

*République algérienne démocratique et populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
*Centre universitaire d'Aflou*



ISSN: 2571-9785

*Institut des lettres et des langues*  
*Département de français*

# Revue Langue et lettres françaises

**Revue nationale et académique.**  
**Editée par le département de français.**  
**Centre universitaire d'Aflou.**



**Numéro : 07**  
**Juin 2020**

**Centre universitaire d'Aflou**  
**BP 306 Aflou**

**Revue Langue et lettres françaises**

Revue académique nationale et semestrielle.  
Editée par le département des langues étrangères.  
Centre universitaire d'Aflou.

**Président d'honneur :**

Dr. Abdelkrim Tahari  
Directeur du centre universitaire d'Aflou.

**Directrice de la revue/responsable de la publication**

Mme Amina Narimane Mazari  
Chef du département des langues étrangères.

**Rédacteur en chef :**

Dr. Salah Haddab

**Le comité de rédaction :**

Dr. Salah Haddab.      Mme Amina Narimane Mazari.

[s.haddab@cu-aflou.dz](mailto:s.haddab@cu-aflou.dz)

**ISSN : 2571-9785**

Septième numéro : Juin 2020.

**Comité scientifique :**

- Pr. Belabbès Missouri, université de Sidi Bel Abbès.
- Pr. Foudil Dahou, université de Ouargla.
- Pr. Salah Khennour, université de Ouargla.
- Pr. Abdelouahab Dakhia, université de Biskra.
- Pr. Noureddine Bahloul, université de Guelma.
- Pr. Hazar Maïche, université d'Annaba.
- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faïd, université de M'sila.
- Dr. Rabéa Benamar, université de Tlemcen.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Mohamed Grazib, université de Saïda.
- Dr. Azzedine Ameer, université de M'sila.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Ameer Lahoual , université de Djelfa.
- Dr. Youcef Atrouz, université d'Annaba.
- Dr. Samir Messaoudi, université de Jijel.

**Comité de lecture :**

- Dr. Salah Haddab, centre universitaire d'Aflou.
- Dr. Salah Faid, université de M'sila.
- Dr. Aymen Hamdaoui, université d'El Tarf.
- Dr. Samira Souilah, université d'Annaba.
- Dr. Azzedine Ameer, université de M'sila.
- Dr. Youcef Atrouz, université d'Annaba.
- Mme Amina Narimane Mazari, centre universitaire d'Aflou.
- Mlle Fatima Adda, centre universitaire d'Aflou.
- Mme Mervette Guerroui, université de Guelma.
- M. Tayeb Khencha, université de Laghouat.
- M. Amine Chaami, centre universitaire d'Aflou.
- M. Lamine Hidouci, université de Tébessa.
- M. Samir Bessati, centre universitaire de Tamanrasset.
- M. Samir Tacherfiout, université de Jijel.

### **Consignes aux auteurs :**

La revue *Langue et lettres françaises* est éditée par le département de français du centre universitaire d'Aflou. Elle est destinée à tous les enseignants chercheurs et chercheurs dans le domaine de la langue et la littérature françaises, en plus d'être publié en deux langues : le français et l'anglais. Nous invitons tous les jeunes chercheurs et les enseignants universitaires à nous soumettre leurs articles en respectant les consignes suivantes :

**1-**L'article doit être inédit et ne pas avoir été proposé à d'autres publications. Un seul article ne peut avoir plus de deux auteurs.

**2-**Les articles doit être rédigés soit en langue française, soit en langue anglaise.

**3-**L'article présélectionné devra suivre le processus de la double évaluation, sous le couvert de l'anonymat, effectuée par les membres experts du comité scientifique de la revue, l'auteur recevra une notification dudit comité.

**4-**L'article qui a reçu un avis favorable devra respecter les éventuelles demandes de corrections émises par les évaluateurs et le comité de rédaction. Une fois toutes les corrections faites, l'article sera soumis à nouveau aux évaluations du comité de lecture et l'acceptation ou le refus sera tributaire des experts du comité scientifique.

**5-**L'article devra respecter les normes rédactionnelles qui concernent la taille de police 12 et ce, depuis le titre jusqu'à la bibliographie ; le titre sera centré en gras suivi, en-dessous, par le prénom, le nom de l'auteur sans aucune abréviation ni mention de grade, de son institution et de son courriel, le tout centré et en gras, sans aucun soulignement, aucune couleur et hyperlien.

**6-**La police de caractère sera le Times New Roman, taille 12, interligne 1,5. L'auteur devra aussi justifier son texte, sur fichier word.

**7-**Les articles proposés doivent contenir des paragraphes distincts avec des sous-titres éventuels en gras, sans aucune soulignement ni couleurs.

**8-**Les citations et les expressions mises en relief seront rédigées en italique, sans majuscule ni soulignements.

**9-**Les références dans le corps du texte respecteront la norme suivante : nom de l'auteur, l'année de l'édition et le numéro de page, ex : (Sartre, 2005 : 35).

**10-**Toutes les références doivent figurer dans la bibliographie en fin d'article.

**11-**La bibliographie en fin d'article doit respecter les normes suivantes : nom, prénom de l'auteur, le titre de l'ouvrage en italique, la maison d'édition, lieu d'édition, l'année d'édition. Ex : Sartre, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 2005.

**12-**Pour un article cité en bibliographie, la norme est la suivante : le nom, l'initial du prénom de l'auteur, l'année de parution, le titre de l'article entre guillemets, le nom de la revue, le numéro de l'édition, le numéro ISSN de la revue, pages de l'article. Ex : Haddab, S. (2016), « L'imaginaire poétique de Sartre dans *Les Mots*. » Revue Les Cahiers du laboratoire la poétique algérienne. N 03, n ISSN : 1112-9729. PP : 298-318.

**13-**Toutes les références bibliographiques doivent avoir un lien avec le titre et le corps de l'article. Quant aux références électroniques, elles formellement interdites pour cause de la non véracité et l'impossibilité de la vérification scientifiques des données proposées par le web.

**14-**L'article doit avoir pour base ou référence scientifique une bibliographie composée soit d'ouvrages, d'articles référencés et publiés ou de toute autre publication scientifique vérifiable et consultable, ce qui n'est pas du tout le cas de la sitographie ou webographie communément appelé.

**15-**Les articles conformes à la politique éditoriale et aux normes rédactionnelles seront les seuls publiés, ceux qui seront refusés ne peuvent être restitués à leurs auteurs. Le contenu et les opinions internes à chaque article ne concernent et sont propres qu'à leurs auteurs qui s'y engagent et non la revue.

**16-**Le comité de la rédaction ne porte aucun jugement ni aucune critique sur les articles proposés, ils ne sont qu'évaluer selon des normes scientifiques connues de toute la communauté scientifique.

**17-**Tous les articles publiés dans notre revue respecteront le cadre limité du domaine de recherche, à savoir la langue et les lettres françaises qui touchent et sont en rapport avec d'autres disciplines telles l'histoire, les arts, l'anthropologie, la philosophie, les sciences humaines et sociales.

**18-**Chaque auteur est responsable du contenu de son article et la revue conserve un droit de réserve avant chaque publication.

## Sommaire

-Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou.....	08
-Hommage.....	09
-Le statut de la religion dans <i>Les Mots</i> de Jean-Paul Sartre. Dr. Salah Haddab.....	10
-La linguistique et l'essor d'une nouvelle discipline associée à la didactique Des langues. Mme Nour El Houda Ouaddah.....	24
-Innovation pédagogiques dans le supérieur en Algérie : la formation à distance entre contraintes technologiques, pédagogiques et institutionnelles. Pr. Saddek Aouadi.....	38
-Ecrire la folie de la pensée dans <i>Mémoires d'un fou</i> de Gustave Flaubert. Dr. Samira Souilah.....	48
-L'écriture de l'événement ou l'attentat du R.E.R B de Saint-Michel. Dr. Lamia Mecheri.....	65

---

**Mot du directeur du centre universitaire d'Aflou**

Dans le cadre des multiples transformations que connaît le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette revue s'inscrit dans la perspective de mieux développer l'usage des langues dont l'importance, à l'heure actuelle, est plus qu'incontestable.

La revue *Langue et lettres françaises* exprime l'inéluctable rapport qui coexiste entre les langues et diverses disciplines où le français occupe une place prépondérante. A juste titre, la recherche scientifique connaît un sursaut dans le domaine de la littérature, la linguistique ou encore celui des arts.

Nul besoin de rappeler l'importance des langues en générale et du français en particulier, la nécessité de développer les esprits fait appel à cette conjecture. C'est dans cette optique que cette revue est capitale pour la recherche dans le domaine des langues étrangères afin de permettre l'épanouissement et le progrès scientifique.

Aujourd'hui, les jeunes chercheurs doivent disposer de tous les moyens adéquats et utiles pour pouvoir appréhender et se hisser au niveau des grands cercles intellectuels, pouvant ainsi côtoyer d'autres chercheurs et intellectuels de grande renommée. La revue du département de français est au service de la jeune génération d'étudiants appelés à édifier l'élite de demain.

Tous les moyens sont mis à la disposition de la communauté universitaire afin de permettre à chacun d'évoluer dans un contexte scientifique et intellectuel digne de l'université, ce haut lieu du savoir, de la connaissance, de la recherche et du progrès.

Ce genre d'entreprise ne peut qu'être bénéfique et conséquent pour tous ceux qui ont le progrès scientifique et la soif de la connaissance comme objectif. Nos jeunes chercheurs trouveront dans cet espace de débats d'idées et de dialectique un lieu de rencontre des esprits pour mieux avancer ensemble. Nul doute que cette revue reflètera l'essence même des langues.

Les contributions futures permettront d'installer, au cœur de l'université, un fief précieux pour les idées et la pensée. Le français demeure encore une très grande langue de culture et de savoir, à côté de laquelle la langue de Shakespeare est aussi présente dans cette revue. En termes de lettres, les auteurs ont contribué au progrès avec leurs petites plumes.

**Dr. Abdelkrim Tahari.**



---

## Hommage

Il est de notre devoir de rappeler à la mémoire les quarante années qui nous sépare déjà de la disparition d'un grand maître à penser : Jean-Paul Sartre. Le 15 avril 1980 à Paris s'est éteint ce bel esprit du XXe siècle qui a su non seulement illustré sa propre génération, mais aussi et surtout une époque décisive.

En effet, il s'agit d'une génération d'écrivains, de penseurs, d'artistes, d'intellectuels et de génies. Ces Lumières contemporaines nous ont éclairés et guidés à travers une série d'événements plus ou moins tristes ou joyeux. Sartre représente cette génération d'intrépides et de vaillants héros.

L'époque aussi est indissociable de ce personnage emblématique dont les actes sont restés inscrits dans la mémoire de l'Humanité et de l'Histoire. Ce fut une époque de conflits, d'idéologies, de guerres, d'injustices et de cruautés. Sartre s'y engagea sans hésiter et il y est laissa son dernier souffle.

A l'instar de ceux qui ont grandi dans le sillage de ce philosophe existentialiste, je fus projeté dans ce tourbillon de la liberté et de l'existence au point où j'en ai fait mon domaine de recherche et ma discipline favorite : la littérature mène un ménage excellent avec la philosophie.

Par conséquent, il m'était indispensable de rendre hommage à ce monsieur dont je dois beaucoup à ses idées et ses croyances. Aujourd'hui encore, je continue à découvrir dans ses livres ce que je croyais déjà découvert et que l'on cesse jamais de redécouvrir car le verbe est encore plus lourd que la verve.

Les enseignements de cette génération doivent servir à la jeunesse actuelle qui se trouve, malheureusement, en déperdition à cause de ces technologies inutiles qui font beaucoup plus de mal que de bien. Il faudra secouer et réveiller cette jeunesse qui n'a pas encore saisi l'importance de lire et d'écrire.

Enfin, la lecture et l'écriture sont l'unique processus du développement humain. Après tout, il a fallu bien lire et écrire pour aboutir à ce progrès éphémère d'aujourd'hui. Alors que les jeunes se mettent au travail car le temps n'est plus celui d'autrefois, celui de Jean-Paul Sartre. Une pensée bien chaleureuse et un hommage à la hauteur de cet « Homme-Siècle. » Mes respects M. Sartre.

**Dr. Salah Haddab**

---

**Le statut de la religion dans *Les Mots* de Jean-Paul Sartre.**

**Par Dr. Salah Haddab.**

**Centre universitaire d'Aflou.**

**Introduction :**

Nous tenons à signaler que l'existentialisme français s'accompagne d'une déclaration d'athéisme. Au point de départ de sa philosophie, Sartre réaffirme sa conviction de l'inexistence de Dieu et tire toutes les conclusions qui en découlent : nulle divinité n'a pu créer l'homme, aucune force suprême ne peut nous sauver du mal, de la souffrance, de l'exploitation, de l'aliénation ou de la destruction.

Aussi, aucun au-delà non plus pour justifier quelque bien ou quelque vérité que ce soit. L'homme est la seule source de valeur et de moralité. Il est condamné à inventer sa propre morale. Dès lors, nous nous plaçons d'emblée sur le terrain de l'athéisme : car le statut de la religion, dans *Les Mots*, passe impérativement par la question de Dieu.

En effet, en se posant des questions métaphysiques telles que : qui est Dieu ? Qu'est-ce que Dieu ? Nous pouvons découvrir une analogie faite, dans *Les Mots*, entre la vie littéraire et la vie religieuse. Et c'est de là que nous allons partir pour mener une étude sur cette religion de la littérature, ou la littérature de la religion. Et au tout début, Poulou se découvre totalement libre, « je n'ai pas de Sur-moi », cette majuscule de « Sur » représente l'être d'en-haut ou au-dessus : Poulou n'en a pas.

**Confessions intimes :**

On pourrait dire aussi qu'il est né sans Dieu, longtemps considéré comme un mot et la religion comme des mots, d'où le titre finale de l'autobiographie. Sartre dresse un portrait assez complet de la religion. Et l'humour sartrien intervient lorsque Sartre athée utilise le langage religieux qu'il parle comme une langue étrangère, tout se passe

comme s'il écrivait déguisé en théologien ce déguisement surprend et fait rire. En se confiant à Simone de Beauvoir, Sartre confesse :

*J'ai décidé de faire de la philosophie en hypo –khâgne, en khâgne même. Et à ce moment-là j'étais absolument assuré de la non-existence de Dieu, et ce que je voulais c'était une philosophie qui rendît compte de mon objet, « mon » au sens humain, c'est-à-dire votre objet aussi bien, l'objet de l'homme. C'est –à- dire son être à lui, dans et hors du monde, et le monde sans Dieu. Il me semblait d'ailleurs que c'était une entreprise nouvelle puisque j'étais peu au courant des travaux des athées. Ils ont d'ailleurs peu fait de philosophie ... Mais ce qui me semblait, c'est qu'une grande philosophie athée, réellement athée, manquait dans la philosophie. Et c'était dans cette direction que l'on devait maintenant s'efforcer de travailler ... (Beauvoir, 1981 :545 – 548).*

Dès lors, le thème de l'athéisme apparaît comme l'aboutissement d'une longue connivence et comme faisant partie de l'un des principes fondamentaux de l'existentialisme qui, chez Sartre, est par essence athée car l'athéisme est une liberté absolue.

Quant à la littérature, Jacques Lecarme affirme que « ... l'athéisme ou l'agnosticisme se portent fort bien en autobiographie » (1999 : 42) ; puis il ajoute : « Dieu, paraît-il, écrit droit avec des lignes brisées. La vie se vit selon des lignées brisées ; l'autobiographie s'écrit de préférence avec des lignes droites » (Lecarme, 1999 : 292).

Et puis Sartre, dans ses entretiens avec Simone de Beauvoir déclare :

*En fait, j'ai toujours pensé, comme athée, qu'il n'y avait rien après la mort ...J'ai expliqué dans Les Mots que vers huit ans, neuf ans, je n'avais déjà avec Dieu que des rapports de bon voisinage, pas réellement des rapports de sujétion, ou de compréhension. Il était là, de temps en temps il se manifestait, comme le jour où j'ai mis le feu, semble –t-il, à la maison. C'était un regard qui, de temps en temps se posait sur moi. (Beauvoir, 1981 : 550).*

De plus, la religion est considérée comme un instrument de domination qui devient, par là, le thème récurrent de *Les Mots*.

### Réalité et vérité :

Ce dernier s'accompagne d'autres questions métaphysiques : qu'est-ce que la religion ? Qu'est-ce que la foi ? Tout au long du récit, on assiste à une comédie de la foi puisqu'il n'y a pas de foi. Et dans *Les Mots*, on a caché le religieux dans l'orientation littéraire jusqu'à pousser l'athéisme au bout. Celui-ci est mis en valeur à travers l'autobiographie : « ...étant donné que je ne croyais pas en Dieu et que je ne lui cachais pas » (Beauvoir, 1981 : 330). Il réaffirme aussi :

*J'étais nettement antichrétien, par exemple. Vous savez que j'ai décidé à douze ans que Dieu n'existait pas, et je n'ai jamais changé ; ça m'amenait à revoir l'idée de ce qu'était une religion ; l'enseignement du lycée sur les religions : les religions antiques, le catholicisme et le protestantisme, ça amenait à considérer la religion comme un ensemble de préceptes, de commandements, de mœurs, variables d'un pays à l'autre et qui n'avait aucun rapport avec Dieu, Dieu n'existait pas. En conséquent, je n'étais pas religieux, je n'étais pas croyant, et toutes les tendances optimistes des croyances, ça me dégoûtait. Je pensais qu'ils se trompaient.* (Beauvoir, 1981 : 480).

D'ailleurs, ce passage de *Les Mots* où Poulou règle ses comptes avec Dieu, l'épisode du « petit tapis brûlé » le montre bien :

*J'avais joué avec des allumettes et brûlé un petit tapis; j'étais en train de maquiller mon forfait quand soudain Dieu me vit, je sentis Son regard à l'intérieur de ma tête et sur mes mains ... horriblement visible ... je me mis en fureur contre une indiscretion si grossière, je blasphémai ... Il ne me regarda plus jamais.* (L.M : 85-86).

Et en s'entretenant avec Simone de Beauvoir, Sartre avoue :

---

*J'ai raconté dans Les Mots comment je touchais à des boîtes d'allumettes, comment j'ai mis le feu, modestement d'ailleurs. Il ne me voit de temps en temps, en effet ; j'imaginai qu'un regard m'enveloppait. Mais tout ça était très vague, sans grand rapport avec le catéchisme, toute la mise en leçons de cette intuition qu'elle-même était fautive. En un beau jour, vers l'âge de douze ans, à La Rochelle, où mes parents avaient loué une villa un peu hors de la ville, je prenais le tramway le matin avec mes voisines, qu'allaient au lycée de fille, trois Brésiliennes, les petites Machado, et je me promenais devant leur maison en attendant qu'elles fussent prêtes, c'est-à-dire quelques minutes. Et je ne sais d'où est venue cette pensée, comment elle m'a frappé ; je me suis dit tout d'un coup : mais Dieu n'existe pas ! Il est bien certain que j'avais dû avoir avant des idées nouvelles touchant Dieu, et j'avais commencé à résoudre le problème pour moi. Mais enfin c'est ce jour-là, et sous la forme d'une petite intuition, je me rappelle très bien, que je me suis dit : Dieu n'existe pas. Il est frappant de penser que j'ai pensé à ça à onze ans, et jamais plus je ne me suis reposé la question jusqu'à aujourd'hui, c'est-à-dire pendant soixante ans. (Beauvoir, 1981 : 551).*

De plus, le récit s'arrête en 1917, au moment de l'épisode de La Rochelle. Et pour Philippe Lejeune : « le rendez-vous manqué avec la religion est un des thèmes centraux de l'autobiographie. » (Contat, 1997 : 88).

### **Liberté et vocation :**

En outre, la thèse principale de *Les Mots* est que la littérature est un « ersatz » de la religion : c'est une transposition de la vie religieuse dans la vie littéraire. Philippe Lejeune déclare : « La vocation littérature de l'enfant n'était qu'un ersatz de vocation religieuse ... l'histoire de l'adulte est celle d'une conquête de l'athéisme » (Contat, 1997 : 94-95).

En n'ayant pas la foi, Sartre a choisi l'écriture qui est la seule manière de servir les justes causes. En passant de la foi à la profession d'écrivain, Sartre change radicalement le cours de son existence. Et Genévrière Idt note :

*Ce changement met en valeur la profession d'athéisme de l'autobiographie au détriment de sa formation religieuse... En substituant un événement à un autre, la mort de Dieu au remariage de sa mère, il peut clore la diégèse à la bonne date, 1917 (Idt, 2000 : 167).*

Sartre intervient certainement après la « mort de Dieu ». Expression chère à Friedrich Nietzsche qui assimile le « phénomène religieux » à la « névrose religieuse », il remarque aussi que des libres esprits, qui se croient déshabitués de la religion et des dogmes, n'en tombent pas moins sous le « charme du sentiment religieux » quand il est question de la musique ou de la peinture.

### **L'homme en devenir :**

Par ailleurs, Nietzsche démontre très bien cette idée trompeuse –c'est-à-dire religieuse selon laquelle une approche dans l'art de l'essence unique des choses. Par extension, les hommes ont tué Dieu en rendant impossible son existence : ils ont détruit sa plausibilité préparant ainsi l'avènement d'une humanité supérieure et libérée. La disparition de Dieu oblige les hommes à se poser eux-mêmes en fondateurs des valeurs, avec l'incertitude de leur raison. Dans ce contexte, nous pouvons affirmer que la religion n'est qu'une aberration du genre humain et surtout de la raison. La notion même de Dieu permet la négation des hommes qui peuvent recouvrer leur liberté totale qu'en l'athéisme. Celui-ci consiste en soi à débusquer et à éradiquer le religieux : tout pressentiment de l'absolu, tout recours à une vérité révélée ou incarnée. On peut donc admettre que Sartre n'a pas cessé de s'en prendre au littéraire en tant qu'arrière – garde ou séquelle sournoise du religieux, allant jusqu'à dire à Simone de Beauvoir :

*D'autant que je me souviens très bien que, à l'âge de douze ans, je considérais ça comme une vérité qui m'était apparue avec évidence, sans aucune pensée*

---

*préalable ... Je pense que les demoiselles Machado sont apparues à l'instant et la pensée est redescendue en moi. Puis j'y ai repensé sans doute le lendemain ou le surlendemain, et j'ai continué à déclarer que Dieu n'existait pas... Je n'étais pas du tout lié à la religion catholique, je n'allais pas à l'église avant, je n'y allais pas après. Ça n'a donc eu aucun rapport précis avec ma vie du moment. Je ne me souviens pas m'être jamais plaint ou étonné que Dieu n'existât pas. J'estimais que c'était une blague qu'on m'avait raconté, et dont les gens étaient persuadés, et moi j'avais compris que c'était faux... (Beauvoir, 1981 : 551–552).*

Sartre continue en nous faisant l'éloge de l' « Athée » :

*Un athée, c'était un original, un furieux... un fanatique... qui se refusait le droit de s'agenouiller dans les églises... qui s'imposait de prouver la vérité de sa doctrine par la pureté de ses mœurs, qui s'acharnait contre... Dieu... pour ne pas parler de Lui. Comme la religion semblait tolérante... la foi n'était qu'un nom d'apparat... il ne pensait guère à Dieu... il le tenait à l'écart de sa vie. (L.M : 82-83).*

Mais Sartre affirme que son athéisme s'est fortifié :

*J'ai essayé d'expliquer comment déjà je m'étais constitué tout un arsenal de petites pensées personnelles, dans Les Mots qui étaient en opposition étroite avec les pensées de ma famille. Je pensais un peu pour moi seul. Et la vérité, c'était ce qui m'apparaissait vrai ... Il s'est fortifié, si vous voulez. Surtout je pense qu'il est passé d'un athéisme idéaliste à un athéisme matérialiste, et ça au cours de mes conversations surtout avec Nizan. L'athéisme idéaliste, c'est difficile à expliquer. Mais quand je disais : Dieu n'existe pas, c'est comme si je m'étais débarrassé d'une idée qui était dans le monde, et que j'avais mis à la place un néant spirituel, une certaine idée manquée, dans le cadre de toutes mes idées. Et le résultat c'est que ça n'avait que peu de rapport direct avec la rue, les arbres, les bancs sur lesquels les gens sont assis. C'était une grande idée*

---

*synthétique qui disparaissait, sans toucher à un bout du monde. Et petit à petit, mes conversations avec Nizan, mes réflexions personnelles, m'ont amené à autre chose, à une pensée autre du monde, qui n'était pas quelque chose qui devait disparaître, me mettre en liaison avec un paradis où je verrai Dieu, mais qui était l'unique réalité. L'absence de Dieu devait se lire partout. Les choses étaient seules, et surtout l'homme était seul. Était seul comme un absolu. C'était une drôle de chose qu'un homme. Ça m'est apparu petit à petit. C'était à la foi un être perdu dans le monde, et par conséquent entouré du monde de tous les côtés, comme emprisonné dans le monde. Et en même temps c'était un être qui pouvait synthétiser ce monde et le voir comme un objet, lui étant en face du monde, et dehors. Il n'était plus dedans, il était dehors. C'est cette liaison du dehors et du dedans qui constitue l'homme. (Beauvoir, 1981 : 552).*

Et puis, il met en rapport ce « dedans »-« dehors » avec les notions de l'en-soi et du pour-soi :

*Il est beaucoup plus simple, évidemment, de le voir comme un dedans simplement, ou simplement comme un dehors ... Bref, saisir le monde comme l'ensemble de ces horizons, étant constitué par des objets également ... j'ai essayé de montrer que Dieu aurait dû être « l'en-soi pour-soi » c'est-à-dire un en-soi infini, habité par un pour-soi infini, et que cette notion d' « en-soi pour-soi » était elle-même contradictoire et ne pouvait constituer une preuve de l'existence de Dieu ... Ça donnait une preuve de la non-existence de Dieu. (Beauvoir, 1981 : 553).*

Par-là, nous sous-entendons que Sartre – en tant qu'intellectuel engagé dans de justes causes – incite à briser le carcan qu'impose la religion en proposant de recouvrer la liberté de pensée et d'action, en somme affirmer sa personnalité, car il combat le dogmatisme, le sectarisme et l'intolérance qui engendrent l'obscurantisme. A cela, Jacques Deguy répond :

*Une autre censure fonctionne peut-être, qui n'aurait pas déplu à ce mécréant de Charles Schweitzer : celle de la religion. Sartre fait disparaître un surplus de*



---

*références chrétiennes : les sacrements «Je fis ma première communion à la chapelle du lycée Henri-IV », les lectures pieuses de laïcisation du sacré, dénoncé à la fin des Mots comme la forme principale de la « névrose », s'incarnerait alors le geste même de l'écriture autobiographique, de plus en plus laïque au fil des versions. (Contat, 1997 : 301).*

En outre, la médiocrité de la croyance-et surtout sa faiblesse-nous conduit à nous rendre la liberté, et donne la force et la vigueur. Parce que la religion est exclusive qu'elle détruit la volonté de l'individu et s'immisce dans toutes ses entreprises.

### **Existence et essence :**

Elle cherche à modeler la société selon ses conceptions particulières. Toute religion reste contraignante et représente un moyen d'abrutissement puisqu'elle est aussi un ensemble de puissances obscurantistes qui lui permettent d'exercer un contrôle rigoureux sur l'être en lui imposant des vues étriquées sur l'évolution sociale et cherche à régler sa conduite.

A cela s'ajoute, la cause fondamentale que constitue toute religion dans le déclenchement d'un conflit : bataille, croisade, guerre ou encore terrorisme. Tout comme elle-même des groupes sociaux à la déchéance, l'histoire nous le prouve largement comme aussi le progrès scientifique qui constitue un rempart contre ces dogmes : car la pensée scientifique est en contradiction avec les dogmes religieux.

Et quant à Jean-Paul Sartre, à travers le protestantisme familial et surtout les protestations contre la religion, nous donne les raisons profondes de l'esprit frondeur de sa génération : celle-ci, à ce titre, a le seul bon côté dans *Les Mots*. Dès lors, nous déduisons que les conventions sociales constituent un obstacle à l'affirmation de la personnalité de l'être car le conformisme enferme l'être social dans un mode de vie figé, il réduit ses possibilités d'action et il limite le pouvoir de l'homme vue que cette société est dominée par l'hypocrisie et le manque de sincérité conduit l'individu à la révolte contre l'ordre établi. Lors de ces entretiens avec le Castor, Sartre déclare :

---

*Tout cela, ça tournait autour de la notion de Dieu. C'était une exposition, dans l'Être et le Néant, des raisons de mon refus de l'existence de Dieu qui, en fait, n'étaient pas les vraies raisons. Les vraies raisons étaient beaucoup plus directes et enfantines – puisque j'avais douze ans- que des thèses sur l'impossibilité de telle ou telle raison de l'existence de Dieu... Justement... le passage de l'athéisme idéaliste à l'athéisme matérialiste est difficile. Il suppose un long travail. Je vous ai dit ce que j'entendais par athéisme idéaliste. C'est l'absence d'une idée, une idée qui est refusée, qui est barrée, mais d'une idée, l'idée de Dieu. L'athéisme matérialiste, c'est l'univers vu sans Dieu, et ça évidemment c'est de très longue haleine, de passer de cette absence d'une idée à cette nouvelle conception de l'être ; de l'être qui est laissé dans les choses et qui n'est pas jeté hors des choses sans consistance divine qui les contemplerait et les ferait exister... La conséquence ordinaire de l'athéisme c'est la suppression du Bien et du Mal, c'est un certain relativisme... (Beauvoir, 1981 : 554-555).*

D'autant plus, Philippe Lejeune considère que la morale de Sartre n'est pas religieuse mais plutôt existentielle. Puisque pour Sartre, la « littérature est un ersatz de la religion », elle est alors traitée comme un mythe dans *Les Mots*.

### **Mythes et légendes :**

Ce mythe remplit la fonction de la religion. Mais l'humanisme refait surface et laisse entendre à Jacques Lecarme que :

*Sartre oppose à un humanisme clérical et aristocratique, ersatz esthétisant de la religion chrétienne, un humanisme vrai, démocratique et égalitaire. Cet humanisme athée, laïcisé, soumis à un sévère traitement voltairien qui en aura éradiqué toute trace spiritualiste... A un humanisme mutilé... On opposera un humanisme ordinaire et intégral. La formule pourrait en être celle de Francis Ponge, souvent citée par Sartre : « L'homme est l'avenir de l'homme ». (Contat, 1997 : 226 ).*

En incarnant ainsi la thèse principale du récit, le thème de la religion de la culture est aussi traité en jouant sur les oppositions : haut/bas, ciel/terre, légèreté/ pesanteur. Tout comme nous l'avons signalé au début, la majuscule se trouvant dans la phrase. « Je n'ai pas de Sur-moi », est un signe de la volonté de Sartre d'insister sur l'image verticale d'un être pesant de tout son poids sur l'autre. Autrement dit, pas de « Sur-moi » c'est pas de Dieu. Ceci fait partie des manques originels, à savoir : pas de père, de Bien et de Dieu.

Par ailleurs, *Les Mots* peuvent nous faire sentir une brise du marxisme. Celui-ci est perçu par Raymond Aron comme étant une machine de guerre contre la religion. Tout autant Sartre qui considère le marxisme comme « l'humus de toute pensée particulière et l'horizon de toute culture ». Dès lors, Sartre se confesse à Simone de Beauvoir sur le final des *Mots* :

*... C'est la dernière page des Mots. Je dis que l'œuvre d'art me paraissait comme l'immortalité chrétienne, et en même temps, c'était créer dans l'absolu quelque chose qui échappait aux hommes et qui devait être lu par le regard de Dieu. Et elle prenait sa valeur absolue et transhumaine du fait qu'elle était au fond donnée au créateur ... C'est ce qui a disparu, bien qu'on redonne toujours quand on écrit une sorte de valeur transhumaine à ce qu'on écrit ... L'approbation des hommes est un signe que l'objet a une valeur transhumaine. Bien entendu c'est une illusion, ça ne correspond à rien de vrai, mais on la garde quand on écrit ... C'est entre des notions de ce genre, très troubles, très disparates, très peu compréhensibles que se meuvent les éléments qui restent d'une idée divine, éléments qui, je pense, iront en perdant de leur force au fur et à mesure que le monde continuera. (Beauvoir, 1981 : 555-556).*

Effectivement, pour Sartre, ce sont des choses simples qui viennent de soi :

*Des souffrances qui ne sont pas méritées, qui ne sont voulues par personne et qui n'apporteront rien à la personne qui les endure ... Pour établir la vieille notion de Dieu... il faut tourner le dos à la science, aux sciences humaines*

---

*aussi bien qu'aux sciences naturelles, et il faut revenir à un univers tout à fait contraire à celui que nous avons établi depuis. C'est-à-dire conserver une notion que les sciences de la nature et de l'homme ont ... largement contribué à expulser ... il faut justement se débarrasser en tout du principe du Bien et du Mal qui est Dieu, et il faut essayer de repenser, reconstituer un monde délivré de toutes les notions divines se présentant comme une immensité d'en-soi. C'est difficile. Ceux-mêmes qui pensent être arrivés à un être athée conscient et réfléchi ... introduisent de plus en plus d'athéisme dans leur pensée ... (Beauvoir, 1981 : 558).*

Et à juste titre, Sartre finit par avouer ce que l'athéisme lui a apporté :

*Ça a assuré, assaini ma liberté ; cette liberté n'est pas faite maintenant pour donner à Dieu ce qu'il me demande, mais elle est faite pour inventer moi-même, et me donner à moi-même ce que moi je me demande. C'est essentiel. Et puis mes rapports avec les autres sont directs ; ils ne passent plus par l'intermédiaire du tout-puissant, je n'ai pas besoin de Dieu pour aimer mon prochain. C'est un rapport direct d'homme à homme, je n'ai nul besoin de passer par l'infini. Et puis mes actes ont constitué ... ma vie ... que je juge sans trop me tromper. Cette vie ne doit rien à Dieu, elle est elle-même telle que je l'ai voulue, et en partie telle je la faisais sans le vouloir. Et quand maintenant je la considère, elle me satisfait, et je n'ai nul besoin de passer par Dieu pour cela. Je n'ai qu'à passer par l'humain ... par les autres et moi. Et je pense que dans la mesure où nous travaillons tous plus ou moins à constituer un genre humain qui aura ses principes, ses volontés, son unité, sans Dieu, nous sommes tous, sinon à chaque instant mais réellement dans tout moment de notre vie athées, au moins athées d'un athéisme qui se développe, qui se réalise de mieux en mieux ... Dieu est une image, préfabriquée de l'homme, l'homme multiplié par l'infini, et en face de laquelle l'homme devait travailler pour le satisfaire. Il s'agit donc toujours d'un rapport à soi, d'un rapport à soi absurde, mais immense et exigeant. C'est ce rapport-là qu'il faut supprimer,*

---

*parce que ce n'est pas le vrai rapport à soi : Le vrai rapport à soi c'est à ce que nous sommes et non pas à ce soi que nous avons construit vaguement semblable à nous. (Beauvoir, 1981 : 559).*

Et puis, jusqu'à atteindre l'objectif de *Les Mots*, à savoir l'athéisme :

*J'ai pincé le Saint-Esprit dans les caves et je l'en ai expulsé ; l'athéisme est une entreprise cruelle et de longue haleine ; je crois l'avoir menée jusqu'au bout .Je vois clair, je suis désabusé, je connais mes vraies tâches ... je suis un homme qui s'éveille, guéri d'une longue, amère et douce folie ... J'ai désinvestit, mais je n'ai pas défroqué : j'écris toujours ... C'est mon habitude et puis c'est mon métier ... N'importe : je fais, je ferai des livres ... La culture ... c'est un produit de l'homme : il s'y projette, s'y reconnaît ... (L.M : 204 – 205).*

### **Conclusion :**

Ainsi, le Dieu de Descartes devient l'homme de Sartre. Et l'homme est une liberté absolue, il ne se tient que de lui-même, il fonde le monde par son libre arbitre à chaque instant, il n'a ni Dieu ni père. Bien sûr, quand Descartes parlait de Dieu, il pensait à l'homme et préfigurait aussi Sartre : les hommes sont bien devenus comme des dieux.

Finalement, on l'aura compris, dans *Les Mots*, la religion est remise en question. Et tel est son seul et unique statut. Pas étonnant que les passages sur la religion aient été l'un des plans les plus remaniés. Et donc, Sartre nous a religieusement offert une magistrale autobiographie où existentialisme et athéisme ne représentent que l'envers et le revers d'une même médaille.

---

**Bibliographie :**

-Beauvoir Simone de, *La Cérémonie des adieux* suivie des *Entretiens avec Jean-Paul Sartre*, Gallimard, 1981.

-Bonnet Henri, *De Malherbe à Sartre : essai sur le progrès de la conscience esthétique*, Nizet, 1964.

-Buisine Alain, *Laideur de Sartre*, Presses Universitaires de Lille, 1986.

-Burgelin Claude, *Lectures de Sartre*, Presses Universitaires de Lyon, 1986.

« *Les Mots* » de Jean-Paul Sartre, Paris, Gallimard, « Foliothèque », n°35, 1994.

-Cohen-Solal Annie, *Sartre. 1905-1980*, Gallimard, 1985.

*Sartre : un penseur pour le XXIème siècle*, Gallimard, coll.

« Découvertes Littérature », 2005.

*Jean-Paul Sartre*, P.U.F, coll. « Que sais-je ? », 2005.

-Contat Michel (dir.), *Pourquoi et comment Sartre a écrit « Les Mots »*, P.U.F, coll. « Perspectives critiques », 1997.

-Guigot André, *Sartre et l'existentialisme*, Ed. Milan, Toulouse, 2000.

-Idt Geneviève, « *Les Mots* », une autocritique « en bel écrit », Belin, « Lettres Sup », 2001.

-Jeanson Francis, *Sartre par lui-même*, Le Seuil, coll. « Ecrivains de toujours », 1969.

*Sartre dans sa vie*, Ed. du Seuil, 1974.

*Sartre. Les écrivains devant Dieu*, Paris, Desclées de Brouwer, 1996.

*Sartre*, Paris, Desclées de Brouwer, 1996.

-Lecarme Jacques et Lecarme-Tabone Eliane, *L'Autobiographie*, Armand Colin, 1999.

-Lejeune Philippe, *L'Autobiographie en France*, U 2, A. Colin, 1972.

*Le Pacte autobiographique*, Ed. du Seuil, « Poétique », 1975.

*Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*,  
Seuil, « Poétique », 1980.

-Louette Jean-François, *Jean-Paul Sartre*, Hachette, coll. « Portraits littéraires »,

1993. « Etude De l'œuvre de Sartre à partir des *Mots* ».

*Sartre contra Nietzsche « Les Mouches, Huis Clos, Les Mots »*,  
Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

-Neusch Marcel, *Aux sources de l'athéisme contemporain : cent ans de débats sur Dieu*, Editions Le Centurion, 1993.

-Nietzsche Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Sigma Editions, 1998.

*Par-delà le bien et le mal*, Sigma Editions, 1998.

*La Généalogie de la morale*, Sigma Editions, 1998.

-Onfray Michel, *Enseigner le fait athée*, Galilée, coll. « Débats », 2004.

*Traité d'athéologie*, Grasset, 2009.

-Sartre Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, coll. « Folio », 2005.

-Wallet Jean-William, *Sartre : le philosophe, l'intellectuel et la politique*,  
l'Harmattan, 2006.

---

**La linguistique et l'essor d'une nouvelle discipline  
associée à la didactique des langues.****Par Nour El Houda Ouaddah.****Université de Skikda.****Introduction :**

Depuis longtemps, la linguistique est considérée comme une science ancienne telle qu'il est le cas de la grammaire. La linguistique fait partie des sciences humaines, comme elle accorde tant d'importance à l'étude des phénomènes de la langue. À ce propos, il nous semble intéressant d'indiquer que le terme « linguistique » fut bâti sur la racine latine<sup>1</sup> du mot « langue ». L'histoire de cette science était triomphée des réalisations et des découvertes touchantes à la fois la théorie que la pratique. En effet, la linguistique actuelle se laisse plus facilement définir<sup>2</sup> ; son objet d'étude s'articule essentiellement sur la langue, qui représente la composante sociale du langage, qui s'impose à l'individu et s'oppose à la parole, manifestation volontaire et individuelle.

Au départ, la linguistique était une science vaste qui a largement englobé les autres domaines qui semblent autonomes aujourd'hui, à titre d'exemple, nous citons : la phonétique, la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

Aujourd'hui, chacun d'entre eux s'acquière un statut d'autonomie ou d'indépendance relatif, la chose qui lui permet de marquer des avancements notables au niveau théorique ainsi qu'au niveau pratique ; en élargissant leurs domaines de recherches et leurs terrains de travail. La linguistique constitue alors un excellent point de départ, autrement dire ; une matière première pour ces sciences qui étaient auparavant un constituant mineur et particulier qui lui dépendent.

Le développement de cette matière ainsi ses différentes branches associées, au cours de ces dernières décennies, a donné pleinement l'occasion pour l'émergence de nouveaux horizons qui se caractérisent par une originalité exclusive.

---

<sup>1</sup> G.SIOUFFI, D.V.RAEMDONCK, « 100 fiches pour comprendre la linguistique », éd, Bréal, 1999, p8.

<sup>2</sup> B.Christian et F.Paul, « initiation à la linguistique, cours et applications corrigées », ed, EM, 2<sup>ème</sup> éd, Nathan, 1990, p 9.



Maintes sont les sciences qui ont marqué leur apparition suite aux développements de la linguistique, nous allons mettre l'accent en particulier sur « la didactique des langues ».

## **1. La didactique : une nouvelle discipline :**

### **1.1. L'apparition :**

Afin d'assurer une bonne compréhension de notre point de départ, il faut, au tout d'abord, expliciter notre conception de didactique des langues qui tend à se consolider en Europe depuis les deux dernières décennies, cela est dû par rapport aux nombreuses études de nature épistémologique qui envisage en premier lieu à renforcer l'identité<sup>3</sup> de la DL, ainsi à caractériser la discipline ou à délimiter son territoire. L'existence des études, assez nombreuses et assez riches, indique clairement un domaine qui, depuis son début, se présente fortement marqué par « une conscience critique », qui s'interroge surtout sur ses trajectoires, son fonctionnement idéologique, ses dispositifs méthodologiques, ses limites, ses conditions de « développement durable », ses contradictoires et effets pervers, également sur les liens établis avec les autres domaines du savoir.

La didactique est alors, constitue une discipline toute récente, elle a marqué son émergence juste aux fils des années quatre-vingts, son apparition était le résultat majeur d'une multitude des sciences qui se mêlent et qui s'enchevêtrent entre eux dans un moule multidimensionnel afin de la donner naissance. Donc, la didactique est une conséquence de ce mouvement dynamique des sciences, parmi lesquelles, nous citons : la linguistique qui représente un excellent exemple, la sociologie, la pédagogie, la psychologie et les sciences cognitives également.

### **1.2. La didactique ; une discipline qui se réfère à la linguistique :**

Un dernier ensemble de disciplines recouvre des interventions de la linguistique dans une série de champs d'expérience ou encore de pratiques professionnelles. Il nous semble utile d'indiquer que l'expression<sup>4</sup> de « linguistique appliquée » a longtemps désigné les essais de renouvellement de la pédagogie des langues vivantes en général, et du français en particulier, cela se réalise par rapport à l'importation de méthodes et

<sup>3</sup> Isabel.A, Ana.I.A, Maria.H.A.S., Silvia M.P, « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique », « Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme », Les Cahiers de l'Acedle, Volume6, num 1, 2009 .

<sup>4</sup> JEAN LOUIS.CH, F.JACQUES.F et DOMONIQUE M, « Introduction à la linguistique *française* », éd Hachette Supérieur, 2001, p42.

des descriptions issues des théories du langage. C'est aux années 1980 où l'apparition de la didactique des langues, en tant que discipline prétendant à l'autonomie et à la scientificité, pour laquelle, la linguistique constitue un champ théorique de référence particulièrement privilégié.

Cela prouve largement que la linguistique constitue l'axe central de la didactique des langues étrangères, pour la simple raison que cette dernière s'intéresse à la langue et aux effets langagiers en premier degré; elle l'envisage donc comme un but en soit, autrement dit, un objet d'étude bien particulier, comme elle s'occupe de l'observation des phénomènes d'interactions et d'usage de la langue en situation.

## 2. Qu'est-ce que la didactique ?

Les sérieuses tentatives envisageant de mettre les barrières d'un cadre définitif et claire pour la notion de « didactique » ont débouché sur divers efforts qui réclament les définitions suivantes :

Le didacticien J.P.CUQ atteste que *« par son origine grecque (didaskain : enseigner), le terme de didactique<sup>5</sup> désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage »*.

Pour G.MIALARET, *« la didactique correspond à l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignements »*. Cette définition<sup>6</sup> rejoint celle de Ph.MEIRIEU indiquant que : *« la didactique est constituée par l'ensemble des procédés, des méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées »*.

F.AUDIGIER avance que *« la didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi, pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique :*

- *Sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie.*
- *Sans réflexion aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives.*
- *Sans référence au contexte même de l'institution scolaire et de son fonctionnement »*.

<sup>5</sup> Jean Pierre. C « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, éd, CLE, 1990, p69.

<sup>6</sup> Abderrahmane T, « L'essentiel en didactique du français langue étrangère, concepts, méthodologies et approches pédagogiques », mars 2016, p 19.

Les définitions précédentes nous permettront d'indiquer clairement que la didactique à tracer l'objectif qui s'appuie autour des méthodes, des techniques et des procédés d'enseignement, et cela s'effectue en étudiant la manière dans laquelle les contenus de la matière sont transmis aux apprenants.

### 3. Didactique générale et didactique d'une discipline :

R.BARA a attesté<sup>7</sup> : *« je doute de l'existence d'une didactique « générale », je ne vois pas ce que peut être la didactique des mathématiques, alors que je vois très bien ce que peut être la didactique des nombres décimaux, celle de la géométrie, ... ».*

Cette citation nous montre clairement que certains auteurs croient fortement à l'existence d'une didactique de deux grandes catégories ; en d'autres termes : la didactique générale et la didactique de la discipline.

D'un côté, la didactique générale renvoie à un champ de questions assez bien circonscrit, qui porte essentiellement sur l'ensemble des disciplines, il est à noter que ces questions traitent les éléments suivants :

- Le fonctionnement cognitif des apprenants, comprenant les modes de raisonnement, les styles cognitifs et l'épistémologie génétique,...
- Le métier d'enseignant lui-même, englobant les formations, les attitudes, les pratiques enseignantes ainsi que les outils didactiques,...
- L'analyse des situations institutionnelles, parmi lesquelles, nous constatons : les études des interactions, les styles d'enseignement et les modes d'évaluation,...

De l'autre côté, la didactique d'une discipline s'attache beaucoup plus aux « processus de transmission » ainsi d'acquisition relative au domaine propre à cette discipline, ou encore des sciences voisines avec lesquelles elle entre en interactions mutuelles.

Néanmoins, si la didactique s'intéresse aux contenus d'enseignement et aux modalités de leur transmission ou de leur division, cela ne l'empêche guère à avoir des rapports et des liens avec d'autres concepts de base, à savoir l'enseignement et l'apprentissage ainsi la pédagogie.

---

<sup>7</sup> Ibid.

---

#### 4. La didactique des langues et ses domaines :

Les domaines de la didactique des langues correspondent essentiellement aux différents découpages et segmentations de son territoire tels que l'histoire de cette discipline nous les a légués<sup>8</sup>, manifestant dans les grandes compétences qui portent sur : la compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi l'expression de l'oral et de l'écrit, émergeant également dans les disciplines suivantes : grammaire, lexique, phonie, culture et méthodologie. Il nous semble opératoire d'indiquer que tout enseignement, et à chaque moment de sa pratique, définit en grande partie ses contenus, ses objectifs et ses démarches en fonction des spécificités de l'un ou de l'autre des domaines dans lesquels il se sait travailler. Cela montre clairement que le contenu de chaque domaine a ses propres spécificités et ses propres particularités qui exigent une adéquation des démarches adoptées afin de réussir les apprentissages.

De ce fait, l'enseignant se trouve face à une situation où il est obligé d'exprimer une certaine habileté et sagesse en exploitant chaque domaine correspond à cette discipline ; la chose qui semble loin d'être une tâche facile à réaliser surtout dans une classe hétérogène : qu'il soit au niveau de la maîtrise de la langue ou à l'âge des apprenants ainsi leurs appartenances ethno-socio-culturelles.

#### 5. Les champs d'étude de la didactique :

La didactique comprend essentiellement deux champs<sup>9</sup> d'étude : celui de la recherche et celui des pratiques enseignantes. Notons que les deux champs s'alimentent mutuellement.

Sur le plan de la recherche, le chercheur-didacticien identifie, définit et élabore les principaux concepts, les modèles ainsi méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'intéresse également à toute question qui touche la transposition des savoirs savants en contenus à enseigner, ce qui est l'essence même de la didactique.

Alors que sur le plan des pratiques d'enseignement, le didacticien-professeur planifie des unités d'enseignement/apprentissage à partir de programmes d'études, conçoit des

---

<sup>8</sup> CH.OUREN, domaines de la didactique des langues-cultures, université Jean Monnet, Saint-Etienne.

<sup>9</sup> Introduction - Définition et concepts théoriques de la didactique,

Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educentre. Copyright © SAVIE inc. 2008

Copyright © Collège Educentre College et ses partenaires 2008.

<http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/PDF/Out/ObjetApprentissage5191.pdf>. Consulté le 16/04/2020.

stratégies d'enseignement, développe du matériel didactique et des méthodes d'évaluation.

## 6. Les principaux concepts propres à la didactique :

La didactique, et comme chaque discipline scientifique, est détendue d'une charge théorique importante, qui se manifeste surtout dans les concepts<sup>10</sup> de base qu'elle l'attribue à son champ de recherche. Parmi lesquels, nous citons :

### 6.1. **Savoir et connaissance :**

Dans un cadre marqué par la description de la théorie des situations, la distinction entre savoir et connaissance semble avoir une importance primordiale.

Pour Broussou : « *le savoir est le point de départ du projet social d'enseignement, alors que les connaissances n'existent et n'ont de sens chez un sujet que parce qu'elles représentent une solution optimale dans un système de contraintes* ». À la lumière de cette citation, nous nous permettons de mettre l'accent en particulier sur la fonction ; autrement dit, si les savoirs sont considérés comme un projet social de l'enseignement, c'est parce qu'ils constituent le moteur fondateur du développement et de la réussite des apprentissages, tandis que les connaissances sont écartées parce qu'elles ne donnent pas des solutions réelles et opératoires.

Margolinas atteste qu' « *une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution* ».

A partir de cette citation, nous constatons que les connaissances se manifestent beaucoup plus en situation<sup>11</sup> ; en reflétant le bagage informatif que possède le locuteur. Alors que, le savoir est une construction sociale par excellence, en d'autre terme, qu'il représente la conséquence résultante d'une institution.

Le savoir comprend des types dont les plus célèbres se résument dans : le savoir, le savoir-faire, et le savoir être :

- D'abord, le savoir qui englobe les connaissances et les prérequis possédés par un parlant-locuteur.

<sup>10</sup> A.TOUMI, « l'essentiel en didactique du français langue étrangère », p 27/28/29. Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.p27.

- Ensuite, le savoir-faire qui désigne le fait de mettre le savoir-savant en exergue / en pratique, autrement dit ; l'exploitation du savoir procédural.
- Enfin, le savoir être qui se manifeste surtout dans la façon dans laquelle le locuteur se comporte dans une situation donnée, donc c'est la mise en pratique et du savoir, et du savoir-faire. Notons que l'aspect culturel ; l'ethno-socio-culturel joue un rôle majeur et fondateur dans ce type de savoir.

Les connaissances de même sont variantes et multiples, parmi lesquelles, nous citons :

- Les connaissances déclaratives.
- Les connaissances conditionnelles.
- Les connaissances procédurales.

## 6.2. Le triangle didactique ou le système didactique :

Le système didactique correspond au système de relations qui s'établissent entre trois éléments, qui sont : le contenu d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant. Cette relation est représentée souvent sous la forme d'un triangle didactique dont les trois éléments du système forment les trois pôles (apprenants, enseignant et contenu de la matière), qui entretiennent entre eux des relations d'interdépendance. Donc la présence de chaque élément est obligatoire pour obtenir un triangle fonctionnel et optimal. D'un point de vue didactique, l'apprenant est l'élève, mais envisagé dans sa dimension de sujet apprenant. Il est rare que l'apprenant soit seul dans un système didactique scolaire ; en effet, et dans une réalité<sup>12</sup> scolaire concrète, l'apprenant (abstrait) désigne l'ensemble des sujets réels en position d'apprenant. Dans une définition plus large du système didactique, sortir de l'école ; l'apprenant peut être tout sujet didactique en situation d'apprentissage, scolaire certes, mais encore universitaire ou professionnelle. De la même manière, l'enseignant peut être entendu au sens strict comme (le professionnel désigné comme tel dans une institution scolaire) ou au sens large désignant (tout sujet didactique qui, dans un système didactique (scolaire, universitaire, professionnel ou privé) accomplit intentionnellement quelque chose à quelqu'un). Cela dépend toujours du public visé, qu'il soit des apprenants qui poursuivent leurs parcours éducatifs dans un état de scolarité normatif, ou encore un public professionnel qui envisage à atteindre un certain but dans un axe de temps bien précis. Le pôle « savoir » représente l'élaboration didactique qui consiste à recueillir et à sélectionner les savoirs savants

<sup>12</sup> Yves R. Cora C.A. Bertrand D. Isabelle D et Dominique L.R, « *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* », 2013, p 203.

---

susceptibles de conduire aux buts et aux finalités du système éducatif. Ces savoirs seront transformés/construits en objets d'enseignement établis dans un programme donné.

### 6.3. La centration sur l'apprenant :

La notion de centration a surtout été utilisée dans la formule « centration sur l'apprenant », afin de marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. En relation au fameux « triangle didactique », le pôle « élève » passe pour avoir été négligé au profit des pôles « enseignant » et « objet/ matériaux d'enseignement ». La centration sur l'apprenant se présente<sup>13</sup> par conséquent comme un recentrage sur le sujet, redéfini lieu de d'apprentissage, complémentirement comme une relative prise de distance à l'égard tant de l'objet langue que des constructions méthodologiques à visée générale, des méthodes et démarches pédagogiques.

En effet, la centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette dernière en mettant en place un dispositif permettant de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage.

### 6.4. La transposition didactique :

Ce concept représente un enjeu scientifique, social ainsi scolaire. Son importance réside dans le fait qu'il aide à comprendre les transformations qu'un savoir social ou scientifique subit pour être enseigné.

Selon Ph BLANCHET, « *la transposition didactique peut être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement-apprentissage comme une opération complexe de sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissage ciblés* ».

Dans le même cadre, Y.CHEVALLARD distingue<sup>14</sup> : le savoir (tel qu'il émane de la recherche), et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe).

---

<sup>13</sup> Jean P.C, « Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde » op cite, p 39/40.

<sup>14</sup> Ibid.

### 6.5. Le contrat didactique :

Le dictionnaire de didactique<sup>15</sup> suggère la définition suivante : « *tout situation pédagogique implique un contrat implicite ou explicite. Dans ce second cas, établir un contrat signifie reconnaître la liberté de pensée et d'adhésion des individus présents dans la classe. Il s'agit alors d'établir ensemble un cadre commun qui régit l'ensemble les relations entre les individus, en explicitant les règles construites par la classe et pour la classe* ».

Dans son acception générale, ce contrat est largement implicite qui se tisse entre l'enseignant et les élèves en relation intime avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles et les enjeux, voire les fonctions de chacun des éléments des pôles didactiques ; (manifestant dans l'enseignant, l'apprenant et le savoir), les attentes réciproques des élèves et de l'enseignant également.

Pour G.BROUSSOU, c'est « *l'ensemble des comportements spécifiques de l'enseignant qui sont attendues par l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par l'enseignant* ».

### 6.6. La situation didactique :

La situation didactique existe, généralement, chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un enseignant à un élève, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour répondre à cet objectif. Les situations didactiques, caractéristiques du milieu scolaire, comportent nécessairement une intention d'assujettissement des élèves. Cet assujettissement peut prendre plusieurs formes et même être dissimulé.

Il existe également la situation a-didactique où l'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève. L'enseignement consiste de ce fait à provoquer<sup>16</sup> chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre "spontanément" par des adaptations correspondantes.

Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir ainsi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation. » [...] L'objectif final de l'apprentissage

<sup>15</sup> Jean Pierre. C, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » op cite, p 55.

<sup>16</sup> Jean-François Halté, 1992, « *La didactique du français* », Paris, PUF. Site web : <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-quelques-concepts-cles-en-didactique>. Consulté le 16/04/2020.



---

est que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu." (Brousseau, 1990)

Une situation non didactique est une situation sans finalité didactique pour laquelle, le rapport au savoir s'élabore comme un moyen économique d'action (apprendre une action ; à titre d'exemple : apprendre à faire du vélo).

## **7. Les notions fondamentales de la didactique des langues :**

### **7.1. L'acquisition/ l'inné et l'acquis :**

Il est certes que l'homme naît avec des dispositions qui lui permettent de comprendre et de parler une langue. À la naissance, l'enfant a la possibilité d'apprendre toute langue, car il a l'habilité d'imiter tous les sons de toutes les langues du monde, cependant il ne garde que ceux qui a habitué de l'écouter à partir de son entourage (sa petite famille, ses parents en général).

Donc, l'environnement<sup>17</sup> linguistique et social est incontestable. Pour un enfant, l'acquisition d'une deuxième langue ressemble à l'acquisition de la langue maternelle. Quand on apprend une langue étant adulte, on perd la facilité d'acquisition, mais on développe des stratégies : connaissance des phénomènes linguistiques, conceptualisation..

### **7.2. Le rôle de la mémoire dans le processus d'acquisition :**

L'apprentissage ne peut se faire sans un travail de la mémoire. Le système cognitif est muni d'une mémoire qui permet à l'organisme de réagir différemment à des événements semblables. La mémoire<sup>18</sup> comprend différents types, parmi lesquels nous citons :

- la mémoire à court terme, qui est un système qui permet de conserver l'information pendant un laps de temps court, exemple : (l'acquisition du sens d'un mot, mais qu'on oublie par la suite, ...).
- La mémoire à long terme qui est un système qui permet de conserver les informations le plus longtemps, comme : (l'acquisition de règles grammaticales, ...).

---

<sup>17</sup> BENHOUBOU.N, DIDACTIQUE GENERALE, ENS-LSH d'ALGER, site web : [http://univ.ency-education.com/uploads/1/3/1/0/13102001/ens\\_fr\\_didactique\\_generale.pdf](http://univ.ency-education.com/uploads/1/3/1/0/13102001/ens_fr_didactique_generale.pdf). Consulté le 16/04/2020.

<sup>18</sup> Ibid.

- La mémoire procédurale qui concerne les apprentissages et les procédures (le savoir-faire), par exemple : « comment se présenter, rédiger une lettre administrative, .... ».
- La mémoire lexicale qui stocke la forme phonétique et orthographique du mot.

### 7.3. L'apprentissage :

Il se trouve des manières différentes d'apprendre selon les individus; selon la question des attitudes et des motivations face à la langue étrangère, ou encore selon l'âge le plus favorable à l'acquisition. En didactique, la question de l'apprentissage est essentielle voire centrale: il s'agit de l'apprentissage par les apprenants de contenus d'enseignement ciblant à la fois, les savoirs et les savoir-faire. L'apprentissage<sup>19</sup> est appréhendé alors sous deux sens : l'apprentissage comme processus (le fait d'apprendre) et l'apprentissage comme résultat ou effet du processus (le fait d'avoir appris). De même qu'il faut distinguer l'apprentissage à long terme (maîtriser la langue dans différentes situations) et l'apprentissage à court terme (maîtriser un concept, une donnée dans une situation particulière : « se présenter » en langue étrangère). Il faut noter ensuite que l'apprentissage en situation scolaire est contraint, inséparable d'une programmation didactique, organisé, a une dimension formelle, autrement dit, largement explicite (rôle de l'enseignant) et est constamment évalué.

### 7.4. Les stratégies d'apprentissage :

Les différentes stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour apprendre une langue ont été classées<sup>20</sup> par O'Malley et Chamot de l'Université de Cambridge (1990) et par P. Cyr (1998), sont respectivement :

- *Les stratégies cognitives :*

Ces stratégies impliquent une interaction avec la matière à l'étude, c'est-à-dire, une simple manipulation de cette matière et une application de techniques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Ses composantes sont les suivantes :

- la répétition ;

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Nabila.B, ENS-LSH d'ALGER, DIDACTIQUE GENERALE, [http://univ.ency-education.com/uploads/1/3/1/0/13102001/ens\\_fr\\_didactique\\_generale.pdf](http://univ.ency-education.com/uploads/1/3/1/0/13102001/ens_fr_didactique_generale.pdf). Consulté le 16/04/2020.op site.

- l'utilisation de ressources ;
- le classement ou le regroupement ;
- la prise de notes ;
- la déduction ou l'induction ;
- l'élaboration ;
- la traduction ;
- le transfert des connaissances ;
- l'inférence.

- ***Les stratégies métacognitives :***

Elles impliquent une réflexion explicite de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Ses composantes sont les suivantes :

- l'anticipation ou la planification ;
- l'attention générale ;
- l'autogestion ;
- l'autorégulation ;
- l'identification d'un problème ;
- l'autoévaluation.

- **Les stratégies socio-affectives :**

Elles impliquent l'interaction de l'apprenant avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Ses composantes sont :

- la clarification/vérification ;
- la coopération ;
- le contrôle des émotions ;
- l'auto-renforcement.

---

L'apprenant adopte par conséquent des stratégies de résolution des problèmes, par exemple, en situation scolaire, l'apprenant élabore la règle avec l'enseignant, il interpelle son camarade quand une question n'est pas comprise.

## 8. Conclusion :

Nous avons essayé tout au long de ce travail de recherche, de faire présenter une discipline toute récente issue des linguistiques et inspirée d'autres sciences. En effet, nous avons mis l'accent en particulier sur la linguistique comme matière première qui influence et enrichie tellement les domaines de la didactique. Pour ce faire, nous avons essayé de donner un aperçu concernant son apparition, ainsi la différence existante entre une/des didactique(s). Afin d'établir encore des explications et des éclaircissements, nous avons présenté les principales notions clés relatives à cette discipline. Une discipline qui a connu les lumières de son propre émergence justes aux fils des dernières décennies, néanmoins elle a réussi, au sens large du terme, à élargir son domaine et son champ d'étude. Le mérite renvoie certainement aux conditions qui ont marqué leur apparition, et qui étaient caractérisées par un champ émouvant et dynamique, centré autour une interdisciplinarité écrasante. Elle a réussi alors de tracer des grands pas dans le domaine de l'enseignement et d'apprentissage des langues; cette discipline fut la didactique.

**Références bibliographiques :**

- G.SIOUFFI, D.V.RAEMDONCK, « 100 fiches pour comprendre la linguistique », éd,Bréal, 1999.
- B.Christian et F.Paul, « initiation à la linguistique, cours et applications corrigées », ed, EM, 2ème éd, Nathan, 1990.
- JEAN LOUIS.CH, F.JACQUES.F et DOMONIQUE M, « Introduction à la linguistique française », éd Hachette Supérieur, 2001.
- Jean Pierre. C « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, éd, CLE, 1990.
- A.TOUMI, « l'essentiel en didactique du français langue étrangère ».1ère éd, mars 2016.
- Yves R. Cora C.A. Bertrand D. Isabelle D et Dominique L.R, « dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », 2013.
- Jean-François Halté , 1992, « La didactique du français », Paris, PUF.

**Articles :**

- Isabel.A, Ana.I.A, Maria.H.A.S., Silvia M.P, « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique », « Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme », Les Cahiers de l'Acedle, Volume6, num 1, 2009.
- CH.OUREN, domaines de la didactique des langues-cultures, université Jean Monnet, Saint-Etienne.
- Introduction - Définition et concepts théoriques de la didactique, Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educacentre. Copyright © SAVIE inc. 2008.
- BENHOUHOU.N, Didactique générale, ENS-LSH d'Alger.

---

**Innovation pédagogique dans le supérieur en Algérie :****La formation à distance entre contraintes technologiques,  
pédagogiques et institutionnelles.****Par Saddek Aouadi.  
Université d'Annaba.****Résumé :**

Afin de pallier le développement exponentiel du nombre d'étudiant qui devrait atteindre le pic des deux millions à l'horizon 2020 et le manque d'encadrement, les institutions centrales et les établissements ont envisagé le recours à la mutualisation des moyens entre les structures universitaires proches et surtout à l'introduction de la mobilité virtuelle à travers la formation à distance, notamment pour les masters.

Ces initiatives qui ont démarré selon l'approche Top-down (Depover) peinent encore à trouver leur concrétisation sur le terrain face en amont à une base non impliquée et non préparée en ingénierie pédagogique et de la formation, un environnement numérique et technologique en cours de développement mais non encore suffisamment maîtrisé et surtout un système de gestion « classique », centralisé et encore bureaucratisé qui ne s'est pas adapté à la nouvelle donne et qui ne laisse que peu d'espace à l'initiative individuelle ou collective, aux initiatives bottom-up (Depover) et aux synergies horizontales et transversales.

**Mots-clés :**

Enseignement à distance ; innovation pédagogique ; enseignement supérieur ; Algérie.

**Introduction :**

En 2003, l'Algérie a décidé d'adopter et de mettre en place le système LMD qui impliquait l'adaptation progressive de son système d'enseignement supérieur en termes d'organisation des études et de gouvernance des universités.

Pour des raisons de culture et de volonté, et en raison du déficit en moyens humains et technologiques, la forme et le volet structurel de ce système seront beaucoup plus pris en considération que son esprit. En outre, la mise en œuvre ne sera que partielle et superficielle : on se limitera au passage du modèle dit « classique », licence-magister-doctorat (4-6-10) à celui de licence-master-doctorat (3-5-8), des « modules » aux « unités » et « matières » d'enseignement et du schéma annuel à celui semestriel. Il s'agira en fait d'une insertion de l'ancien système dans le moule

du nouveau. La mobilité étudiante, la diversification des offres de formation (on assistera plutôt à leur prolifération), la possibilité pour les étudiants de construire leur propre parcours, qui sont, à côté de l'innovation pédagogique, les éléments-clés de LMD seront négligés.

Ainsi, le système existant d'orientation géographique vers l'établissement d'enseignement supérieur le plus proche du lieu de résidence du jeune bachelier sera maintenu alors que la mobilité et la diversification des offres aurait permis une ventilation indirecte des étudiants sur l'ensemble du territoire national leur donnant plus de chance de poursuivre les études qui correspondent à leur souhait et vocation.

A cela s'est ajouté le développement exponentiel du nombre d'étudiant qui devrait atteindre le pic des deux millions à l'horizon 2020, et par là le manque d'encadrement et de structures universitaires. Pour ce qui est des structures, l'état mettra tous les moyens et le réseau passera de 53 établissements en 2000 à 106 en 2018. Quant au problème de l'encadrement pédagogique et de la massification étudiante, les institutions centrales et les établissements commenceront à envisager à partir de 2007 le recours à la mutualisation des moyens entre les établissements proches et surtout à l'introduction de la mobilité virtuelle à travers la formation à distance dans le cadre d'un vaste programme national de télé-enseignement. L'objectif selon la tutelle était :

- « - D'absorber les flux continuels d'apprenants et tendre dans le même temps, à surmonter graduellement les effets de la pyramide « renversée » qui caractérise actuellement le corps enseignant (aspect quantitatif).
- Améliorer la qualité de la formation et se rapprocher rapidement des normes et standards internationaux en termes d'assurance-qualité (aspect qualitatif). »<sup>21</sup>.

Cette initiative a été lancée selon l'approche Top-down (Depover) face à une base enseignante souvent mal informée, pas assez impliquée et peu préparée en termes de pédagogie, un environnement numérique et technologique alors insuffisamment développé et maîtrisé et surtout un système de gestion «classique », centralisé et encore trop bureaucratisé non adapté, qui laisse peu d'espace à l'initiative individuelle ou collective, aux initiatives bottom-up (Depover) et aux synergies horizontales et transversales.

Pour ce qui est du programme national de télé-enseignement, il s'agira en termes de technologies de l'information et de la communication de la mise en place d'un système *en soutien à la formation en présentiel* en dotant tous les établissements d'équipements de télé-enseignement spécialisés<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> MESRS, 2010.

<sup>22</sup> MESRS, 2010.

Pour atteindre ces objectifs, un agenda à court, moyen et long terme a été arrêté, en fonction des priorités et de la faisabilité.

### **Mise en œuvre d'un réseau de visio-conférences :**

La mise en œuvre à court terme d'un *réseau de visioconférences* devait permettre de rationaliser l'utilisation des ressources humaines et matérielles en y intégrant les établissements universitaires. Treize d'entre-deux avaient alors été retenus comme sites émetteurs et 46 comme sites récepteurs (aujourd'hui 64). Ce réseau qui permet techniquement l'enregistrement et la diffusion différée de cours, ne sera utilisé dans un premier temps qu'en synchrone, « nécessitant la présence concomitante de l'enseignant, du tuteur et de l'étudiant ».

Ce réseau qui peut absorber jusqu'à 18 visioconférences simultanées, grâce à un nœud central placés au CERIST (Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique) a intégré à la rentrée 2009-2010 celui de propre aux écoles préparatoires.

Le plan national prévoyait aussi et en parallèle, la mise en place d'un *système de e-learning*, basé sur une plateforme de télé-enseignement client-serveur, permettant la création et l'accès à des ressources en ligne, en mode asynchrone (différé), la mutualisation et l'échange entre les différents acteurs de la situation pédagogique, l'objectif ultime étant, selon la tutelle, d'y installer de véritables cursus en ligne centrés sur l'apprenant, prenant en compte ses besoins et :

« élaborés selon une charte pédagogique, définie conformément aux nouvelles techniques éducatives, engendrées par l'avènement des TICs (apprentissage collaboratif, constructivisme, séquençage, scénarisation, et autres), et dans le respect des normes en la matière (SCORM1, IMS2, LOM3, et autres) »<sup>23</sup>.

A cet effet, des cellules de télé-enseignement ont été créées au niveau des établissements, dotés d'experts pédagogiques, d'ingénieurs et de techniciens :

« formés dans le cadre de différents projets de coopération, notamment dans le cadre du projet Avicenne (UNESCO et Commission Européenne), du programme de coopération CoseLearn (Suisse) et du Campus numérique de l'AUF, logé à l'USTHB »<sup>24</sup>.

Ce système de e-learning s'appuie sur le Réseau National Inter Bibliothèques, préfiguré par le Réseau régional inter- bibliothèque universitaire (RIBU) consistant en la constitution par neuf établissements de la région centre et le CERIST d'un

<sup>23</sup> MESRS, 2010.

<sup>24</sup> MESRS, 2010.



catalogue collectif de leur bibliothèques, dans le cadre du projet Réseau Inter Bibliothèques Universitaires du programme Tempus MEDA III en collaboration avec l'Université Libre de Bruxelles et l'Université d'Aix-en-Provence/Marseille. Ce réseau est actuellement en cours d'extension au reste des établissements du pays.

### **Mise en œuvre d'un système d'enseignement distanciel :**

Un système *d'enseignement distanciel* a été implémenté. Ce système, qui permet « d'agrèger les spécificités du e-learning et les facilités de la télévision » était dédié à l'origine au milieu universitaire. Tout en le restant prioritairement, il pourra également :

« bénéficier à un public bien plus large d'apprenants, en quête de promotion sociale, d'élévation cognitive, ou simplement avides de connaissances (personnel d'entreprise en formation continue ou en recyclage, autodidactes, malades hospitalisés, personnes internées en réinsertion sociale, personnes du 3ème âge, etc.) »<sup>25</sup>.

Ce système distanciel, dans sa partie e-learning, sera adossé à une bibliothèque virtuelle, sous forme de dépôt de ressources en ligne (« repository »), répondant aux standards et normes en la matière (SCORM et autres).

### **Le réseau algérien de la recherche-ARN :**

Ce système de télé-enseignement est supporté par le réseau algérien de la recherche-ARN (Algerian Research Network), qui constitue une infrastructure technologique au profit des acteurs de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et du développement technologique. Ce réseau qui connecte plus de 120 structures algériennes à caractère scientifique et technologique relevant du ministère ou hors-secteur, est interconnecté à Internet et à des réseaux de recherche étrangers dont celui Pan-Européen **GEANT**.

Le système actuel ayant montré ses limites en termes de capacité, vue l'ampleur du système d'information intégré du secteur et les coûts importants de location des supports et des lignes auprès de la compagnie étatique Algérie Télécom, le ministère a envisagé la construction d'un réseau propre. Le projet, dont la durée était estimée à 4 ans, a été inscrit pour étude pour le premier semestre de l'année 2010<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> MESRS, 2010.

<sup>26</sup> MESRS, 2010.

---

### Le futur réseau d'enseignement et de recherche :

Ce nouveau réseau (NREN : National Research and Education Network) qui aura une infrastructure propre, indépendante de celle des opérateurs commerciaux, devrait entre autres :

- « faire évoluer le débit du backbone, actuellement de 155 Mbit/s, à 2,5 Gbit/s, voire 10 Gbits/s, et le débit de connexion des établissements, qui ne dépasse pas actuellement les 100 Mbit/s, à 1 Gbit/s.
- « « Booster » le système de télé-enseignement (réseau de visioconférences et plateformes de e-learning) qui pourra contribuer davantage  
« à la modernisation des outils et méthodes d'enseignement, notamment à travers la construction d'un espace numérique - ouvert au citoyen - intégrant communication unifiée, échange d'information et travail collaboratif entre tous les acteurs »<sup>27</sup>.

La mise en place de ce système de télé-enseignement est bien avancée à ce jour et désormais, les établissements possèdent au niveau de leur Centre des Systèmes et Réseaux d'Information et de Communication d'une section de télé-enseignement et d'enseignement à distance fonctionnelles dotées d'une plateforme logicielle avec tous ses équipements informatiques, d'une salle de visioconférence complètement équipée (Vidéo/Audio, système de sonorisation) et d'équipements pour la production de ressources multimédia comprenant notamment une station de montage dotée des logiciels nécessaires.

### Vers la formation à distance diplômante :

Comme souligné plus haut, l'enseignement à distance a été envisagé à l'origine pour faire face au déficit en encadrement et désengorger l'université du fait de la progression presque exponentielle du nombre d'étudiants. Il était vu non comme un substitut, mais comme un appui, un soutien à celui *présentiel* qu'il devait compléter et conforter.

D'autres paramètres vont intervenir qui vont modifier légèrement cette vision, dont celui de la mobilité dans un pays très vaste et surtout de justice sociale fortement ancré dans la société algérienne et l'orienter vers la nécessité d'ouvrir l'accès aux masters aux étudiants des établissements autres que celui organisateur afin de permettre aux personnes qui travaillent, à celles qui présentent un handicap ou qui habitent loin des établissements de formation, à celles qui sont en détention ou en longue convalescences, aux femmes au foyer, etc., de pouvoir poursuivre ou

---

<sup>27</sup> MESRS, 2010.

continuer des études universitaire. D'où l'idée d'instituer des formations diplômantes à distance, dans un premier temps pour le master.

Cette opération a été lancée au niveau de cinq universités pilotes à la rentrée universitaire 2016-2017 et reconduite en 2017-2018. Vu l'ampleur de la demande, elle va être élargie dans le futur à d'autres établissements, au diplôme licence et même plus tard à celui de doctorat.

Ces formations dispensent les mêmes cours, les mêmes programmes que ceux des masters en présentiel et les étudiants sont encadrés par les mêmes enseignants. Les étudiants s'inscrivent, selon les mêmes conditions que ceux de la formation en présentiel sur la plateforme consacrée, ont accès aux cours sous forme de documents textes ou filmiques et chaque groupe est suivi par un tuteur. L'évaluation se fait en continu à travers des tests *avec à la fin un examen sur table au niveau de l'université.*

Pour ce qui du volet financier, les étudiants doivent s'acquitter de la somme 10000 dinars algériens (environ 70 euros) lors de l'inscription, « pour assurer le financement de l'encadrement », selon les responsables, ce qui est un peu élevé pour les bourses modestes mais bien en dessous de ce qui est demandé au niveau des établissements privés (jusqu'à 250.000 DA, environ 1850 euros).

Une autre mesure a été également prise l'année dernière par le ministère et qui va dans le sens du développement de la formation diplômante à distance, celle de la révision des missions et des conditions d'accès à l'Université de la Formation Continue (arrêté 1022 du 23 Octobre 2017) qui est un établissement à caractère national avec des antennes à travers tout le territoire et dotée d'une station de télévision et de radio pour l'enseignement à distance. A côté de ses missions d'organisation de cycles de recyclage et de perfectionnement pour et à la demande des secteurs utilisateurs, l'UFC peut désormais assurer, et elle le fera de manière progressive à partir de 2019, des formations à distance en master et également en licence.

A ce sujet, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique déclarait en avril 2018 :

« A travers ses nouvelles missions, l'UFC est appelée à devenir la meilleure université dans le pays, car comptant sur les technologies modernes en matière d'enseignement, ce qui lui permettra de contribuer à la résolution du problème d'encadrement par le télé-enseignement, en créant une sorte de justice académique »<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Etudiant Algérien, 2018.

---

**Pour ne pas conclure :**

A travers toutes ces mesures et ce nouveau dispositif de télé-enseignement, les conditions sont-elles désormais réunies pour une formation à distance réussie, amenée à désengorger les études en présentiel et à améliorer la qualité de la formation en se conformant aux exigences de l'assurance qualité, à travers l'innovation pédagogique par le recours à d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage :

« sur la base de cursus, fondés sur la prise en compte des besoins des apprenants, [...] conformément aux nouvelles techniques éducatives, engendrées par l'avènement des TICs (apprentissage collaboratif, constructivisme, séquençage, scénarisation, et autres), et dans le respect des normes en la matière »<sup>29</sup>?

L'expérimentation engagée en 2016 au niveau de cinq sites pilotes, l'engouement pour ces formations à distance au vu du nombre de candidatures et les déclarations de satisfaction des responsables de ces formations et du secteur peuvent-ils suffire pour une évaluation objective ?

On peut tout au plus dire qu'au niveau technologique, il s'agit d'un succès sur la base de la visite des sites des établissements pilotes et des comptes-rendus de presse. Mais qu'en est-il de l'innovation pédagogique annoncée et souhaitée? Cela doit être observé et étudié de plus près sur le terrain à travers des recherches. On peut déjà dire que pour ce qui est des offres de formations on a encore affaire à une conception « basée sur une offre globale s'adressant aux collectifs d'étudiants » et non à « une conception différenciée, modulaire suscitant l'autonomie »<sup>30</sup>, telle qu'attendue dans le cadre du système LMD même en présentiel.

Comme le soulignent beaucoup de chercheurs, la possession de l'outil technologique même de dernière génération et sa maîtrise ne sont pas nécessairement des indicateurs d'innovation pédagogique, car :

« les modalités techniques aussi performantes soient-elles ne peuvent suffire à garantir une véritable innovation pédagogique différenciée et distanciée si elles ne prennent pas en compte des processus d'implication, d'échange, des apprenants tout en considérant que le nouveau statut qu'on leur confère ne s'institue pas de lui-même et que les processus d'accompagnement sont alors majeurs. Cela requiert des organisations universitaires ou d'autres secteurs de repenser alors les nouvelles formes d'apprentissage au sein même de leurs conceptions et orientations

---

<sup>29</sup> MESRS, 2010.

<sup>30</sup> Barroy, Khezami et M. Durampart, 2018.

---

(intelligence stratégique et organisationnelle) et non seulement dans la transformation des dispositifs technologiques et des procédures »<sup>31</sup>.

Il faut également souligner que l'autonomisation de la formation à distance de celle en présentiel, alors qu'elle était censée lui servir d'appui et la conforter, risque de nuire à cette dernière surtout au niveau de l'encadrement qui souffre déjà d'un manque de formation en ingénierie pédagogique et didactique, ce qui poussera les enseignants à jouer aux acrobates, et peut-être même à servir du « traditionnel » emballé dans du papier « innovation » et on risque de passer lentement du télé-enseignement digitalisé à une formation par correspondance via des moyens de communication plus modernes.

Le dernier point est celui de la gouvernance. C'est à partir du sommet que tout est parti et les courts et rares débats et consultations qui ont eu lieu avec la base ont été gérés par la tutelle et ses représentants. La hiérarchie verticale n'a pas donné beaucoup d'espace à celle horizontale dans un secteur qui y est pourtant un peu habitué, ne serait-ce que pour le voter scientifique et pédagogique. Nous terminerons en faisant appel de nouveau à Barroy, Khezami et M. Durampart, qui affirment à juste titre avoir relevé :

« une forme de décalage entre les innovations conduites par les organisations universitaires ou d'autres contextes et leur difficulté à traduire en leur sein même des changements significatifs qui épouseraient ces démarches de rupture ou de réorientation du point de vue de l'apprentissage ou de la diffusion des connaissances »<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ibidem.

**Bibliographie :**

- [1] Barroy, W., S. Khezami et M. Durampart, "La fabrique d'une formation renouvelée : enjeux des apports des techniques numériques dans un contexte situé et différencié", Pré-actes Colloque International TICEMED11 Pédagogie et numérique : l'enseignement supérieur au défi de la mondialisation, Université Cadi Ayyad Marrakech, 28-30 Mars 2018. <http://www.ticemed.eu/ticemed11-marrakech-2018/> Consulté le 20 août 2018
- [2] Beauchesne, A., Deaudelin C. "Réussir l'implantation d'une innovation en formation à distance : à la recherche des conditions propices", *Tréma*, 44, 2016., consulté le 14 mai 2018. <http://journals.openedition.org/trema/3364>.
- [3] Bédard, D. et al., *Innovover dans l'enseignement supérieur*, Presses Universitaires de France « Apprendre », 2009.
- [4] Bédard, D. et Raucant, B., "Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (RIPES) 31-1, 2015, <http://ripes.revues.org/898>, Consulté le 15 Mai 2018.
- [5] De Ketele, J-M., "L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles", *Revista Portuguesa de Pedagogia/Psychologica*, 30 Anos, 2010, pp. 7-24.
- [6] Etudiant Algérien, "L'UFC dispensera à partir de 2019 des cours à distance dans toutes les spécialités", 28 Avril 2018, [etudiant-algerien.com](http://etudiant-algerien.com).
- [7] Grevet, P., "Une contradiction structurante dans la numérisation de l'enseignement supérieur", *Distances et savoirs*, vol. 4 (3), Campus numériques, universités virtuelles et cætera - Tome 2, 2006, pp. 333-364. doi:10.3166/ds.4.333-364.
- [8] Knauf, A. "Intégration du numérique dans l'enseignement supérieur", Pré-actes Colloque International TICEMED11 Pédagogie et numérique : l'enseignement supérieur au défi de la mondialisation, Université Cadi Ayyad Marrakech, 28-30 Mars 2018. <http://www.ticemed.eu/ticemed11-marrakech-2018/> Consulté le 20 août 2018.
- [9] Langouet, G., "Innovations pédagogiques et technologies éducatives", *Revue française de pédagogie*, volume 76, 1986, pp. 25-29, Consulté le 04 Mai 2017. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1986\\_num\\_76\\_1\\_1499](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_1499)
- [10] Lietart, A., "Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?", *Sciences de l'information et de la communication*, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01291301>, Consulté le 5 mai 2018.
- [11] Marquet, P. (dir.), *Modélisations, explications, remédiations*, *Recherches et Educations* 6, Juin 2012.

- [12] MESRS, ‘‘Le Programme National de télé-enseignement’’, Ministère de L’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2010, [https://services.mesrs.dz/e-learning/pg\\_nationale.php](https://services.mesrs.dz/e-learning/pg_nationale.php)
- [13] Seffadj, Z.-E., ‘‘Dispositif de la formation ouverte et a distance des enseignants de l’éducation nationale : de l’innovation technologique a l’innovation pédagogique’’, *Professionaliser les enseignants sans formation initiale/des repères pour agir*, Séminaire international : 2-6 juin 2008. <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2009-entree-dans-le-metier-accompagner-les-nouveaux-enseignants/fr/docs>
- [14] Touzani Chebaane, N., Houissa, H. R., ‘‘Impact des pratiques pédagogiques actives sur la motivation des apprenants’’, Pré-actes Colloque International TICEMED11 Pédagogie et numérique : l’enseignement supérieur au défi de la mondialisation, Université Cadi Ayyad Marrakech, 28-30 Mars 2018. <http://www.ticemed.eu/ticemed11-marrakech-2018/> Consulté le 20 août 2018.

---

**Ecrire la folie de la pensée dans*****Mémoires d'un fou* de Gustave Flaubert****Par Dr. Samira Souilah.****Université d'Annaba.****Résumé**

Le texte *Mémoires d'un fou* est celui de la spontanéité où l'esprit se libère de toutes les contraintes et dit ses désirs, ses privations, ses folies amoureuses. Il s'ouvre par une démarcation où le narrateur annonce sa différence, il s'en excuse auprès du lecteur parce qu'il affiche son écart comme un affranchi, un libéré mais piégé par le désordre de son esprit. Cette déclaration porte un autre discours en chiasme : « Savez-vous vous-même pourquoi vous avez ouvert les misérables feuilles que la main d'un fou va tracer ? » (Flaubert, 2001 : 49). Cette question s'ouvre comme une invitation, une tentation non pas à rejeter le texte, mais à le découvrir dans son exceptionnalité grâce à une écriture qui déroute et piège le lecteur, elle dessine une pensée atypique.

**Mots clés** : écriture – pensée – folie – personnage – écrivain.

**Introduction**

Flaubert est l'un des écrivains qui a donné une importance au verbe « écrire » dans le sens intransitif. Il recherche une écriture impersonnelle où « il ne faut pas écrire » (P. M. de Biasi : 18 janvier 2007. Url : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13330>), c'est-à-dire, ne pas tomber dans les clichés et les tics de l'artifice commun. Ses écrits de jeunesse n'ont pas eu toutefois beaucoup de chance auprès des critiques qui y voyaient un tâtonnement et un apprentissage d'un écrivain amateur. Le succès de ses grandes œuvres a éclaboussé définitivement ses écrits de jeunesse, alors qu'ils sont les premiers pas concrets de Flaubert dans le monde de la création littéraire. Ils se comptent par milliers de pages, constituant une banque de données pour ses écrits ultérieurs.

*Les Mémoires d'un fou* est un texte de jeunesse (1838), où l'écriture de la folie n'est que prémices, dans une lettre adressée à Louise Colet, Flaubert écrit : « Voilà longtemps que je médite un roman sur la folie, ou plutôt sur la manière dont on devient fou ». (Y. Leclerc, Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/leclerc.html>.)



Il insiste sur ce projet dans une autre lettre datée du 1-2 octobre 1852 : « Ce serait un joli livre à faire que celui qui raconterait l'histoire d'un homme sain, enfermé comme fou et traité par des médecins imbéciles ». (Idem). La folie apparaît comme une expérience qui permettra de juger les autres grâce à une vision différente.

La folie, dans le texte flaubertien, n'est pas conçue comme une vie, ou comme un acte, mais comme une *pensée* transmissible par la voix et le comportement du personnage : « Ma vie, c'est ma pensée (...), me dévorera sous toutes ses faces. Pensée de deuil et d'amertume, pensée de bouffon qui pleure, pensée de philosophe qui médite .... » (p.51). Au lieu que le sujet contrôle sa pensée et la revendique, il la décrit comme ce qui le « dévore », le possède, le domine jusqu'à *l'aliénation* qui définit la folie. La pensée se transforme en : « Un prisme à travers lequel il aperçoit le monde » (p.100). Cette ultime conception la désigne comme une ouverture sur une autre réalité perçue uniquement par le personnage fou qui le met en rapport avec le monde réel, mais qui le rejette dans ses extravagances.

La pensée de la folie vacille entre réflexion, sentiment et marginalisation dont l'écriture est sa concrétisation, c'est ainsi que nous formulons notre problématique : comment l'écriture trace cette folie au niveau textuel ? Cet acte est-il la conception individuelle de l'être conscient (l'écrivain) qui se maintient dans son écart ou la production d'un fou qui s'égaré dans ses pensées ? Nous tenterons de répondre à ces questions, en montrant le rapport de la folie à la pensée qui se concrétise grâce à une écriture spécifique, en s'appuyant sur une lecture interprétative et analytique du texte *Mémoires d'un fou* de Gustave Flaubert.

### 1. La thématique de la folie flaubertienne

Le texte, *Les Mémoires d'un fou*, porte des signes avant-coureurs, il trace la trajectoire des écrits postérieurs de Flaubert où une folie enrichie et plus réfléchie germe dans ses écrits par rapport à l'élan de jeunesse. La conception de ses personnages est le miroir de cette folie dont Emma Bovary est le prototype d'une folie confusionnelle où le personnage s'approprie le monde fictionnel qu'elle impose comme une réalité. Cette perte de repères enclenche une forme d'écart qualifié de : « Folie par défaut d'identification romanesque » (D. Jayot, Url : <http://flaubert.revues.org/index411.html>). Cette conception de la folie déraisonnée est traduite dans cet énoncé : « Elle lut Balzac et George Sand y cherchant des assouvissements imaginaires pour ses convoitises personnelles (...) elle ne se rappelait point la cause de son horrible état, (...) Elle ne souffrait que de son amour et sentait son âme l'abandonner par ce souvenir » (Flaubert, 1969 :93.). Cette image flaubertienne de la démesure de la passion est repérable dans *Les Mémoires d'un fou* :

« J'ai une lassitude immense, et un sombre ennui m'enveloppe comme un linceul partout où je vais, ses plis m'embrassent et me gênent (...) la vie me pèse comme un remords (...), c'est la mort moins le repos du sépulcre » (p.67). Ce désenchantement de la vie est la cause et le résultat de la folie qui est un aspect dominant de l'écriture flaubertienne dans plusieurs de ses écrits, où la divagation imaginaire est le terrain d'épanchement du sentiment d'amour.

Le miroitement de la folie flaubertienne ne se limite pas uniquement aux affects, même le savoir est mis en cause de défaillance mentale symbolisée par les deux personnages, Bouvard et Pécuchet. Le jeu de ces derniers comporte un signe de sagesse où la quête du savoir évolue dans un sens de frénésie, la curiosité débordante mène à la confusion dont résulte un déséquilibre psychique, cette quête est qualifiée de : « Aventures encyclopédiques » (Dord-Crouslé, 2000 : 39.). Le texte initial renvoie à cette même approche : « Cette régularité sans doute peut convenir au plus grand nombre, mais pour le pauvre enfant qui se nourrit de poésie, de rêves et de chimères (...) c'est l'étouffer en le ramenant dans notre atmosphère de matérialisme » (p.62). La quête de connaissances est mise sur un piédestal que la folie, dont la forme circulaire est image de vie reprise dans *Bouvard et Pécuchet*, le transforme en un « roman interminable » (Pellegrini, 30 septembre 2010 : Url : <http://flaubert.revues.org/index952.html>). Ce caractère répétitif de renvoi à la forme du texte de la folie gravite toujours autour d'un point nodal dont ce tourbillon est à l'image de l'univers obsessionnel.

La tentation est une autre forme du paroxysme de la folie où la violation des interdits est traduite par les mauvaises pensées, où les démons sont qualifiés de fantômes dont les visions se situent entre éveil et sommeil, rêve et folie. Ces visions renvoient au déséquilibre parce que : « Dans l'hallucination (...), il y a toujours terreur, on sent que votre personnalité vous échappe, on croit qu'on va mourir » (Bruneau, 1991 : 562.). Cette image de violation spirituelle est traduite dans le texte, *Les tentations de Saint Antoine* : « Suis-je éveillé ? (...) oh ! Tout ce que j'ai vu, comment faire pour savoir si je l'ai pensé ou si je l'ai vu vraiment ? Quelle est la limite du rêve et de la réalité ? » (Gothot- Mersch, 1983 : 392.). Ce questionnement entre les écueils du rêve et de la réalité, Flaubert y répond : « Il sait d'abord que ce sont des visions, se révolte, veut les chasser, ne le peut, puis les accepte comme des réalités ». (Stöferle, 15 décembre 2010 : Url : [http:// flaubert.revues.org/index1226.html](http://flaubert.revues.org/index1226.html))

La trace de cette tentation est figurée par le personnage de Maria qui ouvre l'esprit du personnage à toutes les pensées folles : « Comment rendre par des mots, ces choses pour lesquelles il n'y a pas de langage, ces impressions du cœur, ces mystères de l'âme inconnus à elle-même, comment vous dirai-je tout ce que j'ai ressenti, tout

ce que j'ai pensé, toutes les choses dont j'ai joui cette soirée-là ? » (p.80). Tous les textes cités comportent un point commun le débordement, un vouloir de perfection, soit dans les sentiments, soit dans la connaissance, soit du rêve qui émane de *Les Mémoires d'un fou* pour se répercuter dans les écrits ultérieurs de Flaubert. Nous pouvons dire que la folie est sous-jacente à l'écriture flaubertienne, elle trace une trajectoire de l'écrivain qui reflète une certaine conception de la vie dont l'écrit trahit sa pensée consciente ou inconsciente. Cette folie a développé des ramifications dans les textes postérieurs de Flaubert, se transformant en une vision adaptée et adaptable à une grande partie de ses écrits, il est un : « Ecrivain [qui] entre dans une relation de contiguïté avec ses personnages : il investit leur peau, ce « moi-peau » analysé par Didier Anzieu » (Desmaret, [Url : http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/desmaret.html](http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/desmaret.html)).

Flaubert est tous les personnages à la fois, cette multiplicité identitaire donne une continuité à ses personnages que l'écrivain traduit par une écriture qui concrétise les écarts de pensée et du comportement.

## 2. L'écriture de la folie

Le texte de la folie ne cherche pas à faire rire ni à faire l'éloge de la maladie, c'est un texte de refus, de l'écart qui suscite l'incompréhension d'un lecteur non averti du fait de son apparente incohérence. Cet état a été présenté par Littré dans un article où il définit l'incohérence comme un : « Etat mental symptomatique de certains empoisonnements où certaines ivresses dans lequel la mobilité des idées et des hallucinations fait que les scènes qui s'offrent à l'esprit changent continuellement » (J. P. Mourey, J. B. Vray, 2003 : 62). L'une des caractéristiques de l'écriture de Flaubert est qu'il investit son monde romanesque de souvenirs de sa propre vie, plus précisément de sa jeunesse, *Les Mémoires d'un fou* comporte une part de rationalité tirée de la réalité et une part de fiction qui est la source du romanesque. Cela donne au texte une instabilité qui fonctionne au rythme de la Mémoire.

### 2.1. L'écriture écart

L'écriture du fou est un acte qui s'impose dès les premières lignes du texte comme acte à deux voix, celle conçue par l'écrivain et celle du personnage. Or, une confusion subsiste dans la démarcation de ces deux partenaires fusionnés par la même trace : « Pourquoi écrire ces pages ? (...), aller demander aux hommes le motif de leurs actions et de leurs écrits » (p.49). Le personnage fou concrétise dans son écrit une forme de souffrance spirituelle et d'abandon de la société. Pour l'écrivain,

l'écriture de la folie est définie comme acte de liberté, d'instabilité significative et scripturale qui le démarque des autres écrivains de son époque et même d'autres périodes : « Ce n'est point un roman ni un drame avec un plan fixe, ou une seule idée préméditée » (p.50).

Nous ne pouvons distinguer l'écrivain du personnage narrateur que partiellement, vu que les deux voix se confondent.

Le narrateur flaubertien conçoit un personnage fou qui se transforme en scribe : « La main d'un fou va tracer ? » (p.49), « je vais mettre sur le papier tout ce qui me viendra à la tête » (p.50), « je vais écraser le bec à un paquet de plumes, que je vais user une bouteille d'encre, que je vais ennuyer le lecteur et m'ennuyer moi-même » (p.50). L'écriture est cet acte de transformation et de concrétisation de l'existence du personnage mais surtout de sa folie. A travers cet acte, le lecteur découvre un sage qui a besoin de dire, par une voix muette, les aléas d'une vie de fou tout en remettant en question cet acte : « Pourquoi écrire ces pages ? » (p.49).

Le personnage flaubertien est atypique, il tourne tel le monde dans sa pensée habitée par des souvenirs qui se transforment en rêves comblant l'espace et le temps. Mais, cette voix unique est solitaire, s'appropriant l'écriture comme témoin, mais surtout trace durable à l'opposé du souvenir qui est oublié, transformé, réadapté selon l'état d'âme du personnage fou.

L'écriture flaubertienne prend plusieurs aspects qui font éclater le caractère classique du texte où plusieurs techniques ont été opérées pour construire cet écart. Un jeu sur le placement et le choix des mots apparaît dans l'utilisation de l'adjectif « ces » à la place de « mes » : « C'est le récit de ces premiers battements de cœur, de ces commencements » (p.85). L'écrivain s'arrache à son personnage, devenant un simple témoin de ses tribulations. En outre, un autre écart est transposé dans le non respect des règles où le sens construit cette distanciation.

L'écriture de la folie est l'unification entre extrêmement petit et extrêmement grand afin d'en construire une image démesurée : grain de sable, insecte, brin d'herbe transposant l'infiniment petit. Cette dimension microcosme renvoie à l'homme par rapport à une dimension macrocosme qui est l'univers, l'infini, Dieu. Cette ambivalence dimensionnelle remet en question la position de l'Homme par rapport à soi et à l'univers que le personnage fou définit ainsi : « Nous tournons là dedans, emportés par un vent de mort comme la feuille roulée par l'ouragan » (p.97). L'écriture de la folie s'écarte de l'aliénation pour donner un sens philosophique à l'existence de l'homme. R. Barthes a souligné cette spécificité de l'écriture de

Flaubert : « L'écriture flaubertienne élaborait peu à peu un enchantement, il est encore possible de se perdre dans une lecture de Flaubert comme dans une nature pleine de voix secondes où les signes persuadent bien plus qu'ils n'expriment » (R. Barthes, 1972 : 53-54.)

Le texte de Flaubert impose une para-lecture qui permet de découvrir non de lire un univers habité d'ombre où rien n'est concret. Cette spécificité de l'écriture flaubertienne, dans *Les Mémoires d'un fou*, apparaît dans l'usage abusif de certaines conjonctions de coordination, la richesse débordante de la ponctuation et des images peintes.

L'écart de l'écriture apparaît par exemple dans l'utilisation du terme « trous » au féminin où l'accord est répété trois fois de suite « grandes – pleines -argentées » or, le sens renvoie au mot « trou » alors que le féminin de ce terme n'existe pas. Un autre exemple de cette écriture : « c'était maintenant que je l'aimais » (p.108). La combinaison de l'imparfait et de l'adverbe de temps crée un déséquilibre temporel. Cet écart engendre une incohérence au niveau de l'interprétation de ces signes, mais il renvoie à la liberté de l'écrivain de casser les règles puisqu'il est dans une thématique de l'écart.

L'enchantement de cette écriture est dans le déploiement des sentiments, des rêves qui constituent des moments d'évasion pour le lecteur. Mais, cette écriture comporte des « défaillances » qui ne montrent pas si c'est un choix ou une erreur, nous préférons la première réponse puisque Flaubert cherche toujours à se distinguer et à marquer son texte d'un écart de pensée et d'écriture le poussant dans un « néologisme des erreurs » constituant sa signature personnelle.

## 2.2. L'écriture expression véritable

Le personnage s'engage à tout dire sur ses états d'âme, cette clarté déconcerte le lecteur qui s'attend à découvrir un univers de confusion et d'incertitude : « C'est un serment que j'ai fait de tout dire. Le fragment qu'on va lire avait été composé en partie en décembre dernier, avant que j'eusse eu l'idée de faire *Les Mémoires d'un fou*. » (p.84). Cet énoncé est une information insérée par l'écrivain qui empiète sur l'espace du personnage fou. Cette intervention est une réalité que l'écrivain impose, signe de dominance textuelle. Mais, elle est aussi le pacte d'un fou qui jure de tout dire, mais à la manière d'un fou.

L'écriture de la folie utilise différentes formes d'expression : « Peindre l'homme dans un bloc de pierre, où l'âme dans des mots, les sentiments par des sens et la nature sur une toile vernie ! » (p.95). Le passage de la voix aux couleurs, comme forme expressive qui dénote de la floraison de l'acte d'écriture dans ses différents aspects expressifs. Cette écriture expression dévoile l'univers interne du fou : « J'ai lu (...) j'ai écrit ... oh ! Comme j'étais heureux » (p.53), « je n'achève pas tant j'ai d'amertume à le dire » (p.56).

Le personnage fou s'approprie cet acte de libération qui concrétise les non limites de la folie. Celle-ci permet au personnage de s'exprimer, de s'extérioriser, il est la voix tracée qui concrétise la sagesse de la folie.

En outre, cette écriture porte un aspect prosaïque où le personnage narrateur se transforme en poète qui loue le bonheur de la délivrance : « J'ai écrit ... oh ! Comme j'étais heureux alors, comme ma pensée dans son délire s'envolait haut dans ces régions inconnues aux hommes » (p.53), « rendre par la parole cette harmonie qui s'élève dans le cœur du poète et les pensées de géant » (p.54). Cet aspect prosaïque et scriptural définit le monde intérieur du fou où le sentiment peint est véritable, presque palpable que le lecteur arrive à partager avec le personnage.

### 2.3. Le jeu du Je

Le pronom « Je » est l'axe expressif de la folie, dans le texte, constituant une voix à de multiples dimensions. Pour Umberto Eco, le Je « élimine cette présence continue de l'auteur et substitue à son point de vue celui des personnages et des événements eux-mêmes » (U. Eco, 1965 : 221). Le Je de Flaubert est la voix romanesque de l'écrivain qui implore et se révolte. Ce Je, aussi, a un autre rôle, il crée des ramifications à l'intérieur et même à l'extérieur du texte où l'autre est excuse et sujet du discours. Le Je du personnage fou construit le monologue, la voix intérieure : « Pourquoi écrire ces pages ? – à quoi sont-elles bonnes ? – Qu'en sais-je moi-même ? Cela est assez sot à mon gré d'aller demander aux hommes le motif de leurs actions et de leurs écrits » (p.49), « qu'en sais-je moi-même ? » (p.49).

Ce monologue que nous qualifions d'« ouvert » parce qu'il s'adresse à tout le monde, mais il ne donne aucune réponse à son questionnement. Il témoigne d'une scission interne de l'énonciateur comparable à celui que met en scène Diderot dans l'opposition entre Moi et Lui. Le Je du personnage narrateur est adressé au lecteur, ce lien montre que le Je du personnage fou n'existe pas sans ce dernier qui est le miroir lui projetant sa folie et lui confirmant sa différence. Il est interrogatif, donnant une

impression d'incompréhension, mais aussi de certitude que ces énoncés expriment : « Cela est assez sot à mon gré » (p.49), « je ne sais pas plus que vous ce que vous allez lire (...). Et vous, lecteur » (p.50).

Ce Je narratif prend plusieurs attitudes pour combler le vide du personnage lorsque ce dernier sombre dans une folie insensée. Il passe d'une voix narrative à un Je de personnage instable, faible, qui a peur : « Je ne pouvais faire aucun mouvement, je voulais crier » (p.60).

Ce pronom omniprésent, intradiégétique s'identifiant en tant que narrateur et personnage narrateur à des moments d'irresponsabilité envers son lecteur qu'il égare dans des idées entremêlées : « Je ne sais pas plus que vous ce que vous allez lire (...), je vais mettre sur le papier (...), je vais écraser le bec à un paquet de plumes ; (...) je vais ennuyer le lecteur et m'ennuyer moi-même » (p.50).

Cette opposition interne/externe montre l'ambivalence de la folie qui vacille sans avoir de position concrète puisqu'elle est un tout qui émerge de l'être fou et se généralise à toute la société. Ce faisceau a été utilisé comme procédé dans la construction de ce texte où l'ambivalence et l'opposition entre deux univers, intérieur/extérieur, construit la folie qui est doute à tous les niveaux significatifs et iconiques.

Le Je glisse en un « nous », ensuite en un « on », et en un « vous », cette mutation du pronom renforce la confusion du lecteur où à certains moments, il est l'égal du fou, s'égarant dans un jeu imprécis et sans apport pour le sens du texte. Ce retrait du Je qui a besoin d'être seul pour s'affirmer et transmettre sa vision par la voix d'autres pronoms qui renvoient à d'autres personnages, engendrant une cassure significative, surtout que le texte évolue autour d'un seul personnage. Mais l'écriture de la folie comporte des rebondissements où le personnage scribe se ressaisit et réemploie le « vous ». L'ambiguïté engendrée par ce jeu de pronoms où le lecteur trouve des difficultés à les situer, essentiellement le pronom « vous » (pages 88- 89), ne sachant s'il s'adresse au lecteur ou bien renvoie aux autres personnages. Cette instabilité et cette imprécision des pronoms sont à l'image de l'écartèlement réflexif du personnage fou qui est une concrétisation de la folie.

## 2.4. L'écriture entre réalité et fiction

L'écriture de la folie se caractérise par une simplicité lexicale, mais aussi par une profondeur des idées, cette richesse est dans les images peintes : « La feuille roulée par l'ouragan » (p.97), « le dernier souffle d'une création mourante – le vide, une destruction totale – Que serons-nous ? Un rien – pas même un souffle » (p.98).

Malgré l'usage d'une langue assez facile, des entraves surgissent résultat du choix de certains termes qui cassent le sens, poussent à réfléchir, est-ce qu'elle est le résultat d'un esprit fou qui trace ou ce sont des pièges significatifs pour le lecteur concrétisant l'image de la folie dans le texte ? Nous répondons à cette question en nous appuyons sur cet autre exemple : « Un linceul partout où je vais ; ses plis m'embrassent et me gênent » (p.67). Cette ambiguïté se construit quelquefois à partir d'un terme « ses plis » suscitant une multitude de sens : les plis du linceul, or le personnage est vivant. Ce premier sens renvoie à la vie comme étau qui torture le personnage, ou bien les plis de la robe de Maria, cet amour qui le torture. Les plis renvoient, peut être aussi, aux froissements que le personnage fou subit, les froissements de la société qui l'empêche de se mouvoir librement. Ce recours à trop de supposition, plonge le texte dans un flou significatif.

L'écriture de la folie se caractérise par des ancrages dans la réalité où l'auteur introduit des événements et des personnalités réels, afin de donner plus de véracité au texte, le poète français Clément Marot (1496 – 1544) (p.90) ainsi que le poète, auteur et dramaturge anglais Lovelace (1618 – 1657) (p.93). Aussi, des textes d'autres écrivains, par exemple *Le lac* renvoie au poème de Lamartine. Cette implication du réel établit des ponts entre réalité et imaginaire, folie et raison, monde sensé et insensé. Ces productions, intertextuelles et inter-réalités, sont des appuis qui valident la folie dans le texte, la justifient et harmonisent son sens. Mais au-delà de cette véracité cherchée, la réalité romanesque n'est jamais qu'une réalité possible qui ne peut se départir du caractère fictif de la folie littéraire.

L'influence externe sur l'écrivain réside dans le rapprochement entre le discours de *Les Mémoires d'un fou* et celui de Dante où le caractère rétrospectif renvoie à une technique d'écriture utilisée par Dante, celle de « peindre dans l'esprit » (A. Clamor, Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/clamor.html>) où ce dernier s'en est servi dans la *Nouvelle vie* afin de ressusciter mentalement sa Béatrice. L'écrivain fait ébranler ses souvenirs afin de recréer cet univers onirique, cette technique se traduit dans le texte flaubertien par le personnage fou qui revit et fait revivre le moment où il a rencontré Maria avec la multitude de sentiments qui ont émergés à ce moment-là.



Cette rétrospective fait évoluer le texte où chaque souvenir est un récit autonome mais un maillon de tout le texte.

Flaubert a été influencé par beaucoup de ses lectures, mais aussi par ses prédécesseurs et même ses contemporains qui transposent dans son style, créant des intertextes dont le choix est conscient ou inconscient. C'est une caractéristique de l'écriture de la folie, presque une condition de ce type de texte qui a besoin des autres pour montrer sa véracité, par exemple l'intégration dans le personnage de Flaubert, d'un aspect du personnage de Hamlet de Shakespeare.

Le texte de la folie use de croisement des genres littéraires romanesque et poétique :

« .....*quand le soir*

*Fatiguée du jeu et de la balançoire* » (p.89)

« .....

*Ma douleur est amère, ma tristesse profonde*

*Et j'y suis enseveli, comme un homme en la tombe.* » (p.89)

« *Tetin refaict plus blanc qu'un œuf*

*Trtin de satin blanc tout neuf* » (p.90).

Ces vers, sont un écart dans l'image du texte, qui se répètent dans les pages 70, 84, 91, 93. Aussi, le chapitre XXII, les adieux de la résignation du personnage fou prennent la forme d'un poème lyrique, où il crie son désespoir d'amour et l'impossibilité de l'atteindre : « Ô Maria, Maria, cher ange » (p.110).

Cette rupture de sens et de forme expose l'écart qui est une norme de la folie littéraire. Ces innovations textuelles, formelles et significatives sont des libérations pour le narrateur qui décroche du texte, et pour le lecteur une cassure dans la trame de l'histoire l'obligeant à construire un autre sens.

Ce texte a aussi l'aspect de conte grâce à la description qui met en exergue un décor féérique presque irréel, que le personnage narrateur construit afin de montrer la beauté de l'univers de la folie qui est évasion du monde réel. Ces ouvertures textuelles sont une libération de l'écriture où la folie permet de dépasser les limites de la rhétorique.

L'image distingue ce type de texte qui gratifie le lecteur avant d'aborder la lecture, cela a fait dire à Marie-Christine Desmaret que « l'image est le point de jonction entre la pensée qui s'y mire et l'écriture qui les associe, les combine, y puise, les fait éclater » (M. C. Desmaret, Url : <http://flaubert.univrouen.fr/revue/revue6/desmaret.html>). Cette combinaison image/écriture est le point culminant du texte de la folie, participant à l'éclatement du sens et même de la structure externe du texte. L'écriture de la folie et la pensée se combinent et se rejoignent, suscitant ainsi l'intérêt et la perdition du lecteur, dans un rapport d'enrichissement du texte.

## 2.5. L'écriture répétitive

La répétition est un signe d'obsession et de fixation, elle est repérable dans l'utilisation des adverbes à sens de prolongement, aussi la même phrase et les mêmes verbes « revenir, retourner, revoir », la répétition des mêmes actes concrétise les souvenirs, les expressions qui le montrent : « J'allais souvent seul me promener » (p.72), « je crois voir encore la place » (p. 74) « je l'ai revue longtemps » (p.78)

La répétition, dans ces énoncés, dénote d'une image fixe à travers la re-transposition de souvenirs comme une réalité retranscrite où tout est aboli, dans ce ressassement onirique et scriptural. Les répétitions sont des variations dans le texte qui renvoient à des images de la mémoire, gardant les événements marquants que les actes retraduisent, faisant revivre les mêmes situations comme si le temps s'était arrêté à certains moments, et le personnage narrateur opère des sauts dans le passé où l'esprit s'est figé.

La répétition est qualifiée par G. Genette d'« itératif » et de « pseudo-itératif » désignant les scènes répétées décrites à l'imparfait. Lorsque la description est très détaillée, il est impossible que les scènes présentées soient répétées exactement de la même façon. Cette incapacité de la mémoire à (re)projeter la même scène intégralement, soit par des omissions, soit par des rajouts qui montrent le fonctionnement de la mémoire dans son rapport au fait. Flaubert a opté pour des scènes courtes, des séquences visualisées par une mémoire étioyée par son présent et vive dans son passé. Parmi les images « inoubliables » : La rencontre, la beauté de Maria, les ballades. Ces scènes sont la voix de la mémoire que le personnage fou traduit par une parole descriptive. Philippe Dufour, dans *Flaubert et le Pignouf*, note que les exemples du pseudo-itératif cités par Genette « paraissent indiquer que [ce procédé] touche toujours la parole du personnage » (N. Kasama, Url :

<http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue2/kasama.pdf>). La parole répétitive construit le texte dans un acte narratif obsessionnel.

## 2.6. Le jeu de ponctuation

La ponctuation est le code constructif de l'ossature significative du texte, sa richesse ou son omission brouille le sens de cet écrit. Dans le texte flaubertien, elle est particulière, abondante se démarquant essentiellement par **les points de suspension**. Ils sont semés aléatoirement, soit au début, à la fin des énoncés ou bien entre les phrases « .... Je suis si lassé » (p.71), « un charme à tes mots ... » (p.71), « ici commencent vraiment les Mémoires .... » (p.71). « haletant avant d'avoir couru ..... » (p.53). « lâche les mains et tombe..... » (p.54), « si tout ce qui est existe ..... » (p.55).

« elle marchait ou qu'elle avançait vers moi .....  
..... non je ne saurais vous dire » (p.76). «..... Oh ! Que Molière a eu raison » (p.77), « Triste et .... Coule-t-il ? Où ... profonde ? » (p.66).

Ces points sont des moments de silence, de retrait, d'égarement et de flottement pour les partenaires personnage/lecteur où l'esprit du narrateur s'égare et le lecteur se libère du texte et lui-même se transforme en narrateur afin de trouver la suite qui lui convient « elle avançait vers moi ..... non je ne saurais vous dire » (p.76). La fin de cet énoncé s'adresse directement au lecteur comme s'il lui dit, je vous laisse imaginer la suite. Ils sont des images de l'écoulement temporel donnant un souffle au texte qui expire ses souffrances et concrétise son égarement. Ils suggèrent plus que des mots, l'égarement de sens, les coupures, les mutations du texte et de la folie. Les deux rangées de points de suspension pages 66, 71, 72 sont l'image concrète de ce voyage de l'esprit.

Nous pouvons même suggérer que ces lignes composées de pointillés sont des phrases perdues et des voix muettes où le nombre de lignes diffère comme une réflexion évaluée par le nombre de traits. Ils sont des phrases blanches (selon une désignation personnelle) où tel un surréaliste le lecteur suggère l'idée qui lui convient (pages 55- 61 et d'autres mis entre parenthèses p.59)

(.....  
.....) (p.59).

**Les parenthèses** sont une image concrète suggestive de la vie du personnage fou qui est limitée par les interdits sociaux et mêmes personnels. Cela peut être aussi, la vie marginalisée du fou qui est une exception dans ce monde sensé. Cette image est une digression pour le lecteur où une voix muette intervient pour donner libre cours à son imagination, ils sont des prémices à l'écriture surréaliste.

L'image donnée par ce texte le démarque, peint plus qu'écrit, le narrateur utilise **l'italique**, « Des gens qui jugent le monde *sainement* » (p.56). Cet adverbe en italique est mis en évidence afin d'accentuer le sens de pureté comparable à l'émanation d'une élite de la société qui est peut être celle des fous.

**Les tirets** sont une autre distinction du texte de Flaubert, qui renvoient à une multiplicité vocale qui déstabilise l'évolution du texte, où malgré la voix dominante du personnage principal, ils suggèrent d'autres voix narratives qui encadrent des paroles changeantes selon les besoins du récit. Ces tirets ont une autre fonction dans le texte, ils introduisent des commentaires, des informations, une conception individuelle soit du personnage narrateur ou même de l'écrivain. En outre, ce même rôle est assigné aux parenthèses où le personnage narrateur fait des commentaires, s'explique. Ces aires, où il se retrouve avec soi-même, forment des îlots de réflexions : « Elle aimait l'odeur du tabac (monstruosité !) » (p.79). « (j'étais, je crois, en cinquième) » (p.85), ces parenthèses construisent ainsi de courts récits, aérant le texte et formant ainsi des moments de pause comme si l'esprit se soulage à ces arrêts.

L'abus de tirets est un aspect dominant du texte flaubertien, il opère des découpages textuels engendrant des sous textes dans le texte : « Je l'avais mis dans le cadre qui suit » (p.84), ce cadre est souligné par deux traits qui s'étalent de la page 84 à la page 91. Cette forme nouvelle innovatrice de la construction textuelle déroute et crée des ambiguïtés significatives. Paradoxalement, le texte comporte des dialogues sans guillemets où un discours libre domine sans attachement direct au texte.

**L'écriture en majuscule** met en évidence l'importance de l'information, ces taches sont des cris où la folie a une voix qui dit : « APRES TROIS SEMAINES d'ARRÊT : » (p.71). Ce jeu de forme attire le lecteur qui est conditionné à subir le texte dans sa forme et son contenu.

Les interjections sont une condition du texte de la folie, montrant son écart et faisant intervenir un aspect de la folie clinique où le cri hantait les asiles des fous. La concrétisation de ces voix est repérable dans les d'exclamations qui font émerger le monde interne. Elles évoluent selon la portée visée par le personnage narrateur, où

faisant intervenir un personnage-acteur qui s'interroge d'une voix forte sans équivoque :

« Les hébreux qui fuyaient d'Égypte ! » (p.66), « c'est Dieu ! » (p.66), « mourir ! » (p.66), « horreur ! Horreur ! » (p.67), « Dérision ! horreur- horreur » (p.67). « Oh ! Comme elle fut calme » (p.51), « oh ! Oui paisible » (p.51), « oh comme elle est longue. Oh ! Oui » (p.51), « ô Maria – adieu ! Ah ! Mon âme » (p.89), (répété 8 fois) « oh ! Non » (p.90).

Ces exemples portent un aspect dérisoire qui renvoie implicitement à une ou des critique(s), ils traduisent des voix de douleur dans un jeu théâtralisé où le personnage se transforme en acteur qui tente de s'imposer sur une scène imaginaire. L'interjection peut avoir plusieurs sens, la manifestation d'un rire, d'un cri, d'une peur, d'une présence où la voix concrétise un corps absent, écarté dans un besoin de généralisation de la folie. La technique de « Flaubert entremêle le résultat acquis par l'observation d'autrui et l'analyse personnelle, dans des portraits composites, ce qui rend plus frappant encore prérogatives l'effort d'objectivité » (G. M. Mason, *Les Ecrits de Jeunesse De Flaubert*, p.73.)

La technique flaubertienne s'appuie sur l'abréviation et l'analyse personnelle dont découle des jeux et des images du fou dans son asile. Le personnage s'exile pour se retrouver dans sa folie que le narrateur a su interpréter et concrétiser à travers des coupures de rhétorique. La ponctuation est une technique dont l'objectif est la concrétisation de la folie dans la forme et le contenu.

## Conclusion

L'écriture de la folie est un combat avec le mot dans toute sa dimension rhétorique : « Ecrire consiste alors à domestiquer et à dresser la bête, mais aussi à la libérer et à la regarder évoluer en liberté contrôlée » ( M. C. Desmaret, Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/desmaret.html>).

La bête est la folie qui s'empare de l'écrivain au moment de sa création, cette dualité renvoie au génie à dompter afin de pouvoir créer. Elle est repérable dans le jeu d'opposition que comporte le texte, des silences, des oublis et mêmes des promesses faites au lecteur.

L'écriture de la folie retranspose l'état psychique du fou où écrire à un public est le miroir qui retransmet le visage caché d'un personnage-écrivain. C'est une concrétisation de son existence sur feuilles : « Au moment de retracer cette page de

---

ma vie mon cœur bat comme si j'allais remuer des ruines chéries » (p.71). L'écriture, dans *Les Mémoires d'un fou* est la (re)découverte d'un espace interdit menant à une renaissance de la mémoire, du sentiment et du corps, c'est le bannissement du temps où le passé devient présent. Cette trace de son existence réelle est la brèche qui permet d'être, puisque la folie efface toute existence sociale du personnage fou. Le narrateur cherche à transmettre au lecteur l'état et le taux d'égarement du personnage fou dans ses souvenirs passés- présents où le temps est aboli, afin de vivre uniquement l'état actuel d'une perte spirituelle.

L'écriture, dans le texte de la folie, se base sur des allégories qui donnent une image figurale au texte, se distinguant par l'abondance de sa ponctuation qui exprime la marginalité et la révolte de l'écrivain qui joue avec les mots, le style et même de/sur la forme. Il prend la liberté de casser l'évolution du récit, de détourner les règles de rhétorique sans aucune obligation de soumission. L'écriture flaubertienne tente de se transformer en un mécanisme où l'écrivain adjoint des mots qui deviennent texte, mais l'écriture de *Les Mémoires d'un fou* ne comporte pas encore les mécanismes développés par Flaubert à sa maturité littéraire. C'est une écriture fluide, naturelle qui s'écoule comme la pensée, sans restriction et sans limites, qui est un aspect de l'écriture de la folie.

## Bibliographie

- BARTHES, Roland (1972), *Le degré Zéro de l'écriture*, Paris : Seuil.
- BIASI (de), Pierre-Marc, « Flaubert : dynamique de la genèse », [En ligne], Mis en ligne le : 18 janvier 2007. Url : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13330>. Consulté le 07-08-2010.
- BRUNEAU, Jean (1991), *Flaubert dans une lettre à H. Taine, nov.1866, Correspondance*, Tome III, Paris : éd. Gallimard.
- CLAMOR, Armette « L'art du rêve ou le rêve de l'art : le jeune Flaubert et son travail esthétique « en rêve » ». Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/clamor.html>. Consulté le 07-08-2010
- DAGMAR, Stöferle « L'hallucination de la connaissance : La Tentation de Saint Antoine de Flaubert », *Flaubert*, 4/2010, [En ligne], mis en ligne le 15 décembre 2010. Url : <http://flaubert.revue.org/index1226.html>. Consulté le 20-01-02011.
- DESMARET, Marie-Christine « Epileptiques, Hystériques, Marginaux, Fous comme Figures Protéiformes de l'Artiste dans l'œuvre Flaubertienne ».
- Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue6/desmaret.html>. Consulté le 07-08-2010.
- DORD-CROUSLE, Stéphanie (2000), *Bouvard et Pécuchet de Flaubert. Une encyclopédie critique en farce*, Paris : Lettres Sup., Belin.
- ECO, Umberto (1965), *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil.
- FLAUBERT, Gustave (1969), *Madame Bovary*, Paris: J'ai lu.
- FLAUBERT, Gustave (2001), *Les Mémoires d'un fou. Novembre Pyrénées- Corse. Voyage en Italie*, Paris : Edition Gallimard (Folio).
- GOTHOT-MERSCH, Claudine (1983), *Gustave Flaubert, Les tentations de Saint Antoine*, Paris : éd. Gallimard.
- JAYOT, Delphine « Le bovarysme, histoire et interprétation d'une pathologie littéraire à l'âge moderne ». Url : <http://flaubert.revues.org/index411.html>. Consulté le 12-01-2011.
- KASAMA, Naoko « La Formation du style indirect libre ».
- Url : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/revue2/kasama.pdf>. consulté le 07/08/2010.

-MOUREY, Jean Pierre, VRAY, Jean Bernard (sous la direction de) (2003), *Figures du loufoques à la fin du XX è siècle. Arts et littératures*, Saint- Etienne : Publication de l'université de Saint – Etienne.

-PELLEGRINI, Florence « Bouvard et Pécuchet et le ruban de Möbius. Variation mathématique sur le désir », *Flaubert*, 3/2010[En ligne], mis en ligne le 30 septembre 2010. Url : <http://flaubert.revues.org/index952.html>. Consulté le 12-01-2011.



**Par Dr. Lamia Mecheri.**

**Université d'Annaba.**

Le récit de l'auteur Salim Bachi, *Moi, Khaled Kelkal* (2012), met en scène un événement majeur qui a eu lieu en France, en 1995. Il s'agit de l'attentat du RER de la station Saint-Michel, à Paris, dont l'auteur principal est Khaled Kelkal. Ce dernier, pour qui la prison semble avoir joué le rôle de déclencheur ultime de violences abominables, est un jeune banlieusard qui souffre de problèmes identitaires l'ayant déjà fait basculer dans la délinquance. Ainsi, à travers la fictionnalisation de cet événement historique, nous proposons une lecture narratologique du roman afin de répondre aux questions suivantes : comment la fiction participe-t-elle à l'appropriation et à la restitution d'un événement aussi chaotique, horrible et irreprésentable ? Comment l'auteur déconstruit-il et reconstruit-il un événement traumatisant de l'histoire contemporaine ? Comment l'écriture instaure-t-elle un autre rapport à la temporalité et peut-elle ouvrir un horizon différent que celui de l'entreprise historiographique, celui qui donne droit à l'émergence d'un sujet, au-delà de l'horreur de l'événementiel immédiat ?

### **1/ Repenser l'événement**

Le roman de Salim Bachi met en scène le portrait de Khaled Kelkal. Ce dernier est l'auteur de l'attentat meurtrier, commis à la station Saint Michel du RER parisien, en 1995. Pour comprendre cet événement historique et crucial, nous recourons, comme nous l'avons annoncé plus haut, à la narratologie de Gérard Genette. Pour cela, nous allons nous intéresser aux modes narratifs du récit de l'auteur, précisément aux points de vue. Dans sa démarche, le critique propose trois types de points de vue, selon les personnages de l'intrigue, points de vue qu'il nomme aussi « focalisation ». Il y a la *focalisation interne* (l'intrigue est selon le regard d'un ou de plusieurs personnages),

la *focalisation externe* (l'intrigue est racontée par un narrateur externe à l'histoire) et la *focalisation zéro* (l'intrigue est racontée à travers le regard du narrateur qui sait tout plus que les personnages)<sup>1</sup>.

Dans notre contexte, il est question d'une *focalisation interne*, qui donne une dynamique particulière à l'intrigue, dans la mesure où l'histoire du récit de Salim Bachi est racontée selon le point de vue du protagoniste, Khaled Kelkal. En effet, ce dernier est le narrateur à l'intérieur duquel glisse l'auteur pour nous faire découvrir les événements racontés et filtrés par la conscience de celui-ci.

Ainsi, dès la lecture du titre *Moi, Khaled Kelkal*, le personnage Khaled s'affirme à travers le « moi », mais aussi à travers le « je » de la narration : « [...] moi, Khaled Kelkal, 24 ans, terroriste dans l'âme, inadapté, assoiffé de vengeance »<sup>2</sup>, nous dit-il. Cette double affirmation identitaire semble être liée au rôle qu'incarne Khaled Kelkal. En effet, il est un narrateur-personnage *fixe*, en termes narratologiques, puisqu'il constitue l'axe pivot autour duquel tourne toute l'intrigue. Salim Bachi donne la parole à un terroriste au destin chaotique, qui accuse l'Algérie, pays où il est né, et la France, pays où il a grandi, et qui s'accuse de la fatalité le conduisant à commettre un acte aussi tragique.

Dans cette atmosphère, ponctuée d'émotions, l'auteur s'infiltré dans la tête de ce banlieusard lyonnais et nous fait découvrir les étapes les plus importantes et les événements les plus marquants de sa vie. Ces derniers l'ont incité à plonger dans le chaos et à tuer des innocents. C'est une façon, pour lui, de se venger de la société française, qui lui donnait sans cesse l'impression de n'être personne : « Aujourd'hui on nous enferme entre les murs hauts d'une ville sans nom où crèvent des arcs-en-ciel »<sup>3</sup>, écrit l'auteur. Ce sentiment d'anonymat et d'humiliation, vécu aussi par ses parents, le fait basculer, dès son jeune âge, dans la délinquance, en augmentant, jour

<sup>1</sup> GENETTE, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

<sup>2</sup> BACHI, Salim, *Moi Khaled Kelkal*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 2012, p. 13.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 36.

---

après jour, la haine qu'il porte au fond de lui. Il passe, alors, du statut du « bon élève scolaire » à celui de l'« ennemi public n°1 » de la France.

D'ailleurs, l'étape du lycée est décrite comme l'une des périodes les plus sombres de sa vie, surtout lorsque le protagoniste nous fait partager ses révélations, liées à son identité d'immigré et les humiliations, qu'il subit à l'école, accompagné par le sentiment de rejet et de discrimination. De plus, en raison de la situation précaire de ses parents et de sa religion musulmane, il ne pouvait ni ressembler, ni rivaliser avec les fils de bourgeois. Khaled Kelkal confie :

« On m'avait jeté dans la gueule du loup : le lycée La Matinière. [...] La viande n'était pas halal [...]. Je me sentais encore plus musulman depuis que je les (les fils de bourgeois) connaissais et les observais chaque jour. Les profs s'adressaient à eux avec une forme de respect qu'ils quittaient très vite lorsqu'ils me parlaient, plus débraillés que moi, comme si la marque d'infamie que je portais en permanence – ma peau mate, mes yeux noirs, mes cheveux hirsutes et indomptés – me rangeait dans la catégorie barbare qu'il convenait de traiter comme inamicale par essence [...]. »<sup>4</sup>

Le protagoniste ne tarde pas à être renvoyé du lycée, en se détournant du chemin de l'intégration et du savoir, pour intégrer un groupe de la banlieue lyonnaise. À l'image de certains jeunes de la cité, il se lance dans le vol et le trafic des voitures. D'ailleurs, il n'épargne pas la voiture du président du club de football lyonnais. Cet acte est fatal pour lui et l'entraîne à sa perte ; il est même à l'origine de son enfermement dans la prison. Khaled Kelkal nous dit :

« Il fallait bien que la société française, blanche et chrétienne, se venge. J'avais volé la voiture du président du club de foot de Lyon et foncé dans le tas. Etait-ce contre un distributeur de billets ? La vitrine d'un magasin ? Je ne m'en souviens plus, je suis mort, et ma confession c'est du vent. Il souffle si fort et emporte toutes les feuilles. »<sup>5</sup>

Ces deux périodes (celle du lycée et celle d'après le lycée), relatives au vécu du personnage de Salim Bachi, sont certainement responsables de son échec. Mais il n'y

---

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 15.

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 19.

pas à contester que la prison, lieu où le *prosélytisme* fera le reste, a accentué son endoctrinement et sa transformation en un terroriste redoutable. En effet, c'est dans cet endroit « diabolique », que Khaled Kelkal fait la rencontre d'un autre personnage, Khélif, qui semble prêter une oreille attentive à ses souffrances et aussi à la compréhension de ses malheurs, en lui rappelant, sans cesse, que sa vie a un sens. Mais, ceci est un leurre puisque Khélif incarne le diable, en termes d'endoctrinement religieux. Il est, entre autres, responsable de la fabrication d'un nouveau terroriste, en l'encourageant à emprunter le chemin de la terreur :

« Khélif, mon ami, mon maître à penser, l'homme qui me lança dans la bonne voie, la voie droite. Je l'avais rencontré en prison alors que misérable et seul, je m'écroule comme une ruine [...]. La prison : des fiançailles avec le diable. Rien à en dire, tout à en apprendre. [...] On sait tout en taule, personne ne peut rien cacher. »<sup>6</sup>

Dans les ruines de la prison, la haine et le désir de vengeance augmentent et l'identité « terroriste » de Khaled Kelkal prend forme. La fabrication de cette nouvelle identité trouve, entre autres, son origine dans la fabrication d'homme-zombi, en raison de la consommation de drogues. Le protagoniste explique ceci lorsqu'il rencontre, en prison, un Haïtien (un peu fou) : « Il m'expliqua comment on fabriquait des zombies. On leur donnait des décoctions que préparait un sorcier, et l'homme tombait dans une sorte de coma »<sup>7</sup>. De ce fait, les drogues permettent à leurs consommateurs de s'évader dans un autre monde. Mais, dans ce contexte, il est question de se droguer pour anéantir les autres, en un mot tuer tout le monde. Khaled Kelkal rapporte, par le biais de la *focalisation interne*, le point de vue de Faouzi, un prisonnier, qui lui dit : « [...] la prison t'a rendu malade de haine il vaut mieux fumer et rêver à la destruction du monde, à la mort des nations [...] »<sup>8</sup>.

Dans la prison, le narrateur, torturé par l'incompréhension du monde violent dans lequel il vit, parvient à hiérarchiser les événements dramatiques qui ont bouleversé sa

---

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 11.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 21.

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 31

vie. Il se fait même le critique de ses propres choix, notamment religieux et extrémistes. Ainsi, après avoir purgé une peine de quatre ans dans cet endroit ténébreux, où il a été relégué et oublié de tous, il commet l'attentat, qu'il préparait depuis qu'il côtoie ses semblables, en compagnie de son ami et terroriste, Mehdi. Quelques jours plus tard, il dépose une bombe, qu'il a fabriquée, au cœur de Paris, précisément à la station du RER Saint-Michel. Puis, il enchaîne avec un autre attentat terroriste et dépose une autre bombe sur la ligne du TGV - Lyon-Paris, en compagnie de son ami, Mehdi :

« Les bombes sont derrière nous à présent. On continue à pied en prenant le boulevard Saint-Michel [...]. Elle explosera dans quelques secondes à peine, une minute et demie pour être juste. C'est le temps qu'il faut de Luxembourg à Saint-Michel. Pas grand-chose, j'ai calculé, montre en main [...]. Je l'ai accompagné (en parlant de Mehdi) de Lyon à Paris, et ensuite à Lille. J'ai imaginé les itinéraires, minuté les trajets, sélectionné les meilleures cibles. »<sup>9</sup>

La première bombe explose et tue des passagers. Mais pour ce qui est de la seconde, déposée sur la ligne du TGV, elle n'explose pas au passage du train. Son acte est donc voué à l'échec. Il s'échappe dans les forêts du Rhône, mais la police scientifique le traque, grâce à ses empreintes digitales, et l'abat sous l'œil des caméras de la télévision.

Par ailleurs, cette technique de la narration, celle de lever le voile sur le monde intérieur d'un personnage, où le sujet est en permanente interaction avec l'histoire qu'il raconte, rappelle un autre roman du même auteur, *Tuez-les tous*, paru en 2006. Dans ce récit, le lecteur est invité à plonger dans les profondeurs d'un Kamikaze, Seif El Islam, un des auteurs des attentats du 11 septembre 2001, pour comprendre ce qui se passe dans la tête de cet homme. En confrontant les deux protagonistes, Khaled Kelkal et Seif El Islam, sous un angle narratologique, il est clair qu'il est question d'une *focalisation interne* dans les deux textes dans la mesure où les deux histoires

---

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 8.

---

des deux récits sont racontées, tour à tour, selon le point de vue de chaque personnage-narrateur.

Effectivement, tous les deux ont eu un parcours chaotique, parsemé de paradoxes, en France, et ont été victimes de l'endoctrinement religieux, ce qui a augmenté leur haine pour les Occidentaux, en tuant des innocents. Pourtant, ils savent, au fond, que leurs actes abominables vont à l'encontre de leur religion musulmane. En outre, ils sont conscients qu'ils se détournent du droit chemin, tel que dicté dans le texte sacré, afin de régler leurs problèmes personnels. Toutefois, grâce à la *focalisation interne* de chaque protagoniste, nous découvrons que, même si l'univers *diégétique* est presque identique, en termes d'actes terroristes, la différence se situe au niveau de l'identité de chaque personnage. En ce sens, dans le récit *Moi, Khaled Kelkal*, Salim Bachi met en scène un homme qui conserve une seule identité et ne change pas de nom jusqu'à ce qu'il se fasse abattre par la police dans la forêt. Il meurt célèbre et connu de tous, en voulant même rivaliser avec des célébrités médiatiques : « Rejoindrai-je le panthéon avec Marylin, James Dean et Guevara? »<sup>10</sup>, s'interroge-t-il.

En revanche, dans le roman *Tuez-les tous*, il est question d'un kamikaze qui ne cesse de changer d'identité. En fait, il porte plusieurs identités, éparpillées à différents niveaux dans le récit et que le lecteur est amené à découvrir, au fil des pages : « San Juan de Public Ennemi : un nom à particule », Personne, son nom était Personne, Seyf el Islam [...]. C'était son nouveau nom. Ainsi l'avaient-ils nommé, en Afghanistan, Pilote, Pilote, tu es notre Pilote »<sup>11</sup>. Toutes ces identités fonctionnent comme des chaînons sémiotiques, qui ont pour objectif de mettre en place un cheminement vers l'anonymat, puisque Seif El Islam avait pour souhait de mourir célèbre (après l'attentat, tout le monde parlera de lui) et anonyme (personne ne saura qui il est).

Ainsi, cet événement historique, approprié et intériorisé par Salim Bachi, invite à réfléchir sur la manière de repenser et de resituer le passé dans une dimension spatio-

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>11</sup> BACHI, Salim, *Tuez-les tous*, Paris, Éditions Gallimard, 2006, p. 30.

temporelle définie par le biais de l'écriture. En effet, la littérature permet à l'auteur de réécrire un événement important, en ramenant le passé dans le présent, ou mieux *l'ailleurs dans l'ici*<sup>12</sup>, pour *faire revivre les morts*<sup>13</sup>, selon l'expression de Michel de Certeau. L'auteur ressuscite donc un personnage d'entre les morts en « fabriquant » un récit fictionnel, ayant pour toile de fond « [...] des événements vrais qui ont l'homme pour acteur [...] »<sup>14</sup>. En ce sens, le récit a, pour Michel de Certeau, une fonction déterminante parce que la fiction en tant que telle est « une fêlure de l'irréel » qui « fait irruption dans le réel »<sup>15</sup>. La narration historique offre, ainsi, aux lecteurs une clé qui leur permet de re-lire l'Histoire et de méditer sur les événements, selon le point de vue d'un narrateur.

## 2/ Mythifier l'événement

Le récit de Salim Bachi est tissé de récits mythiques et sacrés, empruntés le plus souvent aux textes antiques. Ceci nous conduit à nous poser les questions suivantes : pourquoi l'auteur recourt-il aux récits fondateurs ? Quelle est leur place et leur rôle au sein de la narration contemporaine ?

En littérature, l'emprunt des légendes mythiques se fait toujours dans le cadre d'inventions pour mieux transporter le lecteur dans un monde nouveau, celui de la transformation. À l'évidence, le mythe se présente comme une institution et un enseignement religieux qui s'accompagne d'un certain nombre de rites. Mais l'un des caractères fondamentaux de celui-ci est qu'il se renouvelle à chaque époque. En effet, la mythologie a la capacité de se métamorphoser en s'adaptant à chaque période. L'époque contemporaine n'échappe pas à la règle. En ce sens, le mythe est utilisé à des fins personnelles puisqu'il nourrit les inspirations des auteurs, selon les besoins

<sup>12</sup> DOSSE, François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 78, 2003, p. 145-156.

<sup>13</sup> DE CERTEAU, Michel, *L'Écriture de l'Histoire*, Paris, Éditions Gallimard, 1975, p. 140.

<sup>14</sup> VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, p. 10.

<sup>15</sup> DOSSE, François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », *op. cit.*, p. 145-156

de la société. En outre, il leur permet d'exprimer leurs idées, liées le plus souvent à la situation historique, sociale et politique du pays.

De ce fait, la transposition du monde archaïque dans l'univers fictionnel de Salim Bachi devient possible par le biais de l'écriture intertextuelle<sup>16</sup> et s'accomplit dans un présent secoué par la fureur, dans la mesure où le protagoniste est animé par un sentiment de haine et de vengeance. Le but est de chercher à faire revivre un personnage contemporain, ayant certains traits des personnages antiques, dans la *particularité de son temps*.

Salim Bachi s'inspire donc des mythes qui l'ont influencé, surtout grecs, en les algérianisant, c'est-à-dire en les déconstruisant, en les reconstruisant et en les adaptant à un nouveau contexte. Lors d'une interview avec l'auteur, Ilaria Vitali confirme ceci :

« Salim Bachi l'a reconnu, la Grèce ancienne a largement influencé la géographie de son œuvre littéraire. L'auteur avoue avoir commencé à lire sérieusement le mythe d'Ulysse dans l'*Odyssée*, et avoir été ensuite fasciné par le travail de Joyce qui l'a repris dans *Ulysses*. La quête de ce socle mythique dans la modernité a séduit l'auteur, qui l'a appliquée à l'espace algérien, trop souvent réduit à ses sources arabes ou amazigh, en oubliant les influences puniques, romaines et grecques qui ont également fait son histoire. »<sup>17</sup>

En outre, il tente de nous offrir une lecture possible de l'Histoire, en la plaçant dans une dimension symbolique, une Histoire qui, jusqu'ici, est comprise comme un simple récit du passé. Il incite, par-là, le lecteur à réfléchir profondément sur l'attentat, commis par Khaled Kelkal, en convoquant des personnages mythiques, comme celui d'Icare. Ce dernier, dans le texte de l'auteur, prête son nom à un train (ICAR), à l'intérieur duquel voyagent des Icare(s) contemporains : « J'imaginai des ailes sous le soleil fondu [...]. Icare est devenu un train de banlieue, une rame sordide où s'entassaient des milliers de voyageurs »<sup>18</sup>, nous dit le protagoniste. Comme chacun

<sup>16</sup> Cf. GENETTE, Gérard, *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.

<sup>17</sup> VITALI, Ilaria, « Rencontre avec Salim Bachi », in *Constellations francophones*, Publifarum, n° 7, pubblicato il 20/12/2007. URL : [http://publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?id=61](http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=61) consulté le 30/05/2020.

<sup>18</sup> BACHI, Salim, *Moi, Khaled, Kelkal*, op. cit., p. 6.



le sait, le mythe d'Icare est l'un des récits importants de la mythologie grecque. Parmi les interprétations possibles de cette histoire, nous pouvons avancer qu'Icare symbolise l'« envol raté » de tout homme faisant preuve de démesure et de témérité. Ce qui nous intéresse, ici, est la description de l'envol raté du personnage principal, poussé par la haine qui le conduit à une fin tragique, comme le fils de Dédale. Il est aussi question du même élan pour les passagers, qui évoluent dans un monde violent, un monde où « [...] personne ne regarde personne » parce que « Les gens sont déjà morts »<sup>19</sup>, explique Khaled Kelkal.

Il est aussi question d'un autre personnage mythique auquel Salim Bachi fait allusion de façon implicite. Il s'agit de Prométhée, sauveur de l'humanité. Ce dernier est connu pour avoir dérobé le feu sacré aux dieux afin de l'offrir aux humains. Cet acte lui vaut la colère et le châtement de Zeus : « Je pensais à l'homme qui voulut égaler les dieux et se brûla et tomba comme l'éclair »<sup>20</sup>, raconte le narrateur. Ce mythe, à son tour, est porteur de plusieurs interprétations. Mais, dans ce contexte, l'auteur fait rappeler l'histoire de Prométhée à son personnage pour le mettre en garde contre l'attentat qu'il s'apprête à commettre, à savoir tuer des humains. Il le met aussi en garde contre la justification de son crime par le biais de versets, détournés de leur contexte originel et utilisés à des fins purement personnelles.

Outre la présence des personnages mythiques, l'auteur recourt à des figures historiques et prophétiques puisées dans les textes sacrés. Il se réfère au récit de Jonas, de Loth, de Job, de Salomon, de Pharaon, des Califes de l'islam et de leur prophète Mahomet, etc. Ces récits offrent un caractère divin au texte littéraire, ayant la capacité d'anticiper les événements qui ne se sont pas encore produits<sup>21</sup>. Ils sacralisent l'Histoire, qui se répète perpétuellement, en donnant une interprétation plausible et significative aux événements, comme l'explique Martine Mathieu-Job lorsqu'elle écrit : « C'est dire la valeur démiurgique accordée à la littérature, surtout

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 19.

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> Cf. BAYARD, Pierre, *Le Titanic fera naufrage*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2016.

lorsque l'absence de justification du mal fait vaciller la foi : il n'y a que ce recours qui semble pouvoir – ou devoir – recréer le monde sur d'autres bases »<sup>22</sup>.

Ainsi, la projection des récits fondateurs, à travers l'intertextualité, témoigne de l'univers instable et polysémique de l'auteur, qui se déploie aussi à travers les nouvelles formes de l'écriture contemporaine, comme le confirme le narrateur à travers la métaphore suivante : « [...] de notre mémoire tissée de mythes et de rêves tels ces oiseaux étranges huppe et paon dont les ailes se déploient pendant les nuits de pleine lune pour jeter sur le monde des éclats noirs et des bruissements [...] »<sup>23</sup>. La réécriture donne une interprétation symbolique, porteuse d'images métaphoriques, à l'attentat accompli par Khaled Kelkal. De même, les différentes transformations visent à renforcer le caractère pathétique de la situation, tout en conservant son caractère originel. Ce principe permet à Salim Bachi de créer un bouleversement, ou mieux une « révolution » esthétique du langage et d'exprimer des idées nouvelles et réalistes pour dire les événements historiques.

### 3/ Répéter l'événement

Le recours aux récits fondateurs par le biais de la réécriture offre une nouvelle lecture du texte de l'auteur, en instaurant une dimension temporelle originale, où les événements ne sont pas racontés de façon linéaire. Le désordre narratif au sein de la *diégèse* est rendu visible à travers la présence d'*anachronies*. En effet, Ces dernières permettent d'étudier l'ordre temporel du récit comme l'explique Gérard Genette :

« Étudier l'ordre temporel d'un récit, c'est confronter l'ordre de disposition des événements ou segments dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire, en tant qu'il est

<sup>22</sup> MATHIEU-JOB, Martine, « Renaissance d'une tragédie : *Le Chien d'Ulysse* de Salim Bachi », in *L'Entredire francophone*, textes réunis et présentés par Martine Mathieu-Job, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2004, p. 357.

<sup>23</sup> BACHI, Salim, *Moi, Khaled, Kelkal*, op. cit., p. 45.

---

explicitement indiqué par le récit lui-même, ou qu'on peut l'inférer de tel ou tel indice indirect. »<sup>24</sup>

Dans le texte de Salim Bachi, il est question de deux types d'*anachronies* narratives, l'*analepse* (lorsque le protagoniste se remémore des souvenirs) et la *prolepse* (lorsqu'il anticipe des événements à venir). Ces procédés narratifs obligent à rompre les formes et à mêler les idées et les temps, à savoir passé, présent et futur.

Avant toute chose, il convient de préciser que le texte narratif de l'auteur tourne autour de l'attentat relatif à l'explosion de la bombe dans une rame du RER parisien, le 25 juillet 1995. Autour de cet événement s'organisent d'autres événements de l'intrigue puisque « L'événement se subdivise sans cesse en même temps qu'il se réunit constamment en un seul événement, comme tous les événements dans l'infinie potentialité de l'infinif »<sup>25</sup>, écrit Marie-Laure Acquier. Il constitue une fracture narrative dans le récit, où la chronologie temporelle n'est plus respectée. Ainsi, les retours en arrière, par exemple, permettent au protagoniste de se remémorer une partie de son enfance passée en Algérie, durant les années 1990. Ces années, où le terrorisme était à son apogée, coïncident avec la guerre civile qui décimait la population algérienne : « Nous retournions en enfance chaque été. Pendant un mois, nous régressions vers cette région de l'âme qui ressemble à une caverne où s'agitent des spectres »<sup>26</sup>, affirme le narrateur.

De même, les projections dans le futur permettent à Khaled Kelkal d'anticiper les événements à venir. Se transformant en visionnaire, il informe le lecteur sur le sort des victimes après l'explosion de la bombe, avant même qu'il ne la dépose dans le train. Les visions du narrateur sont accentuées par l'utilisation des verbes au futur. Il nous dit : « Dieu réservera une place de choix pour les innocents [...]. Il les accueillera dans son paradis entre les Anges et les Prophètes »<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> GENETTE, Gérard, *Figures III*, op. cit., p. 78-79.

<sup>25</sup> ACQUIER, Marie-Laure et MERLO, Philippe, *La Relation de la littérature à l'événement, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, Paris, l'Harmattan, 2012, p. 17.

<sup>26</sup> BACHI, Salim, *Moi, Khaled, Kelkal*, op. cit., p. 10.

<sup>27</sup> *Ibid.* p. 32.

De ce fait, les *analepses* et les *prolepses* participent efficacement à la ré-écriture de l'événement « [...] comme ouverture de possibles »<sup>28</sup>, de façon fragmentaire, et surtout à la réduplication de l'Histoire : « Si nous échouons, alors, il faudra recommencer pour mériter notre salut »<sup>29</sup>, atteste le narrateur. Salim Bachi instaure une chronologie inédite au sein de la *diégèse*, qui permet de dire la réalité historique autrement, c'est-à-dire de mieux cerner les actions les plus importantes et les réflexions contenues dans le récit.

L'écriture est donc un moyen qui permet de combler les failles du passé et surtout de les compléter. En outre, elle offre pour l'auteur de nouveaux horizons d'inspiration avec une image multiple de l'univers contemporain. Il s'agit de reconstituer un événement du passé et de lui donner un sens profond. Et c'est là, précisément, le pouvoir infini de la fiction<sup>30</sup> qui oblige à reconsidérer l'Histoire, avec toutes les problématiques qui lui sont liées. Ainsi, quand la fiction reprend le réel, le réel lui répond...

## Bibliographie :

---

<sup>28</sup> DOSSE, *Renaissance de l'événement ; un défi pour l'historien : entre Sphinx et Phénix*, Paris, PUF, 2010, p. 6.

<sup>29</sup> BACHI, Salim, *Moi, Khaled, Kelkal*, *op. cit.*, p. 7.

<sup>30</sup> Nous avons participé à un colloque, intitulé « Stars and Strife. Writing America in Recent French and Francophone Literature », qui a eu lieu à Florida State University, les 24 et 25 octobre 2017. Lors de cette manifestation scientifique, la question du « pouvoir de la fiction » a été abordée, entre autres, par des auteurs comme Salim Bachi, Antoine Bello, Felicia McCarren, Jean-Marc Moura, Abdourahman Waberi, etc.

---

ACQUIER, Marie-Laure et MERLO, Philippe, *La Relation de la littérature à l'événement, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles*, Paris, l'Harmattan, 2012.

BACHI, Salim, *Moi, Khaled Kelkal*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 2012.

BACHI, Salim, *Tuez-les tous*, Paris, Éditions Gallimard, 2006.

BAYARD, Pierre, *Le Titanic fera naufrage*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2016.

DE CERTEAU, Michel, *L'Écriture de l'Histoire*, Paris, Éditions Gallimard, 1975

DOSSE, François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 78, 2003.

DOSSE, François, *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre Sphinx et Phénix*, Paris, PUF, 2010.

GENETTE, Gérard, *Figures III*, essais, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1972.

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : La Littérature au second degré*, Paris, Seuil, coll. « Essais », 1982.

MATHIEU-JOB, Martine, « Renaissance d'une tragédie : *Le Chien d'Ulysse* de Salim Bachi », in *L'Entredire francophone*, textes réunis et présentés par Martine Mathieu-Job, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2004.

VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire ?*, Paris, Éd. du Seuil, 1996.

VITALI, Ilaria, « Rencontre avec Salim Bachi », in *Constellations francophones*, Publifarum, n° 7, publicato il 20/12/2007. URL : [http://publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?id=61](http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=61) consulté le 30/05/2020.



**Centre universitaire d'Aflou  
BP 306 Aflou**