

مارس
2010

مجلة الحوار المتوسطي

N° 02

DIALOGUE MÉDITERRANÉEN

Mars
2010



DIALOGUE MÉDITERRANÉEN

Revue académique spécialisée dans les sciences Humaines
et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les études
orientalistes de civilisation du Maghreb islamique
Université Djillali Liabes - Sidi Bel Abbés - Algérie

N° 02

Mars 2010

ISSN : 1112-945X

Dépôt légal : 4402-2009

DIALOGUE MEDITERRANEEN

Revue académique spécialisée dans les Sciences
Humaines et sociales éditée par le laboratoire de
recherche sur les études orientalistes de civilisation du
Maghreb islamique
Université Djillali Liabes- Sidi Bel Abbés- Algérie

N° 02

Mars 2010

ISSN : 1112-945X
Dépôt légal : 4402-2009

Dialogue Méditerranéen

Revue académique spécialisée dans les Sciences Humaines et sociales éditée par le laboratoire de recherche sur les études orientalistes de civilisation du Maghreb islamique

Directeur de la Revue

Pr. Hanifi HALAÏLI

Rédacteur en chef

Dr. AEK Sahraoui

Comité de la rédaction

Dr. Brahim LOUNICI
Dr. Bel Abbès Missouri
Samir Med AYAD

Dr. Hmida Ben Brahim
Dr. Mohamed MELOUK
Dr. Benattou BELBRAOUATE

Comité consultatif

Pr. Abd El Hamid Hadjiet (univ-Tlemcen)
Pr. Abd El Aziz Laredj (univ- Alger)
Pr. Hmida Amiraoui (univ-L'émir AEK)
Pr. Ibrahim Sadaoui (univ Tunis)
Pr. Daho FAGHROUR (univ-D'Oran)
Dr. BOURICHE Riad (univ- Constantine)
Pr. ABD el Karim BOUSSAFSSAF (univ-Adrar)
Pr. Salah FERKOUS (univ-Ghelma)
Pr. Mohamed SAHBI (univ-D'Oran)

SOMMAIRE

Benbrahim Hmida : Le héros romanesque négatif ; de ses implications ontocritiques. Le cas de Meursault, personnage de <i>l'Étranger</i> d'Albert Camus.....	P. 04
MELOUK Mohamed : Translation and Writing.....	P. 25
MERBOUH Zouaoui : Teaching Writing Strategies.....	P. 30
MISSOURI Bel Abbès : L'écrit universitaire et l'apprenant : Entre difficultés et besoins.....	P. 39
Baraka Mohamed : La nécessité de la réforme du conseil de Sécurité des Nations Unies	P. 46
Mellak Djillali : Du théâtre en filigrane dans un roman, un exemple de syncrétisme d'écriture dans <i>"Un été africain"</i> de Mohammed Dib.....	P. 52
Nouali Ghaoui : Méthodologie de la traduction en Algérie	P. 62
Bouriche Riadh : La construction du cadre institutionnel face au processus de démocratisation et de développement.....	P. 65
SELLAM Latifa : Using Metacommunication to Foster the Classroom Interaction.....	P. 77

* Les opinions exprimées dans cette revue n'engagent que leurs auteurs.

Le héros romanesque négatif ; de ses implications ontocritiques. Le cas de Meursault, personnage de *L'Étranger* d'Albert Camus.

Dr Ben Brahim Hamida.
Université Djilali Liabès. Sidi Bel Abbès.

De quoi la littérature traite-t-elle ? Des choses du monde ou de concepts ? Autrement dit, traite-t-elle de l'homme ou de l'être de l'homme (un concept) ? De l'histoire ou de l'être de l'histoire ? De la réalité (prétendue *historique*, au sens matérialiste) ou de la vérité (encore un concept ; vérité narrative et/ou discursive) ? Etc.

En fait c'est souvent qu'on confond la *res* (la chose, *du monde*) et le *concept* (*du langage*.) Ainsi confond-on le **récit** (le **langage** et ses modalités – verbales, dont principalement une grammaticale, comme dans un roman et *paraverbaless* comme pour un conte oral, toute la charge sémantique de la présence physique du conteur) et l'**histoire** (l'**événement** et ses modalités observationnelles), le **personnage** (la **persona**, dont principalement l'aspect fragmentaire voire fractal) et la **personne** (à la complexité infinie); espace et spatialité, temps et durée... Non qu'il s'agisse de « méthodes » (ce genre de *confusions*) relevant du libre arbitre de chacun mais il s'agirait d'une distraction ayant conduit à négliger l'aspect « phénoménal » du récit (la même phénoménologie que celle du langage et que celle de l'action. (*Aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document* : Phénoménologie et absurde); qu'il s'agisse de **récit de fiction** ou de **récit historique** ; deux classes isomorphes (plus une troisième, le *récit hiératique*) ; il ne s'en agit pas moins du **même type** que nous appellerons sans risque *véda* (« je sais ».) En effet, confondre encore littérature et psychologisme (l'implication, par la critique, de l'écrivain dans le roman qui n'a plus de lui que le nom ou le pseudo-nom ; une confusion de plus, entre sociologie de la littérature et sociocritique) ne traduirait à notre sens rien de moins que la négligence du fait que le langage est non seulement commun (ce qui fait que les phrases de l'écrivain dans son roman auraient très bien pu être dites par n'importe qui de la communauté linguistique considérée) mais de plus, le langage dont sont faits le récit et l'histoire, le langage est *historial* (le langage crée l'histoire et le **récit**, de tous types, le langage *a* – *pour l'essentiel de ce qui est dit* – *soi* pour origine (historique.) Ce ne sera donc pas par hasard que notre discours s'inscrira naturellement dans une phénoménologie. Donc exit la notion d'auteur lorsque celle-ci est réduite à celle d'écrivain.

Ceci pour dire que les considérations qui suivront, relatives au roman *L'ÉTRANGER*, d'Albert Camus, relèveront strictement de l'aspect phénoménologique – inhérent donc au langage – du roman et en aucune façon de l'aspect psychologique ou biographique relatif à l'écrivain Camus (Cf. **note** infra : L'aspect inénarrable faisant de Camus celui *qui a préféré sa mère à la justice...*)

D'autre part, l'élimination de l'aspect personnel (de son écrivain que nous ne connaissons pas) du roman le fera immédiatement relever d'une herméneutique. En effet, ce qui transpose le récit de fiction dans une lecture herméneutique c'est le fait que la mimésis n'est en définitive que présomption puisque l'écrivain n'en peut avoir volonté immédiate. Autrement dit, d'après ce que nous pouvons connaître sur les écrivains – les ayant maintes fois écoutés parler dans les médias ; il nous semble invraisemblable que quiconque d'entre eux dise : « Certes... à écrire ce roman, j'avais l'intention, j'avais la volonté d'imiter la réalité X. ... Ou –toujours se ravisant –, plutôt, j'avais l'intention de... Mais... comme vous devez le savoir, sans doute, le roman et ses personnages ont une vie qui n'est pas la mienne... » C'est donc mal connaître ou ne pas connaître du tout ce qu'est le métier d'écrivain. Ce serait sans doute comme chercher et prétendre trouver une intention au potier

Qui vient de produire un vase. Si, sans doute, il y a intention de l'artisan, ce qui est une évidence confinante à la banalité puisqu'il faudrait être fou pour agir sans intention; c'est le fait d'en faire un axe de réflexion d'intérêt qui confine à l'inanité.

Et, par conséquent, nous jugeons une telle hypothèse – produite par la critique par on ne sait quel processus intellectuel – comme gratuite et non avenue.

D'autre part, nous convoquons pour cette herméneutique (la justifiant) la différence qualitative, d'un *avant* et d'un *après*, dans l'histoire de Meursault (héros du roman L'ÉTRANGER de Camus) dont il prend acte au moment du meurtre (de l'Arabe) : « *C'est alors que tout a vacillé. [...] Il m'a semblé que le ciel s'ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s'est tendu, ... et c'est là, [...], que tout a commencé.* » (L'étranger, p 63 / **dans la suite renvoi par la page seulement** : (p 63)) ; qui montre qu'avant l'acte fatal Meursault n'existait pas. Qu'à cet acte il commença à dater l'histoire. Par cet événement, à l'instar du meurtre du premier innocent, Abel fils d'Adam; tout en en niant l'historicité (plus tard, en prison ; face à l'aumônier), Meursault se donnait non seulement une histoire mais une transcendance. D'où, à la fin, une résurrection (la fin du roman.) Ce qui justifie nos considérations herméneutiques.

Cet article s'intéressera à l'un des aspects philosophiques de l'histoire de ce héros négatif, Meursault ; l'aspect ontologique. D'où nous nous donnons pour problématique la reconstitution – à travers cette histoire – de quelques aspects définitoires de l'Etre. Comme la posait Ricœur :

[...] la question proprement ontologique sera [...] : la dénegation atteste-t-elle un Néant ou bien un Etre dont la négation est le mode privilégié de manifestation et d'attestation ? (Ricœur (P.) Histoire et vérité. Cérès éditions. Collection Idéa. 1995. Édition originale. Seuil. 1995. p 376.)

Toutefois, devant l'ampleur de l'étude, nous nous restreindrons à un aspect fondamental : la négativité dominante dans ce roman qui justement caractérise son aspect ontologique ; selon le plan : L'être et la conscience du malheur (1) ; La négativité (2). Mais avant l'étude de la négativité du personnage (quelconque) dans le récit de (l'histoire de) fiction, il convient de rappeler l'autre concept premier de notre approche : l'unicité. (3)

En effet, quels que fussent les événements historiques, le récit qui en sera fait, ultérieurement, ne renvoie pas aux dits événements mais à un récit paradigmatique, originaire, fondateur de la culture qui aura produit ce récit. Il ne s'agit encore pas d'accuser les écrivains de plagiat de ce récit originaire ou même de s'en être nécessairement inspirés ad hoc. Ce n'est pas du tout le propos. En effet, ce renvoi systématique au récit originaire n'a pas pour cause une volonté, une *intention*, *romanesque* même, mais ce renvoi est dû à l'autonomie signifiante du langage dont est fait le récit par rapport à la conscience qu'auraient eu ou que n'auraient pas eu ces écrivains (conscience de ce renvoi au récit originaire ou du renvoi aux événements historiques eux-mêmes.)

Parce qu'en définitive il n'existe pas de critères déterminants de distinction entre ce qu'il est convenu d'appeler le *récit historique* et ce qu'on appelle le *récit de fiction*. Dans les deux cas nous n'avons jamais accès à l'événement historique en tant que matérialité ; nous avons, en revanche, accès uniquement au récit qui nous en est fait. Soit, au plus loin que nous puissions remonter dans l'histoire ; cela n'excédera jamais les paroles (le langage en somme ; objectif et/ou idéologisé) de celui qui nous raconte ces événements auxquels il aura (aurait) assisté, pis, que d'autres lui ont (auraient) rapportés.

D'où une impossibilité procédurale à distinguer entre eux les différents récits historiques. Parce qu'en définitive le récit originaire n'aura laissé aucun cas utilisable encore aux récits ultérieurs. **D'où que tous les récits n'en sont qu'un en définitive, d'une part, et, d'autre part, que tous les récits ne se rapportent qu'à une seule et unique persona.** C'est ce qui se traduit, chez les autres

(écrivains, théoriciens, commun des gens) par des expressions dans le genre « *On n'écrit jamais qu'un seul, jamais que le même livre...* » Eh bien, il faut se rendre à l'évidence ; tous les récits paradigmatiques sont antérieurs au roman (mais ceci devra faire l'objet d'une toute autre théorisation.)

Enfin rappelons que la croyance qui consiste à considérer l'œuvre littéraire comme produit manufacturé par une personne (l'écrivain) a fini par faire oublier que **l'écrivain procède par la médiation « objective » qu'est le langage**. C'est *ce qui* de facto *l'exclut en tant que sujet* (le langage n'étant pas subjectif comme on le prétend...) pour n'en faire plus qu'**un agent**, parmi d'autres (cf. sociologie de l'art) ; en faisant déjà de l'écrivain même son propre premier lecteur. Ce qui l'identifie à n'importe quel lecteur pour n'en laisser, en définitive, qu'une instance indéfinissable ayant présidé à la genèse et à la finalité de ce récit ; **instance, la même à l'origine et à la fin, intangible** et dont la médiation est ce langage, le même depuis toujours, toutes typologies de romans confondues ; instance qui n'est pas le langage spécifique à chaque roman et qui n'existe pas en dehors du roman ; **instance négative**, par conséquent, et que nous supposons être l'Être.

Tout Sartre constituera une preuve de cette unicité ; que les récits sont ***le même***, les personnages sont ***le même*** – y compris identifiant leurs propres écrivains – ; tout ceci renvoyant à, et constituant **UNE** instance la même ; totale, et, donc, transcendante ; l'Un qui, par définition, n'est pas immanent au monde ; l'Être. Des « Mots » de Sartre :

J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute : au milieu des livres. [...] (Sartre (J.-P.). Les mots. Gallimard. 1964. p 35).

Voilà mon commencement : je fuyais, des forces extérieures ont modelé ma fuite et m'ont fait. [...]. On m'enseignait [...] l'Évangile, [...] sans me donner les moyens de croire : le résultat fut un désordre qui devint mon ordre particulier [ou la perte du sens de la causalité ; première raison d'athéisme ; dénégaration par là du déisme même]. Il y eût [...] un déplacement considérable ; prélevé sur le catholicisme, le sacré se déposa dans les Belles-Lettres et l'homme de plume apparut, [...] : sa seule affaire était le salut, son séjour ici-bas n'avait d'autre but que lui faire mériter la béatitude posthume par des épreuves dignement supportées **[isomorphisme de la martyrologie, chrétienne particulièrement]**. Le trépas se réduisit à un rite de passage et l'immortalité terrestre s'offrit comme substitut de la vie éternelle **[martyrologie immanente]**. Pour m'assurer que l'espèce humaine me perpétuerait on convint [...] qu'elle ne finirait pas. M'éteindre en elle, c'était naître et devenir infini [...]. [...] Que mes congénères m'oublient au lendemain de mon enterrement, peu importe ; tant qu'ils vivront, je les hanterai, insaisissable, innommé, présent en chacun comme sont en moi les milliards de trépassés que j'ignore et que je préserve de l'anéantissement **[isomorphisme christologique immanent ; un humanisme à la place de la religion]** ; [...]. (Ibid. ; p 201)

Le mythe était fort simple [...]. Protestant et catholique, ma double appartenance confessionnelle me retenait de croire aux Saints, à la Vierge et [...] à Dieu tant qu'on les appelait par leur nom. **Mais une [...] puissance collective m'avait pénétré ; [...] la Foi des autres [soit, transcendance transversale, immanente ; un humanisme] ; [...]. Je pensais me donner à la Littérature quand, en vérité, j'entrais dans les ordres.** [...] De là vint cet **aveuglement lucide** dont j'ai souffert [...]. Un matin [...] j'attendais [...] et je décidai de penser au Tout-Puissant. À l'instant il dégringola dans l'azur [...] Il n'existe pas, [...] et je crus l'affaire réglée. Mais l'Autre **[concept d'alibi ; l'altérité]**, restait, l'Invisible, le Saint-Esprit, celui qui garantissait mon mandat et régentait ma vie par de **grandes forces anonymes** et sacrées. De celui-là, j'eus d'autant plus de peine à me délivrer **[Il s'agit de la même puissance supra ; la Foi des autres]** [...]. Écrire, [...] demander à la Mort, à la Religion [...] d'arracher ma vie au hasard **[soit la quête de la causalité ; l'écriture informant le monde – sa vie ; transcen-**

dance immanente]. [...] Je fus [...] ; mystique, je tentai de dévoiler la science de l'être par un bruissement contrarié de mots et, surtout, je confondis les choses avec leur nom : c'est croire [soit, toute ontologie qui se confond avec le néant ; confinant par là également le monde dans son nominalisme]. J'avais la berlue [Autrement dit ; la perte de tout sens de réalité. Soudainement le monde ne pouvait avoir plus aucun sens]. Tant qu'elle dura, je me tins pour tiré d'affaire [Que le monde donc n'ait pas de sens ; c'est être « tiré d'affaire. » ; ce bonheur donc tant désiré consisterait dans le fait de ne pas comprendre le monde]. Je réussis [...] ce beau coup : décrire dans *La Nausée* [...] l'existence injustifiée [...] et mettre la mienne hors de cause. *J'étais Roquentin* [...] [concept d'alibi ; ne parlant pas à son propos], la trame de ma vie ; en même temps j'étais *moi*, l'élus, [...] [concept d'unicité ; puisque, en définitive, il parle à son propos]. Plus tard j'exposais [...] que l'homme est impossible [En effet, en ces termes-là, se confondant avec l'instance transcendante ; il est et il n'est pas ; l'homme devient aussi impossible que l'Etre ; de ce point de vue-là, celui de Sartre, comme celui de Camus – phénoménologues tous deux ; il n'y a pas d'Etre mais seulement un Dasein] ; impossible moi-même [...] ; j'étais heureux [ou, le Salut immanent].

J'ai changé. [...] Par quelle raison je fus amené à penser [...] contre moi-même [...] de mesurer l'évidence une idée au déplaisir qu'elle me causait [Autrement dit, penser n'a de sens que par la négativité ; et conscience du malheur pour toute conséquence]. L'illusion rétrospective est en miettes ; [...] ; l'athéisme [...] : je crois l'avoir menée jusqu'au bout. Je vois clair [...] ; [...] je suis un homme qui s'éveille, guéri d'une longue, amère et douce folie [...] qui ne peut se rappeler sans rire ses [...] errements [...].

Grisélidis [...]. Pardaillan m'habite encore. Et Strogoff. Je ne relève que d'eux qui ne relèvent que de Dieu et je ne crois pas en Dieu. Allez vous y reconnaître. Pour ma part je ne m'y reconnais pas et je me demande [...] si je ne joue pas à qui perd gagne et ne m'applique pas à piétiner les espoirs d'autrefois pour que tout me soit rendu au centuple. En ce cas je serais Philoctète : magnifique et puant, cet infirme a donné jusqu'à son arc sans condition ; mais, [...], on peut être sûr qu'il attend sa récompense. [...] Si je range l'impossible Salut au magasin des accessoires, que reste-t-il ? Tout un homme, fait de tous les hommes et qui les vaut et que vaut n'importe qui [Soit, tout en contradictions ; d'où le néant]. (Ibid. ; pp 202-206.)

Cette unicité donc se trouve médiatisée dans le récit (comme dans l'art en général) par et pour ce procès de transformation (d'une conscience) du malheur (du monde, de l'humanité...) en une béatitude grâce à l'espérance (cf. infra : le malheur ; l'ennui ; le rire. Cf. analyse infra.) Une *espérance qui n'est plus opérée par le truchement du récit biblique* (qui ne manque pas d'être un mélange de désespérance – tout comme le roman – aboutissant à une *espérance fidéique* – celle d'être aimé du monde, principal *souci de l'homme déterminé par une destinée* – et abstraite, le nouveau royaume christologique) *mais par le récit fait par des hommes* à partir de leur désespoir et en vue, à travers cette sorte de navigation romanesque ; à partir de leur désespoir et en vue d'une *espérance rationnelle* (celle d'être *compris* du monde, principal *souci de l'homme libre*) *bien que tout autant abstraite*. Ce qui, pour cause, ne manquera pas d'en souligner l'identité ; toutes les deux (espérances) constituent des métaphysiques.

L'exemple qui en est donné dans le roman ici se trouve à l'épilogue où Meursault identifie tout à tout, y compris le monde à lui-même :

Rien, rien n'avait d'importance et je savais bien pourquoi. Lui [l'aumônier] aussi savait pourquoi. [...] Que m'importaient la mort des autres, ... puisqu'un seul destin devait m'élire moi-

même et avec moi des milliard de privilégiés qui, [...], se disaient mes frères. [...]. Les autres aussi, on les condamnerait un jour. Lui aussi, [...] . Qu'importait si, accusé de meurtre, il était exécuté pour n'avoir pas pleuré à l'enterrement de sa mère ? Le chien de Salamano valait autant que sa femme. La petite femme [...] était aussi coupable que la Parisienne que Masson avait épousée ou que Marie qui avait envie que je l'épouse. Qu'importait que Raymond fût mon copain autant que Céleste [...] ? Qu'importait que Marie donnât aujourd'hui sa bouche à un nouveau Meursault ? Comprendait-il- donc, ce condamné [...]. [...]

Pour la première fois [...] j'ai pensé à maman. Il m'a semblé que je comprenais pourquoi à la fin d'une vie elle avait pris un « fiancé », pourquoi elle avait joué à recommencer. [...] Et moi aussi, je me suis senti prêt à tout revivre. [...], je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, [...]. (L'étranger, la fin).

Le corollaire de cette notion d'unicité est la totalité du récit. Autrement dit, tout récit très d'une totalité. Or, comme la réalité historique ne peut relever de la totalité ; sa totalité constitue, par conséquent, une métaphysique. D'où que le concept d'unicité convoque le concept de négativité (métaphysique.)

Il s'agira donc, à travers cette étude, de reconsidérer la notion de personnage (de récits, de quelque nature qu'ils soient) et de tenter une définition quelque peu différente découlant particulièrement des romans à la première personne tels que L'ÉTRANGER de Camus, LES MOTS de Sartre, etc. ; ce qui atteste de leur valeur cardinale et universelle ; quoique beaucoup ne veuillent se départir de l'idée délitée de l'autobiographie ou de l'*autofiction* même (*aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document* : Sur l'autobiographie.)

Valeur qui se traduit par le fait que ce type de romans présente le personnage en ce terme paradoxal « je ». Un paradoxe consistant en l'illusion de connaître qui parle ; sans le connaître ! Autrement dit, un paradoxe émanant du fait que quand on parle d'une troisième personne, un absent, on sait qu'il (le personnage) est absent. Or, avec le « je », le personnage est présent, ou le semble. Qu'est-ce à dire ? Il est, en fait, tout autant présent qu'il est absent ; puisque ce « je » (de Meursault en l'occurrence) n'est pas plus présent à moi (au lecteur) qu'un quelconque « il » qui soit – pour ceux qui croiraient « entendre » l'auteur en personne à travers ses personnages. Ce qui nous conduit à poser l'hypothèse qu'à propos du personnage, notamment à la première personne, il s'agit bien de la définition de l'Etre. Par conséquent, ce « je » n'est plus ni celui de l'auteur (notion que nous récusons véhément lorsqu'on en prétend l'identification auteur-écrivain ; notion à laquelle **nous préférons le terme fonctionnel exclusif de l'« écrivain »** ; ce dont nous sommes parfaitement sûrs, qu'il y a bien *quelqu'un* qui a écrit. Pour le reste, « **auteur** » – c'est-à-dire **ce** (et non « celui ») **qui a commis le roman dans son entier**, *objet* de commerce autant monnayable qu'intellectuel – cf. Sociologie de la littérature – ou de l'art en général...) ; ce « je » n'est plus ni celui de l'écrivain-« auteur ? » ni celui d'un personnage narrateur (homodiégétique) mais celui d'une instance indéfinissable, voire infinie, car dans le même temps elle est présente et absente ; et qui répondrait le mieux à la notion de champ (plutôt qu'à l'idée d'individu – personne ou personnage. Puisque le « je » n'a de sens que dans la « présence » (le vis-à-vis) et n'a aucun sens par en dehors. La *présence* du sujet parlant « je » donc devient son unique *prédicat*, ce qui correspond à la définition ontologique de l'Etre hiératique (de la Bible en particulier) (*aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document*); or, comme ni narrateur ni écrivain ne sont dans l'effectivité du lecteur ; d'où viendrait-il que celui-ci le prétende ?

Comme la littérature est par définition de l'ordre de la *méta*-phore (de la *trans*-position); elle relève, par conséquent, de la *méta*-physique. Cette métaphysique, due à l'anthropologie inhérente à toute écriture et à tout écrivain ; devrait être de l'ordre du judéo-christianisme des écrivains sur lesquels portent nos études et particulièrement sur Albert Camus, en l'occurrence ici.

Pourquoi Albert Camus ? Ç'aurait pu être un Sartre, dans *La nausée* ; un Beckett dans *En attendant Godot*... En somme l'un ou l'autre de ces écrivains qui ont transposé le tragique de l'existence dans l'absurde. L'absurde ; ce qu'on ne comprend pas, ce dont on a que l'ignorance comme possible. Tout comme l'enfant trouverait absurde que ses parents se cachent toute la journée derrière la porte de l'appartement (c'est qu'en fait, il ignore que derrière la porte il y a tout un monde. S'il l'ignore c'est parce qu'il n'y est pas encore allé.) Ceci, paradoxalement, au lieu de consacrer l'athéisme il le repose comme possibilité d'explication ou d'explicitation de ce qu'est une ontologie. Deux exemples :

Dans **Crime et Châtiment** [...] : Raskolnikov a de bons sentiments ; l'exercice faussé de sa raison le conduit au crime, et le crime sans repentir lui rend intolérable la vie avec ses semblables jusqu'au jour où, amené par l'amour à l'aveu et à l'acceptation du châtiment, il pourra entrevoir sa résurrection. **L'inspiration chrétienne est évidente du début à la fin**, [...]. La forme est déjà celle des grandes œuvres : « **roman-tragédie** », [...].(Pierre Pascal. Dostoïevski. **UNIVERSALIS**)

En effet, en traitant d'étrangeté (aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document) ils auront convoqué la métaphysique (Godot n'est rien d'autre qu'une métaphysique, puisqu'il *ne vient pas* ; il s'agit seulement d'un « Attendu » ; ce qui correspond à l'Etre.) ; l'étrangeté en soi puisqu'elle n'est pas de ce monde et ne relève d'aucune connaissance (physique, historique...)

L'ontocritique comme méthode ; ses concepts opératoires

En définitive, il s'agit de caractériser une classe de littératures, que nous définissons à propos en tant que littérature philosophique (dont : L'ETRANGER de Camus, LE PROCES de Kafka, NEDJMA de Kateb Yacine, L'HOMME SANS QUALITES de Robert Musil, ETRE SANS DESTIN d'Imre Kertesz, etc. ; répondant aux critères suivants :

Le personnage comme Alibi

Par alibi nous entendons l'altérité. Autrement dit, le personnage (au sens le plus général ; soit en tant qu'actant ; « réel » ou imaginaire ; en fait, la même chose... ; sauf en « présence » ; en effet, en dehors, tout est **Imaginaire du langage**) et la littérature qui le contient ne sont pas à *leur propos* **mais à propos de l'autre** (l'autre personne réelle – ou grammaticale – s'agissant d'un animal par exemple ; et agissant dans le monde de la réalité) d'où sa facticité. Or, cette facticité définit de même le dasein heideggérien, je cite :

Rappelons que, **au lieu de caractériser l'homme par la subjectivité ou la conscience - [...] -, Heidegger le caractérise par le Dasein**, terme [...] qui signifie que **l'homme est un être toujours déjà « là » (Da)**, au monde, existant, au sens transitif, [...] ek-sistence, être soi à l'écart originaire de soi, **concrètement**, au monde, et au temps. C'est dire que l'existence est originairement mondaine et temporelle, mortelle, se déployant chaque fois dans la temporalisation selon les guises des articulations des trois ek-stases du temps (futur, passé, présent), dans ce qui est chaque fois un monde dans sa « mienneté » (Jemeininigkeit), sous l'horizon duquel paraissent les êtres et les choses - les étants. C'est dire aussi que le Dasein est inséparable de « son » monde, et que, sans être assimilable à un fait brut, il est néanmoins toujours, chaque fois, « **factice** ». (Marc RICHIR. Affectivité. La disjonction de l'affectivité et de la subjectivité : Heidegger. **UNIVERSALIS**.) (*Aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document* : L'homme toujours déjà « là ».)

Or, pour Meursault, le moment de sa projection dans la stase futur est celui du meurtre. Jusque-là il était dans celle du seul passé ; celui donc de la mort.

« **Factice** », cela signifie que **le Dasein**, plus ou moins en souci de son origine - c'est-à-dire de son être -, **se trouve originellement** - pour peu qu'il s'y « résolve dans l'authenticité » de son souci - **dans l'impossibilité non pas de se représenter imaginativement son origine, mais d'y accéder à la mesure de l'abîme qu'elle creuse.** (Ibidem).

C'est bien l'abîme qu'est sa mère. Il n'arrive pas à y accéder. Ce qui signe, en l'occurrence, l'étrangeté de son attitude historique lors de son enterrement, et par là même signe son identification au dasein. Ce (sa mère) qui est par ailleurs une métaphore de l'Etre. Traduit dès le début de cette histoire – mondaine – par :

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : «mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués.» Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. (Le début du roman.)

Histoire où la mort de la « maman » dans la stase du présent est abruptement dénuée de sens, « *Cela ne veut rien dire.* » ; mais où la mort de la mère, le faisant remonter dans la stase du passé, semble lui signifier. Puisqu'il n'y a que par rapport au passé que Meursault requiert de sens ; dasein c'est-à-dire déjà-là, depuis toujours.

Autrement dit, cela signifie que le Dasein « se trouve » toujours déjà au monde en même temps que le monde où il est. [...] l'être-au-monde - s'effectue, pour Heidegger, dans la *Stimmung*, mot [...] qui signifie en même temps « vocation, résonance, ton, ambiance, accord affectif subjectif et objectif » (M. Haar). La *Stimmung* est [...] ce par quoi **le Dasein est gestimmt, irréductiblement tenu au monde.** Rattachée classiquement aux « humeurs » ou aux affects, **elle est par essence imprévisible,** « elle n'est nulle part et peut survenir de partout » (M. Haar), **et cela aussi bien dans les modes d'être « inauthentiques » du Dasein** - dans l'anonymat du « on » - **que dans ses modes d'être « authentiques »,** à ceci près que certaines *Stimmungen* s'y convertissent, [...], en *Grundstimmung*, **où le Dasein découvre l'étrangeté inquiétante** (*Unheimlichkeit*) **du monde et de son être-au-monde** - à l'époque de *Sein und Zeit*, c'est dans l'angoisse ou « l'ennui profond », **là où les êtres et les choses, ainsi que leurs réseaux quotidiens de significabilités réciproques, s'évanouissent et glissent dans le néant.** (Ibidem).

Ce qui correspond au moment du meurtre.

En somme, voici que le personnage est le Dasein. Ce qui nous installe dans une ontologie plutôt que dans une sociologie, ou une anthropologie ; encore moins une psychologie (d'un Camus « atteint » ou « affecté ») ; encore moins, enfin, une politique (d'un Camus *qui aurait trahi quelque part et joué le jeu de la France...* – propos attribué à un célèbre écrivain algérien concernant un grand personnage historique.)

Le personnage comme négativité

Autrement dit, dans une équivalence du personnage et de la persona ; on peut montrer que le personnage n'existe pas ; pas même dans la fiction (le roman.) Cela prouve à notre sens l'efficacité de ce roman en tant qu'il est **présentation de monde, un monde autre** que celui de l'expérience humaine, c'est-à-dire l'expérience ontique ; d'où la considération du roman comme métaphysique. En effet, le personnage (et, par conséquent, la totalité de ses prédicats ; de sa socialité et de ses événements), comme le stipule Ricœur :

Le refus est ainsi l'âme militante de la transcendance du vouloir. Volonté est nolonté [ténèbre divine]. Il n'est pas difficile d'en apercevoir les ramifications du côté de l'éthique ; [...] ; le démon de Socrate aussi restait muet quand il acquiesçait ; il ne se manifestait que pour s'opposer, pour dire non. [...] Il serait aisé enfin de montrer comment ce style de négativité qui

caractérise tous les aspects de ma transcendance par rapport à ma finitude commande aussi toute analyse possible de ma relation à autrui. (Ricœur (P.) Histoire et vérité. Cérès éditions. Collection Idéa. 1995. Édition originale. Seuil. 1995. pp 383-384.)

étant langage donc il ne peut correspondre qu'à la définition du concept qu'est le langage même. Il ne faut pas perdre de vue que la table ou le mur ou la cuillère qui figure dans un roman, ou dans le récit que je ferais moi-même, réellement, à mon collègue que je rencontre ; récit de la chute de la cuillère qui sur la table, la table qui était pourtant contre le mur, ... ; tout ceci n'a rien à voir avec l'événement, advenu ou non d'ailleurs – que cela dépendra et de ma véridicité en tant que locuteur et de ma crédibilité chez mon locataire – ; tout ceci n'a rien à voir avec l'événement puisque mon locataire ne sait trop rien de ma table, de mon mur, de ma cuillère. En fait, historiquement, pour le locataire il s'agissait de son mur, de sa table, de sa cuillère ; qu'il connaît effectivement. En somme, nous parlons le même langage mais le langage ne parle manifestement pas de nos mondes. Par conséquent, le langage parle, témoigne d'un monde intermédiaire, hypothétique, participant de tous les (mondes) possibles. D'où, ce monde n'existe pas mais il est conceptuel. Par conséquent n'étant pas le monde positif que nous connaissons d'expérience ; il est négatif. D'où que la littérature, ou l'art en général, constitue une négation du monde qui se traduit par la négativité de son contenu.

L'ETRANGER ou Orphée au XXe siècle. Essai d'identification Meursault - Orphée

D'un point de vue politique – au sens philosophique de ce terme – l'intérêt du roman L'ETRANGER de Camus réside dans son interprétation orphique. Une telle identification conduit, en effet, à ce que nous considérons ce récit du point de vue mythologique, donc métaphysique et non plus sociologique ; notamment en ce qui concerne une sociologie de l'engagement, qui, du reste, est par trop vague.

Le genre de vie orphique se définit par un certain nombre d'interdictions, dont les unes sont alimentaires et les autres vestimentaires. Ne pas se laisser ensevelir dans des vêtements de laine, porter des habits de couleur blanche, **ne pas entrer en contact avec un cadavre**, autant de refus de ce qui appartient au monde de la mort. (Marcel DETIENNE. ORPHISME. Refus du sacrifice sanglant. *UNIVERSALIS*.)

C'est pourquoi, entre autres raisons qui viendront, il ne voulait pas voir sa mère morte : « *Il m'a fait signer un certain nombre de pièces. J'ai vu qu'il était habillé de noir avec un pantalon rayé. [...] Voulez-vous auparavant voir votre mère une dernière fois ? J'ai dit non.* » (p 13).

Sur le plan alimentaire, le régime orphique se caractérise [...] par le refus de manger « ce qui est animé » [...]. Les Grecs définissaient ce végétarisme par [...] : « Orphée a enseigné aux hommes à s'abstenir de *phonoï*. » Littéralement, *phonos* signifie meurtre. [...] C'est, [...], le nom réservé au sacrifice sanglant dans toute une tradition religieuse. S'abstenir de « meurtres » est une manière ésotérique d'exprimer le refus de la nourriture carnée. [...]. Que signifie, en effet, dans la société grecque, manger de la viande ou refuser d'en manger ? Dans une société où la consommation de la nourriture carnée est inséparable de la pratique du sacrifice sanglant, c'est-à-dire de l'acte rituel le plus important de la religion politique, refuser de manger de la viande, c'est rejeter tout un ensemble de valeurs religieuses, c'est refuser un certain type de *communication* entre les hommes et les dieux.

C'est pourquoi celui-là (Raymond) qui conduira Meursault au *phonos*, lui en proposera sans que Meursault ne puisse refuser.

Nous sommes montés et j'allais le quitter quand il ma dit : «J'ai chez moi du boudin et du vin. Si vous voulez manger un morceau avec moi ?... » J'ai [...] accepté. [...] . Au-dessus de son lit, il a un ange en stuc blanc et rosé, des photos de champions et deux ou trois clichés de femmes nues. (p 28).

Par son acceptation Meursault se laissa entrer dans ce type de *communication*. C'est aussi pourquoi ce sera cet acte qui le fera pénétrer de plain-pied dans le monde des hommes.

[...] Le premier sacrifice sanglant remonte au partage que Prométhée fit à Méconè d'un bœuf destiné à réconcilier les dieux et les hommes. [...] . En réservant aux hommes toute la chair du bœuf et en ne laissant aux dieux que l'odeur des viandes [...] , Prométhée condamnait l'espèce humaine au besoin vital de manger de la viande et, par conséquent, l'assujettissait à la faim et à la mort. Par là même, son partage consacrait la supériorité des dieux [...]. [...] . **Ce que les disciples d'Orphée rejettent, c'est donc tout le système politico-religieux, le « monde », la vie dans le monde.** (Ibid.)

C'est pourquoi Meursault est obsédé par la faim au moment même de la mort de sa mère. Obsession le contraignant à sa condition d'homme et que, le plus souvent, il assouvira par le pain. Ce qui ne manque pas de convoquer une eucharistie.

Je suis descendu acheter **du pain** [hostie] et **j'ai mangé debout**. [Par opposition peut être au fait de prendre l'hostie à genoux]. J'ai fermé mes fenêtres et en revenant j'ai vu dans la glace un bout de **table où ma lampe à alcool voisinait avec des morceaux de pain**. [Soit, le pain voisinant avec le vin de l'Alliance chrétienne] J'ai pensé que c'était toujours un dimanche [le jour du seigneur] de tiré, [...] . (p 24)

En effet, cette description correspond exactement à un office dominical.

Un autre élément justifiant cette comparaison entre Meursault et Orphée consiste en la ressemblance de leurs voix. En effet, Meursault avait une voix douce, orphéique :

Comparant

[...] à l'entrée du village, **l'infirmière** déléguée m'a parlé. **Elle avait une voix singulière** qui n'allait pas avec son visage, **une voix mélodieuse et tremblante**. (p 17).

Comparé

... pour la première fois depuis des mois, **j'ai entendu distinctement le son de ma voix**. [...] j'ai compris que pendant tout ce temps j'avais parlé seul. **Je me suis souvenu alors de ce que disait l'infirmière à l'enterrement de maman**. (p 86).

Pour conclure, ce rapprochement de Meursault et d'Orphée traduit le fait que, d'une part, son histoire n'en est pas moins mythologique que celle d'un Orphée, donc relevant du paradigme métaphysique et, d'autre part, que cette histoire constitue un cinglant rejet, une dénonciation sans appel de ce que sont les hommes d'un point de vue politique. Dénégation qui pourrait nous faire rebrousser chemin jusqu'aux *Lumières*. Puisque, dans un autre aspect de l'analyse, on peut établir la preuve que cette histoire met en défaut tous les principes des *Lumières* : singulièrement un déisme dont la conséquence fut la laïcité. A ce propos, juste une allusion : cf. l'attitude du juge d'instruction qui ne laisse rien de l'attitude d'un abbé confesseur ; ou quand la justice se travestit en inquisition dans un confessionnal.

Sur le malheur : du malheur à l'ennui au divertissement.

L'idée du malheur est associée à tous les points de croisements du chemin de Meursault et des chemins des autres.

Malheur ; à propos de Salamano et de son chien ; de Céleste à Meursault : « ...le chien tirant

l'homme jusqu'à ce que [...] Salamano bute. ..., c'est au vieux de le tirer. Quand le chien a oublié, ... il est de nouveau battu et insulté. Céleste dit [...] «c'est malheureux», [...] » (p 27).

Faute de place dans cet article ; cf. occurrences dans le corpus.

Malheur ; à propos de Salamano et son chien de Raymond à Meursault (p 28) ; Malheur (*Devoir* être malheureux) pour Meursault, de Salamano (p 48) ; Meursault dans le malheur par le meurtre (p 63) ; Plus malheureux que Meursault ; la banalité du malheur ; une habitude et, par conséquent, une nature (p 82) ; Meursault tout en n'étant pas trop malheureux, il n'en demeure pas moins qu'il est puni, privé de sa liberté. Ce qui est en soi le malheur (p 83) ; Le crime n'est qu'un malheur, et un malheur commun (p 97) ; Le malheur est jugé (p 97) ; Meursault semble ne pas ressentir de malheur tant il est dedans (p 118).

D'autre part, cette conscience du malheur se traduit par une conscience un **être-ennui**. En effet, notre propos se justifiant par une théorisation du bonheur et de l'ennui de Schopenhauer :

[...] L'homme est désir et le désir est manque. C'est pourquoi, [...] , toute vie est souffrance : « Vouloir, s'efforcer, voilà tout leur être ; [...] . Or tout vouloir a pour principe un besoin, un manque, donc une douleur... » (*Le Monde comme volonté et comme représentation*, IV, 57). Bien entendu, si le manque est souffrance, la satisfaction est plaisir. [...]

[Pour] Schopenhauer [...] : ce que nous expérimentons, quand le désir enfin est satisfait, ce n'est certes plus la souffrance (...), mais ce n'est pas non plus le bonheur. Quoi ? Au lieu même de sa présence attendue, le vide encore de son absence abolie. **Cela s'appelle l'ennui** : en lieu et place du bonheur espéré, le creux seulement du désir disparu... Pensée désespérante, dit Schopenhauer : le bonheur nous manque quand nous souffrons, et nous nous ennuyons quand nous ne souffrons plus. La souffrance est le manque du bonheur, l'ennui son absence ([...]). Car l'absence d'une absence, c'est une absence encore. (André Comte-Sponville. Bonheur. Du bonheur manqué au divertissement. **UNIVERSALIS**)

Ce dont nous concluons que l'ennui constitue une négativité exposant d'emblée l'être-là (les personnages), et principalement Meursault, au danger du néant.

La mère s'ennuie : « *Vous êtes jeune et elle devait s'ennuyer avec vous.* » (p 05). Dimanche d'ennui : « *J'ai pensé que c'était dimanche et cela m'a ennuyé* » (p 21). Etc.

Faute de place dans cet article ; cf. occurrences dans le corpus : p 21, p 31, p 43, p 47, p 48, p 49, p 59, p 74, p 92, p 116, p 117, p 119, p 122.

Exception pour : *Le souvenir, remède à l'ennui*.

J'ai fini par ne plus m'ennuyer du tout à partir de l'instant où j'ai appris à me souvenir. [...] J'ai compris alors qu'un homme qui n'aurait vécu qu'un seul jour pourrait sans peine vivre cent ans dans une prison. Il aurait assez de souvenirs pour ne pas s'ennuyer. Dans un sens, c'était un avantage. (Pp 83-84).

(Aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document.)

D'où la convocation, dans cette histoire, de l'idée du divertissement qui se traduira par le rire. D'abord, théorisation :

« Tous les hommes recherchent d'être **heureux**, écrit bien Pascal, c'est le motif de toutes les actions de tous les hommes, jusqu'à ceux qui vont se pendre » (Pensées, 425). [...]. Quel est le motif de vivre ? La religion ? La peur de la mort ? [...] . Le bonheur ? Comment, s'il n'est jamais là ? Il faut donc qu'il y ait autre chose, quelque chose de réel, de positif, et qui nous pousse à vivre encore, [...] . **C'est [...] le plaisir.** [...]

Existe-t-il une puissance de rire (disons : la gaieté), d'aimer le beau ou le bon (disons : le goût), de faire l'amour (disons : la libido), bref **une puissance de jouir, qui est le désir**

Telle est à peu près, contre Platon, Pascal ou Schopenhauer, la leçon d'Épicure et de Spinoza. **Que le désir soit manqué, [...], [...], c'est entendu, comme aussi que le bonheur par là même soit manqué. Ce n'est donc pas du bonheur qu'il faut partir, mais du plaisir : plaisir du corps (la jouissance), plaisir de l'âme (la joie). Du bonheur, nous n'avons en effet, sauf le sage, aucune expérience positive ; du plaisir, dirait Épicure, aucune expérience négative. C'est donc le plaisir, non le bonheur, qui est le bien premier : le bonheur ne serait rien sans le plaisir, quand le plaisir, sans bonheur, est encore quelque chose.** (André Comte-Sponville. Bonheur. Le bonheur en acte. UNIVERSALIS)

D'où le refus de Meursault d'épouser Marie, ce qui le confirme dans son aspect de dasein, métaphysique puisque participant toujours de l'Etre et non d'homme *du monde*. En effet, Marie, dans une le monde positif, quêtait le bonheur (moral ; pour l'Amour qu'il sous-entend), ne pouvait aboutir qu'à une négativité (il n'existe pas), aussi pourquoi Meursault, n'existant pas dans ce monde de la positivité – historique –, quêtait-il **le plaisir** (immoral ; à cause de son déni d'Amour qu'il déclare à Marie même. Cependant, un tel jugement est dénué de sens du point de vue phénoménologique ; cf. notion d'époché).

Conclusion : Sa quête avait quelque espérance d'être quelque chose ; d'exister donc. Paradoxalement, sa négativité, par rapport au monde positif, lui a rendu tout amour impossible. En fait, pour Meursault, le raisonnement est simple comme la nature : l'effectivité (du *plaisir* – comme celle du monde) prime sur l'expectative de l'amour comme celle de la métaphysique idéaliste (hégélienne) et la métaphysique christologique qui le sous-tendent.

D'autre part, cette conscience du malheur introduit la notion du pathos :

Évocation de l'expérience humaine dans une représentation propre à faire naître la pitié, la sympathie, [...] . [...] , le pathos ([...] : « souffrance, passion ») naît [...] à l'évocation de ceux qui sont abandonnés sans aide ou qui souffrent injustement. En art, [...] , **le pathos provoque le rire devant le ridicule de l'excès d'émotion.** (Universalis.)

Et c'est, n'est-ce pas, ce pourquoi Meursault ne rit pas dans cette histoire, contrairement à tous les personnages, au point de paraître « antipathique », particulièrement lorsque sa compagne lui parle d'amour et de mariage. C'est que le pathos qui «*provoque le rire* » confine au ridicule, à l'incompréhension de ce qu'est le monde ; tandis que le plaisir, physique, seul, qu'il recherche auprès de Marie, sans même de bonheur ; **«le plaisir [...] est encore quelque chose.** »

Enfin, le rire porterait la marque de l'inconscient :

Un dernier champ [...] de l'inconscient, celui du **mot d'esprit** [...] . Il sert [...] à exprimer [...] des tendances hostiles, des aspirations sexuelles, le mépris de soi ou des autres. Toute chose dont la manifestation directe serait insupportable. Le mot d'esprit est donc une manière habile de tourner le barrage de la conscience, qui accepte de laisser libre cours à l'inconscient si elle en tire le bénéfice du **rire**, c'est-à-dire justement s'il lui est possible de ne pas prendre au sérieux ce qui s'exprime là. (François ROUSTANG. Inconscient. Moyens d'investigation de l'inconscient. UNIVERSALIS.)

Cf. dans le corpus les occurrences, dont faute de place, pour l'article, ces deux exemples.

Marie riait en direction de Meursault (p 20) ; Marie riait en direction du soleil (p 20) ; Marie riait à accompagner Meursault au cinéma (p 20) ;

Faute de place dans cet article ; cf. occurrences dans le corpus : p 36 ; p 36 ; p 36 ; p 40 ; p 46 ; p 51 ; p 52 ; p 77 ; p 79 ; p 80 ; p 90 ; p 96 ; p 97 ; p 101 ; p 52 ; p 56 ; p 59 ; p 62 ; p 108 ; p 13 ; p 26 ; p 54.

Conclusion :

Voici pourquoi tous rient ; c'est parce qu'ils en ont, un inconscient, traduisant la double nature de l'homme : l'être et le paraître. Et c'est ce « être » pathétique, autrement dit affecté, malade, que le paraître du rire trahit. De l'autre côté, Meursault, ne riant pas, ne riant de rien ; traduit le fait qu'il n'a pas d'inconscient et, par conséquent, il est l'Etre même puisque celui-ci n'est pas plus double que triple... mais l'UN.

La négativité

Le « **non** » ; principe d'une négation fondamentale dans le roman (en général)?

L'étrangeté de l'histoire de ce récit, hormis le type de modalités dominant, modalités principalement non indicatives (*aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document* : Modalités d'expression de Meursault) ; nous constatons également que la plupart des réponses données par ce personnage, à son milieu, au monde donc sont de nature négative (non, je ne..., et jusqu'à des affirmations, par un « oui », mais à contenu tout autant négatif.) C'est ce que nous allons exposer dans la suite.

Le fait donc que Meursault réponde à tout pratiquement par un **non** signifie qu'il ne s'identifie à aucun et à rien des protagonistes et des événements de cette histoire. Par conséquent, il identifie la négativité par rapport au monde positif (existant), une absence du (ou **au**) monde à l'opposé de la présence des autres, il identifie donc le néant, c'est-à-dire l'Etre.

Sur un plan théorique ; cet aspect négatif du personnage traduit son immortalité. D'ailleurs cela n'est sans doute pas inhérent à cette étude mais consiste dans le fait même que le roman a pour consistance le langage ; d'où son éternité (même si elle pourrait n'être que relative mais par rapport à son écrivain, par rapport à sa sociologie – au monde réel qui l'a vu émerger – ; la littérature est *éternelle*) ; cette éternité se traduit dans l'article qui suivra par l'immortalité ; article donnant le point de vue le même que celui de cette étude sur le rapport entre la négativité et l'Etre, traduit, chez Hegel, ici, par « l'Esprit » :

Pour Kant, l'immortalité personnelle est un postulat de l'impératif catégorique [soit une nécessité libre]. De son côté, Spinoza, chez qui on penserait trouver une négation de l'immortalité personnelle puisqu'il n'y a de substance pour lui que divine, affirme que, au terme d'une vie qui doit substituer la prise de conscience de l'éternel à la prise de conscience du corps, l'âme gardera le sentiment de son identité. Mais ..., chez Hegel, la conscience, n'étant qu'une manifestation de l'Esprit[...], sera impersonnellement absorbée au terme de la négativité, dans la conscience totalisante de l'Esprit par-delà toute l'histoire. (René HABACHI. MORT - les interrogations philosophiques. Les doctrines de la chute. UNIVERSALIS.)

Ce qui est encore une fois une catégorisation du personnage, Meursault; en tant que paradigme ontologique, soit en tant qu'Etre. En effet, cette définition consacre principalement le concept négatif, nietzschéen, de l'éternel retour, déclaré en tant que heuristique par et pour le personnage lui-même, à l'épilogue ; cf. les deux dernières pages du roman où Meursault paraît avoir tout entendu (compris.)

Encore, à propos de sa propre mort, de sa finitude ; il ne manquera pas de se saisir de son être-là auprès de la mort pour (se) communiquer en tant qu'Etre. Ce que stipule :

La finitude est cette condition et cette négation ; manière d'être envahi par ce soi qui n'est pas un soi, de subir le temps et de **ne pouvoir regarder le passé que dans le présent et le futur**, de **ne se retourner qu'en emportant tout et soi avec soi** sans en pouvoir faire le bilan, elle signifie, pour le fini, l'impossibilité de l'infini, être, acte ou état, comme fini, la détermination du pouvoir et de l'être, en fini, l'abolition de tout autre pouvoir et de tout autre être. **Négation effective, elle comprend le dépassement vers la transcendance comme in-**

tégrée à la limite ; négation absolue, elle exclut toute contrepartie positive ; négation radicale, elle est le fini comme origine de lui-même, sans origine. (Jeanne DELHOMME. Dieu (la négation de Dieu). La négation absolue. Universalis.)

Ce qui se traduit dans le corpus par :

Pourtant, l'heure déclinait [...] Nous étions là, tous, à attendre. Et ce qu'ensemble nous attendions ne concernait que moi. J'ai encore regardé la salle. Tout était dans le même état que le premier jour. (p 110).

Ce qui d'emblée nous renvoie à l'**épilogue** de cette histoire ; où dans cette bourrasque extatique, terminale et nominale, dans sa conscience impérieuse de sa finitude, le personnage emporte tout en lui, avec lui-même, en tant que lui-même :

Rien, **rien n'avait d'importance** et je savais bien pourquoi. [...]. **Du fond de mon avenir**, pendant toute cette vie absurde que j'avais menée, un souffle obscur remontait vers moi à travers **des années qui n'étaient pas encore venues** [...] Que m'importaient la mort des autres, ... **puisque un seul destin** devait **m'élire moi-même et avec moi des milliards** de privilégiés ... [...] Tout le monde était privilégiés. Les autres aussi, on les condamnerait un jour. Lui aussi, on le condamnerait. Qu'importait si, accusé de meurtre, il était exécuté pour n'avoir pas pleuré à l'enterrement de sa mère ? Le chien de Salamano valait autant que sa femme. ... Qu'importait que Marie donnât aujourd'hui sa bouche à un nouveau Meursault ? Comprendait-il donc, ce condamné et que du fond de mon avenir... J'étouffais en criant tout ceci. [...]

Pour la première fois depuis bien longtemps j'ai pensé à maman. [...] **Si près de la mort, maman devait s'y sentir libérée et prête à tout revivre.** [...]. **Et moi aussi, [...] prêt à tout revivre.** [...], je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du **monde**. De **l'éprouver si pareil à moi**, si fraternel enfin, j'ai senti que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. Pour que tout soit consommé, [...] qu'ils m'accueillent avec des cris de haine.

Meursault saisi par la compréhension de tout (*comprendre* au sens de *contenir* une totalité telle que tout se révèle en tant que *koinos* ; étymon de « commun ») au moment où il touche sa « finitude » ; compréhension de son absence du présent et, par conséquent, pour un éternel retour de l'Etre, recommencer à travers la multitude où tout le monde prenait la même place, la sienne. Ce sera paradoxalement cette négativité qui justifiera la plénitude de Meursault puisqu'elle ne fait que signifier, « concrétiser » presque sa transcendance au monde (autour de lui) ; d'où qu'il est l'Etre. Autrement dit, que *l'ontos est koinos* ; ou la saisie d'une transcendance transversale, immanente.

D'autre part, cette négativité ne constitue pas pour autant une déchéance de toute réalité ou vraisemblance d'un tel personnage parce que justement :

Platon ne réduit pas le non-être au seul usage de la négation [mais] il en fait une authentique idée puisque « le non-être s'est révélé participer à l'être ». (Jean LEFRANC. Négativité et néant. Une certaine idée négative du néant. Universalis.)

Toute la négativité donc de Meursault tend en fait à en constituer toute la plénitude de *l'ontos*. Et, enfin :

À l'optimisme du judaïsme et de ses prolongements chrétiens et musulmans, Schopenhauer oppose les religions de l'Inde, si proches de la vérité métaphysique, mais aussi le « bouddhisme » qu'il décèle dans le Jésus des Évangiles ou dans certains mystiques tels que saint François d'Assise. La délivrance ne peut être attendue que de la négation du vouloir-vivre par lui-même. (Jean LEFRANC. Article : Schopenhauer. Une anthropologie pessimiste. Universalis.)

Conclusion : Cette négativité de Meursault traduit une volonté de *délivrance*. D'où encore,

sous un aspect pessimiste et dérangeant ; ce (le) roman propose paradoxalement un programme pour l'espérance. C'est en cela qu'il rejoint le corpus métaphysique ; ontothéologique cette fois-ci. Cet aspect participe de la socialité de cette histoire (la socialité et non la sociologie) qu'il n'aura échappé à personne qu'elle est d'extraction judéo-chrétienne. Cette autre métaphysique consiste dans l'identification de Meursault, ultimement, au Christ à travers le dernier mot de cette histoire : **« Pour que tout soit consommé, [...] qu'ils m'accueillent avec des cris de haine. »**

9 ... On vous livrera aux tribunaux, et aux synagogues, ..., [...] 11 Quand on vous conduira pour vous livrer, ne soyez pas inquiets à l'avance de ce que vous direz; mais ce qui vous sera donné à cette heure-là, dites-le; car ce n'est pas vous qui parlerez, mais l'Esprit Saint. 12 Le frère livrera son frère à la mort, et le père son enfant; les enfants se dresseront contre leurs parents et les feront condamner à mort. 13 Vous serez haïs de tous à cause de mon nom. Mais celui qui tiendra jusqu'à la fin, celui-là sera sauvé. (**Évangiles, Marc 12 ; Jésus annonce la ruine du Temple**)

(Cf. aussi : Évangiles, Luc 6, Les heureux et les malheureux ; 20-22 ; Évangiles, Luc 6 ; Sur l'amour pour les ennemis, 27-28, Évangiles, Jean 6 Jésus monte à la fête, mais en cachette, 2-7)

Sur le plan pratique, voici comment cette négativité se décline dans le roman comme :

Une négativité cardinale ; exprimée par l'adverbe « non. »

Négativité : Non à l'action négative de Raymond (de vouloir tirer) ; d'où la positivité pour Raymond puisque elle induira « oui » à sa propre action d'entamer l'engrenage jusqu'au meurtre ; d'où son action négative à lui ;

Puis Raymond a dit : «Alors, je vais l'insulter et quand il répondra, je le descendrai.» [...]. «Non, ai-je dit à Raymond. Prends-le d'homme à homme et donne-moi ton revolver. Si l'autre intervient, ou s'il tire son couteau, je le descendrai. » (p 60).

Négativité : Non à l'affirmation de l'avocat. Non au faux, donc non à la négativité ; d'où un semblant de positivité ; mais qui le condamne, d'où négativité au final ; « *Il m'a demandé ... Je lui ai dit : «Non, parce que c'est faux. » »* (p 69).

Faute de place dans l'article, confier le corpus pour les autres occurrences en termes d'adverbe « non. »

Faute de place dans cet article ; cf. occurrences dans le corpus.

p 112 ; p 36 ; p 67 ; p 73 ; p 73 ; p 124 ; p 32 ; p 60 ; p 08 ; p 39 ; p 70 ; p 28 ; p 45 ; p 88 ; p 13 ; p 06 ;

(A propos du « **non** à vouloir voir sa mère » *Aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document*).

Un « oui » négatif

Paradoxalement, ses affirmations n'en constituent pas moins des négativités du point de vue de leur contenu comme il sera montré dans la suite.

Oui NEGATIF : « *J'ai dit «oui» pour n'avoir plus à parler.* » (p 04) ; **Oui NEGATIF** : « *...Il lui fallait une garde. Vos salaires sont modestes. Et tout compte fait, elle était plus heureuse ici.* » *J'ai dit : «Oui, monsieur le Directeur.»* » (p 05) ; **Oui NEGATIF** : « *Je lui ai dit : «Comment ?» Il a répété en montrant le ciel : « Ça tape.* » *J'ai dit : «Oui.» Un peu après, il m'a demandé : «C'est votre mère qui est là ?» J'ai [...] dit : «Oui.»* (p 16) ; **Oui NEGATIF** (ou sans valeur ; parce qu'il n'était pas avec eux alors qu'il s'en mêle) : « *Plusieurs m'ont fait des signes. L'un m'a même crié :*

« On les a eus. » Et j'ai fait : « **Oui** », [...] » (p 23) ; **Oui** NEGATIF : « Il m'a demandé si « ça allait quand même ». Je lui ai dit que **oui** et que j'avais faim. » (p 26) ; **Oui** NEGATIF : « Puis j'ai lu la lettre [...] . Il a été tout à fait content. Il m'a dit : « Je savais bien que tu connaissais la vie. » **Je ne me suis pas aperçu d'abord qu'il me tutoyait.** [...] . [...] j'ai dit : « **Oui.** » **Cela m'était égal d'être son copain [...]** » (p 33) ; **Oui** NEGATIF : « Il voulait seulement avoir mon avis [...] si j'étais disposé à y aller. Cela me permettrait de vivre à Paris [...] J'ai dit que **oui** mais [...] cela m'était égal. » (p 44) ; **Oui** NEGATIF : « Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance et que si elle le désirait, nous pouvions nous Marier. D'ailleurs, c'était elle qui le demandait et moi je me contentais de dire **oui**. » (pp 44-45) ; **Oui** NEGATIF (car un **oui** sans motif) : « Raymond a dit : « S'il y a de la bagarre, toi, Masson, tu prendras le deuxième. moi, je me charge de mon type. **Toi, Meursault, s'il en arrive un autre, il est pour toi.** » J'ai dit : « **Oui** » » (p 57) ; **Oui** NEGATIF (car « impersonnel ») : « Sans transition, il m'a demandé si j'aimais maman. J'ai dit : « **Oui, comme tout le monde** » » [...] . (p 71) ; **Oui** NEGATIF (mais, n'y croyant pas, son affirmation demeure négative par rapport à celle du prêtre. Il s'agit de la connaissance historique et non de la connaissance, du prêtre, fidéiste.) : « Il en a tiré un crucifix d'argent qu'il a brandi en revenant vers moi. Et d'une voix toute changée, [...] , il s'est écrié : « Est-ce que vous le connaissez, celui-là ? » J'ai dit : « **Oui, naturellement.** » » (p 72) ; **Oui** NEGATIF (puisque'il est en prison ; ce serait plutôt : **oui**, je n'ai rien de ce que je voudrais ; ma liberté) : « — Alors ? , m'a-t-elle dit très haut. — Alors, **voilà.** — Tu es bien, tu as tout ce que tu veux ? — **Oui, tout.** » » (p 79) ; **Oui** NEGATIF (puisque'il ne pouvait atteindre son unique espérance du moment ; Marie justement qui se tenait à sa portée) : « [...] Marie m'a crié qu'il fallait espérer. J'ai dit : « **Oui.** » En même temps, **je la regardais et j'avais envie [...]** et **je ne savais pas très bien ce qu'il fallait espérer [...]**. » (p 80) ; **Oui** NEGATIF (il approuve la privation de liberté) : « [...] je trouvais ce traitement injuste. « Mais, a-t-il dit, c'est justement pour ça qu'on vous met en prison. — Comment, pour ça ? — Mais **oui**, la liberté, c'est ça. On vous prive de la liberté. » [...] Je l'ai approuvé ... — **Oui**, vous comprenez les choses, vous. » (p 83) ; **Oui** NEGATIF (il acquiesce à ce qui va le condamner ; parce que, pour son « **faire** », il ne s'agit pas du même sens pour la justice et pour lui-même. En effet la justice insiste sur le fait qu'il n'a pas pleuré à l'enterrement de sa mère ; c'est ce qu'il a fait ; c'est ce qu'elle condamne) : « [...] le président a recommencé le récit de **ce que j'avais fait**, [...] : « Est-ce bien cela ? » [...] : « **Oui, monsieur le Président,** » » (p 92) ; **Oui** pour un contenu NEGATIF ; puisque cette amitié le condamne également : « [...] le procureur [...] : « [...] . Etait-il votre ami ? » a-t-il demandé à Raymond. « **Oui, ...** » L'avocat général m'a posé [...] la même question [...] . J'ai répondu : « **Oui.** » Le procureur s'est alors retourné vers le jury et a déclaré : « **Le même homme qui au lendemain de la mort de sa mère se livrait à la débauche [...]** » (p 101) ; **Oui** pour un contenu NEGATIF ; puisque'il le condamne : « Le cri des vendeurs de journaux dans l'air ..., ..., tout cela recomposait pour moi un itinéraire d'aveugle, [...] . **Oui**, c'était l'heure où, il y avait bien longtemps, je me sentais content. Ce qui m'attendait [...] , avec l'attente du lendemain, c'est ma cellule que j'ai retrouvée. » (p 102) ; **Oui** pour un contenu NEGATIF ; puisque'il le condamne pour incroyance, contre la société, et pour désespérance contre lui-même : « « N'avez-vous donc aucun espoir et ... entier ? — **Oui** », ai-je répondu. » (p 122) ; **Oui** pour un contenu NEGATIF : « Il [l'aumônier] ... vivait comme un mort. Moi, [...] j'étais sûr de moi, sûr de tout, plus sûr que lui, sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir. **Oui, je n'avais que cela.** » (p 125).

Le « je ne ... »

Ne pas savoir : « Aujourd'hui, maman est **morte**. Ou peut-être hier, **je ne** sais pas. » (p 03) ; Ne pas savoir : « Puis il m'a serré la main qu'il a gardée si longtemps que **je ne** savais [...] comment la retirer. » (p 04) ; Ne pas écouter : « Le directeur m'a encore parlé. Mais **je ne** l'écoutais presque plus. » (p 04). Etc.

Faute de place dans cet article ; cf. corpus ; quelque 185 occurrences.

Remarque : à la fin Meursault « sait ». Mais de quelle type de connaissance s'agit-il ? Cf. : Cognition...

Travail de classification des « je ne... »

Après un travail de classification des occurrences de ce type de négations (en acte) à partir de critères tels que : le cognitif, le possessif, le perceptif, etc. nous aboutissons au tableau, par ordre de décroissance, suivant :

Types de négation	Nombre d'occurrences
Cognitif (Savoir...)	53
Possessif (Avoir...)	36
Perceptif (Entendre...)	29
Dictif (Dire...)	15
Affectif (Aimer...)	13
Actif (Chercher...)	11
Etatif (Etre...)	09
Capacitif (Pouvoir...)	08
Volitif (Vouloir...)	07
Créditif (Croire...)	02
Evolutif (Changer...)	01

Constat :

Dominance de la négation du Cognitif ; pour rappel :

Aujourd'hui, maman est **morte**. Ou peut-être hier, **je ne** sais pas. (p 03) ; Comme je ne comprenais pas, [...] (p 07) ; Je ne sais pas quel geste j'ai fait, [...]. (p 07).

Implications :

D'après la littérature herméneutique, cette négation du *Cognitif* se traduit par :

L'apophatisme n'est pas [...] simplement la négation progressive de tous nos concepts de Dieu ; mais une contemplation qui aboutit nécessairement à la docte ignorance et coïncide avec l'union, avec la déification. (Dieu (L'affirmation de Dieu). Le Dieu incompréhensible. L'apophatisme des Pères grecs. Universalis.)

Ou encore :

Thomas d'Aquin [...] affirme que l'expression de notre plus haut savoir sur Dieu réside dans l'aveu de notre ignorance de ce qu'il est en lui-même. (Dieu (l'affirmation de Dieu). La théologie des noms divins. . Universalis.)

Infiniment plus riche et controversée est la question du langage par lequel les hommes nomment Dieu et s'adressent à lui. [...] d'où l'usage [...] des négations [...] saint Thomas [dit] [...] : « [...] nous nions d'abord de Lui les choses corporelles, et ensuite les choses intellectuelles [...]. Alors il ne reste plus dans notre intellect que ceci : Il est, et rien de plus. [...] Nous le

nions de Lui, et alors Il demeure dans une sorte de nuit d'ignorance, et c'est cette ignorance [...] qui nous unit à Dieu de la façon la plus parfaite, [...]. » (Anthropomorphisme. Extension de la forme humaine à des domaines non humains. . Universalis.)

[...] La contingence dans l'histoire peut être attribuée à Dieu [d'après le] [...] mot d'un héros de Dostoïevski : « Si Dieu n'existe pas, tout est permis. » [...]. Si l'on pose que Dieu est tout-puissant et tout-connaissant, de deux choses l'une : ou bien on nie la liberté humaine, et alors l'idée de contingence n'est qu'une illusion subjective traduisant l'ignorance où nous sommes du chemin que nous suivons nécessairement ; ou la liberté humaine est réelle, et alors toute la difficulté de l'idée de contingence vient de l'affirmation simultanée de la puissance de Dieu et de la liberté humaine. (Contingence. La contingence dans la pensée philosophique. Formes simples. . Universalis.)

Or, à propos de liberté, elle est toute relativisée dans le corpus pour ne constituer qu'une possibilité égale à son abrogation :

Au début de ma détention, [...] c'est que j'avais des pensées d'homme libre. Par exemple, l'envie me prenait d'être sur une plage et de descendre vers la mer. A imaginer le bruit des premières vagues ..., je sentais tout d'un coup combien les murs de ma prison étaient rapprochés. ... Ensuite, je n'avais que des pensées de prisonnier. (pp 81-82).

Ce qui conduit à la nier et, par conséquent, pour affirmer cette nécessité de ne pas savoir pour réduire la dernière *aporie* « la difficulté ... vient de l'affirmation simultanée de la puissance de Dieu et de la liberté humaine » qui n'est de fait qu'apparente.

Par ailleurs, qu'en est-il de sa cognition positive (affirmative) ?

Eh bien, comme pour ses « Oui » ; ses connaissances sont toujours à teneur négative.

Cognition négative

D'abord, l'argument théorique :

La connaissance humaine possède un objet privilégié : la nature des réalités corporelles. Les êtres spirituels et Dieu ne sont, pour l'homme en son pouvoir propre, objet de connaissance que selon une méthode négative. (Thomisme. Universalis.)

Le premier type de connaissance ayant été nié dans ce qui a précédé ; nous observerons le deuxième type.

Ce qu'il savait ; négativité

Il sait ce qui est stupide : *Je savais que c'était stupide, ... en me déplaçant d'un pas. Mais j'ai fait un pas, [...].* (p 63) ; **Il sait** qu'il surviendrait quelque chose pour lui et **qui s'avèrera être sa condamnation** : *Je savais qu'avec la montée des premières chaleurs surviendrait quelque chose ...* (p 87) ; **Il sait ce qui est niais** : *Je n'ai eu qu'une impression : ... tous ces voyageurs anonymes épiaient le nouvel arrivant pour en apercevoir les ridicules. Je sais bien que c'était une idée niaise puisque ici ce [...] qu'ils cherchaient, [...] le crime.* (p 88) ; **Il sait que rien n'a d'importance** : « Non, mon fils, ... vous ne pouvez pas le savoir [...]. [...] » ... Rien, rien n'avait d'importance et je savais bien pourquoi. (p p 124-125).

Ce qu'il comprend ; négativité

Il comprend sa mère dans la mort : « A travers les lignes de cyprès qui menaient aux collines près du ciel, [...], [...], je comprenais maman. » (p 15).

Comprendre ce qu'il ne sait pas : « D'ailleurs, [...], [...]. J'ai répondu que je n'en pensais rien mais que c'était intéressant. [...], je lui ai dit qu'on ne pouvait jamais savoir, mais je comprenais

qu'il veuille la punir. » (p 32).

Faute de place dans cet article ; cf. les 15 autres occurrences dans le corpus.

Il comprend : (son père) seulement au moment où lui-même va être exécuté. (p 115) ; qu'on doive l'oublier (p 120) ; Il comprend à sa mort pourquoi sa mère avait-elle à sa mort pris un fiancé (p 127) ; qu'on le condamne (p 104) ; grâce au manque de naturel chez M. Pérez. (p 14) ; la difficulté de Pérez (p 17) ; le mécontentement de son patron (p 19) ; mais à travers ce qu'il ne connaît pas (p 57) ; son entrée dans le malheur (p 63) ; en prison (p 77) ; le sens de la punition (p 83) ; qu'il parlait seul (p 86) « comprend » ceux qui risquent de le condamner à mort (p 88) ; ce qui ne va pas pour lui (p 101) ; l'émotion du prêtre et non son discours (p 122).

Ce qu'il ne sait jamais ; le POURQUOI des choses.

La quête (de Meursault) d'une causalité au monde, des « pourquoi » aux attitudes et aux pensées des êtres le conduit à une parfaite inconnaissance. En définitive, ceci le met face au néant. Au moment même de la réponse positive à quasiment tous les pourquoi (cf. les deux dernières pages du roman) ; il n'y a plus que la mort comme réponse. La mort en tant que néant elle-même. Mais une mort acceptée, conciliée en tant que renaissance (l'idée de revivre, de recommencer dans la bouche de Meursault lui-même, à propos de sa mère puis à son propos) ; une mort qui a tout l'air d'être un suicide ; puisque accepter la mort signifie son acquiescement à sa condamnation. Or, ce n'était pas un meurtre car autant sans intention que sans mobile. Or le suicide constitue non pas une délivrance (puisque à la fin il était dans une extase mystique mais une auto-« livraison » au néant. Ce qui signifie la communication ou la reconnaissance ou l'identification de (avec) l'Être. Comme stipulé dans :

L'individu refuse la souffrance pour garder intacte sa volonté. Aberrant du point de vue de l'individu qui disparaît dans l'acte même où il s'affirme maître de la mort, le suicide éclaire de ce fait l'essence contradictoire du vouloir-vivre, qu'il révèle comme perversion continue du vouloir. Quand, ..., la volonté pourrait-elle être plus pure que lorsqu'elle prend pour objet le néant lui-même ? Mais, ..., qu'est-ce que la connaissance, sinon, comme disait Schopenhauer, le « calmant suprême de la volonté », le lieu où l'incertitude passionnelle trouve sa vérité, suspendue à l'universalisation d'un devenir subjectif ? Le suicide perd alors de son caractère définitif et irréversible, afin d'être « vécu » sous les espèces de la sublimation, c'est-à-dire de la tentative pour penser et recueillir le mouvement de la mort, constitutif de la singularité. « Cette universalité, à laquelle le particulier parvient en tant que tel, est l'être-donné pur, la mort », écrivait Hegel. Bien plus, la mort est « le travail suprême que l'individu entreprend pour la communauté ». (René ARLABOSSE & Jean-Pierre BLANADET. Suicide. Le paradoxe d'un désir de la mort. Universalis.)

Au centre de la philosophie de l'existence apparaît l'idée de la mort de Dieu. [...] . Hegel, [...], était tout près de la méditation de son ami Hölderlin : ***à la tristesse infinie devait succéder le jour de fête, au vendredi saint spéculatif, la pâque de la révélation.*** (Jean WAHL. Philosophie de l'existence. Le « Dieu perdu ». UNIVERSALIS.)

Ce dernier propos se traduisant dans le corpus par le rapport de Meursault au dimanche ; *Jour du Seigneur* ; ***[commentaires inclus entre crochets]*** :

C'est un peu pour cela que dans la dernière année ***je n'y suis presque plus allé.*** Et aussi ***parce que cela me prenait mon dimanche*** — [...]. (p 05).

Mon patron, ..., a pensé que j'aurais ainsi quatre jours de vacances avec mon dimanche et cela ne pouvait pas lui faire plaisir. Mais [...] [...], j'aurais eu mon samedi et mon dimanche de

toute façon. Bien entendu, cela ne m'empêche pas de comprendre tout de même mon patron. (p 19).

Quand je me suis réveillé, Marie était partie. Elle m'avait expliqué qu'elle devait aller chez sa tante* [*Or, il y a bien eu un événement christologique similaire : Ste Marie, mère de Christ, rendant visite à sa tante Elisabeth, mère de Jean-Baptiste dès après l'Annonciation...*]. J'ai pensé que c'était *dimanche* et cela m'a ennuyé : je n'aime pas le *di-manche*. [*Problème général qu'a Meursault l'existentialiste nihiliste à vivre ce Jour du Seigneur ; jour de sa propre résurrection*]. [...]. Je ne voulais pas déjeuner chez *Céleste* comme d'habitude [...]. Je me suis fait cuire des œufs et je les ai mangés [...] sans pain parce que je n'en avais plus et que je ne voulais pas descendre pour en acheter. [*Dénégation de l'eucharistie*] (p 21).

Le dimanche, j'ai eu de la peine à me réveiller et il a fallu que Marie m'appelle et me secoue. [*Dénégation du jour de la résurrection du Christ ; présence de Marie-Madeleine*] [...] . Marie s'est moquée de moi [*Dénégation ou l'absurde de la résurrection au troisième jour, dimanche*] parce qu'elle disait que j'avais «une tête d'enterrement ». [*Christ sortit, en effet, d'un tombeau*] Elle avait mis une robe de toile blanche et lâché ses cheveux. Je lui ai dit qu'elle était belle, elle a ri de plaisir. (p 51).

D'autre part,

[Les modalités du souci] débouchent toutes sur l'acceptation lucide de l'être-pour-la-mort [...]. Tout Dasein débute dans l'inauthenticité et... y demeure. Mais il peut conquérir l'authenticité, [...]. L'angoisse ([...]) assure le passage, [...], de l'un à l'autre mode. L'angoisse est toujours angoisse devant le néant. Elle est aussi l'aperception que tout ce qui est pourrait ne pas être, et ne sera bientôt plus. Elle fait sombrer tous les étants dans la nullité, mais, du même coup, elle nous ouvre à la saisie de l'étant en tant que tel et à la saisie de l'être [...]. (Jean Beaufret et Claude Roëls. Martin Heidegger. Les modalités du souci. Universalis.)

Ce qui fait qu'en somme ce moment ultime pour Meursault est et n'est rien d'autre qu'une apocalypse ; soit, littéralement une Révélation au sens eschatologique ; soit l'avènement, la découverte de l'immanence de l'Etre. L'être, transcendant jusqu'ici ; d'où l'absurde de toutes les être et agir antérieurs se résolvant à ce moment-là de la mort. D'où son ultime désir de « *haine* » de la part de cette humanité pour laquelle il se livre, *bienheureux*, et bien qu'innocent – parce qu'au pire, ce fut un meurtre sans intention, sans mobile, sans préméditation ; au pire donc c'était un homicide involontaire ; il se livre à la mort :

[...] il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine. (L'Etranger, la fin).

Dans le corpus : de l'incognoscibilité du pourquoi des choses.

Remarque : toutefois, quand même le pourquoi relèverait du cognoscible il l'est à propos de contenu négatif.

Ne pas savoir pourquoi attendre (caractère stagnant de l'existence ; **négativité**) : « *Je ne sais pas pourquoi nous avons attendu assez longtemps avant de nous mettre en marche.* » (p 15).

Comprendre pourquoi son patron est-il « mécontent » de lui (il comprend le **mécontentement** ; **négativité**) : « *En me réveillant, j'ai compris pourquoi mon patron avait l'air mécontent [...]* » (p 19).

Faute de place dans cet article ; cf. occurrences dans le corpus.

Comprendre pourquoi on se moquait de l'homme (à cause du physique monstrueux de la femme ; **négativité**) (p 22) ; Ne pas comprendre pourquoi (**négativité**) (p 25) ; Ne pas savoir pour-

quoi penser à sa mère (*négativité*) (p 41) ; Ne pas savoir pourquoi répondre (*négativité*) (p 48) ; Ne pas savoir pourquoi le rire de Marie (*négativité*) ? (p 56) ; Ne pas comprendre le pourquoi de la privation (en prison ; *négativité*) (p 83) ; Ne pas comprendre le pourquoi de la raison (du procureur ; *négativité*) (p 105) ; Ne pas comprendre son propre défenseur (*négativité*) (p 108) ; Ne pas savoir pourquoi la raison de croire (p 116) ; Comprendre pourquoi ne plus dormir : attendre le moment de la mort ;(*négativité*) (p 117) ; Ne pas savoir pourquoi le soulagement qu'il a ressenti (comme un abcès vient de *crever*) grâce à l'aumônier ; (*négativité*) (p 125) ; Savoir « pourquoi » conduit à « Rien, rien n'a d'importance. » Autrement dit, savoir « pourquoi » a pour conséquence de débouler dans le néant. D'où la *négativité*. (p 125) ; À comprendre pourquoi ; la mort seule constitue la justification, la cause immanente, définitive. D'où la *négativité*. (p 127).

Conclusion du « pourquoi »

Il comprend le pourquoi des choses négatives et ne comprend pas le pourquoi des choses positives. Mais pour la plupart, il ne (re-)connaît pas de cause à ce qui arrive.

CONCLUSION DE L'ETUDE

Enfin, pour conclure, nous avons, à travers Meursault, héros du roman L'ETRANGER de Camus, tenté de montrer que l'aspect négatif du personnage – *élément courant et déterminant dans ce que nous pouvons qualifier de chefs-d'oeuvre ou tout simplement d'œuvre d'art, selon Blanchot* ; montrer que l'aspect négatif du personnage permet une exégèse du monde (*à commencer par l'homme, la personne historique*) par le truchement d'une herméneutique de la littérature puisque celle-ci est constituée de négativités (*dont la principale, le personnage ; que nous rappellerons qu'il est la persona et non la personne.*) Plus même, à travers cette LITTÉRATURE (*celle d'écrivains tels que Camus, Sartre, Kafka, Musil, etc. ; ou celle des courants initiés par des écrivains-écoles tels que Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Tzara, Breton, Robbe-Grillet ; enfin, au Maghreb, littératures de Dib, de Ben Jelloun,...*) ; à travers cette littérature il est possible d'opérer une herméneutique décrivant le schème transférant l'Etre de la transcendance à l'être-là de l'immanence.

Autrement dit, il devient possible d'entendre l'Etre (*défini par toute philosophie négative, et correspondant, en littérature à la persona, précisément sorte de « négatif » voire l'image positive même – mais qui n'en est pas moins « image » seulement – de la personne*) grâce à l'être-là du roman, le personnage ; tout autant transcendant, cependant, du monde historique. Ce qui se traduit aussitôt, et paradoxalement, par l'impossibilité d'une telle immanence, l'ineffectivité d'une telle saisie car elle est illusoire ; le personnage n'étant aucune personne (*n'importe quel personnage qu'on croirait reconnaître comme une personne ; encore moins l'illusion de reconnaître la personne de l'«auteur » même*) à travers, justement, ce champ de négativités. Etrangeté que tout le monde constate sur le personnage et qui est entendue par la plupart des gens comme du pessimisme, de la pusillanimité et autres aspects psychologiques voire psychologisants ; ses propres projections sur l'œuvre. Or, ici il devient possible de relever non pas ses projections psychologiques sur l'œuvre mais d'y déceler une analytique de l'Etre. C'est justement ce qui donne à ce genre de littératures (*qualifiées de : pessimiste, cynique,... nihiliste*) leur aspect tragique, incompréhensible et invraisemblable ; réfutable donc, du même refus de l'Etre, particulièrement celui de la théologie, Dieu ; et, pour les mêmes raisons, littératures tout à fait recevables dans les moments politiques particulièrement pessimistes, cyniques,... nihilistes (guerres, famines, épidémies, etc.)

En effet, n'est-ce pas raison suffisante pour attribuer le prix Nobel à ce roman (*pourant, Camus n'avait que 44 ans et n'avait encore rien prouvé, par rapport à plus grands*) à un moment particulièrement apocalyptique (*le pire de l'histoire de l'humanité ; 1933-1945*) ; roman lucide –

par son questionner – donc sur le monde et sur l'Etre transcendant ce monde ; par sa reconvo-
cation ; sa *comparution* ? L'ETRANGER, de ce point de vue donc avait constitué un isomorphisme
de l'Apocalypse ; que les deux dernières pages du roman présentent. En effet, Meursault (*se*) **ré-
vèle (apocalypse, littéralement : révélation)** par *et* pour lui-même comme surhomme (nietz-
schéen), découvrant à ce moment-là l'évidence du recommencement *au moment* de sa finitude (sa
mort), soit son éternel retour (nietzschéen) le faisant dans le même temps redécouvrir l'Etre, une
espérance donc ; et découvrir que l'Etre n'est que lui-même, l'être-là ; ce qui consacre le nihilisme
(le néant) de sa contingence ; confondant *heureusement* absurde de l'existence, unicité de
l'humanité (sa maman e(s)t lui-même) et nihilisme moral (il n'y a aucune raison à pleurer un
mort ; puisque la mort n'existe pas.)

Conséquence, l'identité que découvre Meursault, en tant qu'il est surhomme n'est rien d'autre
que l'identité découverte de l'Etre dans sa plénitude.

C'est ce type d'analyses que j'appelle ontocritique.

(Aspect exigeant détails, cf. Remarque en fin de document : Quelques aspects d'identité entre le
surhomme ... et l'Etre [...]. Aussi ; Lecture onomastique de ce nom, Meursault.)

Bibliographie :

Pascal. Pensées (Texte intégral). Éditions de la Seine. Maxi poche. Essai. 2005.

Ricœur (P.) Histoire et vérité. Cérès éditions. Collection Idéa. 1995. Édition originale. Seuil. 1995.

Sartre (J.-P.). Les mots. Gallimard. 1964.

Universalis (Encyclopaedia - ; version 10.) DVD. 2004.

Note. L'aspect inénarrable faisant de **Camus celui qui a préféré sa mère à la justice...** Je ne conteste pas
l'authenticité de cet événement biographique mais je révoque son interprétation par trop naïve qui a transfor-
mé le roman « anthropique », L'ETRANGER, d'un philosophe en une querelle personnelle avec un « pigiste »
(eu égard au philosophe qu'il fut) d'Alger-républicain répondant au nom d'Albert Camus. Ce qui est hors de
propos littéraire et qui confine à l'aliénation sartrienne qui fait de l'engagement politique l'unique raison de
liberté. Ce qui d'emblée ne manque pas de poser le problème de comment être libre *et* engagé ? Problème
d'autant plus difficile que cet engagement était politique *et* marxisant (du moins *gauche* ; puisqu'il n'y a
d'engagement de droite ; la droite étant toujours chrétienne, protestante même) !

Par conséquent, Camus ne fut de fait engagé que pour la philosophie. Une philosophie *anthropologique* (une
« *anthroposophie* ») et, par conséquent, traitant de l'homme dans son effectivité négative (agissant, l'homme
ne peut être que négatif ; d'où sa mort même) ; si l'on prétend, comme Camus, connaître l'homme suffisam-
ment – soit, lui reconnaître son égoïsme – pour l'aimer il faut s'en distancier aussitôt. Autrement dit, Camus
prenait ses distances vis-à-vis de l'homme, quel qu'il soit ; même opprimé. D'où avait surgi la problématique
de la justice en temps de conflit et de confusion de camps. Pour Camus, qui resta philosophe ; il n'y avait que
l'intransigeance ; c'est **l'homme sans cause** (l'homme naturel, l'homme *quoi* ! Sinon quelle est **la cause** de
l'homme ? Il n'en a pas, tout simplement) ; l'homme *sans cause* qui devait triompher ; tandis que pour les
tenants de l'engagement sartrien, libertaire, il y avait la justification : c'est l'opprimé qui doit triompher.

Enfin, et nonobstant, il y avait quelque confusion chez Camus à considérer la justice pour l'homme comme
conséquence d'une philosophie pour l'homme. À moins de considérer que l'homme est *essentiellement* juste et
bon (du rousseauisme.) Or, il ne l'est pas et il ne le sera jamais tant qu'il participera de politique. État de fait
qui sera sans doute éternel. Par conséquent, pour Camus, avoir pris le parti de sa mère l'avait quand même
détourné de son humanisme parce qu'il lui a substitué, non pas la politique cette fois-ci, mais il lui a substitué
l'identité. Comme si l'identité était la justice...

Remarque : Faute de place dans cet article ; j'ai dû supprimer le détail de ces aspects, bien qu'ils soient
d'importance dans cette étude. L'article entier pourrait être demandé à titre personnel par le biais du labora-
toire.

Translation and Writing

Dr. Melouk Mohamed
Djillali Liabes University

Introduction

Translation is a modern science, which plays an important role in transmitting different sciences, civilizations, histories and cultures from one nation to the others. Attempts to translate other people's major works have been interested translators throughout recorded history. The needs for brilliant and qualified translators have given birth to modern schools, faculties and higher institutes, where students study the translation theories and principles scientifically. Translation is not restricted to a particular field; rather it includes all humans' interests and activities: literature, researches, sacred texts, films, famous people's speeches, sciences etc...

Translation and language

We can view translation as the process of creation of text in a target language (T.Lge), which conveys the same meaning as a given piece of text in the source language (S.Lge). Translation is an attempt to fulfil an act of communication between two linguistic and cultural communities. The difference between languages is fundamentally the "raison d'être" of translation. The translator should have an ability of deep comprehension of a source text (S.T) and effectively produce in a target text (T.T). There is no doubt that deep differences exist between languages; that what gives a clear idea of the complex operations the translators have to carry out. One may guess how wide and how subtle their linguistic knowledge should be. These involve solving problems, making decisions and taking responsibilities. This concerns both knowledge of the foreign language as well as the native language. As unexpected as it may seem, the native language should not be taken for granted. Arabic, for instance, is considered, to a large extent, the Algerian students' native language, and which is significantly different to the Classical. This is why students of translation should know the MT better than does a writer. Marcel Brion (1927) wrote in his "cahier du sud" in Mounin (1976):

“C’est dans sa propre langue que le traducteur trouve le plus de difficultés”

« It is his own language that the translator has the most of difficulty »

André Gide (1931 :19) in his *Lettre à André Thérive* said :

« Un bon traducteur doit bien savoir la langue de l’auteur qu’il traduit, mais aussi mieux encore la sienne propre, et j’entends par là : non point être capable de l’écrire correctement mais en connaître les subtilités, les souplesses, les ressources cachées. »

« A good translator should know the language of the author he translates well, but he should know his own even better. I mean not only being able to write correctly, but also knowing its subtleties, its hidden resources.”

Writing

Writing is a vital skill. Gaining confidence and skills in writing can open up opportunities at work and empower learners to take an important role as citizens within the community. Writing provides a strong means of self-expression that promotes further learning. It is a complex process, which allows writers to explore thoughts and make them visible, concrete and available for reflection. It is a powerful instrument of thinking because it provides learners with a way of gaining control over their thoughts. White in David Nunan states:

“Writing is not a natural activity. All physically and mentally normal people learn to speak a language. Yet not all people have to be taught how to write. This is a crucial difference between the spoken and written forms to language. There are other important differences as well. Writing, unlike speech, is displaced in time. Indeed, this must be one reason why writing originally evolved since it makes possible the transmission of a message from one place to another. Written messages can be received, stored and referred back to at any time.”

(1981:2)

Most writing researchers confess that writing comprehensibly is much difficult than speak it. It is an extremely complex cognitive activity through which the writer has to demonstrate particular control of a number of variables simultaneously- sentence structure, vocabulary, spelling and punctuation. Spoken and written languages are somewhat like fashion. They are a matter of style. T.S Eliot once said that if we spoke as we write, we should find no one to listen, and if

we wrote as we speak, we should find no one to read. The spoken and the written language should not be too near, as they must not be too far apart.

Writing Difficulties

Teaching writing is often difficult and complex, for it requires mastery of grammar, vocabulary and other writing devices. Moreover, teaching it is different teaching speech in a number of items. The difficulty is quite remarkable if the learners' first language employs different writing system. The second is at the structural stage; but the real difficulty associated with writing is to be traced to the communication stage and culture, because we cannot say that writing is written speech. Beyond all, writing is a rare activity, for most people do little or no writing at all; those who do so are as parts of their professional activities like lawyers, translators, journalists and educators.

Teaching writing allows foreign language learners to acquire the abilities and skills needed to convey messages in written texts. The writing difficulties may be at the level of other writing skills like the treatment of the topic, the content, thinking creatively and develop ideas in a coherent manner. Beside that, it also involves the judgment skill and the ability to select, organize order all information and write appropriately for given purposes. Writing takes different forms and serves different functions.

“Writing is a complex activity. It is of a fundamental importance to teaching, to personal development and achievement into the educational system. As teachers we need to strive continually to find the best ways to help our pupils find fulfillment as writers.”

(John Harris, 1993: 122)

Writing is, then, important but difficult to acquire, a communication skill, which is essential in today's information society. The level of difficulty is significantly higher when a foreign language is involved. Differences in the language structures, the manner of expressing thoughts, writing styles and other culturally varying factors greatly affect the writing of foreign language learner. Writing also encourages thinking for it allows learners to explore their thoughts and make them visible and concrete. When ideas are written down, they can be examined, reconsidered, rearranged, omitted and/or changed.

Translation and Writing

There is no doubt that writing as a productive skill plays an important role in any translation. Since translation happens in a context and implies the transposition of a S.T into a T.T, this must fulfill the same constraints of an original text written in the target text (Askoy 2001).

The translator should have a deep knowledge on both source and target writing systems, which enables him/her to decode a message properly. He/she should also be familiar with similar and different use and usage of punctuation marks. Writing is important just as important as reading is; for the former helps to express the ideas of the (S.Lge) and the latter to understand the whole message. It is worth reminding that writing is not a series of words on a page, but a series of ideas organized in sentences fixed in a writing system. Each language organizes the words in different form and length. Nevertheless, not everything is difference in languages; there are, at least, three common elements – agreement, coherence and cohesion-. If a text lacks one of these three elements the reader will have problem to understand it, and this will give the translator a big challenge to do his/her job.

Conventionally, it is stated that translators should meet three requirements:

- 1-Familiarity with the source language
- 2-Familiarity with the target language
- 3-Familiarity with the subject matter to do the job successfully

The translator discovers the meaning behind the forms in the source language; he/she translates ideas instead of words, sentences and/or structures doing his/her best to produce the same meaning in the target language using the target language forms and structures. Larson(1984) said that what changes is the forms and the code and what should remain is the meaning and the message. Quite often, we can recognize three approaches of translation:

- 1-Translation at the level of word (word for word):
- 2- Translation at the level of sentence
- 3-Translation at the level of concept

The first approach is effective for translating phrases or names like U.K, U.N or Ministry of Education. It is problematic, however, at the level of sentence due to differences in syntax in different languages . For the last approach, things are

more complex, the translation unit is neither the word nor is it the sentence; rather it is the concept. The best example is the translation of idioms and proverbs. E.g., (Christmas comes once a year – une fois n'est pas coutumes It rains cats and dogs- I am all ears to you-) Instead of translating these idioms and proverbs word for word, they can be translated into equivalent concepts in the target language to convey the same meaning and produce the same effect on the reader.

On the hand, Newmark (1988) has suggested communicative and semantic approaches to produce an effect as close as possible to that of the source language. Semantic translation is accurate but may not communicate well. Whereas communicative translation communicates well, but may not very precise. As far as the translation process, Newmak (1988: 144) said that there are three basic translation processes:

- 1-The interpretation and analysis of the S.T
- 2-The translation procedure (choosing equivalents for words and sentences in the T Lge
- 3-The reformulation of the text according to the writer's intention, the reader's expectation, the appropriate norms of the T.Lge, etc...

To conclude we should know that a translator is also a writer because he/she represents a piece of meaningful writing devoting all skills and knowledge so that the intended audience will read and understand the message with any ambiguity. Moreover, a vague document with long sentences and too many subordinate clauses or with a dependence on the passive voice is more likely to be misunderstood by readers and translators alike.

Bibliography:

- 1- ASKOY, Berrin. (2001). "Translation as a Rewriting: The Concept and its Implications on the Emergence of a National Literature". Translation Journal. Vol. 5. N° 3
- 2-GIDE, A. (1931) Lettre à Thérive. Divers: Gallimard.
- 3-HARRIS, J. (1993) *Introducing Writing*, London: Penguin.
- 4-MOUNIN, G.(1976) *Linguistique et Traduction*.Bruxelles: Dassart et Madraga.
- 5-NEWMARK, Peter. (1988). "Approaches to Translation". London :Cambridge University Press.
- 6-NUNAN, David. (1989). "Designing Tasks for the Communicative Classoom. New York.: Cambridge University Press.

Teaching Writing Strategies

Dr. MERBOUH Zouaoui
Université Djillali Liabès Sidi-Bel-Abbès

1.Introduction

Developing learners' writing skills has been of concern for a long time in education. Students studying English in our educational institutions have been found to face problems mainly in writing, making them unable to cope with the institution's literacy expectations. However, these students may be able to develop writing skills significantly with positive instructional attitudes towards the errors they make and awareness on the teachers' part of learner problems. That is why they should improve classroom writing instruction to address the serious problem of students writing difficult.

Teaching strategies has shown a dramatic effect on the quality of students' writing. Strategy instruction involves explicitly and systematically teaching steps necessary to use strategies independently. The following table will explain the above ideas

Teaching-Learning Strategies		
Teacher-Guided	Student Empowerment	Specific Strategies
<p><i>Before</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discovering what to say about a particular topic • Considering the variables of purpose, audience, and form • Planning 	<p><i>Before</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • What is my topic? My purpose? • Who is my audience? • What should I say? • What form should I use? 	<p><i>Before</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Talking, Interviewing, Reading, Researching • Brainstorming, Listing, Clustering, Mapping, Webbing, lowcharting, Outlining • Focused Free Writing

<p><i>During</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saying what is meant as directly and clearly as possible • Finding an appropriate voice and point of view • Telling the reader about the topic <p><i>Revising</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Editing for ideas and organization • Proofreading for conventions other than content 	<ul style="list-style-type: none"> • How should I organize my ideas? <p><i>During</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • How can I introduce my topic? • How can I develop each part? • How can I conclude my topic? <p><i>Revising</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Have I edited and proofread? • Have I practised a variety of editing and proofreading methods? Which work best for me? 	<ul style="list-style-type: none"> • Heuristics (Questions/Prompts/ Reading and xamining Models • Viewing, isualization, Guided Imagery • Journal Writing <p><i>During</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapping Thoughts • Writing-off a Lead • Fast or Free Writing • Personal Letter • Conferencing • Reflecting and Questioning Self <p><i>Revising</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reading Aloud to Another • Using Revision Checklists • Check and Question Marks • Using a "Pass" Strategy • Self-monitoring • Peer Conferencing
--	---	--

2. Development of Writing Abilities

Writing is a powerful instrument of thinking because it provides students with a way of gaining control over their thoughts. Writing shapes their perceptions of themselves and the world. It aids in their personal growth and in their effecting change on the environment. Students are often unaware of the power of the written word, yet the written word:

... enables the writer, perhaps for the first time, to sense the power of ... language to affect another. Through using, selecting and rejecting, arranging and rearranging language, the student comes to understand how language is used (Greenberg & Rath, 1985, p. 12).

Adolescents' writing abilities develop gradually with incremental and uneven progress. In order to become empowered in writing, students need concentration, instruction, practice, and patience.

The teacher's mandate is to assist adolescents to gain control over the written word. Students should:

- develop an explicit knowledge of phases of the writing process
- write frequently on a variety of topics for a variety of purposes and audiences
- develop an understanding of the structures and conventions of language.

2.1 Writing as Process

Writing is a hard process. It is "*a loop rather than a straight line*", where the writer writes, then plans or revises, and then writes again (Emig, 1971). Teachers can help students write more effectively by getting them to examine their own creative processes. Although the process of writing is essentially idiosyncratic, writers usually work through a few basic phases. Students can be shown the different stages in the production of a piece of writing and be encouraged to discover what works best for them. Students can be shown the basic phases of the writing process: pre-writing, drafting, revising (editing and proofreading), and presenting. The "writing process is the thinking processes that go on during writing" (Crowhurst, 1988, p. 7). The writing process can be summarized as follows.

Writing Process

Prewriting:

- using pre-writing techniques to gather ideas
- choosing a purpose and an audience

- ordering ideas

Drafting

- putting ideas down on paper
- exploring new ideas during writing

Revising

- Editing: considering ideas and organization
- Proofreading: correcting errors including sentence structure, usage, spelling, punctuation, and capitalization
- Polishing

Presenting

- Sharing writing

2.1.1 Pre-writing

Pre-writing centres on engaging students in the writing process and helps them discover what is important or true for them about any subject at a particular time. Unfortunately, no one has found the perfect system for teaching the writing process. What is certain, however, is that if students are to become capable writers they must develop pre-drafting skills. Experienced writers have their own methods, but inexperienced writers need motivation to write and assistance in uncovering concepts, experiences, and ideas about which to write. During the pre-writing phase, students need direction--a topic or something to discuss in writing. Topics can come from teachers but students also need to develop the skill of using their own insights and experiences (and those of others) as writing material. Most often, the potential of possible topics is revealed through pre-drafting experiences such as the following:

- talking with and interviewing people who know something about a topic
- brainstorming
- focused free writing (i.e., nonstop writing on an intended subject to crystallize ideas and feelings)
- mapping and webbing (i.e., drawing thought webs or graphic representations of the topic)

- writing "leads" (i.e., creating three or more opening sentences as a way of determining the shape and scope of the topic)
- listing
- using reporters' questions (i.e., Who? What? When? Where? Why? How?)
- making similes and metaphors (i.e., asking "What is it like?")
- finding similarities and differences by comparing and contrasting concepts, pictures, and objects
- reading and examining written models to gather information about the topic or to notice genre, style, or tone
- viewing pictures, paintings, television, films, CD-ROMs, or slides
- using visualization and guided imagery
- listening to CDs, tapes, and records
- debating, role playing, and improvising
- exploring ideas in a journal.

Writers must not only think about what they are going to say, but also about how they are going to say it. During the pre-drafting stage students need to establish, at least tentatively, their **purpose, audience, and form**. Although experienced writers often say that content dictates form (i.e., that their ideas tell them which form to use), inexperienced writers need to realize that audience and purpose can help determine form. Students need to achieve competency in a variety of forms and consider a range of purposes and audiences such as the following.

a-Purposes

- to reflect, clarify, and explore ideas
- to express understanding
- to explain, inform, instruct, or report
- to describe
- to retell and narrate
- to state an opinion, evaluate, or convince
- to experiment.

b-Audiences

- specific person (e.g., self, teacher, friend, older person, younger person, parent)
- specific group (e.g., class, team/club, grade, age group, special interest group)

- general audience (e.g., school, community, adults, peers, students, unspecified).

c-Writing Forms

The ability to shape and organize ideas requires choosing a form that is appropriate to the audience and purpose. Students need experiences with a range of forms. Some examples include:

- personal experience narratives
- autobiographies
- biographies
- fictional narratives (e.g., short stories and novellas)
- diary entries
- journal entries
- learning logs
- poetry (e.g., ballads, acrostics, counted-syllable formats, free verse, song lyrics, other formats)
- parodies
- essays
- research reports
- reviews
- news stories
- editorials and opinions
- advertisements
- correspondence (e.g., friendly letters; invitations; letters of thanks, complaint, application, sympathy, inquiry, protest, congratulation, apology)
- scripts (e.g., skits, plays, radio plays, TV commercials)
- oral histories
- eulogies and last will and testaments
- speeches
- memoranda and messages
- instructions and advice
- rules and regulations
- minutes and forms
- pamphlets

- résumés and cover letters.

Through an appropriate balance of experiences with the previous purposes, audiences, and forms, students can become competent in a range of writing tasks. As teachers plan their writing assignments, they should identify and define the appropriate learning objectives, address the elements of effective communication (subject, purpose, audience, and form), and establish guidelines or criteria to evaluate the outcome of the students' work.

d-Organizing and Developing Ideas

Writers not only need to think about what they are going to say but also about how they are going to say it. Pre-composing plans help students approach the blank page. During the pre-writing phase, students should also give some attention to how they might organize and develop their thoughts (Olson, 1992). Although these plans will be tentative, they are useful for getting started. Students need to organize their ideas in logical sequences. Several ways of developing and organizing ideas are possible depending on purpose and form. Some different ways of development and organization include:

Chronological order

- a chronological or step-by-step arrangement of ideas by time or order of occurrence

Spatial order

- spatial, geometrical, or geographical arrangement of ideas according to their position in space--left to right, top to bottom, or circular

Common logic

- definitive (e.g., is called, is made up of)
- classification and division (e.g., parts and relationships)
- order of importance (e.g., first, second)
- comparison and contrast (e.g., compared to, differs from)
- cause-effect (e.g., consequently, the reason for)
- problem-solution (e.g., problem, alternatives, decisions)
- pros and cons (e.g., strongly support, against)
- inductive and deductive (e.g., specific to general, broad to specific)
- dialectic (e.g., thesis/antithesis/synthesis).

Students could consider constructing a map, a chart, an outline, a visual organizer, or a ladder diagram to organize their main ideas and supporting details.

2.1.2 Drafting

During this phase, writers produce a first draft. Momentum is the important issue as students focus their attention on the development of meaning and the flow of thought in their writing. The mechanics are secondary to the flow of ideas.

At this point, students should try to say what they mean quickly. Additional drafts can be written that further shape, organize, and clarify the work. As students mentally step back from their work, they can develop more objectivity and give more consideration to the reader. They should be encouraged to share drafts to confirm or adjust the direction of their writing.

During drafting, teachers should encourage students to:

- say what they mean as directly as they can
- be themselves; write from their own point of view or assume a new persona or voice from which to write
- write as though they were "telling" the reader about the topic.

Committing their thoughts to paper or computer screen is not an easy task for all students. Strategies such as the following may facilitate the translating of ideas into first and successive drafts.

- *Mapping.* Creating a map of additional ideas and reconceptualizing ways to order them as they write sometimes helps students capture their ideas before they are lost.
- *"Writing-off" leads.* Creating several first lines and then using the key words and direction suggested by one of these leads sometimes gets drafts underway for students.
- *Fast or free writing.* Writing an entire first draft as quickly as possible without rereading or pausing to attend to mechanics sometimes helps students create their first draft.
- *Personal letters.* Writing a first draft as if it were a personal letter to one specific person such as a friend sometimes frees students to create their first draft.
- *Conferencing.* Talking about ideas with a teacher or peer sometimes helps students see how they can start and develop their first draft.
- *Reflecting and questioning.* Pausing to ask themselves what they are saying and if they need to say more or to say it differently sometimes helps students move their drafts forward.

Drafting is rarely completed in one sitting. Students usually need to let the work sit for a bit and then write a series of successive drafts if they wish to produce polished compositions. Discussing drafts with others (including peers and teacher) can help move each of their drafts closer to the final version. The drafting needs of students, however, will vary.

Bibliography:

- Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology (Vol 1)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conner, M.L. (2001). A Primer on Educational Psychology. *Institute of Training & Occupational Learning Journal (London)*, January 2002.
- Flower, L. and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application* (pp. 1-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. and Flower, L. (1980). The dynamics of composing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., Pub.
- Hayes, J. R. and Flower, L. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley (Eds.), *Research on writing: Principles and Methods* (pp. 207-220). New York: Longman

L'écrit universitaire et l'apprenant : Entre difficultés et besoins

Dr. Bel Abbas MISSOURI
Université Djilali Liabès- Sidi Bel Abbés

Du plus loin que l'on remonte dans l'histoire des enseignements et des apprentissages, la pratique scripturale a été toujours le moyen le plus utilisé pour toute forme d'expression. On a toujours eu besoin de moyens et autres techniques pour mieux transférer les méthodes adéquates aux apprenants quant à l'acquisition des savoirs. L'écrit, a cet effet, tient un rôle prépondérant dans les différents paliers d'enseignement. L'université, une entité organisatrice et ressemblante des savoirs acquis, dont le rôle est de mettre aussi en exergue une variété de pratiques scientifiques, est différemment conçue par les praticiens. Il est donc connu chez les apprenants en langues que la langue est considéré comme un dénominateur commun à l'aide duquel on peut communiquer librement, échanger des connaissances, établir des contacts, etc. Dans le présent article nous allons débattre l'écrit universitaire et aussi de susciter une réflexion sur les réalités des pratiques scripturales à l'université.

Le thème central de notre présente recherche, donc, est centré sur les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture à l'université. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux attitudes, aux représentations et au rapport qu'ils ont à la tâche scripturale.

Pourquoi l'écrit ?

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant.

Nous rappelons nos collègues enseignants que la formation des apprenants du supérieur (préparation d'une licence de langue française) est basée sur un certain nombre d'apprentissages (la pratique de la langue, la phonologie, l'étude de l'histoire ancienne et contemporaine de la langue, la syntaxe, la sociolinguistique, les différents genres de littérature, les auteurs français, etc.). L'ensemble de ces enseignements doit se faire par le biais d'un transfert adéquat.

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

Ceci nous amène à nommer l'enseignant formateur (d'habitude formé pour ce genre de tâches), lui rappelant certaines techniques capables de l'aider de mener à bien son travail.

Formé en didactique des langues (de par la variété de mes diplômes et les multiples interventions dans les départements de Français, d'Anglais et de Traduction), j'ai été amené, au cours de ces dernières années, à remplir les fonctions d'enseignant, de concepteur de méthodologie de travail à l'université, et de formateur des maîtres de langue. Une expérience professionnelle que j'aimerais bien mettre au profit du public auprès duquel j'aimerais toujours (les apprenants ou encore futurs enseignants). Le concept de la démarche pédagogique varie d'un enseignant à l'autre car il est considéré comme partie prenante dans les processus du transfert des savoirs à l'université. Nous rappelons qu'il s'agit de bien exploiter les programmes d'enseignement, les guides pédagogiques, les outils didactiques et tous ces séminaires qui servent à insuffler un sang nouveau, une conception contemporaine et d'autres nouvelles techniques d'enseignement.

Je cite, à titre d'exemple, l'intervention orale dispensée par l'enseignant est, dans la majorité des cas, préparée sans tenir compte des capacités de cet apprenant, particulièrement en matière de compréhension. Il n'a pas suffisamment de compétences lexicales pour pouvoir faire face à ce type d'enseignement basé sur l'écoute, la mémorisation, la compréhension, la notation, et enfin, la réécriture. La confusion dans l'utilisation de la langue (les mots, les signes linguistiques, les interférences, etc.) persiste chez ces apprenants. Ils confondent cette manière de l'utiliser oralement – à leurs manières et à différents niveaux- avec celle relative à l'apprentissage d'une langue au sein d'une institution officielle. Naturellement, ces apprenants sont fréquemment exposés à différentes situations où le lexique, le débit et l'intonation changent pendant les séances d'enseignement et d'un enseignant à l'autre (c'est un paramètre très important à prendre en considération). Il est utile d'adapter son mode d'enseignement en fonction du public que nous avons en face de nous. Ceci peut nous aider à impliquer l'apprenant, lui offrir des chances pour comprendre le discours universitaire. A ce titre, les problèmes de compréhension peuvent surgir pendant le déroulement des séances d'enseignement, et bien entendu, peuvent influencer sur le modèle de transcription des messages reçus d'où un éventuel échec pendant la phase d'écriture. Il a été démontré que l'apprenant a des difficultés pour assimiler jusqu'à 80% du lexique utilisé par son enseignant. (Source : Entretien réalisé dans le cadre de notre Mémoire de Magistère, 2004).

Les discours universitaires paraissent donc inaccessibles pour les nouveaux arrivants en particulier. C'est ce que nous laissent croire les « stagnations » constatées à travers les échecs répétés chez une bonne majorité de

ces derniers ; une bonne partie de ces apprenants refasse la première année universitaire.

En tant qu'enseignants, nous vivons avec les pratiques orales et écrites de nos apprenants. Beaucoup d'écrits passent entre nos mains. Une certitude (probablement le cas est généralisé pour tous ces apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère), grâce à cette réflexion, nous devons éventuellement changer d'attitude et on le fait continuellement. Nous n'aurons plus jamais la même attitude devant les écrits de nos apprenants. Il est vrai que ce scepticisme revient à chaque fois que la notion des représentations est mise à l'étude. L'écriture est mal construite chez nos apprenants (car considérée comme la réponse directe à nos questionnements). Nous dispensons des enseignements, faisons des contrôles, rappelant des notions, pratiquant une infinité d'exercices, et espérant que nos savoirs se soient transmis. En parallèle, nous sommes, le plus souvent, étonnés devant les écrits de nos apprenants. Nous pouvons facilement découvrir qu'ils sont maladroits dans leurs écrits, cependant, il est curieux de découvrir qu'ils manquent de sens à l'écriture. Les causes sont diverses. Parmi ces dernières, il y a le problème de lecture. Un paramètre très important à mon sens. Il renvoie au manque d'intérêt grandement manifesté à l'égard de ce moyen qui leur permet d'enrichir leur vocabulaire et d'approfondir leur connaissance en matière de culture de langue que nous jugeons assez limité. Nous devons, à priori, formuler des réserves sur les vraies capacités des apprenants dans la maîtrise de la langue. Ceci dit, le problème est souvent posé par nos propres apprenants (non-natifs). Il est évident que des problèmes de ce genre persistent.

En ce qui concerne les points sur lesquels nous devons nous baser pour rendre nos méthodes d'enseignement plus efficaces, je considère que les éléments (que je citerai plus tard) sont probablement porteurs de réponses adéquates à nos questionnements. En voici quelques grandes lignes sur lesquelles nous sommes appelés à mieux adapter nos enseignements :

1. Aspects théoriques :

- Le cours magistral
- La prise de notes
- La lecture
- L'écriture
- La reformulation
- La réécriture

2. Aspects analytiques :

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

- L'enquête de terrain d'où une observation d'un groupe de travail (à l'écrit particulièrement)
- L'élaboration d'un modèle servant à analyser les démarches pédagogiques (particulièrement aux apprenants de langue étrangère).
- La collecte des données après enquête de terrain (observation, étude des corpus, entretiens, questionnaires, etc.)
- La proposition de méthodes pédagogiques (étudiées tant sur le plan curriculaire que sur le plan pédagogique).
- Une étude des types de référentiels (en exploitant des indices réels quant à la variété des publics concernés): lexique professionnel, l'enseignement du français langue étrangère, l'enseignement du lexique de spécialité (pour la traduction et l'interprétariat), le mode d'installation des compétences lexicales chez l'apprenant, l'implication des apprenants quant à l'élaboration d'un procédé d'échange enseignant-apprenant.

Dans les langues étrangères, particulièrement le français, se nourrissent des appréhensions liées en majorité aux problèmes relatifs à l'écrit.

Les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture sont là. C'est le point de départ de notre recherche. Nous savons que ces difficultés sont nées bien avant l'arrivée des nouveaux étudiants à l'université, particulièrement ceux de la première année. Donc, nous comprenons qu'elles se sont développées et se sont succédées. Nous allons prendre en considération tous les blocages antérieurs, toutes les incapacités montrées par nos apprenants et, plus particulièrement, le manque de rapport à l'écrit qui est le plus apparent chez eux.

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant. Selon **I. Delcambre (Déc.2002)** : « *Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique qui repose sur la prééminence des activités d'écriture [...]. Cette domination de l'écrit est établie à la fois par le nombre des recherches sur l'écrit et les apprentissages de l'écrit dans le champ didactique [...].* ».¹

Les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture sont là. C'est le point de départ de notre recherche. Nous savons que ces difficultés sont nées bien avant l'arrivée des nouveaux étudiants à l'université, particulièrement ceux de la première année. Donc, nous comprenons qu'elles se sont développées et se sont succédées. Nous allons prendre en considération tous les blocages antérieurs, toutes les incapacités montrées par nos apprenants et, plus particulièrement, le manque de rapport à l'écrit qui est le plus apparent chez eux.

¹ Delcambre, I., (2002) : ' ' L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ' ', *Pratiques* N° 115/116, Décembre 2002, p. 93

C. Barré De Miniac, F. Cros & Ruis (1993) définissent ce rapport telle *une liaison d'un sujet à l'objet [...] qui naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture*.² Nous avons pu le constater, la pratique de l'écrit en langue française (dans tous les paliers de l'enseignement) possède des caractéristiques particulières. L'idée de l'isoler des autres pratiques de la langue pourrait nous amener à repenser notre problématique. Nous n'avons nullement l'intention de le faire. D'ailleurs, la présente recherche a été, pour nous, une grande opportunité. Elle nous a permis de mettre la main sur un ensemble d'ouvrages relatifs, non seulement aux difficultés de l'écriture et de la réécriture, mais aussi à d'autres études qui analysent les représentations, l'apport de la lecture pour la maîtrise de la tâche, l'intérêt de la langue dans la réalisation des produits, de l'émergence du rapport et l'acculturation à la pratique, etc. Nous considérons ces aspects comme éléments importants qui vont nous permettre de baliser le chemin de notre recherche.

En tant qu'enseignants, nous vivons avec les pratiques orales et écrites de nos apprenants. Beaucoup d'écrits passent entre nos mains. Une certitude, grâce à cette recherche, nous pensons que nos attitudes vont changer. Nous n'aurons plus jamais la même attitude devant les écrits de nos apprenants. Il est vrai que ce scepticisme revient à chaque fois que la notion des représentations est mise à l'étude. L'écriture est mal construite chez nos apprenants. Nous pouvons facilement comprendre qu'ils sont maladroits dans leurs écrits, cependant, il est curieux de découvrir qu'ils manquent de sens à l'écriture. **Y. Reuter (1996)**, évoquant la question des représentations, a écrit : « [...], deux grandes hypothèses sont à la source de l'intérêt que les représentations suscitent. D'une part, chacun d'entre nous aurait des « idées », mêmes vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc. D'autre part et en conséquence, l'enseignement-apprentissage ne saurait procéder en l'ignorant, faute de quoi des résistances se feraient jour et risqueraient de perdurer ».³ Dans le but de comprendre « contextuellement » ce mot « difficultés », nous avons jugé utile de nous introduire dans des éléments, que nous considérons porteurs d'autres réflexions. Des aspects de proximité à partir desquels beaucoup d'équivoques peuvent être, éventuellement levés. Aussi et afin de cerner notre terrain de recherche, nous avons repris deux éléments capables de nous aider à mieux avancer : la langue française dans les situations d'enseignement supérieur, son statut et son rapport

² Barré De Miniac, C., Cros, F., Ruis, J., (1993) : *Les collégiens et l'écriture*, Paris, ESF, p. 27

³ Reuter, Y., (1996) : " Les relations lecture-écriture dans le champ didactique", *Pratiques*, n° 86 p.93

L'écrit universitaire et l'apprenant n°2

avec l'apprentissage de l'écrit, d'une part, l'écrit au supérieur et son impact sur l'étudiant-chercheur, d'autre part.

Nous avons souhaité mener une recherche sur cette relation lecture-écriture vu son impact sur l'acquisition de plusieurs compétences. Il était clair que notre problématique devrait être limitée à cet aspect particulier : l'étude des pratiques d'écriture et de réécriture dans le cadre de l'apprentissage de la langue française au supérieur. Il s'agit d'un choix justifié en rapport avec nos constatations. Quelques raisons (que nous allons énumérer plus loin) ont aussi motivés notre choix pour un tel sujet.

En l'absence de la langue, un moyen véhiculaire de connaissances et un outil par lequel ils s'expriment (à l'écrit et à l'oral), les conceptions nous semblent ne pas bien fonctionner à l'université. Ils portent des images très particulières sur la langue d'enseignement, des images qui influent sur l'acquisition des savoirs universitaires et, en particulier, l'usage et l'utilité de l'écrit.

Il faut rappeler que ces nouveaux étudiants, qui sont le fruit de l'enseignement fondamental, ont réussi leur baccalauréat dans la langue officielle du pays, dans la langue arabe. A leur arrivée à l'université, ils se retrouvent dans une autre situation linguistique où le français va devenir la langue du savoir, de la recherche, de la technologie, de la science, etc. Ils vont donc recevoir des apprentissages dans une langue qui leur était depuis longtemps une langue étrangère. L'université est, pour eux, un point de départ. Elle constitue une étape de vie, certes difficilement accessible, mais très importante.

La formation des apprenants du supérieur (préparation d'une licence de langue française) est basée sur un certain nombre d'apprentissages, essentiellement ceux relatifs à l'écrit et à l'oral. Le choix porté sur les apprenants du supérieur est motivé par notre présence (en qualité d'enseignants) au sein de la faculté des langues.

Les discours universitaires paraissent inaccessibles pour les nouveaux arrivants. C'est ce que nous laissent croire les « stagnations » constatées à travers les échecs répétés chez une bonne majorité de ces derniers ; une bonne partie de ces apprenants refasse la première année universitaire.

L'apprenant Algérien (comme beaucoup d'autres dans les pays francophones) est non-natif du français. Il reçoit ces apprentissages dans un cadre bien défini, le français langue étrangère. Cette langue est distinguée chez lui, à cause de son caractère comme langue à apprendre après la langue-mère. Il est important de revoir certaines données relatives aux moyens avec lesquels cet apprenant arrive à l'université ; il est souvent incapable de réduire ses appréhensions envers ce mode d'enseignement qui ne lui est pas familier.

En l'absence de la langue, un moyen véhiculaire de connaissances et un outil par lequel ils s'expriment (à l'écrit et à l'oral), les conceptions nous semblent ne pas bien fonctionner à l'université. Ils portent des images très particulières sur

la langue d'enseignement, des images qui influent sur l'acquisition des savoirs universitaires et, en particulier, l'usage et l'utilité de l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE :

BARRE DE MINAC, C., CROS, F., RUIS, J., (1993) : « Les collégiens et l'écriture », Paris, ESF.

DABENE Louise, « Les langues étrangères à l'école élémentaire : révolution ou piège ? dans l'Enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives, Grenoble : Publication du laboratoire LIDILEM, Université Grenoble III, 1997.

DELCAMBRE, ISABELLE., (2002) : ‘ ‘ L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? ’ ’, Pratiques N° 115/116, Décembre 2002.

LE FRANÇAIS D'AUJOURD'HUI, décembre 1998, n° 124 : « La langue et ses représentations » Sèvres : Association française des enseignants de français.

REUTER, YVES., (1996) : ‘ ‘ Les relations lecture-écriture dans le champ didactique’ ’, Pratiques, n° 86 p.93

La nécessité de la réforme du Conseil de Sécurité des Nations Unies

Baraka Mohamed

Université Djilali Liabès. Sidi Belabbès

Depuis plus de soixante ans, une autre génération a cherché à assurer un avenir à l'abri de la peur, à l'abri de besoin. Et le résultat de cet effort été l'Organisation des Nations Unies(1) mis en place au nom des peuples du monde. C'est pourquoi, tous ces délégués étaient « résolus à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui, deux fois en l'espace d'une vie humaine, a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances »(2), à proclamer leur « foi dans les droits fondamentaux de l'homme... » et à unir leurs « forces pour maintenir la paix et la sécurité internationale »(3).

Aujourd'hui, perdu dans le même besoin et la même urgence, et avec la prise de conscience des dangers qui menacent l'avenir, l'humanité doit refaire cet effort à nouveau. Si plus d'un demi-siècle a été passé depuis la signature de la charte des Nations Unies à San Francisco, et cette période n'a pas été témoin d'une nouvelle guerre mondiale, mais elle a vu beaucoup de violences humaines et de souffrance et d'injustice. Il y'a encore des menaces à la civilisation, et même à l'avenir de l'humanité.

La présence d'une organisation internationale est une chose vitale et nécessaire pour la gestion de l'environnement juridique du système mondial, de ce point de vue la recherche de la réforme de l'ONU pour activer leur performance est une condition pour réussir sa mission, mais ce succès est lié à l'évolution de certains mécanismes de travail. Certes, il vaut la peine de réforme dans les structures des Nations Unies doit être poursuivi, mais s'il y'a une fonctionnalité du système des Nations Unies, qui a été crée à San Francisco doit maintenant être considéré comme "temporaire" est la composition du Conseil de Sécurité et le droit de Veto accordé à ses cinq membres permanents.

Le monde après avoir débarrassé du contrôle des empires(4), et après la disparition des vainqueurs et des vaincus, et après l'affranchissement des contraintes de la guerre froide, qui réunissent une longue possibilité de mettre au point un système mondiale de l'après-guerre mondiale, n'a pas plus en avant de véritables choix que de relever le défi de changer d'une manière constructive.

Il ne fait aucun doute que la réforme du Conseil de Sécurité est sur l'ordre du jour des Nations Unies depuis longtemps, mais le seul point qui fait l'unanimité au sein de l'Organisation des Nations Unies est que la situation actuelle n'est pas satisfaisante du

tout, dans une période sans pareil cas, complétées par d'autres questions telles que la pauvreté, les maladies, les guerres et l'injustice.

Bien plus, les raisons qui ont présidé jadis à cette composition du conseil de Sécurité à 15 membres dont 5 permanents, ne sont plus actuellement valables. Les ennemis d'hier, l'Allemagne et le Japon sont intégrés dans la communauté internationale et devenus de grands amis d'aujourd'hui. Le nombre des membres de l'Organisation des Nations Unies a augmenté de 51 à 192 membres.

Toutefois, les traditionnelles questions qui nous semblent dans le contexte d'un événement historique comme celui-ci, sont nombreuses et variées, peut-être les plus importantes sont :

Est-ce que le Conseil de Sécurité des Nations Unies est encore capable de gagner la confiance du monde comme un bâti qui protège la paix dans le monde ? Ou, il est devenu nécessaire de le changer ? Et est-ce que ces changements doivent être radicaux ? Ou c'est suffisant les réformes dans le fonctionnement des mécanismes afin d'être plus efficace ? Et quels sont les défis qui vont faire un obstacle à ces changements ? Ces différentes questions feront l'objet de cet article dont l'intérêt n'est pas trop évident.

Par conséquent, si les considérations juridiques ont une grande importance pour répondre aux questions précédentes, les considérations découlant de la réalité des relations internationales contribuent à déterminer les caractéristiques de cette réponse.

L'Organisation des Nations Unies a créé un esprit d'optimisme alimenté par la fin de la seconde guerre mondiale et de la volonté d'éviter la répétition de ses horreurs et eux qui l'ont précédé, et l'expérience réussie pour de nombreux pays qui ont connu de graves traumatismes des deux guerres mondiales. Et dans les soixante années qui ont suivi sa création, de nombreuses régions du monde bénéficiées de la paix et de prospérité, et il été possible d'éviter la guerre entre les deux supers puissances, comme il a apparu une paix stable en Europe. Bien que le Japon, l'Allemagne et l'Italie sont intégrés au sein de la famille des nations, et représentent actuellement les états deuxième et troisième et sixième – respectivement – qui prévoient une plus grande contribution financière à l'Organisation des Nations Unies.

L'ONU est actuellement engagée dans un des débats les plus importants de son histoire, comment se réformer, se renforcer comme une institution internationale, et de veiller à ce qu'ils s'attaquent aux menaces et aux défis du XXe siècle en efficacité, et ce à travers d'éviter les erreurs du XXe siècle et faire des changements combinés la réforme institutionnelle et le développement d'une forme dans laquelle le Conseil de Sécurité peut s'acquitter de son mandat et de promouvoir des relations internationales démocratiques et assurer la transparence et la cohérence dans les visions.

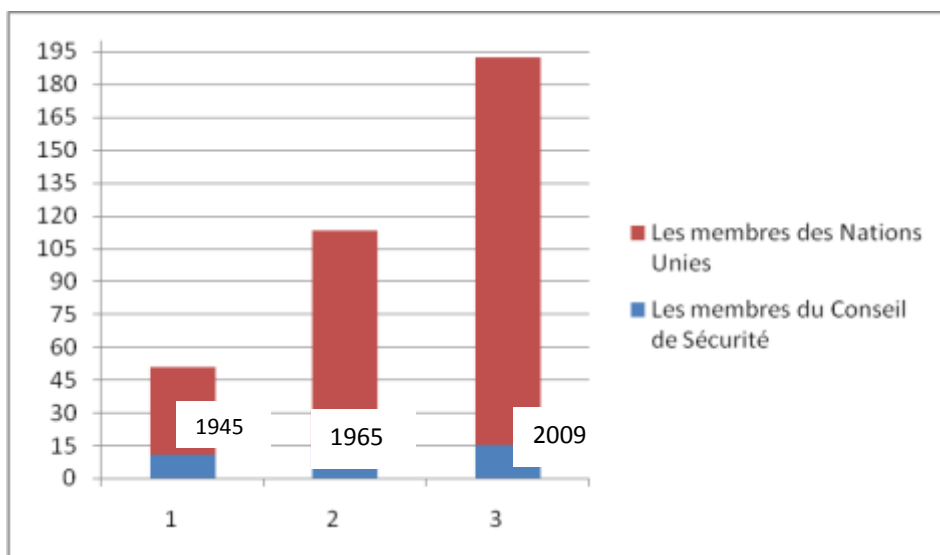
Au terme de cet article consacré à la nécessité de la réforme du Conseil de Sécurité des Nations Unies, il convient de résumer les acquis et d'identifier les points exigeant un approfondissement ultérieur.

Le Conseil de Sécurité – qui devait être la cheville ouvrière des Nations Unies, l'instance régulatrice de l'action de l'ONU notamment et surtout en matière de maintien

de la paix et de la sécurité internationale – s’est révélé fort malheureusement incapable de remplir son rôle. Miné par des divisions internes, des conflits d’intérêts, des luttes de leadership, le Conseil de Sécurité atteint très rarement l’unité d’action nécessaire à son efficacité. D’où le trop grand nombre de Veto(5) utilisé jusqu’ici par les cinq membres permanents, chacun voulant préserver ses intérêts nationaux contre toute action collective "dangereuse". Voilà pourquoi, dans le souci de conserver au Conseil de Sécurité toute sa crédibilité en tant que garant de la paix et de la sécurité internationale, des voix sont de plus en plus nombreuses à se lever pour réclamer, exiger même la réforme du Conseil de Sécurité des Nations Unies.

Mais faut-il réellement réformer le Conseil de Sécurité des Nations Unies ? La question que nous nous sommes posée sans complaisance à cet article. Et la réponse est affirmative : Il est nécessaire de réformer aujourd’hui le Conseil de Sécurité des Nations Unies.

Nécessaire parce qu’il faut accroître la représentativité du Conseil de Sécurité étant donné que "la composition actuelle du Conseil de Sécurité ne reflète pas les changements dramatiques, importants, politiques et économiques, intervenus dans la communauté internationale pendant les cinquante dernières années"(6). Parmi ces changements, on peut citer l’accroissement du nombre des membres des Nations Unies(7), la fin de la guerre froide et l’écroulement du bloc communiste...etc.



Le nombre des membres du Conseil de sécurité par rapport aux nombre des membres des Nations Unies

Nécessaire également parce qu'il faut améliorer l'efficacité du Conseil de Sécurité, dans un monde confronté à des défis aussi multiples que complexes parmi lesquels figurent le terrorisme international, la pauvreté croissante, la gestion des ressources naturelles et de l'environnement, la prolifération des armes nucléaires, la montée des extrémismes religieux...etc.(8), on ne peut tolérer que le Conseil de Sécurité fasse preuve d'un "manque de cohérence" entre son attention aux différents conflits et sa réaction effective.

Le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau sur les menaces, les défis et le changement(9) contient deux recommandations portant sur l'élargissement du Conseil de Sécurité. Les deux formules consistent à faire passer le nombre de membres de 15 à 24, et leur différence concerne l'éventualité de nouveaux sièges permanents. La première prévoit la nomination de six nouveaux membres permanents sans droit de veto (en plus des cinq membres permanents avec droit de veto) et l'élection de trois nouveaux membres dotés d'un mandat de deux ans et répartis selon les groupes régionaux de l'ONU. La deuxième ne prévoit quant à elle la nomination d'aucun nouveau membre permanent, mais plutôt la création d'une nouvelle catégorie de huit membres élus pour un mandat renouvelable de quatre ans, et l'élection d'un autre membre pour un mandat non renouvelable de deux ans, tous sans droit de veto.

De plus, il existe des obstacles nécessitant l'attention, bloquant la voie de la réforme, et ce malgré, la question de la réforme du Conseil de Sécurité est nécessaire et inévitable. Nécessaire pour conférer la légitimité et la crédibilité au Conseil de Sécurité, et inévitable parce qu'après plus de soixante ans d'existence, l'ONU ne peut pas – en permanence – réduire l'agitation dans le monde.

Le rapport du Groupe de personnalités est sans contredire un document important. C'est pourquoi il a fait l'objet d'une importante couverture médiatique dès sa publication, au début de décembre 2004, particulièrement en Occident, où il a été accueilli favorablement. Toutefois, les réactions les plus importantes seront celles qu'exprimeront les États membres à l'ONU. Or, celles-ci ne dépendront pas tant des grands principes de sécurité humaine et d'intérêt collectif que du calcul intéressé visant à déterminer « qui gagne quoi ».

Il importe ici de préciser que le Groupe n'a pas su – ou n'a pas pu – aborder le problème fondamental du Conseil de Sécurité, soit l'existence du veto des cinq membres permanents (la Chine, les États-Unis, la France, le Royaume-Uni et la Russie). Les dispositions d'amendement de la Charte (qui subordonnent toute réforme à l'approbation des cinq membres concernés) rendent improbable la modification de la structure des Veto, ce qui empêche la modernisation de la structure anachronique et dysfonctionnelle de cette institution de sécurité, pourtant la plus importante du monde(10).

Avec les causes directes, il est clair que le monde n'est pas prêt à court terme direct à faire un pas en avant dans la gestion des relations internationales à travers les Nations Unies et à travers le droit international, et il n'y avait aucun cas de biens culturels ou d'humeur adapté de manière à ce saut dans la qualité des relations internationales ne

sont pas les pires jamais qu'elle ne l'est maintenant, une période où la domination de la force est devenue la plus grande avantage et les attaques sont devenu une philosophie politique moderne, et on s'attend à ce que cette situation persiste pendant une période à venir.

Et lorsqu'on aborde la question de la réforme du Conseil de Sécurité des Nations Unies, il est important aujourd'hui, comme ce fut le cas en 1945 que la force se réunie avec les principes. Et les recommandations qui ne tiennent pas compte la réalité du pouvoir seraient vouée à l'échec, et les recommandations qui reflètent la répartition du pouvoir et qui ne faites aucun effort visant à soutenir les principes internationales ne sont pas susceptibles de recevoir un large respect, et c'est nécessaire pour faire un changement à la conduite internationale.

L'Organisation des Nations Unies au cours des soixante première années d'existence a contribué décisivement dans la réduction des menaces à la sécurité internationale ou de les atténuer. Et bien qu'il y ait eu des échecs et des insuffisances, du compte rendu, les grands succès et les contributions ne sont pas dûment appréciés. Mais il y'a de l'espoir pour que cette Organisation sera en mesure de s'adapter avec succès à faire face à de nouveaux défis dans le vingtième siècle. Et il est clair que l'ancien secrétaire général de l'ONU, M. Kofi Annan – dont son mandat a expiré la fin de l'année 2006 – a réaffiché sur son héritage pour l'ONU après l'avoir quitté et après dix années passées à la tête de l'Organisation, dont les cinq premières années étaient en or vue ses réalisations, terminées par le prix Nobel de la paix(11), mais les cinq dernières années de son mandat – probablement – étaient sombres, en particulier par les allégations de corruption et de mauvaise gestion qui porte atteinte à l'image de l'Organisation Internationale au cours des dernières années.

D'autre part, le nouveau secrétaire générale des Nations Unies, sud-coréen Ban Ki-moon, qui a pris ses responsabilités avec le début de l'année 2007, succédant à Kofi Annan, a un lourd héritage de problèmes et des dossiers épineux des conflits dans des différentes parties du monde.

Le débat promettant d'être long, riche et passionné jusqu'aux propositions finales de réforme. Conscient que nos options ne peuvent prétendre à la perfection, étant entendu que d'autres propositions défendables sont émises par d'autres auteurs, nous ne pouvons conclure que comme les anglais qui aiment à répéter « wait and see ! » (Attendons voir !).

Bibliographie :

(1) La désignation « Nations Unies », été mis par l'ancien président des États-Unis Franklin D. Roosevelt, et ce nom est utilisé pour la première fois dans la « déclaration des Nations Unies », publié le 1 Janvier 1942, au cours de la seconde guerre mondiale, quand les représentants de 26 nations se sont engagés de leurs gouvernements à continuer de lutter ensemble contre les forces de l'Axe.

(2) (3) Préambule de la Charte des Nations Unies.

(4) Le célèbre historien Paul Kennedy par son fameux livre «**La chute des superpuissances : les changements économiques et les conflits militaires de 1500 à 2000**», publié en 1987, à suivi les raisons de la chute de plusieurs empires, dont il a appelé les grandes puissances, à partir de l'empire Chinoise – La famille Mnig –, et par l'empire Ottoman, et l'empire Habiysberg, puis l'empire Britannique et aux États-Unis d'Amérique ou qui s'y réfèrent dans le «Imperial Mou» du fait que le total des intérêts globaux des États-Unis et des obligations sont aujourd'hui beaucoup plus que la capacité de l'état peut défendre chacun d'entre eux en même temps.

(5) Enfin, le risque que le Conseil de sécurité soit paralysé par un veto a donné lieu au vote de la résolution 377(V) de l'Assemblée générale du 3 novembre 1950 (intitulée "Uniting for peace" ou "Union pour le maintien de la paix", et parfois dénommée "Résolution Acheson" du nom du Secrétaire d'État américain qui l'avait proposée), qui permet à l'Assemblée générale de se réunir en session extraordinaire d'urgence pour se substituer au Conseil.

(6) LEYMARIE (P), **l'ONU après l'Iraq, la réforme ou la mort**, Ed. Robert, Laffont, Paris, 2003. P.5.

(7) 51 Etats en 1945 dont 11 membres du Conseil de Sécurité ; 113 Etats en 1965 dont 15 membres du Conseil de Sécurité et aujourd'hui 192 Etats membres dont toujours 15 membres du Conseil de Sécurité.

(8) Jayantha Dhanapala, "Foreword", in Vijay Mehta (ed.), **The UN and its Future in the 21st Century** (Nottingham, England: Spokesman Books, 2005).

(9) Le 23 Septembre 2003, l'ancien secrétaire générale de l'ONU M. Kofi Annan a annoncé durant son discours prononcé à la 58^e assemblée générale des Nations Unies, la nomination d'un groupe de personnalité de 16 membres préposé de trouver un ensemble de proposition pour la réforme du système des Nations Unies.

(10) Fergus Watt, **L'heure de la réforme de l'ONU a-t-elle sonné?**, Mouvement fédéraliste mondial (Canada).

(11) L'Organisation des Nations Unies et son secrétaire général, Kofi Annan, récoltent le prix Nobel de la paix pour "leur travail en faveur d'un monde mieux organisé et plus pacifique" alors que leur bilan est pour le moins sombre. Fiasco en Somalie en 1993, génocide au Rwanda en 1994, massacre de Srebrenica en 1995 perpétré dans une "zone de sécurité des Nations Unies", prise en otages de centaines de Casques bleus en Sierra Leone en 2000 par des rebelles qu'ils étaient censés neutraliser... par : Hazan, Pierre; Ayad, Christophe; Le Monde, mercredi, 24 septembre 2003, p. B1.

Du théâtre en filigrane dans un roman, un exemple de syncrétisme d'écriture dans "Un été africain" de Mohammed Dib

Mellak Djillali
Université de Sidi Bel Abbés

Un été africain, quatrième roman de Mohamed Dib paru en 1959, s'affirme comme le récit qui consacre la première période de l'écriture dibienne et parachève la vaste fresque romanesque appelée « Algérie ».

Comparée aux premiers romans marquants de la première trilogie(1) qui dénoncent d'une façon univoque la situation sociale et économique du contexte colonial de l'époque, cette œuvre charnière est entièrement portée à la lutte de libération nationale. Au delà du thème insistant et récurrent de la guerre, ce récit signifiant, qui correspond comme les précédents à une étape déterminée de l'histoire de l'Algérie, reste fortement orienté vers l'éveil de la conscience du peuple.

Un été africain avance des récits brefs et autonomes, une écriture sobre et des évocations discrètes. A travers un entrecroisement de séquences et une profusion d'intrigues successives, de nombreux personnages évoluent dans des milieux différents et sont aux prises avec les événements de la guerre. L'alternance des scènes pathétiques et des scènes de mœurs burlesques, la diversité des éléments poétiques et prosaïques, le naturel des dialogues font de ce récit une œuvre délicate. Le lecteur n'est plus devant le réalisme puissant de la trilogie, mais bien devant un réalisme psychologique que dénote la poésie du discours social référentiel.

Cependant, indépendamment du déploiement de ces nombreux champs, *Un été africain*, propose en filigrane un autre versant, celui de la représentation scénique qui entraîne la dynamique de l'écriture romanesque dans le travail de l'expressivité théâtrale. « Il ne dépend pas de l'intention ni même du projet affirmé de l'écrivain, qu'un écrit soit pris ou reçu comme appartenant à un genre par lui choisi ». (2)

Cet alliage singulier de deux réseaux de codes, laisse entrevoir un itinéraire de lecture clivé qui ébranle les assises du texte et construit un syncrétisme signifiant. En effet, parmi ces nombreux mini-récits fragmentaires qui se feuilletent indifféremment sans aucun rapport entre eux, s'impose un texte narratif qui relève de la logique du spectacle, entièrement organisé en représentations et dans le jeu figural, impulsant une parole déportée qui traduit une atmosphère fertile en situations et dessine un paysage émotionnel.

De ce fait, *Un été africain* revendique tous les motifs inhérents au genre. Le ton théâtral est manifestement dans le corps du roman. Les dialogues et la redondance des dispositions scéniques, les éléments récurrents du décor et de l'espace, les monologues et les invocations psychologiques fonctionnent comme spectacle, fondent l'essentiel de l'action et instaurent une grande intensité dramatique. Cette rencontre entre style

romanesque et style théâtral, nullement en discordance, restitue une expression littéraire originale.

Structure du roman

Rappelons que le roman qui se déploie en dix sept chapitres plus ou moins discontinus, est structuré en sept nouvelles composites. Les sept centres d'intérêt qui rythment l'œuvre, laissent entrevoir plusieurs énigmes qui enrichissent la composition polyphonique du roman. Il n'y a pas de thème unique dans le texte.

Cependant, les chapitres 1,6,10,12 et 17 qui composent la même nouvelle, (la famille Rai), occupent une place privilégiée dans le roman par leur cohérence, leur expression dramatique et leur perspective théâtrale. Cette nouvelle en cinq chapitres qui s'impose comme un ensemble de scènes, se donne à lire comme une véritable pièce de théâtre en cinq actes, repose sur une certaine fidélité au rite et au cérémonial du théâtre classique. Mohammed Dib a-t-il obéi à une préoccupation ou à une réminiscence du « genre » en concevant ce texte/représentation réglé en cinq tableaux ?

« La famille Rai », une pièce de théâtre en cinq actes ?

Chapitre 1	P 7	Famille Rai	THEATRE - Acte I -
2	P17	Marhoum	Marhoum ,un paysan, part au marché sur sa monture. Il est contrôlé à un barrage par des militaires français .De nombreuses perquisitions et arrestations ont eu lieu en ville.
3	P 27	Baba Allal	Baba Allal s'appuyant sur sa canne descend en ville. Il veut revoir son fils Hmida parti au maquis. Il a rendez-vous avec Selka le forgeron.
4	P 33	Baba Allal	Baba Allal est dans la forge de Selka. Les deux hommes conversent. La discussion porte sur la guerre et l'engagement dans la lutte.
5	P37	Marhoum	Marhoum retourne chez lui après avoir fait ses emplettes. Il est près de midi . On apprend que Marhoum est le responsable du ravitaillement des patriotes de la zone .
Chapitre 6	P43	Famille Rai	THEATRE - Acte II-
7	P61	Djamal	Djamal et Nefissa , un jeune couple, vivent dans une grande maison .Djamal est sans travail. Il vagabonde à travers la ville pris par ses pensées.

8	P 67	Hamza	Hamza, ancien prisonnier, est dans le sous sol avec des amis. Il prend la parole .
9	P 79	Djamal	Djamal est dans la boutique d'El Hadj. Les deux hommes discutent. Djamal parle de sa mal-vie. El Hadj lui propose un travail chez un ami.
Chapitre 10	P95	Famille Rai	THEATRE - Acte III-
11	P111	Baba Allal	Le vieillard s'en va par la ville. Il est bouleversé par les arrestations et la torture.
Chapitre 12	P115	Famille Rai	THEATRE - Acte IV-
13	P131	Djamal	Les yeux ouverts, étendu sur le dos, Djamal fait durer ces instants de somnolence après la sieste. Djamal se perd dans ses pensées. Il veut partir.
14	P147	Mostfa Ouali	Veuf, Mostefa Ouali est père d'une petite fille Nora. Il entreprend de rendre visite à son frère. Il est arrêté arbitrairement par les militaires français.
15	P159	Djamal	Dialogue entre Djamal et El Hadj. Thème de la vie et de la condition du peuple.
16	P163	Ba Sahli	L'armée investit le village de Marhoum. De nombreuses arrestations ont eu lieu ainsi que des massacres de bêtes. C'est une dénonciation. Marhoum est arrêté. Ba Sahli, accompagné de son fils Abed, abat le traître Layachi.
Chapitre 17	P181	Famille Rai	THEATRE - Acte V-

** (Les chapitres 1,6,10,12 et 17, portent la mention théâtre et acte. C'est nous qui mentionnons)*

Resumé :

Les cinq tableaux mettent aux prises la famille Rai, une famille bourgeoise étroite, à leur fille Zakya, jeune bachelière qui aspire à une vie plus émancipée. Les cinq épisodes se déroulent dans un même lieu, la maison des Rai, qui s'impose comme l'essentiel du décor, référence constante à un espace, à un milieu fermé.

La permanence du thème de la pièce, le mariage de raison, se manifeste à travers un jeu théâtral dynamique, organisé par un réseau de relations et attitudes très élaborées des personnages. La pièce ponctuée de scènes émouvantes et de scènes burlesques atteint son paroxysme à l'Acte III (chapitre 10, page 95), puis retrouve un mouvement ascendant très net, suivi d'une évolution vers la détente.

Première soirée

ACTE I

(Chap1 . Page 7 à 15)

Le premier tableau conçu manifestement comme une scène d'exposition nous instruit de tous les protagonistes, signifie le lieu et le décor. La question de la nature de l'intrigue est posée. Ce premier acte est révélateur d'un petit monde clos, d'un milieu étriqué et étroit. Trois scènes structurent ce premier acte.

SCENE 1

Zakya personnage central de la pièce est une jeune fille instruite, incertaine de son destin. Moukhtar Rai, père de zakya, fonctionnaire petit bourgeois, est tiraillé par les tendances modernistes et le désir de ne pas heurter les traditions. Yamna Bent Taleb la mère de Zakya, est une femme apathique, effacée, d'aucune épaisseur. Elle vit constamment dans l'ombre de son mari.

Nana Razia la grand mère, personnage au caractère intraitable et autoritaire, est la gardienne de la tradition dans ce qu'elle a de périmé. Choquée par ce qu'il lui semble un signe de décadence et de honte, la grand mère s'oppose fortement au choix de Zakya qui veut être institutrice.

« ...Institutrice ! Cherche lui un mari , ça fera d'avantage son affaire. Une Rai , travailler ? Tu veux sans doute que la ville daube sur toi et ta fille. » P8

L'attitude de Moukhtar Rai est hésitante, malgré le projet attrayant de sa fille. Cette première scène se borne à montrer le début d'un conflit.

SCENE 2

Scène liaison après le départ de Zakya. La scène est brève, rapide, qui exprime les inquiétudes de la mère. Le dialogue entre les deux époux n'aboutit pas, il est estompé par l'arrivée de Allal Taleb.

SCENE 3

Allal Taleb, un nouveau personnage fait son apparition. Le beau frère est un bourgeois en apparence très respectueux des traditions. Il aime sa nièce sincèrement. Jovial et d'un tempérament optimiste il aime les bons mots et les anecdotes. Allal Taleb est plein de prévenances pour Nana Razia avec qui il échange des propos pleins de bonne humeur.

Ainsi ce chapitre premier (Acte I) qui ouvre le roman, débute selon les règles classiques d'une scène d'exposition théâtrale. L'intérêt de ce premier tableau est primordial. Il annonce le sujet réel de la pièce et permet toutes les indications sur les différents antagonistes et leurs préoccupations.

Deuxième soirée

ACTE II

(Chap 6 Page 43 à 59)

Ce deuxième acte annonce le revirement d'attitude de Moukhtar Rai. Cette dérobade du père perturbe Zakya, compromet son projet et reconforte les propos de la grand mère.

Par ailleurs, ce deuxième tableau restitue les mêmes lieux, le même décor et la même situation entrevus dans le premier acte. Ici, comme au premier acte toute la structure du récit est répétitive.

SCENE 1

Zakya annonce tout de go à son père son désir de postuler à un emploi d'institutrice. Elle dévoile avec gravité ses sentiments profonds. Le caractère de la jeune fille se précise. Elle est désireuse de mener une vie harmonieuse. Si elle apparaît douce et sentimentale, ses propos et son attitude n'en demeurent pas moins fermes devant le refus de son père.

« A quoi me sert mon baccalauréat à présent ? ...Pourquoi avoir fait de si nombreuses années d'étude ? Est ce pour en arriver là, pour faire comme si tout ça n'avait pas eu lieu ? Je ne comprends pas... » p44

Moukhtar Rai circonspect et peu enthousiaste devant le projet de sa fille, change d'avis. L'intervention et les propos véhéments de Nana Razia outrée, confèrent à cet Acte II une intensité dramatique. La grand mère désapprouve et se gausse de l'instruction des filles. Elle coupe court à toute velléité de Zakya.

« Tu vois où nous conduit votre folie des études : nous manquer de respect, à nous qui vous avons mis au monde !...Ah ! quel monde ! Vous pouvez m'en croire, l'instruction vous rend pires que vous n'êtes naturellement » p45

Les trois personnages campent sur leur position .

SCENE 2

Yamna Bent Taleb rentre en scène, suivie peu après par la servante Rahma. Cette scène tampon a pour effet d'atténuer la tension, mais montre pourtant les inquiétudes de la mère qui n'arrive pas à exprimer sa pensée.

SCENE 3

C'est une scène de répétition, symétrique de la troisième scène du premier tableau. Scène un peu lassante, par du déjà vu et entendu. Cette situation est stylisée au moyen d'une succession de répliques symétriques. On a l'impression que la vie s'arrête, tourne en rond. C'est ici que le texte prend son allure théâtrale. Allal Taleb amorce un récit.

SCENE 4

Nana Razia manifestement fatiguée sort. Allal Taleb continue son récit. Sa volubilité lui donne du panache. Il fait allusion à son cousin Sabri.

SCENE 5

Scène très courte. Les deux hommes sortent. Allal Taleb s'en va. Zakya ouvre son cœur à sa mère qui lui prêche la résignation.

« Les uns rient pendant que les autres ont le cœur en larmes ; ainsi va le monde.

*Dire que des générations entières de femmes en sont passées par là...
-Que faire mon enfant ? Il faut supporter » p57*

SCENE 6

Scène très brève. Les deux époux regagnent leur chambre. Zakya est seule.

SCENE 7

Scène importante et originale qui repose sur un monologue plein de poésie. Zakya dialogue avec la nuit. Cet épisode qui achève le deuxième tableau est révélateur de l'état d'âme de la jeune fille exaspérée par l'attitude de sa famille.

« La rancune, l'affection alternent en moi comme l'ombre et le soleil par un jour orageux...Pourquoi le monde est-il plein de significations confuses et contradictoires ?

Mes pauvres parents ne reconnaissent-ils rien aux avertissements de notre époque ? Pourquoi la vie vient-elle battre de ses vagues contre nos cœurs sans y pénétrer ? ...J'espère pourtant . J'espère sans trop savoir en quoi et sans que je croie à la possibilité de ce que j'attends. J'espère...Parce qu'il n'y a pas d'obscurité sans lumière, de mal sans bien...Parce qu'on ne peut pas ne pas espérer... »

p 58-59

Des interrogations passionnées et nombreuses sont posées. Zakya affirme avec vigueur son idéal, aux accents prophétiques d'une grande profondeur. Zakya qui vient de contempler le ciel dont l'immensité évoque celle de la nature, regarde les nuages qui semblent symboliser par leur immobilité l'absence de vie dont elle se plaint. La jeune fille ne sait quel sera son destin. Ses aspirations sont contradictoires et la seule échappatoire est de projeter ses sentiments sur le monde extérieur.

C'est dans cette scène pathétique qu'éclate l'humilité dans la souffrance de la jeune fille. Elle est sentimentale, très sensible en tout cas quand elle parle de la vie.

« Pourquoi la vie vient-elle battre de ses vagues contre nos cœurs sans y pénétrer ? p59

L'image très dense, évoque le désarroi toujours présent et le drame intime de la jeune fille blessée dans ses sentiments. Tout le poids de cette tirade, rythmée par l'émotion et le souffle oratoire, porte sur le dernier mot '*espérer*'. C'est la scène clé de la pièce, elle est pleine de poésie tragique mais d'une tragédie malgré tout optimiste.

Journée décisive

ACTE III

La pièce atteint son paroxysme avec l'annonce du mariage de Zakya. La situation est pathétique pour la jeune fille. Ce tableau alterne des scènes émouvantes et des scènes comiques, des éléments poétiques et prosaïques.

SCENE 1

Elle est différente des autres scènes .*C'est le matin qui rayonne d'une clarté pure.* C'est le chant et le contact des fleurs. Scène très brève, mais chargée de valeur symbolique qui suggère la pureté, la fraîcheur, l'harmonie.

SCENE 2

Scène très courte .Rahma dépose le petit déjeuner dans le patio, reçoit les instructions de la maîtresse de maison puis se retire.

SCENE 3

Zakya entre sans que sa mère la voie. La fille et la mère se retrouvent seules dans le patio. Zakya est prise de désespoir, elle se confie à sa mère qui ne comprend pas grand chose aux paroles de sa fille.

« Je ne sais plus ce que je dis, je blasphème , je réproche l'existence que tu m'as donnée, l'existence qui est la tienne, la votre à tous... » p 99

Cette scène met en lumière l'émotion profonde de la jeune adolescente qui brave les convenances familiales ; elle traduit aussi le choc conflictuel de deux générations.

SCENE 4

Moukhtar Rai ravi surprend les deux femmes. Zakya s'éclipse. La joie du père contraste avec la tristesse de sa fille.

SCENE 5

Les parents sont seuls. Le père annonce le mariage, mais le nom du prétendant (Sabri) n'est pas prononcé, mais cela semble aller de soi. La mère acquiesce et réfléchit aux aspects pratiques du mariage.

SCENE 6

Zakya déconcertée revient et s'assoit auprès de sa mère qui lui annonce le mariage avec son cousin Sabri. Le désespoir de Zakya éclate.

« La jeune fille reste muette, comme frappée de stupeur. D'une voix rauque, éprouvant de la difficulté à former des sons :

Mais qu'est ce qui vous a pris ? » p 104

SCENE 7

Scène courte. Nana Razia rentre en scène en geignant de douleur. Elle reçoit Zakya qui éclate en sanglot. Désespérée la jeune fille se réfugie dans sa chambre.

SCENE 8

Nana Razia vitupère la jeunesse d'aujourd'hui. Elle se félicite du mariage arrangé et débite des lieux communs. La mère de Zakya, personnage sans envergure, lui

donne une pale réplique. Le discours réactionnaire de la grand mère est essentiellement tourné vers le passé.

SCENE 9

Scène burlesque. Sabri est tiré de son lit. Il arrive en pyjama, ensommeillé, devant Nana Razia qui lui annonce laconiquement et sans ménagement son mariage avec sa cousine Zakya. C'est la première apparition de Sabri. Il se sent mal à l'aise et ne comprend pas bien ce qui lui arrive. Scène rapide, très légère qui détend ce troisième acte.

La sieste

ACTE IV

(Chap 12 Page 115 à 130)

SCENE 1

Notons le calme de cette scène malgré les commérages et le ton bonhomme et infantile des servantes. Rahma et Ima Safia les deux servantes, dans la familiarité de leur comportement, s'adonnent au jeu puéril des devinettes. C'est le moment de la sieste. Les deux personnages résument la situation en faisant allusion à Zakya.

SCENE 2

Orkya une autre servante arrive. La conversation bon enfant s'installe entre les trois servantes. Un quiproquo achemine dans leur discussion le sujet du mariage de Zakya. Leur point de vue est unanime. Le projet se précise et on pressent que le mariage de Zakya aura lieu inévitablement.

SCENE 3

Zakya rentre dans le patio sans prendre garde aux trois bonnes. Le regard vide, elle avance rêveusement... lointaine. Elle dialogue avec Rahma . L'incompréhension s'installe. La campagne ne présente pas la même chose pour les deux jeunes filles qui n'ont pas les mêmes valeurs ni les mêmes aspirations. Rahma prend congé de sa maîtresse et se retire.

SCENE 4

Restée seule dans le patio Zakya parle. Le passage révèle un accent de gravité chez le personnage. Une révolte sourde l'anime. Son monologue très sévère exprime la solitude, l'angoisse et l'incompréhension. Zakya est désemparée mais se ressaisit en définitive. Son dernier mot est un cri de colère :

« Mais je n'ai pas dit mon dernier mot . Non, je n'ai pas encore dit mon dernier mot. »
p 125

La tension dramatique est à son plus haut degré.

SCENE 5

Allal Taleb qui veut mettre en garde la jeune fille, apprend très tard les événements. Très opposé à ce mariage il prodigue de bonnes paroles à sa nièce .Tout se passe comme si tous les jeux sont déjà faits. La jeune fille, révoltée et prenant le dessus un instant (scène 4) redevient tendre, fragile et soumise, apparemment vaincue. Elle

Djillali Mellak Dialogue Méditerranéen
refuse l'existence guidée par l'honneur qui lui commande de ne pas s'opposer à la volonté de son père et aux convenances familiales.

SCENE 6

Scène de liaison. Arrivée de la mère, départ de la fille.

SCENE 7

La mère encore une fois, apparaît comme un personnage timoré, secondaire et passif. Elle refuse toute discussion avec son frère et toute ingérence qui mettrait en cause la volonté de son mari. L'oncle amorce une manœuvre pour sauver la situation. Il annonce un beau parti pour Zakya. Le stratagème est vite évacué par le discours conformiste et conservateur de la mère.

La nuit

ACTE V

(Chap 17 Page 181 à 191)

SCENE 1

Les membres de la famille veillent. La discussion roule bon train entre Moukhtar Rai et Allal Taleb. Tout est rentré dans l'ordre en apparence. La tension dramatique de la veille a sensiblement décru. Scène stable où il n'est plus question que de lieux communs et banalités. Le mariage semble scellé définitivement.

SCENE 2

Retournement brutal de situation. L'entrée imprudente et intempestive de Sabri Lasmar ivre, précipite les événements et redonne au débat sa tension maximum. La scène est agitée. La famille Rai est déstabilisée par l'attitude grotesque du futur gendre. Allal Taleb saisit cette opportunité pour souligner l'inconduite du jeune garçon, le contraint à se montrer cynique et bas. Il choisit ce moment précis pour évoquer le mariage de Zakya. Sa parole est ici le lieu d'interrogation et de dénonciation. Moukhtar Rai tire la leçon des événements, semble pour le moins hésiter. Le mariage est compromis.

SCENE 3

Emotion profonde des parents après l'éclat de Sabri. L'esclandre a provoqué un revirement de situation. C'est la scène de rupture. Les parents déçus, déchirés par le conflit cœur/raison, reviennent sur leur décision. Le mariage semble bel et bien rompu. La théâtralité se retrouve dans cette émotion qui participe au jeu de force qui anime les rapports des membres du groupe.

SCENE 4

C'est la scène finale d'une grande théâtralité : Ombre, lumière, gestuelle...semble permettre la mise en scène et renvoient à l'univers du spectacle. Zakya est seule sur scène. Elle paraît apaisée. Elle est sensible à la beauté du ciel et des étoiles...reste attachée à son idéal...toujours aux prises avec ses conflits, ses questionnements...ne peut définir le sens de son malaise, de son instabilité. Néanmoins, elle ne cesse de célébrer une humanité à venir, de rêver à un monde meilleur. Cette scène dense est empreinte d'espoir et de malheur.

« Ombres, ombres, ombres...Je ne vois que des ombres, et il n'y a personne pour m'entendre. » p 191

L'écriture s'affranchit des frontières du récit. Ainsi l'originalité de cet ensemble de cinq chapitres, qui forme un récit romanesque homogène et structuré, réside dans sa forme et son expression théâtralisées. Ce récit /théâtre où les frontières ne sont pas tranchées, cette subversion des formes, cette interaction des deux écritures, sont les seules modalités dynamiques à même de produire des questionnements et des réponses majeurs, à entrevoir les véritables sens.

« ...*La référence à l'expression théâtrale dans l'écriture romanesque va de pair avec la remise en question ,comme quand, plus généralement, une société a recours au théâtre pour affirmer son existence ou accomplir un acte décisif qui la met en cause.* » (3)

Bibliographie :

- 1- Mohammed Dib, (1952) La grande maison, (1954) L'incendie, (1957) Le métier à tisser. Paris Seuil.
- 2- France Vernier (1977), L'écriture et les textes, Paris Ed. Sociales p 85.
- 3- Zineb ben Ali. 1985 "Le fou, le roi. Pour une étude du théâtre de Moh Dib" Kalim N°6 Alger OPU
- 4- " Discours en/jeux intertextualité ou interaction des discours " Actes colloque 5 ,6,7 Avril 86 Alger ILE OPU
- 5- Beida Chikhi.(1989), Problématique de l'écriture dans l'œuvre romanesque de Mohammed Dib, Alger OPU.
- 6- Dejeux Jean (1978), Littérature maghrébine de langue française. Ed Naaman,

Méthodologie de la traduction en Algérie

Nouali Ghaouti

Université de Sidi Bel Abbés

La Situation linguistique en Algérie se caractérise par un bilinguisme arabe français bien enraciné dans l'histoire a été marquée par des pratiques d'enseignement différentes selon les périodes historiques et par une politique d'arabisation à partir de 1970. C'est dans ce cadre que s'inscrit la formation des traducteurs en Algérie telle qu'elle se dégage des cursus, de la méthodologie adoptée et des représentations que se font enseignants et apprenants de leur statut respectif.

La méthodologie

Aucune théorie d'ensemble de la traduction n'ayant été à ce jour 'achevée' ce sont les études effectuées en matière de linguistique de stylistique de poétique de communication et de traduction qui vont apporter les instruments d'analyse à la traduction.

Pour l'enseignant il n'existe pas de recettes en traduction : traduire, c'est poser préalablement et indéniablement le principe général du respect du message à différents niveaux :

- niveau quantitatif : respect de la somme d'informations contenue dans ce message et que l'auteur **veut** effectivement transmettre
- fidélité au style : respect du rythme et de la mélodie ;
- fidélité au sens ce qui présuppose :
 - a) d'un point de vue interne, des interrogations sur le cotexte et sur le contexte ainsi que de leurs implications d'ordre non seulement linguistique mais aussi cognitif
 - b) d'un point de vue externe, une connaissance appropriée de l'idéologie politique, culturelle et même religieuse à laquelle adhère l'auteur.

Nous illustrons cette partie méthodologie par un exemple concret : le texte à traduire tel qu'il est proposé à l'étudiant aux travaux dirigés de traduction générale.

De fait, le texte, en pédagogie de la traduction, est l'occasion d'un apprentissage actif, il est de surcroît prétexte à l'acquisition d'une méthode de traitement (qui, à long terme et dans sa phase achevée, devra être complètement assimilée par le traducteur professionnel)

Cette méthode de traitement est susceptible d'être généralisée à tous les types de textes (informatifs, argumentatifs, narratifs, descriptifs ; etc.)

Ceci implique que soient pris en considération le type de textes à traduire et, subséquemment, la progression envisagée dans le cursus.

Le texte choisi (il peut l'être aussi bien par l'enseignant que par l'étudiant ; certains enseignants préfèrent laisser le choix aux étudiants) est généralement 'l'article de presse' document authentique traitant d'un problème d'actualité texte beaucoup plus motivant que le texte didactique

Pris dans un manuel.

Un travail en commun sur le lexique, la syntaxe, l'articulation du texte et enfin le style est entamé ; les divers choix qui se présentent devront alors être dument explicités et argumentés pour aboutir à l'élaboration d'un texte supposé définitif mais constamment perfectible.

En effet, un nouveau texte en langue cible ne peut prétendre à l'unicité, car

Il n'est l'expression que d'une seule reformulation supposée adéquate

Parmi le potentiel infini de textes susceptibles d'être issus du texte source car les deux capacités maîtresses du traducteur sont l'analyse et la comparaison

Cette considération implique que le souci majeur et impératif de l'enseignant est de développer chez l'étudiant des réflexes d'analyse du discours et de construction de sens, construction de sens qui est fonction d'un nombre important de variables aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques.

La tâche n'est pas aisée, traduire présuppose une grande dextérité en matière de performances multiples, le bon traducteur est en même temps linguiste (grammairien, phonéticien, sémanticien) et en possession d'une vaste culture.

Les représentations du traducteur et les difficultés évidentes qu'il éprouve, qu'il se trouve d'un côté ou de l'autre de la chaire (enseignants ou étudiant) en sont la preuve.

Les représentations du corps enseignant :

De l'avis général, les enseignants se représentent la fonction de traducteur comme étant une fonction très noble » puisqu'elle permet de rapprocher des personnes de langue et de culture différentes. Elle leur permet ainsi de se comprendre et de dissiper éventuellement leurs différences.

C'est également une fonction exaltante pour celui qui l'exerce :

Outre les multiples contacts directs ou indirects qu'elle permet avec les personnes, cette fonction maintient un rythme de travail toujours renouvelé et des informations d'actualité particulièrement lors des rencontres internationales. Pourtant c'est aussi une fonction stressante puisqu'elle comporte des risques : Une mauvaise traduction peut occasionner des incidents voire des problèmes diplomatiques.

Les représentations des étudiants :

La majorité des étudiants interrogés répondent : « J'aime ça » On peut voir la un côté « « motivation » très prononcé qui semble se limiter à ce simple sentiment « d'aimer la traduction », ceci pourrait s'expliquer par la satisfaction d'être en mesure de parler plusieurs langues, auto-satisfaction légitime certes. Mais en fouillant davantage, on s'aperçoit que le côté lucratif n'est pas négligé de même que le côté « contact avec les personnalités » ; on vous rétorquera : « dans la conjoncture actuelle, les relations, ça compte »

Enfin, on décèlera également chez les étudiants l'argument « on voyage beaucoup » ; une recherche de l'exotisme certes, cette envie de « l'ailleurs » qui sûrement est meilleure que le *hic* et *nunc* de l'Algérie actuelle.

Les difficultés

Les difficultés apparaissent sous des aspects différents selon que la personne est interprète « traduction orale » ou traducteur « traduction par écrit ».

En effet, « traduire » semble plus aisé parce que le traducteur a tout le loisir de consulter documents, ouvrages, et dictionnaires spécialisés, tandis que l'interprète doit traduire instantanément à la fin de la lecture d'un discours.

Hormis cet aspect concernant la spécialisation du traducteur, la nature même de la traduction varie en fonction des textes à traduire.

Si le transcodage et la traduction automatique sont possibles dans la traduction, des textes scientifiques, techniques et spécialisés « tels que les textes de lois et les textes administratifs », ils deviennent inopérants lorsque l'on aborde les textes littéraires et les textes poétiques même si G. Mounin a pu écrire : « Il est possible de traduire non seulement parce que les hommes par delà l'extrême diversité des langues partagent fondamentalement une même expérience ou connaissance du monde, ce qui rend possible la communication de celle-ci mais encore même

parce qu'il existe des universaux poétiques substantiels ». On remarquera que la traduction véritable devient compliquée au et a mesure de la traduction du plus ou moins figé , tels que les proverbes , les maximes, ou tout simplement les expressions figées. Ce pas que le traducteur doit franchir en passant d'une culture a une autre est l'écueil le plus redoutable.

Le pertinence réside dans le fait que par delà les structures formelles et culturelles particulières a chaque langue est à chaque civilisation, il serait possible de rendre dans toutes les langues un même « effet » , c'est précisément là où la dextérité du traducteur doit prendre toute sa mesure.

En conclusion

Il est permis de s'interroger sur l'efficacité de l'école d'interprétariat et de traduction en Algérie. Peut-on se poser la question de sa performance au plan quantitatif ?

On sait que les ouvrages traduits restent indéniablement au dessus des besoins La majorité des utilisateurs d'ouvrages, revues et dictionnaires spécialisés souffrent de ce monde. Les équipes normalement habilitées pour ce type de travaux n'existent pas. Elles relèvent surtout de pratiques ponctuelles. Où réside la solution ? Des maisons d'édition commencent a foisonner dans le pays , auront-elles la sagacité de trouver le filon salvateur : Un choix difficile s'impose entre la priorité de la recherche de la connaissance et celle du lucre.

Référence :

El Foul, L .(1996) : « Traduction et enseignement », cahiers de traduction.2université d'Alger,1996.

Hellal, Y. (1986) : La théorie de la traduction, Alger. OPU. Institut d'interprétariat et de traduction : Guide de l'étudiant, mars 1995.

Ladmiral, J, R, Traduire : Théorèmes pour la traduction, Bibliothèque Payot, Paris 1987.

Mounin, G, Les problèmes théoriques, Université Val-de-Mame Créteil, Honoré Champion, Paris, 1980(2ème édition).

Redouane, J, ; La Traductologie, OPU, Alger 1985.

La construction du cadre institutionnel face au processus de démocratisation et de développement

Dr. Bouriche Riadh
Université de Constantine

I. Introduction

En règle générale, les humains s'efforcent de rendre leur environnement plus prévisible. En effet, la construction d'un cadre institutionnel a toujours été une brique essentielle de la civilisation dans la mesure où les institutions, en restreignant le nombre de choix possibles, peuvent permettre aux individus d'améliorer leurs capacités à maîtriser l'environnement politique, économique ou social. Ainsi, la source profonde des institutions se trouve dans les tentatives des humains de structurer l'environnement pour le rendre plus prévisible, même si cela génère encore plus d'incertitudes pour d'autres acteurs. La question qui se pose est celle de la caractérisation de la notion de cadre institutionnel, de la construction de ce cadre et du développement des outils d'ingénierie et d'action politiques.

En outre, la question du bon gouvernement signifie problème d'efficacité de l'action publique ou tout simplement problèmes à résoudre. Dans un cadre qui présuppose l'existence d'un optimum et d'un équilibre, la gouvernance par l'action est pensée comme levier essentiel pour corriger les défaillances existantes dans la société institutionnelle et sectorielle.

Il s'agit de mettre en route un mécanisme permettant aux acteurs d'arriver à des décisions mutuellement satisfaisantes et contraignantes et de résoudre des conflits par la négociation, la coopération et l'action (démocratisation et développement) : l'objectif ici est de mobiliser le cadre institutionnel, tous les réseaux et même toute la citoyenneté des différents acteurs.

II. Comprendre le concept de cadre institutionnel

Le cadre institutionnel et les mécanismes de « gouvernance » des transactions peuvent être unis à travers des relations complexes : les contrats inter acteurs sont contraints par le cadre institutionnel, s'appuient sur celui-ci et le font également évoluer¹.

Dans ce sens, Douglass North part du principe selon lequel la nature du système politico-institutionnel d'une société est perçue par les individus selon des croyances qui peuvent être consensuelles si elles sont partagées par la grande majorité de cette société, ou au contraire très disparates. C'est ainsi que Douglass North utilise la notion de « path dependence »², traduite dans l'un de ses ouvrages de « dépendance de sentier », qui signifie que les croyances majoritaires se traduisent par un ensemble d'institutions déterminant le fonctionnement de l'économie et de la politique. Autrement dit, il s'agit du moyen par lequel les institutions et les croyances apparues dans le passé influencent les

choix présents. Il en résulte une matrice institutionnelle qui restreint fortement les choix d'innovation ou de modification des institutions.

De manière très générale, le concept de dépendance du sentier correspond à une situation où les avancées passées dans une direction donnée impliquent par la suite des mouvements dans la même direction. Douglass North³ désigne les institutions comme un ensemble de règles formelles et informelles, auxquelles les agents adhèrent généralement, que ce soit pour des raisons normatives, cognitives ou matérielles. Par rapport à d'autres auteurs néo-institutionnalistes, Douglass North met l'accent sur l'importance des règles informelles, et des représentations communes, héritées de l'histoire. Pour lui, la propriété de dépendance du sentier s'applique aux institutions.

On peut donc retenir que d'une part, l'histoire institutionnelle compte, autrement dit la compréhension des institutions actuelles et en particulier des divergences entre pays et spécificités nationales ne peut être déconnectée d'une analyse historique ; d'autre part, dans chaque pays, un même changement initial (par exemple l'imposition de nouvelles règles communes, des règles concernant le comportement des partis, le choix des députés et la définition du rôle du législateur ou du pouvoir exécutif, la nature de la rapidité de l'action gouvernementale, la participation politique et le comportement électoral, l'existence d'un contrôle de constitutionnalité des lois...) ne fera pas converger ces pays. En effet, le changement initial conduira à des adaptations différentes selon les arrangements institutionnels de chaque pays.

En effet, le schéma institutionnel et politique de chaque pays peut porter et insister sur la continuité de la refondation de l'Etat⁴. Cela peut se faire par l'examen et la révision du cheminement institutionnel avec la résolution des problèmes concernant la nature des règles existantes qui devraient constituer les contraintes formelles d'un Etat moderne, mais aussi avec la tentative d'éradiquer les contraintes informelles.

A la lumière des problèmes qui peuvent exister dans le choix des institutions par l'électeur, par exemple un vote pour la désignation du pouvoir législatif, il est nécessaire d'essayer d'amorcer et d'esquisser les causes et l'analyse de tels problèmes. On peut donc distinguer classiquement trois approches théoriques qui expliquent ce vote « législatif » servant à désigner cette institution législative⁵ :

La première approche devrait relier l'individu à la structure sociale d'un territoire. Elle est souvent qualifiée de sociologique, se rattachant plus aux groupes d'appartenance de l'individu qu'à l'individu lui-même. Ce dernier est d'abord inséré dans des groupes inscrits dans l'histoire d'un espace. C'est l'approche classique de la géographie électorale qui ne demeure valide qu'à condition de souligner les effets de l'histoire et des traditions d'un espace géographique singulier même abîmés par les phénomènes de nationalisation politique et d'homogénéisation sociale. Ainsi, les programmes des partis candidats aux législatifs se sont intéressés en général au citoyen en tant qu'individu isolé. Mais en réalité ce citoyen est rattaché à un groupe social rattaché lui-même à un territoire dont la configuration éclaire sa structure. Ce qui explique que le programme de la campagne électorale doit être spécifique et régional car ce qui peut

intéresser une région dans un pays peut ne pas intéresser une autre région dans le même pays.

La seconde approche, d'inspiration psychosociologique, s'intéresse davantage aux individus directement interrogés, leur comportement individuel étant cependant éclairé par leur appartenance à des groupes sociaux. Cette deuxième approche devrait relier l'individu à des groupes sociaux structurant son vote. L'on constate donc la « non identification partisane » et par conséquent le non « attachement psycho-affectif » à un parti comme principal déterminant du vote construit. La stabilité du vote législatif s'érode cependant durant un scrutin, à mesure de la montée du groupe d'électeurs indépendants – en fait moins politisés- des partis. Ce trait contredit donc de façon croissante la notion d'identification idéologique et sa stabilité dans le temps.

Enfin, la troisième approche théorique du vote est économique et s'attache à la rationalité des choix d'un individu émancipé, de son appartenance à des groupes. Cet individu devrait adapter ses votes en fonction de ses intérêts et de l'offre du marché politique, en vue de maximiser son « profit ». Chose qui n'est pas souvent ressentie par l'individu ou le citoyen. Mais cette vision autrement déterministe a pourtant souligné l'apparition possible d'un électeur plus « consommateur », conscient de ses choix et des enjeux, et éclaire ainsi mieux l'instabilité électorale croissante (ce que l'on appelle la volatilité électorale de la démocratie). En fait, cette prétendue instabilité d'une bonne partie de l'électorat est une forme de transaction avec l'instabilité qui affecte aussi l'offre politique et par conséquent la nature et la qualité des élus.

Pour synthétiser l'explication de ce vote « législatif » servant à désigner cette institution, on peut en pratique percevoir ses variables explicatives et rechercher les plus prédictives du comportement électoral : ces variables peuvent tourner autour d'un seul objectif qui est celui d'une demande de plus d'efficacité économique, de plus d'action publique et de rapidité dans les résolutions des problèmes existants, de droiture de l'Etat, de justice sociale, de moralité des institutions et de démocratie... En effet, l'on dit souvent quand l'Etat avec tous ses composants est droit, il pourrait devenir un Etat de droit en action. Il faut signaler ici que l'Etat de droit est un système juridique dans lequel les autorités publiques sont soumises à la règle de droit à la fois par principe et en raison de l'existence d'un contrôle juridictionnel⁶. On ajoutera que l'intensité de l'Etat de droit en action dépend tout à la fois des procédures organisées pour garantir l'action publique efficace et les droits et libertés reconnus aux citoyens mais aussi de l'étendue de ces droits et libertés sanctionnant par la suite un feed-back positif et constructif.

En effet, l'affirmation du caractère pluraliste de la démocratie est nécessaire pour une refondation politique du cheminement institutionnel : il s'agit de passer du pluralisme partisan au pluralisme politique qui va pouvoir plus ou moins s'exprimer en fonction notamment des projets de sociétés et du mode de scrutin utilisé pour les élections. Si cela peut parvenir à la constitution de majorités solides et cohérentes, alors le pluralisme politique s'exprimera mieux si l'opposition parlementaire jouit d'un véritable statut. Cette protection de principe doit d'abord être envisagée au regard de cette affirmation du caractère démocratique du régime politique à travers un texte constitutionnel performant et mis à jour. Il s'agit de rationaliser le travail et l'activité politiques.

Par ailleurs, le rôle essentiel des partis politiques est de participer à l'animation de la vie politique c'est-à-dire qu'ils sont les véritables acteurs de la vie politique. On peut dire plus précisément qu'ils remplissent deux fonctions. D'une part, ils jouent le rôle d'intermédiaire entre le peuple et le pouvoir : ils réalisent des programmes et des propositions qui, s'ils remportent les élections, seront retenus dans le projet du gouvernement. Les partis de l'opposition, quant à eux, traduisent le mécontentement de certains électeurs en proposant des alternatives à la politique de la majorité ; ils remplissent donc une fonction « tribunicienne ». D'autre part, ils ont une fonction de direction : il s'agit de conquérir et d'exercer le pouvoir pour mettre en œuvre la politique annoncée et souhaitée⁷.

Il est vrai que des partis politiques englobant des petits groupes peuvent sans cesse se créer mais il faut qu'ils aient des projets de société et que leur idéologie soit fondée au niveau national pour éviter qu'ils ne soient mort-nés.

Le système de partis doit désigner la distribution des forces et clarifier le positionnement des projets de société des partis par le niveau de polarisation idéologique de leurs systèmes⁸. On sous-entend que le fonctionnement effectif des systèmes de partis tourne autour de deux, trois ou quatre pôles au maximum (et que les partis soient au nombre de deux, trois ou quatre par pôle au maximum). L'on doit donc insister sur le fait que le positionnement politique, économique et social des partis est un préalable indispensable pour la démocratie.

Cette démocratie doit se caractériser par un fonds commun de règles, de mécanismes et de conventions tels que les élections compétitives, périodiques, transparentes et libres pour désigner des représentants compétents et efficaces sur la base de la séparation des pouvoirs, le pluralisme politique et syndical, la garantie des libertés individuelles et collectives, et le rôle efficace attribué à la société civile. Il est possible de les distinguer en fonction du mode de distribution du pouvoir organisé par la constitution. Cette approche reste incomplète si l'on ne prend pas en compte la configuration du système de partis qui peut s'identifier au régime lui-même. La légitimité d'un régime politique est garantie par des règles acceptées par les citoyens. En effet, la progression de la démocratie doit passer par la création d'un système de partis politiques qui participe activement au développement du débat politique à travers le positionnement idéologique clair et précis de ces partis ainsi que par des réaménagements dans le régime institutionnel.

Mais la conception de la bonne gouvernance institutionnelle, doit reposer sur la puissance de l'Etat et sur le principe de séparation des pouvoirs dans un Etat de droit : avec la liberté d'accès aux documents administratifs et la garantie d'une bonne justice, avec la responsabilité des décideurs et le contrôle de la gestion des affaires publiques, avec l'idée consultative et la nécessité de rapprocher les citoyens de la décision, qu'il s'agisse de démocratie de proximité, et avec l'idée de bonne gouvernance qui concerne la matière et les moyens par lesquels les préférences en partie divergentes des citoyens se trouvent traduites dans les choix et mesures de nature politique⁹.

Qu'en est-il de l'incertitude qui se rapporte à l'environnement humain ? La force motrice du développement de l'environnement humain peut être la croissance du stock de connaissances qui a révolutionné les techniques de production, mais aussi les améliorations institutionnelles.

En conséquence, un développement institutionnel peut avoir lieu avec des structures de plus en plus complexes pour faire face aux problèmes. Le potentiel créatif humain est nécessaire pour apporter des réponses différentes à ces attentes. Dès lors, la question centrale qui se pose est la suivante : comment les différences dans l'utilisation du stock de connaissances et de créativité institutionnelles conduisent-elles aux écarts constatés entre les pays avancés et les pays en retard dans ce domaine ?

Il s'agit de dire qu'un développement institutionnel réussi élabore une structure complexe d'institutions et de systèmes de stockage symbolique afin de réunir les connaissances éparses des systèmes modernes, tout en préservant l'authenticité, l'anthropologie et la tradition des pays concernés. Les pays développés, par exemple, ont réussi à surmonter les complexités de l'environnement humain et même à développer les échanges impersonnels en réunissant les connaissances spécialisées essentielles pour les utiliser efficacement dans des structures institutionnelles et économiques complexes et en se dotant avec plus ou moins de succès de régimes politiques favorisant ces changements. En effet, l'objectif est de réaliser cette transition et par conséquent d'avoir de bonnes performances.

Il ne s'agit pas nécessairement d'imiter les institutions occidentales mais l'on doit surtout parvenir à constituer une structure incitative afin de produire un développement réel. En effet, l'économie et autres secteurs qui fonctionnent mal ont une matrice institutionnelle non incitative envers les activités améliorant le rendement et cela pour deux raisons. La première vient de la dispersion des connaissances qui nécessite un ensemble complexe d'institutions et d'organisations pour faire fonctionner efficacement les affaires publiques et les marchés. La deuxième est que leurs structures institutionnelles existantes ont engendré des organisations qui ont intérêt à ce que ces structures perdurent. La source principale de ce problème est le clientélisme qui aboutit en général à un mauvais fonctionnement de la démocratie et à de mauvais résultats politiques et économiques.

Enfin, Douglass North donne raison à Hayek¹⁰ qui préconise le maintien d'institutions et d'organisations telles qu'on puisse essayer des politiques différentes et des moyens efficaces pour éliminer les solutions mauvaises. A partir de là et par analogie à la vie politique des pays ayant des difficultés sur le plan institutionnel, on peut mettre en évidence quelques conditions évoquées par Douglass North pour améliorer les performances du cadre institutionnel : bien comprendre d'où viennent les mauvaises performances ; bien connaître les sources de la structure institutionnelle pour pouvoir l'améliorer ; bien réunir les connaissances dispersées pour parvenir à des améliorations avec des coûts bas ; un régime politique viable, qui met en place les institutions nécessaires et fait respecter efficacement les règles pour faire avancer sans cesse le processus de démocratisation et de développement.

III. Ingénierie politique et art de gouverner

Les instruments d'expertise, d'évaluation et d'ingénierie de l'action politique peuvent être analysés en tant que ressources de légitimation des acteurs de l'action institutionnelle et politique. En effet, pour certains acteurs, le recours à ces instruments peut permettre d'entrer sur la scène politique, d'y défendre certains principes d'action, de donner un contenu à un espace d'action institutionnellement constitué ou fournir des instruments de pilotages. De façon générale, les instruments de l'ingénierie politique participent à une stabilisation du jeu politique comme par exemple la stabilisation des pouvoirs locaux (dispositifs d'évaluation de la politique territoriale) et permettent de penser le changement dans l'action politique.

Selon la définition de P. Lascoumes et P. Le Galès, évoquée dans leur livre intitulé *L'action publique saisie par les instruments : Gouverner par les instruments*¹¹, les instruments de l'action publique ne sont pas des outils axiologiquement neutres, et indifféremment disponibles. Ils sont au contraire porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé. Un instrument d'action publique et politique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur. Ainsi, ces auteurs¹² soulignent que l'aspect technique et l'aspect social ne peuvent être séparés. Les mêmes auteurs ajoutent que ces instruments comportent des fonctionnalités, des possibilités et participent au cadrage de l'action politique et publique.

En définissant l'instrument comme « un type d'institution sociale »¹³, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès ouvrent la voie à un vaste programme de recherches sur l'instrumentation de l'action politique et publique. Cette définition révèle une « théorisation politique implicite »¹⁴ qui doit beaucoup à une conception foucauldienne du pouvoir en termes de « technologies politiques ». Comme le rappelle Jean-Yves Trépos, ces technologies renvoient à des « équipements codifiés qui visent à intervenir de façon positive et non pas seulement de façon négative dans la vie des individus »¹⁵, indiquant par là au chercheur non pas tant d'insister sur « l'étatisation de la société » (Foucault récusant au fond la distinction hégélienne État/société civile) que sur les formes de « gouvernementalisation de l'État », et en particulier sur ce que Foucault pouvait appeler des « disciplines consensuelles ».

Selon Michel Callon et Alain Rip¹⁶, l'expertise va de pair avec la mise en place d'un « ensemble de règles et prescriptions concernant la nature et la forme des rapports entre certaines catégories d'humains et de non-humains » et se définit selon l'assemblage de trois pôles :

- un « pôle scientifico-technique » qui construit les savoirs ;
- un « pôle socio-politique et économique » composé d'acteurs humains, avec leurs compétences, leurs projets et leurs intérêts, lieu de conflits et de débats ;

- un « pôle réglementaire » renvoyant aux « procédures et règles qui constituent autant de directives ou de recommandations pour le travail des experts », la transgression de ces règles pouvant être source de litiges.

L'évaluation des politiques peut être appréhendée comme un outil pour apprécier les effets des actions politiques. Elle est en effet alimentée par l'idée de « justification » qui permet de créer ou de recréer le lien entre « efficacité et démocratie » et « efficacité et légitimité ». L'évaluation peut se justifier par le principe d'« accountability »¹⁷ parfois traduit par le concept de « redevabilité » défini comme « l'obligation de rendre compte de façon claire et impartiale sur les résultats et la performance, au regard du mandat et/ou des objectifs fixés ». Ainsi, ce concept s'appuie sur l'article 15 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui préconise l'obligation pour les autorités politiques de rendre des comptes au peuple du bon usage des pouvoirs qui lui ont été confiés au nom de l'intérêt général. En outre, l'évaluation est fortement associée à la modernisation du cadre institutionnel et de l'action politique.

Par ailleurs, l'idée d'assumer les responsabilités politiques est présente dans le principe d'évaluation. Ainsi, il est souvent recommandé de faire la distinction entre les rôles politiques et techniques, et donc de séparer clairement les acteurs qui mesurent (les chargés d'évaluation) et les acteurs qui jugent (l'instance d'évaluation). L'instance d'évaluation, qui porte un jugement de valeur sur la politique, est composée des responsables politiques (au sens large). Les chargés d'évaluation (experts, scientifiques) mesurent et ont pour mission la collecte et le traitement des données.

En effet, l'ingénierie politique s'intéresse à l'efficacité de l'Etat en matière de réformes structurelles et institutionnelles qui dépendent dans une large mesure de la « discipline » de l'exécution et de l'évaluation des programmes d'amélioration concernés. Ceci dit, le développement réel à travers de nouveaux instruments politiques doit progresser et surtout doit se faire sentir sur le terrain. Il semble que le développement de chaque pays a besoin encore d'une véritable révolution des instruments institutionnels de l'action politique.

Il y a une politique efficace, d'après Pierre Muller¹⁸, lorsqu'une autorité politique tente, au moyen d'un programme d'action coordonné, de modifier l'environnement culturel, social, économique ou politique. Autrement dit, cette politique peut se transformer en objet d'intervention publique rationnelle qu'en fonction de l'image que s'en font les acteurs ou les stratèges de cette ingénierie politique. En effet, cette dernière revient à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs vont organiser leur perception du système, confronter leurs solutions et définir leurs propositions d'action.

En effet, la notion de gouverner par l'action doit émerger face au diagnostic d'une incapacité des secteurs du gouvernement à répondre aux problèmes qui leur sont soumis et à s'ajuster à de nouvelles formes d'organisation sociale, économique et politique. Il s'agit d'évoquer l'efficacité du gouvernement en différenciant les règles et la constitution, les organes de gouvernement, les processus d'agrégation et de direction et les résultats de l'action. Dans ce sens, Jean Leca signale que « gouverner, c'est prendre des décisions, résoudre des conflits, produire des biens publics, coordonner les

comportements privés, réguler les marchés, organiser les élections, extraire des ressources, affecter des dépenses »¹⁹.

L'exercice du pouvoir politique, économique et administratif aux fins de la bonne gestion des affaires doit faire appel à un bon cadre institutionnel et à l'action de l'Etat, c'est-à-dire à plus d'efficacité des institutions du secteur public, du pouvoir législatif, du pouvoir judiciaire et des services publics, mais aussi à la participation du secteur privé, des organisations de la société civile et des citoyens.

Afin d'améliorer la gestion des affaires institutionnelles, il s'agit de concentrer les efforts dans certains domaines que l'on peut qualifier de priorités stratégiques²⁰ : la contribution au développement d'une culture politique démocratique qui passe par la mise en place de systèmes politiques ouverts et responsables et par le développement de structures facilitant la participation effective de tous les citoyens ; la distribution des forces et la clarification dans le positionnement des projets de société des partis politiques ; la décentralisation comme voie pour améliorer la prestation et l'accessibilité des services aux citoyens (introduire la démocratie de proximité) ; la participation efficace de la société civile qui doit agir comme un lien de communication entre la population et l'Etat ; la collaboration société civile - médias pour contribuer à promouvoir l'éducation civique ; l'amélioration du pouvoir judiciaire et de l'Etat de droit ainsi que la modernisation des législations pour les rendre conformes aux dispositions institutionnelles conçues ; l'amélioration du rendement du parlement ; le renforcement et la modernisation de l'administration qui signifie aussi la réforme de la fonction publique ; le renforcement de toutes les structures en les dotant des ressources humaines et matérielles nécessaires et en assurant une meilleure utilisation de ces ressources ainsi qu'une meilleure adéquation entre les exigences des postes d'actions publiques et les qualifications des titulaires.

IV. De la rationalité de l'Etat

Les situations de sortie de crise font apparaître le rôle central de l'Etat, que celui-ci soit défaillant ou prédominant. Généralement, les processus de transition et de réforme de l'Etat se justifient parce qu'ils sont nécessaires à la reconstruction et à l'avancée démocratique des sociétés et pays concernés et qu'il ne peut y avoir de paix et de développement durable sans institutions politiques légitimes et compétentes. L'on parle de la rationalité de l'Etat quand les politiques publiques sont adossées à la puissance publique (légitimité, organisation, surdirectivité, performance, animation, propulsion, réflexion...). En effet, les politiques publiques réussies en ce sens s'appuient sur les ingrédients traditionnels de la puissance publique et mobilisent les disciplines qui ordonnent techniquement cette dernière²¹.

A ce sujet, les institutions internationales privilégient des critères formels de reconstruction des Etats : il faut savoir que pour comprendre les processus de transition et de réforme de l'Etat, il faut s'intéresser aux différents aspects qui déterminent l'efficacité de l'Etat et la légitimité de l'exercice du pouvoir.

Au courant des années quatre-vingt, des réformes ont eu lieu dans de nombreux pays en développement, sous les injonctions des organismes internationaux. Ces réformes avaient pour objectifs, d'une part, d'assainir l'économie de ces pays et d'autre part de promouvoir la démocratisation du régime politique. Ces réformes sont ciblées sur l'Etat, considéré comme le pilier central du système d'action d'un pays. Au départ les priorités se trouvaient dans la politique monétaire, la réduction du déficit budgétaire, la libéralisation du commerce et du régime des taux de change. Puis cela a conduit à la modification de la structure administrative et politique, c'est-à-dire des mécanismes de représentation, d'organisation et de légitimation du régime en vue d'obtenir un bon cadre institutionnel, une meilleure gestion publique et un retour à la croissance²².

A ce sujet, la Banque mondiale²³ préconise que la gouvernance soit le produit des différents niveaux de restructuration. La gouvernance serait donc la technique ou le mode de conduite des affaires publiques qui accompagne la réforme de l'Etat dans le but d'obtenir une gestion de l'administration publique plus proche de celle de l'entreprise privée, de permettre une participation élargie des acteurs dans la prise de décision et de favoriser une plus grande transparence dans la gestion des deniers publics. Malgré les espoirs mis dans l'expression de « bonne gouvernance », on peut dire que la relation entre gouvernance et démocratie n'est pas triviale. En effet, la finalité de la gouvernance semble comporter une certaine contradiction : d'une part, il s'agit de renforcer le pluralisme en vue de l'amélioration de l'action politique, d'autre part, il s'agit d'alléger le pluralisme de ses éléments inutiles ou nuisibles à l'efficacité.

Dans la plupart des pays en développement, l'Etat se caractérise par un grand centralisme qui se traduit par un style d'administration construite autour d'un agenda national et non à partir des spécificités et nécessités des communautés politiques locales ou régionales. Ainsi, le gouvernement, identifié à l'Etat, possède une marge de manœuvre très large, avec un large pouvoir de décision dans la représentation des intérêts, la formation de l'agenda « politico-administratif », le choix et la mise en œuvre des politiques. Dans ces économies en développement, l'Etat a souvent fortement réglementé les conduites économiques ; les choix économiques ont souvent été faits à partir de critères politiques et des tendances internationales. Cela s'est traduit par l'inefficacité, le gaspillage, des programmes incohérents... La mise en place de la réforme de l'Etat a mis en évidence le fait que les décisions ont un coût et que les ressources publiques sont rares.

La réforme de l'Etat a opéré en plusieurs temps mais n'a pas été uniforme selon les pays. D'une manière générale, dans un premier temps, les restructurations ont été guidées par des recettes néo-libérales ; à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix, on observe un scepticisme envers la régulation par le marché ce qui se traduit par un retour relatif de l'Etat. Mais dans certains pays, la réforme combine un retrait de l'Etat des sphères économiques et commerciales et sa participation plus importante dans la sphère sociale ; l'ouverture sera alors très rapide sur le plan économique mais plus lente sur le plan politique.

En réalité, la réforme de l'Etat dans les pays qui se caractérisent par une tradition étatique poussée contribue à institutionnaliser la coupure entre les domaines des

politiques publiques, notamment entre les administrations sociales et les administrations financières. Cela contribue à l'atténuation des groupes de pression et de leurs alliés gouvernementaux, et permet de faire passer des mesures impopulaires dans les secteurs financiers avec plus de contrôle et d'évaluation. Le projet de modernisation vise à renouveler les mécanismes qui assurent le fonctionnement interne du système, tout en garantissant le maintien de la stabilité politique et un renouveau de la croissance économique sur la base des débats publics. Mais ces transformations risquent aussi d'amplifier les tensions entre stabilité et changement²⁴.

La réforme de l'Etat comporte un dilemme car les nombreuses transformations requises créent un besoin de structures de coordination et d'action tandis que la capacité des gouvernements pour ce qui est de leur coordination et de la présentation de politiques intégrées et cohérentes a sensiblement baissé. En réalité, on assiste à une plus nette séparation entre Etat, secteur privé et société civile ; pourtant cette relation qui est centrale dans la vision « démocrate-libérale » forme le noyau de la nouvelle gouvernance. Dans ce sens, pour Benjamin Barber, « la démocratie forte vise une communauté de citoyens s'autogérant qui, malgré et avec leurs intérêts différents, se mettent en capacité d'établir leurs objectifs et leurs actions au nom d'une vision civique de la société et non en référence à quelque principe extérieur ou altruisme. La démocratie forte prend en compte le conflit, le pluralisme et la séparation des domaines d'action privé et public »²⁵. Enfin, l'affirmation selon laquelle la réforme conduit à des changements positifs tels que la démocratisation, le progrès et la modernisation est à modérer. Certes, les réformes font partie de la vie organisationnelle mais elles sont souvent vouées à l'échec et aux difficultés, et ont plus tendance à changer le discours des dirigeants qu'à changer véritablement le comportement des membres de l'organisation en question.

En effet, pour décrire ce genre d'action publique contemporaine, Patrice Duran, cité par Gilles Massardier²⁶, évoque « la tyrannie des processus » : les politiques sont alors plus incrémentales que changeantes, plus lentes que rapides... A travers des études de la sociologie des organisations et de l'Etat, l'on s'accorde sur l'aspect limité de la rationalité des acteurs des politiques (par exemple des politiques qui se chargent des réformes institutionnelles, des politiques de réformes économiques, des politiques qui devraient empêcher la fuite des cerveaux et de simples citoyens...). Selon le même auteur, les acteurs des politiques « se débrouillent » plus qu'ils ne planifient une action rationnelle a priori et stable. Leurs actions cumulées ne peuvent aller au-delà d'un changement marginal.

De plus, même lorsqu'ils innover, les acteurs « bricolent » des dispositifs par voie d'apprentissages lents basés sur l'acquisition de connaissances à la fois controversées et incorporées sur le long terme dans leurs échanges. Mais il s'agit de faire en effet remarquer que l'action politique globale qui vise une réforme institutionnelle et une rationalité de l'Etat se trouve entre « changement et recomposition », toute cette action est censée être en ébullition permanente avec les croyances majoritaires des individus qui se traduisent par un ensemble d'institutions déterminant le fonctionnement de l'économie et de la politique. C'est pour cela qu'il est important de prôner l'autorité et

l'ordre politique issu de l'histoire des démocraties et de l'Etat pour redonner une visibilité au politique.

V. Conclusion

La construction du cadre institutionnel est essentielle pour la question de la civilisation dans la mesure où les institutions peuvent permettre aux individus d'améliorer leurs capacités à maîtriser l'environnement politique, économique ou social. Les institutions ont pour base les tentatives des humains de structurer l'environnement pour le rendre plus prévisible. Le cadre institutionnel et les mécanismes de « gouvernance » peuvent être unis à travers des relations complexes des contrats inter institutions.

La nature du système « politico-institutionnel » d'une société est largement influencée par l'image que s'en font les individus selon des croyances consensuelles ou disparates. C'est ainsi que les croyances majoritaires se traduisent par un ensemble d'institutions déterminant l'élaboration et le fonctionnement de la politique et de l'économie. Il s'agit du moyen par lequel les institutions et les croyances apparues influencent les choix politiques présents. Il en résulte une matrice institutionnelle qui oriente fortement les choix d'innovation ou de modification des institutions.

Par ailleurs, au-delà des organes classiques du gouvernement institutionnel, gouverner par l'action est un chantier fonctionnel qui concerne l'efficacité des formes de coordination, de pilotage et de direction des secteurs, des groupes et de la société. Il est clair que dans le domaine des politiques, la question de la gouvernance par l'action est liée à celle de gouvernement institutionnel et notamment à celle de sa qualité.

Enfin, pour arriver à conduire de manière efficace les structures d'un pays, il s'agit de mettre en avant la notion d'ingénierie de gouvernement qui doit viser efficacement l'ensemble des outils, des techniques, des dispositifs et des savoirs mobilisés dans l'action politique. Ces derniers peuvent découler d'une démarche exprimée et intentionnelle de rationalisation des rapports sociaux, et provenir d'autres expériences et de savoir-faire déjà utilisés ailleurs.

Il s'agit de permettre une remise en cause et une restructuration de l'Etat face aux processus de différenciation interne, de développement intérieur et d'intégration qui pourraient justifier l'intérêt pour cette exigence de gouverner par l'action.

Face au processus de démocratisation et de développement, la construction du cadre institutionnel est indispensable. Dans ce cadre, le gouvernement classique, confronté aujourd'hui à la complexité croissante de la société, qui ne voit plus comment dégager une normativité du vivre avec un confort économique et social, doit se tourner vers ce que l'on appelle l'institutionnalisation de la gouvernance par plus d'action et de rigueur. Ce qui fait dire qu'il n'y a pas de gouvernance politique sans cadre institutionnel efficace. Cette gouvernance politique peut être la volonté d'améliorer « l'efficacité » de l'action publique de deux façons. La première s'inscrit dans le processus de la valorisation du débat public, tandis que la seconde consiste plutôt à vouloir augmenter la « productivité » de l'action.

Références bibliographiques

¹ Douglass North, « *Institutions* », *Journal of Economic Perspectives*, 5:2, 1991, pp. 97-112.

² Douglass North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, 1990.

³ Ibid.

⁴ Philippe Braud, *Science politique – 2. L’Etat*, Editions du Seuil, 1997.

⁵ Dominique Chagnollaud, *Science politique*, Editions Dalloz, 4^{ème} édition, 2004, pp. 184-194.

⁶ Cf. Blandine Kriegel, *Etat de droit ou Empire*, Bayard, 2002.

⁷ Michel Offerlé, *Les partis politiques*, PUF, 4^{ème} édition, Paris, 2002.

⁸ Cf. Colette Yamal, *Les partis politiques et leur rôle*, dans *Institutions et vie politique*, La documentation française, 2003.

⁹ Cf. Campbell B., Crépeau F. et Lamarche L., *Gouvernance, réformes institutionnelles et l’émergence de nouveaux cadres normatifs dans les domaines social, politique et environnemental*, Montréal, CEDIM, Université du Québec à Montréal, 2000.

¹⁰ Cf. F.A. Hayek, *Law, Legislation and Liberty*, Volume III, *The Political Order of a Free People* (LLL-III), Routledge & Kegan Paul, 1979.

¹¹ P. Lascoumes et Patrick Le Galès, *L’action publique saisie par ses instruments*, in Le Galès et P. Lascoumes (dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses Universitaires de Sciences-Po, 2005.

¹² Ibid.

¹³ Ibid., p. 14.

¹⁴ Ibid., p. 27.

¹⁵ Jean-Yves Trépos, « L’équipement politique des passions », *Le Portique. Foucault : usages et actualités*, n°13-14, 2004, p. 46.

¹⁶ Michel Callon et Alain Rip, « Humains, non-humains, morale d’une coexistence », in Bernard Kalaroa et Jacques Theys (dir.), *La terre outragée. Les experts sont formels!*, Paris, Autrement, 1992.

¹⁷ Pierre Calame, *La démocratie en miettes. Pour une révolution de la gouvernance*, Edition Descartes & Cie, 2003.

¹⁸ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, PUF, 2000.

¹⁹ Jean Leca, *Ce que l’analyse des politiques publiques pourrait apprendre sur le gouvernement démocratique*, *Revue française de science politique*, 46 (1), 1996, p. 122-133.

²⁰ Cf. Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques*, Les presses de sciences po, 2004.

²¹ Gilles Massardier, *Politiques et action publiques*, Armand Colin, 2003.

²² Pierre Calame, op. cit. p. 13.

²³ Ibid. pp. 14-15.

²⁴ Cf. Yves Michaud, *Le pouvoir, l’Etat, la politique*, Editions Odile Jacob, Paris, 2002.

²⁵ Benjamin Barber, cité par Pierre Calame, op. cit. p. 57.

²⁶ Gilles Massardier, op. cit. p. 85.

Using Metacommunication to Foster the Classroom Interaction

Mrs. Latifa SELLAM
Sidi Bel Abbes University

When people communicate, they do more than exchanging information (Sanford & Roach, 1986); they use metaknowledge about interpersonal relationships and the nature of communication to manage the dialogue (Roach & Nickson, 1986). When two interactants engage in a dialogue, one necessary task is to regulate the relationship between them. Communication theorists state that when people talk, they communicate on at least two different levels simultaneously: at the most direct level, they communicate the content of the utterances; and also at a more subtle level they communicate their wants and perceptions. This second level of communication is called metacommunication (Watzlawick et al 1967). Metacommunicative acts then could be adopted in an educational context which is the classroom session to promote the interaction between the speech partners: the teacher and his / her students.

1. Participants Identification

The target population is 2nd year LMD, a promotion of 60 university students. They are learners of English as a foreign language (EFL), are native speakers of Algeria, and study at Djillali LIABES University of Sidi Bel Abbes. They are both males and females in their first year, their age range is between seventeen and eighteen. LMD students are selected on the basis of their availability, because all of them have had good, sometimes excellent scores in English in the baccalaureate examination 18 to 18.5/20. As a first promotion adopting L.M.D system, it was a prerequisite for acceding to the new experiment.

2. Research Tools

Two research tools were adopted to achieve this modest research study: an interview and a questionnaire, they were designed to investigate some discursive features as well as embedded communicative traits at the pioneers of the L.M.D system in Sidi.Bel.Abbes. Overall, they turned around the broad educational spectrum and yielded to a satisfactory reliability.

3. Discussion

In both the questionnaire and the interview addressed to the target population, students did not know in advance which topic would be selected and they had no choice in the matter. If topics were given in advance, it would lead to attempts at rote –learning a topic, consequently, to unnatural responses. In order to be equipped with an absolute fairness; participants were given enough time to process the language and performing the final deliveries.

3.1. Table 1

Achievement oral test results

Interview revelations

Participants demonstrated different sometimes divergent attitudes and replays towards proposed topics. Attitudes mean metamessages to express their easiness or uneasiness vis-à-vis the tackling or the extension of certain topics.

Tackled Issues	Cooperation Rate %
Retailing an educational experience	20
Describing the learning atmosphere	20
Self-description	20
Free talk	40

3.1. Table 2

Achievement written test result

Questionnaire revelations

As a matter of reinforcement, a semi-structured questionnaire was adopted to find out the deeper abilities and lacks of the target population. Respondents replayed amply in conversational skills, vocabulary enrichment, and in receptivity rate, but they were a bit economic in section four.

Test Components	Cooperation Rate%
Conversational skills	29
Vocabulary enrichment	27
Receptivity rate	26
Debating point	08

4. Learners' Adaptation with Language System

The ability to communicate effectively in English is now a well – established goal in E.L.T. However, students can identify personal needs to communicate in spoken and written English and seek opportunities to perform and improve in the target language. Even in an improvised atmosphere, learners might be offered a multitude of settings where they can learn a lot. **Abbs** and **Freebrain** have something to say in this respect:

“To be able to operate effectively in the real world, students need plenty of opportunity to practice language in situations which encourage them to communicate their needs, ideas and opinions”.

(Abbs & Freebrain 1986: Blueprint Intermediate, page 1)

The concept of what is meant to know a language and to be able to put that knowledge to use in communicating with people in a variety of settings and situations. One of the earliest terms of this concept was communicative competence (**Hymes 1972**). It encompasses the social and cultural knowledge needed in order to understand and use linguistic forms. This view, therefore, entails not only knowledge but also ability to put that knowledge into use in authentic communication.

The first urge and need for the learners as noticed is to perceive and understand the utterance i.e. to answer implicit questions of: What did the teacher say? And what does it mean? Then, he/she proceeds to decipher it, this means that the interpretative machine starts. Perceiving

and understanding the utterance complete the communication cycle, without completing the basic cycle, very little learning will take place.

Assimilating the language system requires that students understand and retain its functional rules and units in deep memory for future use in producing and performing new utterances. The assimilation of the system does not require that all the rules be made explicit, since many are acquired without conscious realization, but it does require that the system be assimilated for functional use.

The development of the basic skills, skill means facility and ease to use the language for communication in order to carry on the linguistic functions simultaneously with intentional thinking. The learner performs at the skill stage before we can say that the language has been mastered. The typical use of language involves analyzing, socializing, obtaining, and giving information through which several mechanisms are activated. The learners can thus show that they are in communicative touch and able to adapt their language and their linguistic knowledge according to situations. A very important issue arises in this respect which is communicative language ability:

4.1 Learners' Linguistic Competence

Linguistic Competence is concerned with knowledge of the language itself, its form and meaning. Thus linguistic competence involves knowledge of spelling, pronunciation, vocabulary, word formation, grammatical structure, sentence structure, and linguistic semantics. We can judge, then, that a learner who is able to list orally and in writing a set of words and concepts having a close link to each other, as in describing the educational atmosphere like 'module', 'system', 'strategy'... In addition to the ability to select specific vocabulary and knowing its pronunciation and graphic forms, as well as the ability to add prefixes correctly to for example 'perfect', 'happy', 'pleasant', and to obtain negative equivalents, in this way the students are developing competence in using word formation rules correctly. The ability of describing recent events is also encapsulated, by using have / has and the past participle of the main verb, it contributes to develop grammatical competence in forming the present perfect tense.

4.2 Learners' Pragmatic Competence

Pragmatic competence is generally considered to involve two kinds of abilities. In part it means knowledge about language in order to achieve certain communicative goals or intentions. This has also been called illocutionary competence. In these ways, the sociolinguistic component of pragmatic competence enables a speaker to be contextually appropriate, to select the suitable words for the suitable situation. What is relevant to incorporate in this instance is the language exposure; it means that learners should be exposed to a multiple settings in order to draw a conclusive result which is whether they are able to cope with situations linguistically or not. Another fact interacting with pragmatic competence is that they should know when to speak and when to keep silence, when to intervene and when to leave a silent break.

4.3 Learners' Discourse Competence

One significant aspect of competence in conversational use of language is how to perform the turns in discourse, how to maintain the conversation and how to go further in a topic. Speakers have to develop strategies as initiating, entering, interrupting, and checking in conversation. In an advanced stage they come to master the use of topical discourse markers which signal the direction of discourse such as 'By the way' which aims at (introducing an incidental remark); I'd like to take up an earlier point which aims at (returning to consider an earlier argument); and That's all very well but... which aims at (challenging an argument).

Learners also need to develop a similar kind of competence for written texts. For example, students reading technical English will have to follow the structure of different types of expository prose such as descriptions of processes, cause-effect analyses and comparisons ...etc. These various abilities needed to create coherent written texts or conversation, and to understand them, they have been termed discourse competence.

4.4 Learners' Strategic Competence

Strategic competence consists of using communication strategies. These strategies come into play when learners are unable to express what they want to say because they lack the resources to do so successfully. Students have to be accustom to compensate for this either by changing their original intention or by searching for other means of expression at their disposal. They have to design suitable expressive mediums to cope with different communicative situations and put

themselves in a meaningful context which they have created in trying to express something. The student in fact remembers the difficult linguistic situations where he / she was asked to cope with them and adjust his utterances in accordance to situational requirements.

4.5 Fluency

The term fluency is related to language production and it is normally reserved for speech. It is the ability to link units of speech together with facility and appropriate slowness. This implies practicing activities in spoken English while interpreting and assessing the meaning of what the students hear and construct suitable responses independently of language input from the teacher. When it comes to perform their own constructions of what have been processed, they have to go with a reasonable speed. The fluency component is in fact a constructive detail which requires certain linguistic knowledge and time ingredient to have a fluent student.

5. Communicative Problems in the Classroom

Spontaneous university conversations are in fact a good place to deal with naturalistic observation of spoken interaction. A general problem in discourse analysis is that students look at data and don't know what to say. There are so many things which might be commented on: a great range of phonological, lexical or syntactic features, as well paralinguistic and non verbal behaviour. All of which can contribute to conversational organization. When almost anything might be relevant, we need some way of focusing the attention.

Starting then from our commonsense stereotypes of classrooms, consider some communicative problems which teachers have in classrooms, and some of the communicative functions which their language should therefore serve in both teaching and classroom management.

Teachers have to devote a great deal of time and effort to keep in touch with their students – not only because of far-reaching ideal of communication conditions, they have to hold their students attention, get them to speak or to be more precise in what they say or write, and to check on whether at least most of the students follow what is going on.

Teacher talk is therefore very different from preachers' talk. Trying to control and teach a class full of students of eighteen is very different from delivering a monologue which is also very different from commentators talk: from commenting to describing. Teachers' talk is characterized by a great percentage of utterances which perform certain speech acts including: informing, explaining, defining, questioning, correcting, prompting, ordering, requesting...It is also characterized by discourse sequences which have few, if any parallels outside teaching, including: dictation to the class, group answers, and the like.

Another major part of our commonsense knowledge of classrooms is that teachers have more power and control than students, and this should also be identifiable in their language. Much classroom talk is characterized by the extent to which one speaker, the teacher, has conversational control over the topic, over the relevance or correctness of what students say, and even over when and how much student may speak. This means that he / she controls even the quantity of interferences and students' talk. Also the topic has rarely been discussed in the context of what is central concern of sociolinguistics of face-to-face interaction: how talk is heard by speakers to be organized and coherent in various ways, and therefore how it is heard to be appropriate to different social situations and encounters.

It seems intuitively clear that teachers' talk is particularly characterized by utterances which serve particular functions; this may enable us to collect and analyze a rich source of data on this range of speech acts. Another very recurrent problem threatening the good enrolling of the classroom session is the students' reluctance. When the student hesitates to get involved in the discussion in a given moment of the time session because of uneasiness or tiredness; this has a negative consequence on both the teacher and the cooperative side of the learning process. Another meaningful point is that when the student feels himself /herself vulnerable in a given interactional task which might prevent him / her to follow the course event perfectly.

6. Levels of Treatment in Learners' Spoken Communication

In spoken communication the focus is on an amalgam of treatments: grammatical, verbal and non verbal as well as translation ability. Every detail makes sense within the broader picture of spoken communication treatment. Some features are embedded in the folds of the oral communication; others are interwoven with idiosyncratic considerations and learners'

asymmetrical degrees of interpretations. Thus discrete elements are significantly important in describing spoken interaction and immanent linguistic behaviours.

6.1 Grammatical Treatment

The word grammar usually refers to the rules in a language for changing the form of words and combining them into sentences. We are concerned with some grammatical tasks as the verbal accuracy as well as tenses. The selection of the adequate verb in the right place should be successful at an extent.

Here comes the concept of topicality and the relationship that it has with the weight of words, because the claim on topicality is that the superior interpretation that defines the words in their grammatical form links them with the contextual interpretation form. This implies that the degree of topicality and grammaticality correctness criterion might converge in one point.

In any grammatical task the learner has to manage an adequate combination of words into sentences and cares about tenses as well as the choice of the accurate verb. These three facets shape the grammaticality of a sentence or an utterance and make it acceptable. The student verbal interaction can be constrained by ungrammatical accidents notably in spoken transactions within which little attention is paid to the grammatical accuracy. This makes it extremely difficult to make a successful symbiosis between grammar and the selection as well as the retrieval of words.

6.2 Verbal & Nonverbal Treatment

The indisputable fact is that in everyday transactions between L2 Learners which are non-native-speakers of English, they use simultaneously or alternatively nonverbal communication. Some learners are more involved in the nonverbal string than others, they speak and physically reinforce what they are saying and what they intend to say and till where they want to reach. Sometimes messages physically communicated are effectively conveyed than verbal ones; moreover they might vehicle the genuine meaning.

During the interview some participants agreed with whatever others were saying with simply trying a shake of the head and opening up the hands to simultaneously say "yes". Others, central

participants communicate by responding verbally as well as they adopt Kinesics as it was pioneered by (the American anthropologist **Edward T. Hall 1950**). It includes body movement, gestures, facial expression, eye contact, speaking volume, and posture. The last nonverbal signal means a lot for a pivotal participation in a discussion / an interview. A communicator might play a pivot role in leading, orienting, and shifting a topic consequently others are followers in such instance. L.M.D group as a sampling has this category of communicators who scans first the potential topic, then dominates the discussion.

Another nonverbal consideration which is the adoption of Proxemics (pioneered by **Hall 1950**). It entails social distance between communicators, space, and territoriality (untouchable space). Participants generally respect a certain distance when communicating, this fact has a trivial importance in our culture as noted by (Hall 1950) **“this is normal conversational distance for Arabs”**. In actual conversations, participants exchange words and thoughts without paying attention to these conversational details, unless one of them has traveled abroad and noticed these cultural differences. The fact of getting closer or keeping distance does not pose serious problem in analyzing a conversation / an interview and retrieving a result.

6.3 Translation Ability Treatment

Translation is the activity of changing something spoken or especially written into another language. In order to approach L.M.D learners from this side, translating an extract from French into English is an accessible task for them. Some students are competent in the French language; this helped transpiring successfully translated pieces of language. The fact that they seek common words and expressions between the two languages displays the linguistic transfer which occurs immediately and yield fast production.

A translated extract depends heavily on the linguistic luggage the speaker has under his / her disposal at the moment. He creates then techniques to suit the content meaning of the spoken task and makes it coherent. Finally, the speaker delivers the ultimate delivery when he cares about the context in which the words emerge. Translators take into account these parameters as well as the time constraint within which they have to limit themselves with. Immediate translation obeys to all these details prior performance in order to obtain a consistent piece of language.

When a learner translates deliberately an extract from French into English, the linguistic passage from the two languages might be constrained by some perceptive and articulatory considerations. Similar semiodifficulties attached to another context factor might arise while translating and should be taken into account. The linguistic transfer then, is an internal process which is governed by complex mechanisms.

In others, Concomitant processes take place while translating an extract, during which the speaker cares about a triangulation of factors prior production. He tries at first to seek words which convey similar meaning than the original words mentioned in the original text, then maintaining the gist of the extract. Finally, the speaker checks on whether the translated text suits the context in general and if there are no outlandish ideas or words.

7. Pedagogical Implications

7.1 Developing Situational Knowledge

The learner should possess the appropriate non-linguistic knowledge for understanding the teacher's communicative intention; he/she needs situational knowledge as well as social knowledge. It generates three corresponding aspects of the skill involved in understanding meanings:

- a. The ability to understand linguistic structures and vocabulary.
- b. Knowledge of the potential communicative functions of linguistic forms.
- c. The ability to relate the linguistic forms to appropriate non-linguistic knowledge, in order to interpret the specific functional meaning intended by the speaker.

An important implication of the third aspect is that the foreign language learner needs more than a fixed repertoire of linguistic forms corresponding to communicative functions. Since the relationship between forms and functions is variable and cannot be definitely predicted outside specific situations, the learner should also be given opportunities to develop strategies for interpreting language in actual use.

However, communication is a two sided process, and it could equally well be argued that the speaker has failed to verbalize his message adequately. He/she may fail to judge the linguistic and non-linguistic knowledge, or he/she does not select linguistic forms that would be interpreted as

he intended. Consequently, the hearer's failure to understand the message ahead occurs. When we speak, we are constantly estimating the hearer's knowledge and assumptions, in order to select language that will be interpreted in accordance with our intended meaning. The teacher for instance should produce sufficient language to express his/her communicative purpose in that situation. He/she may find that he has overestimated his students' knowledge. For this reason he/she tries to use their reaction as feed back about the failure of his attempt, and remedy it with new language.

The most efficient communicator in a foreign language is not always the person who is best at manipulating its structures. It is often the person who is most skilled at processing the complete situation involving himself and his hearer; taking into account the knowledge already shared between them, from the situation or from the preceding conversation and selecting items which will communicate this message effectively.

Foreign language learners need opportunities to develop these skills, by being exposed to situations where the emphasis is on using their available resources for communicating meanings as efficiently and economically as possible. Since these resources are limited, this may often entail sacrificing grammatical accuracy in favour of immediate communicative effectiveness. In the same way as for comprehension then, the learner needs to acquire not only a repertoire of linguistic items but also a repertoire of strategies for using them in concrete situations. The classroom should provide a multitude of situations in which the student can elicit both the adequate vocabulary and knowledge according to that situation.

7.2 Amplifying Metacommunicative Awareness

Metacommunication refers to verbal monitoring of the speech situation; it includes messages about the channels of communication, checks on whether they are open and working messages which serve to keep communication smooth control. It serves to organize speech and checks who speaks and how much, and cues for speakers to stop talking or interrupt (e.g., cues for turn - talking). It checks on whether messages have been received, understood and controlled over the content of acceptable communication, the concept of metacommunication is also close to Goffman's (1964 :63) of a social situation as being:

*“an environment of mutual monitoring each other’s behaviour
interpreting it, reading between the lines, and so on. In other
words, keeping in touch with other speakers, so that the speech
remains flexible.*

Metacommunicative expressions thus, serve in their turn to draw attention to the constant gap between what is said and what is meant; and therefore to the need to do constant interpretative work on speech. In general, classroom talk about language should be rich in terms and expressions for meaning and language functions, notably between the teacher and the learners.

As soon as teachers attempt to analyze the language intuition, they should tackle the problem of metacommunication or more specifically, multimodality of communication, which was elaborated by **Bateson (1972)** .His argument, is that specific relationship can be born between friends. In the educational institution, between classmates, if there is a real exchange of metamessages, they would bite each other, or joke by exchanging agreements, or refusals. Laughs are the fundamental question which the linguists ask in this respect: how can the observer analytically distinguish joking play from a serious negotiation, or how is it possible to comprehend the immanent sense of an interaction as lived by the participants themselves?

7.3 Managing Classroom Interaction

In the classroom interaction initiating a discussion is typically more problematic than continuing it once it is under way. However, the teacher has the added problem of explaining to students, who do not speak very good English. The teacher finds himself/ herself obliged to say exactly what required to them? Almost all his / her efforts are therefore, devoted to coaxing along the communication process itself: proposing a topic of discussion, checking if the students are following ,defining terms, inviting the students to speak , editing and correcting their language.

Generally, the teacher proposes or even improvises a topic accessible to them in an attempt to make the less able students get involved and participate in a homogeneous way with the very able and able learners. In reality even those who are in the periphery of the classroom talk or a debating course wish to be invited to share and say a word. The teacher’s feed back has its role

which consists of correcting and assessing the students' utterances and contributions. The smooth correction is determinedly important in this instance in fostering the learners' willingness, notably those who feel vulnerable in some spoken tasks.

8. Conclusion

Curiosity pushed me to investigate the new experiment called LMD and to identify more its pioneers and to know what differs them from other students of the classical system. According to them, a small promotion is advantageous for the learning process, for a better assimilation which implies a better co-operation. A small promotion means also a less nosy atmosphere which might foster the leaning occurrence.

The newness of the experiment gave birth to a certain feeling of apprehension at the beginning. According to LMD students, they have a vague sight concerning its prospect and the perspective that it could offer. This impression begins to vanish, and the majority of them begun to take the puppet's threads. Another very significant fact, as far as classroom management is concerned, according to L.M.D students, a small promotion is advantageous for the learning process; for a better assimilation which implies a better co-operation.

References:

- ARACELI LOPEZ, S. (2008). "Intuition acceptability and Grammaticality": a replay to Riemer Department of Spanish Language. University of Sevilla. Spain. Page 122.
- BENEKE, J. (2001). "Models of Communication: Communicative Competence (Mono-cultural) and the Training of Communicative Skills". Hildesheim University. Germany. Page 83.
- CALDERBANK, M. and AWWAD, M. (1988). "Testing Oral Communication: Why and How?" Yarmouk University Language Centre, Irbid Jordan. Pages 49-59.
- GRACE, M. and GILSDOLF, J. W. (2004). "Classroom Strategies for Improving Students' Oral Communication Skills". Department of Accountancy California State University, U.S.A. Pages 165-172.
- (HOLTRAVES, T. (2005). "Diverging Interpretations Associated with the Perspectives of the Speaker and Recipient in Conversations". Department of psychological sciences, Ball State University, Muncie, USA. Pages 551-566
- LAVER, J. (2003). "Three Semiotic Layers of Spoken Communication. Department of Speech and Language Sciences." Queen Margaret University College, Scotland, UK. Pages 413-415.

-MALEKI, A. (2007). "Teachability of Communication Strategies: An Iranian Experience". English Language Department. Zanjan Iran. Pages 583-594.

-McCLAY, D. (2010). "National Board of Professional Teaching Standards". Los.Angels, Editorial Projects in Education. Vol20, Issue 26, Page 45.

-TIRASSA, M. (1999). "Communicative Competence and the Architecture of the mind / brain." Centre of Cognitive Science. University of Torino, Torino, Italy. Pages 419- 441.