand changement. L'image de ces peuples restent pendant tous les siècles,

«pareille à celle des scribes assyriens peints en costume de cérémonie à la frise d'un monument de Suse qui défend les portes du palais de Darius» (Proust, 1999: 891).

C'est pour cette raison que le narrateur préfère également garder la différence d'«autrui» à côté de son «moi»:

«Mais, au reste, parler de permanence de races rend inexactement l'impression que nous recevons des Juifs, des Grecs, des Persans, de tous ces peuples auxquels il vaut mieux laisser leur variété» (Proust, 1999: 892).

Aux yeux du narrateur, c'est donc un effort vain d'essayer de trouver encore dans une jeune dame grecque, «une figure jadis admirée aux flancs d'un vase». Malgré notre attente, l'apparence et les propos d'une telle personne n'offrira pas «le secret de l'infini» ou «l'impression du surnaturel» (Proust, 1999: 892). La différence et la divergence des races ne devraient pas nécessairement être accompagnées par les clichés. Marcel Proust propose de garder les différences, sans les rattacher aux idées stéréotypiques – bien que lui-même tombe souvent dans la piège de ces stéréotypes–.

Conclusion

Chez Proust, l'image de l'Orient est un peu complexe. Elle n'est pourtant pas le résultat d'un simple orientalisme qui s'ouvre la plupart du temps sur le racisme et qui aboutit à mettre en relief les différences. Cette image vient plutôt d'une «curiosité esthétique», de l'«amour de la couleur locale» et tendent à faire disparaître les différences (Proust, 1990: 310).

L'image de l'art persan se forme ainsi, à partir de la superposition des éléments et des textes divers, mis l'un à côté de l'autre, pour construire un «ailleurs» imaginaire et culturel. D'ailleurs, ces pièces éparpillées

attestent la présence permanente, quoique fragmentaire, de cette image chez l'auteur. L'image qui surgit à chaque instant, dans la vie quotidienne du narrateur. En effet, dans la *Recherche*, on n'a pas besoin de se plonger dans les rêveries exotiques pour imaginer un «ailleurs» ; l'«ailleurs» se révèle dans la pensée et dans la vie de tous les jours des personnages du roman. L'«autre» n'est plus une altérité inconnue, étrange et bizarre ; il devient la partie non découverte du «moi». L'«autre» existe à l'intérieur de nous. Pour franchir les frontières entre l'«autre» et «moi», Proust propose la voie de l'art. C'est seulement à travers l'art et la création artistique qu'on peut sortir de nous et de notre monde pour savoir ce que les autres voient. C'est pourquoi la Perse, l'Orient et l'«ailleurs» s'introduisent dans l'œuvre proustienne à travers leur art. Grâce à l'art, Proust arrive à voir non seulement son monde, mais aussi le monde des autres, ce qui donne une certaine épaisseur à son œuvre.

Bibliographie

- Aillet, C. (2010). *Les Mozarabes: Christianisme, islamisation et arabisation en péninsule ibérique*, Madrid: Casa de Velázquez.
- Chabaud, M.-F. (1999). *Les Chemins de Saint-Jacques-de-Compostelle en Espagne*, Paris: Nouv. eds Latines.
- Chevreil, Y. (1986). *La Littérature comparée*, Paris: PUF.
- Dominique, J. (1989). *Proust et ses modèles, Les Mille et Une Nuits et les Mémoires de Saint-Simon*, Paris: José Corti.
- Elisseeff, N. (1949). *Thèmes et motifs des Mille et Une Nuits*, Beyrouth: Institut français de Damas.
- Pageaux, D.-H. (1994). *La littérature générale et comparée*, Paris: Armand Colin.

Proust, M. (1999). *À la recherche du temps perdu, œuvre complète*, Paris: Gallimard.

Simon, A. (2008). «D'un engouement Belle Époque à un motif littéraire structurant: l'Orient chez Proust», séminaire du Centre de Recherches Proustiennes, dir., Pierre-Edmond Robert, Université Paris.
http://centreproust.univ-paris3.fr/index.php?Itemid=50&id=24&option=com_content&task=view, consulté le 20 février 2011.

Ibrahim Golestân à mi-chemin du naturalisme

Farsian, Mohammad Réza *

Maître assistante, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

Javanmardi, Sara **

M.A.ès- Lettres, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

Reçu: 07.01.2014

Accepté: 27.09.2014

Résumé

Metteur en scène, romancier, journaliste, traducteur et photographe, Ibrahim Golestân est également un écrivain contemporain qui refuse la méthode des réalistes traditionnels et qui, malgré tout, n'a pas réussi à se préserver des influences de la littérature étrangère. A travers ses œuvres, nous pouvons trouver des traces du naturalisme dont les principes ont été fondés par Emile Zola, le chef de file du naturalisme. Nous avons fait une étude thématique des œuvres de Golestân et avons essayé de répondre à la question si oui ou non, Golestân pourrait être considéré comme un écrivain naturaliste. Certes, le naturalisme de Golestân n'est pas le modèle exact du naturalisme zolien. En effet, dans les œuvres de Golestân, on peut aussi trouver des traces du réalisme, du symbolisme et même de l'existentialisme, mais celles du naturalisme paraissent plus fortes chez lui ; ce qui nous aidera à pouvoir dire que Golestân est un écrivain quasi-naturaliste.

Mots-clés: Ebrahim Golestân, Emile Zola, La littérature française, La littérature persane, Le Naturalisme

Introduction

Dès le XVII^e siècle, l'Académie des Beaux-Arts appelait «naturalisme» l'opinion qui estime nécessaire l'imitation de la nature en toute chose. Le terme a surtout été appliqué à la peinture. (Baguley, 1995: 45) En philosophie, le naturalisme est le système de ceux qui attribuent tout à la nature comme principe. (Pages, 1989: 85) Le mot prend aussi, chez certains critiques, un sens analogique: il désigne l'effort de l'écrivain pour s'essayer sur des faits sociaux, ce que le naturaliste s'essaie sur des faits zoologiques. (Pages, 1989: 94) Le naturalisme se définit par ce qu'il refuse: le refus de l'idéalisme mystique «qui base les œuvres sur le surnaturel et l'irrationnel» qui admet des forces mystérieuses, en dehors du déterminisme des phénomènes ; et le refus de l'idéalisme classique, qui étudie

«l'homme abstrait, l'homme métaphysique». Le Dictionnaire de Trévoux le définit comme "l'état et la religion de ces athées qui donnent tout à la nature. "Mais le mot est plus ancien en philosophie: on trouve le naturalisme en Angleterre dès 1641, pour dénommer seulement la confiance en raison humaine. Le naturalisme a multiplié les œuvres athées, essentiellement anarchiques et immorales. (Pages, 1989: 125) Le naturalisme qui s'annonce dans les romans des frères Goncourt, trouve en Zola, son théoricien et son plus grand romancier. Selon Emile Zola, théoricien du naturalisme, le romancier moderne doit être fait « d'un observateur et d'un expérimentateur». (Pages, 1989: 75)

Cependant, le naturalisme ne se limite pas aux œuvres des écrivains français. Aujourd'hui, nous pouvons trouver les traces

* farsian@um.ac.ir

** saraa_javanmareii@yahoo.com

du naturalisme français dans les œuvres d'écrivains venus d'autres pays et d'autres nations. L'influence du naturalisme se voit particulièrement dans les œuvres des écrivains iraniens surtout à partir de 1941 et à travers les œuvres de Choubak, Hédayat, Golestân et certains d'autres. Dans cet article, nous nous pencherons sur cette notion en étudiant certaines histoires issues de Golestân. Nous allons faire une étude thématique sur les œuvres de Golestân et nous essaierons de répondre à la question suivante: l'œuvre de Golestân manifeste-t-elle des traces de naturalisme?

En rappelant rapidement les principes du naturalisme zolien, nous allons essayer d'aborder une étude thématique

Les principales caractéristiques du naturalisme zolien

Emile Zola, romancier (1840-1902) a fondé les principes du naturalisme au XIX^e siècle. Son premier roman *Thérèse Raquin* est considéré comme le point critique dans l'histoire du naturalisme. Il a créé un grand ensemble romanesque expérimental intitulé *Histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire (Les Rougon-Macquart)* comprenant vingt romans qui constitue l'œuvre la plus distinguée en naturalisme. Nous nous proposons maintenant d'étudier rapidement et brièvement les principes du naturalisme de Zola afin de pouvoir les vérifier chez Golestân.

Le déterminisme est une notion philosophique selon laquelle chaque événement est déterminé par un principe de causalité. Le déterminisme, l'investigation scientifique, domine tout. Le raisonnement expérimental qui combat les hypothèses des

idéalistes une par une, qui remplace les romans de pure imagination par les romans d'observation et d'expérimentation. (Pages, 1989: 135) Le déterminisme est une théorie formulée par le philosophe historien, critique d'art et de littérature Taine (1828-1893), pour qui chaque fait historique dépendrait de trois conditions: le milieu (géographie, climat), la race (état physique de l'homme, son corps et sa place dans l'évolution biologique), le moment. (Baguley, 1995: 115) Le système déterministe laisse peu d'espoir à la liberté humaine. D'où l'importance proposée par la philosophie de Schopenhauer. Pour le philosophe allemand, l'homme est le jouet des forces de la nature et sa vie est une lutte sans espoir qui ne peut lui apporter que de la souffrance. (Baguley, 1995: 96) Le naturalisme mesure avec Schopenhauer la vanité des efforts humains et rencontre l'angoisse du néant. Zola, lui aussi, réduit considérablement la part de la liberté des individus, supposant qu'ils subissent le triple déterminisme de leur race, du milieu et de l'époque où ils vivent. (Cogny, 1953: 105)

L'hérédité, est comme la transmission de certains caractères dans la reproduction des êtres vivants. Chez l'homme, l'hérédité se traduit par la transmission de certaines particularités et prédispositions morales, physiques et mentales des parents aux enfants. (Dumesnil, 1968: 64) Selon Zola, l'individu ne peut échapper à son hérédité. L'hérédité déterminerait notre comportement, de ce fait notre liberté n'existerait plus et notre responsabilité non plus. Zola choisit dans *Les Rougon-Macquart* de dépeindre une famille, afin de démontrer, la résurgence d'une tare initiale au cours des générations.

Taine, admiré par les naturalistes, expose, défend et illustre sa doctrine au moment où le réalisme mûrissait. Il proposait de tourner le dos au spiritualisme et d'analyser des faits psychologiques. Selon lui, les événements seraient déterminés par des lois équivalentes à celle du monde naturel. Zola s'est ainsi inspiré de Taine. Pour les naturalistes, L'Homme n'est pas seul ; il vit dans une société, dans un milieu social et ce milieu social modifie sans cesse les phénomènes. (Belgrand, 1999: 49)

A travers les œuvres naturalistes nous pouvons également trouver des traces de physiologie. Après avoir lu *L'introduction à l'étude de la médecine expérimentale* de Claude Bernard, Zola ajoutera à ses thèses une nouvelle composante: la méthode «expérimentale». Comme le biologiste fait des expériences sur les animaux de son laboratoire, le romancier, fait «d'un observateur» et «d'un expérimentateur»,

«fait mouvoir les personnages dans une histoire particulière, pour y montrer que la succession des faits y sera telle qu'exige le déterminisme des phénomènes mis à l'étude.» (Bafaro, 1995: 85).

Le roman naturaliste veut y substituer l'étude plus moderne de l'instinct et des tempéraments.

De plus, sachant que les naturalistes donnent une grande importance à la pauvreté, l'infortune et l'injustice sociale, *Les Rougon-Macquart* mettront en scène la société de leur temps. « Il y a quatre mondes»: le peuple: ouvriers et militaires, les commerçants, la bourgeoisie, le grand monde, et un monde à part c'est-à-dire les putains, les meurtriers, les prêtres et les artistes). (Dumesnil, 1968: 87) Zola s'est

efforcé de peindre les différentes classes qui composent la société de son temps. Mais surtout, il a été le peintre du prolétariat urbain et il a montré, sans attendrissement, ni complaisance, la misère, et la déchéance qu'elle entraîne. (Pages, 1989: 60)

Les écrivains naturalistes refusent la religion, ils tournent le dos aux religions révélées qui avaient enfermé l'humanité dans un carcan d'obligations et de chimères. Le naturalisme est une doctrine qui est conçue en terme scientifique sans explication. Les explications spirituelles restent en-dehors du cadre naturaliste.

Les naturalistes assimilent l'amour à un besoin sexuel. L'amour désigne un sentiment d'affection et d'attachement envers un être ou une chose qui pousse ceux qui le ressentent à rechercher une proximité physique avec l'objet de cet amour et à adopter un comportement particulier. (Bafaro, 1995: 105) L'homme descendrait de l'animal par «évolution naturelle», ainsi la vie sexuelle et érotique de l'homme a été présentée comme un prolongement de l'instinct animal et a été expliquée, dans sa réalité profonde, par les finalités purement biologiques de l'espèce. (Pages, 1989: 125)

En ce qui concerne le style, il faut dire qu'il n'y a pas de «style» naturaliste. Le naturalisme se définit par une méthode, ensuite chacun écrit selon son tempérament. Ainsi, le «style» de Maupassant n'est pas celui de Zola, ni de Huysmans, mais on peut les situer comme naturalistes parce qu'ils partent des mêmes principes et de respect du réel. (Dumesnil, 1968: 115)

D'autre part, la description prend une place considérable dans l'esthétique naturaliste.

De nombreuses pages de Zola résultent des observations et des enquêtes. Zola explique en détail l'organisation et la rémunération des journées de travail, les formes de la vie domestique, l'alimentation, les costumes, les maladies, etc. La puissance de la description est telle, grâce à la précision du vocabulaire et au choix des comparaisons et métaphores que l'on en a presque une représentation authentique et des sensations, visuelles ou olfactives, qui provoquent une réaction physique, agréable ou pénible. (Dumesnil, 1968: 78).

Golestân et ses œuvres

Ebrahim Golestân (1922), metteur en scène, romancier, journaliste, traducteur et photographe iranien est celui qui a suivi le plus les romanciers américains en Iran et qui a traduit pour la première fois les histoires d'Hemingway¹ et de Faulkner² en persan. On peut attribuer à ses œuvres un style particulier ; car il s'est inspiré des nouvelles d'Ernest Hemingway. Il a sa place dans la littérature contemporaine iranienne comme un écrivain styliste. «Pour moi, la structure est le point essentiel de l'œuvre [...]. J'avais et je respectais toujours ma propre opinion à propos de la structure.» dit-il. Mais parfois il s'occupe tellement de l'embellissement de la prose et du rythme que la relation entre les personnages et l'harmonie, le contenu et le texte lui échappent. Il refuse la méthode des réalistes traditionnels dans laquelle on dessine la réalité comme des événements qui se succèdent régulièrement. Au contraire, il préfère le modèle des romanciers modernes et ainsi, il prend une réalité limitée du

présent à travers laquelle il exprime un passé plus long. Chaque fois, se révèle une manifestation nouvelle du passé. Ces manifestations développent l'histoire et la (conduit au commencement) mènent jusqu'à ce qu'elles puissent être le commencement de l'histoire. Cela veut dire que l'histoire est un processus cyclique. Dans un mouvement pendulaire au passé et au présent, de nouvelles notions s'ajoutent à ce qui est narré dans l'histoire. Ainsi, le lecteur s'avance au fur et à mesure avec l'histoire et la découvre petit à petit.

Ebrahim Golestân est l'un des premiers écrivains contemporains iraniens qui a accordé de l'importance au langage de l'histoire et à l'utilisation de la prose rythmique. Autre caractéristique de ses histoires est la création de la série des histoires reliées qui débute en Iran. Mais le point essentiel dans ces histoires est la genèse d'un nouveau modèle du roman.

Les récits de Golestân ont tous un thème identique: la découverte de l'échec des rêves, des espoirs et des désirs, la dévalorisation, la nullité, la peur, le doute, le désespoir et la désespérance qui sont les thèmes principaux de ces histoires. Il relate l'histoire de ceux qui sont incapables de trouver le bon choix et leur instabilité aboutit à une chute morale. (Mirabédini, 1998: 262-271)

Nous abordons ci-après une étude thématique des cinq histoires les plus connues de Golestân.

La fièvre de la révolte

C'est l'image d'un homme prisonnier suite à des activités politiques. Toute l'histoire se passe dans une cellule. Il ne pense qu'à lui-même et à son avenir. Il voudrait être libre et

1. Ernest Hemingway, écrivain et journaliste américain (1899-1961).

2. William Faulkner, écrivain américain (1897-1962).

choisir le cours de sa vie. Il ne veut pas se soumettre aux contraintes que la vie lui impose et décide alors de protester, de faire une grève de la faim et ainsi faire entendre ses opinions à tout le monde. Mais en réalité, il ne fait rien. Il s'affaiblit. Il se soumet aux contraintes, car il n'a pas d'autres choix. Il apprend que l'homme n'est qu'une marionnette. La société et le milieu dans lesquels nous habitons, nous obligent à nous y soumettre. La prison est le châtiment de ceux qui résistent contre l'injustice et l'oppression. En effet, dans ce monde, l'homme est prisonnier. Que les conditions soient bonnes ou mauvaises; il doit tout accepter sans rien dire. Il n'est qu'un animal. L'homme ne peut rien prévoir, tout dépend du milieu et de l'environnement.

L'atmosphère du récit est sombre, froide, triste et tragique. En effet, le milieu de la prison pourrait être une image métaphorique du monde. Le monde ressemble à une prison dans lequel l'homme est prisonnier du déterminisme. Le déterminisme domine tout ; chaque fait historique dépendrait de trois conditions: le milieu, la race et le moment.

Dans ce récit, l'homme prisonnier essaie de résister devant l'injustice, tandis qu'il entend les gémissements d'un autre prisonnier torturé par des officiers. Il ne veut pas encore être soumis. Il a l'intention de résister, de protester et de se mettre en grève. Il veut être glorieux en présence de sa conscience. Mais finalement, il ne montre aucune réaction, il se soumet involontairement, il reste dans sa cellule et accepte son triste sort. Le système du déterminisme laisse peu d'espoir à la liberté humaine ; aussi l'enthousiasme positiviste cède-t-il aisément la place au découragement

moral, l'homme est le jouet des forces de la nature et sa vie est une lutte sans espoir qui ne peut lui apporter que la souffrance. «En lui-même, il se trouve un être repoussé» (Golestan, 1966: 76)

L'homme s'est soumis au déterminisme sans le vouloir. Il ne peut pas y résister et c'est pourquoi, il a un sentiment de haine envers lui-même, prisonnier comme un animal. L'homme pense qu'il est responsable de son destin, il se sent coupable quand il voit qu'il ne peut rien faire. Dans le monde, rien n'est plus effrayant que l'homme qui se trouve fautif et qui se condamne lui-même, condamné, il est un coupable, incapable de réagir. Il est perdu, la mort est en lui.

On pourrait dire qu'il y a des affinités entre cette histoire et *Germinal* de Zola. Lorsque la Compagnie des Mines, arguant de la crise économique décrète une baisse de salaire, il pousse les mineurs à la grève. Etienne Lantier, personnage principal du roman, devient le chef de file de la grève, mais après la défaite, il quitte la mine et va à Paris.

Les thèmes communs aux deux récits sont la grève, la vie sombre et misérable des ouvriers, l'injustice sociale, le malheur, l'échec, la déchéance, le désespoir et surtout la révolte

Sur le virage

L'histoire est celle d'un jeune villageois, qui sous l'influence d'une force intérieure, peut-être sa «bête humaine», viole la sœur d'un des valets du maître du village et s'enfuit. Mais son père, sachant que les valets du maître ont l'intention de tuer son fils, le poursuit, lui demande de rentrer, de s'excuser auprès du maître et de continuer sa

vie au village. Le garçon résiste devant la proposition de son père. Il veut partir. Le père décide de rentrer au village, tandis que son fils s'en va. Au retour du père, les valets du maître l'arrêtent. Le garçon aussi décide de rentrer et d'avouer. De loin, derrière des rochers, il voit les valets torturer son père au lieu de lui. Enfin, les valets lâchent le père et l'abandonnent dans une fosse. Ensuite, le garçon s'approche de son père et suit le chemin qu'il lui propose. L'histoire dans laquelle se voient les traces de l'hérédité (ou l'héritage???) est le reflet de la vie d'un homme influencé par la situation et le milieu familial. Le fils doit continuer le chemin que son père veut. En effet l'homme ne peut pas être libre de décider selon sa conscience et ses propres désirs. C'est une violence certaine qui l'envahit. L'individu ne peut pas échapper à l'hérédité qui déterminerait son comportement, par conséquent il n'existerait pas de liberté ni de responsabilité.

Le fils ne veut pas suivre le père. Il est tombé entre les mains d'un destin inéluctable. Il pense qu'il peut fuir mais vu la situation, il est obligé de suivre le père.

« Je ne te lâcherai où que tu ailles. » (Golestân, 1948: 98)

Les valets du maître de la tribu punissent le père au lieu du fils, comme si c'était le père qui était l'auteur du délit. En effet, le père est responsable de ce qu'a fait le fils.

« Et maintenant, il (le père) doit être exécuté au lieu de son fils. » (Golestân, 1948: 107)

C'est donc le déterminisme qui maîtrise le destin de l'homme et lui impose tout ce qu'il doit faire. Comme si l'homme ne savait pas quoi faire. « Le ciel l'épiait (le fils) de mille yeux. » (Golestân, 1948: 115)

La situation, le temps, l'espace et la race poussent le personnage principal du récit à faire involontairement n'importe quoi.

Entre hier et demain

Dans ce récit, il s'agit de la vie douloureuse des ouvriers qui révoltent et réclament de la liberté et de la justice. Mais un destin sombre, froid et misérable les attend. Les gens crient mais leur voix est étouffée et seulement, les murs hauts et noirs de la prison les entendent. Ils doivent accepter la violence et s'y soumettre. L'atmosphère de l'histoire est noire et pessimiste. On entend la voix du malheur au-delà des murs de la prison et c'est la fin de l'homme qui n'a aucune volonté pour choisir son chemin. Il est le jouet d'un destin maléfique.

Nasser et Ramézan sont des ouvriers qui, à la suite des revendications des droits de la classe ouvrière, sont emprisonnés. La situation oblige Ramézan à se soumettre, mais Nasser essaie de se débarrasser de son destin malheureux. À la fin de l'histoire, il n'a d'autres choix que d'accepter son destin.

L'histoire a une fin amère, impitoyable, froide et triste. Ramézan et Nasser sont prisonniers de la violence naturelle, historique et sociale. Cette histoire est le reflet des laideurs, des impuretés, des tristesses et des injustices d'une société qui condamne l'homme. L'homme emprisonné se trouve dans l'obscurité du monde dans lequel il est prisonnier, l'homme est noyé dans le noir (désespoir) et il est éloigné de la lumière (espoir) qu'il ne peut atteindre.

« L'homme est ainsi prisonnier d'un destin obscur, prédéterminé et ne peut rien faire pour le changer. Zola était le peintre du prolétariat urbain, il a

montré sans attendrissement, ni complaisance, la misère, et la déchéance qu'elle entraîne. » (Pages, 1989: 60).

Ce roman est le reflet de la maîtrise d'une grande puissance sur les hommes faibles et sans défense ainsi que l'impuissance de l'homme soumis. Dans un milieu autoritaire, l'homme n'a aucun droit de protester. L'homme est toujours sous l'influence d'une autorité supérieure.

Ce récit est aussi pleine de descriptions de la vie des ouvriers opprimés qui n'ont aucune force pour se défendre, ils sont obligés d'accepter tout ce qu'on (les riches, les chefs) leur impose. Les gens de la classe ouvrière veulent vivre, ils veulent continuer leur vie, mais le milieu et la société les détruisent et ne leur permettent pas de contrôler leur propre destin.

A travers ce récit, nous pouvons aussi suivre les traces de l'hérédité qui est l'un des principes essentiels du naturalisme. L'homme n'arrive pas à échapper à son hérédité. C'est l'hérédité qui détermine le comportement, et la liberté dépend de cette hérédité. Le fils va avoir le même destin que son père et son frère ; dès lors tout effort, pour se libérer de ce destin fatal, reste inutile. «(Ramézan): Mon frère, mon père, tous deux ont expiré sous mes yeux. [Et maintenant, c'est mon tour.]» (Golestân, 1948: 156)

L'homme est obligé de supporter le milieu dans lequel il doit accepter que celui-ci lui soit agréable ou pas. En effet, tout effort pour se libérer de ce tourbillon est inutile. L'homme n'est pas venu au monde volontairement, il ne peut pas agir et décider librement, il est obligé de se soumettre aux

règles imposées par l'autorité (familiale, morales, étatiques ou autres).

Il obéit aux règles du milieu, il accepte tout sans pouvoir réagir. Il devient un sot qui essaie de se consoler avec l'alcool et les jouissances corporelles.

Cette histoire reflète aussi le désespoir et la résignation de l'homme face à ses désirs et à ses souhaits. Dans la vie, l'homme est sous l'influence du milieu. C'est le milieu qui lui impose tout ce qu'il doit faire et l'homme n'est en fait qu'un jouet.

«Maintenant, il est en prison à cause des caprices du milieu et des puissances plus grandes et plus fortes que lui et hier c'était sous l'influence de ce milieu qu'il avait été fouetté.» (Golestân, 1328: 164)

Il se trouve également des similitudes entre les thèmes de cette histoire et ceux de *Germinal* de Zola, parmi lesquels l'injustice sociale, le malheur des ouvriers, le destin sombre de la classe ouvrière, l'oppression, la souffrance et la mort sont les plus remarquables.

L'amour des années vertes

Ce récit raconte l'histoire d'un homme qui, inconsciemment ou sous l'influence d'une force intérieure, tombe amoureux d'une fille. Il l'aime d'un amour fou. Son amour est l'image d'un amour de rêve. Il pense à elle jour et nuit et son rêve est sa seule raison de vivre. La fille est également amoureuse de lui. La description des moments d'amour de ces jeunes embellit l'histoire, mais les jours d'amour ne durent pas longtemps. Leurs familles s'informent de leur relation et elles s'interposent à leur bonheur. La famille de la fille déménage du quartier et le garçon ne peut plus la voir, alors que son amour est toujours vivant dans son cœur. Il part à

Téhéran pour continuer ses études et fait la connaissance d'un nouveau monde. Afin d'oublier son amour brisé, il a recours à l'alcool et passe ses nuits dans des bars et des maisons de prostitution. Mais une force intérieure l'empêche d'oublier son amour. Un jour il revoit la fille par hasard à Téhéran et il se promène des heures avec elle dans les rues. Il lui demande de l'accompagner, mais la fille qui est maintenant mariée, refuse. Elle pense que la volonté de l'homme ne joue pas et qu'il est prisonnier de son destin, c'est le destin qui dirige sa vie. Elle quitte donc l'homme et retourne chez elle.

L'homme est prisonnier des mains du déterminisme, il ne peut même pas être amoureux librement ou aimer quelqu'un selon ses désirs. Ce sont le milieu, le moment ou les états physiologiques qui lui imposent l'amour de quelqu'un.

«Mon corps était à bout de patience, mon âme avait le désir de la voir, de prendre sa main, de serrer ses pieds entre les miens, de lui donner un baiser mais non, de humer ses cheveux fiévreux, assoiffé et mon corps pousse des cris silencieusement. Je voulais embrasser ses joues.» (Golestân, 1966: 12)

Pour l'homme, l'amour est un besoin physique et sexuel. Les instincts et les désirs intérieurs de l'homme le poussent à se sentir amoureux.

«Le corps avait une autre jouissance. Tu réchauffais le corps d'une fille et elle réchauffait le tien. A travers ses lèvres mouillées un souffle de douleur et de jouissance parfois court et parfois tremblant mais chaud touchait sans cesse ton visage, elle t'embrassait, tu l'embrassais.» (Golestân, 1966: 24)

Selon les naturalistes l'homme est prisonnier de ses instincts et de ses désirs

physiques et sexuels. Le fils oublie l'amour de la fille qu'il adorait du fond de son cœur et il va trouver l'amour dans des maisons de prostitution avec d'autres femmes.

La vie de l'homme est toujours sous l'influence du milieu (sociétal ou familial) et dépend de l'instant qu'il vit. «Elle [la fille] disait: "Ce n'est pas l'homme qui détermine son destin."» (Golestân, 1966: 34)

Les affinités entre cette histoire et *une page d'amour* de Zola sont à remarquer. Les thèmes communs de ces deux histoires sont l'amour brisé, le déterminisme et le destin sombre.

Le boiteux

Le boiteux raconte l'histoire de la vie de Hassan, un garçon pauvre. Hassan et sa mère sont des serviteurs dans la maison d'un homme riche dont le fils Manoutchehr est handicapé et c'est Hassan qui le porte toujours sur son dos. La vie de Hassan est limitée à ce travail. Après un certain temps la mère de Hassan qui est son seul support, se donne à la prostitution à cause de la pauvreté et quitte son fils. Hassan se sent alors de plus en plus seul et sans abri. Il s'occupe de Manoutchehr jusqu'à ce que le père de ce dernier lui achète une chaise roulante. Quand Hassan apprend cela, il décide de la casser et de protéger ainsi sa vie, car avec la chaise roulante, il perdrait son travail et serait sans toit. Il voudrait la casser mais son éducation l'en empêche et il est obligé de se soumettre à son triste sort. Un destin sombre qu'une chaise roulante lui impose. Hassan reste, alors que son âme meurt et il disparaît.

Hassan ne veut pas se soumettre à son fatidique destin, il ne veut pas que la chaise

roulante décide de son destin en lui faisant perdre son travail chez cet homme riche; il veut se sauver. «Il veut l'atteindre et la [la chaise roulante] casser, la briser ; il doit la casser ; il a seulement ce soir pour faire cela.» (Golestân, 1952: 99)

Hassan cherche à casser la chaise roulante, mais la situation du milieu l'en empêche : le claquement de la porte de la pièce où se trouve la chaise et le bruit de la chaise réveilleraient la famille, et ces deux obstacles l'empêchent d'agir. Il est obligé d'accepter son destin maléfique. «Il se demande soudain: s'il la cassait, il ne ferait pas de bruit. Il se met à trembler, [il ne peut rien faire] il est maintenant vide.» (Golestân, 1952: 128)

Les traces du déterminisme sont remarquables dans ce récit. A travers l'histoire, l'écrivain dépeint la force du milieu sur la vie humaine, d'une part et il essaie de présenter une image claire de la vie et du malheur des hommes qui appartiennent à une classe sociale basse, d'autre part.

L'histoire de *Coq* pourrait être ajoutée à cette étude afin de savoir comment Golestân met en question les conventions religieuses mais également les superstitions sociales. (Sadéqui, 2013: 164)

Conclusion

Dans ces histoires, nous pouvons trouver des traces d'un déterminisme noir. D'après l'étude ci-dessus, comme Emile Zola, Golestân est inspiré par le déterminisme de Taine pour qui les événements de l'histoire seraient déterminés par des lois équivalentes à celles du monde naturel. Chaque fait historique dépendrait de trois conditions ; le milieu, (géographie, climat), la race (état

physique de l'homme, son corps, et sa place dans l'évolution biologique) et le moment.

Ses personnages sont captifs du déterminisme. Le milieu dans lequel ils vivent, détermine leur destin. Ils essaient d'arriver à ce qu'ils souhaitent mais le milieu est comme un obstacle dressé devant eux, une épreuve qu'ils n'arrivent pas à surmonter. De plus, leur état physique crée un handicap qui ne leur permet pas d'acquiescer ce qu'ils veulent. Ils sont victimes de leurs instincts, de leurs corps et de leurs nerfs. Il faut aussi ajouter que la place de l'homme dans l'évolution biologique est une autre barrière devant ses souhaits et ses désirs.

A travers ces récits, le lecteur se trouve devant un fils qui a le même destin que son père et son frère, ou un père qui doit être puni au lieu de son fils. Le lecteur voit aussi la transmission de certains caractères, de certaines dispositions morales et psychologiques des parents aux enfants. Le lecteur rencontre des hommes qui réagissent comme une bête humaine ; les hommes qui se rendent compte, à la fin, qu'ils n'ont aucune volonté, qui ne peuvent rien décider au cours de leur vie. Parfois, ils veulent changer le parcours de leur vie mais finalement, ils en sont incapables et ils deviennent victimes de leur propre destin tragique.

Comme Zola, Golestân dépeint les milieux sociaux ; il décrit sans attendrissement, ni complaisance, la misère, et la déchéance qu'elle entraîne. En effet, il dépeint en détail la vie des gens qui appartiennent à une classe sociale élevée mais il donne une grande importance également à la description détaillée et minutieuse de la vie des gens qui

appartiennent à la classe sociale inférieure et à travers ses descriptions, il présente des images de la pauvreté, de la malchance et des injustices sociales qui leur est imposées. En effet, l'écrivain agit comme un observateur. D'autre part dans ces récits, l'amour désigne un sentiment d'affection et d'attachement envers un être qui pousse ceux qui le ressentent à rechercher une proximité physique avec l'objet de cet amour. Autrement dit, l'amour y est présenté comme un besoin physique et sexuel.

Ainsi, selon notre étude thématique et compte tenu des thèmes communs entre les histoires de Golestân et du naturalisme, Golestân se considère comme un écrivain quasi-naturaliste. Des représentations du naturalisme, du réalisme, du symbolisme et même de l'existentialisme se trouvent chez Golestân, mais celles du naturalisme y sont plus fortes.

A noter que le naturalisme de Golestân n'est pas le modèle exact de celui de Zola: les traces du naturalisme ne sont pas aussi marquées que celles de Zola. Les traces de l'hérédité sont faibles ; de plus, Golestân donne une grande importance au style et à la forme, à tel point qu'il néglige parfois le contenu de l'histoire.

Bibliographie

- Bafaro, G. (1995). *Le roman réaliste et naturaliste*. Coll. «Thèmes et études». Paris: Ellipses.
- Baguley, D. (1995). *Le Naturalisme et ses genres*. Paris: Nathan.
- Belgrand, A. (1999). *Etude sur Emile Zola*. Paris: Ellipses.
- Cogny, P. (1953). *Le naturalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dumesnil, R. (1968). *Le réalisme et le naturalisme*. Paris: Del DUCA.

- Golestân, E. (1948). *Azar, le dernier mois de l'automne* (آذر, ماه آخر پاییز). Téhéran: Rozan.
- (1952). *La chasse de l'ombre* (شکار سایه). Téhéran: Mihan.
- (1966). *Le ruisseau et le mur et l'assoiffé* (جوی و دیوار و تشنه). Téhéran: Rozan.
- Mirabédini, H. (1998). *Cent ans de récit en Iran*. (صد سال داستان نویسی ایران). Téhéran: Chéshmé.
- Pages, A. (1989). *Le naturalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sadéqui, L. (2013). *Sémiotique et critique de la littérature contemporaine iranienne: critique et étude des œuvres d'Ebrahim Golestaân et Jalal Al-é Ahmad* (نشانه شناسی و نقد ادبیات داستانی). معاصر: نقد و بررسی آثار ابراهیم گلستان و جلال آل احمد. Téhéran: Sokhan.

Les phénomènes sociaux et leur apport idéologique dans *Embrasse Dieu sur son visage de lune*¹ L'œuvre de Mostafâ Mastûr

Ghanbari, Manijeh*

Doctorante, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Dadvar, Ilmira**

Maître de conférence, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Reçu: 14.04.2014

Accepté: 25.01.2015

Résumé

Mostafâ Mastûr est un écrivain contemporain iranien qui a créé maintes œuvres dont *Embrasse Dieu sur son visage de lune* dans laquelle il traite d'une question de nature idéologique et religieuse. L'auteur y a exposé un ou des personnages en proie à un doute concernant l'existence de Dieu. Ainsi, on ne peut négliger le rôle des phénomènes sociaux dans la littérature, ce qui est devenu le sujet des analyses sociocritiques débutées par Lukacs et continuées par tant d'autres. L'objectif de cet article est donc l'étude de la manière dont l'écrivain aborde le sujet, les raisons sociales susceptibles de donner corps à un tel problème et qui restent à être extraites de l'ensemble de l'œuvre, à savoir la guerre, la modernisation de la société, le développement des sciences. Nous essayons également de présenter le point auquel aboutit ce trajet de doute, c'est-à-dire une idéologie fidéiste et existentialiste de nature islamique. Pour atteindre ce but sont considérés le maximum possible d'éléments existant dans l'œuvre, ainsi que les opinions des sociologues, tels Durkheim en particulier, et des philosophes qui pourraient contribuer à développer ce parcours.

Mots clés: Mastûr, Durkheim, religion, suicide, modernisation, sciences.

Introduction

Le roman est le genre littéraire très en vogue dans les temps actuels. Selon Marx ou Lukacs par exemple, le roman est le produit de la société matérialisée, lié à l'ascension économique et politique de la bourgeoisie. C'est pour répondre aux besoins de cette nouvelle classe sociale que ce nouveau genre littéraire se forme et «se construit sur une opposition radicale entre l'individu et la société» (Cros, 2003: 18). En fait, c'est parallèlement à la formation de la classe bourgeoise, ce qui devait arriver tôt ou tard, et sous l'effet de la rencontre avec les

civilisations européennes, celle de la France en particulier, et après la Révolution Constitutionnelle au début du 20^e siècle qu'on pourrait dire que le roman a entrepris sa marche en Iran, même si d'un

pas indécis, lent et déséquilibré. En tout cas, la naissance de ce genre, en Occident ou en Orient, c'est la naissance du héros problématique, ce dont n'est pas exempt le roman *Embrasse Dieu sur son visage de lune*, paru en 2000. Cette œuvre est, comme toute autre, le produit de son temps et en offre une peinture. Le personnage principal, qui en est également le narrateur, est affronté

¹ روی ماه خداوند را ببوس ; il faut préciser qu'en persan, l'image de la lune employée pour le visage évoque surtout la beauté.

* man.ghanebari@ut.ac.ir

** idadvar@ut.ac.ir

à un problème du genre religieux, celui de l'existence ou de l'inexistence de Dieu. C'est à partir du contenu et de la forme de l'œuvre et des éléments explicites ou implicites qui y entrent en jeu, qu'on va essayer d'analyser dans cet article la nature de ce problème ainsi que les phénomènes sociaux qui pourraient lui donner naissance et la solution possible.

Etant donné que la religion et le suicide entrent au premier plan dans l'œuvre persane, ce serait tout naturel d'avoir recours aux idées de Durkheim qui a consacré des recherches et des œuvres à ce genre de sujets, et qui a examiné le rôle joué par différents facteurs dans le renforcement ou l'affaiblissement de la religion ou du suicide. La reproduction de Durkheim qui se trouve accrochée dans le bureau du personnage principal pourrait d'ailleurs faire une allusion aux liens qu'on pourrait établir dans les intentions de l'écrivain iranien et les opinions du sociologue français, même s'il ne s'agit pas toujours des points de convergence. En plus, pour extraire l'idéologie de l'œuvre en question, on recourra aux idées philosophiques de Kierkegaard, particulièrement en matière de la foi, en tant que le fondement de la religion, pour en tirer des profits certainement incontestables. Cela va sans dire qu'on profitera des opinions des autres noms, que ce soient des sociologues, des littéraires ou des philosophes, chaque fois qu'ils aideront à élucider une idée obscure ou à apporter un autre point de vue toujours en rapport avec le sujet en jeu.

L'œuvre et le problème

Cette étude porte sur un roman persan mince auquel ce serait plus adéquat d'attribuer le nom de la nouvelle, du point de vue des dimensions et de l'épaisseur du problème. Dans ce roman, le lecteur accompagne un narrateur en première personne du nom de Younès (Jonas) Ferdows (signifiant paradis), un doctorant de la sociologie, en train de préparer sa thèse sur *Une analyse sociologique de la cause du suicide de Dr. Parsa*, diplômé de l'Université de Princeton, qui s'était jeté du huitième étage d'un immeuble de 26 étages. Bien que l'étudiant soit très préoccupé par sa thèse, il existe un autre problème beaucoup plus important pour lui: trouver une réponse à la question « est-ce que Dieu existe? » comme il dit:

« Cette question, c'est, pour moi, plus important que cette maudite thèse, la cause du suicide de Parsa et tant d'autres choses. A mon avis la réponse de cette question aura défini la finalité de beaucoup de choses et ne pas y donner une réponse gardera à jamais tant de choses dans l'obscurité absolue. Il existe ou il n'existe pas? » (23, 24)

Or la sociologie, le suicide et la religion font penser à Durkheim (1856-1917), le père de la sociologie française, de l'école positiviste, dont les idées ou les travaux spécifiques sont consacrés au suicide ou à la religion. Durkheim, dans son œuvre *Le Suicide*, à partir des données statistiques gouvernementales, étudie ce problème dans les différentes catégories sociales, examinant l'influence des facteurs variés, y compris la religion. Le narrateur du roman en question aussi fait une recherche sur ce phénomène. Mais, sociologiquement parlant, les deux recherches sont différentes, que ce soit par la méthode employée ou la dimension. Celle de

Durkheim est une méthode quantitative¹ faite à partir des groupes sociaux dans des contextes comparables entre eux, mais celle de Younès Ferdows est plutôt une méthode qualitative concernant un cas particulier pour en révéler les causes et les origines.

Pour Durkheim la religion, tout comme le drapeau, est l'emblème de l'union des adhérents d'un groupe social. La définition qu'il en offre est « un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées » (Durkheim, 1985:60). Ces croyances et ces pratiques qui sont communes à une collectivité forment son unité: « les individus qui la composent se sentent liés les uns aux autres par cela seul qu'ils ont une foi commune » (Durkheim, 1985:60). La religion sert alors à établir des liens sociaux. La participation dans les cérémonies sociales empêche l'individualisme des gens qui est une cause du suicide. De cette façon la religion est le garant de la vie sociale, c'est pourquoi la société se crée perpétuellement des choses sacrées. Elle est donc une nécessité, elle existait et existera toujours et joue un rôle décisif dans la structure idéologique des collectivités nationales. De cette manière, pour Durkheim, la société et Dieu ont un même sens et être religieux signifie, à ses yeux, la fidélité envers les normes et les règles sociales et irrégulier, c'est celui qui les transgresse. C'est ainsi qu'on voit que l'accent est mis sur la dimension sociale de la religion et les dimensions surnaturelles et individuelle sont négligées ou sous-estimées.

Dans l'œuvre de Mastûr pourtant, on voit plutôt ces dernières dimensions qui entrent en jeu. Aucun des personnages, en fait, ne participe à aucune cérémonie religieuse collective; non pas qu'il veuille dénier le caractère unifiant de la religion, mais pour montrer que c'est à partir de l'aspect individuel et surnaturel de la religion que ce lien pourrait s'établir: Sayeh, l'ombre et la fiancée de Younès, l'avait justement choisi pour sa forte croyance en Dieu; mais maintenant qu'il lui révèle ses doutes, elle pense à rompre avec lui: « Moi, je dois ou sacrifier Dieu pour toi, ou renoncer à ton amour pour lui; et moi, je choisis le deuxième, Younès! » (101)

L'écrivain n'a certainement pas l'intention d'exposer un problème tout à fait adapté aux préceptes durkheimiens, mais citant le nom de Durkheim, il avait apparemment l'intention de suggérer quelques idées: en fait, par son œuvre, il a montré la nécessité et la fonction positive de la religion, celle qui se ressent dans l'attention particulière que Mehrdad, ami de Younès qui, lui aussi, a apparemment problème de croyance, manifeste pour les paroles d'un Ali ou d'un Mohsenkhan qui paraissent les plus confiants dans leur foi. En fait, Mehrdad, à cause de son affrontement futur avec la mort proche de sa femme, Julia, une Américaine atteinte du cancer, a besoin d'un pouvoir suprême et réconfortant et son voyage final de pèlerinage le prouve bien. De plus, l'écrivain iranien connaît un rapport entre l'irrégion et le suicide à cause de l'individualisme engendré, ce qui se manifeste dans le sort de Dr. MohsenParsa. Dans la description que sa mère en donne, on ne voit aucun signe de la religion. Il est un individualiste typique, l'état qui était

¹. Les termes des méthodes quantitatives et qualificatives et leurs définitions sont empruntés à l'œuvre de R. Boudon (1980), *Les Méthodes en sociologie*, Paris, PUF, chapitres II et IV.

même développé en lui dès son enfance, comme sa mère précise:

« Mohsen était notre enfant unique, et pour cela, moi et son père, on a toujours essayé qu'il soit à l'aise dans la vie. Son père ne lui permettait certainement pas qu'il établisse des liens amicaux avec n'importe qui ou qu'il fréquente tout lieu. »(59, 60)

Bref, la question principale posée dans l'œuvre est issue d'une crise psychologique d'une personnalité qui, autrefois, était même très religieuse et croyante, mais actuellement elle est aux prises avec un problème qui ne produit aucune préoccupation chez la majorité des individus de son milieu. Étant donné que, selon Goldmann, tout œuvre reflète son temps et l'idéologie du groupe social auquel elle appartient, il faut voir quels éléments sociaux ont pu donner naissance à un tel problème.

Les causes sociales

Les causes sociales qu'on pourrait tirer de l'ensemble de l'œuvre peuvent être classées ainsi:

I. La guerre

Durkheim dans son article *Qui a voulu la guerre?*, connaît la guerre comme un phénomène social. Multiples sont les effets de la guerre²: elle dévore non seulement les richesses d'un pays mais impose aussi aux individus de multiples pressions psychiques, vitales et mentales qui, durant la guerre, seraient justifiables et supportables par le

seul fait de la situation conflictuelle; dans ce cas, l'individualité et l'égoïsme des gens s'affaiblit et les suicides deviennent rares, selon Durkheim. Mais c'est après la guerre que les problèmes se montrent: d'une part, la reconstruction rapide des bâtiments endommagés devient urgente et du fait que le pays a déjà épuisé ses ressources pour pourvoir les armes nécessaires, il ne lui reste aucun moyen autre que de faire des emprunts; d'autre part, les exigences du peuple augmentent: il a subi la guerre et il s'attend à une amélioration rapide de sa situation. En plus, la génération qui a directement participé à la guerre, soit en sa présence au front, soit par son contact proche avec les bombardements et les autres paramètres du conflit s'affrontera à des problèmes psychiques dont les effets porteront même sur les générations postérieures.

Or, Les indices de la guerre ne sont pas à être négligés dans l'œuvre sujette à cette étude: historiquement, le roman de Mastûr se passe en 1995, sept ans après la fin définitive de la guerre entre Iran et Irak, la plus longue du siècle après celle de Viet-nâm; le suicide du Dr. Parsa est arrivé en 1993; tous les personnages principaux auraient entre 25 et 34 ans et ils vivaient tous dans la capitale, ce qui veut dire que pendant la guerre ils passaient leur adolescence ou leur première jeunesse et qu'ils avaient expérimenté en pleine chair cette période de conflit. Trois personnages, principaux ou secondaires, avaient directement participé à la bataille, à savoir Alireza(Ali), Mansour et Mohsen khan entre lesquels les deux derniers sont invalides de guerre et incarnent les troubles somatiques de cet événement; Mansour perd sa vie à cause de l'arrêt du cœur après avoir

². Les conséquences de la guerre qui viennent ci-après sont principalement extraites des deux sites, l'un français: http://fr.wikipedia.org/wiki/Troubles-comportementaux_de_guerre, l'autre persan: <http://Peace-mark.org/jange-iran-iraq-payamadhaye-fara-zamani>, consultés le 13.01.2014.

regardé un film au sujet de la guerre. Ces trois personnes sont celles qui n'éprouvent aucun doute en la matière de leur foi. De plus, le père de Dr. Parsa était colonel et, dans l'ensemble, l'absence du père pourrait être un signe de la perte de la génération par la guerre.

La dissociation de la personnalité, en tant qu'un effet de la guerre, est incarnée dans le personnage principal. Avant, il avait une forte croyance en Dieu; il avait même choisi, pendant la guerre, l'étude de la philosophie pour «défendre les limites de la religion» (23), mais maintenant il est aux prises d'un grand doute en cette matière.

Il y a aussi des exemples des travaux de construction symbolisant ceux des dédommagements d'après-guerre; le narrateur, en survolant les titres des journaux, nous lit: «Exploitation des centaines de projets d'architecture et de production a commencé»(13)

En outre, il y a Les États-Unis comme le seul pays étranger où ont vécu trois autres personnages, Dr. Parsa, Mehrdad et MahtabKarané, qui sont rentrés définitivement ou provisoirement en Iran et ce sont ceux qui ont apparemment des problèmes de foi plus ou moins graves; la femme de Mehrdad, une Américaine, a aussi de grandes questions en matière du but de la Création ou de l'existence de Dieu. L'influence négative suggérée pourrait servir d'un indice du rôle que ce pays avait joué dans la longue bataille entre les deux pays voisins.

Tout cela atteste le rôle de la guerre dans le problème posé. Malgré l'existence de tous ces indices l'œuvre n'est pas un exposé des événements de la guerre. Dans aucune scène, le narrateur ne nous raconte pas un souvenir

de la guerre. Il n'y a que deux lieux où lui, il entend en parler: une fois quand Mohsen khan en parle à Mehrdad et que le narrateur, en train de réviser le dossier de la mort de Dr. Parsa pour sa recherche, en entend quelques mots:

«Une minute, j'écoute ce qu'ils disent. J'entends quelques mots éparés à propos de la guerre, de la balle, de l'obus, du sang, de l'égarement et de la crainte, du martyre, et du paradis, et je m'enfonce de nouveau dans le dossier.»(33)

L'autre fois, c'est lors de la mort de Mansour que le narrateur rapporte sommairement ce qu'Ali lui dit sur la scène où Mansour avait été blessé.

«Alireza parle du front, du détroit de Tchazabeh et d'une tranchée en forme d'un canal zigzagué. Un canal qui, tout comme une tombe en groupe, était long et étroit. [Il parle] des projectiles de canon, de l'obus, de R.P.G. qui pleuvaient sur eux toute la journée; des sillons au sein du canal dont on se servait comme mihrah; des tués et des tués et des tués en grand nombre qu'ils donnaient tous les jours et toutes les nuits; de l'odeur du sang qu'ils sentaient plus que celle des haricots de conserve; d'un midi où une balle tombe dans l'un des sillons du canal et qu'il court précipitamment cent mètres en zigzag dans le canal et qu'il voit Mansour portant une flèche dans la moelle épinière et appuyé à force de faiblesse contre le mur poussiéreux du canal» (50)

On pourrait en conclure que la guerre, bien qu'efficace, n'occupe pas une place primordiale dans les causes de cette crise à laquelle est affronté Younès, tout comme l'article de Durkheim concernant la guerre qui, par rapport à ses autres travaux au sujet de la religion ou du suicide, occupe une place mineure. Il faut donc chercher ailleurs les raisons prépondérantes.

II. Modernisation de la société

C'est sous tous ses aspects qu'on a pris ici le mot: l'industrialisation, le changement du système économique et la différence entre les couches sociales. Pour les sociologues, c'est même la modernisation de la société qui était à l'origine de la naissance du roman, parce qu'elle a entraîné l'aliénation de l'individu. Don Quichotte fait révéler ce « moi » seul ou cet homme moderne qui ne profite plus des forces inhumaines et mythiques et qui doit, à lui seul, combattre un monde qui lui est étranger. D'après Lukacs «le roman se construit sur une opposition radicale entre l'individu et la société» (Cros, 2003:18) et il est «le produit de nouvelles données historico-philosophiques» (Cros, 2003:18). Ainsi, l'œuvre en question reflète-t-elle les conditions générales de l'homme et de la société de son temps, de l'histoire d'un pays à un moment particulier de sa récente évolution.

Dans l'œuvre de Mastûr, de nombreux indices mènent à une image d'une société assez modernisée et mercantile: le choix de la capitale, la ville la plus moderne du pays comme le cadre de l'évolution de ses personnages, le progrès remarquable de l'urbanisation et de l'agglomération, l'existence des usines, le développement des transports (avion, voiture,...), ainsi que des médias (journaux, radio, télévision, téléphone, ordinateur), la forte présence des publicités, la rareté et le trafic de certains médicaments, l'augmentation successive du prix des tickets de bus sans en avoir augmenté le nombre, la vente en avance du projet de recherche.... L'état mécanique des personnages sans visage et effacés ainsi que la nature de leurs rapports superficiels peuvent nous en offrir un exemple de plus.

La modernisation influence les multiples dimensions de la vie sociale ou individuelle. Cela a été le sujet des recherches variées. Max Weber dans *L'éthique protestante* consacre une étude à la naissance du capitalisme occidental, basée sur la recherche des homologues structurales entre les phénomènes et à partir des factures de nature religieuse. Là, il décrit le protestantisme comme l'une des causes du capitalisme moderne de part de leur similitude structurale (Boudon, 1980:102). Durkheim aussi dans *Le Suicide*, par une pareille méthode compare les structures du catholicisme et du protestantisme et leurs influences sur le taux de suicides chez ces deux sectes religieux. Il conclut que les protestants qui ont accueilli le modernisme ont un nombre élevé de suicide tandis que les catholiques qui y ont résisté, ont su garder leur intégrité et le nombre de suicide diminue chez eux.

Selon TalcottParson

«la structure des sociétés industrialisées et ses conséquences (mobilité des individus, caractère impersonnels des relations interindividuelles, caractère bureaucratique des entreprises et des institutions, etc.) est incompatible avec la persistance de la famille large, caractéristique des sociétés préindustrielles» (Boudon, 1980:115).

Tous ces indices sont présents dans *Embrasse Dieu sur son visage de lune*: les familles comportent au maximum quatre personnes; les relations sont superficielles et mécaniques; la bureaucratie est aussi présente dans les organisations comme la Justice, et Dr. Parsa se jette par la fenêtre du bureau d'une usine installé dans un immeuble.... Durkheim a aussi montré le rapport entre la densité des familles et le

taux de suicide; il est plus élevé chez les familles moins nombreuses et surtout sans enfant. Une famille nombreuse est plus intégrée et unie et offre une sécurité contre l'individualisme et par-là le suicide.³ Cela convient parfaitement à la situation de Dr. Parsa l'enfant unique de la famille vivant avec sa mère.

Durkheim dans ses études sur l'industrialisation de la société a montré que ce fait dissiperait une succession de valeurs et de normes communes et sociales. Selon lui, dans les sociétés industrialisées modernes qui deviennent de plus en plus sécularisées, la religion ainsi que les autres valeurs morales absolues ne jouent plus leur rôle central en tant que créatrices des liens culturels unificateurs, même si le passage à la modernité n'est pas accompagné d'un refus complet de la chose sacrée et qu'il existe toujours quelques éléments culturels sacrés.

Selon Durkheim, la décadence progressive des liaisons affectives et fidèles liées à la religion, dans une économie impersonnelle et un ordre social absolu ont entraîné la solitude de l'homme, ces conditions prennent le nom de l'anomie et la proportion des suicides dépend du degré de cet état. Dans l'ensemble, selon ce sociologue, la religion ainsi que le mariage, avoir des enfants et l'intégrité de la famille sont des garants contre le suicide. Et Dr. Parsa, qui s'était suicidé dans l'œuvre de Mastûr, est un personnage dépourvu de tous ces facteurs durkheimiens: un homme individualiste, célibataire, vivant avec sa mère, diplômé de

l'Amérique symbolisant le haut degré du modernisme, et sans une religion apparente

En fait le roman en discussion, marque le désarroi de l'homme dans la société moderne. Les moyens de la diffusion des informations qui imprègnent son esprit des nouvelles de toute main, selon le psychologue présent dans l'œuvre, sont le responsable de ses troubles psychiques (65-66). L'absence du père chez les personnages principaux (exceptée chez Sayeh), et de l'enfant (excepté chez Mehrdad), c'est l'histoire de l'égaré de l'homme moderne qui s'est coupé de ses racines, mais qui n'a non plus d'espoir en avenir, exemple parfait pour ces mots de Durkheim: « Les anciens dieux vieillissent ou meurent et d'autres ne sont pas nés » (Durkheim, 1985:611). Le seul père présent-absent, car on rapporte seulement ses propos, c'est le « père millionnaire de Sayeh » (37) qui, tout puissant et autoritaire, pourrait aussi évoquer l'image de Dieu présent-absent qui n'aide pas ses créatures contre tous les fléaux et les malheurs de leur condition terrestre mais qui s'impose à elles par ses ordres et exigences. D'autre part le seul enfant présent, c'est la fille de quatre ans de Mehrdad, une Semi-Iranienne qui habite en Amérique, le pays le plus moderne et industrialisé, loin de ses origines et qui est menacée par la perte proche de sa mère.

La fausse orthographe, voulue ou non, des adjectifs possessifs qui se trouve tout au long de l'œuvre [par ex: *درساش* à la place de *درسش* (1)], en plus de la faute concernant le déroulement temporel de l'histoire marque aussi ce désarroi de l'homme actuel: quand Younès se rend chez le psychologue pour sa recherche, il dit que Dr. Parsa l'avait visité

³. Durkheim (1999). *Le Suicide*, traduit en persan par N. SâlarzâdehAmiri. Téhéran, Tabâtabâi, pp.226-231.

dix-huit mois auparavant (63), tandis qu'il s'était suicidé plus de deux ans avant selon la chronologie du texte. La réception de l'œuvre qui a atteint la 39^{ème} édition en une dizaine d'années montre d'ailleurs que le sujet traité conformait à l'horizon d'attente du lecteur et que le même désarroi était éprouvé par lui.

Mais outre le changement du visage de la société, il faut encore parler d'une autre cause de ce désarroi, non sans rapport avec la modernisation, mais qui pourrait être analysée séparément: le développement des sciences.

III. Le développement des sciences

La science, selon Durkheim, peut être l'une des choses sacrée qui pourrait aider l'homme contre le nouvel aspect de sa vie. L'homme, en fait, depuis sa création et grâce à la force de sa raison, a conquis tant de hauts sommets apparemment insurmontables et ainsi l'élargissement de son champ de vue en plus de ses nouvelles inventions ont accéléré sa vitesse jusqu'à devenir presque incontrôlable. Mais les sciences peuvent-elles répondre à toutes ses questions et résoudre tous ses problèmes?

Les sciences se divisent en deux groupes fondamentaux⁴:

1) les sciences naturelles qui étudient le corps, l'objet et l'aspect physique de la réalité, comme physique, chimie, biologie, géologie,....

2) les sciences sociales dont l'objet d'étude seraient les factures humaines, comme philosophie, psychologie,....

Ainsi, le corps de l'homme serait étudié par le premier groupe, et son âme, son caractère et sa moralité par le deuxième.

Voici un schéma des sciences différentes incarnées dans la formation des personnages les plus prépondérants dans l'œuvre:

1) Younès Ferdows: licence en philosophie, maîtrise en sociologie, et doctorat en recherches sociales, à l'université de Téhéran.

2) Dr. Parsa: doctorat en physique quanta, de l'université de Princeton de l'Amérique.

3) Mehrdad: deux ans de philosophie à l'université de Téhéran; licence en physique (astronomie) en Amérique et étudiant de maîtrise en même matière et dans le même pays.

4) Sayeh: étudiante de maîtrise en théologie, à Téhéran.

5) Alireza (Ali): licence en informatique à l'université d'Amirkabir à Téhéran, maîtrise en ingénierie électrique.

Et les cas qu'on pourrait en déduire:

1) Le haut niveau d'étude.

2) La présence de deux groupes de sciences.

3) Le changement des matières d'études.

Pour ajouter un autre point en titre de remarque, il faut dire qu'entre ces personnages, seul Sayeh et Alireza sont tout à fait sûrs dans leur croyance en existence de Dieu.

Alors le haut niveau d'étude peut se poser comme un problème social. Le père de Sayeh ne lui permet pas de fêter son mariage avec Younès tant qu'il n'a pas obtenu son diplôme de doctorat (16). Ce fait est attesté par Hyman, dans son étude concernant les sociétés industrielles, quand il déclare que

⁴ . Les explications qui vont suivre à ce propos sont tirées du site http://les_definitions-fr/sciences_naturelles.

«les sociétés valorisent la réussite sociale, en d'autres termes, elles imposent à leurs membres la croyance collective en la désirabilité de l'ascension dans l'échelle des catégories sociales. D'autre part, il n'existe pas dans ces sociétés d'obstacles juridiques à l'ascension sociale. »(Boudon, 1980:26)

En fait les études, surtout en haut niveau, ont cette potentialité de donner à l'être humain l'occasion de créer une œuvre, de connaître la renommée, de laisser une trace de lui-même et d'échapper par-là à la solitude et à la mort:

« Après avoir lu tant et tant de livres, si tu n'arrives pas à trouver une réponse scientifique et sociologique à cette question, tu n'obtiendras pas ton diplôme de doctorat et tu seras un diplômé à queue courte qui non seulement ne feras pas paraître de livre mais qui ne trouveras pas de renommée et celui qui n'est pas renommé n'existe pas; c'est-à-dire qu'il existe mais seulement pour lui-même et pas pour les autres; et celui qui n'existe que pour lui est seul et j'ai peur de la solitude » (10-11).

Durkheim, dans *Le Suicide*, montre que généralement, les suicides augmentent par rapport au développement de la science mais celle-ci est loin d'être coupable et reste innocente. En fait, quand la religion est disloquée, on éprouve le besoin d'apprendre. La science, au lieu d'être une source de souffrance et de malheur, est le seul remède et la seule arme que l'homme a en sa possession; quand l'instinct social perd sa force, seul intelligence, raison et savoir pourraient aider l'homme à reformuler ses connaissances.

En fait la science est un refuge en quoi l'homme moderne a le plus de confiance; parallèlement à ce qu'il est devenu plus lucide et plus rationnel, ses questions aussi ont augmenté de poids, même si quelques-unes n'ont pas changé de nature durant toute

son histoire. Face à toutes les figures de l'injustice, guerre, famine, pauvreté, maladies inguérissable, fléaux naturels comme l'inondation ou le tremblement de terre, il reste sans secours. Ni les sciences humaines et métaphysiques lui ont donné une réponse convaincante, ni il a obtenu une voix du Ciel en réponse de ses appels. Il doute alors de l'existence de Dieu et il s'abrite aux sciences naturelles pour prouver peut-être l'existence de cet Être Suprême, à l'aide des moyens qu'elles lui offriraient, laboratoire, chiffres et expériences ..., et trouver une réponse pour toutes ses questions en matière de sa condition de vie terrestre, notamment celle de la mort. Sa pensée pourrait être résumée à travers ces mots: « Je crois en choses que je puisse comprendre. J'entends par le mot comprendre, expérience et raison. »(72)

Il a toujours été à la recherche d'une clé. Younès et Mehrdad avaient d'abord choisi la philosophie, mais ils s'en désespèrent: « Les clés ferment la porte aussi facilement qu'elles l'ouvrent; apparemment la philosophie a fortement fermé la porte »(23)

Younès choisit alors la sociologie, cette branche des sciences humaines qui a le plus de lien avec les mathématiques, une science positiviste et quantitative, tandis que Mehrdad s'est définitivement orienté vers les sciences naturelles.

Mais philosophie, sociologie, physique et mathématiques n'apportent aucune réponse aux questions des protagonistes. Dr. Parsa, impuissant de mesurer et de déchiffrer son amour pour l'une de ses étudiantes, échoue dans son projet d'écrire un livre sous le titre d' *Analyse mathématique des concepts humains*, et étant aux prises d' « une désespérance inconnue » (34), il donne fin à

sa vie, car « les conditions de s'entreprendre au meurtre ou au suicide s'offriraient quand l'homme trouve impossible de pouvoir se sauver de la situation anormale et pénible où il est pris [...] »(33).

Durkheim qui a une forte foi en science n'accepte pourtant pas qu'elle puisse être totalement substituée à la religion. Selon lui « l'instruction était génératrice de l'individualisme »(Boudon, 1980:20), l'une des causes du suicide. Pour lui, la religion, établissant des liens sociaux, remplit une fonction singulière à laquelle la science ne pourrait accéder. En fait, la science est loin d'être en contradiction avec la religion; « la pensée scientifique n'est qu'une forme plus parfaite de la pensée religieuse »(Durkheim, 1985: 612-613). En fait science et religion ont, toutes les deux, pour but de connaître l'existence et de proposer une justification satisfaisante pour les gros problèmes de la vie. S'il y a un conflit, il concerne le royaume occupé. La science veut envahir celui de la religion, mais elle est fragmentaire et en détails; elle avance d'un pas de tortue et ne s'accomplit jamais. Elle est incapable d'offrir d'avance une interprétation de la vie; mais la vie ne peut pas attendre; elle a besoin d'action plutôt que de la science et l'action réside dans la foi.

En fait la science détient une âme critique que la religion ne possède pas. Plus elle avance, plus elle rétrécit la place de la religion, mais elle serait impuissante de la remplacer définitivement, car la religion remplit deux fonctions: conserver le lien social et théoriser à propos de l'existence. La science pourrait la rivaliser seul dans la dimension théorique. Il se peut que la religion, étant donné la culture scientifique

du temps, révise dans certains cas un nombre de ses concepts, mais cela ne signifierait pas de céder le pas devant la science, puisqu'au sein de la religion, il existe un élément éternel du nom de la foi que la science ne pourrait pas créer.

L'apport idéologique de l'œuvre

A la fin du XIXème siècle, le mot idéologie⁵ signifiait, dans la conception marxiste, un ensemble d'idées, des croyances et des doctrines propres à une époque, à une société ou à une classe. Dans le sens général, ce terme comprend un ensemble de pensées philosophiques, sociales, politiques, morales et religieuses concernant un groupe, une classe; un système de croyances et des idées qui forment une doctrine qui pourrait influencer les comportements individuels ou collectifs. De cette manière la conception qu'on en a en vue dans cette étude comprend une philosophie de la vie et des idées religieuses qui pourraient servir d'une démarche pratique pour la vie de l'homme sur le globe terrestre. La mort est au sein de toutes les philosophies de la vie; savoir si Dieu existe ou non, c'est tout comme trouver un sens à la mort et par là à la vie, comme le narrateur dit: « Si un Dieu existait, la mort ne serait pas une fin à tout, et dans ces conditions, si je passais toute ma vie supposant son inexistence, je courrais un grand risque. » (26)

Cette question est si importante qu'il faut absolument s'en pourvoir une réponse ou une idée:

⁵. Les définitions données pour ce mot sont empruntées au site WWW.Toupie.org/Dictionnaire/Idéologie.htm, consulté le 13 janvier 2014.

« Je m'étonne toujours de ce que comment une personne puisse travailler, marcher, se marier, manger, faire des achats, parler et même respirer sans avoir trouvé une réponse ferme et convaincante pour cette question. »(24)

Mais comme Ali dit:

« On ne peut pas comprendre, saisir ou expliquer ces choses-là. On peut seulement s'en rapprocher ou les sentir et se dissoudre même en elles, mais on n'arrive jamais à les saisir ou comprendre même un petit peu. »(71)

Le mot « sentir » fait venir à l'esprit la célèbre phrase tirée des *Pensées* de Pascal qui dit: « C'est le cœur qui sent Dieu et non la raison. »⁷ Une notion qui pourrait aussi être extraite de l'ensemble des dits d'Ali par la bouche de qui l'idéologie de l'œuvre s'exprime. En fait il s'agit du fidéisme, une doctrine selon laquelle la foi religieuse dépend du sentiment et non de la raison, ce qui s'exprime aussi par le titre de l'œuvre, une foi basée sur la subjectivité. Cette doctrine philosophique et religieuse datant du XVII^e siècle, s'est développée au XIX^e siècle contre le rationalisme. Pour les fidéistes, la certitude de foi n'est pas nécessaire, et le doute et la foi peuvent se réunir, ce qui est d'ailleurs permis par la religion islamique. Ali dit: « Je ne m'inquiète pas de tes doutes, car le doute est le droit de l'homme [...]. »(71)

Il paraît qu'en cette matière l'écrivain iranien se rapproche plutôt des idées de Kierkegaard⁸ mais d'une couleur islamique. Selon ce philosophe, cette foi qui ne passerait pas par le doute ne serait qu'une affirmation aveugle et dépourvue de tout

contenu raisonnable. Pour que l'homme se libère de son ignorance, il doit d'abord s'apercevoir de son état et de sa situation attristante et désastreuse et puis, les yeux tout fermés et grâce à la lumière de foi et non de la raison, chercher un chemin hors de cette situation, car seul la foi pourrait établir un lien entre l'homme et Dieu. L'homme ignorant est impuissant de comprendre si Dieu existe; en fait son inexistence paraît plus admissible pour notre conscience. Il n'y a pas de méthode pour démontrer la base de la croyance. La raison humaine atteindra une limite infranchissable. La raison et le langage qui servent à prouver les problèmes scientifiques ne pourront pas procéder par une telle manière à comprendre Dieu, car il n'est pas un objet dont on puisse démontrer l'existence ou l'inexistence. Ce Dieu que l'homme cherche à trouver n'est qu'une image de lui-même. Il faut alors faire un saut de foi, apparemment dépourvu de tout aspect rationnel, mais qui n'est pas contraire à la raison. Quand l'homme analyse sa véritable situation, il se désespère, et dans ce désespoir, il s'apprête à recevoir ce sauvetage que Dieu lui offre. L'homme se voit pris dans le monde limité mais attiré vers le monde infini. La religion est dans le sens opposé à la raison. La foi réside dans la soumission de toute la vie; il n'y aurait pas de voie intermédiaire, ou on accepte ou on refuse, comme Ali dit: « Est-ce que Dieu existe? Personne ne le sait. [...] On n'a que croire ou ne pas croire en ces genres de choses, c'est tout. »(72)

D'après ce philosophe, la croyance est dans la proportion inverse avec l'argumentation. L'homme croyant se soumet, sans aucune condition, à Dieu et connaît cela comme un devoir, comme ce

⁷. <http://fr.wikipedia.org>, consulté le 30 janvier 2014.

⁸. Les idées de Kierkegaard sont empruntées pour la plupart à l'article *Fidéisme* rédigé par V. Abbassi (2005), in mensuel Ma'refat, n° 67, pp.94-102.

qu'ont fait Abraham et son fils; ils ont accepté l'ordre de Dieu pour sacrifier son fils sans lui projeter une objection ou lui demander une explication quelconque.

Bref la philosophie résultant de l'œuvre de Mastûr, conseille théoriquement d'accepter la croyance en Dieu sans chercher à prouver un fait impossible: il faut d'abord croire et puis essayer d'expérimenter: « Dans l'expérience de Dieu, contrairement à l'expérience de la nature dont les lois s'obtiennent après, il faut d'abord croire à une loi et puis l'examiner. »(72-73)

Mais pratiquement aussi, il nous conseille une démarche qui confine avec celle de l'existentialisme et qui insiste sur le choix en situation; mais contrairement à l'existentialisme athée d'un Sartre par exemple, il s'agit d'un existentialisme de nature religieuse, islamique plutôt ce qui se voit dans la réponse d'Ali à Mehrdad pour qui le monde est très compliqué:

« Je pense que chacun, dans chaque situation, sait ce qui est le mieux à faire, mais la difficulté commence dès qu'on ne veuille pas choisir ce bien. Dans ce cas, il obscurcit un peu le chemin. » (85-86)

« Il semble que chaque choix, c'est comme une ligne sur la page blanche de l'existence [...] ceux dont les choix sont bons, leurs comportements font tracer des lignes parallèles [...] »(87-88)

Tout comme Kierkegaard qui connaît le prophète Abraham comme l'exemple parfait de la foi, ici on offre également un exemple, mais tiré de l'islam chiite. Selon Alireza, les hommes sont différents dans leur degré de croyance et Ali, le premier imam des chiites, occupe le premier rang de ce point de vue, car, contrairement à un Moïse ou à un Abraham qui, malgré leur forte croyance, ont demandé à Dieu de se révéler sur le mont

Tour, ou de réorganiser la résurrection sur la terre (selon le Coran) pour qu'ils augmentent de foi, Imam Ali (qu'il soit béni) est arrivé au point extrême dans sa foi et dit: « Si les rideaux se levaient, cela n'ajouterait rien à sa foi. »(88)

Ce n'est pas par hasard si le personnage, qui sert de modèle aux autres et dont la foi est exemplaire soit nommé Ali, comme le premier apôtre du prophète, tandis que Younès, précédemment fort religieux, sous l'influence des facteurs variés, doute, pour une certaine durée mal définie dans l'œuvre, de l'existence de Dieu, mais finalement, dans une fin symbolique, on le voit dans un parc regardant un petit garçon qu'il avait aidé à faire voler son cerf-volant, et entendant son cri de joie: « Hourra! Hourra! Eh gars! Mon cerf-volant a atteint le ciel, il a atteint Dieu. »(113) Ce qui conforme d'un côté avec les dits d'Ali: « Heureusement la vie est tellement prodigieuse qu'elle vous offre perpétuellement une autre occasion et une autre chance pour pouvoir commencer encore une fois à partir de zéro. »(86) Et de l'autre côté avec le nom qu'il porte, celui du prophète Jonas qui, après avoir demeuré un certain temps dans le ventre d'un poisson, est favorisé d'une autre occasion pour mieux agir. On pourrait dire que Younès, ainsi que Mehrdad qui, accompagné d'Ali, entreprend un pèlerinage à Méchède ont fait un risque, ont choisi la bonne direction de croyance en Dieu, et selon Kierkegaard, ont fait un saut de foi.

Conclusion

Dans *Embrasse Dieu sur son visage de lune*, l'écrivain a traité d'un problème d'ordre idéologique dans la conscience de l'homme vivant au sein de la société

iranienne contemporainesous l'effet de divers facteurs sociaux. Même si la guerre ne pourrait pas être inefficace pour avoir donné naissance à un tel problème, les facteurs comme la modernisation de la société et le développement des sciences naturelles qui ont amené l'homme moderne à chercher une interprétation fondée et scientifique pour tout genre de question paraissent y avoir plus de poids. Or, prouver l'existence ou l'inexistence de Dieu n'est pas une question à examiner dans un laboratoire ou avec tout autre outil que lui offrirait les sciences naturelles; d'où l'égarement de l'homme moderne qui pourrait aboutir à donner fin à sa vie.

Durkheim aussi avait traité, un siècle auparavant, de ce genre de problème et avait connu la modernisation de la société comme l'une des causes de l'égarement de l'homme et malgré sa forte confiance dans les sciences, il affirmait le rôle de la religion, dans le sens vaste du terme, comme un garant solide contre le déconcertement, l'ébranlement de la conscience et le suicide.

L'écrivain iranien, dans son œuvre, montre que la croyance en Dieu est d'un ordre subjectif et relève surtout du cœur que de la raison, les argumentations qui font rappeler le fidéisme dans le sens kierkegaardien du terme. Pourtant la fin symbolique du livre, où le personnage principal choisit finalement le côté de la foi, ne pourrait apparemment pas satisfaire le lecteur. Il se demanderait si une telle fin attendrait tout homme qui serait aux prises avec un tel problème? Il semble en effet que l'œuvre, avant de vouloir exposer le trajet d'une conscience, est plutôt une mise en alerte pour la nouvelle génération plus individualiste et plus éperdue, dont le représentant, c'est la petite

fillette de Mehrdad, une métisse, habitant loin du pays de ses ancêtres, aux prises avec le souci de la perte de ses points d'appuis (la mort de sa mère), et qui éprouve pourtant le besoin de la foi et qui s'inquiète si Dieu pourrait guérir sa mère [« A ton avis, Dieu peut tout faire? » « Il pourrait même guérir maman? »(64)].

Bibliographie:

- Abbâssi, V. (2005). *Fidéisme*. Ma'refat 67: 94-102.
- Boudon, R. (1980). *Les Méthodes en sociologie*. Paris: PUF.
- CROS, E. (2003). *La Sociocritique*. Paris: Harmattan.
- Durkheim, E. (1985). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Quadrige/ Presses Universitaires de France.
- _____ (1999). *Le Suicide* (traduit en persan par NâderSâlârzhâdehAmiri). Téhéran: Tabâtabâi.
- Eslâmi, S. (1999). *Negaresh-e djâm'e-e shenâsibedîn bâ t'kid bar nazarîye-ye Durkheim (La vision sociologique de la religion en insistant sur la théorie durkheimienne)*. Pazhûhesh-e Hozeh 23:78-116.
- Mastûr, M. (2011). *Rûy-e mâh-e khodâvand râ bebûs (Embrasse Dieu sur son visage de lune)*. Téhéran: Nashr-e Markaz.
- Mirâbedini, H. (1998). *Sadsâldâstânnevisi dar Iran (cent ans d'écriture du récit en Iran)*. Téhéran: Nashr-e Tcheshmeh.
- Tampson, K. & Bococ R. (2009). *The social and cultural forms of modernity, understanding modern societies*, traduit par DjamshidMozafari sous le titre de *Mazhab, Arzeshhâ va id'olozhi (Religion, valeurs et idéologie)*. Zaribâr 71-72: 62-88.

Sitographie:

<http://fr.wikipedia.org/wiki/fid%c3%a9ism>,
consulté le 22.01.2014.

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Troubles-comportementaux, de guerre](http://fr.wikipedia.org/wiki/Troubles-comportementaux_de_guerre), consulté le 13.01.2014.

[-http://les-d%C3%A9finitions-fr/sciences naturelles](http://les-d%C3%A9finitions-fr/sciences_naturelles),
consulté le 13.01.2014.

[http://www.Larousse.fr/encyclopedie/divers/fid%c3 a9isme/51955](http://www.Larousse.fr/encyclopedie/divers/fid%c3%a9isme/51955), consulté le 22.01.2014.

[http://www. Peace-mark.org/jange-iran-iraq-payamadhaye-fara-zamani](http://www.Peace-mark.org/jange-iran-iraq-payamadhaye-fara-zamani), consulté le 13.01.2014.

[WWW.Toupie.org/Dictionnaire/Idéologie.htm](http://WWW.Toupie.org/Dictionnaire/Id%C3%A9ologie.htm), consulté le 13.01.2014.

Etude Sémiotique de la couverture des méthodes du FLE

Shairi, Hamid Reza*

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Atri, Talat**

Master II , Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Reçu: 06.07.2014

Accepté: 12.04.2015

Résumé

Les méthodes de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère ont beaucoup évolué depuis les années 60. Ces évolutions ont abouti au changement total des manuels du point de vue de leur contenu. Ce changement de contenu n'est pas sans rapport avec la forme de l'expression que représente la couverture de ces méthodes. Cette recherche vise ainsi à examiner la relation qui peut exister entre le contenu des méthodes du FLE et leur représentation visuelle à travers l'étude sémiotique des couvertures de cinq manuels du FLE qui renvoient à trois approches didactiques destinées aux adultes.

En effet, notre recherche est fondée sur le concept théorique de la sémiotique de l'école de Paris selon laquelle, il y a une relation réciproque entre le plan de l'expression et le plan du contenu du langage. Il s'agit donc de savoir, à partir des modalités sémiotiques, comment le contenu de chaque manuel se transmet dans la forme de l'expression de la couverture. Il sera également question de rendre compte de l'évolution de la couverture des méthodes du FLE à partir de l'interrelation entre la visée conceptuelle et pédagogique de chaque approche et sa représentation sémio-didactique.

Mots-clés: sémio-didactique, couverture des manuels de français, expression, contenu, représentation visuelle

Introduction

Les couvertures de tout ouvrage sont susceptibles de contenir des fonctions diverses d'ordre informatif, illustratif, narratif, esthétique et symbolique. La couverture relève donc d'un univers pluri-sémiotique faisant usage du langage verbal et visuel. C'est ce qui contribue d'ailleurs à lui offrir des caractéristiques à la fois pédagogique, sémiotique, et même artistique. De ce point de vue, outre le fait de représenter le contenu des méthodes, la couverture des manuels de français peut remplir d'autres fonctions sur la base d'un jeu verbal et visuel. Ces couvertures peuvent prendre en charge des rôles socioculturels et pédagogiques. Le manuel moderne, qui fonctionne comme un support pour enseigner la langue et la civilisation, doit

être capable de construire un message compréhensible aux apprenants d'autres cultures. Aussi, selon la compétition concurrentielle qui existe entre les méthodes du FLE, il faut noter une fonction persuasive de la couverture qui consiste à convaincre l'interlocuteur dans le choix qu'il va effectuer. Dans cette perspective, on peut dire que la couverture se rapproche du discours publicitaire étant donné que l'on ne peut pas nier ses traits persuasifs pour ses interlocuteurs.

Ainsi cet article s'efforce de montrer, à partir de la méthode sémiotique de l'école de Paris, la relation qui peut exister entre la forme de l'expression et la forme du contenu de la couverture des manuels du FLE pour mettre en évidence les approches conceptuelles qu'optent ces manuels de

* shairi@modares.ac.ir

** talat.atri@gmail.com

langue. Ce qui nous permettra d'établir un rapport entre l'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage de français et leur représentation symbolique. Nous chercherons aussi à comprendre ce qui détermine le choix des couvertures du FLE. En quoi consiste l'évolution de l'expression et du contenu des couvertures des méthodes de FLE ? De quelle manière le contenu pédagogique et pratique des méthodes du FLE peut-il établir une interrelation avec sa représentation symbolique manifestée à travers la couverture des mêmes manuels ? Nous pensons que l'interrelation sémio-didactique des couvertures des manuels du FLE et des approches didactiques s'explique par le fait que la couverture doit remplir non seulement la fonction représentative, mais doit en outre continuer et garantir la mission pédagogique insérée dans le manuel.

Pour répondre à ces questions et dans les limites du possible, cette recherche a choisi cinq manuels du FLE. Les couvertures examinées sont sélectionnées selon l'approche dominante de la didactique du FLE avec des intervalles de 8-10 ans. Les manuels sont choisis à partir des approches SGAV, communicative, communicative deuxième génération, et actionnelle. Pour les analyses, nous aurons affaire à des manuels les plus représentatifs de chaque approche.

L'importance et l'originalité de cette recherche réside dans le fait que les couvertures des manuels de langue n'ont jamais été analysées indépendamment. Les recherches précédentes avaient surtout pour objectif d'examiner le rôle de l'image dans les manuels de langues ; mais nous allons nous concentrer sur le rapport entre la forme des couvertures des méthodes de français et leur contenu afin de montrer l'interrelation

entre le contenu pédagogique et pratique des méthodes du FLE et leur représentation symbolique.

1. Image dans la didactique du FLE

Au départ, l'image n'avait pas de sens didactique. Une étude des composantes des manuels nous montre que les textes, surtout les textes littéraires et religieux étaient l'unique ressource d'apprentissage de langue pendant des siècles. Lorsque la valeur didactique de l'image est reconnue, elle s'est d'abord introduite dans les livres et a trouvé ensuite sa place sur les couvertures.

Depuis le moment où l'image est entrée dans la didactique, cette dernière a connu de différentes formes d'existence. Nous avons été amenés de l'image fixe à l'image animée et ensuite au multimédia. Le moindre rôle de l'image consistait à transmettre le sens littéral des mots dans la méthode directe. Par exemple au lieu de traduire le mot *mer* en langue 1, l'enseignant montrait une image de la mer à l'élève. L'illustration des manuels et l'utilisation de l'image dans les manuels de français ont débuté avec la méthode SGAV. Ceci a changé d'abord le rôle de l'enseignant et de l'élève, et a remodalisé ensuite leur relation dans la classe de langue. Selon Garnier, en utilisant l'image, «Le maître est auprès de l'éduqué un témoin» (Garnier, 1969: 39). Ainsi l'enseignant n'est plus un être omniscient. Il doit agir autant sur l'élève. Cette démarche a constitué la base de l'apprentissage audiovisuel.

Dans les cours de SGAV, le dialogue et l'image sont indissociables. «Dans les cours audio-visuels les images simulent une situation de discours (situation-cadre) dans laquelle s'inscrivent les énoncés enregistrés» (Moirand, 1974: 6). Le matériel audiovisuel

essaie de reconstituer des situations de communication. Mais enfin SGAV n'est pas arrivé à se débarrasser de l'image à transcoder, en raison de la relation plutôt verbo-iconique entre l'image et les énoncés.

Avec le développement de l'approche communicative, les manuels ont totalement changé. Un bref regard sur quelques manuels communicatifs montre que les manuels communicatifs des années 80 étaient partagés entre construction et communication. Ils hésitaient encore entre l'image à transcoder et l'image à contextualiser, entre être sgaviste ou être communicativiste.

Le Cadre Européen Commun de Référence intègre cependant le support visuel dans toutes les compétences linguistiques, les activités de compréhension et de production (CECR, 2000). Dans les nouveaux manuels dits actionnels (à partir de l'année 2001), la transition vers un grand changement visuel s'avère évident. La manière traditionnelle de la représentation des bandes dessinées dans les manuels n'est plus acceptée. La relation entre le texte et les images utilisées dans ces nouveaux manuels est plutôt thématique. Par exemple, sur la page d'un dialogue concernant une situation d'achat, l'image utilisée peut être seulement celle d'un magasin qui contextualise le dialogue pour l'apprenant.

Ici se pose la question sur l'objectif des images présentées sur la couverture des manuels. Il est vrai que l'image est apparue, parallèlement, dans et sur les manuels. Mais, est ce qu'on peut attribuer une valeur didactique pour la couverture des manuels de français ? En fait la couverture n'est pas la leçon zéro du manuel. Mais constituant le

premier contact de l'interlocuteur et la langue étrangère, elle constitue un pas décisif dans le choix des valeurs didactiques qui ne sont pas sans rapport avec l'objectif général du manuel. Nous pensons que la couverture des méthodes du FLE n'a pas seulement une fonction représentative. Elle va en effet au-delà d'une simple fonction de représentation pour devenir un lieu du premier contact de l'élève avec la langue. Pour clarifier le rapport entre la représentation des couvertures et le contenu des méthodes du FLE, nous allons nous appuyer sur une analyse sémio-didactique de ces couvertures.

2. Analyse sémiotique des couvertures

Dans l'ensemble, cette étude a une double visée. D'une part, elle tente d'examiner l'interrelation entre la forme des couvertures des méthodes du FLE et leur contenu didactique. Et de l'autre, elle s'efforce de montrer que toute représentation symbolique de ces mêmes couvertures est motivée non seulement par l'approche conceptuelle de chaque méthode, mais aussi par son rôle du discours visuel qui consiste à se nourrir de la culture comme le lieu du premier contact didactique de l'apprenant. Ce qui nous permettra de définir les éléments cognitifs, affectifs et socioculturels des couvertures. Nous devrions souligner au passage que notre analyse n'a rien à voir avec le progrès technique de l'imprimerie et elle ne s'occupe que de l'interrelation de l'image avec le contenu pédagogique pris en charge par l'approche didactique.

3- 1. De vive voix (1972)

Méthode SGAV publié en 1972, *De Vive Voix* est une méthode qui a utilisé des images d'une manière situationnelle. Les images n'ont pas pour objectif de traduire le texte, mais leur rôle consistent à représenter des situations. Les illustrations du livre sont en couleurs, mais les photos sont plutôt en noir et blanc.

Du point de vue peircien, il n'existe pas d'élément iconique ou indiciel sur la couverture. Selon Peirce «Lorsque le signe ressemble à son objet on l'appelle un signe *iconique* (Everaert-Desmedt, 2011: 53). Et lorsqu'un signe est réellement affecté par l'objet, il renvoie à son objet de manière *indicielle*» (Everaert-Desmedt, 2011: 62). Enfin «un signe est un **symbole** lorsqu'il renvoie à son objet en vertu d'une règle, d'une loi» (Everaert-Desmedt, 2011: 65). La couverture de *De Vive Voix* est présentée par un désigne graphique simple composé d'un ensemble des «cadres», en vert comme couleur dominante. Cadre, comme signe linguistique, connote le sens de «la structure imposée». Selon Peirce tout signe linguistique est un symbole vu la relation conventionnelle qui existe entre le mot et son signifié. Ainsi le signe linguistique «cadre» peut être interprété par l'interlocuteur comme le symbole de la règle, de la structure, de la restriction et de la fermeté.

Au niveau visuel, ce qui, au premier regard, attire l'attention c'est le nombre des cadres et des lignes qui s'entrelacent. La multiplicité des cadres peut renvoyer à une fonction logique qui signifie la dominance des traits cognitifs. Les mots et les lettres sont présentés d'une façon horizontale ou verticale, écrits en parallèle et tout droit. Il

n'y a aucun signe de flexibilité sur la couverture.



Une autre caractéristique des cadres est leur fermeté. La mise en place des cadres et leur intersection fonctionnent comme des fenêtres fermées qui renvoie à la stabilité et à la fermeté absolue de l'image ; ce qui donne une idée de rigidité de la méthode. Aucune explication superflue n'est remarquée sur la couverture. Comme s'il est interdit de parler de tout autre chose à l'exception de ce qui est le plus nécessaire à savoir. Le savoir ainsi partagé reste encadré et sans étendu communicatif.

Sur le plan informatif, le peu d'informations sur le contenu du manuel est transmis par le titre et les mots «Livres de l'élève» qui définissent la fonction du manuel. Les autres signes verbaux comme l'édition ne s'avèrent pas très utiles pour l'élève ou celui qui veut choisir le livre, puisqu'ils ne donnent pas d'éclaircissent sur le contenu de la méthode.

L'image utilisée sur la couverture contient des éléments simples et sans complexité. Nous ne voyons aucun signe de mouvement ou de disperse sur la couverture. Il s'agit d'une mise en ordre logique et ferme sans une imagination quelconque. La structure du

manuel ne donne lieu à aucune particularité picturale. Nous avons affaire à une structure simple et ordonnée.

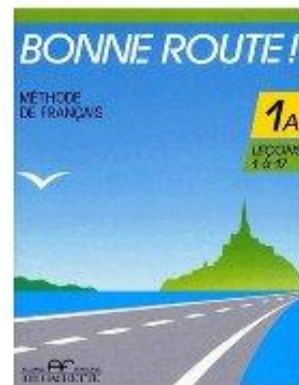
Comme nous pouvons le constater, la multiplicité des cadres renvoie à une rigidité de structure qui convoque le rapport à l'aspect programmé de la langue. La fermeture des lignes sur la couverture ne laisse aucune liberté d'action pour l'apprenant. Ce qui signifie que *De vive voix* devient un lieu d'exercice sur un modèle préétabli et programmé à l'avance. L'élève suit par soumission ce qui lui est donné et n'intervient pas comme acteur libre. L'accent est mis sur la dimension mécanique et cognitive du contenu révélée par la couverture sans faire appel à des effets affectifs et socioculturels.

3- 2. Bonne Route (1988)

Bonne route est une méthode communicative qui comprend un livre et une cassette audio. Cette dernière habitue l'oreille au français parlé, tandis que le manuel favorise l'apprentissage de la langue écrite et de la grammaire.

La couverture est illustrée par l'image d'une route qui mène au Mont Saint-Michel, dessiné en arrière-plan. Quant à la dimension linguistique, le titre *Bonne Route* est présenté comme un discours exclamatif. L'émotion et l'encouragement transmis par le discours verbal combiné aux signes visuels du mouvement créent une ambiance dynamique. Contrairement à la première et quatrième de couverture de *De Vive Voix*, la rigidité des formes et des cadres disparaît. Ce qui révèle une fonction enchantée de l'image qui correspond à des prises de liberté dans le contact avec le monde auquel on a affaire. En plus, l'aspect pratique et la

liberté d'agir est montré dès la couverture par le fait que la route peut nous amener loin et que nous sommes libre de la suivre. Le statut dynamique de l'image, accentué par des lignes qui s'éloignent de l'observateur montre que cette méthode veut fonctionner comme un lieu de désir et de mouvement. C'est pourquoi la dimension affective y est mise en évidence par l'image.



Globalement cette couverture est une image iconique non réelle qui nous réfère à un endroit historico-culturel en France. L'image est faite des fantaisies et est ornée des éléments culturels et naturels. Les couleurs utilisées dans la couverture sont très gaies, très vivantes et en harmonie. La combinaison de bleu clair, de vert, de jaune et de blanc rappelle un moment euphorique. D'ailleurs les quatre éléments présents sur la couverture ; la perspective, la route, l'oiseau, et le titre écrit à la manière des codes routiers, donnent l'impression du mouvement, et rendent l'image dynamique tout en suggérant l'idée de rapidité et de direction vers une destination.

Le Mont Saint-Michel, est un *symbole*. Il est d'abord le symbole de la culture et de la civilisation française ; ce qui signifie que la couverture connote tout de suite une signification culturelle. Un tel symbole

représente la culture et la civilisation française comme but principal de tous les cours de français. Un tel symbole culturel – même très simplifié – est un premier pas vers la transmission à l'élève du message culturel.

D'autre part, le Mont Saint-Michel est un symbole français dont l'usage consiste à franciser le livre et à le distinguer des autres manuels de langues qui n'indiquent pas de précisions sur la France. Il agit comme une étiquette publicitaire avec la dominance et à la diffusion de la culture française.

L'image connote également un sens didactique: l'apprenant est mené sur la route de l'apprentissage du français. Celui qui choisit ce manuel est sur une route qui nous invite à avancer; et puisque la destination n'est pas loin, il se sent incité à suivre le reste jusqu'à la fin.

La couverture détermine aussi le niveau et le nombre de leçons. Le plan informatif et verbal est en harmonie avec l'ensemble de l'image au niveau de la forme. Il se réalise à partir des cadres en couleur et occupe la partie supérieure de la couverture.

Ainsi, l'aspect rigide et structuré du cadre que l'on constate sur la couverture de *De Vive Voix* s'est transformé en une représentation où les éléments sont plus flexibles et plus détendus. On abandonne le trop sérieux des couvertures pour adopter une tendance plutôt affective et dynamique.

3- 3. Café Crème (1997)

Méthode du FLE publié par Hachette, le *Café Crème* est un manuel caractérisé par l'approche communicative deuxième génération. Depuis l'avènement jusqu'aujourd'hui elle est la méthode

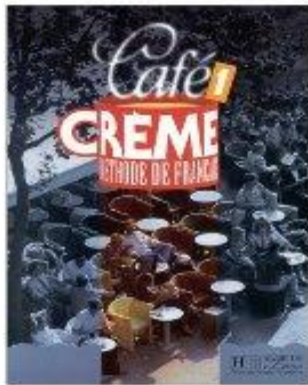
principale d'un certain nombre de grands instituts iraniens.

La couverture de *Café Crème*¹ est composée de deux éléments. Une photo et un texte graphique ou le logo de la méthode. La photo est un signe iconique manipulé par le graphiste. Le logo de la méthode est un signe iconique non réel et joue le rôle de la fantaisie. Il est la forme transformée d'un signe verbal qui constitue une forme picturale et figurative du titre.

La photo est en noir et blanc, sauf la partie qui se situe auprès du logo de *Café Crème*. Comme si le *Café Crème* réchauffe ses alentours. Elle est centrée sur la partie extérieure d'un café où les gens seuls ou en groupe boivent du café et discutent. Plusieurs tables sont libres. L'angle de vue vertical donne plus de profondeur et focalise mieux sur le sujet.

Dès le premier regard, se manifestent des idées communicatives. L'insistance sur le *café*, les *gens*, et les *actions communicatives*. Le café est un lieu multifonctionnel pour se reposer, manger, boire, mais ensuite pour se communiquer et partager des informations, etc. Un café est un lieu de rencontre et d'échange. Il faut aussi noter que le café est un espace de communication qui existe partout dans le monde où les gens de diverses couches sociales s'y rendent pour communiquer. L'image suggère l'idée du commun et d'appartenance sociale. Cette couverture met l'accent sur l'aspect socioculturel de la méthode car elle nous met en présence des gens réunis dans un endroit public qui est aussi un lieu de plaisir et de loisir. Ainsi, la dimension esthétique est aussi en jeu puisqu'il s'agit d'apprendre non par la force et par obligation, mais surtout par le plaisir et la joie. L'image met fin à un

apprentissage solitaire et raide. Le temps de l'apprentissage programmé est évolué et cette évolution est marquée par la forme de l'expression de la couverture.



Les parties en noir et blanc semblent figées en comparaison avec le centre en couleur. Le jeu de lumière et de couleur qui intervient au milieu de la couverture chauffe l'espace et le rend dynamique.

Dans le texte graphique ou le logo de «*café crème*», nous avons le mot «*crème*» en forme de tasse et le mot «*café*», en forme de vapeur. Il y a une interaction et une interrelation mot/chose à partir desquelles la méthode *Café Crème* se présente sous forme d'une tasse de café, en toute fraîcheur, et très dynamique (Shairi, 2005: 97). Cette interaction entre le mot et la chose a transformé *Café crème méthode de français* en une chose qui peut apporter la fraîcheur, la chaleur, et même la simplicité de l'action de boire une tasse de café pour communiquer de plus près avec l'interlocuteur.

Les informations fournies par la couverture ne présentent rien de spécial. Ici l'évolution des couvertures au niveau de sens se manifeste par le passage des images où on ne montre pas des êtres humains à des images peuplées par des hommes. En fait au lieu de

présenter les fonctions didactiques du manuel, comme c'était le cas de *De Vive Voix*, les livres des années 90 montrent plutôt la civilisation et la culture françaises tout en représentant des loisirs, des sites touristiques et des images des cultures pratiques et quotidiennes. La couverture fait appel à la vie pratique des français pour nous situer dans ce que l'on appelle l'interculturel. La couverture devient elle-même le lieu interactif où le monde, le mot et la chose interagissent pour créer un espace d'échange et de co-action.

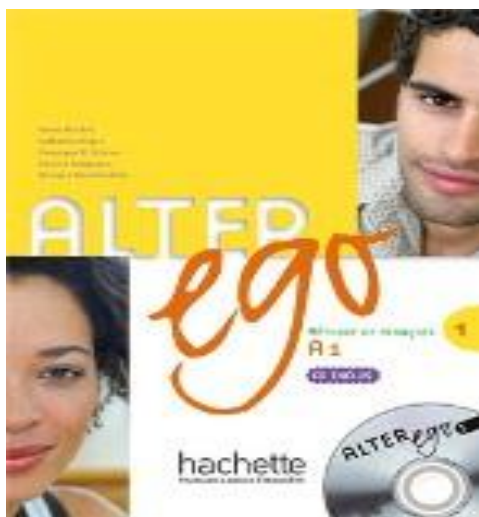
3- 4. Alter Ego (2006)

Alter Ego est une méthode actionnelle qui essaie de développer le savoir-faire aussi bien que des stratégies de communication comme l'interaction, la médiation, etc. Le manuel s'efforce de présenter et d'élaborer des thèmes culturels qui suscitent chez l'apprenant un intérêt pour la société française et le monde francophone (Alter Ego, 2006: 3).

Sur la couverture du manuel nous avons un effet d'espace multiplié. De divers espaces avec divers effets sont en interaction, chacun contenant divers signes. L'espace textuel contient le titre, le nom des auteurs, les contenants de la méthode, et le nom de l'édition. L'espace visuel contient l'arrière-plan en couleurs, deux demi-portraits, et une image graphique de CD-ROM. Mais l'espace textuel réside sous l'influence de l'espace visuel et tente de fournir des informations d'une manière différente: sensible et affective.

Le titre est présenté sous deux formes différentes. Le mot «*Alter*» avec une forme figurative, mécanique, rigide et linéaire, et le

mot "ego" en représentation calligraphique et gestuel. Cette gestualité correspond à un effet de participation et d'intervention. Ainsi, nous avons affaire à une typographie de la couverture qui encourage la contribution dans l'action. Le mot «Ego» crée à partir de sa forme calligraphique l'impression de la flexibilité et de fluidité. Il caractérise l'affranchissement des frontières pour toucher les espaces voisins. De cette façon, l'image met en place une contiguïté qui souligne le caractère interactionnel et interrelationnel de l'approche actionnelle. La calligraphie particulière du terme «ego» renvoie à un signe hyper-iconique dans le sens où elle abandonne son cratère iconique pour rendre compte d'une utopie du sens: il s'agit de situer l'apprenant au sein de l'événement de l'apprentissage comme un acteur principal. La gestualité du mot donne l'effet d'une expérience individuelle. Elle fait aussi part de l'expérience didactique et nous savons que cette manière d'écrire s'avère comme le signe d'un niveau optimal d'apprentissage de langue: tout se passe par une présence partagée et dynamique.



Le mot «*Alter ego*» est un mot latin, c'est-à-dire «la personne à laquelle un particulier accorde sa confiance et qu'il charge de tout faire à sa place»: un autre moi apparaît. Le titre reflète une expérience totalement individuelle. Le sens du mot «ego» fortifie l'effet de l'expérience individuelle produite par rapport à l'autre et à la collectivité.

Le message iconique sur *Alter Ego* est transmis par les visages à profil. Pour chaque visage représenté, nous avons un jeu d'absence/présence. On peut dire que les images se dialoguent et se complètent. Aussi les portraits ne sont pas de même sexe ni même ethnie. Ce qui insiste sur l'aspect transculturel de la méthode.



La multiplicité des éléments nous a donné un bricolage qui produit un sens d'intimité. Le bricolage, comme affirme J. M. Floch, consiste à utiliser un nombre de formes déjà existant qui peut aboutir à une créativité originale par le biais d'une pratique et d'une intégration de différents éléments appartenant à différents niveaux (Floch, 2000: 5). Jouant avec harmonies/désharmonies formelles,

organisant et réorganisant les images qu'il collecte, le bricoleur produit un nouveau sens. Le bricolage est une activité qui emprunte des formes déjà existantes afin d'y attribuer une nouvelle forme de vie. C'est pourquoi nous nous trouvons en présence d'une situation de réinvention.

L'aspect publicitaire de la couverture suivant la démarche persuasive «s'efforce de toucher l'intimité du consommateur et de s'imposer à lui» (Shairi, 2005: 98), surtout par son anthropomorphisme. Sur d'autres manuels comme *Reflet 1* nous avons des scènes tirées du livre, avec les mêmes personnages. Mais les visages que l'on voit sur *Alter Ego* représentent des gens de diverses nations appartenant à un contexte externe. La méthode s'adresse directement au spectateur (le lecteur-apprenant) par les visages souriant qui le regardent et qui créent une impression d'intimité. Donc la couverture d'*Alter Ego* essaie de se mettre en relief non par les signes culturels, mais par une co-présence humaine.

En somme, nous pouvons affirmer qu'*Alter ego* nous met en présence d'une couverture qui établit un espace de jeu: jeu de couleurs, jeu d'absence/présence, jeu d'allographie (haut/bas, gauche/droite, linéaire/circulaire, jeu gestuel/mécanique, jeu uni/divers). Cette multiplicité de jeu témoigne du caractère interactionnel, multimodal, dynamique, créatif, pluriel, actionnel et polyphonique.

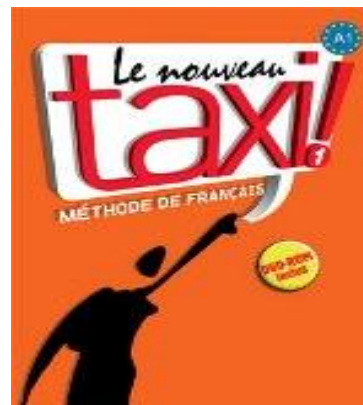
3- 5. Le nouveau taxi (2008)

Le nouveau taxi! (2008) est une méthode actionnelle dont l'activité principale consiste au développement des quatre compétences, et à la préparation des apprenants aux examens DELF/DALF.

La couverture du manuel est composée de deux espaces; l'espace textuel est dominé par un signe verbal: un énoncé. Dans l'espace visuel nous avons l'icône d'un être humain francophone. Nous le considérons icône parce que selon Peirce dès qu'il y a une ressemblance il y a l'icône. «N'importe quel objet... est une icône d'un autre objet, dès lors qu'il ressemble à cet autre objet et qu'il en est utilisé comme le signe». (Besse, 1974: 28)

La méthode a choisi comme titre un énoncé qui renvoie à une réalité externe et sociale. Le mot «taxi» constitue une référence vis-à-vis du monde pratique du transport. Ainsi sur le plan du contenu *taxi* évoque le social, le service public, le mouvement, le déplacement, ainsi que la vie urbaine.

Annoncé sur un panneau qui ressemble aux panneaux routiers, il emprunte le caractère des codes routiers qui sont des symboles par leur sens conventionnel.



Présenté sur un fond blanc, et occupant tout le panneau par la couleur rouge, le *taxi* devient l'expression d'un monde doté de pratique et d'action. Le mot *taxi* est un signifiant dont le signifié est le moyen de transport. L'ombre du mot *taxi* témoigne de

l'extensité que prend ce mot. Aussi le mot *taxi* apparaît étendu en toute force sur un espace fermé. Le mot *taxi* appuyé par la taille et la force a très bien remplacé l'image de taxi. L'intersection de l'intensité et de l'extensité crée un effet d'effort et de constance. Le caractère exagéré des lettres donne l'impression de vouloir se projeter dans l'espace du lecteur, et cela crée un effet de relief.

Par l'effet d'agrandissement et par ce que *taxi* tient à force, le mot renvoie à l'effort d'apprentissage. Ainsi, l'action et l'effort sont deux contenus importants que la couverture tente de révéler.

En ce qui concerne l'écriture des mots, nous sommes confrontés à deux pratiques différentes: le mot «le nouveau» fait appel à une écriture calligraphique qui met l'accent sur un geste manuel. Cette pratique gestuelle peut avoir des effets différents: la calligraphie ainsi présentée crée l'effet de vitesse. Les lettres sont attachées les unes aux autres et elles se touchent. Ce qui participe à la condensation du mot, évoque l'image d'une action empressée et offre un tempo rapide au discours de la couverture. Tout ceci témoigne du fait que la dimension

rhétorique du discours entre aussi en jeu pour rendre l'interaction plus vive.

La calligraphie ainsi élaborée donne l'effet d'une expérience individuelle. Elle fait part de l'expérience didactique humaine et nous savons que cette manière d'écrire s'avère comme le signe d'un niveau optimal d'apprentissage de langue. La différence de la taille et de la forme entre «le nouveau» et «taxi» attire l'attention du lecteur sur le condensé et l'étendu: quand on vise avec force (le condensé), on saisit beaucoup mieux (l'étendu).

L'espace de la couverture se divise en deux parties. La partie textuelle et la partie figurative où nous avons un monde fictif dans lequel apparaît une action humaine. Ces deux espaces sont en dialogue et en interaction. Le mot est énoncé par l'homme et l'homme vise aussi l'écriture. La couverture se veut de cette façon dynamique et en action.

3. Grille de lecture

4- 1. Tableau comparatif des caractéristiques des manuels du FLE

	Date	Méthode	Couverture		
			Texte	Image	Type de l'image
De vive voix	1972	SGAV	Noir blanc/ figuratif	Couleur pâle	Textuelle
Bonne route	1988	Communication	Couleur/ figuratif	Couleur vive	Illustration
Café Crème	1997	Communication	Couleur/graphique	Couleur vive	Photo
Alter Ego	2006	Actionnelle	Couleur/figuratif-calligraphie	Couleur vive	Portraits/textuelle
Le nouveau taxi	2008	Actionnelle	Couleur	Couleur vive	Textuelle/ Illustration

4- 2. Tableau comparatif des couvertures des manuels du FLE au niveau sémiotique

	Signes dominants	Préférence	Aspect	Espace
De vive voix	Verbal	Logique et cognitive	Mécanique	Textuel
Bonne Route	Symbolique/Culturel	Affective	Discursif	Imaginaire et pictural
Café crème	Verbal/Culturel	Affective	Pictural	Socio-affectif
Alter Ego	Iconique/verbal	Socio-Affective	Enonciatif	Multi-dimensionnel
Le nouveau taxi	Iconique/verbal	Socio-Affective	Enonciatif	Multi-dimensionnel

Après avoir établi une grille comparative appropriée à notre analyse, nous pouvons confronter les manuels analysés selon leurs couvertures.

Le premier point que l'on a pu constater réside dans le fait que les signes présents dominants sur les couvertures, sont plutôt verbaux jusqu'aux années 1980. La fonction culturelle est intégrée peu à peu dans l'image. Mais le signe verbal n'a jamais perdu sa place. Il est toujours présent sur la couverture et il a pris une forme picturale. Le rôle des signes verbaux devient même plus important qu'avant.

Mais ces tableaux montrent aussi que les signes verbaux présents sur la couverture ne produisaient pas d'effets affectifs dans les années 70. Les signes verbaux accentuaient surtout la présence logique et cognitive des

éléments didactiques. Alors que les signes verbaux, iconiques, symboliques et culturels, pratiqués aujourd'hui sur les couvertures, mettent l'accent sur les présences socio-affectives et socioculturelles.

En plus l'aspect dominant des signes sur les couvertures classiques était l'aspect mécanique. C'est à partir des années 1990 que les formes graphiques et picturales viennent former un discours visuel assez développé. Ce qui offre à la couverture des méthodes une caractéristique, plus flexibles, plus dynamiques, et même plus intimes.

Le dernier point est que les éléments présents dans l'espace des couvertures, se sont multipliés au cours du temps. Les couvertures des manuels de langue abandonnent donc leur aspect unidimensionnel pour adopter un caractère multidimensionnel. Ainsi, la couverture fonctionne comme un espace iconique, symbolique et discursif.

Les couvertures relient donc les tendances cognitives aux particularités esthétiques et artistiques. Les couvertures classiques sont simples, restreintes et s'enferment dans le cadre linguistique. Elles sont d'ailleurs en concomitance avec les besoins langagiers de l'apprenant et elles gardent plutôt leur fonction informative. Quant aux couvertures modernes, leurs espaces sont ouvertes et s'efforcent de sortir des cadres rigides et logiques de leur fonctionnement cognitif. Dans la plupart des couvertures des manuels récents, nous avons un discours visuel doté de mouvement, de vitesse, et des idées de pluralité. Ces couvertures témoignent d'un enseignement de langue accompagné de la culture et du dynamisme. Cela ne veut pas dire que les manuels classiques ne voulaient

pas transmettre la culture. En fait ces manuels étaient focalisés sur le savoir langagier, et la culture était transmise indirectement à travers la matière didactique et linguistique. Le lexique et la structure syntaxique étaient très importants dans ces manuels. Le type de culture en jeu était une culture savante fondée sur le verbal.

Par contre les manuels des méthodes communicatives et actionnelle commencent à transmettre la diversité culturelle dès le premier regard. Il s'agit de pratiquer une culture très vaste et interactionnelle. C'est pourquoi ces couvertures produisent un effet d'inter-médialité.

En plus les couvertures modernes s'approchent de plus en plus de la publicité qui fait jouer les médias divers en son sein. Selon Chébat et Hénault «l'image publicitaire en soi n'est pas claire, mais polysémique. Elle n'a pas un seul sens en elle-même et le texte oriente le récepteur vers une signification précise voulu par le concepteur publicitaire» (Chébat & Hénault, 1974: 107). Cette définition se manifeste très bien dans les couvertures des années 2000. L'interaction entre le titre (message linguistique) et l'image (massage visuel), d'une part, et l'interdépendance de l'image et du texte, de l'autre, offrent à ces couvertures un sens pluridimensionnel.

Nous nous trouvons ainsi en présence, des manuels dont la couverture met l'accent sur des interactions et le dynamisme socio-culturel. De cette façon, nous avons pu remarquer que ces couvertures optent pour un plan d'expression non-linéaire, multidimensionnel, polyphonique et pictural. L'image occupe une place importante sur ces couvertures indiquant que l'expression choisit la diversité des signes. Ce qui nous

conduit vers l'intermédialité comme l'un des contenus possible des manuels du français.

Ceci permet de déduire que le contenu de ces méthodes porte sur une signification mettant en jeu des compétences d'ordre socio-culturel, affectif, esthétique et cognitif.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé de montrer que les couvertures des manuels de français ont évolué au cours du temps et se sont adapté aux besoins didactiques des apprenants. La forme des couvertures suit en quelque sorte le contenu des méthodes. Mais nous avons pu remarquer que la couverture suit respectivement la même démarche que le manuel, faisant usage des mêmes principes, mais dans l'objectif de convaincre l'interlocuteur d'y faire confiance. En d'autres termes aucune méthode n'a déterminé un rôle précis pour la couverture, mais il est évident que toute couverture cherche à attirer la confiance de l'interlocuteur. La couverture en raison de sa nature médiatrice se pose entre l'interlocuteur et le contenu.

D'après les résultats de cette recherche, les couvertures des manuels modernes ont des rôles et des fonctions qui correspondent aux attentes de la nouvelle génération. Ceci signifie qu'elles s'adaptent non seulement au contenu des méthodes mais aussi à l'attente des communautés dotées des principes interculturels, transculturels et éthique. La couverture d'un manuel de langue ne peut pas aborder la grammaire ou le lexique. Mais elle donne une identité au manuel. Ce qui peut réaliser une relation intime entre l'apprenant et son manuel.

Au terme de ce travail de recherche, nous voudrions insister sur le fait que selon la démarche sémio-didactique engagée dans cet essai, les couvertures des méthodes de français constituent en elles-mêmes une énonciation qui comprend des dimensions cognitive, affective, esthétique et tensive. Ceci signifie que la couverture renvoie à l'expérience et au vécu de chacun étant donné qu'elle devient un espace fluide où les éléments visuels et verbaux interagissent pour remplir, outre toutes les autres fonctions, un rôle de médiateur socioculturel. La couverture dépasse ainsi son simple rôle iconique pour devenir un lieu métadiscursif et métacommunicatif.

Moirand, S. (1974). Audio-visuel intégré et communication(s). *Langue française*. n° 24, pp. 5-26.

Philippe G. & Gibert, P. (1989). *Bonne Route*. Paris: Hachette.

Shairi, H. (2005). Discours publicitaire: lieu d'interaction mot/chose. *Pazhuhesh-e zabanha-ye khareji*. n° 21, pp. 93-106.

Trevisi, K. & Al. (2000). *Café Crème 1: Méthode de français*. Paris: Hachette.

Bibliographie:

Berthet, A. & Al. (2006). *Alter ego 1: Méthode de français*. Paris: Hatier-Didier.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

..... (1974). Signes iconiques, signes linguistiques. *Langue française*, n° 24, pp. 54-27.

Capelle, G. & Menand, R. (2009). *Le nouveau taxi*. Paris: Hachette.

Chébat, J. & Hénault, G. M. (1974). L'efficacité de l'image publicitaire. *Communication et langages*. n° 22, pp. 117-107.

Cadre Européen Commun de Référence. (2000). Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif. Introduction à la sémiotique de Ch.S. Peirce*. Liège: Mardaga.

Floch, J.M. (1995). *Identités visuelles*. Paris: PUF.

Garnier, F. (1969). Du bon usage de l'image fixe. *Communication et langages*. n° 4, pp. 35-42.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.

Moget, M.T. & Neveu, P. (1972). *De Vive Voix*. Paris: Didier.

Abstract

Teaching grammar and developing metacognitive awareness by ITC among future teachers of French in Egypt

Abdel Ghany Shaaban, Mohamed Elsayed *
Associate Professor, University of Tanta, Egypte

Received: 14.12.2013

Accepted: 23.06.2014

This research is a study of the influence of new technologies of information and communication for teaching to improve grammar skills and metacognitive awareness of grammar among future teachers of French at the faculty of Education, University of Tanta. The use of IT can improve not only the performance but also grammatical metacognitive awareness. The latter has a major effect on the acquisition of French. Many studies such as Abdel Ghany (2009) (2010) showed that if learners are aware of their performance , why have they committed such errors and how they can avoid using IT. The digital online resources we used included Franc - parler.org: Global Portal teachers of French as a foreign language, EducaSites.com: The educational portal, e- French, and etc. to see their influence in the teaching of grammar and the development of metacognitive awareness of grammar among future teachers of French in Egypt.

Keywords: Grammar teaching, ITC, metacognitive awareness of grammar, grammatical skills, grammar teaching in Egypt

*drendidactique@com

The status of the language in the play of “End of game” by Samuel Beckett and that of “Afra or The days Passes” by Bahram Beyzai

Ayati, Akram^{*}

Assistante professor, University of Esfahan, Esfahan, Iran

Moussavi, Hoda^{**}

M.A University of Esfahan, Esfahan, Iran

Received: 18.11.2013

Accepted: 22.11.2014

The theater as the gestural and oral representation of a fiction, possesses a verbal language and a non-verbal or scenic language. The aim of this study is to analyze the verbal language in two plays of two different cultures, at the End of game of Beckett and Afra or The day passes of Beyzaï. The first one is considered as an example of the new theater named theater of absurd, worth knowing modern plays and the authors who implicate and deny the traditional elements of the western theater. The play of Beyzaï can also be considered as a modern play as far as she borrows its essential characteristics. Nevertheless, on the other side, it bases well on the traditional cultural foundations. This study tries to analyze similarities and differences between these two plays through the verbal aspects and to see how the play of Beyzaï can heighten as the example of the absurd theater.

Keywords: The End of game, Afra or The day passes, Samuel Beckett, Bahram Beyzaï, Moderne theater, language

^{*} ayati@yahoo.com

^{**} hoda.mousavi@gimal.com

Study of Persian art in *À la recherche du temps perdu*

Djavari, Mohammad Hossein^{*}

Professor ,University of Tabriz, Tabriz, Iran

Darabi Amin, Mina^{**}

Assistante professor, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Received: 05. 02.2014

Accepted: 22.11.2014

The taste for the Orient, very fashionable in the 1880 and 1920 in French, marks the trace of its presence in the greatest novels of the time. The works of the early twentieth century paint, each one in its own way, a specific East. From the geographical point of view, this East could be very broad, encompassing the Far East, Chinese and Japanese to the Middle East Arabic and Persian. In Proust's novel, the analysis of artistic thought is attached to historical and utopian imagery, and the analysis of bourgeois and aristocratic milieu of the time, that were under the influence of this orient taste, provide a complex and sometimes paradoxical image of the East. In this context, the particular role of Persian art compared to the other artistic and exotic trends that attract the Proust's narrator will not remain hidden to the reader. Despite of a very small proportion reserved by Proust to the Persian art, it seems that this art, far from creating a simple sense of chic and fashion, provides the potential of imagination for Proust's narrator and contributes to the narrator's decision to create his own unique and artistic world. In this paper, through an imagological approach, we attempt to reconstruct, whit the information sown in different pages of *Recherche*, the image that the Proustian's narrator makes from the Persian art. We will also try to study the role that such an image can have on the general aesthetic of Proust's work.

Keywords: Imagology, Persian art, East, picture, exoticism, miscegenation

^{*}Mdjavari@yahoo.com

^{**}mdarabi@live.com

Ebrahim Golestan in half-way of the naturalism

Farsian, Mohammad Reza *

Assistante professor, University of Ferdowsi Mashhad, Mashhad, Iran

Javanmardi, Sara **

M. A Student, University of Ferdowsi Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 07. 01. 2014

Accepted: 27. 09. 2014

On the contrary to his contemporary authors, Ebrahim Golestan, the Iranian author, film director, journalist, and photographer, does not follow the traditional realism school and his works are not affected by the foreign literary schools. Some traces of Emile Zola's naturalism may be found in his writings. In the present article, we have a topical analysis of Golestan's works so that we can respond whether Golestan is a naturalist writer as Zola or not. Indeed, it should be emphasized that Golestan's naturalism is not an original copy of Zola's. Of course, there is a common trend among the critics to categorize the Iranian writers in a foreign and western literary school or movement, but it should be realized that we cannot attribute the Iranian authors to a specific literary school or movement. You may feel the presence of realism, symbolism, even existentialism in Golestan's works, but the traces of naturalism is more realizable in his works. In fact, it may be said that Ebrahim Golestan is a quasi-naturalist author.

Keywords: Ebrahim Golestan, Emile Zola, Persian literature, French literature, Naturalism

*farsian@um.ac.ir

**saraa_Javanmardii@yahoo.com

Social phenomena and ideological supply into "Kiss God on his moon face", Mostafa Mastoor's work

Ghanbari, Manijeh*

Postgraduate Student, University of Tehran, Tehran, Iran

Dadvar, Ilmira**

Associate Professor, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 14. 04. 2014

Accepted: 25. 01. 2015

Mostafa Mastoor is a contemporary Iranian writer who has created numerous works including "Kiss God on his moon face" in which he has tackled a problem with an ideological and religious nature. In this work, the author presents some characters suffering from a doubt concerning God existence. Now, it is not ignored the role of the social phenomena in the literature, something that has been the subject of numerous socio-critical analysis begun by Lukacs and continued by many others. So, this article intention consists of offering an analysis of the writer approach to tackle a such problem and extracting from the work the social causes that can form this problem, i.e., the war, the society modernization and the sciences development. It tries also to trace the final point of this doubt journey, i.e. an Islamic type of the fideist and existentialist ideology. In order to achieve the objective, we have considered the maximum of the existent elements and the sociologists and philosophers opinions that can help to follow this target, particularly Durkheim's opinions.

Keywords: Mastoor, Durkheim, religion, suicide, modernization, sciences.

*man.ghanebari@ut.ac.ir

**idadvar@ut.ac.ir

Semiotic study of French language teaching methods

Shairi, Hamid Reza^{*}

Assistant Professor, University of Tarbiat Modarres, Tehran, Iran

Atri, Talat^{**}

MasterII, University of Tarbiat Modarres, Tehran, Iran

Received: 06.07.2014

Accepted: 12.04.2014

Methods of teaching / learning of French as a foreign language have evolved considerably since the 60s. These developments have led to the total change of textbooks from the point of view of their content. This change is related to the form of expression representing the cover of these methods. This research examines the relationship that may exist between the content of French language methods and their visual representation through the semiotic study of five methods cover of French as a foreign language which conform to three didactic approaches in adult learners. In fact, our research is based on the theoretical concept of semiotics of Paris school in which there is a reciprocal relationship between form and content of language. It is therefore important to know, from the perspective of semiotic modalities, how the content of each manual is transmitted in the form of the expression of its cover. Thus the other aim of this research is to investigate the changes in these manuals cover based on the interrelation between the conceptual and pedagogical aim of each approach and its semio- didactic representation.

Keywords: semio- didactic, French language methods cover, expression, content, visual representation

^{*}shairi@modares.ac.ir

^{**}talat.atri@gmail.com

بررسی نشانه شناختی جلد متدهای آموزش زبان فرانسه

حمیدرضا شعیری*

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس تهران

طلعت عطری**

کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۱/۲۳

روش‌های آموزش و یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، از دهه ۶۰ میلادی به این سو تحولی چشمگیر داشته‌اند. این تحولات منجر به تغییراتی کلی در محتوای کتب آموزش زبان شده است. تغییراتی که بی‌ارتباط با تصویر جلد متدهای آموزشی نیست. این تحقیق به دنبال تبیین رابطه احتمالی میان محتوای کتاب‌های آموزش زبان فرانسه و تصویر جلد آن‌ها از طریق مطالعه نشانه- معناساختی جلد پنج کتاب آموزش زبان فرانسه است. کتاب‌های بررسی شده ویژه آموزش بزرگسالان و متعلق به سه رویکرد آموزشی مختلف است. این تحقیق در حقیقت، مبتنی بر مفهوم نظری نشانه‌شناسی در مکتب پاریس است که بر اساس آن بین صورت و محتوای زبان، ارتباطی متقابل وجود دارد. هدف این تحقیق آن است که با استفاده از روش‌های نشانه- معناساختی نشان دهد که چگونه محتوای کتاب‌های آموزش زبان به تصویر جلد کتاب راه انتقال می‌یابند. هدف دیگر این تحقیق بررسی تحول جلد کتاب‌های آموزش زبان فرانسه از طریق رابطه متقابل میان اهداف نظری و آموزشی هر رویکرد و بازنمود نشانه-آموزشی آن است.

واژگان کلیدی: نشانه شناسی، آموزشی، جلد کتاب‌های آموزش زبان فرانسه، صورت بیان، محتوا، بازنمود دیداری

* shairi@modares.ac.ir

** talat.atri@gmail.com

پدیده های اجتماعی و ره آورد ایدئولوژیک در روی ماه خداوند را ببوس اثر مصطفی مستور

منیژه قنبری*

دانشجوی دکتری دانشگاه

المیرا دادور**

دانشیار دانشگاه تهران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۱/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۳/۲۴

مصطفی مستور یکی از نویسندگان معاصر ایرانی و خالق چندین اثر از جمله رمان کوتاه روی ماه خداوند را ببوس است. مؤلف در این اثر به مسئله ای با ماهیت ایدئولوژیک و مذهبی می پردازد و یک یا چند شخصیت را به معرض نمایش می گذارد که نسبت به وجود خداوند در شک و تردید به سر می برند. بدیهی است نمی توان نقش پدیده های اجتماعی را در ادبیات انکار نمود همچنانکه این امر موضوع تحلیلهای جامعه شناختی بوده که با لوکاچ شروع و توسط بسیاری دیگر ادامه یافته است. بر همین اساس، هدف این مقاله بررسی نحوه پرداختن نویسنده به این موضوع، استخراج تمامی دلایل اجتماعی بوجودآورنده آن از بطن اثر، از جمله جنگ، مدرنیته شدن جامعه، گسترش علوم و نیز ترسیم نقطه پایانی مسیر این شک یعنی یک ایدئولوژی فدیست-اگزیستانسیلیستی از نوع اسلامی آن می باشد. برای نیل به این هدف از دیدگاههای جامعه شناسان، بخصوص دورکیم که نتایج تحقیقات و آثارش قابلیت تطابق با موضوعات مطرح شده در اثر مورد بررسی را بخوبی دارا هستند، و نیز فلاسفه ای همچون کی پر گارد که می توانستند روشنگر راه باشند بهره گرفته شده است.

واژگان کلیدی: مستور، دورکیم، مذهب، خودکشی، مدرنیزاسیون، علوم، فدیسم

* man.ghanbari@ut.ac.ir

** idadvar@ut.ac.ir

ابراهیم گلستان در میانه راه ناتورالیسم

محمد رضا فارسیان*

استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

سارا جوانمرد**

کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۸/۰۵

ابراهیم گلستان، نویسنده، کارگردان، روزنامه نگار و عکاس ایرانی معاصر بر خلاف نویسندگان هم عصر خویش دیگر دنباله روی رئالیسم سنتی نیست و آثارش تحت تاثیر مکاتب ادبی خارجی قرار گرفته است. نشانه هایی از ناتورالیسم امیل زولا در نوشته هایش به چشم می خورد. در این مقاله با نگاهی موضوعی به آثار گلستان کوشیدیم تا به این پرسش پاسخ دهیم که آیا گلستان نیز همچون زولا نویسنده ای ناتورالیست است؟ در واقع باید گفت ناتورالیسم گلستان نمونه ای دقیق و روشن از ناتورالیسم زولا نیست. در حقیقت نسبت دادن نویسنده ای ایرانی به مکتب یا جریان ادبی خارجی و غربی امری رایج در میان منتقدان است. اما باید گفت که نمی توان نویسندگان ایرانی را تنها به یک مکتب یا جریان ادبی خاص نسبت داد. از ورای آثار گلستان می توان نشانه هایی از حضور مکتب رئالیسم، سمبولیسم و حتی اگزیستانسیالیسم را دید اما نشانه های ناتورالیستی در آثار او حضوری پررنگ تر دارند و در واقع می توان گفت که ابراهیم گلستان نویسنده ای شبه ناتورالیست است.

واژگان کلیدی: ادبیات فارسی، ابراهیم گلستان، ادبیات فرانسه، امیل زولا، ناتورالیسم

*farsian@um.ac.ir

**saraa_Javanmardii@yahoo.com

مطالعه هنر ایرانی در رمان «در جستجوی زمان از دست رفته»

محمد حسین جواری*

استاد دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

مینا دارابی امین**

استادیار دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۹/۰۱

تمایل به دنیای شرق که در سال‌های ۱۸۸۰ و ۱۹۲۰ در فرانسه بسیار رواج یافته بود، اثر حضور خود را در بزرگترین رمان‌های آن دوران بر جای گذاشته است. آثار متعلق به آغاز قرن بیستم، هر یک به شیوه خاص خود شرقی متفاوت را به تصویر کشیدند. از نقطه نظر جغرافیایی، این شرق بسیار وسیع است و از شرق دور چین و ژاپن تا شرق میانه عرب و ایرانی را در برگیرد. در رمان مارسل پروست، تجزیه و تحلیل اندیشه‌های هنری وابسته به تصاویر تاریخی و تخیلی، و نیز تجزیه و تحلیل محیط‌های اشرافی و بورژوازی که تحت تأثیر فراوان این تمایل به شرق بوده اند، تصویری پیچیده و گاه متناقض از شرق ارائه می‌دهند. از این دیدگاه، نقش ویژه هنر ایرانی در مقایسه با دیگر گرایش‌های هنری و غیربومی که راوی پروست را به خود جلب می‌کند، از دید خواننده پنهان نمی‌ماند. با آنکه سهم پرداختن به هنر ایرانی در اثر پروست بسیار اندک است، اما به نظر می‌رسد که این هنر به دور از ایجاد حس ساده‌انگاره مدگرایی و یا شیک‌گرایی پتانسیلی تخیلی برای راوی پروست به ارمغان می‌آورد که به تصمیم وی برای ساختن جهان خاص هنری اش کمک می‌کند. در این مقاله تلاش می‌کنیم که از خلال رویکردی تصویرشناسانه و از طریق داده‌هایی که اینجا و آنجا در صفحات رمان «در جستجو» آمده است، به بازسازی تصویری بپردازیم که راوی پروست از هنر ایرانی در ذهن دارد. همچنین سعی خواهیم کرد تا به مطالعه نقش این تصویر در زیبایی‌شناسی کلی اثر پروست بپردازیم.

واژگان کلیدی: تصویرشناسی، هنر ایرانی، شرق، تصویر، غیر بومی، آمیختگی

*Mdjavari@yahoo.fr

**mdarabi@live.com

جایگاه زبان در دو نمایش‌نامه "آخر بازی" اثر ساموئل بکت و "افرا یا روز می‌گذرد" اثر بهرام بیضایی

اکرم آیتی*

استادیار دانشگاه اصفهان

هدا موسوی**

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۹/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۸/۲۷

تئاتر نمایش داستانی تخیلی به واسطه‌ی ژست و کلام است و دارای دو زبان کلامی و غیر کلامی یا صحنه‌ای است. هدف مطالعه‌ی حاضر بررسی زبان در دو نمایش‌نامه از دو فرهنگ متفاوت است: «آخر بازی» بکت و «افرا یا روز می‌گذرد» نوشته‌ی بهرام بیضایی. نمایش اول را نمونه‌ی تئاتر نو یا پوچی می‌دانند که نویسندگان آنها قصد داشته‌اند عناصر سنتی تئاتر غرب را به چالش کشیده و طرد کنند. ما بر این باوریم که نمایش‌نامه‌ی بیضایی نیز به نوعی، نمایشی مدرن است و از این نقطه نظر، با نمایش‌نامه بکت شباهتهایی دارد، لیکن روی بنیان‌های فرهنگی سنتی ایرانی تکیه دارد و گذشته‌ی خود را نفی نمی‌کند. مطالعه‌ی حاضر با تکیه بر ابزارهای تحلیلی نقد سبک‌شناسی در حوزه ادبیات تطبیقی سعی دارد با تکیه بر وجه کلامی تئاتر، شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو نمایش را بررسی کند.

واژگان کلیدی: آخر بازی، افرا، ساموئل بکت، بهرام بیضایی، تئاتر نو، زبان

*akram_ayati@yahoo.com

**hoda.mousavi@gmail.com

آموزش دستور و رشد آگاهی فراشناختی به وسیله فناوری های آموزشی نزد دانشجویان تربیت معلم در مصر

محمد السید شعبان عبدالغنی*

دانشیار دانشگاه تانتا، مصر

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۴/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۹/۲۳

در این پژوهش به بررسی تاثیر فناوری های جدید اطلاع رسانی و ارتباطی در آموزش بر بهبود توانش های دستوری و آگاهی فراشناختی در دستور نزد معلمان آینده زبان فرانسه در دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه تانتا، پرداخته می شود. به نظر می رسد که استفاده از فناوری های اطلاع رسانی و ارتباطی در آموزش نه تنها عملکرد دستوری زبان آموزان بلکه آگاهی فراشناختی آنها را نیز می تواند بهبود بخشد. آگاهی فراشناختی تاثیر زیادی بر فراگیری زبان فرانسه دارد. تحقیقات زیادی مانند عبدالغنی (۲۰۰۹) و (۲۰۱۰) نشان دادند زمانی که فراگیران به عملکردهایشان آگاه باشند چگونه مرتکب این یا آن خطا می شوند و چگونه آنها می توانند با استفاده از فناوری های اطلاع رسانی و ارتباطی در آموزش، عملکرد زبانی شان را بهبود بخشند. از منابع مجازی بر خط مانند Franc-parler.org (پایگاه جهانی معلمان زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی) و غیره استفاده شد تا تاثیر آنها بر آموزش دستور و رشد آگاهی فراشناختی در دستور نزد معلمان آینده زبان فرانسه در مصر بررسی شود.

کلید واژه: آموزش دستور، فناوری های اطلاع رسانی و ارتباطی در آموزش، آگاهی فراشناختی در دستور، توانش دستوری، آموزش دستور در مصر.

* drendidactique@com

برگ درخواست اشتراک

- حق اشتراک برای هر شماره (با احتساب هزینه ارسال) ۳۰۰۰۰ ریال و سالانه ۶۰۰۰۰ ریال می باشد.

لطفاً وجه مورد نظر را به حساب اختصاصی دانشگاه اصفهان به شماره :

سیبای ملی ۱۱۰۲۲۷ : کد شناسه - ۲۱۷۷۲۴۰۲۳۸۰۰۲

واریز و اصل فیش بانکی را به همراه فرم اشتراک به نشانی: دفتر مجله « مطالعات زبان فرانسه » ارسال فرمایید.

آدرس: اصفهان: دانشگاه اصفهان، ساختمان مرکزی، معاونت پژوهشی اداره انتشارات، کد پستی: ۷۳۴۴۱-۸۱۷۴۴

(تلفن: ۰۳۱۳۷۹۳۲۳۵۰ دورنگار: ۰۳۱۳۶۶۸۷۳۹۱)

سامانه نشریه مطالعات زبان فرانسه دانشگاه اصفهان www.uijs.ui.ac.ir/relf

برگ درخواست اشتراک

نام و نام خانوادگی / مؤسسه :

شغل / نوع فعالیت : میزان تحصیلات :

نشانی :

.....

تلفن : کد پستی : صندوق پستی :

شماره های درخواستی

از تا شماره

تعداد درخواستی : از هر شماره :

تاریخ :

امضاء

فهرست مطالب

- آموزش دستور و رشد آگاهی فراشناختی به وسیله فناوری‌های آموزشی نزد دانشجویان تربیت ۱۸ - ۱
معلم در مصر
محمدالسید شعبان عبدالغنی

- جایگاه زبان در دو نمایش‌نامه "آخر بازی" اثر ساموئل بکت و "افرا یا روز می‌گذرد"
۳۲ - ۱۹
اثر بهرام بیضایی
اکرم آیتی، هدی موسوی

- مطالعه هنر ایرانی در رمان «در جستجوی زمان از دست رفته»
۴۲ - ۳۳
محمدحسین جوارى، مینا دارابی امین

- ابراهیم گلستان در میانه راه ناتورالیسم
۵۲ - ۴۳
محمدرضا فارسیان، سارا جوانمرد

- پدیده‌های اجتماعی و ره آورد ایدئولوژیک در روی ماه خداوند را ببوس اثر مصطفی مستور ۶۶ - ۵۳
منیژه قنبری، المیرا دادور

- بررسی نشانه شناختی جلد متدهای آموزش زبان فرانسه
۷۹ - ۶۷
حمیدرضا شعیری، طلعت عطری



نشریه مطالعات زبان فرانسه

دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان فرانسه دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان

سال ششم، شماره ۱۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، شاپا: ۶۵۷۱-۲۰۰۸

شاپای الکترونیکی: ۴۶۹X-۲۳۲۲

مدیر مسؤول: دکتر محمدجواد شکران زینی

استادیار گروه فرانسه دانشگاه اصفهان

Shokriangavad@yahoo.com

سردبیر: دکتر محمود رضا گشمردی

دانشیار گروه فرانسه دانشگاه اصفهان

Gashmardi@hotmail.com

مدیر داخلی: دکتر ابراهیم سلیمی کوچی

استادیار گروه فرانسه دانشگاه اصفهان

ebsalimi@fgn.ui.ac.ir

کارشناس اجرایی: محمدرضا علیمی

ویراستار انگلیسی: دکتر محمدتقی شاه نظری

استادیار گروه انگلیسی دانشگاه اصفهان

m.shahnazir@fgn.ui.ac.ir

ویراستار فرانسه: دکتر نازینا عظیمی

استادیار گروه فرانسه دانشگاه اصفهان

azimi@fgn.ui.ac.ir

صفحه آرایی: طیبه ابراری

اعضای هیأت تحریریه

دکتر اکبر اصغری تبریزی	استاد	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه اصفهان
دکتر حسین بیگ باغبان	استاد	گروه خاورشناسی دانشگاه مارک بلوک استراسبورگ
دکتر محمدحسین جواری	استاد	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز
دکتر کریستین راگه	استاد	گروه زبان و ادبیات آمریکایی دانشگاه سوربن نوول (پاریس ۳)
دکتر ابراهیم سلیمی کوچی	استادیار	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه اصفهان
دکتر حمیدرضا شعیری	دانشیار	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تربیت مدرس تهران
دکتر علی عباسی	دانشیار	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه شهید بهشتی تهران
دکتر حسن فروغی	استاد	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر محمدرضا گشمردی	دانشیار	گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه اصفهان

انتشارات دانشگاه اصفهان

قیمت: ۳۰۰۰۰ ریال

آدرس: اصفهان، دانشگاه اصفهان، ساختمان مرکزی، معاونت پژوهشی اداره انتشارات، کدپستی: ۷۳۴۴۱-۸۱۷۴۴

(تلفن: ۰۳۱۳۷۹۳۲۱۱۵، دورنگار: ۰۳۱۳۶۶۸۷۳۹۱)

سامانه نشریه مطالعات زبان فرانسه دانشگاه اصفهان www.uijs.ui.ac.ir

درجه علمی - پژوهشی نشریه مطالعات زبان فرانسه، طبق مجوز شماره ۳/۹۹۵۰۳ مورخ ۱۳۹۱/۵/۷ دبیرخانه «کمسیون نشریات علمی» وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ گردیده است.

راهنمای تدوین مقاله

۱. فصلنامه علمی - پژوهشی *مطالعات زبان فرانسه* در حوزه ادبیات، زبان‌شناسی، آموزش زبان‌های خارجی، نظریه‌های ادبی و ترجمه‌شناسی، مقاله به زبان فرانسه می‌پذیرد.
۲. نشریه *مطالعات زبان فرانسه* به صورت دو فصلنامه منتشر می‌شود.
۳. مقالات ارسالی نباید به هیچ مجله دیگری ارسال و یا در جایی دیگر منتشر شده باشند.
۴. ارسال و اطلاع از وضعیت مقالات تنها از طریق سامانه نشریه به نشانی اینترنتی www.uijs.ui.ac.ir/relf امکان‌پذیر است.
۵. مقاله باید شامل این بخش‌ها باشد: چکیده (به فرانسه، فارسی و انگلیسی)، واژگان کلیدی، مقدمه، متن اصلی، نتیجه‌گیری و کتابنامه.
۶. تعداد کلمات مقالات ارسالی باید بین ۴۵۰۰ تا ۷۰۰۰ کلمه باشد. چکیده (بین ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه) همراه با ۵ تا ۷ کلیدواژه و ترجمه آن به زبان‌های فارسی و انگلیسی الزامی است.
۷. همه مقالات دریافت شده داوری و ارزیابی می‌شوند.
۸. متن مقالات باید تحت برنامه Word با فونت Times New Roman، اندازه ۱۲ و فاصله ۱٫۱۵ cm بین خطوط نگاشته شده باشد.
۹. نقل قول‌های بیش از ۴ سطر در قالب پاراگراف جداگانه با یک فاصله از خطوط متن اصلی و به صورت ۱ cm فرورفته از سمت چپ در بین گیومه نوشته می‌شوند. این نقل قول‌ها باید با قلم ۱۰ و فاصله ۱ بین خطوط نوشته شوند.
۱۰. اسامی آثار در متن اصلی باید به صورت کج (ایتالیک) نوشته شوند.
۱۱. فهرست منابع و مآخذ در پایان متن مقاله و با عنوان «کتابنامه» مشخص می‌گردند.
۱۲. فهرست منابع مقاله باید مطابق مثال زیر منحصراً طبق شیوه APA تدوین شود. مقالاتی که این شیوه‌نامه را رعایت نکرده باشند در بررسی اولیه برگردانده خواهند شد.

Livres: Mounin, G. (2008). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
Articles: Thoiron, Ph. & Béjoint, H. (2010). La terminologie, une question de termes?. *Meta*, 55/1: 105-118.

Sitographie: Rheaume, J. (1998). Apprivoiser la technologie éducative, éléments de cours. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/tv/plxx135.html#bib>. Consulté le 20 mai 2001.

۱۳. اگر به چند اثر از نویسنده‌ای مربوط به یک سال ارجاع داده شده است، هم در ارجاعات داخل متن و هم در فهرست منابع، بلافاصله پس از سال انتشار با حروف a, b, c مشخص گردد.
۱۴. ارجاعات در متن مقاله در میان دو کمان (شامل نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار نشریه: شماره صفحه) مطابق مثال زیر است:

«Chaque langue structure la réalité à sa façon et, par là même, établit les éléments de la réalité qui sont particuliers à cette langue donnée» (Mounin, 2008: 44).

۱۵. ملاحظات و نکات توضیحی فقط به صورت پانوشت در پایین همان صفحه می‌آید. شماره این توضیحات باید بلافاصله پس از مطالب مربوط با پانوشت و قبل از علائم نقطه‌گذاری بیاید و ترتیب پانوشت‌ها با عدد نشان داده شود. پانوشت‌ها باید تنها در مواقع ضرورت برای روشن شدن یک موضوع مرتبط به کار بروند و نه برای یادآوری ارجاعات کتابنامه‌ای.
۱۶. همه مقالات به وسیله ی دو داور به طور محرمانه مورد داوری قرار می‌گیرند.
۱۷. نشریه حق رد یا ویرایش مقالات را برای خود محفوظ می‌داند.

بسم الله الرحمن الرحيم

نشریه مطالعات زبان فرانسه

دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان فرانسه دانشکده زبان های خارجی دانشگاه اصفهان

سال ششم، شماره ۱۱

پاییز و زمستان ۱۳۹۳، شایا: ۶۵۷۱-۲۰۰۸

شاپای الکترونیکی: ۴۶۹X-۲۳۲۲

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

<http://www.doaj.org>

<http://www.ISC.gov.ir>

<http://www.SID.ir>

<http://www.magiran.com>

<http://www.msrt.ir>

<http://www.uijs.ui.ac.ir/relf>

<http://www.noormags.com>

اولریخ: راهنمای بین المللی نشریات ادواری

دوآج: فهرست مجلات پژوهشی با دسترسی آزاد

پایگاه علوم استنادی جهان اسلام

پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی

بانک اطلاعات نشریات کشور

وزارت علوم تحقیقات و فناوری

پایگاه الکترونیکی مجلات دانشگاه اصفهان

پایگاه اطلاع رسانی مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی