



# Litera

**Journal of Language,  
Literature and Culture Studies**

**Dil, Edebiyat ve  
Kültür Arařtırmaları Dergisi**

Volume: 30 | Number: 1

E-ISSN: 2602-2117



**İSTANBUL**  
UNIVERSITY  
PRESS

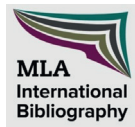
**Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies is indexed in:**

Web of Science Emerging Sources Citation Index (ESCI)

MLA International Bibliography,

TÜBİTAK-ULAKBİM TR Index,

SOBİAD





Papers and the opinions in the Journal are the responsibility of the authors.  
*Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.*

This is an international, scholarly, peer-reviewed, open-access journal published biannually, in June and December.  
*Haziran ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli, açık erişimli ve uluslararası bilimsel bir dergidir.*

**Owner / Sahibi**

The Journal is owned by Prof. Dr. Hayati DEVELİ (Istanbul, Turkey) on behalf of Istanbul University Faculty of Letters  
Department of Western Languages and Literatures  
*Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü adına sahibi Prof. Dr. Hayati DEVELİ*  
*(Istanbul, Türkiye)*

**Managing Director / Dergi Sorumlusu**

Prof. Dr. Mahmut KARAKUŞ

**Director / Sorumlu Müdür**

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ

**Correspondence Address / Yazışma Adresi**

Istanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü  
34134, Laleli, İstanbul - Türkiye  
Phone / Telefon: +90 (212) 455 57 00 / 15900  
e-mail: litera@istanbul.edu.tr  
<http://litera.istanbul.edu.tr>

**Publishing Company / Yayıncı Kuruluş**

Istanbul University Press / İstanbul Üniversitesi Yayınevi  
İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü,  
34452 Beyazıt, Fatih / İstanbul - Turkey  
Phone / Telefon: +90 (212) 440 00 00

**Printed in / Baskı**

İlbey Matbaa Kağıt Reklam Org. Müc. San. Tic. Ltd. Şti.  
2. Matbaacılar Sitesi 3NB 3 Topkapı / Zeytinburnu, İstanbul - Turkey  
[www.ilbeymatbaa.com.tr](http://www.ilbeymatbaa.com.tr)  
Sertifika No: 17845



## EDITORIAL MANAGEMENT / DERGİ YAZI KURULU

### Editors in Chief / Baş Editörler

Prof. Dr. Mahmut KARAKUŞ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Bülent ÇAĞLAKPINAR

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

### Managing Editors / Yönetici Editörler

Prof. Dr. Mahmut KARAKUŞ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Nedret (ÖZTOKAT) KILIÇERİ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Canan ŞENÖZ AYATA

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assoc. Prof. Sadiye GÜNEŞ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assoc. Prof. Ebru YENER GÖKŞENLİ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Özlem KARADAĞ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Selin GÜRSE ŞANBAY

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Deniz Dilşad KARAIL NAZLICAN

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Bülent ÇAĞLAKPINAR

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Res. Assist. Dr. İrem ATASOY

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Res. Assist. M.A. Saliha Seniz COŞKUN ADIGÜZEL

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Res. Assist. M.A. Mehmet Serhan ÖZEMRAH

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

### Language Editors / Dil Editörleri

Elizabeth Mary EARL

Istanbul University, Istanbul, Turkey

Alan James NEWSON

Istanbul University, Istanbul, Turkey

## EDITORIAL BOARD / EDİTÖRYAL KURUL

Prof. Dr. Mahmut KARAKUŞ

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Arzu KUNT

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Esra MELİKOĞLU

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Hürriyet Özden SÖZALAN

Istanbul Bilgi University, Faculty of Social Sciences and Humanities, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Esin GÖREN

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Esin OZANSOY

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Assist. Prof. Leman GÜRLEK

Istanbul University, Faculty of Letters, Istanbul, Turkey

Prof. Dr. Kubilay AKTULUM

Hacettepe University, Faculty of Letters, Ankara, Turkey

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Konya, Turkey

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Kocaeli University, Faculty of Science and Letters, Kocaeli, Turkey

Prof. Dr. Aşlı TEKİNAY

Boğaziçi University, Faculty of Science and Letters, İstanbul, Turkey

Assoc. Prof. Füsun SARAÇ

Marmara University, Faculty of Education, İstanbul, Turkey

Prof. Dr. Colette FEUILLARD

Paris Descartes University, France

Prof. Dr. Nacira ZELLAL

University of Algiers 2, Algeria

Prof. Dr. Armando ROMERO

University of Cincinnati, USA

Prof. Dr. Gérald SCHLEMMINGER

Karlsruhe University of Education, Germany

Assoc. Prof. Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Assoc. Prof. Toth REKA

Eötvös Loránd University, Hungary

Assoc. Prof. Paola PARTENZA

Gabriele d Annunzio University, Italy

Dr. Withold BONNER

University of Tampere, Finland



## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

### Research Articles / Araştırma Makaleleri

- La valeur de l'“impersonnel” dans *Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras: Analyse sémiotique du discours littéraire  
The Impersonal in *A Dam Against the Pacific* by Marguerite Duras: Semiotic Analysis of the Literary Discourse  
**Nedret KILIÇERİ** ..... 1
- Une analyse sémio-poétique : « Le ciel est, par-dessus le toit » de Verlaine  
A Semio-poetic Analysis: « Le ciel est, par-dessus le toit » by Verlaine  
**Ece KORKUT** .....27
- Stratégies pédagogiques de la traduction spécialisée en filière LEA : Le projet en classe de traduction technique  
Teaching and Learning Strategies for Specialised Translation in MLA: The Project in Technical Translation Class  
**Mirela-Cristina POP** .....45
- Représentation de la culture dans trois manuels de FLE  
Representation of Culture in Three FFL Textbooks  
**Daniel ROJAS-PLATA** .....63
- Deux révolutionnaires haïtiens dans les pièces d'Aimé Césaire: Toussaint l'ouverture et Henri Christophe  
Two Haitian Revolutionaries in the Plays of Aime Cesaire: Toussaint Louverture and Henri Christophe  
**Ece YASSITEPE AYYILDIZ** .....85
- Le récit de voyage de Pedro Montengón (1745-1824)  
Pedro Montengon's Travel History (1745-1824)  
**Dame DIOP** ..... 105
- Representación de la Historia en la Literatura: La Lengua de la Ciudad Condal Como Urbe Novelística  
Representation of History in Literature: The Language of Barcelona as a Novel City  
**Zeynep ÖNAL** ..... 121
- Between the Secular and the Islamic: An Arab American Woman's Journey to Negotiate Feminist Identity in Mohja Kahf's *The Girl in the Tangerine Scarf*  
**Ishak BERREBBAH** ..... 137
- Unveiling the Implicit Political Agenda: A Comparative Analysis of the Construction of Gender Roles in Grimm's *Ashputtel* and Giuseppe Pitré's *The Magical Little Date Tree*  
**Esin KUMLU** ..... 155



## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

### Research Articles / Araştırma Makaleleri

- Expérience carcérale et procès social: *Un roman français* de Frédéric Beigbeder ou le discours auto(socio)biographique d'un marginal cocaïnomanie  
Jail experience and social trial: Frédéric Beigbeder's *Un roman français* or the auto(socio)biographical discourse of a marginal cocaine addict  
**Armel Jovensel NGAMALEU** ..... 177
- Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe de FLE  
Representations of Teachers on the Integration of the Reference Language in the FFL Class  
**Youcef BACHA, Hakim MENGUELLAT** ..... 199
- Odradek*'in Belirsizliğinde *Yağmur'daki Kedi'yi Semaver'de* Kaybetmek -Mimesis'in Odağında  
Einfühlung'u Keşfetmek-  
Lost *Cat in The Rain in Samovar* in the Ambiguous of *Odradek* -Exploring Einfühlung/Empathy at the Focus of Mimesis-  
**Kadir Can DILBER** ..... 223
- Hafıza, Tatlar ve Sesler. İki Yazar, İki Şehir: İstanbul ve Selanik  
Memory, Tastes and Sounds. Two Authors, Two Cities: Istanbul and Thessaloniki  
**Aslı ÇETE** ..... 245

### Interview / Röportaj

- Sur les chemins de l'écriture avec François Bon  
On the paths of writing with François Bon  
**Zeinab GOLESTANI DERO** ..... 267

### Book Reviews / Kitap Değerlendirmeleri

- Alfandary, R. (2019). *A Psychoanalytic Study of Lawrence Durrell's The Alexandria Quartet: Exile and Return*. London: Routledge. 170 pages. ISBN 978-1-138-35965-9  
**Wayne E. ARNOLD** ..... 275
- Bauman, Z., Mazzeo, R. (2019). *Edebiyata Övgü*. (İngilizceden Çeviren: Akın Emre Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 144 sayfa. ISBN: 978-605-314372-7  
**Aziz ŞEKER** ..... 283



# La valeur de l' "impersonnel" dans *Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras: Analyse sémiotique du discours littéraire

## The Impersonal in *A Dam Against the Pacific* by Marguerite Duras: Semiotic Analysis of the Literary Discourse

Nedret KILIÇERİ<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Prof. Dr., Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Western Languages and Literature, French Language and Literature Department, Istanbul, Turkey

ORCID: N.K. 0000-0003-3445-1275

### Corresponding author:

Nedret KILIÇERİ,  
Istanbul University, Faculty of Letters,  
Department of Western Languages and  
Literature, French Language and Literature  
Department, Istanbul, Turkey  
E-mail: nedretozkat@yahoo.fr

Submitted: 19.02.2020

Revision Requested: 28.03.2020

Last Revision Received: 30.03.2020

Accepted: 01.04.2020

**Citation:** Kiliçeri, N. (2020). La valeur de l' "impersonnel" dans *Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras: Analyse sémiotique du discours littéraire. *Litera*, 30(1), 1-25.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0047>

### RÉSUMÉ

*Un barrage contre le Pacifique* est l'un des romans de Marguerite Duras qui puise sa source dans la vie de l'auteure. L'histoire racontée trace le panorama succinct de l'Indochine des années 1940. Le roman traite d'une époque où des milliers de familles françaises sont parties pour l'Indochine pour une meilleure vie. L'une de ces familles est celle des Duras. Cet article vise une analyse sémiotique d'un extrait du roman (Duras, 1950, p. 115-119) qui est une description de la plaine où vivent les protagonistes et les indigènes. La longue description de la plaine de Kam qui est notre corpus d'analyse dessine non seulement un espace topographique précis, mais aussi l'espace de vie des indigènes. Notre analyse s'attarde sur les éléments récurrents du discours du narrateur pour dévoiler l'organisation sémantique proposé par l'univers général du récit. Notre approche est celle de l'analyse sémiotique du discours littéraire telle qu'elle est élaborée et pratiquée dans les travaux d'A. J. Greimas, de D. Bertrand de J. Fontanille, mais aussi par les linguistes et narratologues J.-M. Adam et J.-P. Goldenstein. L'analyse prend en considération les deux aspects du texte : l'énoncé et l'énonciation. Les unités discursives fréquemment employés dans cette description dessinent les isotopies du corpus. Les éléments figuratifs et thématiques permettent d'aborder l'organisation profonde de la signification du texte.

**Mots-clés:** Analyse sémiotique, discours littéraire, description, figure, isotopie

### ABSTRACT

*A dam against the Pacific* is one of Marguerite Duras's novels and is based on the author's life. The story told traces the succinct panorama of Indochina in the 1940s. The novel is about a time when thousands of French families were leaving for Indochina for a better life. One of these families is the Duras family. This article is based on a semiotic analysis of an excerpt from the novel (Duras, 1950, p. 115-119) which is a description of the plain where the protagonists and the natives live. The long description of the Kam Plain, which is our corpus of analysis, draws not only a precise topographical space, but also the living space of the natives. Our analysis focuses on the recurring elements of the narrator's discourse to reveal the semantic organization proposed by the general universe of the narrative. Our approach is



that of semiotic analysis of literary discourse as it is elaborated and practiced in the work of A. J. Greimas, D. Bertrand and J. Fontanille, but also by linguists and narratologists J.-M. Adam and J.-P. Goldenstein. The analysis takes into account two aspects of the text: the statement and the enunciation. The discursive units frequently used in this description draw the isotopies of the corpus. The figurative and thematic elements allow us to address the profound organization of the meaning of the text.

**Keywords:** Semiotic analysis, literary discourse, description, figure, isotopy

## EXTENDED ABSTRACT

Duras's novel, with its richness and depth, lends itself to a plurality of readings. The novelistic discourse takes its strength by the evocation of the misery of the country, the mother's effort to survive with her uncultivable plantation, the injustices of the colonial system, and by her intimate and distant writing that describes eminently fate and the misery of the natives and the «little whites» of the country.

In the first part of the novel, we will dwell on a fragment of the novel (Duras, 1950, p. 115-119) where the narrative focuses the Kam plain through a detailed description whose imaged style effectively shows the miserable conditions which the natives are subjected to. The extract highlights a poor landscape of Indochinese flora populated by children who are in a way the linchpin of the description. Around them are described the parents of these children and finally another group that surrounds them, namely the stray dogs of the plain.

This way of presenting collective actors (in three interrelational circles) not only shows the unfavourable aspect of this space, but it also shows in the menus the shortage, hunger, and contagious diseases that reign in the country. The long description draws a topographical space, which at the same time appears as a thymic space since it is linked to the harsh ordeal of the Mother culminating in the failure from which she will never recover. Thus, the mother's effort to cultivate rice on this uncultivable land (which gives the title to the novel, since it builds a dam against the Pacific) appears as the culmination of the thematic network of the novel. Just as nothing can be said against the indomitable tides of the ocean, here any survival effort is also doomed to failure.

This analysis is essentially based on the semiotic approach to literary discourse, which relies on narrative processes as a constituent element of the narrative. It should be remembered that the literary text consists of two levels, one of which concerns the



semantics of the content and the other, the manifestation of meaning. According to this approach, the literary text organizes the messages in an interrelation way to give rise to the discourse. It is therefore necessary to take into account the units of the discursive manifestation (lexemes) and the componential units of meaning associated with it.

The corpus of our analysis illustrates the thematic and figurative axes of the novel and appears as a significant example of the novelistic discourse that emphasizes the anonymous characters of the story told, namely the natives. Concerning the observer point of view, the children appear as an anonymous and collective figure whose tragic fate is combined with that of the small settlers of the country.

In the text, children are compared to animals and plants that grow in the plain naturally. Their lives and survival, like death, are an ordinary fact, so much so that their birth and death are invariably subject to the indifference of their families. Comparative processes, the use of verbs and adjectives illustrate the point of view chosen in the narrative to describe the shabby conditions of the plain as a space of the lives of the natives.

The discourse of stylistic processes bringing «children» and «dogs» together in cataclysm, life and death in indifference is conveyed in a particular way by a network of anaphoras used mainly for «children». Analysis of the frequency of «indefinites» and their semi-Semitic content showed the approximation or even erasure of the semantic categories «/animal/human,» «living/dead,» «sense/insignificance» in the thematic configuration defining «children.»

Thus, the large number of indefinite pronouns with an indefinite value affects the thematic isotopy «inanity» defined as «character of what is empty, without real content, which has no interest to the heart or the mind» to describe the being of children of the plain. The entire anaphoric system of the corpus emphasizes the non-meaning nature of children by reducing them in the discourse to the «inanimate» state.

As a result, the semantic line between «animated/inanimate,» between «human/animal» and «sensible/insignificant» fades into the text. We can thus consider the game of inversion and/or approximation of the semantic values of the figures as «children, dogs, life, death, scourge» as a fact of style by playing on the referential ambiguity of these figures in relation to their figurative and thematic content.

As in this analyzed excerpt, Duras's novel is in itself a denunciation of the unworthy conditions inflicted not only on the French expatriates in the colonies, but also on the peoples of these countries. The new life that the Mother wanted to build here has become a perfect example of failure (debt, poverty, boredom, distress, despair). But as the description of life on the plain, in these confines, shows us, there is no effective way to reorganize a prosperous life. The excerpt shows, through the strong images, the vain determination of the Mother to build the dams against the Pacific.

## Introduction

*Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras s'inspire de la vie de son auteure. Il dessine derrière l'histoire d'une famille française, un panorama succinct de l'Indochine des années 1940. Le roman traite d'une époque où des milliers de familles françaises sont parties pour l'Indochine pour une meilleure vie. L'une de ces familles est celle des Duras.

Marguerite Duras est née en Indochine le 4 avril 1914 à Gia Dinh, près de Saigon. Son père a enseigné les mathématiques et sa mère était institutrice. Son père rentre à Paris pour des raisons de santé en 1926 où il meurt quelques années plus tard. Sa mère continue à enseigner dans les écoles indigènes de la colonie au Cambodge et à Sadek. La famille mène une vie modeste loin des promesses de richesse et de prospérité exaltées par le gouvernement français colonialiste. Marguerite et ses deux frères grandissent avec les enfants indigènes. La jeune fille quitte le foyer en 1932 pour suivre ses études en France.

Le roman reprend certains éléments autobiographiques de la vie de M. Duras, en l'occurrence le portrait de la mère institutrice, l'absence du père directeur d'école évoqué dans la narration et le milieu où la famille vit en sont les plus prépondérants.

*Un barrage contre le Pacifique* invite son lecteur à l'exploration d'un univers romanesque conçu au croisement du réel et de l'imaginaire, et à une écriture exemplaire témoignant de mode de vie et de la manière d'être des personnages principaux et secondaires. Commencé en 1947 et publié en 1950, le roman manque de peu le Prix Goncourt ; néanmoins il assurera à Duras la place qu'elle méritait grâce à son écriture singulière.

L'intrigue du roman est construite autour d'une petite famille française installée en Indochine en rêvant d'une meilleure vie comme le prônait le mouvement colonialiste. La mère qui est une ancienne institutrice essaie de vivre avec ses deux enfants Joseph et Suzanne sur un terrain incultivable qu'elle a loué sans le savoir pour mener une vie prospère.

Comme la plantation ne les aide pas de vivre honnêtement, tous les trois cherchent des moyens pour assurer leur survie : Joseph rêve d'assurer le transport dans la plaine de Kam, ou de vendre le phonogramme qu'il aime tant ; la mère tente de rentabiliser son domaine grâce à un barrage voué à l'échec contre l'océan ; Suzanne essaie d'obtenir

les faveurs d'un jeune et riche rentier... Autant d'efforts qui traduisent le grand désespoir de la famille au sein de l'Indochine française partagée entre le pouvoir, les grands colons et les “petits blancs” aussi malheureux que les indigènes. Contrairement à la Mère qui a su supporter cette misère imposée par le système colonisateur, Joseph et Suzanne dont l'unique envie a toujours été de s'évader de la plaine refuseront d'y rester et la quitteront après la mort de la Mère.

Par la richesse et la profondeur de sa thématique, le roman de Duras se prête à une pluralité de lectures. Le discours romanesque prend sa force par l'évocation de la misère du pays, l'effort de la mère pour subsister avec sa plantation incultivable, les injustices du système colonial, et aussi par son écriture intime et distante à la fois qui décrit éminemment le destin et la misère des indigènes et des “petits blancs” du pays.

Dans la première partie du roman, nous nous attarderons sur un fragment du roman (Duras, 1950, p. 115-119) où la narration focalise la plaine de Kam à travers une description détaillée dont le style imagé montre avec efficacité les conditions misérables auxquelles sont soumis les indigènes. L'extrait met en exergue le paysage indochinois peuplé d'enfants qui constituent en quelque sorte le pivot de la description. Autour d'eux, sont décrits les parents de ces enfants ; et enfin un autre groupe qui les entoure, à savoir les chiens errants de la plaine.

Cette manière de présenter les acteurs collectifs (en trois cercles interrelationnels), ne montre pas seulement l'aspect défavorable de cet espace, mais elle décrit dans les menus détails les atrocités de la misère qui règne dans le pays. La longue description dessine l'espace topographique de l'histoire racontée, qui apparaît en même temps comme un espace thymique, puisqu'il illustre la dure épreuve de la Mère aboutissant à un échec dont elle ne se remettra jamais. Ainsi l'effort de la Mère, pour cultiver le riz sur ce terrain incultivable, (qui donne le titre au roman) apparaît-il comme le point d'orgue dans le réseau thématique du roman. De même qu'on ne peut rien contre les marées indomptables de l'océan, dans une telle contrée, tout effort de survie est également condamné à l'échec. Or c'est à ce même océan Pacifique qui borde ces terrains arides que la mère « avait rapporté ses rêves » (Duras, 1950, p. 33).

L'extrait du roman sur lequel se base notre analyse représente l'absence de toute valeur affective et économique dans la plaine marécageuse de Kam. A la page 33 du roman, il est noté que cette plaine entourée de l'océan Pacifique et d'une longue chaîne

de montagne qui l'enferme vers l'Est comme un mur, se joint à l'océan suivant une courbe qui descend jusqu'au golfe de Siam pour devenir de petites îles vêtues des sombres forêts tropicales. Il s'agit d'un terrain presque ennemi de l'agriculture, défavorable pour la prospérité sociale et économique, qui construit, au niveau narratif, le cadre général du roman.

## Corpus d'analyse et approche du texte

L'extrait de notre analyse se compose de la description de la plaine de Kam où se trouve le bungalow de la Mère et de ses enfants, Joseph et Suzanne. Le passage se situe entre les pages 115 et 119 de la première partie du roman ; il expose en détails leur vie commune à tous les trois. Après avoir perdu leur cheval qu'ils avaient acheté pour gagner de l'argent en faisant le transport dans la plaine, déprimés ils partent pour se distraire au village à Ram où ils rencontrent un certain M. Jo. Séduit par Suzanne, il vient leur rendre visite. La présence de ce riche exploitateur disperse leur ennui en provoquant chez eux un bizarre sentiment d'espoir de se débarrasser de leurs dettes malgré leur hésitation morale devant les avances faites par M. Jo à Suzanne. La suite du roman montrera leur effort pour changer leur vie, et ceci, jusqu'à la mort de la Mère.

La description nous montre l'espace topographique où cette famille française est obligée de vivre. Cet espace se présente à travers les acteurs qui le peuplent et les conditions dures de la vie ; il apparaît ainsi comme l'horizon de la vie des trois protagonistes dans ce coin de l'Indochine.

En rappelant à la suite de Rastier que « l'ensemble des propositions dans un texte par un acteur qui émet des signes, linguistiques ou non, constitue l'univers de cet acteur, quelles que soient la valeur de vérité de ces propositions et la nature de leurs arguments » (1989, p. 161), la plaine de Kam s'avère comme l'espace englobant l'être et le faire de la Mère, de Joseph et de Suzanne.

L'extrait que nous avons choisi montre de façon significative la relation de la Mère avec ce pays. En dehors de ses soucis pour régler ses dettes pour la concession, deux préoccupations la retiennent sur ce territoire, à savoir les plantes et les enfants indigènes : « Quand ce n'était pas aux plantes, c'est aux enfants que la mère s'intéressait » (Duras, 1950, p. 115).

Cette analyse s'inspire essentiellement de l'approche sémiotique du discours littéraire qui s'appuie sur les procédés narratifs comme éléments constituant le récit. Rappelons que le texte littéraire se compose de deux niveaux dont l'un concerne la sémantique du contenu et l'autre, la manifestation de la signification (voir Greimas, 1966, p. 69). Dans un texte littéraire les messages s'organisent de façon interrelationnelle pour donner lieu au discours. Il convient ainsi de prendre en considération les unités de la manifestation discursive (lexèmes) et les unités de sens qui les sous-tendent.

La récurrence des unités sémantiques (la structure profonde de la signification) constitue les plans isotopes du discours qui assurent son homogénéité (Greimas, 1966, p. 71-72). Dans la sémiotique greimassienne, « un énoncé se présente d'abord comme un donné n'offrant que sa « surface » sous laquelle on peut trouver une organisation sous-jacente plus profonde » (Greimas et Courtés, 1993, p. 373). Le niveau des procédés de dénomination, d'organisations syntaxiques des unités discursives peut être considéré comme élément d'analyse pour aborder le niveau profond de la signification puisque « la structure de surface ne se définit que par rapport à la structure profonde » (Greimas et Courtés, 1993, p. 372). La structure profonde de la signification, elle concerne les instances de « génération de la signification » du discours qui organisent les structures complexes.

Au niveau profond, l'analyse cherche à repérer les isotopies car elles relèvent du niveau du contenu ; ce sont les plans sémantiques « internes au discours ». Une isotopie se construit par « l'itérativité des mêmes sèmes nucléaires ou classématiques à l'intérieur du discours » (Greimas et Courtés, 1993, p. 197-198).

Notre analyse s'attarde ainsi sur les éléments pertinents et répétitifs du niveau discursif pour essayer d'en dévoiler la charge sémantique afin de décrire les plans isotopes du texte. Les observations porteront ainsi sur l'énoncé-discours défini comme « toute grandeur pourvue de sens relevant de la chaîne parlée ou du texte écrit, antérieurement à toute analyse linguistique ou logique » ; il est donc « l'état résultatif de l'énonciation » qui est essentiellement un acte –celui d'énoncer ou de produire un acte de langage (Greimas et Courtés, 1993, p. 123).

L'analyse de l'énoncé nous permettra de déterminer la position discursive du sujet de l'énonciation. D. Bertrand prend en considération « le point de vue comme une position, déterminé par le jeu des places énonciatives » dans le discours (2000, p. 75).

Dans cet extrait descriptif, nous nous proposons donc d'observer les mécanismes qui régissent l'option du point de vue de l'énonciateur.

D'autre part, comme le propose J. Fontanille, le sujet de l'énonciation s'inscrit dans son énoncé-discours comme un sujet cognitif (1989, p. 40). L'observateur représente un contenu donné, et le contrôle. L'analyse de l'énonciation dans le texte narratif ne peut se passer des éléments textuels qui portent l'empreinte cognitive (justification, évaluation, information, etc.) de l'actant observateur. Telle sera notre vision sur l'acte narrateur mettant en scène les personnages de notre corpus.

Dans le cadre de la théorie de l'énonciation littéraire, nous partirons de l'énoncé pour y « retrouver les traces et les opérations de l'observateur, et les modes de construction des points de vue » ; comme le souligne Fontanille, une telle démarche sert à « établir des parcours signifiants, des formes de contenu, par lesquelles les discours prédéterminent la participation de l'énonciataire à l'interprétation, et préparant en somme ses identifications » (Fontanille, 1989, p. 43).

Visant une analyse au niveau sémantique du contenu, nos observations porteront sur les possibilités d'une mise en corrélation du discursif (éléments énoncifs) et du niveau profond de la signification. Comme le propose, J. Courtés, la sémantique de l'énoncé (description du plan du contenu selon Hjelmslev) « rend compte -uniquement en ce qui concerne le seul signifié- de l'organisation d'un univers du discours » (1989, p. 9). Notre lecture cherchera à décrire la sémantique de l'énoncé dans ce qu'elle est représentée grâce à l'acte de l'énonciation.

Notre approche partira des éléments itératifs du discours énoncé ; nous nous servirons du critère de fréquence discursive à partir du nombre de récurrences de certains termes du discours. Nos observations et constatations au niveau de l'énoncé nous permettront de mener l'analyse simultanément sur les deux plans du récit (à savoir les figures manifestes et les isotopies latentes) à partir de la description de la plaine de Kam fournie entre les pages 115 et 119 d'*Un barrage contre le Pacifique*. Élément fondamental d'analyse sémantique du contenu, « le concept d'isotopie s'est imposé en raison de la nature polysémique du contenu et de la nécessité, pour l'analyse du discours littéraire, d'opérer à un niveau transphrastique » ; une définition récapitulative serait celle proposée par J.-M. Adam et J.-P. Goldenstein : « l'isotopie est un champ ouvert par la redondance d'unités linguistiques (manifestes ou non) du plan d'expression ou du plan du contenu » (1976, p. 97).

Avant d'entamer notre lecture, nous avons recouru à la segmentation selon laquelle notre corpus se définit comme un ensemble discursif composé de cinq paragraphes, soit cinq séquences correspondant aux cinq étapes de l'analyse sémiotique. Comme l'analyse est basée sur l'emploi fréquent de l'acteur « enfants », nous avons souligné les anaphores et marqué en gras les substantifs pour enfants dans ces paragraphes situés au début de chaque analyse.

## Analyse par séquences

### 1. Séquence I : « Il y avait beaucoup d'enfants dans la plaine »

Il y avait beaucoup d'**enfants** dans la plaine. C'était une sorte de calamité. Il y en avait partout, perchés sur les arbres, sur les barrières, sur les buffles, qui, rêvaient, ou vautrés dans la vase à la recherche des crabes nains des rizières. Dans la rivière aussi on en trouvait qui pataugeaient, jouaient ou nageaient. Et à la pointe des jonques qui descendaient vers la grande mer, vers les îles vertes du Pacifique, il y en avait aussi qui souriaient, ravis, enfermés jusqu'au cou dans de grands paniers d'osier, qui souriaient mieux que personne n'a jamais souri au monde. Et toujours avant d'atteindre les villages du flanc de la montagne, avant même d'avoir aperçu les premiers manguiers, on rencontrait les premiers **enfants** des villages de forêts, tous enduits du safran contre les moustiques et suivis de leurs bandes de chiens errants. Car partout où ils allaient, les **enfants** traînaient derrière eux leurs compagnons, les chiens errants, efflanqués, galeux, voleurs de basses-cours, que les Malais chassaient à coups de pierre et qu'ils ne consentaient à manger qu'en période de grande famine, tant ils étaient maigres et coriaces. Seuls les **enfants** s'accommodaient de leur compagnie. Et eux n'auraient sans doute eu qu'à mourir s'ils n'avaient pas suivi ces **enfants**, dont les excréments étaient leur principale nourriture. (Duras, 1950, p. 115-116)

La séquence commence par cette constatation générale : « Il y avait beaucoup d'enfants dans la plaine » à partir de laquelle tout un enchaînement discursif et thématique s'agence pour mettre en exergue l'aspect de la vie des indigènes. La métaphore « calamité » et la « Quantité » (Beaucoup) désignant les enfants introduisent dès cette première ligne de notre corpus, les effets de sens caractérisant l'être des enfants.



Comme les quatre autres, la première séquence retrace l'espace principal, la « plaine » qui apparaît comme l'un des décors principaux du roman puisqu'elle dessine l'endroit où vivent la Mère, Suzanne et Joseph. Accompagnée des lexèmes « rivière », « les îles vertes de la Pacifique », « villages » et « la grande mer », « la plaine » dessine non seulement l'espace romanesque cher à l'auteure, mais aussi l'espace familial (Greimas, 1976, p. 97) des trois protagonistes du récit. Devenue la seconde patrie depuis une dizaine d'années, l'Indochine est leur territoire. Suzanne et Joseph se baignent dans le lac, partent à la chasse comme les autres habitants de la région.

Dans ce segment, l'espace de l'énoncé est lisible sur l'isotopie spatiale : la « plaine » est caractérisée dans l'énoncé par les sèmes nucléaires : /géographique/ + /vaste/ et le classème /pauvre/ désignant le trait distinctif de l'espace familial.

La seconde isotopie est d'ordre actoriel ; elle se forme dans le discours à partir de la redondance des indicateurs relatifs aux « enfants » ; cette isotopie renferme d'autres groupes d'acteurs : à savoir les parents de ces enfants, les Malais et les chiens ; leur occurrence est moins fréquente que celle des enfants, mais toujours aussi significative car il existe entre les deux derniers groupes et les enfants une relation de similitude et d'appartenance.

Le regard du narrateur plane sur la plaine Kam pour s'attarder sur les enfants (accompagnés des chiens) et pour en faire un discours foudroyant qui sonne comme l'écho d'un des grands thèmes du roman: la misère. L'extrait qui nous sert de corpus conjugue ainsi deux isotopies essentielles, « spatiale » et « actorielle ». La première englobe deux valeurs sémantiques à savoir l'espace géographique et l'espace naturel ; tandis que la seconde se rattache essentiellement aux enfants et en partie aux chiens et aux Malais ; les acteurs collectifs qui peuplent la plaine.

**Tableau 1: Les isotopies spatiale et actorielle du corpus**

Isotopie spatiale (/espace/+ /nature/)	Isotopie actorielle
« La plaine », « la rivière », « village », « îles vertes », « buffles » « manguiers », « forêt »	« Enfants », « les Malais » et « les chiens »

Cette partie du roman montre précisément l'aridité de la vie indigène à travers les manières de vivre (et de mourir, voir la séquence IV) des enfants. Comme l'indique cette première séquence, ils sont partout en grand nombre et mènent une vie au gré des conditions du territoire.

Dans cette séquence, les cinq occurrences du lexème « enfants » désignent grammaticalement et sémantiquement le « nombre pluriel » dans « beaucoup d'enfants », « les premiers enfants », « ces enfants », « les enfants » (2 occ). Le discours du narrateur traduit la régularité discursive par l'emploi systématique des pronoms personnels ou indéfinis par l'anaphorisation :

**Tableau 2: Les lexèmes pour « enfants » et les anaphores SQ I**

Lexème	Nature et Fonction	Fréquence
« enfants »	Substantif ; sujet/c.o.d.	5 occ.
en	Pronom indéfini ; compl.	3
ils	Pronom personnel sujet	2
tous	Pronom indéfini, apposé	1
eux	Pronom personnel ; compl.	2
qui	Pronom relatif ; sujet	3

Comme le montre le tableau ci-dessus, les « enfants » de la plaine sont 17 fois évoqués dans cette séquence pour former l'isotopie actorielle autour de la figure « enfants » qui apparaissent comme un élément de sens invariable du corpus de notre travail. Les formes discursives montrant l'omniprésence et l'abondance des enfants indigènes dans la plaine réfèrent au « fléau » par la métaphore « calamité ». Désignée comme un fait non souhaité et qui dérange, la présence des enfants est considérée comme un phénomène à la fois /humain/ et /naturel/, tandis que leur pauvreté se montre comme une condition humaine inhérente à l'environnement. Conciliant les deux valeurs « désastreuse » et « inévitable » la forme de vie des enfants s'intègre parfaitement dans l'espace principal de l'histoire, la plaine de Kam. Le discours tisse la relation d'implication et de similitude entre l'espace et ses acteurs (enfants).

L'adverbe « partout » qui se rapporte à l'isotopie spatiale désigne en même temps le mode de vie des enfants ; il est relayé dans cette séquence par les prépositions « sur », « dans », « à la pointe de », etc. pour montrer tous les lieux où l'on rencontre les enfants. Nous le considérerons également comme l'espace familier des enfants.

La séquence met en valeur trois types d'acteurs collectifs : le vocabulaire qui désigne les enfants et les chiens pullule dans cet extrait. Les Malais n'y apparaissent que vers la fin de la séquence. Les acteurs humains sont montrés par leur /faire/+ /être/ tandis

que les animaux par leur /être/ ; leur description souligne leur compagnie avec les enfants. Présentés comme des acteurs principaux de la plaine de Kam, les enfants, les chiens et les Malais ont une vie soumise essentiellement à la famine et aux autres conditions défavorables. Acteurs de la plaine:

**Tableau 3: La présentation des acteurs collectifs du corpus**

enfants	Rêver, patauger, jouer nager, sourire (sujet des verbes) vautrés dans la vase, ravis, enfermés, enduits du safran, suivis des chiens (participes)
chiens	efflanqués, galeux, voleurs de basses-cours, maigres, coriaces (adjectif ou nom attribut)
Malais	chasser les chiens, les manger en temps de grande famine (sujet des verbes)

A y regarder de près, cette différence d'ordre lexical sur la base de l'opposition « humain/animal » semble être objet d'une contigüité sur le plan sémantique. D'ailleurs, la fin du segment souligne le rapport d'implication sous forme de nécessité vitale entre les deux acteurs collectifs de la plaine : les enfants et les chiens errants sont les figures de la misère naturelle et leurs existences se valent. Les enfants et les chiens ont en commun un sort qui les réunit dans la misère et la faim ; les sèmes génériques /animal/ et /humain/ déterminent leur façon d'être dans la plaine.

Notre dernière remarque porte sur le trait figuratif inattendu concernant les enfants, à savoir leur sourire : dans ce paysage fruste, seul le sourire des enfants introduit un trait sémantique /euphorique/ puisqu'ils « souriaient mieux que personne n'a jamais souri au monde ». La constatation dévoile subrepticement le point de vue subjectif qui se rapporte plutôt à la mère ; d'ailleurs, à la fin, le lecteur apprendra qu'elle avait gardé chez elle quelques-uns de ces enfants pour les sauver de la mort. Le lien affectif de la mère pour les enfants de Kam se trouve ainsi repris. Leur beau sourire, signe d'insouciance propre à ce mode de vie est tout ce qui est /euphorique/ dans le corpus.

## 2. Séquence II : « Dès le coucher du soleil... »

Dès le coucher du soleil **les enfants** disparaissaient à l'intérieur des paillotes où ils s'endormaient sur les planchers de lattes de bambous, après avoir mangé leur bol de riz. Et dès le jour ils envahissaient de nouveau la plaine, toujours suivis par les chiens errants qui les attendaient toute la nuit, blottis entre les pilotis des cases, dans la boue chaude et pestilentielle de la plaine. (Duras, 1950, p. 116)

Le lexème « enfants » désigné 4 fois (« enfants » (1) et repris par les pronoms « ils (2), les (1) ») introduit une première isotopie actorielle qui s'accompagne d'une deuxième isotopie actorielle désignant « chiens » qui se présente dans 2 occurrences (« chiens » et le pronom « qui »). Comme dans la séquence précédente, les chiens sont désignés par l'adjectif épithète « errants » présentés comme leur principale qualité et qui semble métaphoriquement s'appliquer à l'acteur collectif « les enfants » de la plaine. Les deux acteurs collectifs ont en commun le trait figuratif « errants » qui réduit l'écart entre les deux isotopies « humaine vs animale » en créant une sorte de concordance thématique entre les deux acteurs.

Les enfants et les chiens sont présentés par le système pronominal d'anaphorisation. Les substantifs (« enfants/chiens ») n'apparaissent qu'une fois, et sont repris ultérieurement par les anaphores. Voici comment se présentent les occurrences du couple « enfants et chiens », preuves de leur compagnie :

**Tableau 4: Système anaphorique de la SQ II**

Lexèmes	Nature et Fonction	Fréquence
« Enfants »	Sujet (nom)	1 occ
« Ils »	sujet (pronom pers. anaphorique)	2
« Les »	c.o.d. (pronom personnel anaphorique)	1
« Chiens »	comp. d'agent (nom)	1
« Qui »	Sujet (pr. rel. anaphorique « chiens »)	1

En suivant Adam et Goldenstein pour lesquels le concept de l'isotopie s'apparente à la problématique dénotation/connotation (1976, p. 97), les isotopies actérielles « enfant » et « chiens » s'unissent dans le texte pour évoquer la similitude entre les deux acteurs collectifs en superposant les valeurs sémantiques /humaine/ et /animale/ dans le contexte géographique dessiné dans l'énoncé. Les deux isotopies ainsi corrélées constituent la concordance entre les deux univers (enfants/chiens). Ce qui peut être lu comme une caractéristique de la vie de la plaine de Kam.

L'emploi des verbes à l'imparfait « disparaissaient » et « envahissaient » indiquent le rythme constant et monotone déterminant la vie des enfants dans la plaine ; les locutions temporelles antinomiques : « dès le coucher du soleil » vs « dès le jour » prouvent cet effet de rythme de vie. La répétitivité indiquée par la locution « de nouveau » ne concerne pas seulement les enfants, mais aussi les chiens qui descendent régulièrement

vers la plaine à côté des enfants. Ces deux acteurs se rapprochent dans la configuration thématique de « compagnie ». Leur apparition dans la plaine selon le rythme du jour et de la nuit est mise en discours sous une forme aspectuelle qui indique que le discours de l'énonciateur- observateur est investi de l'effet de sens impliquant sa présence implicite dans cet acte cognitif (Greimas et Courtés, 1993, p. 21). Leur vie commune est décrite comme un processus figuratif et temporalisé : /répétitif/ dans « de nouveau », /inchoatif/ dans « dès le jour ») et /continu/ dans « toujours ».

**Tableau 5: Les actes des sujets et la temporalité dans la mise en discours**

« Enfants » « dès le coucher », ----- dès le jour »	« disparaissaient », « s'endormaient », « avoir mangé » ≈ /soir/+/inchoatif/ -----« envahissaient », « suivis de » ≈ /jour/ + /inchoatif/+ /répétitif/
« Chiens » « toute la nuit »	« attendaient » ; « blottis » ≈ /soir/ + /continu/ « toujours suivis par des chiens » ≈ /jour/ + /répétitif/

En examinant les verbes du paragraphe, nous voyons que les actes « disparaître », « s'endormir », et « manger » se rapportent au « soir » ; ils font partie du rythme quotidien de la vie dans la plaine, tandis que « envahir » (la plaine) est une action relative au « jour ». Ainsi se dessine-t-elle la simplicité du mode de vie menée dans la plaine. Le verbe « envahir » par son noyau sémique /mouvement/+/excessif/ est un moyen d'évaluer quantitativement la manière dont les enfants errent dans la plaine. L'énoncé se rejoint sémantiquement aux deux premiers énoncés de notre corpus : « Il y avait beaucoup d'enfants dans la plaine. C'était une sorte de calamité » ; et formule pertinemment la façon d'être des enfants. Leur nombre excessif, leur présence non souhaitée, leur déplacement invasif dans la plaine sont mis en discours comme un phénomène incontrôlable.

Unis aux enfants par un rapport de contiguïté, les chiens apparaissent comme les acteurs secondaires de la plaine. D'un côté, leur être semble fournir un élément de définition de l'espace. L'indication figurative « blottis dans la boue chaude et pestilentielle de la plaine » renforce non seulement la misère de la plaine, mais sert à montrer en même temps l'espace géographique où vivent la Mère, Suzanne et Joseph ; en effet, c'est un terrain d'exil choisi illusoirement pour un meilleur avenir. D'ailleurs d'un bout à l'autre, le roman est dirigé par le thème de la déception de la mère planant sur la vie des enfants de plaine, sur ses propres enfants et finalement sur sa vie à elle. Et d'un autre côté, les chiens comme figures de la plaine s'unissent aux enfants en établissant un rapport de ressemblance dans le climat commun de la misère.

### 3. Séquence III : « Il en était de ces enfants comme des pluies, des fruits, des inondations »

Il en était de ces **enfants** comme des pluies, des fruits, des inondations. Ils arrivaient chaque année, par marée régulière, ou si on veut, par récolte ou par floraison. Chaque femme de la plaine, tant qu'elle était assez jeune pour être désirée par son mari, avait **son enfant** chaque année. A la saison sèche, lorsque les travaux des rizières se relâchaient, les hommes pensaient davantage à l'amour et les femmes étaient prises naturellement à cette saison-là. Et dans les mois suivants les ventres grossissaient. Ainsi, outre ceux qui en étaient déjà sortis il y avait ceux qui étaient encore dans les ventres des femmes. Cela continuait *régulièrement*, à un *rythme* végétal, comme si d'une longue et profonde *respiration*, *chaque année* le ventre de chaque femme se gonflait **d'un enfant**, le rejetait, pour ensuite *repandre* souffle d'un autre. (Duras, 1950, p. 117)

La séquence commence par la constatation qui reprend sémantiquement les premiers énoncés du corpus ; la tournure impersonnelle « il y avait beaucoup d'enfants » (voir la séquence1) est reprise : « Il en était de ces enfants... », elle permet de construire dans la narration, l'homogénéité discursive dessinant l'aspect rudimentaire de la plaine. L'énonciation vise une fois de plus les enfants : les 9 occurrences montrent la prépondérance de l'isotopie actorielle « enfants ».

**Tableau 6 : Système anaphorique de la SQ III**

Nature et Fonction	Fréquence
Enfant(s) nom, complément	3 occ.
Ils (pronom) sujet	1
Ceux (pronom) compl.	2
Qui (pronom) sujet	1
Le (pronom) c.o.d..	1
Un autre (pronom) c. du nom.	1

Cette fois-ci, le discours du narrateur n'utilise plus la métaphore (« une sorte de fléau »), mais la comparaison « il en était de ces enfants comme des pluies, des fruits, des inondations » ; comparés aux éléments de la nature, le mode de vie des enfants obéit au rythme naturel régnant dans la plaine, comme le soulignent les expressions

« par marée régulière », « par récolte », « par floraison ». La naissance des enfants est présentée de façon la plus banale comme s'il ne s'agissait que d'un objet. Le procédé comparatif retranche le sème /humain/ de l'acteur collectif « enfant » pour le doter des sèmes /naturel/ et /végétal/.

La description des enfants met en évidence les autres acteurs que sont les femmes et les hommes, parents de ces enfants. La façon dont ils naissent est décrite comme une pure réalité fruste, un fait de la nature. Le discours du narrateur le souligne par l'emploi fréquent des pronoms indéfinis, démonstratifs ou personnels, tous des anaphores pour désigner les enfants (« en », « le », « ils », « ceux », « un autre ») ; ils sont présentés en contiguïté pour établir un rapport sémantique avec le « ventre des femmes » : de façon mécanique, le ventre de chaque femme se gonfle et enfante chaque année. Pour ainsi dire, ni voulus ni souhaités par leurs parents, ils naissent, vivent et meurent suivant le rythme de la nature qui domine la vie à Kam. A cela il faut ajouter la valeur des expressions temporelles répétitives comme « rythme végétal », « marée régulière », « chaque année » traduisant la naissance des enfants considérée comme un phénomène naturel propre à la plaine.

Comme nous l'avons déjà repéré dans la séquence 1, dans cette séquence aussi le nombre excessif du substantif « enfant » est repris. L'abondance établit une isotopie thématique de « quantité » pour qualifier la vie des enfants réduite à l'indifférence. La même isotopie se repère dans la séquence suivante.

#### **4. Séquence IV : « Jusqu'à un an environ les enfants vivaient accrochés à leur mère »**

Jusqu'à un an environ, **les enfants** vivaient accrochés à leur mère, dans un sac de coton ceint au ventre et aux épaules. On leur rasait la tête jusqu'à l'âge de douze ans, jusqu'à ce qu'ils soient assez grands pour s'épouiller tout seuls et ils étaient nus à peu près jusqu'à cet âge aussi. Ensuite ils se couvraient d'un pagne de cotonnade. A un an, la mère les lâchait loin d'elle et les confiait à **des enfants** plus grands, ne les reprenant que pour les nourrir, leur donner, de bouche à bouche, le riz préalablement mâché par elle. Lorsqu'elle faisait par hasard devant un Blanc, le Blanc détournait la tête de dégoût. Les mères en riaient. Qu'est-ce que ces dégoûts-là pouvaient bien représenter dans la plaine ? Il y avait mille ans que c'était comme ça

qu'on faisait pour nourrir **les enfants**. Pour essayer plutôt d'en sauver quelques-uns de la *mort*. Car il en *mourait* tellement que la boue de la plaine contenait bien plus d'**enfants morts** qu'il y en avait eu qui avaient eu le temps de chanter sur les buffles. Il en *mourait* tellement qu'on ne les pleurait plus et que depuis longtemps déjà on ne leur faisait pas de sépulture. Simplement, en rentrant du travail, le père creusait un petit trou devant la case et il y couchait son **enfant mort**. **Les enfants** retournaient simplement à la terre comme les mangues sauvages des hauteurs, comme les petits singes de l'embouchure du rac. Ils *mouraient* surtout du choléra que donne la mangue verte, mais personne dans la plaine ne semblait le savoir. Chaque année, à la saison des mangues, on en voyait, perchés sur les branches, ou sous arbre, qui attendaient, affamés, et les jours qui suivaient, il en *mourait* en plus grand nombre. Et d'autres, l'année d'après, prenaient la place de ceux-ci, sur ces mêmes manguiers et ils *mouraient* à leur tour car l'impatience des **enfants** affamés devant les mangues vertes est éternelle. D'autres se noyaient dans le rac. D'autres encore *mouraient* d'insolation ou devenaient aveugles. D'autres *s'emplissaient* des mêmes vers que les chiens errants et *mouraient* étouffés. (Duras, 1950, p. 117-118)

Le paragraphe ne contient qu'un seul temps grammatical : l'imparfait que renforcent les indications temporelles « mille ans » et « chaque année » pour montrer le mouvement continu de naissance des enfants et de leur mort précoce dans la plaine. Cette séquence se distingue de la précédente par l'évocation de la mort des enfants, qui elle aussi se décline sur le mode d'« indifférence » ou d'« insignifiance ». Pour ainsi dire, le rythme naturel de la vie des enfants se révèle validé par la mort.

Le système d'anaphores désignant enfants les reprend 5 fois. Les anaphores sont au nombre de 25 et ensemble dessinent l'isotopie actorielle de cette séquence.

**Tableau 7: Système anaphorique de la SQ IV**

<b>Enfants /enfant</b>	<b>Nom/ sujet c.o.d. , c.o.i.</b>	<b>7 occ.</b>
Ils	Pronom personnel sujet	5
Leur/les	Pronom personnel/c.o.d., c.o.i.	5
D'autres	Pronom indéfini/sujet	4
Ceux-ci	Pronom démonstratif/c.du nom	1
En	Pronom indéfini/c.partitif	5



Comme le montre la liste des déterminants anaphoriques remplaçant le lexème « enfants », les enfants continuent d'être les principaux acteurs de ce passage essentiel, d'une part, et d'autre part, ils rendent compte des conditions naturelles de l'espace principal de l'intrigue que nous avons dénommé plus haut comme l'espace familier des trois protagonistes du récit.

Dessinant le cadre topologique de l'histoire narrée, la plaine de Kam apparaît impensable sans le recours figuratif aux acteurs « enfants ». Ceux-ci sont présentés d'abord comme sujet : la première occurrence des enfants a pour verbe « naître », or les autres occurrences montrent le cheminement des mêmes enfants vers la vie et puis vers la mort. Les verbes indiquent les étapes de leur vie : être nus, tout petits, ensuite vêtus d'un pagne, puis assez grands pour se dépouiller tout seuls, nourris puis lâchés par leur mère dans la plaine, et finalement « morts » tout jeunes. Les indications grammaticales (sujets ou complément) et les verbes qui s'y rattachent connotent la quantification (ils sont en grand nombre) et c'est ainsi que la narration rend compte de la vie des enfants de la plaine.

Les 13 occurrences du sème nucléaire /mort/ contenu dans les lexèmes ci-dessous manifestent au niveau profond la présence de l'isotopie de la « mort » :

**Tableau 8: L'isotopie de la « mort »**

(arracher à) la mort	1 occ
enfant(s) morts(s)	2
il en mourait (sujet impersonnel) / ils mouraient : + se noyaient / s'emplissaient des vers	7 +2
sépulture	1

La séquence use des anaphores « en » de l'indéfini « il y en avait tellement », « il en mourait tellement » (2 occ.), pour montrer la quantification qui s'installe dans ce discours comme un élément évaluateur. Le nombre excessif des enfants explique en même temps la façon dont ils meurent. Leur mort est ordinaire ; à tel point que les parents finissent par les enterrer dans la boue de la plaine. Devenu habituelle, la mort est objet d'indifférence. Le monde des Blancs et celui des indigènes s'opposent donc non seulement dans leur façon de nourrir les enfants, mais aussi dans leur manière de considérer la mort. Le « trop plein » mène à l'indifférence par rapport à la vie et à la mort : « il en mourait tellement qu'on ne les pleurait plus » (voir le paragraphe ci-dessus).

Dans cette séquence, la quantification doit être considérée comme un effet du discours qui prend à sa charge l'isotopie affective de l'« indifférence » qui se rapporte

non seulement aux modes de vie des enfants, mais aussi à l'état des parents habitués à la perte de leurs enfants. La pauvreté empêche la sensibilisation du sujet collectif « parents » qui laissent les enfants naître, grandir et mourir dans une sorte d'indifférence, obéissant au seul rythme de la nature. La comparaison est claire et établit la contiguïté entre les sèmes /humain/, /animal/ et /végétal/ qui caractérisent l'être des enfants : « les enfants retournent à la terre comme les mangues sauvages et les petits singes ».

La mort se présente ainsi sous toutes ses formes : ils meurent de choléra, noyés dans le rac, d'insolation ou étouffés par les vers. Aux enfants, la plaine ne donne rien, sauf les mangues vertes qui provoquent le choléra, les vers qui les étouffent, le soleil violent qui les tue ou les rend aveugles. Sans nourritures, puis sans sépultures, leur vie est décidée dès la naissance pour durer très peu et pour peupler la plaine pour un certain temps. De la même manière que la naissance est un incident ordinaire, la mort est considérée comme un incident ordinaire dans la plaine.

## 5. Séquence V : « Et il fallait bien qu'il en meure »

Et il fallait bien qu'il en meure. La plaine était étroite et la mer ne reculerait pas avant des siècles, contrairement à ce qu'espérait toujours la mère. Chaque année, la marée qui montait plus ou moins loin, brûlait en tout cas une partie des récoltes et, son mal fait, se retirait. Mais qu'elle montât plus ou moins loin, **les enfants**, eux, naissaient toujours avec acharnement. Il fallait bien qu'il en meure. Car si pendant quelques années seulement, **les enfants de la plaine** avaient cessé de mourir, la plaine en eût été point infestée que sans doute, faute de pouvoir les nourrir, on les aurait donnés aux chiens, ou peut-être les aurait-on exposés aux abords de la forêt, mais même alors, qui sait, les tigres eux-mêmes auraient peut-être fini par ne plus en vouloir. Il en mourait donc et de toutes les façons, et il en naissait toujours. Mais la plaine ne donnait toujours que ce qu'elle pouvait de riz, de poisson, de mangues, et la forêt, ce qu'elle pouvait aussi de maïs, de sangliers, de poivre. Et **les bouches roses des enfants** étaient toujours des **bouches en plus, ouvertes** sur leur faim.

La mère en avait toujours eu *un ou deux* chez elle pendant les premières années de son séjour dans la plaine. Mais maintenant elle en était un peu dégoûtée. (Duras, 1950, p. 118-119)

Comme dans tout l'extrait, cette petite séquence aussi se caractérise par l'utilisation abondante des pronoms désignant l'acteur collectif « enfants ». Deux fois il est désigné par le substantif, pour laisser sa place dans le discours aux pronoms définis et indéfinis comme anaphores. Employé comme complément du nom, complément déterminatif, le pronom « en » a pour effet de sens « quantité indéterminée ». Le pronom personnel « les » employé trois fois (donc moins de fois par rapport à « en ») est complément d'objet direct pour les verbes « nourrir », « les donner aux chiens » « les aurait exposés ». L'énumération des verbes laisse voir une logique qui oppose « vie / mort » ; « vie » pour nourrir et « mort » pour se débarrasser d'eux. Le système d'anaphores (surtout la récurrence des « en ») montre l'être des enfants plutôt comme « impersonnel » et « objet » comme l'indique le contenu de la catégorie grammaticale de « en/les »

**Tableau 9: Système anaphorique de la SQ V**

Les enfants (de la plaine)	2 occ
(les bouches des) enfants c.du nom	1
En pronom indéf / impersonnel / quantifié	7
Eux pronom pers. apposition	1
Les pronom pers. c.o.d.	3

La dernière séquence du corpus se présente comme une argumentation : la mort des enfants s'avère comme une « nécessité » devant le rythme de naissance acharné et la pénurie dans la plaine. S'ils ne meurent pas « pendant quelques années seulement », la plaine en serait tellement remplie qu'il faudrait s'en débarrasser en les donnant aux animaux sans être sûr s'ils les mangeraient. L'oscillation entre la naissance et la mort est une condition intrinsèque de la vie de la plaine. Le rythme de la vie d'un enfant est conditionnée par la famine.

La grammaire de la restriction dans « pendant quelques années seulement », « faute de pouvoir les nourrir », « ne donnait toujours que ce qu'elle pouvait... » (2 occ.) et celle d'impératif et de contrainte dans « il fallait qu'il en meure » relayé par « il en mourait donc » installent dans le discours l'isotopie de « pénurie » et justifie la mort nécessaire des enfants. L'isotopie thématique « pénurie » détermine le mode de vie des indigènes soumis à l'insuffisance foncière des vivres. Ainsi décrite, toute la vie dans la plaine semble basculer entre la « profusion » des enfants et l'« insuffisance » des moyens de vie. L'opposition sémantique « profusion » vs « restriction » s'inscrit sur l'axe de la quantification que nous avons observée comme élément discursif de tout le passage étudié. La profusion concerne le nombre d'enfants nés et le, nombre d'enfants morts ; tandis que la restriction se rattache à la nourriture.

## De l'énoncé à l'énonciation

Qu'ils soient grammaticaux ou figuratifs, tous les éléments du discours se considèrent dans l'analyse comme relevant du niveau de l'énoncé. Construisant le texte comme un énoncé suivi, ces mêmes unités installent au niveau profond les isotopies qui sont les plans homogènes de la signification du texte. Pour repérer le vaste système de désignation, nous avons analysé les données énoncives du texte tels que les substantifs, les pronoms anaphores, les verbes employés. Conformément à la théorie de l'énonciation, nous considérons les faits énoncifs comme résultant de l'acte de l'énonciation qui installe dans l'énoncé, les points de vue d'un sujet observateur, focalisateur, informateur etc.

Il importe alors de s'appuyer sur les faits du discours tel qu'il est construit par le sujet de l'énonciation. Il va sans dire que les répétitions anaphoriques et la récurrence des éléments indéfinis/impersonnels dénotent un discours mettant l'accent sur l'indifférence des habitants de la plaine à la tragédie des enfants. La naissance comme la mort sont considérées comme des faits ordinaires.

Les tournures présentatives ci-dessous répétés 10 fois dans l'extrait analysé font également penser aux traits sémiques /inaité/+/impersonnel/ :

**Tableau 10 : Les présentatifs impersonnels**

« il y avait beaucoup d'enfants »	1 occ
« il en était de ces enfants »	3
« il y en avait qui »...	2
« il en mourait... »	4

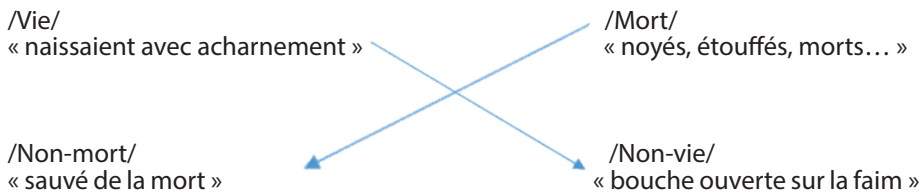
L'effet de quantification se déploie sur les lexèmes grammaticaux et sur le système des anaphores pour collaborer à la mise en œuvre des isotopies thématiques de « misère » et de « pénurie » étroitement liées à celle de « mort ».

Pour le repérage des isotopies nous avons recouru à la fréquence des mots grammaticaux, des déterminants, des pronoms et des anaphores. Comme le montre l'analyse, les catégories grammaticales d'indéfini/impersonnel et de quantité œuvrent dans le récit pour déboucher sur les isotopies thématiques : les catégories grammaticales isotopantes tentent d'homogénéiser les couches polysémiques de la structure profonde.

Les occurrences du substantif « enfants » (au total 19 occurrences) déterminent l'isotopie actorielle /collective/, ce qui fait qu'au niveau profond, l'identité collective des enfants est essentiellement dépourvue du trait sémique nucléaire /individuel/.

La quantification, comme procédé énonciatif, présente les enfants à un grand nombre indéfini. Comme nous laisse entendre le texte de Duras, ils sont là depuis que la plaine existe et sont les éléments impertinents de cette géographie. Nés et morts irrémédiablement dans la pauvreté et la misère, les enfants tracent la configuration thématique de la fusion entre « vie » et « mort ». Le texte semble effacer les limites entre les deux deixis. Toutefois les différents traits figuratifs des enfants nous permettent de saisir l'organisation sémantique de l'isotopie « vie/mort » sous la forme d'un carré sémiotique qui illustre les traits sémiques inhérents à leur être :

### Schéma 1 : Le carré sémiotique de l'isotopie « vie/mort »



Pour finir, la manière dont les enfants meurent montre la constance des conditions misérables de la plaine. Le manque d'espoir, l'effacement de l'opposition sémantique entre « vie et mort » accentue le drame des enfants. La pauvreté apparaît comme une raison de l'indifférence à l'égard du nombre d'enfants vivants et morts. L'indifférence des indigents est reflétée par l'abondance des éléments anaphoriques connotant l'impersonnalité, l'anonymat, l'inanité au niveau de la surface du texte.

En fin de compte, il est clair que la plaine de Kam, qui apparaît comme un élément important est synonyme de la misère, de la pauvreté et de la mesquinerie, symbolise en quelque sorte l'échec et l'indifférence à l'égard de la vie et de la mort. Comme le montre notre analyse, la plaine est thématiquement connectée au mode de vie des enfants qui la peuplent. Entre l'acteur collectif « indigènes+ enfants » et cet espace anonyme et aride existe un lien métonymique ; ceux-ci sont sans nom, sans personnalité, sans trait particulier dans un territoire qui ne leur rapporte rien que la maladie et la mort.

## Bilan de l'analyse et conclusion

Le corpus de notre analyse illustre les axes thématique et figurative du roman et apparaît comme un exemple significatif du discours romanesque qui met l'accent sur les personnages anonymes de l'histoire racontée. Misé par le point de vue observateur, les enfants apparaissent comme une figure anonyme et collective dont le destin tragique fait penser à celui des petits colons du pays.

Dans le texte, les enfants sont comparés aux animaux et aux plantes qui poussent dans la plaine d'eux mêmes. Leur vie et leur survie, comme la mort, est un fait ordinaire, à tel point que leur naissance et leur mort sont invariablement soumis à l'indifférence de leur famille. Les procédés comparatifs, l'emploi des verbes et des adjectifs illustrent le point de vue opté dans la narration pour décrire les conditions minables de la plaine comme espace de vie des indigènes.

La mise en discours des procédés stylistiques rapprochant les « enfants » et les « chiens » dans le cataclysme, la vie et la mort dans l'indifférence, se trouve véhiculée de façon particulière par un réseau d'anaphores employées surtout pour « enfants ». L'analyse de la fréquence des « indéfinis » et de leur contenu sémique a montré le rapprochement des catégories sémantiques « /animale/humaine », « vivant/mort », « sens/insignifiance » au sein de la configuration thématique « enfants ».

Ainsi, le grand nombre de pronoms indéfinis à valeur d'indéfini se répercute sur l'isotopie thématique « inanité » définie comme « caractère de ce qui est vide, sans contenu réel, qui ne présente aucun intérêt pour le cœur ou pour l'esprit » pour décrire l'être des enfants de la plaine. Tout le système anaphorique du corpus souligne le caractère non-signifiant de la vie des enfants en les réduisant dans le discours à l'état « inanimé ».

Par conséquent, la ligne de démarcation sémantique entre « animé/ inanimé », entre « humain/animal » et « sensé/insignifiant » s'efface dans le texte. Nous pouvons ainsi considérer le jeu d'inversion et/ou de rapprochement des valeurs sémantiques des figures comme « enfants, chiens, vie, mort, fléau » comme un fait de style en jouant sur l'ambiguïté référentielle de ces figures par rapport à leur contenu figuratif et thématique.

Comme dans cet extrait analysé, le roman de Duras est en soi-même une dénonciation des conditions indignes infligées non seulement à certains Français expatriés dans les

colonies, mais aussi aux peuples de ces pays. La nouvelle vie que la Mère souhaitait construire ici est devenue un parfait exemple d'échec (dettes, pauvreté, ennui, détresse, désespoir). Or comme nous le montre la description de la vie dans la plaine, dans ces confins, il n'y a pas de moyen efficace pour réorganiser une vie prospère. L'extrait souligne, à travers d'images fortes, le vain acharnement de la Mère pour construire un barrage contre le Pacifique.

Rien ne peut pousser sur ces terres comme nous le montrent les enfants condamnés aux maladies et à la mort. La déception de la Mère sombrée dans la détresse est homologuée au destin des enfants de la plaine. Au départ, elle avait gardé des enfants auprès d'elle pour en sauver au moins quelques-uns de la mort. Toujours sans succès.

Comme nous le rappellent Adam et Goldenstein, « le texte littéraire n'est pas centré sur le réel dénotatif, mais sur la mise en action du potentiel connotatif des signes » (1976, p. 94). Le destin précaire des enfants et leur vie de « fléau » se rejoint implicitement à l'échec des barrages écroulés, qui donne le titre au roman. L'analyse a su montrer la présence d'un rapport sémantique et sémiologique entre ce qui est narré et ce qui relève de l'univers du roman par un subtil jeu de l'énonciation brouillant les effets connotatifs et symboliques au niveau énoncif. Par un jeu d'implication sémantique entre la vie des protagonistes et le destin des personnages secondaires (les enfants de la plaine) l'énonciation rend visible et sensible un univers de dépérissement et de perte propre au récit de Duras.

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteure n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteure n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

Adam, J.-M. et Goldenstein, P. (1976). *Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique du texte*. Paris : Larousse Université.

Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan.

Duras, M. (1950). *Un barrage contre le Pacifique*. Paris : Gallimard (Folio).

Fontanille, J. (1989). *Les Espaces subjectifs. Introduction à la sémiotique de l'observateur*. Paris : Hachette.

Greimas, A.J. (1976). *Maupassant. La sémiotique du texte : exercices pratiques*. Paris : Seuil.

Greimas, A.J. et Courtés, J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.

Rastier, F. (1989). *Sens et Textualité*. Paris : Hachette.







# Une analyse sémio-poétique : « Le ciel est, par-dessus le toit » de Verlaine

## A Semio-poetic Analysis: « Le ciel est, par-dessus le toit » by Verlaine

Ece KORKUT<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, French Language Education Department, Ankara, Turkey

ORCID: E.K. 0000-0002-1670-8957

### Corresponding author:

Ece KORKUT,  
Hacettepe University, Faculty of Education,  
French Language Education Department,  
Ankara, Turkey  
E-mail: ekorkut@hacettepe.edu.tr

Submitted: 26.03.2020

Revision Requested: 04.04.2020

Last Revision Received: 17.04.2020

Accepted: 22.04.2020

**Citation:** Korkut, E. (2020). Une analyse sémio-poétique : « Le ciel est, par-dessus le toit » de Verlaine. *Litera*, 30(1), 27-43  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0059>

### RÉSUMÉ

Le langage poétique se distingue d'autres types d'expression par sa syntaxe discontinue et elliptique ainsi que par son contenu inhabituel et métaphorique. Tandis que le langage pratique a une fonction essentiellement informative et communicative, le souci du langage poétique n'est pas prioritairement la communication. Quoique ce langage créatif soit utilisé dans d'autres domaines comme la publicité et la politique, son usage dans la poésie a une fonction dominante artistique, donc autonome. Par ailleurs un texte poétique s'éloigne de la prose à plusieurs égards. C'est la raison pour laquelle un poème ne peut être analysé comme on analyse d'autres types de textes. Cet article vise à analyser du point de vue formelle et sémantique un poème de Paul Verlaine, « Le ciel est, par-dessus le toit ». Pour montrer l'organisation rythmique du poème, l'analyse commence par le niveau de la forme avec les dispositions des rimes, le système métrique, l'allitération, l'assonance, l'homonymie, la paronymie. Cette analyse formelle débouche sur le niveau sémantique et notionnel avec des parasynonymes, les oppositions (spatiale, thymique, temporelle, nature/culture, les autres/je). Ce qui suit par l'analyse de tous les rapports référentiels entre les mots ou syntagmes de la poésie. Toujours au niveau du contenu, l'état et la place du /JE/ sont présentés en partant de ce qui précède. Ce poème composé de quatre quatrains est divisé en deux séquences : les trois strophes décrivent l'espace extérieur avec tous ses éléments euphoriques alors que dans la dernière strophe, c'est le /JE/ qui apparaît dans son univers intérieur, coupé de l'espace ouvert, qui est entièrement dysphorique.

**Mots-clés:** Analyse poétique, euphorie, dysphorie, oppositions notionnelles, Verlaine

### ABSTRACT

Poetic language is distinguished from other types of expression by its discontinuous and elliptical syntax as well as by its unusual and metaphorical content. While practical language has an essentially informative and communicative function, poetical language is not primarily concerned with communication. Although this creative language is used in other fields such as advertising and politics, its use in poetry has a dominant artistic function, therefore autonomous. Moreover, a poetic text deviates from prose in several respects. This is why a poem cannot be analyzed



in the same way as other types of texts are analyzed. This article aims to analyze from a formal and semantic point of view a poem by Paul Verlaine, "Le ciel est, par-dessus le toit". To show the rhythmic organization of the poem, the analysis begins with the level of the form with the provisions of rhymes, the metric system, alliteration, assonance, homonymy, paronymy. This formal analysis leads to the semantic and notional level with parasyonyms, oppositions (spatial, thymic, temporal, nature / culture, others / I). This is followed by the analysis of all the referential relationships between the words or syntagms of poetry. Also, at the content level, the status and place of the /I/ are presented on the basis of the above. This poem composed of four stanzas is divided into two sequences: the three stanzas describe the outer space with all its euphoric elements while in the last stanza, the /I/ which appears in its inner universe, is cut off from the open space, which is entirely dysphoric.

**Keywords:** Poetic analysis, euphoria, dysphoria, notional oppositions, Verlaine

## EXTENDED ABSTRACT

Unlike practical and ordinary language, the syntax of poetic language is discontinuous and elliptical. While the objective of practical language is to ensure communication, poetic language aims to create a certain effect on the recipient through an esthetic expression. Besides, poetry is opposed to prose which is linear, by its textual structure and by its rhythm. In other words, in poetry, the sound form takes precedence over the meaning. In this regard, Malherbe and Valéry equated prose with walking and poetry with dance.

This article aims to make a semio-poetic analysis of the poem by Paul Verlaine: «Le ciel est, par-dessus le toit » published in the collection *Sagesse* (1881). In terms of form, this fixed-form poem has remarkable regularity. In the arrangement of rhymes, the disposition of male and female rhymes as well as the richness of the rhymes, we observe a crossed form. As for the metric system, the crossed form is noted by verses of 8 syllables followed by verses of 4 syllables, from the beginning to the end of the poem. The reiterations of the signifier are carried out by a strong occurrence of several consonants (alliteration) and vowels (assonance). On the one hand, these phonemic reiterations assure the rhythm, on the other hand, they give clues to the content of the poem. Among the 57 words that make up the poem, there are also several homonyms and paronyms.

In terms of meaning, this poem can be divided into two sequences: the first 3 stanzas describe the outside world euphorized by all its constituent elements, while the last stanza is reserved for the inside world where the poetic subject is found. Still at the level of meaning, there are some reiterations of the signified (3 parasyonyms) and several repetitions of the same signs. What is particularly noteworthy is that this poem

by Verlaine contains many semantic and notional oppositions. The first opposition emerges between the outdoor space and the indoor space. This spatial opposition is linked to the rhythmic opposition because the outer space presents itself as euphoric while the inner space is entirely dysphoric. The third opposition is temporal: the past is linked to the youth of the poetic subject ("qu'as-tu fait [...] de ta jeunesse?"), while the present time expresses the end of youth, and both have dysphoric value. Another notional opposition is established between nature and culture: the number of cultural elements in the poem is almost double that of natural elements. Between the others and the poetic subject, there is a final opposition. All these 5 oppositions, which are linked to each other, have been shown in tables and have been explained by elements taken from the text. In addition, the network of semantic and semiotic relationships between different signs of the text ensures the relevance carried out by associative fields. Thus, several signs and syntagms are linked by echoing each other. This relational network has been shown and explained by common semes: "berce - chante" (/rhythm/); "tinte - chante - rumeur" (/hearing sense/); "plainte - pleurant" (/dysphoria/); "cloche" - /église/ - "Dieu" (/religion/); "calme - berce - doucement - simple - tranquille - paisible" (/euphoria/); "la vie est là" - "toi que voilà" (/space/). Subsequently, the state and place of the poetic subject was clarified starting from the encompassing space (open, exterior, euphoric), the encompassed space (open, exterior, euphoric) and the enclosed space (interior, dysphoric) where the poetic subject is.

Style figures are frequent in the use of poetic language as well as in poems. Verlaine used in this little poem two metaphors and an oxymoron in verses 2, 3 and 4.

In conclusion, alongside the remarkable musicality in all of Verlaine's work, it is notably by the structure based on oppositions on the semantic and notional levels that we can characterize this poem.

## Introduction

Le langage poétique se distingue du langage ordinaire (et prosaïque) à plusieurs égards, tout d'abord par sa syntaxe discontinue et elliptique qui va à l'encontre de celle du langage linéaire. A ce propos, Malherbe<sup>1</sup> assimilait la prose à la marche et la poésie à la danse en évoquant de la sorte que la poésie n'a d'autre objectif extérieur qu'elle-même. Paul Valéry qui a repris cette analogie dans « Propos sur la poésie » l'a explicitée de la manière suivante : « La marche comme la prose a toujours un objet précis. Elle est un acte dirigé vers quelque objet que notre but est de joindre. [...] La danse, c'est tout autre chose. Elle est, sans doute, un système d'actes, mais qui ont leur fin en eux-mêmes. Elle ne va nulle part » (1928, p. 1371).

Cet usage particulier de la langue, qui s'écarte de la seule fonction communicative du langage (pratique) et qui la dépasse, se manifeste aussi bien dans la poésie qui est un domaine artistique que dans d'autres domaines comme la publicité et la politique, visant à créer un effet de sens. Néanmoins, comme l'affirme Jakobson, « l'œuvre poétique doit en réalité se définir comme un message verbal dans lequel la fonction esthétique est la dominante » (1973, p. 147).

Ce qui distingue la poésie d'autres domaines d'usage du langage poétique, c'est que la poésie se suffit à elle-même sans mettre en avant le souci communicationnel ou matériel. Bien que le point commun entre ces trois domaines (poésie, publicité, politique) soit de pouvoir créer un certain effet (perlocutoire) sur les destinataires -pour des raisons différentes-, contrairement au slogan publicitaire ou politique, la poésie n'a pour objectif que d'influencer les lecteurs ou auditeurs par sa structure sonore (formelle) plus que par son contenu (sémantique). C'est donc par le statut prioritaire du « signifiant » que s'éloigne la poésie de tous les autres types d'expression et de texte. Toute proportion gardée, à l'instar de la formule célèbre de Sartre, « l'existence précède l'essence » (Sartre, 1970, pp. 17-24), pour la poésie, on pourrait avancer que « la forme précède le sens » ou encore « la forme l'emporte sur le sens ». C'est dire que contrairement aux types de texte dits narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, un texte poétique se caractérise avant tout par sa structure sonore, plus précisément par son organisation harmonieuse et rythmique. Pour Jakobson, « en poésie, toute similarité apparente dans le son est évaluée en termes de similarité et/ou dissimilarité dans le sens » (1963, p. 240). Il en découle que l'on ne peut

---

1 "Un extrait d'une lettre de Racan à Chapelain dans laquelle Racan nous apprend que Malherbe assimilait la prose à la marche, la poésie à la danse." (Valéry, "Propos sur la poésie").

analyser un texte poétique comme on analyse, entre autres, un texte narratif ou un discours politique.

Pour une analyse multidimensionnelle du texte poétique, il faudra étudier tous les signes et leurs rapports réciproques. Comme le mentionnait Michael Riffaterre, « le poème est une entité finie et close qui doit être analysée avec une méthode sémiotique » (1983, p. 16) discursive. Pour lui, au-delà de la forme et du sens, il faudra chercher la « signifiante » qui désigne un tout sémantiquement et formellement unifié : « il s'agit de similitudes formelles et positionnelles entre certains mots du texte, similitudes qui sont rationalisées, interprétées en termes de signification » (Riffaterre, 1979, p. 38).

Cet article a pour objectif de proposer une analyse puisée dans la sémantique et la sémiotique poétique. Il s'agit d'un poème lyrique de Paul Verlaine (1844-1896) : « Le ciel est, par-dessus le toit » publié dans le recueil *Sagesse* (1881) :

1. Le ciel est, par-dessus le toit,
2. Si bleu, si calme !
3. Un arbre, par-dessus le toit,
4. Berce sa palme.
  
5. La cloche, dans le ciel qu'on voit,
6. Doucement tinte.
7. Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
8. Chante sa plainte.
  
9. Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là
10. Simple et tranquille.
11. Cette paisible rumeur-là
12. Vient de la ville.
  
13. Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
14. Pleurant sans cesse,
15. Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
16. De ta jeunesse ?

Avant de procéder à une analyse détaillée sur les plans de la forme et du sens, on s'arrêtera sur la structure générale du poème. Du point de vue grammatical, lexical et sémantique, le poème se divise en deux séquences :

- d'une part *les 3 premières strophes* où ne figure que le temps présent servant à la description de la nature et de la ville ; et, c'est toujours dans ces strophes que s'accumule un lexique euphorique pour peindre un dehors, un monde extérieur (v. 9, « la vie est là ») ;
- de l'autre, *la dernière strophe* où paraît le seul temps passé (utilisé deux fois) de manière à exprimer un regret ; en outre quasiment le seul mot dysphorique (v. 14, « pleurant ») apparaît dans cette strophe et celui-ci désigne une personne dans un espace coupé du dehors (v. 13, v. 15, « toi que voilà »).

## Niveau de la forme

Nous observons qu'il s'agit d'un poème à forme fixe étant donné que la structure des rimes est régulière quant à la disposition des rimes (1) ainsi qu'à celle des rimes féminines et masculines (2) tandis que la disposition des rimes riches et suffisantes (3) se distingue légèrement des deux autres. Par ailleurs, le système métrique présente aussi une régularité ferme.

**Tableau 1 : Disposition rimique et système métrique**

1	2	3	4
Disposition des rimes	Disposition des rimes masculines et féminines	Richesse des rimes	Système métrique
		<p>r [twa] r [alm] r [twa] r [alm]</p>	
		<p>r [kõ vwa] s [ɛ̃ t] r [kõ vwa] s [ɛ̃ t]</p>	
		<p>s [la] s [il] s [la] s [il]</p>	
		<p>r [twak(ə)vvala] s [ɛs] r [twak(ə)vvala] s [ɛs]</p>	
Rimes croisées. Disposition régulière.	La disposition régulière des rimes m et f.	8 rimes riches et 8 rimes suffisantes.	Tous les vers sont pairs.
Forme croisée.	Forme croisée.	Forme croisée.	Forme croisée.

Comme on peut le constater dans le tableau,

- 1- dans toutes les strophes, il s'agit de rimes croisées. Par surcroît, une des rimes (a) de la 1<sup>ère</sup> strophe se reprend dans la strophe 2, et une autre (d) de la strophe 3 se reprend dans la strophe 4 ;
- 2- les rimes masculines et féminines sont également disposées sous forme croisée tout comme dans la première colonne ;
- 3- la troisième colonne qui montre la richesse des rimes présente une structure différente des deux premières en ce sens que la forme croisée se manifeste deux fois à l'intérieur des strophes (2 et 4) et 2 fois entre les strophes (1 et 3). Ainsi, les strophes 2 et 4 sont identiques où des rimes riches sont suivies de rimes suffisantes (forme croisée), tandis que dans les 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> strophes, la structure des rimes prend une forme plate, à cette différence que la 1<sup>ère</sup> strophe contient 4 rimes riches alors que dans la 3<sup>ème</sup> se succèdent 4 rimes suffisantes. Ainsi, le total des rimes riches est égal à celui des rimes suffisantes : 8 pour chacune ;
- 4- pour ce qui est de la dernière colonne où figure le système métrique, on observe que tous les vers sont pairs et un long vers de 8 syllabes est suivi d'un autre de 4 syllabes dans l'ensemble du poème. Ce qui correspond une fois encore à la forme croisée.

## Les répétitions du signifiant

Dans cette catégorie, on ne prend en compte que la forme phonique des mots à plus forte raison que les poèmes sont composés avant tout des sons qui s'accordent entre eux. On relève dans ce petit poème plusieurs phonèmes qui se répètent nombre de fois.

1) La répétition des *phonèmes*, qui se présente comme allitération et assonance, assure le rythme dans les poèmes.

Allitération : [l] x 24 ; [s] x 17 ; [t] x 13 ; [R] x 12 ; [k] x 9 ; [p] x 7

Assonance : [ə, œ, ø et œ̃] x 24 ; [a, α et ä] x 23 ; [e, ε, ẽ] x 16 ; [i] x 11

Ces répétitions phoniques d'un nombre élevé permettent d'établir certains liens implicites ou indirects avec le contenu du poème. Ainsi, par l'allitération et l'assonance,

on peut obtenir des mots et des concepts dont certains figurent dans le poème : « tinte » [tɛ̃t], « pleur- » [plœ:R] ; /seul/ [soɛl], /pâle/ [pa:l], /las/ [la], /cœur/ [kœ:R], /peur/ [pœ:R], etc.

2) Les homophones et les paronymes font également partie des réitérations du signifiant à cette différence que les derniers sont considérés comme des réitérations partielles :

Les homophones : « toit » - « toi » [twa] / « la » - « là » [la] / « et » - « est » [e]  
Les paronymes : « calme » - « palme » [kalm - palm] / « vie » - « ville » [vi - vil] / « voit » - « toit » [vwa - twa].

Il va sans dire que toutes ces réitérations sur le plan de la forme sonore contribuent non seulement à la musicalité et au rythme du poème, mais en même temps à la production d'un certain effet de sens.

## Niveau du sens

En 1960, « Roman Jakobson a identifié la structure de la poésie avec le parallélisme. Selon lui, la fonction poétique se caractérise par la répétition du semblable dans le discours, que ce soit dans l'ordre de la forme ou dans celui du contenu » (Jenny, 2003).

Tout comme au niveau de la forme, les reprises sémantiques aident à créer un certain rythme et à établir des rapports de sens entre les différents mots ou syntagmes. Aussi seront considérées en premier lieu les réitérations de sens :

Réitérations du SIGNIFIÉ : Des paronymes : calme – tranquille – paisible

Réitérations du SIGNE : Ce petit poème est composé de très peu de mots (57 seulement, mis à part les articles). Il y figure 27 mots pleins ayant une signification propre contre 13 mots-outils ou mots vides qui n'ont qu'un rôle grammatical ou déictique. Ce qui est à remarquer, c'est que parmi tous ces mots, une grande partie est reprise systématiquement *deux fois*.

Les mots-outils (22, les répétitions comprises) : Parmi les 13 mots-outils, 9 sont réitérés deux fois : par-dessus (x2), si (x2), sa (x2), mon (x2), là (x2),



qu' (2x), toi (x2), que (x2), voilà (x2) (d'autres mots-outils figurant sans répétition : dans, sur, et, ta).

Les substantifs (16, les répétitions comprises) : Parmi les 12 adjectifs contenus dans le poème, 4 sont répétées deux fois : ciel (x2), toit (x2), arbre (x2), Dieu (x2) (d'autres substantifs figurant sans répétition : palme, cloche, oiseau, plainte, vie, rumeur, ville, jeunesse)

Les verbes (12, les répétitions comprises) : Dans l'ensemble du poème, on relève 9 verbes dont 3 sont répétées également deux fois : être (x2), voir (x2), faire (x2) (d'autres verbes figurant sans répétition : bercer, tinter, chanter, venir, dire, pleurer)

Signalons au passage que contrairement aux substantifs et aux verbes, les adjectifs et les adverbes sont au nombre limité et ne se répètent pas. Ainsi, 5 adjectifs qualifient le ciel, la vie et la rumeur : bleu, calme (ciel) ; simple, tranquille (vie) ; paisible (rumeur de la ville), et 2 adverbes se rapportent au verbe tinter et pleurer : doucement (tinte) / (pleurant) sans cesse.

En outre, plusieurs syntagmes qui se répètent en entier créent une cadence particulière dans l'ensemble de ce poème : par-dessus le toit (x2), qu'on voit (x2), mon Dieu (x2), qu'as-tu fait (x2), toi que voilà (x2). Bien qu'il n'y ait pas un refrain qui figure habituellement à la fin des strophes, Verlaine a composé un refrain « partiel » dans la dernière strophe :

(v. 13) Qu'as-tu fait, [ô] toi que voilà

(v. 15) [Dis], qu'as-tu fait, toi que voilà

## Les oppositions

Les oppositions sémantiques et notionnelles établies dans un poème sont souvent très significatives et informatives. Saussure avançait l'idée que « dans la langue, chaque terme a sa valeur par son opposition avec tous les autres termes » (1916, p. 126). En effet, « l'observation d'un élément isolé n'est d'aucune utilité : seul compte le faisceau d'oppositions qui le détermine » ([www.universalis.fr](http://www.universalis.fr)). Dans le poème de Verlaine, plusieurs oppositions peuvent être relevées aussi bien au niveau lexical qu'au niveau notionnel :

### Opposition 1 : /extérieur/ vs /intérieur/

Une première opposition qui nous paraît principale se dessine entre /extérieur/ et /intérieur/. On comprend que le /JE/ décrit l'extérieur (« la vie est là ») depuis un espace intérieur (« toi que voilà »). Le /JE/ n'est donc pas loin de la vie extérieure puisqu'il en voit et entend plusieurs éléments : (visuels) ciel, toit, arbre, oiseau ; (auditifs) chant de l'oiseau, tintement de la cloche, rumeur. Pour bien juger de la pertinence de cette opposition, il suffit de montrer les éléments qui font partie de l'espace extérieur et de l'espace intérieur :

**Tableau 2 : Opposition spatiale**

Extérieur	Intérieur
la /nature/ (« ciel, arbre, palme, oiseau »)	
la « ville » (« toit, cloche, rumeur »)	
la « vie » /dynamique/ (« berce, tinte, rumeur »)	l'état /statique/ (« qu'on voit », « pleurant sans cesse »)
la « vie » /collective/ (« rumeur »)	/la solitude/ : monologue (sous la forme d'un dialogue : toi = moi)
la « vie » « paisible » (« calme, simple, tranquille »)	/la vie compliquée/ : /regret/ (« qu'as-tu fait de ta jeunesse ? »)
« chanter » (« oiseau »)	« pleurer » (/JE/)
	« mon Dieu », « tu » = /JE/

### Opposition 2 : /euphorie/ vs /dysphorie/

Le poète a renforcé l'opposition spatiale par une opposition thymique entre l'univers /euphorique/ et l'univers /dysphorique/ auquel il appartient :

**Tableau 3 : Opposition thymique**

Euphorie	Dysphorie
« Ciel, calme, berce, doucement, simple, tranquille, paisible »	« pleurant » /JE/ (« jeunesse » est ici dysphorisée : « qu'as-tu fait de ta jeunesse ? »)
<i>L'univers des autres</i>	<i>L'univers du poète</i>
<i>extérieur</i>	<i>intérieur</i>

⇒ Dans la syntaxe du poème, la « rumeur » qui est un mot essentiellement dysphorique est euphorisée par l'adjectif « paisible » alors que « chanter » étant un mot essentiellement euphorique est dysphorisé par « sa plainte ».

⇒ C'est par voie d'une riche description de l'univers extérieur euphorique d'où il est exclu que le poète met en relief l'univers intérieur dysphorique où il se trouve. En effet, au lieu de décrire son état dysphorique à l'intérieur, il opte, par un procédé inverse, pour décrire l'extérieur euphorique dont il se trouve expulsé.

### Opposition 3 : /passé/ vs /présent/

**Tableau 4 : Opposition temporelle**

Passé	Présent
« jeunesse » (/faute(s)/)	/fin de la jeunesse/ (/regret/)
<i>dysphorique</i>	<i>dysphorique</i>

Cette opposition temporelle et énonciative entre le /passé/ et le /présent/ est établie par les syntagmes : « qu'as-tu fait de ta jeunesse » (passé) - « toi que voilà » (présent). En outre, la « jeunesse » appartenant au passé (à l'univers extérieur, dans le passé) est en même temps dysphorisée dans la dernière strophe :

Qu'as-tu fait, ô toi que voilà  
 Pleurant sans cesse,  
 Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,  
 De ta jeunesse ?

Ce quatrain ayant un ton douloureux exprime, plutôt que le désir d'un retour dans le passé, un regret d'avoir gaspillé la jeunesse, probablement par des fautes importantes. Par conséquent, le temps présent du /JE/ (/la fin de la jeunesse/) est aussi dysphorique que son temps passé (la « jeunesse »).

### Opposition 4 : /nature/ vs /culture/

**Tableau 5 : Opposition nature/culture**

Nature	Culture
ciel (x2), arbre (x2), palme, oiseau, chanter	toit (x2), bercer, cloche, tinter, plainte, rumeur, ville, dire, pleurer
<i>5 mots (7 avec les reprises)</i>	<i>9 mots (10 avec les reprises)</i>

Cette opposition notionnelle entre /nature/ et /culture/ se cristallise par le lexique du poème. Le nombre des éléments de la culture y est pratiquement le double de celui des éléments naturels, car le poète décrit en particulier, et par un procédé métonymique,

une ville avec ses bâtiments (« toits »), ses habitants (« rumeur ») et son Église (« cloche »). Il décrit en même temps quelques éléments de la nature (partielle) dans la ville, avec un « arbre », sa « palme » et un « oiseau » qui chante. Par ailleurs, le /JE/ qui parle de son état actuel recourt aux mots ayant un contenu culturel. En effet, tandis que « dire » et « pleurer » sont des actes propres aux humains, « la plainte » étant un acte culturel est ici attribué à l'oiseau.

### Opposition 5 : /les autres/ vs /JE/

Une dernière opposition s'établit en partant du mot-clé « la rumeur » signifiant un « bruit confus produit par la présence d'un certain nombre de personnes qui parlent, crient ou s'activent plus ou moins loin » (cnrtl). Dans le sémantisme de ce mot, on distingue les sèmes /bruit/, /nombreuses personnes/, /parler, crier, s'activer/, /plus ou moins loin/, et qui s'opposent ainsi au /JE/ demeurant dans sa solitude :

**Tableau 6 : Opposition /les autres/ / /JE/**

	<b>/les autres/</b>	<b>/JE/</b>
	Les gens dans un espace ouvert d'où vient une « rumeur ».	/Seul/ (dans un espace probablement fermé)
	Ils parlent, crient ou s'activent plus ou moins loin (du /JE/)	Ne fait que « pleurer » et /culpabiliser/ dans un état passif.
lexicalisation	« rumeur »	« Mon » (Dieu) (x2), « tu » (x2) = je ; « toi » = je ; « ta » = ma ; « pleurer »

Les 5 couples opposés que nous avons relevés se présentent donc comme suit :

**Tableau 7 : Ensemble des oppositions**

Oppositions		
1	/Extérieur/	/Intérieur/
2	/Euphorie/	/Dysphorie/
3	/Passé/ (dysphorisé)	/Présent/
4	/Culture/ + /Nature/	/Culture/ (« pleurer »)
5	/Les autres/ (actifs)	/JE/ (passif)

## Les rapports référentiels entre les mots

Un des procédés sémantiques et sémiotiques porte sur le réseau de relations entre différents signes d'un texte. Comme nous le verrons ci-dessous, un même signe peut

avoir une correspondance avec plus d'un signe. Dans ce poème, on constate que nombre de mots et de syntagmes se font écho, ce qui assure une pertinence sémantique via des champs associatifs :

1) « Berce » (v. 4) renvoie à « chante » (v. 8) du fait que les deux actes se relient par un sème commun : /rythme/.

(v. 4) <i>Berce sa palme.</i>	[sujet : arbre] (+ animé)
(v. 8) <i>Chante sa plainte.</i>	[sujet : oiseau] (+ animé)

2) « Tinte » (v. 6), « chante » (v. 8) et « rumeur » (v.11) se rapprochent par leur sème commun /son, bruit/ ou /sens auditif/ :

(v. 6) Doucement <i>tinte.</i>	[sujet : cloche] (-animé ; +culture)
(v. 8) <i>Chante sa plainte.</i>	[sujet : oiseau] (+animé ; -culture)
(v. 11) Cette paisible <i>rumeur-là</i>	[source : ville] (±animé ; ±culture)

3) La « plainte » (v. 8) de l'oiseau réfère au dernier quatrain, par un rapport d'opposition actionnelle, à « pleurant » (v. 14) étant donné que les deux mots se retrouvent autour de la valeur /dysphorique/ :

(v. 8) <i>Chante sa plainte.</i>	[sujet : oiseau] (+animé ; -humain)
(v. 14) <i>Pleurant sans cesse,</i>	[sujet : tu = /JE/] (+animé ; +humain)

4) La « cloche » (v. 5) de /l'église/ se rapporte, par métonymie, à « Mon Dieu, mon Dieu » (v. 9) par le sème /religion/ :

(v. 5) <i>La cloche, dans le ciel qu'on voit,</i>	[partie-tout : cloche-église] (-animé ; +culture)
(v. 9) <i>Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là</i>	[sujet parlant : /JE/] (+animé ; +culture)

5) Par ailleurs, plusieurs mots de catégories différentes se font également écho par leur sémantisme ou leur valeur thymique : ainsi « calme » (v. 2), « berce » (v. 4), « doucement » (v. 6), « simple », « tranquille » (v. 10) et « paisible » (v. 11) se relient-ils par le concept de /douceur/ ou par une /évocation agréable/, donc par la valeur euphorique :

(v. 2) Si bleu, si <i>calme !</i>	[ciel]	(+nature)
(v. 4) <i>Berce sa palme.</i>	[arbre]	(+nature)
(v. 6) Doucement <i>tinte.</i>	[cloche]	(+culture)
(v. 10) <i>Simple et tranquille.</i>	[vie]	(+nature ; +culture)
(v. 11) Cette <i>paisible rumeur-là</i>	[ville]	(+culture)

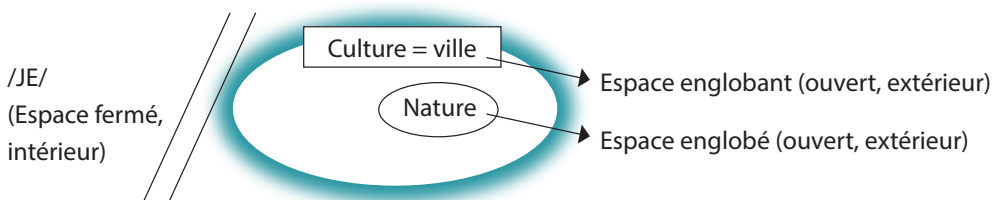
6) Enfin, par un rapport d'opposition spatiale, le syntagme « la vie est là » (v. 9) se rattache à « toi que *voilà* » (v. 13 et 15).

- |  |                       |                      |
|--|-----------------------|----------------------|
| (v. 9) Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là           | [vie = là-bas]        | (+nature ; +culture) |
| (v. 13) Qu'as-tu fait, ô toi que <i>voilà</i>      | [« tu » = /JE/ = ici] | (+culture)           |
| (v. 15) Dis, qu'as-tu fait, toi que <i>voilà</i> , | [« tu » = /JE/ = ici] | (+culture)           |

### L'état et la place du /JE/ :

Dans les trois premières strophes, le /JE/ du poème décrit l'extérieur tandis que seule la dernière strophe est consacrée au monde intérieur où il semble se trouver coincé.

**Figure 1 : Présentation des espaces par rapport au /JE/**



Bien que le /JE/ se trouve proche de l'espace extérieur, il est coupé de ces deux espaces ouverts puisqu'il regarde et entend depuis un endroit intérieur où il semble enfermé. Il lui est donc impossible de faire partie de l'espace ouvert qu'il décrit comme un monde euphorique.

Par ailleurs, la présence du /JE/ poétique (ou la persona lyrique) ne se lexicalise que par le « on » qui le renferme, par l'interjection « mon Dieu » et par « toi » en s'adressant à lui-même.

### Les figures de style

Dans l'ensemble du poème, on peut relever deux métaphores et un oxymore. Dans la première strophe, il s'agit d'une métaphore filée dans le syntagme « un arbre [...] berce sa palme » : au sens propre, le verbe « bercer » s'emploie par un sujet-agent humain et un complément-bénéficiaire également humain, plus précisément, un bébé ou un enfant. Tandis que dans les vers 3 et 4, le sujet est un non-humain (« arbre ») ainsi que le complément (« palme ») :

arbre ...BERCE sa palme (« arbre » : -humain / « berce » : + humain / « palme » : -humain)

Dans la strophe 2, une autre métaphore a été créée également par deux traits lexicaux qui s'opposent. Ainsi, l'acte de se plaindre, propre aux humains, est attribué ici à un oiseau :

un oiseau ... chante sa plainte (« oiseau » : -humain / « plainte » : +humain)

Dans la strophe 3, on observe un oxymore, figure par laquelle le poète a allié « paisible » et « rumeur », deux mots qui s'excluent ordinairement. Et c'est par deux valeurs thymiques opposées (euphorie vs dysphorie) que l'on peut expliquer cet oxymore :

cette paisible rumeur-là (« paisible » : euphorique + « rumeur » dysphorique)

## Le contenu du poème

Pour terminer, à la lumière de l'analyse réalisée, prenons l'ensemble du poème par ordre strophique pour voir la distribution et la progression des éléments analysés dans chaque strophe :

**1ere strophe :** Le poème débute par la description d'une nature fragmentaire (dans la ville), faite par le sens visuel : le toit, le ciel (bleu ; calme). Il faut rappeler que c'est une vue restreinte et qu'il ne s'agit nullement de la description d'un paysage en entier. Par surcroît, « l'arbre » qui « berce sa palme » présuppose la présence d'un vent léger.

**2eme strophe :** La première description est suivie d'une autre, qui porte cette fois-ci sur le sens auditif : le /JE/ entend le tintement de la cloche et le chant d'un oiseau : « La cloche (...) doucement *tinte* » ; « un oiseau (...) *chante sa plainte* ». Notons de passage que les mots *ciel*, *cloche* et *oiseau* dans cette strophe créent un univers euphorique, à l'exception de la « plainte », mot à valeur dysphorique.

**3eme strophe :** C'est l'interjection « Mon Dieu » qui désigne la première apparition lexicale du /JE/. Cette interjection réitérée est difficilement interprétable : montre-t-elle tout simplement un émerveillement devant la simplicité et le calme de l'univers extérieur ainsi que de la vie des autres,

ou traduit-elle le sentiment de regret exprimé dans la dernière strophe ? La seconde hypothèse peut être étayée par l'opposition qui relie les deux strophes : « La vie est là » (strophe 3) / « Toi que voilà » (strophe 4). Ainsi, l'interjection dans la strophe 3 semble exprimer simultanément l'admiration devant la vie extérieure et le regret d'en avoir été exclu par sa propre faute, s'il en est.

**4eme strophe :** A la suite de la première apparition du /JE/, c'est un « tu » qui se manifeste. Ainsi, le monologue de la strophe précédente se transforme en une forme de dialogue dont les participants semblent être la même personne. Le /JE/ se pose de la sorte une question rhétorique : « Qu'as-tu fait (...) de ta jeunesse ? ». Cette même question présuppose qu'il n'est plus jeune, et qu'il regrette et culpabilise d'avoir gâché sa jeunesse (« Qu'as-tu fait, ô toi que voilà »). Comme il a été indiqué plus haut, le /JE/ se présente dans cette dernière strophe dans l'espace intérieur (« toi que voilà » par opposition à « la vie est là »).

**Tableau 8 : Tableau récapitulatif de l'ensemble du poème**

strophe	nature	culture	visuel	auditif	je / autres	euphorie / dysphorie
1	ciel, arbre, palme	toit	ciel, arbre, palme		autres	euphorie (extérieur)
2	ciel, oiseau	cloche	ciel, arbre	cloche, tinte, chante	autres	euphorie (extérieur)
3	vie	ville, Dieu		rumeur	/JE/ ('mon Dieu') + /autres/ ('rumeur')	euphorie (extérieur)
4				pleurer	« tu », « toi » = /JE/	dysphorie (intérieur)

## Conclusion

Sur le plan formel, nous avons montré que toutes les dispositions rimiques ainsi que le système métrique se concordaient presque parfaitement. Ce parallélisme établi entre les différents niveaux de forme témoigne de la solidité de la structure textuelle. En outre, l'harmonie des sons produit un rythme régulier et agréable (bien que triste) de manière à refléter le contenu du poème : un univers euphorique relié à l'état affectif dysphorique du je poétique.

Sur le plan du contenu, comme il a été mentionné dans l'introduction et dans le tableau 8, ce poème de quatre strophes se divise en deux séquences : les 3 premières strophes décrivent le monde extérieur euphorisé par tous ses éléments constitutifs,



tandis que la dernière strophe est réservée au monde intérieur où se trouve le /JE/. Cet univers intérieur est complètement dysphorique comme le montre un syntagme répété deux fois (« Qu’as-tu fait ? ») exprimant le regret étayé par le verbe « pleurer ». Le poète a ainsi consacré 3 strophes au monde extérieur qu’il a euphorisé pour souligner, par voie de contraste, son petit monde dysphorique en une seule strophe. De là, on peut supposer que par rapport à un espace /ouvert/ et /étendu/ (ciel, arbre, ville, etc.), il demeure dans un espace /fermé/ ou /réduit/. Bien que le /JE/ se trouve dans la ville qu’il décrit (puisqu’il en voit et entend plusieurs éléments), il semble être dans l’impossibilité de participer à la vie commune. En plus, quand il décrit la ville, on comprend qu’il a une vision très restreinte, car il ne voit qu’une partie de ciel, de toit et d’arbre.

L’originalité d’un tel procédé provient d’un choix artistique : dans les trois premières strophes, le poète s’est servi abondamment de la description d’un monde euphorique afin de mettre l’accent sur son état dysphorique dans la dernière strophe. À côté de la musicalité remarquable dans l’ensemble de l’œuvre de Verlaine, c’est notamment par cette structure reposée sur les oppositions sur les plans sémantique et notionnel que l’on peut caractériser ce poème.

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d’intérêts :** L’auteure n’a aucun conflit d’intérêts à déclarer.

**Subvention :** L’auteure n’a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. (trad. par Nicolas Ruwet). Paris : Minuit.

Jakobson, R. (1973). *Questions poétiques*. Paris : Seuil.

Jenny, L. (2003). *La poésie*. Méthodes et problèmes.

URL : <https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/elyrique/elinteg.html> (Consulté le 03.01.2020)

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. (Traduit de l’anglais par Jean-Jacques Thomas). Paris : Seuil.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Valéry, P. (1928). *Propos sur la poésie*. Paris : Gallimard (1957).

Verlaine, P. (1881). *Sagesse*. Paris : Livre de poche (2003).

[www.universalis.fr](http://www.universalis.fr) (Consulté le 03.02.2020)





# Stratégies pédagogiques de la traduction spécialisée en filière LEA : Le projet en classe de traduction technique

## Teaching and Learning Strategies for Specialised Translation in MLA: The Project in Technical Translation Class

Mirela-Cristina POP<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Prof. Dr., Politehnica University of Timișoara, Faculty of Communication Sciences, Department of Communication and Foreign Languages, Timișoara, Romania

ORCID: M.C.P. 0000-0003-4209-9662

### Corresponding author:

Mirela-Cristina POP,  
Politehnica University of Timișoara, Faculty of Communication Sciences, Department of Communication and Foreign Languages, Timișoara, Romania  
E-mail: mirela.pop@upt.ro

Submitted: 17.02.2020

Revision Requested: 08.04.2020

Last Revision Received: 11.04.2020

Accepted: 14.04.2020

Citation: Pop, M. C. (2020). Stratégies pédagogiques de la traduction spécialisée en filière LEA : Le projet en classe de traduction technique. *Litera*, 30(1), 45-62  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0030>

### RÉSUMÉ

Le présent article décrit les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en place en milieu universitaire dans les filières Langues étrangères appliquées (LEA) dans le domaine de la formation à la traduction spécialisée, en l'occurrence, technique. Parmi les pratiques mentionnées par les spécialistes (Ballard, 2005, Marquant, 2005, Lavault-Olléon, 2007), telles que jeux de rôle, simulations, recherches guidées, projets, etc., le présent article focalise sur le projet comme stratégie pédagogique de traduction spécialisée dans les filières LEA et esquisse les aspects méthodologiques liés à l'accomplissement du projet, aux tâches assignées aux étudiants et aux résultats obtenus. L'évaluation des travaux de étudiants nous a permis d'identifier les types de problèmes et de difficultés de traduction posés par les textes techniques, pour le domaine français-roumain, ceux terminologiques ayant été considérés comme étant prédominants. Les étudiants ont évoqué comme étant problématiques les termes techniques créés à l'aide des procédés de la dérivation préfixale et suffixale, de la composition, notamment les termes qui n'avaient pas de correspondant terminologique en langue roumaine. Pour la validation des solutions terminologiques retenues, les étudiants ont eu recours à la documentation et à des experts. Les étudiants ont évalué comme étant positive l'expérience acquise lors du déroulement du projet et ont mentionné leur satisfaction de l'accomplissement des tâches. Nous considérons que les aspects méthodologiques décrits présentent un certain nombre d'avantages : les étudiants bénéficient d'un parcours systématique ce qui permet à l'enseignant de suivre le déroulement du projet, d'évaluer le stade de préparation des projets et d'intervenir pour ajuster les apprentissages.

**Mots-clés:** Traduction spécialisée, traduction technique, projet de traduction, traduction commentée, méthodes d'apprentissage

### ABSTRACT

This article describes the teaching and learning strategies that can be used at academic levels in Modern Languages Applied (MLA) study programmes, in the domain of teaching specialised translation, particularly technical translation. Among the practical techniques mentioned by specialists (Ballard, 2005, Marquant, 2005,



Lavaul-Olléon, 2007) as role-plays, simulations, guided research, projects, this article focuses on the project as a teaching and learning strategy for specialised translation in MLA study programmes. This article outlines the methodological aspects related to the project's progress, the tasks assigned to students and the results obtained. The evaluation of students' work enabled us to identify the type of difficulties that students have to deal with when translating technical texts (from French into Romanian), the terminological problems being considered, by far, the most prevalent issue. The issues that students have referred to as problematic were the technical terms formed by attaching affixes, as well as compound nouns, especially in the case of terms with no terminological correspondent in Romanian language. In order to validate the terminological solutions they found, the students studied similar written documents or talked to experts. The students' feedback following this learning experience was a positive one and they expressed great satisfaction having been able to achieve the tasks assigned. We believe that the methodological aspects described have a number of advantages: the students benefit from a systematic method that enables them to follow the project's progress, to evaluate the stage of their projects, and to take measures in order to adjust the learning process.

**Keywords:** Specialised translation, technical translation, translation project, commented translation, learning methods

## EXTENDED ABSTRACT

This article describes the learning methods that can be used at academic levels in Modern Languages Applied (MLA) study programmes in the domain of teaching specialised translation, particularly technical translations. Among the practical techniques mentioned by specialists (Ballard, 2005, Marquant, 2005, Lavaul-Olléon, 2007) as role-plays, simulations, guided research, projects, this article focuses on the project as a teaching and learning strategy for specialised translation in MLA study programmes. This article outlines the methodological aspects related to the project's progress, the tasks assigned to students and the results obtained.

The article is structured into three sections. The first section highlights the specificity of MLA study programmes as a vocational, multidisciplinary, theoretical, and practical domain which enables students to better integrate into the labour market once they have graduated. In Romania, the domain of Modern Languages Applied has two specialities: *Modern Languages Applied* and *Translation and Interpretation*. The difference between them lays in the peculiarities of the instruction which focus on the use of language, respectively on translation and interpretation. The purpose of the MLA study programme of this university is mainly to train students to become professional translators in the scientific, technical, economical, and administrative domains, in English-French and English-German languages.

The second section of the article presents learning methods for specialised translation which are used at academic levels in the MLA study programme in this university. If preparatory exercises contribute to form general translation competencies, then

simulation projects and internships in the field of translation put students in real translation situations (cf. Marquant, 2005, p. 132). The «commented translation» project (Lavault-Olléon, 2007, p. 64) allows the student to apply theoretical and methodological notions acquired during translation courses and to simulate professional activities at an academic level.

The third section is dedicated to the description of the commented technical translation project, carried out by students in the 3rd year at MLA – Translation and interpretation profile, from the university where the activity was developed.

Firstly, we shall describe objectives of the project, its structure, and the target. The project entitled *Analyse et traduction d'un texte technique (domaine français-roumain)* (Analysis and translation of a technical text in French and Romanian) is the individual work of students, assisted by a tutor, during their practical courses of technical translation from language C (French) into language A (Romanian) and vice versa. The approach proposed to students included the following sections: introduction, a reading comprehension activity of the text to be translated, the description of the translation stages, conclusion, and a bibliography. The tasks were carried through by 28 students in the third year at this university, MLA – Translation and Interpretation profile, English-French section. French is the second language of students. As required, all students had previously worked on general translations in both languages and attended a course on general knowledge in the scientific and technical domains.

Secondly, we shall describe tasks to be fulfilled by students. The project consists of accomplishing three tasks: translating from French into Romanian a 5 page technical text (an approximate value of 10,000 characters); writing comments on the translation according to a model and plan indicated by the teacher; and presenting the significant results of their work. The students had previously received guidance concerning their choice of domain, subdomain, theme and subject, the selection criteria of text to be translated, the working plan, the methodology to be used, and guidelines concerning redaction of the commented translation.

Thirdly, the results of the project will be presented: evaluation of the students' work, types of translation problems raised by technical texts, and the experience that students obtained as a result of carrying out the project. As far as translation is concerned, those related to terminological problems have been considered as prevalent. Students have

mentioned as problematic technical terms created by attaching affixes and compound nouns, especially in case of terms with no terminological correspondent in Romanian language. In order to validate terminological solutions they found, students studied similar written documents or talked to experts. The students' feedback following this learning experience was a positive one and they expressed great satisfaction in achieving the tasks assigned.

The commented translation activity developed at academic levels enables students to apply theoretical and methodological concepts acquired during their studies and to reflect on their own translating approach, on the linguistic resources to use, and on the difficulties and permanent need to improve in the field of translating specialised technical texts from French into Romanian.

## Introduction

L'enseignement-apprentissage de la traduction dans les filières universitaires *Langues étrangères appliquées (LEA)* correspond à des objectifs de formation précis qui orientent la construction curriculaire en fonction de plusieurs aspects, parmi lesquels nous mentionnons les suivants : le niveau de formation (licence / master / doctorat), le type de formation (en présentiel ou à distance), le degré de spécialisation (générale ou spécialisée), les besoins de formation, les contraintes institutionnelles ou économiques, variables en fonction de l'espace géographique où les formations sont dispensées.

La formation à la traduction générale et spécialisée trouve une place privilégiée dans les cursus universitaires des programmes de formation des traducteurs, dans les filières LEA. Pour classifier les traductions, D. Gouadec (2009, p. 31) utilise le syntagme « catégorie de traductions » et distingue deux grandes catégories de traductions qui se retrouvent dans la pratique professionnelle : les traductions générales et les traductions spécialisées. La distinction entre ces deux catégories de traductions consiste dans le niveau de spécialisation des documents ou des matériaux à traduire, considéré comme étant plus poussé dans le cas des traductions spécialisées. Nous considérons que toute formation spécialisée doit être précédée par une phase d'initiation avec des objectifs précis (Pop, 2015b, p. 420, Pop, 2017, p. 293 et sv.). La différence entre les stades de formation générale et spécialisée est liée, dans notre opinion, au degré de spécialisation des matériaux à traduire et à la visée de la formation, générale ou spécialisée.

Les approches pédagogiques et méthodologiques dans le domaine de la traduction spécialisée (Durieux, 2003, Lavault-Olléon, 2007, Scarpa, 2010, etc.), en général, et de la traduction technique, en particulier (Horguelin, 1966, Baumgarten, 1993, Lavault-Olléon, 1994, Izarenko & Oleinik, 1996, Froeliger, 2003, Marquant, 2005, Gouadec, 2009, Tarasova, 2015, etc.) indiquent les directions de recherche dans ce domaine d'étude ainsi que les perspectives concernant l'enseignement-apprentissage de la traduction spécialisée en milieu universitaire en lien avec la traduction professionnelle et les exigences du marché de l'emploi.

Le présent article décrit les stratégies pédagogiques qui peuvent être mises en place en milieu universitaire dans les filières LEA afin de former la compétence de traduction des textes spécialisés chez les étudiants. L'article focalise sur le projet comme stratégie pédagogique de la traduction technique dans la filière LEA, spécialité Traduction

et interprétation, de l'Université Politehnica Timișoara de Roumanie où nous déroulons notre activité, et esquisse les aspects méthodologiques liés au déroulement du projet, aux tâches assignées aux étudiants et aux résultats obtenus.

Les aspects méthodologiques que nous proposons reposent sur notre expérience dans l'enseignement de la traduction générale et spécialisée (économique, technique, administrative) dans la filière LEA de l'Université Politehnica Timișoara de Roumanie.

## 1. La spécificité des formations LEA

### 1.1. Bref aperçu historique des parcours LEA

La formation *Langues étrangères appliquées* (LEA) est une formation universitaire à finalité professionnelle, qui appartient au domaine *Lettres et Sciences Humaines*. Conformément à la *Charte de l'Association Nationale des Langues étrangères appliquées* (ANLEA), art. 1.1., « le but de la filière LEA est de dispenser un enseignement universitaire, à vocation professionnelle, pluridisciplinaire, théorique et pratique, permettant aux étudiants d'intégrer dans les meilleures conditions le monde du travail, et notamment celui de l'entreprise ».

La filière *Langues étrangères appliquées* est, par conséquent, une formation « professionnalisante » qui permet aux étudiants de s'intégrer dans le milieu professionnel. Les diplômés sont des spécialistes en deux langues étrangères qui possèdent également des connaissances et des compétences exigées sur le marché du travail.

### 1.2. Les parcours LEA en Roumanie

En Roumanie, la filière *Langues étrangères appliquées* (LEA) (en roumain, *Langues modernes appliquées - LMA*) comprend deux spécialités : *Langues modernes appliquées* (LMA) et *Traduction et interprétation* (TI) (cf. Pop, 2015a, p. 117-119)<sup>1</sup>.

Les cursus des deux formations s'appuient sur des référentiels de compétences correspondant aux deux spécialités. Les fournisseurs de programmes ont la possibilité

---

1 Pour une présentation détaillée de la spécificité des filières LEA de Roumanie, nous renvoyons à la section « La formation à la traduction dans les filières de licence de Roumanie » de l'ouvrage *La Traduction. Aspects théoriques, pratiques et didactiques* (Pop, 2015a, p. 117-119).



de particulariser leurs formations, en proposant des compétences supplémentaires, qui s'ajoutent aux compétences professionnelles établies au niveau national.

Les référentiels de compétences associés aux deux spécialités – *Langues modernes appliquées* et *Traduction et interprétation* – sont décrits en termes de connaissances, aptitudes, habiletés et sont accompagnés par la description du niveau de performance à atteindre par les futurs diplômés. La différence entre les deux spécialités réside dans leur contenu et, implicitement, dans leur mission : plus général, dans le premier cas, et plus spécifique, dans le deuxième. Si la spécialité *Langues modernes appliquées* fournit une perspective générale sur l'emploi des langues étrangères dans des contextes professionnels et culturels, la spécialité *Traduction et interprétation* de niveau licence forme des spécialistes généralistes dans le domaine de la traduction et de l'interprétation, les formations de niveau master étant consacrées à l'approfondissement des domaines de spécialité.

La formation LMA, spécialité *Traduction et interprétation*, de niveau licence, de l'université où nous déroulons notre activité, a pour mission de former des traducteurs pour les domaines scientifique, technique, économique, juridique et administratif, dans les combinaisons linguistiques anglais-français et anglais-allemand.

## **2. Méthodes d'apprentissage de la traduction spécialisée en milieu universitaire**

### **2.1. Types de méthodes d'apprentissage**

Ghirardini (2012, § 4.1.) distingue trois catégories de pratiques qui fondent la stratégie pédagogique mise en place au sein d'une formation : les pratiques expositives (présentations, études de cas, exemples détaillés, démonstrations), applicatives (méthode démonstration-pratique, outils de travail, exercices fondés sur des cas pratiques, jeux de rôle, simulations, recherches guidées, projets) et collaboratives ou participatives (discussions guidées en ligne, travail collaboratif, tutorat par des pairs).

Nous considérons que les techniques applicatives sont appropriées à la formation à la traduction spécialisée, technique, dans notre cas, parce qu'elles visent un parcours d'apprentissage guidé, assisté par un tuteur.

## 2.2. Méthodes d'apprentissage de la traduction spécialisée

Les spécialistes de la traduction (Lavault-Olléon, 1994, 2007, Delisle, 2003, Ballard, 2005, Marquant, 2005) proposent des stratégies de la traduction spécialisée en milieu universitaire, dans les filières LEA, en relation avec la traduction professionnelle et avec la dynamique de l'emploi.

Élisabeth Lavault-Olléon (1994) réfléchit sur la formation à la traduction scientifique et technique dans les filières LEA et propose quatre étapes du processus d'apprentissage : « texte opératoire de base ; modes d'emploi ; première approche du texte scientifique ; l'approche brutale ».

Jean Delisle (2003) est l'auteur d'un « manuel d'initiation à la traduction professionnelle », pour le domaine anglais-français, par objectifs d'apprentissage, à partir d'exercices d'application « qui servent à illustrer le maniement du langage par le traducteur » (Delisle, 2013, p. 15).

M. Ballard (2005) propose une méthode d'acquisition du commentaire de traduction anglaise à partir de l'unité de traduction : « des commentaires gradués qui vont du simple au complexe et qui vous permettent à la fois d'observer et d'acquérir la terminologie nécessaire à l'observation » (Ballard, 2005, p. 7).

Concernant la formation à la traduction spécialisée, Hugo Marquant (2005, p. 132) intègre la traduction technique à une « dynamique de formation professionnelle axée sur l'emploi et articulée en six phases successives : les exercices préparatoires, les exercices de simulation, les stages pédagogiques, la certification, les stages d'insertion professionnelle et l'emploi ». Si les exercices préparatoires visent le contrôle des « prérequis nécessaires à la formation », les projets de simulation et les stages professionnels placent les apprenants en situation réelle de traduction.

L'activité de « traduction commentée » vise l'accomplissement, par les étudiants, de tâches leur permettant « de s'exprimer de façon réflexive et personnelle sur la traduction tout en réutilisant les éléments théoriques et méthodologiques discutés en cours » (Lavault-Olléon, 2007, p. 64). Cette activité, appelée « traduction en simulation » ou « traduction commentée » (Lavault-Olléon, 2007, p. 64), repose sur des exercices de simulation professionnelle mené en contexte universitaire. Nous avons illustré cette

démarche dans un article consacré aux aspects méthodologiques du projet de traduction de fin d'études « comme exercice de simulation professionnelle en milieu universitaire » (Pop, 2019, p. 201-212).

### **3. Description du projet de traduction mené en classe de traduction technique dans la filière *LMA-Traduction et interprétation* de l'Université Politehnica Timișoara**

Le projet de traduction a été introduit dans le cursus de la filière de licence *LMA-Traduction et interprétation* de notre université à partir de 2014 afin de répondre aux objectifs institutionnels de former des traducteurs capables d'exercer leur métier sur le marché du travail dans les domaines économique, scientifique, technique, juridique et administratif.

Le domaine technique a été considéré comme étant prioritaire et la discipline *Traduction technique en langues B (anglais) et C (français ou allemand)* a été prévue de 42h de travaux dirigés et de 14 heures de travaux pratiques. Les travaux pratiques sont consacrés à l'élaboration d'un projet de traduction commentée dans le domaine technique, dans les combinaisons linguistiques anglais-français et anglais-allemand.

#### **3.1. Description du projet de traduction technique en langue française**

##### **3.1.1. Objectifs du projet**

Le projet de traduction technique consiste dans un travail individuel assisté par un tuteur, accompli par les étudiants au cours des travaux pratiques de traduction technique de la langue B (l'anglais comme première langue de la formation) vers la langue A (le roumain comme langue maternelle), respectivement de la langue C (le français ou l'allemand, comme deuxième langue de la formation) vers la langue A (le roumain).

L'intitulé du projet traduction technique en langue française est le suivant : *Analyse et traduction d'un texte technique (domaine français-roumain)*.

Les objectifs du projet sont formulés en termes d'objectifs d'apprentissage, à travers les compétences à atteindre par les étudiants à la fin du projet. L'objectif *général* du projet est l'acquisition par les étudiants de la compétence d'analyse et de traduction

des textes techniques. Les *objectifs spécifiques* sont les suivants : application des notions théoriques et pratiques acquises en langue française sur la traduction et sur le domaine technique ; réflexion à la démarche de traduction et à l'expérience acquise lors de l'élaboration du projet ; maîtrise des normes de rédaction des travaux et de présentation en langue française des résultats significatifs du travail.

### 3.1.2. Structure du projet

Le plan de travail proposé aux étudiants comprend les sections suivantes : l'introduction, l'analyse du texte à traduire, la description de la démarche de traduction, la conclusion et la bibliographie.

Dans l'*introduction*, les étudiants énoncent l'objet et les objectifs du travail, justifient le choix du domaine et du texte à traduire et présentent la structure du travail.

L'*analyse du texte* à traduire a le but de familiariser les étudiants avec le contenu du texte, afin d'identifier les problèmes de traduction et d'établir la stratégie de traduction.

La littérature retient plusieurs modèles d'analyse des textes à traduire, appliqués dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la traduction. Dans un ouvrage sur la traduction (Pop, 2015a, p. 128-133), nous avons décrit les modèles d'analyse en fonction des approches théoriques correspondantes : le « modèle interprétatif », en relation avec la théorie interprétative de la traduction (Lederer, 1994, p. 142-145) ; le « modèle fonctionnel », correspondant à l'approche fonctionnelle de la traduction (Nord, 1991, p. 35-140) ; le modèle que nous avons intitulé « didactique », parce qu'il comprend également des instructions « censées guider les réponses des étudiants » (Pop, 2015, p. 132), fondé sur la grille de lecture proposée par Françoise Grellet dans son ouvrage *Apprendre à traduire* (1991, p. 105-107).

Les modèles mentionnés nous ont permis de proposer un « modèle intégré d'analyse » (Pop, 2015a, p. 133), que nous utilisons en classe de traduction pour l'analyse des textes à traduire : source ; genre de publication ; public visé ; type et genre textuel ; caractéristiques ; domaine ; terminologie du domaine ; essentiel de l'information ; éléments transcodables ; références culturelles ; allusions culturelles (si c'est le cas) ; cohérence interne (cohésion) ; tonalité ; niveau de langue ; style ; analyse de la titraillle.

La description de la démarche de traduction sert à identifier les étapes parcourues par les étudiants, depuis la sélection du texte à traduire jusqu'à la révision et la remise du travail. L'étape la plus importante consiste dans la discussion des problèmes posés par les textes et des difficultés rencontrées par les étudiants lors du processus de traduction et la justification des solutions envisagées. Pour l'analyse des problèmes et des difficultés de traduction, les étudiants suivent les modèles postulés par les spécialistes de la traduction. Christiane Nord (1991, p. 151) considère que les problèmes de traduction sont « objectifs », concernent le texte dans son ensemble et se situent au niveau pragmatique, linguistique, culturel et textuel. Les difficultés sont « subjectives » et concernent le traducteur, ses compétences et ses conditions de travail (Nord, 1991, p. 151). Selon nous (Pop, 1991, p. 144), les difficultés de traduction peuvent être regroupées en difficultés de compréhension et difficultés de réexpression.

Les difficultés de compréhension sont classées en trois catégories (Dancette, 1998, p. 86-94) : difficultés lexicales, difficultés de structure textuelle proprement-dite, difficultés de pragmatique linguistique. Les difficultés de réexpression « interviennent dans l'étape de la recherche d'équivalences de traduction et son liées, selon nous, au choix lexical et au choix stylistique opérés par les apprentis traducteurs » (Pop, 2015a, p. 145).

La *conclusion* résume l'expérience acquise par les étudiants au cours de l'élaboration du projet de traduction commentée.

La *bibliographie* comprend les ouvrages théoriques et les ressources complémentaires à la traduction. Ces supports pédagogiques sont constitués de sources documentaires en version papier et électronique : dictionnaires et glossaires monolingues, français et roumains, dictionnaires bilingues français-roumain, bases de données, textes parallèles (ouvrages, articles, cours universitaires, documentations, etc.), ressources électroniques, éléments graphiques (photographies, diagrammes, tableaux, graphiques, etc.), experts du domaine.

### 3.1.3. Description du public

Les activités proposées dans le cadre du projet de traduction technique en langue française ont été accomplies par 28 étudiants en troisième année de licence de la filière *LEA-Traduction et interprétation* de notre université, section anglais-français. Comme prérequis, les étudiants avaient effectué des traductions générales dans les deux langues et avaient suivi un cours de notions générales dans le domaine des sciences et de la technique.

## **3.2. Déroulement du projet en classe de traduction technique en langue française**

### **3.2.1. Description des tâches à accomplir par les étudiants**

Le projet a consisté dans l'accomplissement de trois tâches par les étudiants :

- la traduction d'un texte technique de cinq pages (environ 10 000 caractères) ;
- la rédaction d'un commentaire de traduction suivant le modèle et le plan indiqués par l'enseignant (selon un format particulier) ;
- la présentation orale des résultats significatifs du travail.

Les étudiants ont reçu des consignes portant sur :

- le choix du domaine, du sous-domaine, du thème et du sujet ;
- les critères de sélection du texte à traduire (TAT) : intérêt du sujet ; sujet d'actualité ; niveau de difficulté ; accès à la bibliographie sur le sujet ; collaboration avec un expert ; affinité personnelle (l'étudiant(e) avait déjà effectué des traductions dans le domaine respectif ou est intéressé(e) par le sujet) ;
- le plan de travail ;
- la méthodologie de recherche ;
- la rédaction du commentaire de traduction et de la bibliographie ;
- la présentation orale du travail ;
- les critères d'évaluation du travail écrit et de l'exposé oral.

Les activités de documentation en vue de la réalisation de la traduction sont diverses : recherches documentaires, lectures parallèles, consultation des experts. Les fiches terminologiques et les lectures parallèles sont des ressources précieuses et servent à la « préparation de la matière première de la traduction : terminologie, structures discursives, modèles de structuration des énoncés » (Gouadec, 2009, p. 21).

### **3.2.2. Description des textes à traduire**

Les textes à traduire sélectionnés par les étudiants appartiennent à des champs divers du domaine technique : technologie de l'information, mécanique (véhicules ;

aéronefs) ; constructions (bâtiment, installations) ; intelligence artificielle (robotique, réalité virtuelle, réalité augmentée) ; télécommunications ; énergies renouvelables.

Les textes traitent de sujets d'actualité censés intéresser les professionnels du domaine et les personnes passionnées par les innovations dans le domaine technique : la montée en puissance des logiciels web 2.0., de l'Internet, des réseaux sociaux et de nouvelles pratiques dans la communication, la création d'un site (technologie de l'information) ; la création de robots humanoïdes destinés à des travaux qui sont difficiles à effectuer par l'homme (robotique) ; les innovations dans le domaine des voitures électriques ou des véhicules haut de gamme (mécanique) ; la construction des maisons écologiques, le traitement des déchets, les installations de chauffage au bois (constructions) ; les innovations dans le domaine de la téléphonie ou de la téléphonie sans fil (télécommunications).

Les textes présentent les caractéristiques des textes techniques identifiés par les spécialistes (cf. Vigner & Martin, 1976, p. 19) :

- la présence du lexique spécialisé propre au domaine du texte, des procédés de construction de formes linguistiques (préfixation, suffixation, abréviation, emprunt) ;
- l'objectivité, l'aspect impersonnel et neutre de la communication (*il s'agit de, il est à souligner*) ;
- la précision terminologique, la monosémie qui limite les interprétations et permet de lever les ambiguïtés ;
- l'utilisation de la non-personne qui marque la distance énonciative (*il, elle, on* indéterminé) ;
- la prééminence du contenu informationnel (le contenu importe sur la forme).

### 3.3. Résultats du projet

#### 3.3.1. Évaluation des projets des étudiants

L'évaluation des projets a pris en compte le degré d'accomplissement des tâches par les étudiants. Les critères d'évaluation ont concerné : la qualité de la traduction, la qualité du commentaire de traduction et la qualité de la présentation graphique du

travail. Suite à l'évaluation, sur 28 travaux évalués, la moitié des travaux ont rempli les « critères de forme » établis par Froeliger (2003, p. 36-39) : « l'exhaustivité » (la traduction de tous les éléments de l'information technique) ; la « monosémie » (l'usage des formules consacrées par la communauté professionnelle) ; « la précision » des solutions terminologiques. Nous y ajoutons la cohérence terminologique qui consiste dans l'uniformisation des solutions terminologiques tout au long du travail.

### 3.3.2. Problèmes de traduction posés par les textes techniques

Parmi les problèmes de traduction mentionnés par les étudiants, les problèmes terminologiques ont été considérés comme étant prédominants.

Au niveau terminologique, la plupart des problèmes de traduction ont été liés à l'absence d'un correspondant précis en langue roumaine. Les difficultés des étudiants ont visé : la compréhension des concepts techniques dans les deux langues, l'identification des unités terminologiques, notamment les unités créées par des procédés lexicaux (préfixation, suffixation et composition), l'identification des correspondants terminologiques en roumain. Pour la validation des solutions terminologiques retenues, les étudiants ont eu recours à la documentation écrite et à des experts.

À titre d'illustration, nous mentionnons quelques exemples de problèmes de traduction de nature terminologique, extraits d'un texte du domaine des installations, destiné à un public de professionnels.

« Les catalyseurs utilisés dans les appareils de chauffage au bois sont des *structures alvéolées* à revêtement en céramique à travers lesquelles sont acheminés les gaz de combustion » (SCHL, *Le guide de chauffage au bois résidentiel*, 2009).

Dans cet exemple, le terme *catalyseur* a un emploi nominal apposé avec valeur adjectivale ayant la signification : *Agent, élément, réactif catalyseur (TLFI)*. Lorsque la combustion n'est pas optimale, les fumées dégagées par les anciens appareils de chauffage au bois peuvent être chargées en monoxyde de carbone. Le catalyseur pour les appareils de chauffage au bois permet de diminuer les émissions de gaz. Le terme roumain *catalizator* est un emprunt au français et enregistre la même définition dans les dictionnaires de langue roumaine (*DEX online*).



Dans le même exemple, le syntagme *structures alvéolées* pose problème vu l'absence d'un équivalent précis en langue roumaine. L'adjectif *alvéolé,-e* « qui est creusé d'alvéoles » (*Dictionnaire Hachette*, 2016, p. 51) provient du substantif *alvéole*. La signification du substantif *alvéole* (« petite cellule de cire construite par les abeilles pour y élever des larves et y déposer miel et pollen ») permet d'établir la signification en roumain de l'expression française *structures alvéolées* : *structuri de tip fagure (structures sous forme d'alvéoles)*. La validation de l'équivalence terminologique est effectuée par le recours à la documentation écrite et à des experts du domaine (Istrate, 2004, p. 202).

Nous pouvons observer la présence des deux traits caractéristiques de la traduction technique (Marquant, 2005, p. 130-131) : le « contenu technique » qui renvoie à un domaine de spécialisation précis (les *installations de chauffage au bois*) et la densité et l'extensibilité terminologiques : *les catalyseurs utilisés dans les appareils de chauffage au bois ; structures alvéolées à revêtement en céramique*.

Un autre procédé formel de construction de formes linguistiques est la composition.

« Les maisons canadiennes sont devenues plus *écoénergétiques* grâce à l'amélioration de leur isolation thermique et grâce à l'utilisation de pare-vent efficaces, ainsi que de portes et de fenêtres étanches » (SCHL, *Le guide de chauffage au bois résidentiel*, 2009).

Dans l'exemple mentionné, la composition se combine avec un fait culturel propre à la culture professionnelle destinée à la construction des maisons écologiques au Canada, aux isolations thermiques, etc. Les *habitations éconergétiques* sont *efficaces du point de vue énergétique* et « procurent un milieu de vie plus confortable et plus sain ». « L'efficacité énergétique accrue réduit les émissions de gaz à effet de serre et diminue les frais associés à la possession et à l'entretien de l'habitation », nous renseigne la Société canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL, 2017 [1998]).

Les lectures portant sur le même sujet et les éléments non-verbaux (images, schémas) présents dans les deux langues permettent d'identifier la signification globale de l'énoncé et de postuler des correspondances terminologiques adéquates : « les maisons canadiennes sont devenues *plus efficaces du point de vue énergétique* grâce à l'amélioration de leur isolation thermique ... ».

### 3.3.3. Expérience acquise par les étudiants

Les perceptions et les opinions des étudiants lors de l'élaboration du projet sont utiles pour l'enseignant qui peut évaluer le degré de motivation des étudiants, le degré d'accomplissement des tâches, le niveau de performance atteint par les étudiants, etc.

À la fin du travail, les étudiants ont mentionné la progression des compétences dans le domaine de la traduction et de la rédaction du commentaire de traduction : la familiarisation avec les étapes du processus global de traduction, avec le domaine des textes spécialisés, avec les ressources documentaires (terminologiques, phraséologiques, thématiques, encyclopédiques) dans les deux langues, l'importance de la validation des solutions de traduction par la documentation, le recours à des experts, l'approfondissement des connaissances linguistiques en langue française, la réflexion sur l'importance du travail comme exercice de préparation du mémoire de fin d'études consistant dans la traduction commentée d'un texte spécialisé. Les étudiants ont évoqué également leur expérience subjective liée à la satisfaction d'avoir accompli les tâches, au développement de qualités personnelles telles que l'organisation du travail, la gestion du temps, l'esprit d'analyse et de synthèse.

## Conclusion

L'esquisse méthodologique décrite met en évidence une méthode d'apprentissage de la traduction spécialisée, basée sur le projet de « traduction commentée » comme activité assistée par un tuteur, déroulée en milieu universitaire dans une filière LEA de l'université où nous déroulons notre activité. Les aspects méthodologiques présentés permettent de souligner l'importance des tâches à accomplir par les étudiants afin d'assurer la progression de leurs compétences dans le domaine de la traduction des textes spécialisés, techniques, en langue française, dans notre cas.

La méthodologie présente un certain nombre d'avantages, pour les étudiants et les enseignants à la fois (Pop, 2019, p. 212) : les étudiants bénéficient d'un « parcours systématique, rigoureux et structuré », ce qui permet à l'enseignant de suivre le déroulement du projet, d'évaluer le stade de préparation pour chaque étudiant et d'intervenir pour ajuster les apprentissages.

L'activité « traduction commentée » menée en contexte universitaire permet aux étudiants d'appliquer les notions théoriques et méthodologiques acquises durant le parcours universitaire, de réfléchir sur leur propre démarche traduisante, sur les moyens linguistiques mis en œuvre lors du processus de traduction, sur leurs difficultés et besoins de perfectionnement dans le domaine de la traduction des textes spécialisés.

Cette approche pédagogique et méthodologique s'inscrit dans le cadre d'une « pédagogie de l'encouragement » (Pop, 2015a, p. 108-109) visant les aspects positifs de l'enseignement-apprentissage de la traduction de manière à contribuer à accroître la motivation des étudiants ainsi que leur autonomie : « L'enseignant n'est plus seulement celui qui enseigne les techniques de traduction à l'apprenant, mais celui qui lui "apprend à apprendre" (...) » (Pop, 2015a, p. 108).

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteure n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteure n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

Ballard, M. (2005). *Le commentaire de traduction anglaise*. Paris : Armand Colin.

Baumgartner, P. (1993). Technical translation: putting the right terms in the right context. In C. Dolerup, A.

Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2 Insights, aims, visions* (pp. 295-300). Amsterdam/

Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

*Charte de l'Association Nationale des Langues étrangères appliquées (ANLEA)*. Retrieved from <https://anlea.org/lailea/charte-de-lailea/>.

Dancette, J. (1998). *Parcours de traduction*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Delisle, J. (2003). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français.*

*Méthode par objectifs d'apprentissage*, 2e édition. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

*Dictionnaire Hachette* (2016). Paris : Hachette.

*Dicționarul explicativ al limbii române online (Dex online)*. Retrieved from <https://dexonline.ro/>

Durieux, Ch. (2003). *La formation à la traduction spécialisée : approche documentaire*. In G. Mareshal. et al. (dir.),

*La formation à la traduction professionnelle* (pp: 93-108). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Froeliger, N. (2003). Binaire et liminaire : la forme en traduction technique. *Revue française de linguistique appliquée*, 8 (2), 33-42. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-2-page-33.htm>.
- Ghirardini, B. (2012). *Méthodologies pour le développement de cours e-learning. Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique*. Retrieved from <http://www.fao.org/docrep/015/i2516f/i2516f.pdf>.
- Gouadec, D. (2009). *Profession traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.
- Horguelin, P. A. (1966). La traduction technique. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.7202/003113ar>.
- Istrate, M (2004). *Tehnologii și instalații pentru reducerea emisiilor poluante*. Iași: Setis.
- Izarenkov, D. I. & Oleinik, O. (1996). Selecting texts for teaching technical translation. *Perspectives*, 4(2), 203-213. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1996.9961287>.
- Lavault-Olléon, É. (1994). Former des étudiants LEA à la traduction technique et scientifique : un défi didactique ? *ASP*, 3, 65-82. DOI: 10.4000/asp.4238.
- Lavault-Olléon, É. (Ed.) (2007). *Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations*. Bern: Peter Lang SA.
- Marquant, H. (2005). Formation à la traduction technique. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 50 (1), 129-136.
- Nord, Ch. (1991). *Text in Analysis Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Ga. Rodopi.
- Pop, M.-C. (2015a). *La traduction. Aspects théoriques, pratiques et didactiques. Domaine français-roumain*, 2e édition. Timișoara: Orizonturi universitare. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință,
- Pop, M.-C. (2015b). Pour une approche modulaire de l'enseignement de la traduction spécialisée. In V. Cakeljčić, A. Vujović, & M. Stevanović (Eds.). *Actes du IIIe Colloque International Languages for specific Purposes: Past, Present, Futur / Langues sur Objectifs Spécifiques : Passé, Présent, Futur* (pp. 417-422). Belgrade: Newpress.
- Pop, M.-C. (2017). Technical translation teaching and learning at initiation level: Methodological considerations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 291-296. DOI:10.18844/prosoc.v4i1.2268.
- Pop, M.-C. (2019). Le projet de traduction comme exercice de simulation professionnelle en milieu universitaire. In C.-N. Teodorescu & Daniela Dincă, *La traduction: Théories, pratiques, formations* (pp. 201-212). Craiova: Editura Universitaria.
- Scarpa, F. (Ed.), (2010). *La Traduction spécialisée : La médiation linguistique et les langues de spécialité*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Tarasova, E. S. (2015). Technical Translation Teaching to the Engineering Students (On the Example of Patent Descriptions). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3) S1, 350-355.
- Trésor de la Langue française informatisé (TLFi)*. Retrieved from <http://atilf.atilf.fr/>.
- Vigner, G. & Martin, A. (1976). *Le français technique*. Paris: Hachette et Larousse.



# Représentation de la culture dans trois manuels de FLE

## Representation of Culture in Three FFL Textbooks

Daniel ROJAS-PLATA<sup>1</sup> 



### RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous analysons les éléments culturels présents dans un ensemble de manuels de français langue étrangère. Nous nous concentrons principalement sur les éléments iconographiques, c'est-à-dire les photographies et les illustrations accompagnant chaque unité pédagogique. L'idée que la langue et la culture sont des produits interdépendants d'un seul processus est plus évidente dans le cas des manuels de langues, car ici la culture sert régulièrement de support pour représenter graphiquement la langue. Cette recherche a deux objectifs: 1) décrire l'emploi et l'évolution des images comme des éléments de représentation culturelle dans un ensemble de manuels de langue française et 2) analyser comment ces images se rapportent au contenu de différentes leçons. La méthodologie consiste à interroger trois manuels de français publiés à quelques années d'intervalle. Nous comparons quantitativement et qualitativement l'emploi des images dans ces matériaux et retraçons leurs caractéristiques et leurs différences. L'analyse révèle que dans les manuels les plus récents, il y a un plus grand nombre d'images, notamment de photographies. Celles-ci sont également plus complexes du point de vue de leur représentation culturelle. En général, les résultats soulignent un intérêt croissant à présenter un tableau multiculturel à travers l'emploi d'une iconographie très soignée dans les manuels de langues.

**Mots-clés:** Culture, langue française, iconographie, manuel de langues, analyse contrastive

### ABSTRACT

In this paper, we analyze the cultural elements present in a set of French as a Foreign Language textbooks. We focus mainly on the iconographic elements, that is, the photographs and illustrations accompanying each unit. The idea that language and culture are interdependent products of a single process becomes even more evident in language textbooks, since here the latter regularly serves as a support to graphically represent the former. This research has two objectives: 1) to describe the use and evolution of images as an element of cultural representation in a set of French language textbooks and 2) to analyze how these images relate to the content of different lessons. The methodology consists of examining three textbooks of French as a Foreign Language that have been published a few years apart. We compare quantitatively and qualitatively the use of images in these materials and we retrace their characteristics and differences. The analysis reveals that in the most

<sup>1</sup>Prof. Dr., Universidad Autónoma Metropolitana, Department of Philosophy, Mexico City, Mexico

ORCID: D.R.P. 0000-0002-2545-3191

### Corresponding author:

Daniel ROJAS-PLATA,  
Universidad Autónoma Metropolitana,  
Department of Philosophy,  
Mexico City, Mexico  
E-mail: danielrojasplata@gmail.com

**Submitted:** 14.02.2020

**Revision Requested:** 10.03.2020

**Last Revision Received:** 18.03.2020

**Accepted:** 20.03.2020

**Citation:** Rojas-Plata, D. (2020).

Representation of culture in three FFL textbooks. *Litera*, 30(1), 63-83.

<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0029>



recent textbooks there is a greater number of images, especially photographs. These are also much more complex from the point of view of culture representation. In general, the results point to an increasing interest in presenting multiculturalism in language textbooks through the use of a well-defined iconographic collection.

**Keywords:** Culture, French language, iconography, language textbook, contrastive analysis

## EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, the language textbook is a frequent tool for teaching a foreign language. According to Ranchon (2016), in its realization, there is a convergence not only of linguistic and pedagogical questions, but also of commercial and cultural considerations. The idea advanced by some authors (see Ali et al., 2015) that language and culture are interdependent products of a single process becomes even more evident in language textbooks, since here the latter regularly serves as a support to graphically represent the former. Some authors (Auger, 2001; Chi, 2007) have analyzed the cultural representations that students draw from their contact with French. Although the corpus of these researches is a set of French textbooks, the central point here is the students' perception and not necessarily the differences between the cultural elements contained in the materials. So, the question is: Which culture is represented when teaching a language as widespread as French?

In this study, we analyze the cultural elements in the images of three French as a Foreign Language textbooks. The objective is to describe the use and evolution of images as elements of cultural representation and to analyze how these images relate to the content of different lessons. This theoretical and methodological approach is not accidental. A single image can contain a lot of symbols and iconographic expressions that are representative of a specific culture, so its appearance in a language textbook is certainly intentional. We limit the research to a particular group of textbooks which are quite well known in Mexico. The reason for this is to limit the scope of the corpus to a set of materials that have been used in a specific area.

The organization of the study is as follows. In the first part, we discuss the concepts of culture and representation from the point of view of current trends in language acquisition. We also describe the characteristics of the language textbook and the way in which culture is represented in them.

In the second part, we present the methodology which concerns the interrogation of three French as a Foreign Language textbooks: *Le nouveauTaxi!* (2009), *Alter Ego Plus*

(2012) and *Edito* (2016). These are materials published a few years apart by two different publishers. The first two are currently in use in higher education institutions in Mexico and are a common tool for French courses. The third textbook is however not widely used in this context, but its marketing is recent (2016). We compare quantitatively and qualitatively the use of images in these materials and we retrace their characteristics and differences. We also establish what kind of images we will consider for the development of the analysis and propose a typology for their classification.

In the third section, we expose the results of the analysis. To keep an order in the presentation, we report the results of each textbook separately. We start with the quantitative results and continue with the qualitative results. We frequently make comparisons between textbooks and highlight the most relevant differences. The results indicate that in the most recent textbooks, there is a great number of iconographic elements belonging to different cultures. In these materials, we note a regular presence of personalities and institutions of the "Francophonie", a more detailed description of the countries where French is spoken and, in general, a larger number of images showing multiculturalism. In the same way, unlike the first textbooks where Francophonie has an illustrative function, the last textbooks present a more elaborate iconographic research work. Given these results, we can point out that there is an increasing interest in presenting multiculturalism in language textbooks through the use of a well-defined iconographic collection.

## Introduction

À l'heure actuelle, les manuels destinés à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) constituent un outil fréquent dans la salle de classe. La quantité de manuels mis à disposition par les maisons d'édition est considérable et, très souvent, la sélection d'un ouvrage concerne non seulement des questions de méthodologie, mais également des considérations commerciales, sociales et/ou culturelles. En effet, le manuel peut être envisagé à la fois comme un livre permettant de structurer les cours de langue étrangère (LE), et comme un certain regard sur la langue et la culture.

Dans ce travail, nous analysons les éléments culturels présents dans trois manuels utilisés actuellement dans des cours de FLE au Mexique. L'étude vise à repérer les Éléments Iconographiques de Représentation Culturelle (EIRC) de ces manuels et à les comparer de manière quantitative et qualitative dans les contextes où ils apparaissent. Dans la première partie de ce travail, nous discutons les concepts de culture et de représentation du point de vue des courants actuels en LE. Nous décrivons également les caractéristiques du manuel et précisons de manière générale la représentation culturelle associée à la langue française dans le contexte mexicain. Dans un deuxième temps, nous présentons la méthodologie d'étude. Elle concerne l'interrogation de trois manuels de FLE : *Le nouveau Taxi !*, *Alter Ego Plus* et *Édito*. Les deux premiers manuels sont actuellement utilisés dans des institutions d'enseignement supérieur au Mexique (notamment l'Universidad Nacional Autónoma de México et l'Universidad Autónoma Metropolitana) et constituent un outil commun pour les cours de FLE destinés à un public grand adolescent/adulte. Le troisième manuel n'est pourtant pas très utilisé dans ce contexte, mais sa commercialisation est récente (2016). La troisième section est consacrée aux résultats de l'analyse sur corpus. Nous décrivons les EIRC contenus dans chaque manuel et les comparons. Cette analyse peut constituer un point de départ pour de futures recherches sur les manuels disponibles dans les pays et sur la représentation de la culture que les apprenants de FLE y trouvent.

## État de l'art : Culture et représentation dans les manuels de LE

Il est essentiel d'établir une première approche sur la représentation de la langue et la culture françaises dans les cours de FLE, car elle constitue le point de départ pour les représentations des trois manuels formant le corpus. Dans cette section, nous faisons un passage en revue des concepts de culture et de représentation culturelle, ainsi que leur expression, dans les manuels de langue.



## 1. Concept de culture dans l'enseignement des langues

De nos jours, le terme culture couvre un large éventail de notions complexes qui peuvent être définies en fonction de diverses disciplines : la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, etc. Il peut concerner tant des créations artistiques d'une communauté que des expressions ou des manières de comprendre la vie. D'un point de vue didactique, Galisson (1991, p. 117) et Porcher (1995, pp. 66-67) établissent une distinction fondamentale entre deux types de culture. La première, appelée « culture savante », se compose des produits artistiques conçus dans une société : peintures, monuments, écrits, etc. La seconde, appelée « culture populaire », relève de l'héritage intangible d'une communauté et peut concerner des éléments de la vie quotidienne ainsi que du savoir dire, être ou vivre (par exemple, les conceptions de l'amour, la mort ou le temps). C'est ce second sens qui apparaît le plus souvent dans des contextes d'enseignement des langues. Pour Brito Meyer (2013, pp. 55-56), la culture linguistique permet de saisir des aspects de l'identité psychosociale d'un groupe (pensée, morale, éthique, communication, comportement, etc.).

Au moment où l'apprenant fait face à une L2, différents processus linguistiques et cognitifs sont mis en œuvre. Il s'avère que, dans les cours de LE, les apprenants découvrent un système linguistique nouveau mais aussi des éléments culturels nouveaux. Ce contact entraîne différentes réponses chez les apprenants. D'après Ali et al. (2015), la communication et la culture sont liées dans la mesure où elles accordent des valeurs et des significations aux différents éléments de la vie. Ce système de valeurs culturellement déterminées n'est pas toujours évident pour certains apprenants.<sup>1</sup> Dans ces cas, une explication s'impose très souvent afin de signaler les différences entre la culture cible et la culture d'origine. Cette information produit certainement un effet chez l'apprenant qui peut, par la suite, remettre en question ses propres concepts culturels (peut-être pour la première fois). De nombreux travaux sur l'apprentissage d'une L2 s'accordent sur le fait que les représentations culturelles des apprenants sont modifiées après leur contact avec une langue et une culture différentes. D'après Agar (1994), l'apprenant s'aperçoit que la culture qu'il essaie de comprendre et d'associer aux compétences linguistiques de son interlangue est visiblement différente de la sienne, et qu'il y a même des éléments qui lui sont totalement incompréhensibles du point de vue de sa

1 Chiswick et Miller (2005) ont même proposé des échelles permettant de mesurer le degré de séparation entre les langues. Leur méthodologie est basée sur la perception exprimée par les apprenants sur la difficulté d'apprendre une L2 spécifique. Ainsi, pour un locuteur anglophone, il serait plus difficile d'apprendre le mandarin que l'espagnol, tandis que pour un locuteur du mandarin, l'espagnol serait plus difficile à apprendre que l'anglais.

propre culture. Ces différences peuvent l'amener à modifier les représentations de sa propre culture. Block (2007, p. 864) souligne que le sens d'identité est déstabilisé lors du contact entre différentes cultures et que les apprenants font des efforts cognitifs pour retrouver l'équilibre. Éventuellement les représentations culturelles nouvelles et anciennes trouvent un point de stabilité. D'après Puren (2002, pp. 60-61), cette interaction conduit à l'apprenant à réfléchir sur la culture d'autrui et la sienne, et à tirer des conclusions visant à construire une pensée multiculturelle.

Parmi les processus d'appréhension de la culture cible, on peut citer notamment le stéréotype<sup>2</sup> qui apparaît fréquemment dans les cours des langues. Ce mécanisme permet aux apprenants de s'approprier de certains éléments culturels qui peuvent leur sembler étranges. Suivant Moore (2005, p. 10), le stéréotype a pour fonction de réduire à une représentation essentielle les données provenant de la réalité afin que celles-ci puissent être reconnues plus facilement par les individus. Cette hypothèse est également adoptée par Porcher (1995, p. 64) qui note que le stéréotype est une représentation partielle de la réalité. Dans cette optique, le stéréotype constitue une représentation qui peut être proche de la réalité ou bien proche de la caricature. Il est important enfin de mentionner que les stéréotypes constituent une première connaissance de la culture cible et peuvent persister même à des stades avancés de maîtrise de la langue.

## 2. Quelle culture dans les manuels de FLE ?

Le manuel de LE est un objet qui condense dans quelques pages de nombreux éléments culturels d'une langue. Des textes, des enregistrements et des images constituent une source importante de représentations culturelles mise à la disposition des apprenants. Il est, à ce stade, nécessaire de définir ce que nous allons considérer comme manuel, ainsi que la manière dont la culture y est représentée, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement d'une LE.

### 2.1. Définition et organisation du manuel en LE

Un manuel se distingue d'autres outils destinés à l'apprentissage des langues (comme les supports audio-visuels, les chansons, etc.) par sa structure, sa présentation

2 Le concept de stéréotype exposé dans cette étude correspond au sens utilisé dans l'apprentissage d'une L2. Il concerne particulièrement les représentations socioculturelles de personnes, de lieux et d'autres éléments appartenant à une communauté (Nguyen, 2008, p. 199). Il s'agit d'une version certainement réduite de la notion développée par Schapira (1999) sur les types de stéréotypes (de pensée, de langue, etc.).

et ses objectifs. Suivant Richaudeau (1986, p. 51), le manuel est un livre imprimé dont le but est de contribuer au processus d'enseignement-apprentissage d'une langue. Le choix et la structure des thèmes sont établis en raison d'une progression des compétences pragmatiques et sociolinguistiques, et en raison du contenu linguistique qui s'adapte aux différentes étapes d'apprentissage suivies par l'apprenant. Berringer (1995, p. 19) élargit cette notion en précisant que le manuel ne concerne pas seulement le support imprimé mais également les documents d'accompagnement (cassettes, vidéos, etc.). Par ailleurs, Girardet (1995, p. 28) fait une distinction entre les manuels de type universaliste et les manuels ciblés. Pour cet auteur, les premiers proposent des situations générales (souvent tournées vers l'international) sur l'emploi de la langue, tandis que les seconds peuvent être adaptés à un marché local et proposer des contenus plus spécifiques. Dans le cas du FLE, González Izquierdo (2014, p. 147) souligne que les modèles adoptés à présent dans la plupart des manuels scolaires sont basés sur l'approche actionnelle. Ici, on encourage vivement la communication dans des situations de la vie quotidienne aussi bien de la France que des pays francophones.

## **2.2. Représentation culturelle dans les manuels**

Pour Ranchon (2016, pp. 29-32), le manuel de LE est à la fois un objet et un concept. D'après cet auteur, le contenu du manuel est sélectionné en fonction de critères linguistiques et culturels. Langue et culture sont ici « les résultats d'une modélisation de la réalité » (Ranchon, 2016, p. 27). Il est fréquent dans les cours de FLE que la langue qu'on apprend correspond au français standard, c'est-à-dire celle dans laquelle tous les membres d'une communauté linguistique se reconnaissent (Klinkenberg, 1999, p. 38). Bien qu'il existe des modules dédiés à la francophonie, ce français standard est souvent associé à la culture de la France.

Différents travaux ont analysé les représentations culturelles des apprenants de FLE par rapport à la langue française. Nous pouvons citer l'étude d'Auger (2001) sur les représentations de la France, du français et des français dans 42 manuels de FLE, ou bien les travaux de Chi (2007) et de Vajta (2012) sur les représentations des apprenants taiwanais et suédois sur la culture française. Cependant, les résultats de ces études ne concernent que le contexte dans lequel celles-ci ont été effectuées. En effet, les représentations culturelles que l'on peut se faire d'une communauté ne sont pas universelles. Dans le cas du Mexique, il n'y a pas beaucoup de travaux qui examinent ces questions. Nous pouvons citer la thèse de Barbier (2013) qui examine

la représentation de la francophonie dans le manuel *Latitudes*, ainsi que les travaux de Silva (2011) et de Castillo et Pérez (2016) sur les attitudes et les motivations des apprenants de FLE au Mexique. D'après ces auteurs, la langue française y est souvent représentée comme une langue moderne, tournée vers l'international et associée fréquemment aux voyages. Elle est aussi perçue comme un instrument de promotion personnelle et professionnelle.

Comme nous l'avons indiqué, cette représentation initiale peut être modifiée lors des cours de FLE. Il est important d'analyser la manière dont les manuels cherchent à modéliser le contact entre apprenant et langue, et l'une des plus importantes est à travers l'emploi de photographies, de dessins et de tout autre élément iconographique que, dans notre étude, nous appelons Élément Iconographique de Représentation Culturelle (EIRC).

## Méthodologie d'analyse

Pour cette étude, nous avons eu recours à trois manuels de FLE assez connus au Mexique. Il s'agit de manuels appartenant à deux maisons d'édition différentes et publiés à quelques années d'intervalle. Ils sont imprimés en couleur, de type universaliste et destinés à un public grand adolescent/adulte. Nous ne prenons en compte que le premier volume correspondant au niveau A1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001). De même, nous analysons uniquement le livre imprimé et non le matériel d'accompagnement (CD, DVD-ROM) ni les ressources en ligne. La raison de ce choix tient au fait que ces matériels périphériques ne sont pas forcément utilisés en classe, car ils nécessitent des ressources spécifiques pour leur utilisation (ordinateur, connexion internet, etc.). Ils ne font donc pas toujours partie des outils proposés dans les cours de FLE et, dans de nombreux cas, ils ne sont même pas consultés.

La sélection de ces trois manuels tient à leur usage dans des cours de FLE au sein des principales institutions universitaires au Mexique (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana et Instituto Politécnico Nacional), soit dans le cadre des cursus universitaires, soit dans des cours offerts au grand public. Nous décrivons ci-dessous les caractéristiques de chacun des manuels.

*Le Nouveau Taxi !* (Capelle & Menand, 2009) [LNT] : Le plus ancien des manuels consultés. Il comprend 144 pages imprimées en couleur, index et transcriptions

des documents sonores compris. Il a été publié par Hachette en 2009 et est une version renouvelée de *Taxi!* publié en 2004. Ce manuel est actuellement utilisé par l'Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa dans ses cours de français et a été utilisé par les Alliances Françaises au Mexique il y a quelques années. Le livre est accompagné d'un DVD-ROM avec des exercices, des documents sonores et des vidéos complémentaires.

*Alter Ego Plus* (Kizirian et al., 2012) [AEP]. C'est un manuel largement connu dans des établissements d'enseignement nationaux et étrangers. Au Mexique, il est utilisé dans les centres de langues de l'Universidad Nacional Autónoma de México et dans diverses universités privées. Publié en 2012 par Hachette, il s'agit de la version renouvelée d'*Alter Ego* publié en 2006. Il est accompagné d'un DVD-ROM contenant des documents sonores, des dossiers et des portfolios. Il compte 223 pages, index et transcriptions compris.

*Édito* (Alcaraz et al., 2016) [EDI]. Publié en 2016 par Didier, c'est le plus récent des trois manuels. Il comprend 216 pages. Son usage dans des établissements d'enseignement du français n'est pas assez répandu au Mexique. À notre connaissance, il est seulement utilisé dans les niveaux avancés (B1 et B2) des cours de FLE dans les centres de langues de l'Universidad Nacional Autónoma de México. Son importance dans cette étude tient précisément à cette caractéristique : il permet d'établir une comparaison entre des manuels largement utilisés et des manuels moins connus dans des contextes d'apprentissage de FLE au Mexique.

## 1. Classification des EIRC

L'un des principaux éléments de représentation culturelle repéré dans les manuels de FLE est l'image imprimée. Une seule image peut contenir un bon nombre de symboles et d'expressions représentatives de la culture cible. Les images utilisées dans les manuels de FLE peuvent être classées en deux grandes catégories : photographies et illustrations.

Les *photographies* constituent une source importante de représentations culturelles, car elles concernent souvent des images de la vie quotidienne. Leur sélection dans un manuel peut être un indice du type de perspective méthodologique, linguistique et/ou idéologique adoptée. Dans notre étude, nous les divisons en deux sous-catégories : 1) des images authentiques, en ce sens qu'elles cherchent à représenter des éléments réels de la culture cible (Figure 1), et 2) des images d'archives, qui peuvent être considérées

peu représentatives du point de vue culturel (Figure 2). En effet, tandis que les images authentiques montrent des EIRC dans leur contexte, ce n'est pas le cas des images d'archives où l'on voit des situations génériques et dans des contextes neutres. Dans la Figure 1, les images de la ville de Pontoise peuvent aider l'apprenant à se situer culturellement. En revanche, dans la Figure 2, la caractérisation des individus n'est même pas nécessaire : une main, une tenue ou un profil peuvent suffire pour communiquer une certaine idée. Il est fondamental de souligner que, parfois, la classification d'une image dépend du co-texte qui l'accompagne. Par exemple, il peut arriver que l'apprenant ne reconnaisse pas immédiatement une façade apparaissant dans une photo, mais lorsqu'il est accompagné de la légende « Université de la Sorbonne », cet élément acquiert une valeur culturelle.



Figure 1: Image authentique (Source: AEP)



Figure 2: Image d'archives (Source: AEP)

Par ailleurs, les *illustrations* correspondent principalement à des dessins d'individus, d'objets ou de symboles. Nous distinguons deux sous-catégories : 1) illustrations authentiques (Figure 3) et 2) illustrations créées (Figure 4). La première catégorie correspond aux documents extraits de journaux, de bandes dessinées ou de magazines, aux dessins de monuments ou d'œuvres d'art, aux affiches, aux brochures, etc. Dans la Figure 3, il y a une infographie sur le temps que les français consacrent aux tâches ménagères ; ce document est obtenu d'une source réelle, ce qui fait penser qu'il est authentique. En revanche, les illustrations créées concernent des dessins génériques — par exemple des fruits, des vêtements, des meubles, etc. — qui ont été conçus pour expliquer ou exemplifier un thème, une activité ou un passage. Dans la Figure 4, il y a des symboles renvoyant à différentes activités. Les illustrations sont très importantes pour notre analyse, surtout les authentiques, car elles concernent souvent des stéréotypes exprimant un élément culturel. Comme nous l'avons indiqué, certains

stéréotypes peuvent être résumés en une caricature : physionomies, activités, gestes, vêtements, etc.

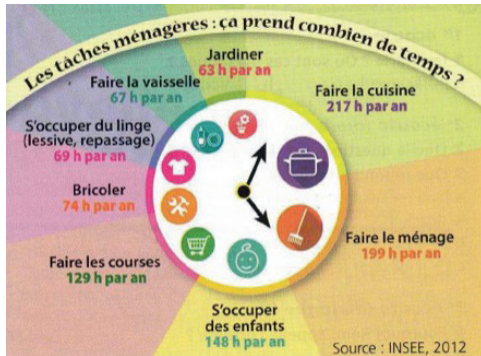


Figure 3: Illustration authentique (Source: EDI)



Figure 4: Illustration créée (Source: AEP)

Enfin, pour l'étude nous ne prenons pas en considération les illustrations qui ne contiennent que du texte et qui sont génériques (e-mails, notes, listes, etc.), à l'exception de celles qui essaient de reproduire des éléments culturels authentiques : des affiches, des SMS, des publicités, des horaires de transports, etc.

## 2. Interrogation du corpus et occurrences des EIRC

Toute image qui répond aux critères établis dans la section précédente témoigne de l'occurrence d'un EIRC. Cependant, nous prenons comme une seule occurrence le groupe d'images appartenant à un même exercice. Par exemple, un ensemble de meubles est considéré comme une seule occurrence, au moins que chaque image ne soit différenciée par un numéro, car dans ce cas il s'agit d'éléments liés à des phrases qui s'opposent et qu'il faut distinguer. Cette décision tient au fait d'englober ces petites images qui sont souvent génériques et qui n'ajoutent pas d'informations pertinentes pour l'analyse culturelle.

Qualitativement, nous nous intéressons également au sujet traité dans l'unité pédagogique. Comme nous le verrons, il y a des thèmes qui favorisent l'apparition des EIRC dans les manuels. Ces unités pédagogiques sont particulièrement importantes du point de vue de la culture, car l'utilisation de stéréotypes est ici fréquente. En ce sens, il est fondamental d'analyser les variations existantes entre les différents manuels par rapport à ce sujet.

## Résultats

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de notre analyse sur les EIRC contenus dans les trois manuels proposés. Nous établissons une sous-section concernant chaque manuel afin de suivre un ordre dans l'exposition. D'abord, nous exposons les résultats quantitatifs et, ensuite, les résultats qualitatifs. Nous discutons également les données et proposons des comparaisons entre les différents manuels.

Il est important de mentionner que dans tous les manuels consultés, il y a au moins une section par unité consacrée à la culture/civilisation, ainsi qu'une section par manuel consacrée à la francophonie. Ces sections centrées sur la culture et le multiculturalisme sont fondamentales pour notre étude, car le recours au matériel iconographique y est fréquent, si bien que nous consacrons quelques lignes à la discussion détaillée de ces sections.

### 1. *Le Nouveau Taxi!* (LNT)

Ce manuel se caractérise par une organisation très systématique des unités et des leçons. Chaque unité commence par la mise en œuvre d'une situation de communication. Au total, il y a 9 unités, elles-mêmes divisées en 4 leçons. La dernière leçon de chaque unité s'intitule « Arrêt sur » et correspond au composant culturel.

Le premier aspect iconographique à souligner est que chaque unité commence par une grande image accompagnant les objectifs généraux. À l'intérieur de chaque leçon, nous voyons également une image couvrant une cinquième partie de la feuille. En moyenne, il y a 1,3 images par feuille. Il est à noter que les sections de culture/civilisation de chaque unité contiennent davantage d'images que le reste des sections. Dans le Tableau 1, nous rapportons le nombre d'images par catégorie dans *LNT* (fréquence absolue et pourcentage).

**Tableau 1: Nombre d'images retrouvées dans LNT**

Photographies		Illustrations	
Authentiques	Adaptées	Authentiques	Créées
82 (41%)	40 (20%)	17 (9%)	61 (30%)

D'après ces résultats, nous pouvons établir que les photographies authentiques et les illustrations créées sont les images les plus fréquentes avec un 41 % et 30 % de fréquence



respectivement. En ce qui concerne les photographies, elles montrent des EIRC variés : monuments, symboles et paysages, principalement de la France. Nous trouvons également des expressions culturelles et des situations de la vie quotidienne française. Les individus apparaissant dans ces photos sont principalement blancs et parfois blonds.

Dans le cas des illustrations, elles deviennent de plus en plus sporadiques au fur et à mesure que les leçons progressent. Ainsi, pour les unités 7, 8 et 9, nous ne trouvons que deux illustrations. Les personnes sont dessinées de manière stylisée, au teint clair et aux traits fins.

En général, la quantité du texte est supérieure au nombre d'images par leçon. Par contre, dans la section de culture/civilisation, les images sont nombreuses. À partir du contexte où elles apparaissent, nous pouvons établir que la fonction des images est d'illustrer l'unité pédagogique ou l'exercice. Par exemple, dans l'unité des achats, la photo d'un magasin y apparaît ; pour les voyages, c'est le cas des guichets ; pour l'itinéraire, une carte ; et ainsi de suite.

En ce qui concerne les icônes culturelles, nous trouvons qu'elles sont principalement liées à la culture de la France : Édith Piaf, un marché de Noël et les feux d'artifice sur l'Arc du Triomphe, pour n'en citer que quelques-unes. Un aspect à souligner de *LNT* est l'absence d'éléments appartenant à la « culture savante ». En effet, nous ne trouvons que la référence à un film (*La môme*) et à deux chanteurs (Édith Piaf et Grand Corps Malade). Le reste des expressions artistiques (peinture, sculpture, littérature) est à peine représenté dans ce manuel.

Les sections culturelles sont riches en EIRC. Chacune de ces leçons contient en moyenne 4 images dans lesquelles apparaissent des personnalités françaises, des symboles de la France et des situations de la vie quotidienne. Au début du manuel, certaines personnalités françaises sont évoquées : Édith Piaf, Zinédine Zidane et Laure Manaudou. À mesure que les leçons progressent, les éléments culturels de la France deviennent la règle. Par exemple, dans la leçon 6, les images sont consacrées au thème de l'emploi en France ; dans la leçon 8, il y a des symboles tels que la Citroën 2CV, le fromage, le tour de France ; et dans la leçon 9, les images sont consacrées au pain.

En ce qui concerne le multiculturalisme, les images sont peu représentatives des autres cultures et nationalités : un pont à Montréal, le Tower Bridge à Londres, le parc

Güell à Barcelone. Il est à noter que la première leçon de culture/civilisation est la seule consacrée spécifiquement à la francophonie. Nous y trouvons des photographies d'individus représentant différents pays où le français est parlé, mais elles sont des images d'archives n'exposant que de visages. Dans cette optique, la francophonie n'est pas un sujet très développé dans ce manuel.

Il s'avère donc que les éléments culturels de la France sont beaucoup plus représentés que ceux des autres pays francophones. Aucune personnalité appartenant à la francophonie n'est évoquée. Enfin, les EIRC correspondent le plus souvent à des monuments et à des lieux ; il n'y a pas de références à des institutions ni à des expressions culturelles populaires.

## **2. *Alter Ego Plus (AEP)***

Ce manuel adopte également une structure systématique des unités : 3 leçons de 2 doubles pages par unité ou dossier. Elles commencent régulièrement par la mise en œuvre d'une situation communicationnelle. La section consacrée à la culture/civilisation s'intitule « Carnet de voyages » et concerne une double page en couleur riche en supports graphiques. Il est important de mentionner qu'il n'y a pas beaucoup d'exercices d'écriture à l'intérieur de chaque leçon. Ceux-ci sont rassemblés dans une section à la fin de l'unité. Cela permet d'obtenir une composition visuelle pleine d'images et d'activités actionnelles.

Tout comme *LNT*, les pages d'ouverture d'unité dans *AEP* présentent une grande image. Il faut pourtant souligner que les éléments représentés dans ces pages n'ont pas de rapport immédiat avec la culture cible, car il s'agit le plus souvent d'images d'archives : un banc de poissons, une horloge, etc. Toutefois, à l'intérieur de chaque unité, la quantité d'images est supérieure à celle de *LNT* : jusqu'à dix images par page dans les leçons générales. Dans le Tableau 2, nous exposons les résultats des images contenues dans *AEP*. En moyenne, il y a 2,15 images par page. Ce nombre est visiblement supérieur à celui rapporté dans *LNT* (1,38 images par page). La distribution des catégories est aussi bien différente dans les deux manuels. Dans *LNT*, il y a des intervalles de 10 % entre les catégories les plus fréquentes et les moins fréquentes. En revanche, dans *AEP*, sauf les photographies authentiques, les autres catégories ont en moyenne une fréquence d'emploi presque similaire. Cela implique une utilisation plus équilibrée des différents types d'images à l'intérieur du manuel.

**Tableau 2: Nombre d'images retrouvées dans AEP**

Photographies		Illustrations	
Authentiques	Adaptées	Authentiques	Créées
205 (39%)	120 (23%)	91 (17%)	109 (21%)

En général, les photographies d'*AEP* établissent un rapport plus évident avec des éléments culturels. Si les images de *LNT* n'étaient vraiment pas emblématiques de la culture cible — même pour les photographies authentiques —, celles d'*AEP* font référence à des situations spécifiques. Par exemple, dans la leçon consacrée à Pontoise, l'Oise et les remparts y sont présentés, ainsi que la cathédrale de Saint-Maclou et le théâtre de l'Apostrophe. Ces EIRC donnent l'impression de voir la ville et de parcourir différents endroits.

Par ailleurs, bien que les illustrations soient la ressource la moins utilisée dans *AEP*, elles introduisent également des EIRC clés. D'une part, la manière de dessiner les personnages humains correspond au style conventionnel des manuels (que l'on trouve également dans *LNT*) : des figures peu ou prou stylisées à des traits caucasiens.<sup>3</sup> D'une autre part, il faut souligner que certaines illustrations authentiques viennent accompagnées de la source d'où elles ont été extraites. Il s'agit d'une caractéristique de *LNT* qui contribue certainement à créer un lien entre les EIRC présentés dans le manuel et les éléments culturels de la vie réelle.

En ce qui concerne la section culturelle d'*AEP*, les premières leçons comportent des photographies authentiques renvoyant à des EIRC de la France. Il s'agit notamment de symboles, de personnalités et de bâtiments de la France. Il faut souligner que certains EIRC ne sont pas facilement identifiables si l'on n'a pas une connaissance préalable de cette culture. Par exemple, nous trouvons des constructions assez modernes, telles que la Cité des sciences et de l'industrie, la façade du Musée du quai Branly ou de la Fondation Cartier. Les sujets des dernières leçons tournent autour des situations de la vie quotidienne, de l'histoire des monuments et de quelques expressions artistiques en France. En général, les images sont moins stéréotypées que dans *LNT* mais une explication est souvent nécessaire pour les situer dans leur contexte.

À la différence du manuel précédent, *AEP* consacre toute une unité à la francophonie. Des images du Canada permettent d'introduire le vocabulaire des saisons et des

3 Il reste à déterminer si ce style de représentation des individus répond à une certaine économie dans le dessin ou bien à une position culturelle sous-jacente. Il s'agit en tout cas d'un recours stéréotypé très fréquent dans les manuels consultés qu'il ne faut pas négliger.

photographies sur l'île de La Réunion illustrent les activités en plein air. Bien que les leçons soient cohérentes avec les images, celles-ci ressemblent à des images de type carte postale. En effet, il n'y a pas de personnalités canadiennes et les images de La Réunion semblent trop génériques. En revanche, le troisième pays représenté, la Belgique, a des images plus variées sur la ville et sur des éléments culturels reconnaissables : un tableau de Magritte, les bandes dessinées, l'Atomium. En général, les thèmes grammaticaux et lexicaux tirent le meilleur avantage de ces sujets culturels. À la fin de cette unité, il y a une leçon complémentaire sur la francophonie. Les matériels culturels comprennent la chanson « Je reviendrais à Montréal » de Robert Charlebois et une interview avec le compositeur sénégalais Tété.

Nous constatons un travail iconographique assez soigné dans *AEP*. Les images servent non seulement de support aux sujets communicatifs, mais elles semblent avoir un objectif culturel. Bien que ce manuel utilise, en moyenne, moins les photographies authentiques que *LNT*, les EICR sont mieux contextualisés. Cela donne l'impression d'une immersion culturelle plus réaliste et permet de laisser un peu de côté les clichés graphiques, ressource presque incontournable des manuels.

### 3. Édito (*EDI*)

La première différence de ce manuel avec les précédents est le nombre d'unités. Tandis que *LNT* et *AEP* comptent 9 unités, *EDI* en possède 12. La structure des unités est régulière, et les différentes compétences sont clairement différenciées. La section consacrée à la culture/civilisation se trouve au milieu de l'unité et ne diffère pas visuellement des autres leçons. L'emploi des couleurs est assez mesuré, le fond des pages étant normalement blanc.

La page d'ouverture de chaque unité contient une illustration réalisée pour le livre, qui a pour objectif « d'entrer avec humour dans le thème », comme indiqué dans le mode d'emploi du manuel. D'après nos données, il s'agit du manuel qui utilise le plus d'images : 2,5 images par page en moyenne. Dans le Tableau 3, nous exposons la distribution des différentes catégories repérées. Iconographiquement, l'une des caractéristiques principales d'*EDI* est un emploi très limité des illustrations par rapport aux photographies. En ce qui concerne les photographies, la fréquence d'emploi est similaire entre les sous-classes authentiques et adaptées. Or, il faut souligner que si les photographies authentiques sont un moyen efficace pour montrer des EIRC, ce

n'est pas le cas des photographies adaptées ou d'archives, car elles présentent des éléments iconographiques génériques. Dans cette optique, seule une photo sur deux dans *EDI* peut être reconnue comme une situation culturelle authentique. C'est la sensation obtenue lors de l'utilisation du manuel : de nombreuses images servent uniquement à illustrer un exercice ou une leçon.

**Tableau 3: Nombre d'images retrouvées dans EDI**

Photographies		Illustrations	
Authentiques	Adaptées	Authentiques	Créées
215 (40%)	220 (41%)	45 (8%)	61 (11%)

En ce qui concerne les illustrations, il faut souligner deux aspects fondamentaux. D'une part, de nombreuses illustrations authentiques concernent des statistiques et des enquêtes qui tentent de capturer graphiquement des informations sur la vie et la société françaises. Elles sont souvent accompagnées de la source d'où elles ont été extraites. Comme nous l'avons indiqué, cette stratégie crée l'impression que le document reflète des informations authentiques de la culture cible. D'autre part, bien que les illustrations créées pour le manuel soient peu nombreuses, il y a une perspective multiculturelle très marquée surtout en ce qui concerne la représentation des personnages humains. En effet, il existe une grande diversité ethnique et physique des individus dessinés dans ce manuel : des variations dans la couleur de la peau, dans les traits et dans la physionomie. Ce type de représentation n'est pas attestée dans *LNT* et n'apparaît que dans la leçon initiale d'*AEP* « Les uns, les autres ». En ce sens, *EDI* présente une approche multiculturelle plus évidente que le reste des manuels consultés. Cela est particulièrement perçu dans la première moitié du manuel.

Une autre caractéristique d'*EDI* (qui d'ailleurs est rare dans *LNT* et peu fréquente dans *AEP*) est la représentation des institutions, des événements et des personnalités liées à la culture francophone. Nous trouvons des personnalités francophones qui ne sont pas très connues sur la scène internationale, par exemple Youssou N'Dour ou Charline Vanhoenacker. Cette stratégie contribue également à renforcer l'idée de multiculturalisme. Elle est surtout récurrente dans la première partie du manuel, où le sujet de la francophonie et des différences culturelles est constamment traité. Dans la seconde partie, les thèmes tournent plutôt autour de la France. Du point de vue du contenu, les images se correspondent clairement avec les sujets communicatifs.

En ce qui concerne la section consacrée à la culture/civilisation, elle peut être divisée en deux sous-sections. La première correspond à la leçon intitulée « Civilisation » qui

présente des éléments culturels de la vie quotidienne. La seconde, à la fin de chaque unité, correspond à la leçon « Détente », où différentes activités ludiques sont proposées. Les deux leçons sont riches en EIRC et adoptent une perspective multiculturelle dans la première partie du manuel.

En général, ce manuel propose une grande variété d'éléments graphiques multiculturels. Les EIRC contenus dans la page d'ouverture préconisent, d'une certaine manière, cette posture multiculturelle. En effet, des différences ethniques, physiologiques et humoristiques coexistent souvent dans ces dessins. C'est une caractéristique constante dans plusieurs leçons du manuel.

## Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons analysé les éléments culturels de trois manuels de FLE publiés à quelques années d'intervalle. Nous avons signalé des similitudes et des différences importantes dans la reproduction de ces éléments. Dans le graphique suivant (Figure 5), nous exposons une comparaison des emplois des EIRC retrouvés lors de notre analyse. Ces données révèlent d'abord que les photographies sont plus utilisées que les illustrations dans les manuels les plus récents. Cela pourrait confirmer une tendance généralisée à utiliser des images pour contextualiser la langue. Dans le cas des illustrations, elles sont fréquemment utilisées pour présenter des informations sur le mode de vie et les habitudes de la culture cible, et elles sont parfois accompagnées de la source d'où elles ont été tirées. Toutes ces stratégies iconographiques vont dans le sens de créer l'impression qu'il s'agit de documents authentiques et représentatifs de la culture cible.

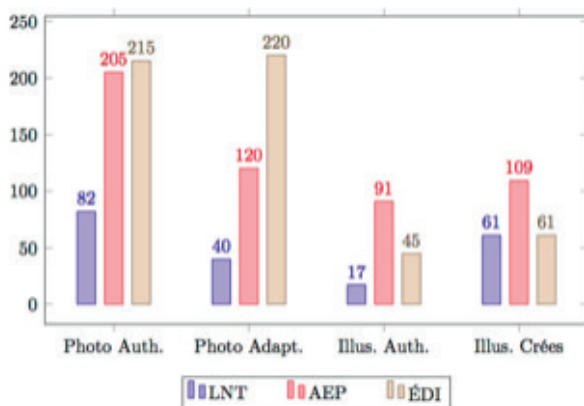


Figure 5: Comparaison des EIRC dans les trois manuels, d'après nos résultats

En ce qui concerne le contenu culturel présenté dans les EIRC, les trois manuels accordent une place importante à la culture de la France. Les images décrivent très souvent des situations de la vie quotidienne de ce pays et les symboles évoqués sont principalement français. Cette position aussi bien théorique que méthodologique peut trouver son explication dans le concept de « français standard » proposé par Klinkenberg (1999), c'est-à-dire une langue (et également une culture) dans laquelle les membres d'une communauté se reconnaissent et peuvent être reconnus. En effet, les trois manuels présentent, de manière presque incontournable, des aspects iconographiques de la culture française dès leurs premières leçons. Suivant Agar (1994) et Block (2007), le contact entre la culture de l'apprenant et la culture cible produit une certaine déstabilisation. L'idée de recourir à certains stéréotypes iconographiques peut donc aller dans le sens de faire moins déranger ce premier contact.

Cependant, dans les manuels les plus récents, il y a un vrai intérêt à présenter des EIRC appartenant à d'autres cultures. En effet, dans plusieurs leçons d'*AEP* et d'*EDI*, nous constatons une présence fréquente de personnalités et d'institutions francophones, une description iconographique des pays où le français est parlé plus minutieuse et des dessins qui comportent des caractéristiques relevant du multiculturalisme. En ce qui concerne les leçons consacrées à la francophonie, ces manuels intègrent également un contenu culturel très diversifié. Contrairement à *LNT* où la francophonie avait une fonction illustrative, *AEP* et *EDI* présentent un travail de recherche iconographique plus élaboré à cet égard. Nous pouvons donc établir que, dans ces derniers manuels, il y a un plus grand intérêt à présenter le multiculturalisme comme une autre voie pour apprendre la langue. Dans cette approche, déjà avancée par Puren (2002), l'apprenant peut réfléchir sur sa culture et celle d'autrui et forger une pensée multiculturelle.

Il s'avère que résumer iconographiquement une culture en quelques pages est une tâche difficile, mais il semble que la proposition actuelle des manuels va dans cette direction. Un équilibre entre le contenu communicatif et les EIRC constitue un aspect clé dans leur élaboration. Plus le contenu graphique est soigné, plus le manuel peut constituer une véritable fenêtre à la langue et à la culture d'autrui.

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteur n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteur n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

## Bibliographie

- Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations* 18(2), 221-237.
- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Vidal, S., & Pinson, C. (2016). *Édito 1. Méthode de français*. Didier.
- Ali, S., Kazemian, B., & Mahar, I. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1) 1-10.
- Auger, N. (2001). Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies. *Marges Linguistiques* 1, 35-56.
- Barbier, C. (2013). *La francophonie dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. Analyse des manuels de FLE « Latitudes » et des représentations des enseignants du Département de Langues Étrangères de l'Université de Sonora*. Universidad de Sonora. Thèse doctorale.
- Berringer, P., Grandmangin, M., & Reberlioux, A. (1995). Éditer des méthodes (table ronde). *Français dans le monde. Numéro spécial. Méthodes et méthodologies*, 17, 12-20.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern language journal*, 91, 863-876.
- Brito Meyer, R. M. (2013). Cultural, multicultural, intercultural: O português como segunda língua para estrangeiros. *Matraga-Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ*, 20, 54-65.
- Capelle, G., & Menand, R. (2009). *Le nouveau taxi ! 1: Méthode de français*. Hachette.
- Castillo, E. D., & Pérez, A. (2016). La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine. *Synergies Mexique*, 6, 81-91.
- Chi, H. (2007). Représentation de la France des étudiants taiwanais de français à la fin de leur formation. *Synergies Chine*, 2, 246-266.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(1), 1-11.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*. Éditions Didier.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- Girardet, J. (1995). Profession auteur. *Le français dans le monde. Numéro spécial. Méthodes et méthodologies*, 17, 25-33.
- González Izquierdo, E. (2014). Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols ? *Synergies Espagne*, 7, 145-159.



- Kizirian, V. M., Daill, E., Berthet, A., Hugot, C., & Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 1 : Livre de l'élève*. Hachette.
- Klinkenberg, J.-M. (1999). *Des langues romanes*. De Boeck Duculot.
- Moore, D. (2005). *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- Nguyen, P. N. (2008). Stéréotypie et méthodes de FLE. *Synergies Espagne, 1*, 195-204.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes, 96*(3), 55-72.
- Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : Le manuel FLE, discours et réalisations*. Université de Lyon. Thèse doctorale.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Presses de l'UNESCO.
- Schapira, C. (1999). *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*. Éditions Ophrys.
- Silva, H. (2011). Langues et territoires : le statut du français en Amérique Latine. *Cahier de la Chaire Senghor de la Francophonie, 3*.
- Vajta, K. (2012). Le manuel de FLE suédois, véhicule d'un discours sur la France, communauté imaginaire. In E. Ahlstedt, K. Benson, E. Bladh, I. Söhrman, & U. Akerström (Eds.), *Actes du XVIIIe congrès des romanistes scandinaves* (pp. 747-763).





# Deux révolutionnaires haïtiens dans les pièces d'Aimé Césaire: Toussaint l'ouverture et Henri Christophe

## Two Haitian Revolutionaries in the Plays of Aime Cesaire: Toussaint Louverture and Henri Christophe

Ece YASSITEPE AYYILDIZ<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Res. Assist. Dr., Ankara University, Faculty of language, History and Geography, Department of Western Languages and Literatures, French Language and Literature, Ankara, Turkey

ORCID: E.Y.A. 0000-0002-7166-0925

### Corresponding author:

Ece YASSITEPE AYYILDIZ,  
Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
E-mail: eyassitepe@ankara.edu.tr

Submitted: 28.01.2020

Revision Requested: 24.02.2020

Last Revision Received: 15.04.2020

Accepted: 16.04.2020

**Citation:** Yassitepe Ayyıldız, E. (2020). Deux révolutionnaires haïtiens dans les pièces d'Aimé Césaire: Toussaint l'ouverture et Henri Christophe. *Litera*, 30(1), 85-103. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0012>

### RÉSUMÉ

Haïti, l'une des anciennes colonies de la France, se trouve dans une location géographique très importante. Ce pays a pu gagner sa liberté après de longues années de combat contre les Français. Les esclaves noirs ont lutté pour leur liberté à l'exemple de Toussaint Louverture et d'Henri Christophe. Ces deux figures historiques jouent un rôle principal dans l'indépendance de leur pays au début des années 1800. Aimé Césaire, dramaturge martiniquais du XXe siècle a écrit deux pièces sur ces deux héros : l'une des pièces intitulée *Et les chiens se taisaient* (1958) relate la vie de Toussaint Louverture qui s'appelle dans cette pièce « Le Rebelle » et il critique le système colonial du Nouveau Monde, et le combat des esclaves contre leur maître. Dans la deuxième pièce intitulée *La Tragédie du Roi Christophe* (1963), Aimé Césaire présente Henri Christophe qui était le roi d'Haïti. Lui aussi, il combat au nom de son peuple contre les colonisateurs, mais à la fin il se suicide à cause de ses ambitions. A travers ces deux figures historiques d'Haïti, notre but est d'étudier les deux pièces d'Aimé Césaire intitulées *Et les Chiens se taisaient* et *La Tragédie du Roi Christophe* où l'on voit le combat de ces deux protagonistes haïtiens. Nous allons examiner ces personnages et ces pièces en nous référant à la «tragédie» d'Aristote. Non seulement la tragédie mais aussi sa relation avec l'histoire guidera cette étude en prenant en considération la base historique de ces deux pièces. Dans notre étude, nous prendrons pour référence les *Mémoires du Général Toussaint-Louverture écrits par lui-même*, œuvre posthume qui met en évidence le combat livré contre les colonisateurs et la pièce de Lamartine intitulée *Toussaint Louverture*.

**Mots-clés:** Aimé Césaire, Toussaint Louverture, Henri Christophe, le théâtre francophone, la révolution haïtienne

### ABSTRACT

Haiti, one of the old colonies of France, gained its freedom after long years of warfare against France and Spain. Black slaves fought for their own freedom, following their leader Toussaint Louverture and Henri Christophe who were important historical figures that played a key role to gain its independence in the early 1800s. Aimé Césaire, a Martinican playwright of the XX<sup>th</sup> century, wrote two different plays on



these heroes: One of the plays, entitled *And the dogs were silent* (1958), tells us the life of Toussaint Louverture, called in this play as "The Rebel", who shows us the system of the colonization of the New World, and the fight of the slaves against their masters. The second play, entitled *The Tragedy of King Christophe* (1963), presents Henri Christophe, who was the King of Haiti. He fought in the name of his people against the colonizers as well. By analyzing these two figures of the history of Haiti, we will observe the two plays of Aimé Césaire, entitled *And the Dogs were silent* and *The Tragedy of King Christophe*, in which we can see the battle of the two Haitian protagonists. We will examine these characters and these plays by referring to the concept of "tragedy" of Aristotle. Within the scope of Aristotle, the relationship between tragedy and history will guide this study by taking into consideration the historical base of these two plays. In this study, we will refer to *the Memoirs of General Toussaint-Louverture*, written by himself, a posthumous work that emphasizes the fight against the colonizers, and to Lamartine's play *Toussaint Louverture*.

**Keywords:** Aimé Césaire, Toussaint Louverture, Henri Christophe, francophone theatre, Haitian revolution

## EXTENDED ABSTRACT

Haiti, one of the old colonies of France, gained its freedom after long years of warfare against France and Spain. Black slaves in Haiti, who worked in plantations of sugar cane and gold mines for European masters, fought for their own freedom, following their leaders Toussaint Louverture and Henri Christophe. These leaders were important historical figures that played a key role to gain its independence in the early 1800s.

Aimé Césaire, a Martinican playwright of the XX<sup>th</sup> century, wrote two different plays on these heroes: One of the plays, entitled *And the dogs were silent* (1958), tells us the life of Toussaint Louverture, called in this play as "The Rebel", who shows us the system of the colonization of the New World, and the fight of the slaves against their masters for their independence. Toussaint Louverture was an ex-slave in Haiti, and he became leader of independence of Haiti in 1791. He died in a prison in Fort de Joux in France after the accusations of Napoleon. The second play, entitled *The Tragedy of King Christophe* (1963), presents Henri Christophe: he was an ex-slave and ex-cook who became the King of Haiti. He fought in the name of his people against the colonizers as well, but he was the victim of his ambitions, and at the end, he committed suicide in his palace, Sans-Souci.

Actually, the main themes of these two plays are based on the true story of historic heroes. By these plays, which criticize the west-centred historic perception of the colonial story, Aimé Césaire mirrors also the uneasy struggle against the European colonization. The importance of Haiti is related to its encounter with the slave trade for about 400 years: we witness the ambition of the slaves and their struggle for independence. Aimé Césaire benefits from these historical facts during the colonization

period as background to the play. In addition to being theatrical works, Aimé Césaire's plays are crucial for presenting a new approach to understand the social structure and history of the European colonization, in other words, the Martinican playwright shows us the other side of the story, which is mostly negated. In this article, our attention is restricted to fundamental issues, such as the Haitian revolution and independence. Also, the most important dialogues are frequently cited to show the evolution of the narrative of Aimé Césaire in these plays. Basically, the article is divided into four sections, and its key themes of testimony, fight for freedom and humanity recur repeatedly across these sections.

By analyzing these two figures of the history of Haiti, we will observe the two plays of Aimé Césaire, entitled *And the Dogs were silent* and *The Tragedy of King Christophe*, in which we can see the battle of the two Haitian protagonists. We will examine these characters and these plays by referring to the concept of "tragedy" of Aristotle. Within the scope of Aristotle, the relationship between tragedy and history will guide this study by taking into consideration the historical base of these two plays. In this study, we will refer to *the Memoirs of General Toussaint-Louverture*, written by himself, a posthumous work that emphasizes the fight against the colonizers and to Lamartine's play *Toussaint Louverture*. Therefore, this article firstly examines the theatrical works of Aimé Césaire, entitled *And the Dogs were silent* and *The Tragedy of King Christophe*, as a mirror of the colonization history in Haiti, considering the fact that true literature repeats life. As the symbols of the fight for freedom, in a sense, Toussaint Louverture and Henri Christophe determine the destiny of the black slaves. Césaire reflects not only the perception of the European culture in colonization, but also presents the historic circumstances with their general aspects during the fight against the colonization of Haiti.

As a result, it could be said that examining the reflections of Toussaint Louverture and Henri Christophe on Césaire in the light of the historical events about European colonization of the Haiti presented in the plays entitled *And the dogs were silent* (1958) and *The Tragedy of King Christophe* (1963) will help to understand the fights of the blacks slaves against the colonization. The histories of Haiti, of Toussaint Louverture and of Henri Christophe were a decisive turning point in the history of slavery. Although these two historic figures lost their lives, their country and people won independence. Thence, the Martinican playwright's narrative is very precious to us in order to understand in a better way the other side of the same story.

*Le droit d'esclavage est nul, non seulement parce qu'il est illégitime, mais parce qu'il est absurde et ne signifie rien. Ces mots, esclavage, et droit, sont contradictoires ; ils s'excluent mutuellement.*  
Jean-Jacques Rousseau, *Du Contrat Social*, 1762.

## Introduction

Haïti qui vient du mot indien *Ayiti* signifie « la terre des hautes montagnes » est l'une des îles des Caraïbes. L'importance de cette île provient des événements historiques tels que la révolte des esclaves noirs et la lutte livrée par ces esclaves pour l'indépendance. Dès la première découverte par Christophe Colomb jusqu'à son indépendance obtenue par les esclaves noirs, Haïti est au centre de l'histoire de la colonisation.

Dans son voyage vers l'Inde, Colomb découvre le Nouveau Monde en passant par les Caraïbes et par l'île de Saint-Domingue, autrement dit, Haïti. Pendant son premier voyage, Colomb a rencontré les Indiens et il les a décrits dans son *Journal de Bord* : « Ils doivent être de bons et habiles serviteurs parce que j'observe qu'ils répètent vite ce que je leur dis et je vois aussi qu'ils peuvent devenir facilement chrétiens puisqu'il me semble qu'ils n'appartiennent à aucune secte [...] » (Colomb, 2002, p. 33).

Les premiers arrivés demandent aux Indiens d'Haïti de travailler dans les mines d'or ou dans les champs, cependant les Indiens n'ont pas pu supporter les travaux pénibles, et ils ont commencé à tomber malades ou à mourir. Afin de remplacer les populations autochtones, les Européens ont importé à Haïti des Africains qui étaient considérés comme étant plus forts que les Indiens : les Africains seront les nouveaux esclaves et les Blancs seront leurs maîtres. Alors, commence « la traite négrière » au début du XVI<sup>e</sup> siècle :

Depuis la découverte de l'île par Christophe Colomb en 1492, les fléaux les plus graves ont meurtri ce pays. Les Espagnols en ont fait disparaître la population autochtone, violemment par l'épée et, de façon involontaire, par l'apport des maladies épidémiques. Les autochtones furent remplacés par des esclaves africains en si grand nombre, par rapport à la population libre, qu'ils furent les plus forts lorsqu'ils décidèrent d'obtenir et de maintenir leur liberté. (Blancpain, 2016, p. 11)

Au cours de l'histoire de la colonisation, l'île de Saint-Domingue ou Haïti, est envahi par les grands colonisateurs comme la France et l'Espagne : premièrement ce sont les Espagnols qui ont dominé l'île dans les années 1500, après c'était le tour des Français au XVIIème siècle, sous l'autorité de Richelieu. Au cours de la colonisation des nouveaux territoires, le commerce triangulaire était inévitable, car, Richelieu accepte les demandes des marchands pour exploiter les produits du Nouveau Monde et les vendre en Europe : « Richelieu approuva les projets des négociants et des marins aventuriers du Havre qui, en 1626, organisèrent avec d'Esnambuc la Compagnie Saint-Christophe pour exploiter le pétun (tabac) et les bois de l'île de Saint-Christophe dans les Caraïbes, et occupèrent l'île de la Tortue et une partie de l'île de Saint-Domingue. » (Franco, 1999, pp. 101-102). Pendant la colonisation, il y avait à Haïti des champs de canne à sucre, de cacao, de tabac, d'indigo et de coton. Les champs de canne à sucre étaient de grande importance pour l'industrie européenne : « Saint-Domingue produisait en 1714, 7000 tonnes de sucre, 43.000 en 1742, 63.000 en 1767, 80.000 en 1789 » (Bérenger, 1997, p. 63). Pour produire de plus en plus de sucre, et répondre aux besoins des Européens, il faut de plus en plus de main d'œuvre qui travaille dans ces champs ; autrement dit, il faut que de plus en plus d'esclaves soient transportés d'Afrique. Le nombre des Africains apportés est très élevé au niveau du Nouveau Monde : « Commença alors une des plus massives entreprises de déplacement forcé d'êtres humains : entre 12 et 15 millions d'hommes et de femmes arrachés à leur continent sans espoir de retour » (Dorigny & Guinot, 2013, p. 55).

Après avoir installé les esclaves noirs dans le Nouveau Monde, les Français ont voulu organiser l'état des esclaves et régler les relations entre l'esclave noir et le maître. On les considère non pas comme des êtres humains mais comme des esclaves qui n'ont aucun droit de vivre et de s'instruire selon leurs vœux. L'esclave doit se soumettre à son maître blanc selon la nouvelle ordonnance : « le Code noir qui a été promulgué par Colbert en 1685 régissait l'univers colonial et interdisait impérativement l'accès à l'éducation des esclaves » (Ildem, 2019, p. 140). Tous ces événements historiques et économiques ont mené les esclaves à se révolter contre les colonisateurs.

Dans cet article, notre but n'est pas d'étudier toute l'histoire d'Haïti mais de parler de la révolution haïtienne et de deux révolutionnaires haïtiens Toussaint Louverture et Henri Christophe qui ont réalisé cette indépendance. Ces deux figures haïtiennes et leurs combats sont abordés par Aimé Césaire, écrivain martiniquais, dans les pièces intitulées *Et les chiens se taisaient* et *La tragédie du Roi Christophe*. En analysant ces deux pièces de Césaire, les deux concepts « la tragédie » et « l'histoire » d'Aristote aident à

former cette étude. A côté des pièces de Césaire, nous allons mentionner les *Mémoires du Général Toussaint-Louverture écrits par lui-même* et la pièce de Lamartine intitulée *Toussaint-Louverture*.

## La Révolution haïtienne

La situation des esclaves ne changea pas jusqu'à la guerre d'indépendance d'Haïti: ce combat était l'influence de la guerre d'indépendance américaine qui dura pendant sept ans entre 1775-1883, de la Révolution française de 1789 et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789) dans laquelle on peut lire : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits » (Déclaration des Droits, Article 1). Les esclaves noirs dans les colonies ont souhaité avoir les mêmes droits que les Français devant la loi. Après la Révolution française, les Noirs ont demandé à être considérés comme des citoyens français et à avoir les mêmes droits dans le cadre du principe « liberté, égalité, fraternité », la devise de la République française, et ils se sont révoltés contre leurs maîtres. Leur soulèvement a commencé en août 1791. Près d'un demi-million d'esclaves noirs étaient contre le système colonialiste à Saint-Domingue.

Des anciens esclaves comme Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines et Henri Christophe ont combattu ensemble et ont guidé leur peuple pendant la Révolution haïtienne qui s'est déroulée entre 1791 et 1794. C'est grâce à leur résistance que la guerre d'indépendance d'Haïti a eu des échos en France et en conséquence, la France a interdit l'esclavage dans toutes ses colonies en 1794. Ce qui est important, c'est que Saint-Domingue (Haïti) a été l'épicentre du combat des esclaves (Morss, 2009, p. 32). L'un des précurseurs de ce combat est Toussaint Louverture que l'Abbé Raynal considère comme le « Spartacus Noir » (Morss, 2009, p. 32). Dans les années 1770, Guillaume-Thomas Raynal, connu comme l'Abbé Raynal a écrit une œuvre intitulée *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes* où il dénonce la situation de l'esclavage:

[...] Vos esclaves n'ont besoin ni de votre générosité ni de vos conseils pour briser le joug sacrilège qui les opprime. La nature parle plus haut que la philosophie et que l'intérêt. Déjà se sont établies deux colonies de nègres fugitifs que les traités et la force mettent à l'abri de vos attentats. Ces éclairs annoncent la foudre, et il ne manque aux Nègres qu'un chef assez courageux pour les conduire à la vengeance et au carnage. Où est-



il, ce grand homme, que la nature doit à ses enfants vexés, opprimés, tourmentés ? Où est-il ce Spartacus nouveau, qui ne trouvera point de Crassus? Il paraîtra, n'en doutons point, il se montrera, il lèvera l'étendard sacré de la liberté. (Raynal, 1780, p. 204)

Il est fort probable que Toussaint ait lu Toussaint avait lu l'œuvre de Raynal et n'avait pas hésité d'agir pour l'amour de son pays et avait lutté contre les colonialistes avec ses compagnons, Jean-Jacques Dessalines et Henri Christophe (Morss, 2009, p. 32). Selon Aimé Césaire, sans Toussaint, le mouvement des Nègres n'aurait pas apparu :

C'est bien un centre que Toussaint Louverture. Le centre de l'histoire haïtienne, le centre sans doute de l'histoire antillaise. Quand pour la première fois, il fit irruption sur la scène historique, bien des mouvements étaient en train ; guides, impuissants à s'achever : le mouvement blanc vers l'autonomie et la liberté commerciale ; le mouvement mulâtre vers l'égalité sociale ; le mouvement nègre vers la liberté. Tous ces mouvements, Toussaint les unit, les continua, les approfondit. (Césaire, 1995, p. 153)

Après la mort de Toussaint, Dessalines qui l'a remplacé, a été assassiné en 1806. Et puis, c'était le tour de royaume d'Henri Christophe dans le nord de l'île ; la république de Pétion dans le sud. Chez Césaire, entre ces quatre personnages historiques nous ne voyons que Toussaint et Christophe dans les deux « tragédies » intitulées *Et les chiens se taisaient* et *La Tragédie du Roi Christophe* pour montrer leur fin tragique. Henri Christophe et Toussaint Louverture ont influencé l'histoire de l'esclavage et de la colonisation: même s'ils ont commencé à combattre ensemble contre les colonisateurs, leur volonté de libérer Haïti les ont menées à des directions différentes. Malgré cela, tous les deux sont morts pour l'amour de leur pays.

### **Toussaint Louverture dans *Et les chiens se taisaient***

Certains auteurs français ont été influencés par ces révolutionnaires surtout par Toussaint Louverture. Au XIXe siècle, c'est Alphonse de Lamartine qui a écrit une pièce de théâtre intitulée *Toussaint Louverture* qui a été représentée « la première fois dans le théâtre de la Porte Saint-Martin à Paris le 6 avril 1850 » (Lamartine, 1850, Introduction).

L'importance de Lamartine est qu'il combattait pour la liberté des noirs, même s'il n'était pas esclave. Il est l'un des fondateurs de la Société française pour l'abolition de l'esclavage en 1834.

Lamartine a écrit un poème dramatique en vers intitulé *Toussaint Louverture* qui est composé de cinq actes et en vers comme le théâtre classique. Chaque acte est une préparation collective de la guerre et de l'indépendance d'Haïti.

*Et les chiens se taisaient* faisait d'abord partie d'un recueil de poèmes intitulé *Les Armes miraculeuses* : ce poème est devenu une pièce de théâtre en 1958. Césaire a choisi de transformer le texte en pièce car « le théâtre pour lui, est avant tout la possibilité d'exprimer plus largement, plus complètement, plus simplement son projet poétique » (Pageaux, 1984, p. 20). Le combat et la souffrance de Toussaint sont décrits d'une manière poétique dans la pièce de Lamartine et celle de Césaire.

Dans *Et les chiens se taisaient*, Césaire raconte la vie et le combat du personnage « le Rebelle » et à travers lui, insiste sur la révolte des esclaves noirs contre la colonisation. A travers la révolte du « Rebelle », Césaire a l'intention de montrer celle de Toussaint Louverture aux lecteurs. Selon l'article intitulé « La représentation en profondeur de *Et les chiens se taisaient* d'Aimé Césaire » d'Alex Gil, on peut estimer que Césaire parle de Toussaint Louverture implicitement dans cette pièce:

Césaire a transformé ce texte primitif (historique et scénique) en un « oratorio lyrique » qui a pris place dans son premier recueil de poésie, *Les Armes miraculeuses*. Dans cette première version éditée de *Et les chiens se taisaient* le héros devient le Rebelle, personnage anhistorique, atemporel et dépourvu de toutes les caractéristiques spécifiques à Toussaint Louverture. (Gil, 2011, p. 68)

Même si, au début de la pièce, Aimé Césaire définit sa pièce intitulée *Et les chiens se taisaient* une tragédie, ce n'est pas une tragédie aristotélicienne. Premièrement, elle n'est pas composée de cinq actes. Deuxièmement, l'action ne se réalise pas dans 24 heures et notre héros est un esclave pas un roi ou quelqu'un de noble tel que l'a défini Aristote dans sa *Poétique*. Il y a plus d'une action, plus d'un lieu, donc nous pouvons dire que la pièce manque d'unité de temps, d'unité de lieu et d'unité d'action. « Le Rebelle », un personnage fictif ou anonyme, représente Toussaint Louverture et nous

pouvons conclure que ce n'est pas une tragédie classique, car, selon Aristote, « [...] dans la tragédie on emploie les noms de l'histoire. La raison est que nous croyons aisément ce qui nous paraît possible, et que ce qui n'est pas encore arrivé ne nous paraît pas aussi possible que ce qui est arrivé » (Aristote, 1829, p. 47). « Le Rebelle » est un personnage fictif, non pas un personnage historique. Donc cette pièce ne se conforme pas aux règles du théâtre classique. C'est pourquoi, nous ne pouvons pas nommer cette pièce « la tragédie classique ». Le but de Césaire est de montrer la lutte de Toussaint qui devient celle des esclaves autour du monde.

Contrairement à la composition de la tragédie classique en cinq actes, cette pièce se compose de trois actes essentiels et il n'existe pas de prologue, ni d'épilogue. Le premier acte parle de la colonisation d'un pays, le deuxième décrit la révolte d'un peuple et le troisième est la mort d'un héros, « le Rebelle ». Cette pièce commence par la phrase d'une voix qui s'appelle L'Echo : « Bientôt qu'il va mourir Le Rebelle » (Césaire, 1956, p.7). « Le Rebelle » est le protagoniste d'une révolution. Au début, la fin tragique du héros est déjà explicitée et on comprend que son nom est choisi consciemment et que « Le Rebelle » va lutter contre ses ennemis colonisateurs comme Toussaint Louverture. Le chœur, élément essentiel dans une tragédie classique, se trouve dans cette pièce et a la même mission qui avertit le héros tragique jusqu'à sa fin.

Apportés d'Afrique, les parents de Toussaint Louverture sont des esclaves dans l'habitation Breda où Toussaint est né. Il a beaucoup lu et a beaucoup étudié pour surmonter sa situation. Grâce à ses efforts, son maître fait de lui son cocher et le surveillant des autres Noirs.

Toussaint-Louverture, naquit le 20 mai 1743 sur l'habitation Breda, sucrerie située près du village du Haut-du-Cap. L'Ouverture n'est qu'un surnom qui lui fut donné plus tard à cause de la hardiesse et de la réussite de ses projets. (Louverture, 1853, p. 29)

Bien que Toussaint ait été libéré par son maître, il a choisi de lutter contre les maîtres Blancs au nom des autres esclaves. Il a décrit le début de la Révolution haïtienne dans ses mémoires intitulées *Mémoires de Toussaint-Louverture Ecrits par lui-même* œuvre posthume publiée en 1853. Au début de ses mémoires, il explique le changement de Saint-Domingue (Haïti) après leur combat:

La colonie de Saint-Domingue, dont j'étais commandant, jouissait de la plus grande tranquillité; la culture et le commerce y florissaient. L'île était parvenue à un degré de splendeur où on ne l'avait pas encore vue. Et tout cela, j'ose le dire, était mon ouvrage. (Louverture, 1853, p. 29)

Avec l'aide du peuple haïtien, Toussaint et ses amis ont amélioré l'état des Noirs à Saint-Domingue. Comme Toussaint, dans la pièce de Césaire, « le Rebelle » a l'intention de lutter pour son peuple et pour l'amour de son pays au début de la pièce : il décrit la mort des Noirs qui sont transportés dans des bateaux transatlantiques. Il insiste sur la traite négrière: « Le Rebelle : O mort où la faim n'avarie, ô dent douce, deux enfants noirs sur ton seuil ils sont sans parentage, mort grasse deux enfants maigres se tenant par la main sur ton seuil, ils sont crépusculaires et faillis » (Césaire, 1956, p. 12).

Après leur déportation, les esclaves, « les filles » ont perdu leur vie dans les champs de canne à sucre ou dans les plantations à cause de la faim, du travail pénible ou de la violence. « Le Rebelle: Les Blancs débarquent. Ils nous tuent nos filles camarades » (Césaire, 1956, p.16). Dans la pièce, à l'opposé du « Rebelle », il y a des personnages qui soutiennent le colonialisme : le personnage « L'Administrateur » qui considère que les nouvelles terres sont le don de Dieu pour les civilisés:

L'Administrateur: Et nous leur aurions volé cette terre?  
Ah! non! ce n'est pas la même chose  
nous l'avons prise!  
A qui?  
A personne!  
Dieu nous l'a donnée... (Césaire, 1956, p. 10)

« Le Rebelle » n'a jamais accepté le système colonial que « l'Administrateur » défend, car « le Rebelle » croit que ce n'est pas la civilisation, c'est le vol de leur terre. L'Administrateur continue de se justifier et de donner raison à la colonisation, aux Français et aux Espagnols qui dominent Haïti:

L'Administrateur : Oui nous l'avons prise  
Oh! pas pour nous! pour tous!  
Ah nous sommes seuls  
Et quel fardeau  
Porter à soi seul le fardeau de la civilisation. (Césaire, 1956, pp. 10-11)

Dans cet extrait, nous pouvons dire que sous le toit de « civilisation », les colonialistes ont obligé « les sauvages » d'apprécier leurs missions. Selon Césaire, il n'y a aucun lien entre la colonisation et la civilisation : « Et je dis que de la colonisation à la civilisation, la distance est infinie que, de toutes les expéditions coloniales accumulées, de tous les statuts coloniaux élaborés, de toutes les circulaires ministérielles expédiées, on ne saurait réussir une seule humaine » (Césaire, 2004, pp. 11-12).

En France, dans les années 1930, Léopold Sédar Senghor, Léon Damas et Aimé Césaire ont inventé un nouveau terme *la Négritude* qui est propre aux Noirs et ce terme indique l'honneur et la liberté des Noirs et leur culture africaine. Selon ces auteurs, les Noirs et leurs cultures ne sont pas acceptés par les Blancs. Dans son *Discours sur le colonialisme*, Césaire désire montrer qu'il n'existe pas seulement la civilisation européenne qui est riche et profonde : les civilisations africaine, indienne, orientale sont aussi précieuses. En s'opposant à l'idée générale, il vise à accentuer l'envers de l'histoire, la voix des opprimés et des esclaves noirs :

C'est une manière de vivre l'histoire dans l'histoire: l'histoire d'une communauté dont l'expérience apparaît, à vrai dire, singulière avec ses déportations de populations, ses transferts d'hommes d'un continent à l'autre, les souvenirs de croyances lointaines, ses débris de cultures assassinées. (Césaire, 2004, p. 82)

Pour montrer l'envers de l'histoire, « le Rebelle » s'adresse à Colomb qui est le premier à coloniser ces terres nouvelles, et qui cause la colonisation et les traites négrières et qui efface le passé des Noirs apportés d'Afrique: « Le Rebelle: Est-ce toi Colomb? Capitaine de négrier? Est-ce toi vieux pirate, vieux corsaire? [...] » (Césaire, 1956, p. 93).

Césaire insiste sur la situation des Noirs qui sont séparés de leurs familles, de leur pays natal et qui n'ont pas la chance d'y retourner. Le passé des Noirs est totalement effacé. Césaire montre qu'il est impossible de retourner en Afrique si l'on considère la traite négrière atlantique et il a décrit la situation tragique des Noirs dans cette pièce:

Le Rebelle: Et maintenant  
seul  
tout est seul  
j'ai beau aiguïser ma voix

tout déserte tout  
ma voix peine  
ma voix tangué dans le cornet des brumes sans carrefour  
et je n'ai pas de mère  
et je n'ai pas de fils. (Césaire, 1956, p. 36)

Dans le deuxième acte de la pièce, les esclaves noirs se révoltent contre leurs maîtres comme dans la Révolution haïtienne. Selon « le Rebelle », il faut en finir avec l'esclavage et les oppressions faites par les maîtres sans oublier le passé :

Le Rebelle: La nuit et la misère camarades, la misère et l'acceptation animale, la nuit bruissante de souffles d'esclaves dilatant sous les pas du christophore la grande mer de misère, la grande mer de sang noir, la grande houle de cannes à sucre et de dividendes, le grand océan d'horreur et de désolation. (Césaire, 1956, p. 27)

Le temps de la Révolution haïtienne dont la date est le 14 août 1791 nous montre également la révolte du « Rebelle ». Il n'accepte plus d'être esclave, il n'accepte pas les demandes de son maître et à la fin il l'a tué. Il a décrit l'assassinat de son maître comme une mémoire inoubliable:

Le Rebelle: [...] C'était un soir de novembre... Nous avions bondi, nous les esclaves, nous le fumier, nous les bêtes au sabot de patience. Nous courions comme des forcenés; les coups de feu éclatèrent... Nous frappions. La sueur et le sang nous faisaient une fraîcheur. [...] Alors, ce fut l'assaut donné à la maison du maître. [...] La chambre du maître était grande ouverte. La chambre du maître était brillamment éclairée, et le maître était là, très calme... et les nôtres s'arrêtèrent... c'était le maître... J'entrai. C'est toi me dit-il, très calme... C'était moi, c'était bien moi, lui disais-je, le bon esclave, le fidèle esclave, l'esclave esclave et soudain ses yeux furent deux ravets apeurés les jours de pluie... je frappai, le sang gicla: c'est le seul baptême dont je me souviens aujourd'hui. (Césaire, 1956, p. 71)

« Le Rebelle » a égorgé son maître ; il est accusé de meurtre et est envoyé en prison. Le dernier acte nous raconte l'accusation du « Rebelle » dont la situation nous rappelle celle de Toussaint, car, Toussaint s'est révolté contre les colonisateurs, contre la demande

de Napoléon Bonaparte qui a voulu reprendre Haïti en 1802 : la troupe de Toussaint est défaite par l'armée française et Toussaint est arrêté et déporté en France et il est mort à cause des mauvaises conditions carcérales le 7 avril 1803 dans le fort de Joux. Comme Toussaint, « le Rebelle » est mort en prison, à cause du froid et des mauvaises conditions. Les dernières phrases écrites par Toussaint dans ses mémoires s'adressent à Napoléon. Malheureusement son appel n'a pas été entendu: « Premier consul, père de tous les militaires, juge intègre, défenseur de l'innocence, prononcez donc sur mon sort; je compte entièrement sur votre justice et balance! » (Louverture, 1853, pp. 100-101). La fin tragique de Toussaint Louverture est décrite par Lamartine dans son avant-propos :

On sait comment l'infortuné Toussaint Louverture, arraché de sa patrie, fut amené en France et n'y trouva que l'hospitalité d'une prison d'État, au lieu de l'asile et des honneurs qu'on lui avait fait espérer. Cet homme, tout ébloui encore de l'importance qu'il avait acquise, tout superbe encore de l'autorité souveraine qu'il venait d'exercer, tout enivré des espérances de gloire et d'immortalité qui rayonnaient depuis sept ans autour de son front, fut enfermé par Bonaparte dans un cachot du fort de Joux, dans les plus âpres montagnes du Jura, sans soleil, sans famille, sans peuple; il y languit quelques années et y mourut du froid du corps et du froid de l'âme. [...] L'histoire et la France doivent réparation tardive de ces ostracismes du héros des noirs. (Lamartine, 1850, pp. XXVIII-XXIX)

L'importance de Toussaint dans l'histoire d'Haïti est de libérer son pays des colonisateurs et d'établir la première constitution en 1801 à Saint-Domingue. Césaire nous décrit un pays colonisé, la révolte et la mort d'un héros qui représente Toussaint Louverture. Plus tard, Napoléon Bonaparte, a rétabli l'esclavage dans les colonies françaises par la loi du 20 mai 1802. Un autre combat a été déclenché par les esclaves contre le système colonisateur pour gagner leur liberté par Dessalines. Malgré tout, Haïti a gagné son indépendance en 1804 et est devenu la première république noire libre. L'île a été divisée en deux parties: Henri Christophe s'est établi le nord du pays et Pétion dans le sud. Le début de *La Tragédie du Roi Christophe* décrit la situation d'Haïti.

## **Henri Christophe dans *La Tragédie du Roi Christophe***

La deuxième pièce intitulée *La tragédie du Roi Christophe* relate l'histoire d'Henri Christophe qui est né à la Grenade, île anglaise, le 6 octobre 1757. Il était ancien esclave,

ancien cuisinier d'origine africaine de l'hôtel de la Couronne, au Cap à Haïti après il est devenu le premier roi dans le nord d'Haïti. Dans cette pièce, nous assistons à la vie, à la révolte, à la royauté et au suicide de Christophe et ainsi nous sommes témoins de la vraie tragédie de Christophe. Dans l'avant-propos de *Toussaint l'ouverture* de Lamartine, Lamartine mentionne Christophe et sa relation avec Toussaint :

Christophe est né dans l'île anglaise qui porte ce nom; il est âgé de quarante ans. Il fut amené très jeune à Saint-Domingue par un Anglais; il y est resté longtemps domestique d'auberge; tel était encore son état, lorsque la révolution éclata dans la colonie, il a pris une grande part dans les troubles de cette île. C'est Toussaint qui l'a fait général de brigade, aussi lui est-il très attaché. [...] Il est très instruit, vain jusqu'au ridicule, enthousiaste de la liberté. (Lamartine, 1850, pp. XXI-XXII)

Contrairement à la pièce intitulée *Et les chiens se taisaient*, dans cette pièce, les personnages sont tirés de l'histoire réelle. Si nous nous référons à *La Poétique* d'Aristote, nous pouvons dire que c'est une tragédie, car, les personnages sont tirés de l'histoire et le personnage principal, Henri Christophe est un roi d'Haïti. Donc, le personnage est noble, même s'il était esclave.

Césaire s'empare en effet de l'Histoire, d'un personnage historique, pour proposer une Tragédie, l'histoire d'un héros 'tragique'. Christophe est 'tragique' non seulement parce que ses contradictions ne pourront se résoudre que par la mort mais encore parce qu'il correspond aux critères de la tragédie aristotélicienne : Christophe excite tour à tour la terreur et la pitié. (Pageaux, 1984, p. 35)

Bien que Césaire ait nommé la pièce « la tragédie », elle n'est pas une tragédie classique. La forme n'est pas une tragédie classique telle que la définit Aristote, même si la pièce commence par un prologue. Cette pièce se compose de trois actes comme *Et les chiens se taisaient*: le combat du règne entre Christophe et Pétion, le travail pour la citadelle et le suicide de Christophe. Il y a plus d'une action, plus d'un lieu et plus d'un temps qui indiquent que la pièce ne s'adapte pas aux règles classiques. De même, il n'existe pas d'épilogue, mais des intermèdes. De plus, au début de la pièce, Césaire attire l'attention des lecteurs en ajoutant une didascalie : « Tout ce premier acte est en style bouffon et parodique, où le sérieux et le tragique se font brusquement jour par déchirures d'éclair » (Césaire, 1970, p.18). Selon Daniel-Henri Pageaux :



Atmosphère bouffonne, grotesque, Histoire transformée en histoires réagencées, effets comiques et anachronismes sont autant d'éléments qui distancient l'action principale et font appel au spectateur comme un élément actif dans l'élaboration du véritable 'texte' qui a pour titre *La Tragédie du Roi Christophe*. Mais à cette action principale sont venus s'ajouter –dernier élément – un prologue et deux intermèdes qui précisent encore l'intention de Césaire d'écrire, comme en contrepoint, une anti tragédie. (Pageaux, 1984, p. 23)

*La Tragédie du Roi Christophe* commence par un duel de coq qui ressemble au combat de règne entre le mulâtre Pétion et le noir Christophe: au début de la pièce, la vie d'Henri Christophe est relatée par le personnage Présentateur-Commentateur:

Dans l'île de Haïti, jadis colonie française sous le nom de Saint-Domingue, il y avait au début du XIXe siècle, un général noir. [...] Il avait été esclave, plus particulièrement esclave-cuisinier. [...] Contre les Français précisément, il prit une part éminente à la lutte pour la libération de son pays, sous la direction de Toussaint Louverture. (Césaire, 1970, pp. 14-15)

Dans la pièce, les premières phrases de Pétion nous disent qu'Henri Christophe était l'ancien compagnon de Toussaint Louverture. Après la mort de Toussaint, le régime de l'île a changé: Haïti a été divisée en deux parties en 1811; l'une est une république sous la direction de Pétion et l'autre un royaume sous la direction du Roi Christophe. A cause de cette division, les Blancs accusent les Haïtiens de ne pas pouvoir administrer l'île et ils pensent que les Noirs ont besoin de civilisateurs pour développer leur pays. Vastey, secrétaire de Christophe donne raison aux Blancs, et il accuse Christophe et Pétion, car c'est à cause de leur conflit que l'île est divisée. Le temps n'est pas pour la division, mais pour l'union contre l'ennemi colonisateur :

Vastey: Que disent les Blancs de France? Que Pétion et Christophe sont deux faibles. Les Français, voyez-vous, n'ont pas de respect pour les républiques. Napoléon l'a bien montré! Et qu'est-ce Haïti? Même pas une, mais deux! Deux républiques, Monsieur. [...] Le monde entier nous regarde, citoyens, et les peuples pensent que les hommes noirs manquent de dignité! Un roi, une cour, un royaume, voilà si nous voulons être respectés, ce que nous devrions leur montrer. (Césaire, 1970,p. 28)

Malgré les critiques des Blancs, Christophe croit au peuple haïtien et à sa conscience nationale. Christophe pense qu'au nom du pays, il faut travailler jour et nuit et montrer que les Noirs ont gagné leur liberté eux-mêmes:

Christophe: Peuple haïtien, Haïti a moins à craindre des Français que d'elle-même! L'ennemi de ce peuple, c'est son indolence, son effronterie, sa haine de la discipline, l'esprit de la jouissance et de torpeur. (Césaire, 1970, p. 29)

A cause de son passé, Christophe demande à son peuple de travailler sans arrêt car, comme « Le Rebelle » et les autres esclaves noirs, il a été importé d'Afrique lui-même et ne peut pas se souvenir de son nom africain et de ses parents ni de la culture africaine:

Christophe: Notre fierté! Notre noblesse, on, je dis On nous les vola! Pierre, Paul, Jacques, Toussaint! Voilà les estampilles humiliantes dont on oblitéra nos noms de vérité. Moi-même votre Roi, sentez-vous la douleur d'un homme de ne savoir pas de quel nom il s'appelle? A quoi son nom l'appelle? Hélas seule le sait notre mère l'Afrique! [...] Nous, nos noms, puisque nous ne pouvons les arracher au passé, que ce soit à l'avenir! (Césaire, 1970, p. 37)

Comme nous avons rencontré « L'Administrateur » dans cette pièce également, Césaire utilise la figure d'un colonisateur qui est nommé ici « Maître de Cérémonies » : « C'est un Blanc, délégué par la TESCO (Technical, Educational, Scientific Cooperation Organization) au titre de l'aide technique aux régions sous-développés » (Césaire, 1970, p. 30).

D'un jour à l'autre, le royaume de Christophe devient oppressif, car Christophe demande aux Noirs de travailler sans arrêt. Ce que le roi Christophe remarque est la nécessité de travailler si les Noirs demandent leur liberté, et veulent être égaux aux Blancs. Malgré cela, le peuple haïtien pense que Christophe est frappé par le pouvoir et qu'il demande beaucoup aux Noirs. Même sa femme, Madame Christophe prévient son mari que le peuple haïtien va se révolter contre Christophe qui pense que leur travail n'est pas suffisant pour être libre: « Christophe: Il faut en demander aux nègres plus qu'aux autres: plus de travail, plus de foi, plus d'enthousiasme, un pas, un autre pas, encore un autre pas et tenir gagné chaque pas! » (Césaire, 1970, p. 59).

Dans le deuxième acte, le but de Christophe est de bâtir une citadelle, autrement dit le palais Sans-Souci pour l'avenir des Noirs: selon Christophe, les Haïtiens qui ne doivent plus se soumettre aux ordres des maîtres blancs doivent justifier leur liberté avec cette citadelle: «Christophe : La Citadelle, la liberté de tout un peuple. Bâtie par le peuple tout entier, hommes et femmes, enfants et vieillards, bâtie pour le peuple tout entier! [...] Annulation du négrier! » (Césaire, 1970, p. 63). Cependant, la demande de bâtir une citadelle causera la suicide de Christophe, car, il devient de plus en plus oppresseur et il a des hallucinations, c'est pourquoi Daniel-Henri Pageaux nous explique « Le surgissement de la citadelle n'est pas seulement la matérialisation scénique d'une vision de Christophe : elle est la première image, l'image primordiale de son destin tragique » (Pageaux, 1984, p. 34).

Dans cette pièce, avec la citadelle, nous remarquons que l'histoire d'Haïti devient collective, cependant, Christophe a pour but d'écrire son histoire individuelle. La raison est que les Noirs sont opprimés par les ordres interminables du Roi Christophe. Donc, « l'Histoire d'Haïti, l'Histoire d'une race devient celle d'un seul individu qui confisque l'Histoire pour lui arracher peut-être un sens que la multiplicité des faits, des dates, des hommes est incapable de fournir. L'acteur de l'Histoire devient héros tragique et il enseigne » (Pageaux, 1984, p. 35). A la fin du deuxième acte, le royaume de Christophe devient petit à petit une tyrannie comme les autres royaumes du monde, car Christophe intervient dans la vie privée des Haïtiens et même leur mariage. Donc, il n'y a aucune différence entre un maître blanc et Christophe:

Christophe (aux paysans) : Messieurs, j'en apprends de belles sur votre compte. Les rapports que je reçois m'indiquent que vous n'êtes pas mariés, que vous êtes des coureurs.

Et Christophe conclut : Alors, j'ai décidé que vous vous marierez. (Césaire, 1970, pp. 88-89)

A cause de son attitude inconsidérée envers son peuple, les Haïtiens se révoltent contre lui, mais, malgré cela, il ne s'arrête pas et il continue à donner des ordres. De plus, Christophe a une maladie mentale, et il commence à avoir des hallucinations: la cause de ces hallucinations est la révolte de son peuple contre lui. Le problème est que Christophe a un mauvais passé: il se souvient toujours d'avoir été déporté de son pays natal, d'avoir été esclave, d'avoir travaillé dans les champs dans un pays inconnu. Et après, il a accepté Haïti comme son pays natal et il a combattu pour lui. Bien qu'il déteste

la situation maître-esclave et veuille briser les chaînes, Christophe se transforme en une figure de maître despote et cette situation entraîne un désordre psychologique à cause d'une contradiction entre le passé et le présent, car il demande toujours aux Noirs des travaux qu'ils ne peuvent pas achever. Christophe voudrait les réaliser dans une période très courte et finalement il se suicide. Bien que Christophe soit de bonne foi, son attitude le mena à tyranniser son pays. Le roi Christophe se suicide avec son pistolet, le 8 octobre 1820, dans son château de Sans-Souci. Avant sa mort, il demande de retourner à ses origines, à l'Afrique:

Christophe: Afrique! Aide-moi à rentrer, porte-moi comme un vieil enfant dans tes bras et puis tu me dévêtiras, me laveras. Défait-moi de tous ces vêtements, défais-m'en comme, l'aube venue, on se défait des rêves de la nuit... De mes nobles, de ma noblesse, de mon sceptre, de ma couronne.

Et lave-moi! Oh, lave-moi de leur fard, de leurs baisers, de mon royaume! Le reste, j'y pourvoirai seul. (Ce disant, il prend dans sa main le petit revolver qui pend à son cou, au bout d'une chaînette.) (Césaire, 1970, p. 147)

## Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que deux protagonistes haïtiens, Toussaint Louverture et Henri Christophe sont les personnages historiques dans les deux pièces intitulées *Et les chiens se taisaient* et *La Tragédie du Roi Christophe* d'Aimé Césaire. Toussaint est représenté par un personnage fictif qui devient la voix de tous les opprimés noirs ; Henri Christophe est représenté par lui-même, un personnage historique. Ayant vécu dans un pays colonisé, la Martinique, Aimé Césaire a connu toutes les souffrances et les combats pour l'indépendance des esclaves contre les colonisateurs, il a voulu mettre en exergue leur importance dans l'histoire.

Malgré leur désaccord sur l'armée et sur le pouvoir, Toussaint Louverture et Henri Christophe ont lutté pour l'amour de leur pays jusqu'à leur dernier moment. Ce dévouement a coûté leur vie et nous pouvons comprendre que leur fin est tragique, cependant Haïti et les autres pays colonisés leur doivent beaucoup, car, ils ont changé la direction de l'Histoire de l'esclavage. L'importance d'Haïti dans l'histoire du Monde est qu'il est le premier pays du Nouveau Monde qui obtient l'indépendance en s'opposant à l'esclavage des Noirs imposé par les Blancs.

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteure n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteure n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

## Bibliographie

- Aime Cesaire *Pour Aujourd'hui Et Pour Demain*. (1995). Editeur : Guy Ossito Midiohouan. France : Sepia.
- Aristote. (1829). *Poétique*. (trad. Abbé Batteux). Paris : De l'Imprimerie Auguste Delalain.
- Bérenger, J. (10/1997). « La rivalité franco-anglaise en Amérique du Nord de 1689 à 1783 », *Revue d'histoire maritime-La Percée de l'Europe sur les Océans 1690 vers 1790*, numéro 1, numéro spécial, pp. 53-100.
- Blancpain, F. (2016). *Histoire de Saint Domingue Haïti*. Matoury Guyane: Ibis Rouge Editions.
- Césaire, A. (2004). *Discours sur le colonialisme, suivi de Discours sur la Négritude*. Paris: Présence Africaine.
- Césaire, A. (1956). *Et les chiens se taisaient*. Paris: Présence Africaine.
- Césaire, A. (1970). *La Tragédie du Roi Christophe*. Paris: Présence Africaine.
- Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 Article I: <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#declaration> consulté le 27.01.2020.
- Dorigny, M. & Guinot B. (2013). *Atlas des Esclavages, De l'Antiquité à Nos Jours*. Paris: Editions Autrement.
- Etensel Ildem, A. (2019). « Aller Simple: Après le voyage dans les cales le retour en Afrique est-il possible? » *Frankofoni*. Ankara. pp.139-144.
- Franco, J.L. (1999). La Traite Négrière du XV au XIXe siècle. *La traite des esclaves dans les Caraïbes et en Amérique Latine*. pp.98-110. Paris. France: Unesco.
- Gil, A. « La représentation en profondeur de Et les chiens se taisaient d'Aimé Césaire » pour une édition génétique en ligne. *Genesis* [En ligne], 33 | 2011, mis en ligne le 23 octobre 2013. consulté le 27 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/genesis/605> ; DOI : 10.4000/genesis.605.
- Lamartine, A. (1850). *Toussaint Louverture*. Paris : Michel Levy Frères, Libraires-Editeurs.
- Louverture, T. (1853). *Mémoires du général Toussaint-Louverture, écrits par lui-même*. Paris: Pagnerre, Libraire-Editeur.
- Morss, S. (2009). *Hegel, Haiti and Universal History*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Pageaux, D. (1984). *Images et Mythes d'Haïti*, Paris: Editions l'Harmattan.
- Raynal, G. (1780). *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes Tome III*. Genève: chez Jean-Leonard Pellet, imprimeur de la Ville & de l'Académie Genève.





# Le récit de voyage de Pedro Montengón (1745-1824)

## Pedro Montengón's Travel History (1745-1824)

Dame DIOP<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Assistant, Assane Seck University of Ziguinchor, Faculty of Arts and Humanities, Department of LEA (Applied Foreign Languages), Ziguinchor, Sénégal

ORCID: D.D. 0000-0002-7257-5706

### Corresponding author:

Dame DIOP,  
Assane Seck University of Ziguinchor,  
Faculty of Arts and Humanities,  
Department of LEA (Applied Foreign  
Languages), Ziguinchor, Sénégal  
**E-mail:** dame.diop@univ-zig.sn

**Submitted:** 12.12.2019

**Revision Requested:** 14.01.2020

**Last Revision Received:** 01.04.2020

**Accepted:** 08.04.2020

**Citation:** Diop, D. (2020). Le récit de voyage de Pedro Montengón (1745-1824). *Litera*, 30(1), 105-119. <https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0076>

### RÉSUMÉ

Cet article montre la place du poète, romancier philosophe et dramaturge, Pedro Montengón (1745-1824), dans la littérature de voyage à travers son *best-seller Eusebio* (1786), un roman didactique qui réactualise les idées classiques du naufrage en tant que symbole de la destinée de l'homme à l'image de la poésie de Quevedo (1580-1645) grâce à la navigation. Cette dernière reflète la vie de l'homme dans le monde dont l'unique salut réside dans la modestie, la modération et l'humilité, au vu de la vie des sauveteurs pacifique, tranquille et paradisiaque de la grange d'Henrique Myden sur le littoral dans le roman de Montengón. Victimes de l'ambition et de la cupidité, les parents du jeune Eusebio prennent ainsi le risque de traverser la mer dangereuse pour se rendre en Amérique afin d'augmenter leur fortune, avant de faire naufrage au large des côtes de Maryland. Sauvé et dépourvu de toute la richesse familiale à bord du bateau, l'Émile espagnol est destiné à l'apprentissage de la vertu naturelle qui est à la base de la foi chrétienne incarnée par un homme neuf (Eusebio). Formé dans les métiers manuels et pétri de vertu, ce dernier sort indemne de la mer lors de ses voyages maritimes.

**Mots-clés:** Récit de voyage, mer, littoral, naufrage, destinée

### ABSTRACT

This article demonstrates the place of the poet, novelist-cum-philosopher and playwright, Pedro Montengón (1745-1824), in travel literature through his *bestseller Eusebio* (1786), a didactic novel that updates the classical ideas of shipwreck as a symbol of human destiny in the image of Quevedo's poetry (1580-1645) via navigation. The latter shows the life of man in the world whose only salvation lies in modesty, moderation and humility, and this is reflected in the lives of the peaceful, quiet and heavenly rescuers of Henrique Myden's coastal barn in Montengón's novel. Victims of ambition and greed, the parents of the young Eusebio took the risk of crossing the dangerous sea to go to America to increase their fortune before being shipwrecked off the coast of Maryland. Saved and deprived of all the family wealth on board the boat, the Spanish Emile is destined to learn the natural virtue that is at the base of the Christian faith embodied in a new man (Eusebio). Trained in manual trades and steeped in virtue, the latter emerged unharmed from the sea during his sea voyages.

**Keywords:** Travel story, sea, coast, shipwreck, destiny



## EXTENDED ABSTRACT

This article shows the representation of the sea in the travel narrative of Pedro Montengón (1745-1824) through his didactic novel *Eusebio* (1786), thanks to the cybernetic space that contains data cues. The main character of this novel is a young man (Eusebio), a survivor of a shipwreck off the coast of Maryland, Pennsylvania, where he begins his education in an adoptive family. He loses his parents, his sister and all his belongings in the shipwreck on his way to America, the New World, where his parents intended to settle in order to improve their wealth. His ambition is held back by the furious wind, the violent storm, the demonic waves, the shipwreck and the death of all the passengers except the young noble Eusebio, who is rescued by another survivor Gil Altano hanging from a mast. We have a description of the hostile and dangerous sea in contrast to the coastline where they saw the servants of a Quaker, a rich businessman (Henrique Myden).

Having examined the significance of the sea, we then examine the details of the staging between the tribulations of the shipwrecked and the gaze of the spectators who end up rescuing them. This process of staging between the shipwrecked and the spectator will allow us to establish a certain correspondence in the representation of the sea and the coastline between Quevedo (1580-1645) and Pedro Montengón (1745-1824). Indeed, we must point out that while reading Carmen Peraita's article (Peraita, 2002), we realize that both authors have more or less the same ideas that explain the loss of the man, who is a victim of vices such as ambition, easy gain and lack of restraint and which drive him to set sail, as opposed to the virtues (moderation, modesty and humility) of his rescuer (the spectator), one who has a quiet and peaceful life on the coast.

Moreover, it is a philosophy that is conveyed by a literary means (the shipwreck) through a narrative technique, comparing the description of the sea and the coastline. Thus, the idea is to compare these two authors who both treated the issues of their time in the same way, even if they are not from the same period. We will see that for these two writers, the causes of human perdition are the same (ambition, excessiveness and greed) and lead to navigation (Peraita, 2002, p. 185), which is often fatal (Peraita, 2002, p. 185). The philosophical meaning of the process by which the spectator perceives the shipwreck from a land perspective will be examined (Peraita, 2002, p. 187). In a more existential dimension, the starting point is that one is already on board and there



is no possibility of abstaining: the outcome for man is only rescue or drowning, according to Blumenberg (quoted by Peraita, 2002, p. 187). In short, boats are the symbol of destiny.

On the other hand, the narrative function of space (functional topography) will allow us to better grasp the meaning of these different spaces in Pedro Montengón's novel, be it the maritime space, the coastline, the coasts, the barn of his adoptive parents facing the sea. This method of analysis based on the mimetical representation of space and on the symbolic or ideological function or dimension of space in correlation with the actions of the characters brings us back to the semiology of space as a meaningful tool that establishes similarities between Montegon and Quevedo from the narrative point of view and that put up front the ideological dimension of space. In fact, the writer from Alicante uses the journey to the New World to highlight, at the same time, his romantic ideas, through the personification of the sea, the furious wind, the clouds, the night, the storm, the shipwreck, and death, updating the classical ideas as a pre-romantic writer. The boat serves the narrative because the shipwreck provokes "ruptures" of destiny. It is also a meeting place. Again, Montengón's novel uses it both in an ancient way (in reference to the Byzantine novel, that is to say, the succession of events through navigation, the shipwreck allowing the opening of perspectives and encounters) and in a modern way (the boat favours introspection and moral testing).

Finally, our reflection will be articulated around two main axes. Firstly, we will look at the place of Pedro Montengón in travel literature (1.). Then, we will successively study: Quevedo's influence and Montengón's innovative role in the travel narrative (1.1.), the portrayal of the shipwrecked and the rescuers (1.2.) and his pre-romantic ideas through the description of the sea and the coastline (1.3.). Secondly, we will examine the opposition between the coast and the sea (1.4.) and then take a look at the role of ships as a symbol of destiny (2.) by relying on the narrative role of the shipwreck (2.1.), through the journey (2.2.) and the interpolated novels (2.3.).

## Introduction

Au XVIII<sup>e</sup> siècle se produit une profonde mutation dans la sensibilité. L'Occident découvre peu à peu les beautés de la nature sauvage qui auparavant faisait peur : les descriptions s'attachent à la montagne, à la forêt, à l'océan, auxquels s'attache maintenant une forte charge poétique. (Molino, 2003, p. 304)

Le propos de cet article montre la représentation de la mer dans le récit de voyage de Pedro Montengón (1745-1824) à travers son roman didactique *Eusebio* (1786), grâce à l'espace *cybernétique* qui contient des données. Le personnage principal de ce roman est un jeune homme (Eusebio), rescapé d'un naufrage au large des côtes de Maryland en Pennsylvanie où commence son éducation dans une famille adoptive. Il perd dans le naufrage ses parents, sa sœur et tous les biens embarqués dans le bateau en direction de l'Amérique, le nouveau continent où ses parents comptaient s'installer afin d'augmenter leur fortune. Une ambition freinée par le vent furieux, la violente tempête, les vagues démoniaques, le naufrage et la mort de tous les passagers excepté le jeune noble Eusebio secouru par un autre rescapé Gil Altano accroché à un mât. Nous avons une description de la mer hostile et dangereuse par opposition au littoral où les aperçoivent les valets d'un quaker, riche homme d'affaires (Henrique Myden).

Ainsi pourrions-nous examiner les détails de la mise en scène entre les tribulations des naufragés et le regard des spectateurs qui finissent par les sauver. Ce procédé de mise en scène entre le naufragé et le spectateur nous permettra d'établir une certaine correspondance de la représentation de la mer et du littoral entre Quevedo (1580-1645) et Pedro Montengón (1745-1824). Je dois en effet préciser qu'en lisant l'article de Carmen Peraita (Peraita, 2002), je me suis rendu compte qu'ils ont plus ou moins les mêmes idées qui expliquent la perte de l'homme victime des vices (l'ambition, le gain facile et du manque de retenue) qui le poussent à prendre le large par opposition aux vertus (la modération, la modestie et l'humilité) de son sauveteur (le spectateur) qui a une vie tranquille et paisible sur le littoral. De plus, c'est une philosophie qui est véhiculée par un moyen littéraire (le naufrage) à travers une technique narrative, mettant en regard la description de la mer et celle du littoral. Ainsi ai-je eu l'idée de comparer ces deux auteurs qui ont traité de la même façon les questions de leur temps, même s'ils ne sont pas de la même époque. Nous verrons que pour ces deux écrivains les causes

de la perte de l'être humain sont les mêmes (l'ambition, la démesure et la cupidité) et mènent à la navigation (Peraita, 2002, p. 185) souvent fatale. Il s'agira de voir le sens philosophique du procédé de perception du naufrage par le spectateur depuis la terre ferme (Peraita, 2002, p. 187). Dans une dimension plus existentielle, le point de départ est qu'on est déjà embarqué et qu'il n'y a pas de possibilité de s'abstenir : l'issue pour l'homme n'est que le sauvetage ou la noyade, d'après Blumenberg (cité par Peraita, 2002, p. 187). Bref les bateaux sont le symbole de la destinée.

En revanche, la topographie fonctionnelle (la fonction narrative de l'espace) nous permettra de mieux saisir le sens de ces différents espaces dans le roman de Pedro Montengón, que ce soit l'espace maritime, le littoral, les côtes, la grange de ses parents adoptifs en face de la mer. Cette méthode d'analyse, basée sur l'analyse de la représentation mimétique de l'espace et sur la fonction ou la dimension symbolique (ou idéologique) de l'espace en corrélation avec les actions des personnages, nous ramène à la sémiologie de l'espace. L'espace, en tant que creuset du sens dans notre démarche, permettra d'établir les similitudes entre Montengón (1745-1824) et Quevedo (1580-1645), du point de vue de la perspective narrative et de la dimension idéologique de l'espace. De fait, l'écrivain d'Alicante se sert du voyage au Nouveau Monde pour mettre, par la même occasion, en exergue ses idées romantiques, grâce à la personnification de la mer, du vent furieux, des nuages, de la nuit, de la tempête, du naufrage, de la mort, en réactualisant les idées classiques en tant qu'écrivain préromantique. Le bateau sert la narration car le naufrage provoque des « ruptures » de destinée. Il est aussi un lieu de rencontre. Le roman de Montengón l'utilise à la fois de façon ancienne (en référence au roman byzantin, c'est-à-dire la succession des événements à travers la navigation, le naufrage permettant l'ouverture de perspectives et les rencontres) mais aussi moderne (le bateau favorise les introspections et une mise à l'épreuve morale).

En définitive, notre réflexion pourra s'articuler autour de deux principaux axes. Dans un premier temps, nous aborderons la place de Pedro Montengón dans la littérature de voyage (1.). Nous étudierons successivement dans cette première étape : l'influence de Quevedo et le rôle innovateur de Montengón dans le récit de voyage (1.1.), la mise en scène des naufragés et des sauveteurs (1.2.), ses idées préromantiques à travers la description de la mer et du littoral (1.3.), l'opposition entre le littoral et la mer (1.4), avant d'examiner dans un second temps le rôle des bateaux en tant que symbole de la destinée (2.) en s'appuyant sur le rôle narratif du naufrage (2.1.), grâce au périple (2.2.) et aux romans interpolés (2.3.).

## 1. Pedro Montengón dans la littérature de voyage

La fonction primaire de la description est de poser l'orientation spatiale des personnages et le cadre dans lequel se situent leurs actions : elle nous fait pénétrer dans le monde du récit qu'elle construit peu à peu sous nos yeux. C'est la raison pour laquelle le récit commence souvent par l'indication, aussi succincte soit-elle, du temps et du lieu de l'action. Un cadre spatial est même plus nécessaire, plus immédiatement présent qu'une indication temporelle : les récits traditionnels se situent dans un temps éloigné mais dans un lieu précis. (Molino, 2003, p. 300)

Le XVIII<sup>e</sup> siècle, ou plutôt le siècle des Lumières, est un siècle qui vient bouleverser l'ordre des choses à travers toute l'Europe, par la quête de la *Liberté* et du *Bonheur* en dehors de la religion catholique, mise à part l'Espagne qui s'est repliée sur elle-même pour se préserver de l'éclosion des nouvelles idées par le biais du Saint Office ou Tribunal de la foi. C'est pourquoi Pedro Montengón (1745-1824) s'est confronté à des problèmes d'ordre religieux à la suite de la publication de son roman intitulé *Eusebio* (1786). En fait, il s'agit d'un roman qu'il a écrit après son exil en Italie. Rappelons qu'il s'est exilé en 1767 à la suite du décret d'expulsion des jésuites ordonné par Charles III (Charles de Bourbon, roi d'Espagne, de Naples et de Sicile).

Pedro Montengón fait partie des meilleurs écrivains du XVIII<sup>e</sup> siècle espagnol en jouant un rôle capital dans la littérature de voyage dont nous pouvons citer, entre autres auteurs incontournables, Cadalso avec *Las cartas marruecas* et Meléndez Valdés avec *Las cartas turcas*. Selon Francisco Lafarga (Lafarga, 1994, p.10), les voyages n'étaient pas prisés par les Espagnols, à cette époque. Cela constitue un paradoxe, au regard d'une Europe marquée par la tendance aux voyages pour connaître les pays voisins, voire en dehors de leur continent, à savoir l'Amérique. Il y a lieu de rappeler que la littérature de voyage était limitée en Espagne. L'Amérique, l'Italie, l'Angleterre, et surtout la France sont les principales destinations (Lafarga, 1994, p. 5).

Cependant, il faut signaler que les vraies raisons de ces voyages n'étaient pas l'esprit de curiosité (Lafarga, 1994, p. 18) mais celui de la connaissance et de la vulgarisation de ces mêmes connaissances visant à éduquer leurs compatriotes repliés sur leur terre et réfractaires aux nouvelles idées qui circulaient en Europe. Ainsi Montengón, Cadalso et Meléndez Valdez ont largement contribué au changement de mentalité et de goût

qui était l'unique préoccupation des écrivains de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Autrement dit, ils ont participé à l'accélération du passage du XVIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle.

### **1.1. Récit de voyage : l'influence de Quevedo et le rôle innovateur de Pedro Montengón**

La mer, la navigation, la tempête et le naufrage sont des clichés de prédilection dans la poésie morale de Quevedo (Peraita, 2002, p. 181). Ce sont des métaphores employées dans différents contextes à plusieurs caractéristiques, avec des significations et des valeurs diverses. Sa poésie exprime les tribulations de l'être humain et la fugacité du temps (Peraita, 2002, p. 182). Naviguer signifie traditionnellement enfreindre les lois de la nature, violenter la *terra inviolata*, en s'exposant à des risques inutiles, selon toujours Carmen Peraita. La condamnation de la navigation est un topique de la tradition du monde gréco-latin (Peraita, 2002, p.183), mais Quevedo y associe la tradition chrétienne dont l'iconographie chrétienne diabolise la mer : celle-ci devient dès lors quelque chose d'imprévisible, où il est difficile de trouver un chemin. Elle est un espace où se manifestent le mal et le démon (Peraita, 2002, p. 183-184).

Dans le roman de Pedro Montengón (*Eusebio*), nous notons la présence de Dieu à travers des expressions comme la Providence, envers qui Eusebio exprime sa gratitude de l'avoir sauvé d'un naufrage redoutable et funeste (Montengón, 1998, p. 311). Une manière pour Pedro Montengón d'affirmer sa croyance en la foi chrétienne, rejetant ainsi toutes les accusations d'impiété qui lui ont été faites pour avoir mis en avant la vertu naturelle (doctrine des quakers basée sur la raison qui mène au bonheur à l'image de la nature pure vierge, par opposition au vice) comme le socle de la religion. Il y a donc une coïncidence entre les idées de Quevedo et de Montengón si l'on s'en tient à la représentation de la navigation et du naufrage, dans la mesure où Eusebio évoque la Divinité en ces termes : *Main Omnipotente, Ciel, Providence, le Seigneur Juste et Clément, l'Éternel Artifice et Créateur Suprême* (Pérez-Rioja, 1988, p. 14-15). En outre, la navigation dans la poésie de Quevedo est un signe d'insatisfaction de l'homme par rapport à son existence (Peraita, 2002, p. 185). L'ambition et la démesure provoquent la perte de l'homme qui est à la recherche effrénée de richesses, quitte à braver les dangers de la traversée de la mer (Peraita, 2002, p. 185). Dans *Eusebio* de Montengón, nous avons cette même représentation de l'ambition et de la cupidité de l'homme, car les parents du jeune Eusebio sont des nobles qui souhaitent augmenter leur fortune en Amérique, avant le naufrage fatidique.

En définitive, il existe également une autre coïncidence entre Quevedo et Montengón en ce qui concerne la mise en scène du naufrage, et surtout le spectateur imperturbable qui observe l'affliction d'autrui à partir du littoral (Peraita, 2002, p. 186). Il y a lieu de préciser qu'il s'agit d'un procédé classique : la représentation du danger de la mer est en contradiction avec la paix de la maison, la sécurité du port, (et plus particulièrement chez Quevedo) la maîtrise des passions. Cependant Hans Blumenberg, (cité par Peraita, 2002, p. 187) a fait des recherches sur les implications philosophiques de la réception de la métaphore du spectateur de naufrage en rapport avec la distance de la terre ferme. Hans Blumenberg (1995, p. 14) examine dans ses travaux le paradoxe de la métaphore que les êtres humains qui vivent sur la terre aiment dans leur imagination représenter leur condition générale dans le monde à travers une traversée de la mer. La métaphore de la vie comme navigation renferme de nombreuses conditions et de possibilités, donnant une sorte d'ébauche ou de schéma d'un tout : le « port » et ses alentours « étranges », les « pilotes », les « gouvernails », les « ancres », les « golfes », la « mer », les « voiles », les « tempêtes », les « vents » et le « calme ». C'est un modèle qui doit être soumis à de multiples actualisations, à des formes variées dans lesquelles les êtres humains imaginent leur relation avec le monde. Cette actualisation fréquente est celle du spectateur qui observe la calamité de ceux qui font naufrage.

## 1.2. La mise en scène des naufragés et des sauveteurs

Il y a lieu de s'interroger sur la technique narrative afin de mieux comprendre la mise en scène des naufragés et des sauveteurs. De prime abord, nous avons une description éloignée d'un objet flottant, avant d'être beaucoup plus précis aux yeux des domestiques d'un riche homme d'affaires (Henrique Myden). Les sauveteurs sortent de la ferme qui se trouve à côté de la plage. Leur objectif est de faire le point sur les dégâts de la violente tempête de la veille. Mais pour « motiver » et rendre naturelle l'entrée dans la fiction, le narrateur hétérodiégétique se sert d'une série de topoï utilisés par les romanciers (Jouve, 1997, p. 21-22). C'est le topos de « l'inconnu » qui permet au narrateur de cacher sa présence en faisant semblant de ne rien connaître de ses personnages (les deux rescapés dans *Eusebio*). C'est ainsi que le lecteur devient un personnage découvrant grâce à ce topos. Pennsylvanie et les autres toponymes du roman de Pedro Montengón sont présentés de manière naturelle dans l'univers fictif, dès l'incipit, sans oublier enfin le topos « de dévoilement » consistant à dévoiler progressivement et « naturellement » l'espace de l'histoire, notamment la description de l'aube, du lever du jour au tout début du roman (Montengón, 1998, p. 87).

C'est ainsi que le narrateur poursuit son récit en évoquant la ville de Salem, située à côté du fleuve Delaware, lieu de résidence du maître Hardyl, c'est-à-dire de celui qui va servir d'interprète entre Henrique Myden et ses hôtes (Montengón, 1998, p. 90), rescapés d'un naufrage survenu la veille au large des côtes.

### **1.3. La description de la mer et du littoral : les idées préromantiques de Pedro Montengón**

La description des impacts de la tempête sur la mer et le littoral permet à l'auteur de véhiculer des idées romantiques en tant qu'écrivain de la fin du XVIII<sup>e</sup> et du début du XIX<sup>e</sup>. Sa particularité est qu'il se situe entre deux siècles. C'est pourquoi Rogelio Blanco défend la thèse selon laquelle Montengón a un « caractère innovateur » et une avance sur les « contenus préromantiques » et triomphants du XIX<sup>e</sup> siècle, tout en gardant la « force » et la « capacité de la raison » (Banco, 2001, p. 349). Ainsi nous donne-t-il beaucoup d'exemples de composantes romantiques facilement repérables à travers l'œuvre de Montengón : « le désir ardent de liberté », « la clameur contre l'injustice », « l'amour sensuel », « le sentimentalisme », « l'éloge du héros », « la présence des larmes », « la tristesse et la mélancolie », « les paysages naturels abrupts », « la chute des torrents dans les rocs escarpés », « le vent furieux », « la mer courroucée », « la révolte », « la solitude », « le refuge à la campagne », « la nostalgie d'un passé heureux », « le désir ardent de la liberté », « la désillusion amoureuse », « la nuit », « la mort », « les tombes », et enfin la « passion effrénée ».

Enfin, pour mieux comprendre le naufrage dans le roman de Pedro Montengón, nous examinerons tour à tour la mise en regard de l'espace du littoral avec celui de la mer, la symbolique des bateaux dans le récit de voyage, la fonction narrative du naufrage (que ce soit dans les différents voyages du protagoniste, ou dans les romans intercalés).

### **1.4. L'opposition entre littoral et mer : paix, fertilité contre orgueil, ambition et perte**

La grange d'Henrique Myden se situe dans une campagne paisible, tranquille, fertile et paradisiaque contrairement à la mer dangereuse et démoniaque où se dissipent facilement la volonté et l'ambition des Européens qui prennent le risque de la braver en la traversant afin d'augmenter leur fortune grâce aux ressources naturelles de l'Amérique. La mer toujours périlleuse nous révèle les conditions difficiles dans lesquelles

voyagent les soldats de l'aventure qui sont toujours victimes de naufrages mortels dans le roman de Pedro Montengón, à l'exception des protagonistes (l'élève Eusebio et son maître artisan Hardyl, sans oublier leurs serviteurs) formés dans la vertu naturelle dont le socle est la modération, la modestie et l'humilité.

L'espace caractérise les personnages au vu des difficultés rencontrées par le maître Hardyl lorsqu'il apprend à son élève Eusebio le métier de vannier pour faire disparaître son orgueil provoqué par la luxueuse villa de son père adoptif à Philadelphie.

Malgré le danger des traversées, l'Émile espagnol s'en sort toujours indemne. C'est une manière aussi pour le narrateur de nous suggérer en filigrane les dangers de l'orgueil, de l'ambition qui sont à l'origine de l'Âge de fer d'une Europe sclérosée à cause des vices de la noblesse oisive, entichée de leur noblesse par opposition à une noblesse de mérite basée sur le travail et la vertu naturelle symbolisée dans *Eusebio* par l'Amérique, et surtout par la campagne à travers la grange ou le lieu de sauvetage du jeune noble Eusebio et de son valet Gil Altano. Toute proportion gardée, la ville (où prédominent l'orgueil et l'ambition) incarne également le danger qui peut être mis en regard avec la mer à l'opposé du littoral édénique, idéalisé.

Aussi avons-nous remarqué tout au long du périple de nos protagonistes que les villes sont d'une manière générale les lieux où se dégrade leur situation alors que les campagnes constituent un havre de paix. En clair, dès l'incipit du roman, le narrateur nous décrit une campagne où prédominent l'espoir, la tranquillité et une terre très fertile. Cette campagne est source de richesses au vu de la fortune d'Henrique Myden, homme d'affaires à Philadelphie. Philadelphie est évidemment la ville où commencent à apparaître les difficultés concernant l'éducation d'Eusebio, à cause de l'orgueil qui ne fait que provoquer l'ambition contrairement à la campagne où Eusebio et Gil Altano ont été sauvés après le naufrage, c'est-à-dire les côtes de Caroline en Floride.

## **2. Les bateaux : symbole de la destinée**

Les bateaux nous suggèrent de manière générale les conditions difficiles et périlleuses dans lesquelles les différents voyageurs du roman de Pedro Montengón (1745-1824) ont tous traversé une mer (tantôt calme, tantôt démontée), sans oublier les aléas climatiques qui pouvaient faire basculer le destin des candidats à l'aventure. Nous avons comme exemple le voyage de la famille d'Eusebio qui s'est mal terminé. Autrement



dit, c'est un voyage qui a engendré une tragédie : toute une famille est presque décimée au large des côtes de Floride. Il va sans dire que les voyages sont risqués, en raison de la longue distance qui sépare les deux continents, c'est-à-dire l'Europe et l'Amérique. Comme nous avons déjà beaucoup insisté sur le naufrage survenu dès le début du roman, nous pouvons évoquer les autres voyages à bord de bateaux. Dans le roman d'aventure, il figure la destinée. Plus généralement, le voyage en bateau est un artifice narratif qui ouvre des possibilités.

## **2.1. Le naufrage : rôle narratif, rupture et ouverture de possibilités**

### **2.1.1. Le périple et les souvenirs du naufrage**

Lors du deuxième voyage, c'est-à-dire le périple avec son maître Hardyl, Eusebio, une fois dans le bateau, rumine les mauvais souvenirs du naufrage. Toutefois, devant les contingences de la vie, le narrateur omniscient nous décrit l'état d'esprit d'un Eusebio effaré, mais vite rassuré par la toute-puissance de la Providence qui l'a déjà sauvé d'un naufrage qualifié de redoutable et de funeste. Ce début de voyage met à nu la foi inébranlable en Dieu d'un jeune homme élevé dans un milieu où prédomine la religion naturelle. De fait, la dangerosité de la mer met en relief le procédé utilisé par Pedro Montengón pour mettre en avant la religion chrétienne sous-tendue par sa croyance en la vertu naturelle. L'évocation de la reconnaissance de son salut envers la « providence » est un moyen qui lui a permis de réfuter les préjugés d'impiété dont il a été victime :

A bord du bateau, Eusebio pouvait à peine apercevoir les montagnes les plus élevées de l'Amérique depuis le large et le bateau sillonnait la mer à travers un vent frais ; mais il avait encore à l'esprit l'endroit où il pensait laisser sa bien-aimée Leocadia. Elle ne cessait de troubler ses pensées ; la crainte qu'il ressentait lorsqu'il se voyait livré aux aléas climatiques était aussi bien liée au risque encouru qu'à la perte de sa bien-aimée. Ce qui lui faisait penser, alors, à un naufrage plus redoutable et plus funeste que celui dont la providence l'a délivré. (Montengón, 1998, p. 311)

Une fois tranquilisé, Eusebio craint le pire avec le mauvais temps qui se déclenche : les nuages s'amoncellent et le soleil devient presque invisible. De plus, le vent siffle et les vagues de la mer redoublent d'intensité avec une violence inouïe face à une embarcation fragile :

Des amas de nuages noirs s'accumulaient dans le désordre de l'atmosphère. Pâle et craintif, le soleil avait l'air d'être couvert par un épais voile pour ne pas voir les malheurs qui se profilaient à l'horizon. Le vent augmentait ; les amarres les plus puissantes grinçaient avec beaucoup de bruits. De plus en plus démontée, la mer grognait et frappait avec la plus grande force le bateau fragile en le couvrant de ses vagues. Eusebio ne peut résister à un spectacle si horrible que lui offre la violente tempête : il va à la poupe assener le capitaine de questions. (Montengón, 1998, p. 312)

Cette étape marque un tournant dans le voyage en mer, puisqu'il s'agit d'une épreuve inversée, c'est-à-dire le naufrage en Amérique et l'arrivée à bon port en Angleterre. Pour le lecteur, il y a aussi une incertitude narrative et une création de suspense.

### **2.1.2. Le naufrage dans les romans intercalés**

Dans ces romans intercalés, nous avons le même scénario que l'histoire des parents d'Eusebio : la volonté de voyager en Amérique pour s'enrichir davantage en augmentant leurs richesses. C'est une série de punitions de l'ambition de ces personnages secondaires. Une manière de varier les histoires d'infortune causées par la cupidité, permettant à Pedro Montengón de joindre l'utile à l'agréable. Ces naufrages à répétition que nous verrons successivement sont les conséquences d'un vice qui sert de contrepoint à la vertu (la modestie, l'humilité et la retenue).

Le jeune Bridge a connu à son tour le naufrage d'un navire qui est en partance pour le Québec lors de sa fuite de l'Angleterre, c'est-à-dire à partir de Plymouth pour échapper à la justice après avoir assassiné le fils du lord Ut. C'est un naufrage qui a fait plus de peur que de mal cette fois-ci parce qu'il n'y a pas eu de mort, mis à part la perte de la fortune de ce jeune Bridge et de toute la provision du bateau. Ce dernier incrimine le pilote du navire pour avoir fait preuve de négligence totale au moment où il s'apprêtait à accoster le port du Québec :

Je voyageais avec un immense capital pour espérer avoir très facilement un meilleur sort ; mais ce dernier se moque de la sécurité qui fonde l'espoir des hommes, bien que le bateau se soit déplacé sans problème, il n'a pas voulu que je profite de mon trésor en l'ensevelissant dans la mer lorsque nous nous dirigeons vers le port et que le navire heurta un récif par

négligence du pilote. [...] Les passagers se sont sauvés, excepté le navire et mon argent qui sont restés prisonniers des vagues. C'est ainsi que je suis arrivé au Québec, pauvre et ruiné. (Montengón, 1998, p. 131-132)

Dans une autre histoire intercalée, le voyage en mer du lord Towsend s'est bien passé. Autrement dit, le temps était relativement calme. Il faisait donc beau. Mais, le seul souci du lord Towsend, c'est le sort de ses deux jeunes filles à bord de ce petit bateau conduit par Tautel qui ne cesse de le rassurer malgré le long voyage :

C'est ainsi qu'avons passé toute la nuit sans dormir et mon esprit se faufilait à travers mille pensées funestes, beaucoup plus rapide que le skiff sur les paisibles vagues ; le vaillant Tautel, les rares fois qu'il abandonnait les rames sur le tolet, a beau essayer de nous consoler en nous faisant croire à la proximité de notre refuge sûr, où nous venions d'arriver. (Montengón, 1998, p. 680)

Dans une troisième histoire intercalée, Jacobo Camder était le capitaine de la caraque, c'est-à-dire du navire (« una carraca »), (Montengón, 1998, p. 90), selon les dires de Gil Altano qui ne cessait de le remercier pour lui avoir sauvé la vie et épargné les sévices que ses hommes ont voulu lui infliger. En effet, Gil Altano et ses collègues sont secourus par ce capitaine après le naufrage du bateau à bord duquel il voyageait comme matelot à destination de Buenos Aires. Par conséquent, c'est un naufrage lié au mauvais temps:

Comment ; vous ne vous souvenez pas, mon seigneur, de ce galion-là qui allait à Buenos Aires, il y a juste quatre ans, et que vous nous aviez pris en chasse et rattrapés au moment où il coulait à cause des grandes vagues ? [...] C'est à bord de ce galion, donc, continua Gil Altano, que j'étais marin et que j'ai alors bénéficié de votre généreuse humanité, mon seigneur, en nous faisant monter à bord de votre rafiote, où vos marins voulaient nous ligoter en nous traitant alors comme des prisonniers de guerre ; et mon seigneur, vous ne l'avez pas accepté. (Montengón, 1998, p. 91)

De manière générale, le bateau sert la narration car le naufrage provoque des « ruptures » de destinée. C'est un moyen narratif qui met en exergue les contingences de la vie et les risques du voyage en mer. Il est aussi un lieu de rencontres. Le roman

de Montengón l'utilise à la fois de façon ancienne (en référence au roman byzantin) mais aussi moderne (le bateau favorise les introspections et une mise à l'épreuve morale).

Ce sont donc des indices de l'espace qui servent à renforcer la vraisemblance du récit, tout au long du roman. Ce qui est remarquable, c'est que le soleil, le vent, la mer sont personnifiés dans la perspective de mieux faire ressortir le caractère redoutable de la tempête subie par Eusebio, Hardy et leurs compagnons de voyage.

## Conclusion

Les bateaux et le naufrage expriment la condition humaine à travers les contingences de la vie, la caducité des biens matériels, les dangers de la traversée maritime. Le naufrage est un artifice littéraire qui a permis au narrateur de nous présenter un homme neuf (Eusebio, un enfant de six ans) destiné à l'éducation de la vertu naturelle, juste après la perte de ses parents nobles qui ont voulu se rendre au Nouveau Monde pour augmenter leur fortune. Autrement dit, la passion effrénée pour les richesses et l'ambition sont des vices qui peuvent facilement perdre toute personne qui n'est pas éduquée dans la vertu naturelle des quakers qui s'étaient exilés en Amérique (Pennsylvanie) afin de fuir l'intolérance religieuse de l'Europe.

L'Amérique incarne dans le roman de Montengón l'Âge d'Or et l'Europe l'Âge de fer. La grange d'Enrique Myden qui se situe au niveau des côtes de Maryland est un espace édénique propice à l'éducation d'Eusebio contrairement à la ville où règnent beaucoup d'obstacles à cause de l'orgueil et de l'ambition.

Somme toute, ce ne serait pas absurde de lire dans le roman de Pedro Montengón ses conditions de vie difficiles lors de son exil en Italie, juste après l'expulsion des Jésuites, voire sa traversée de la mer en direction de l'Italie, tout comme Quevedo, (Peraita, 2002, p. 195), si l'on tient compte de ses propres naufrages existentiels pendant son emprisonnement à San Marcos où il a été assailli par les tempêtes et les menaces de noyade. C'est en ce sens qu'on peut penser que ces deux écrivains, éloignés de leur pays, méditent et livrent une lecture de leur propre passé.

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteur n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteur n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

Blanco, R. (2001). *Pedro Montegón y Paret (1745-1824): un ilustrado entre la utopía y la realidad*, p. 349, Universidad Politécnica de Valencia.

Jouve, V. (1997). *La Poétique du Roman*. Paris : Sedes.

Lafarga, F. (1994). *Territorios de lo exótico en las letras españolas del siglo XVIII*, Anales de Literatura Española [Publicaciones periódicas] Número 10, p. 10, Universidad Pompeu Fabra. Récupéré du site :<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=20686>

Montegón, P. (1998). *Eusebio*. Edición de Fernando García Lara. CÁTEDRA, Letras Hispánicas.

Molino, J. (2003). *Homo Fabulator, Espace et Description*. Paris : Actes Sud. p. 283-313.

Peraita, C. (2002), *Espectador del naufragio. Muestra en oportuna alegoría la seguridad del estado pobre y el riesgo del poderoso*, *La Perinola*, 6, p. 181-195, Villanova University, Pennsylvania. Recuperé sur le site: <http://biblioteca.org.ar/libros/200458.pdf>

Pérez-Rioja, J. A. (1988) *Un Best-seller del siglo XVIII: la novela «Eusebio», de Montegón*, Artes Gráf. Municipales, p. 14-15, Madrid.





# Representación de la Historia en la Literatura: La Lengua de la Ciudad Condal Como Urbe Novelística\*

## Representation of History in Literature: The Language of Barcelona as a Novel City

Zeynep ÖNAL<sup>1</sup> 



\*Bu çalışma 18-20 Eylül 2019 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde düzenlenen "Şehrin Dili" konulu II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde Türkçe sunulan bildirinin genişletilerek makale haline getirilmiş ve İspanyolca yazılmış versiyonudur.

<sup>1</sup>Assoc. Prof., Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Western Languages and Literatures, Spanish Language and Literature, Istanbul, Turkey

ORCID: Z.Ö. 0000-0002-7758-7204

### Corresponding author:

Zeynep ÖNAL,  
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,  
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol  
Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul,  
Türkiye  
E-mail: ezeyneponal@gmail.com

Submitted: 29.01.2020

Accepted: 10.03.2020

Citation: Onal, Z. (2020). Representación de la historia en la literatura: La lengua de la ciudad condal como urbe Novelística. *Litera*, 30(1), 121-136.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0011>

### RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de estudiar dos destacadas novelas de la literatura española del siglo XX, *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza y *Nada* de Carmen Laforet, con la intención de exponer el fuerte contraste en la narración de dos Barcelonas, telón de fondo de ambas novelas: la del período de transición del siglo XIX al XX y la del período de posguerra del siglo XX. Los dos relatos exponen, como trasfondo de las historias contadas, la Barcelona de la época, ambas completamente distintas tanto en términos de desarrollo como de estancamiento en la vida social y urbana. *La ciudad de los prodigios* relata el brillante ascenso de la ciudad en los niveles social, industrial y económico durante el paso del siglo XIX al siglo XX. La ciudad, narrada entre las dos Exposiciones Universales – 1888 y 1929 – presenta un escenario de desarrollos significativos en materia de crecimiento social, modernización cívica y bienestar material. En la era de grandes invenciones, la lengua de la ciudad refleja la transformación, el progreso y la esperanza. *Nada* de Carmen Laforet relata la Barcelona de la posguerra. El relato empieza en 1939, al terminar la Guerra Civil Española, y concluye cerca de un año más tarde. La ciudad presenta una imagen abatida y triste, como consecuencia del ambiente imperante de amargura y desconsuelo. La lengua de la ciudad se constituye ora por un profundo silencio ora por la violencia verbal, consecuencia natural de la tensión que reina en la ciudad.

**Palabras clave:** Eduardo Mendoza, *La ciudad de los prodigios*, Carmen Laforet, *Nada*, Barcelona

### ABSTRACT

This study aims to analyse two of the most influential novels of 20<sup>th</sup> century Spanish literature, *The city of marvels* by Eduardo Mendoza and *Nada* by Carmen Laforet in order to reveal the strong contrast between these two Barcelonas, the background of which, are as follows - the Barcelona of the transition period between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries and the post-Civil War Barcelona of the 20<sup>th</sup> century. Both novels use Barcelona as a setting for their stories and these two Barcelonas are completely different from each other in terms of both progress in and suspension of social and city lives. *The city of marvels* tells the outstanding rise of Barcelona in social,



industrial and economic levels during the period between the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> century. The tale of the city is told between Barcelona's World Fairs of 1888 and 1929; during this time the city presents a significant development with respect to social growth, modernization and well-being. In the age of great inventions, the language of the city reflects transformation, progress and hope. Carmen Laforet's *Nada* tells of a post-Civil War Barcelona. The story begins in 1939, at the end of the Spanish Civil War, and ends almost a year later. The city presents a sad and miserable image as a result of the prevailing atmosphere of grief and disconsolation. The language of the city is constructed at times by a profound silence and at others a verbal violence, as a natural consequence of the tension that reigns

**Keywords:** Eduardo Mendoza, *The city of marvels*, Carmen Laforet, *Nada*, Barcelona

## EXTENDED ABSTRACT

*The city of marvels* is about the rise of a young and poor immigrant, who leaves his home in the countryside of Catalonia and moves to the big city with great expectations of creating a new life. The year when Onofre Bouvila arrives in Barcelona, the city is in a stage of industrial and economic growth; as a result of the ongoing transformation the city has a lively and turbulent social life. The working class, anarchists, trade unionists, aristocrats, members of the middle class, peasants, clergymen, police forces, leaders of politics, businessmen, capitalists, men of law, leaders of the world of crime, and members of the criminal underworld are the social classes of the time; in the diversity of the social groups that comprise the people of Barcelona, the language of the city reflects hope of growth and renovation. The story of Onofre Bouvila starts in 1887, the year he goes to Barcelona hoping to have a better life, and ends in 1929, the year he leaves the city forever. The fiction is interwoven with a historical background: the historical frame of the story comprehends the time that passes from 1888 to 1929, the period between two World Fairs in Barcelona. The stories of the fictional character and of Barcelona are told in parallel; while Onofre Bouvila rises to climb and reach the summit of the criminal and financial world of Barcelona, the city grows without interruption. In the age of great inventions and complete belief in science, the city is the scene of two World Fairs, working class revolts, mafia wars, swindling in the real estate sector, social, economic and political convulsions, the First World War, the beginning of the age of cinema, the dreadful time of Primo de Rivera, and the evolution of aeronautics. In the rich variety of characters and events, the city creates its own language.

*Nada* tells the story of an orphaned young girl who walks away from her small town and moves to Barcelona to build a new life and to attend university. In a devastated post-war Barcelona, Andrea begins to live with her mother's family, which consists of her aunt, uncles and grandmother. The story of Andrea begins in 1939, shortly after



the war ends, and lasts for almost a year. The Barcelona of the post-war period looks completely different from the lively, dynamic city in *The city of marvels*: the streets are desolate and lifeless. The young girl quickly understands the poor, filthy, and miserable atmosphere of her home filled with hate and violence. Andrea faces the hypocrite, conservative middle-class society of Barcelona. While she feels threatened by the language of the family members that reflects rage and cruelty, she finds herself embraced by the compassionate, warm language of her friends in the university. At the beginning of the forties, the language of the city reflects the tension of the streets, the suffocating atmosphere, the silence of its inhabitants, the grief and the depression.

Barcelona forms the background in both novels and the stories of the characters are set in the core of the city. *The city of marvels* tells a time of the city in constant evolution. *Nada* tells a very painful period in the history of Spain. The history of Onofre Bouvila ends in 1929 and the story of Andrea starts in 1939. Only ten years after, the difference is huge between the two Barcelonas: it is no longer possible to talk about evolution since in the course of only ten years, the city has become a ghost.

The present work intends to demonstrate, via fictional characters that serve as witnesses of their time, the sharp difference between the two Barcelonas - a city of great changes and a city from an age of fear and secrecy.

## Introducción

*La ciudad de los prodigios* cuenta el impresionante ascenso de un joven inmigrante misérrimo del sudoeste de la Cataluña agraria a la cumbre del mundo delictivo y financiero de Barcelona, colocando la ciudad como telón de fondo de la historia. La Barcelona de fines del siglo XIX presenta una vida social animada, bulliciosa y tumultuosa; la ciudad está pasando por una transformación industrial y una etapa de ascenso económico. En 1888, el año de inauguración de la primera Exposición Universal de Barcelona, las capas sociales se componen de obreros que trabajan en las construcciones de la Exposición Universal – peones, jornaleros, patronos, capataces, maestros de obras, albañiles, arquitectos –, obreros portuarios, charlatanes, curanderos, herbolarios, anarquistas, sindicalistas, aristócratas, burgueses, clérigos, policía, prohombres de la vida política y mercantil, empresarios, capitalistas, agentes de la ley, delincuentes, gente de bien, viciosos, jefes del mundo delictivo, el hampa, gente marginal de los barrios de mala fama. La lengua de la ciudad narrada durante este lapso que transcurre entre las dos Exposiciones Universales de 1888 y 1929 está formada por las capas sociales que favorecen el progreso económico y el desarrollo social. En la era de grandes invenciones, la ciudad refleja esperanzas de crecimiento y renovación.

La novela ofrece una trama en la que la ficción y la historia se entretajan hasta formar una estructura narrativa: la parte ficticia de la narración relata las peripecias del protagonista desde 1887, año de su llegada a Barcelona, hasta 1929, el año en que desapareció de ella; el marco histórico entrelazado con ficción comprende el tiempo desde 1888 hasta 1929, transcurso entre las dos Exposiciones Universales. *La ciudad de los prodigios*, en la que las historias del escalamiento del protagonista y la progresión de la ciudad se construyen en paralelo, “se alza [...] como un excepcional mosaico narrativo absolutamente idóneo para estudiar [...] el funcionamiento del espacio” (Valles Calatrava, 2017, p. 192). Sin embargo, el marco histórico del relato no se limita al intervalo entre las dos exposiciones sino que se extiende a un período histórico mucho más amplio, aportando datos acerca de los orígenes y la evolución de la ciudad y los períodos por los que pasa a lo largo de su trayectoria histórica. Los acontecimientos históricos tampoco se limitan a la ciudad, sino que se introduce una diversidad histórica, tanto geográfica como temporal, que va más allá de la historia de Barcelona. Margarita Garbisu Buesa (2000) sostiene que “Mendoza consigue confundir al lector jugando con estos acontecimientos y personajes de la historia al introducirlos entre los acontecimientos

y personajes de la ficción". Para Garbisu Buesa, se trata de un juego entre la realidad y la ficción: "Juega – realmente juega – con datos reales (históricos al menos en apariencia) y los enlaza perfectamente con secuencias ficticias" (p. 16). Las secuencias temporales no siguen un orden cronológico y se observa el frecuente uso de las anacronías en el relato; como consecuencia se consigue una estructura narrativa con varios niveles narrativos. La diversidad de los personajes y los acontecimientos ficticios e históricos enriquece el discurso narrativo y la ciudad construye su propia lengua, convirtiéndose en protagonista del relato.

*Nada* cuenta la llegada de una joven de pueblo a la gran ciudad, al finalizar la Guerra Civil Española, con ilusiones de estudiar en la universidad y empezar una nueva vida. En la Barcelona de posguerra, el lector se convierte en testigo del cese de la vida social en múltiples niveles y de la pobreza, la miseria, el hambre, el ambiente de odio y violencia. La entusiasta e inocente Andrea pronto se enfrenta con la sociedad burguesa conservadora e hipócrita de la Barcelona de posguerra. La lengua de odio y violencia en la casa de sus parientes se contrapone a la lengua comprensiva, compasiva y alentadora del ambiente universitario, mientras que la lengua de la ciudad en la Barcelona de la década de los cuarenta refleja la tensión de la calle, la atmósfera asfixiante, la mudez de sus habitantes, la pesadumbre y el abatimiento.

La novela narra un período histórico doloroso en la historia de España. La historia de la protagonista empieza en 1939, justo después de terminar la Guerra Civil Española y se prolonga casi un año. Barcelona presenta una imagen abatida y triste bajo el gobierno de Franco. La pérdida total de la esperanza, la ira, la angustia provocadas por el ambiente asfixiante de la vida cotidiana se ven reflejadas en la lengua y la conducta agresivas de los miembros de la familia de Andrea. La vida miserable de una familia burguesa en decadencia que ha dejado atrás los buenos tiempos revela las consecuencias destructivas de la guerra. El relato se cuenta a través del contraste entre los espacios interior y exterior. El lector observa la tensión del ambiente tanto en la casa como en la calle. Las secuencias temporales siguen un orden cronológico con referencias al pasado de los personajes. La realidad histórica cobra vida en ficción; la ciudad compone su peculiar lenguaje mudo al fondo de la historia y a la vez expone los efectos catastróficos de la Guerra por medio de los personajes de la narración.

## La lengua de la ciudad

“El año en que Onofre Bouvila llegó a Barcelona la ciudad estaba en plena fiebre de renovación” (Mendoza, 2018, p. 15). “Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado, y no me esperaba nadie” (Laforet, 2018, p. 71). *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza y *Nada* de Carmen Laforet, consideradas por los críticos de la literatura entre las novelas más importantes de la literatura española del siglo XX, empiezan con estas afirmaciones.

La frase que abre el relato de *La ciudad de los prodigios* indica la evolución de una ciudad que “no cesaba de crecer” (Mendoza, 2018, p. 20) durante el período del paso del siglo XIX al XX. Es la era de los inventos, el progreso y la modernización. Para Mendoza “dejar de evolucionar, o peor aún marchar hacia atrás, es siempre mortal” (Hoeg, 2007, p. 861). María José Giménez Mico (2000) sostiene que “en esta novela se le presenta al lector una Barcelona nueva que surge de las necesidades e inconvenientes urbanísticos” (p. 18), estimulados por las exposiciones de 1888 y 1929. En el transcurso de cuatro décadas, será particularmente la clase obrera la que hará posible el desarrollo:

La industrialización forzosa y acelerada provocada por la primera guerra mundial, la necesaria mano de obra campesina atraída a la ciudad para alimentar las industrias nacientes y el consiguiente desarraigo de estos excampesinos, producto del éxodo rural, es puesto de manifiesto en *La ciudad de los prodigios* a través de la masa de obreros anónimos que van construyendo la ciudad de Barcelona a lo largo de la novela. (Giménez Micó, 2000, p. 190)

Barcelona se describe como la parte de “la Cataluña próspera, clara, jovial y algo cursi que baña el mar” (Mendoza, 2018, pp. 20-21). Aun si la ciudad pasa por momentos difíciles en el período que transcurre entre las dos exposiciones, la lengua de la ciudad está llena de vida y la ciudad presenta una imagen energética en todo momento.

La Barcelona descrita en *Nada* no tiene ningún parecido con la creciente ciudad dinámica de *La ciudad de los prodigios*: En la Barcelona de *La ciudad de los prodigios* la ascendente clase burguesa es señal de progreso; en *Nada*, Barcelona es una ciudad donde el curso de la evolución se ve interrumpido de manera abrupta por la guerra y la clase burguesa está en decadencia. Los miembros de la burguesía sienten intensamente

los efectos del estancamiento; la tía Angustias le describe a Andrea la ciudad con estas palabras: "La ciudad, hija mía, es un infierno. Y en toda España no hay una ciudad que se parezca más al infierno que Barcelona..." (Laforet, 2018, p. 82). Las palabras que se usan para describir la calle son signos de muerte, dolor y amargura; el lector apenas observa actividad humana en la calle: "Había una soledad impresionante, como si todos los habitantes de la ciudad hubiesen muerto" (pp. 154-155). "Los árboles de la calle de Aribau [...] olían a podrido, a cementerio de plantas" (p. 183). "Aquel cielo tormentoso me entraba en los pulmones y me cegaba de tristeza" (p. 274).

Andrea, la joven protagonista de *Nada*, marcha a Barcelona con grandes esperanzas a la edad de 18 años, y apenas llega, se llena de desilusión al ver la ciudad que había visitado cuando todavía era niña. Esta Barcelona a principios de la década de los cuarenta del siglo XX se ve en pleno contraste con la Barcelona de la última década del siglo XIX. La ciudad está pasando por un ciclo de recesión económica el año en que llega Onofre Bouvila, el joven protagonista de *La ciudad de los prodigios*, a la edad de 12 años, lleno de ilusiones de empezar una nueva vida en Barcelona, dejando atrás su vida en la Cataluña campesina. Sin embargo "en Barcelona sobran las oportunidades para quien tiene imaginación y ganas de aprovecharlas" (Mendoza, 2018, p. 27) y "la época estaba dominada por la fe en las ciencias" (p. 165). El estúpido dueño de la miserable pensión en la que se hospeda el pobre Bouvila, con solo unos céntimos en el bolsillo, parece ser optimista pese al ambiente pesimista que reina en la ciudad, como lo demuestra cuando subraya la importancia de la época y sus diferencias respecto a las anteriores con el fin de animar a Bouvila: "Piense, joven, que no ha habido en la historia de la humanidad época como ésta: la electricidad, la telefonía, el submarino..., ¿hace falta que siga enumerando portentos? Sólo Dios sabe a dónde vamos a parar" (p. 27).

La Barcelona de 1887, el año en que llega Onofre Bouvila, la ciudad no sólo está pasando por un período de recesión económica, sino que también se muestra como un ser enfermizo, debilitado por el esfuerzo de su transformación:

El esfuerzo exigido por este desarrollo había sido inmenso. Ahora Barcelona, como la hembra de una especie rara que acaba de parir una camada numerosa, yacía exangüe y desventrada; de las grietas manaban flujos pestilentes, efluvios apesados hacían irrespirable el aire en las calles y las viviendas. Entre la población reinaban el cansancio y el pesimismo. (Mendoza, 2018, p. 27)

A pesar de la triste descripción de la ciudad al comienzo del relato, a continuación se nos muestra la imagen de una ciudad en desarrollo, llena de vida, pese a todas las vicisitudes ocurridas entre 1887 y 1929: dos exposiciones universales, crecimiento urbano, invenciones, movimientos obreros, guerras mafiosas, estafas en el mercado de inmuebles, agitaciones sociales, económicas y políticas al pasar del siglo XIX al XX, la Primera Guerra Mundial, el comienzo del cine, el aterrador período de Primo de Rivera, la evolución de la aeronáutica.

A lo largo de la historia ficticia de Onofre Bouvila, Barcelona se construye como una ciudad en constante evolución económica e industrial durante el proceso de modernización. En 1929, al mirar por última vez la ciudad y a los visitantes de la segunda Exposición Universal desde la máquina voladora que se ha hecho fabricar con el fin de desaparecer definitivamente, Onofre Bouvila recuerda el año de su llegada a Barcelona:

Ahora veían a sus pies la ciudad entera, [...]. Ay, Barcelona, [...], ¡qué bonita es! ¡Y pensar que cuando yo la vi por primera vez de todo esto que vemos ahora no había casi nada! Ahí mismo empezaba el campo, las casas eran enanas y estos barrios populosos eran pueblos, [...], por el Ensanche pastaban las vacas. (Mendoza, 2018, p. 537)

En la primera noche en la casa de sus parientes, Andrea recuerda la Barcelona de su infancia, cuando la vio un verano por última vez, a sus siete años:

Inmediatamente tuve una percepción nebulosa, pero tan vívida y fresca [...], de lo que era Barcelona en mi recuerdo: [...] Barcelona era también unas aceras anchas húmedas de riego y mucha gente bebiendo refrescos en un café... Todo lo demás, las grandes tiendas iluminadas, los autos, el bullicio, [...] (Laforet, 2018, p. 78).

La ciudad en los recuerdos de Andrea es la Barcelona de 1929, el año en que Onofre Bouvila se marcha de ella. Andrea opina lo siguiente acerca de los tiempos de la juventud de sus abuelos, cuando ve en la casa un cuadro que los retrata en la Barcelona de cincuenta años atrás, a principios de 1890: "Había una larga y difícil historia de sus amores – no recordaba ya bien qué... quizá algo relacionado con la pérdida de una fortuna –. Pero en aquel tiempo el mundo era optimista y ellos se querían mucho" (p.

79). Estos tiempos optimistas de los que habla Andrea coinciden con el ambiente alegre de Barcelona en 1888, cuando la inauguración de la primera Exposición Universal: “Barcelona entera estaba en fiestas” (Mendoza, 2018, p. 174). También coinciden con la descripción que hace Onofre Bouvila de la ciudad, al recordar las noches de verano del mismo año. Bouvila describe la ciudad a través de las voces joviales que llenan las noches:

En las noches de verano, cuando salía al balcón azuzado por la desazón, percibía los ruidos familiares que llegaban de la calle: entrechocar de platos y soperas, tintinear de vasos, risas, voces y altercados, trinos de jilgueros y canarios enjaulados, un piano en la lejanía, los gorgoritos de una aprendiz de canto, algún perro persistente, la perorata de los beodos asidos a las farolas, los lamentos de los mendigos ciegos que pedían una limosnita por el amor de Dios. Podría pasar en este balcón la noche entera, [...]; pasarme aquí el verano entero, arrullado por los sonidos de esta ciudad anónima. (Mendoza, 2018, p. 184)

La narración en *Nada* comienza con la llegada de Andrea a la estación de trenes de Barcelona a medianoche; así empieza la historia de la protagonista en una ciudad de posguerra, donde nos encontramos con miseria, hambre, silencio, gritos, tensión y odio. La sensación de libertad que siente Andrea al llegar a la estación, una joven sola en la soledad de la noche, constituye un fuerte contraste con el sentimiento de asfixia que la chica experimenta a lo largo de la narración. Según John W. Kronik (1981), la palabra “asfixia” se repite tantas veces que se convierte en el motivo recurrente del relato: “A pesar de la expectación y alegría que manifiesta la joven al llegar a la ciudad que había soñado, la narradora anuncia la asfixia que va a sufrir Andrea cuando hace que el acto de respirar se transforme lingüísticamente en tarea laboriosa” (p. 196). La trampa creada por la lengua violenta, verbal y físicamente, que define la vida en constante lucha de los miembros de la familia, así como la opresión que ejerce la tía sobre Andrea, se cierran sobre la muchacha, apresándola en el interior de un mundo de temor y angustia. A partir del momento de su llegada a la casa, todo es un tormento para ella: “Luego me pareció todo una pesadilla” (Laforet, 2018, p. 73).

La detallada descripción del ambiente asfixiante, espeluznante y triste de la casa que se hace al inicio del relato, antes de hablar de la ciudad, prepara al lector para lo que va a ver a continuación, en la calle:

En toda aquella escena había algo angustioso, y en el piso un calor sofocante como si el aire estuviera estancado y podrido. Al levantar los ojos vi que habían aparecido varias mujeres fantasmales. Casi sentí erizarse mi piel al vislumbrar a una de ellas, [...] todas aquellas figuras me parecían igualmente alargadas y sombrías. Alargadas, quietas y tristes, como luces de un velatorio de pueblo. (Laforet, 2018, p. 74)

El horror que se señala en la apariencia de las mujeres se repite cuando Andrea entra en el baño; las palabras que Andrea usa para definir el baño, un espacio que le infunde terror, parecen mostrar que este cuarto tiene vida propia: “Parecía una casa de brujas aquel cuarto de baño, las paredes tiznadas conservaban la huella de manos ganchudas, de gritos de desesperanza. Por todas partes los desconchados abrían sus bocas desdentadas rezumantes de humedad. [...] La locura sonreía en los grifos torcidos” (p. 76). Según Salvador Crespo Matellán (1988), “las descripciones, en el primer capítulo, del recibidor, el cuarto de baño y el salón de la casa a la que llega la protagonista, Andrea, sugieren ya algunos rasgos característicos del conjunto de los personajes que la habitan: sordidez, miseria, abandono, desorden” (p. 139). La casa es como una mezcla de esos personajes estafalarios con objetos y espacios escalofriantes. Las impresiones que tiene Andrea de la casa evocan la muerte: “Sentí que me ahogaba [...] en este ambiente de gentes y de muebles endiablados. Tenía miedo de meterme en aquella cama parecida a un ataúd” (Laforet, 2018, p. 77). Y al hablar de los abuelos, Andrea opina lo siguiente: “Me complací en pensar en que los dos estaban muertos hacía años. Me complací en pensar que nada tenía que ver la joven del velo de tul con la pequeña momia irreconocible que me había abierto la puerta” (p. 80).

Cuando Andrea se escapa a la calle del asfixiante ámbito de la casa, se siente relativamente libre. Las consecuencias de los efectos destructivos de la guerra se revelan en el lenguaje verbal y corporal de la familia; Andrea se refugia en la limitada libertad de la calle con el fin de huir del ambiente feroz que reina en la casa. El lector conoce la Barcelona del momento a través de los nombres de las calles y los barrios y también por la impresión que deja la ciudad en la protagonista: Las descripciones que Andrea hace tienen la función de transmitir al lector la impresión que le dejan la calle, la luz, la sombra, los colores, los estilos arquitectónicos, la actividad humana o la desolación.

La Barcelona de *La ciudad de los prodigios* es un escenario en el que el lector contempla una acción ininterrumpida y las vicisitudes del día. En *Nada*, la ciudad parece un ser



sin voz ni energías. Cuando Andrea declara que no pasa nada importante en su vida, está enfatizando la inercia de la calle: “¡Cuántos días sin importancia! Los días sin importancia que habían transcurrido desde mi llegada me pesaban encima, [...] ¡Cuántos días inútiles! Días llenos de historias, demasiadas historias turbias. [...] Historias demasiado oscuras para mí” (p. 97). La tensión de una ciudad callada, paralizada en el tiempo, en la que no hay ningún cambio ni progreso, se descarga por medio de los miembros de la casa de la calle de Aribau. El silencio deliberado y la voz perdida por obligación de la ciudad se convierten en un discurso de odio en el espacio cerrado. Los sentimientos y los pensamientos de los miembros de la familia, condicionados por la ira y la desesperación, se estimulan mutuamente y aumentan con palabras que causan mayor ira y desesperación. Cada vez que alguien se dirige a otro, la palabra se convierte en un contenedor de rencor y odio. Román, el tío de Andrea, le explica a la muchacha el motivo: “Parece que el aire está lleno siempre de gritos... y eso es culpa de las cosas, que están asfixiadas, doloridas, cargadas de tristeza. Por lo demás, no te forjes novelas: ni nuestras discusiones ni nuestros gritos tiene causa, ni conducen a un fin...” (p. 93). Miguel Delibes (1990) sostiene que los habitantes de la calle de Aribau son seres atormentados, desquiciados por la guerra (p. 213).

Esta ira violenta y el deseo de venganza son consecuencias de un estado del que no pueden huir ni pueden salvarse: El tío Juan no puede huir de la rabia que tiene hacia todos; Gloria, la mujer de Juan, no puede huir de la ferocidad verbal y física de su marido; el tío Román no puede huir del malvado que hay en su interior. La tía Angustias sí huye de la casa, pero no puede huir de la mujer perversa dentro de sí. La abuela huye de todo: se tapa los ojos y los oídos a las verdades del pasado y el presente; no ve ni oye, ve lo que quiere ver, oye lo que quiere oír y así crea su mundo peculiar, transformando la verdad. Andrea se queda en medio del odio y la implacable violencia crecientes de esta gente. Sin embargo, “a pesar de asistir a las escenas más violentas y crudas, llora pocas veces a lo largo de la novela” (Martín Gaité, 1993, p. 108). Andrea llega a Barcelona como una joven inocente que no conoce el odio: “Andrea no se reconoce en el odio ni comulga con el odio, no acepta ni asume como propia esa herencia obscena y delirante” (Cerezales, 1995). Sin embargo, aprende, en el transcurso del tiempo, a usar palabras afiladas y fuertes contra los habitantes del piso de la calle de Aribau.

El temor infundido en la ciudad después de terminar la guerra se le insinúa al lector con los sucesos ocurridos en la casa de la calle de Aribau: “Por aquellos días vinieron a buscar a Román y se lo llevaron a una checa, querían que hablara y por eso no le

fusilaron” (Laforet, 2018, p. 104); “Cuando vino un miliciano a registrar la casa yo le enseñé todos mis santos, tranquilamente. ‘Pero ¿usted cree en esas paparruchas de Dios?’, me dijo. ‘Claro que sí, ¿usted no?’, le contesté” (pp. 104-105). El silencio en la vida de la ciudad, enfatizado en la novela, indica la tensión de la posguerra: “Era un restaurante curioso. Oscuro, con unas mesas tristes. [...] La gente comía de prisa, mirándose unos a otros, y no hablaban ni una palabra” (p. 163). El temor y la tensión que imperan en la ciudad se sugieren, a lo largo de la narración, de manera implícita; Andrea tanto hace referencias ambiguas a la palabra “guerra”, como la subraya de manera explícita:

Fuimos hacia Miramar y nos acodamos en la terraza del Restaurante para ver el Mediterráneo, [...] En las dársenas salían a la superficie los esqueletos oxidados de los buques hundidos en la guerra. A nuestra derecha yo adivinaba los cipreses del Cementerio del Sudoeste y casi el olor de melancolía frente al horizonte abierto del mar. (Laforet, 2018, p. 178)

Según Miguel Delibes (1990) “la guerra es una palabra constante en el libro” (p. 214). En *Nada*, el mar es símbolo de sufrimiento y muerte; en *La ciudad de los prodigios*, acentúa la vida:

Aunque a finales del siglo XIX ya era un lugar común decir que Barcelona vivía “de espaldas al mar”, la realidad cotidiana no corroboraba esta afirmación. Barcelona había sido siempre y era entonces aún una ciudad portuaria: había vivido del mar y para el mar; se alimentaba del mar y entregaba al mar el fruto de sus esfuerzos; las calles de Barcelona llevaban los pasos del caminante al mar y por el mar se comunicaba con el resto del mundo. (Mendoza, 2018, p. 28)

Como se subraya repetidas veces en *La ciudad de los prodigios*, “la época estaba dominada por la fe en las ciencias” (p. 165); de ahí que la ciudad catalana dé tanta importancia a la ciencia y a la industria, que crecen sin interrupciones a lo largo del siglo XIX. Al terminar la Guerra Civil, la vida social se detiene; esta suspensión en el curso de la vida diaria se revela en *Nada* por medio del ambiente sofocante y nervioso de la ciudad y el silencio, la inercia y la timidez de la calle. Disminuye la velocidad de la vida cotidiana.

La historia de Andrea se relata a través de oposiciones: espacio cerrado / espacio abierto; casa / universidad–calle; interior / exterior. Cuando Andrea descubre el lenguaje inclusivo y alentador de los compañeros del ambiente universitario, encuentra la posibilidad de poder alejarse de la atmósfera asfixiante de la casa y así de poder respirar: “Me juré que no mezclaría aquellos dos mundos que se empezaban a destacar tan claramente en mi vida: el de mis amistades de estudiante con su fácil cordialidad y el sucio y poco acogedor de mi casa” (Laforet, 2018, p. 113). El agudo contraste entre la lengua amenazante de la casa y la lengua ingeniosa y cariñosa de los compañeros de la universidad determina las preferencias de Andrea. Cuando se enfrentan y chocan las palabras de los habitantes del piso de la calle Aribau – la lengua predicadora, opresiva, intolerante y rígida de Angustias, la lengua violenta y amenazadora de Juan, la lengua manipuladora y sarcástica de Román, la lengua sedante de la abuela, usada con la intención de ocultar la verdad, y la lengua provocativa de Gloria –, Andrea se refugia a veces en la soledad de la calle y a veces en el mundo de sus amigos. Angustias acusa a Andrea de vagabundear por la calle mientras ella no está en casa: “[...] te advierto que sé perfectamente lo que haces cuando yo estoy en mi oficina. Sé que te vas a la calle y vuelves antes de que yo llegue, para que no pueda pillarte. ¿Se puede saber adónde vas?” (p. 109). En respuesta, Andrea le dice que no va a ningún sitio concreto y que le gusta ver las calles, ver la ciudad. La necesidad de huir y salvarse del despotismo de su tía al principio de su estancia, poco a poco va dejando lugar al despertar a un mundo distinto del microcosmos de la casa de la calle de Aribau: “Pero – pensé yo, excitada, después de esta conversación – este período se acaba. Me vi entrar en una vida nueva, en la que dispondría libremente de mis horas [...]” (p. 110). La decisión arbitraria de pasear por las calles sin objetivo alguno en un primer momento cede el paso al conocimiento de que puede emplear su libertad con utilidad. El ámbito acogedor de la universidad salva a Andrea del mundo tóxico de sus parientes y la llena de esperanza: “Cuando volví a reanudar las clases en la universidad me parecía fermentar interiormente de impresiones acumuladas. Por primera vez en mi vida me encontré siendo expansiva y anudando amistades” (pp. 110-111). Andrea se siente indefensa en un mundo hostil donde debe protegerse de la familia. Sin embargo, encuentra apoyo en un lugar donde está rodeada de gente desconocida y busca cobijo en su seno:

La verdad es que me llevaba a ellos un afán indefinible que ahora puedo concretar como un instinto de defensa: sólo aquellos seres de mi misma generación y de mis mismos gustos podían respaldarme y ampararme contra

el mundo un poco fantasmal de las personas maduras. Y verdaderamente, creo que yo en aquel tiempo necesitaba este apoyo. (Laforet, 2018, p. 111)

## Conclusión

Barcelona forma el telón de fondo en ambos relatos. La historia en *Nada* empieza en 1939, diez años después de terminar en *La ciudad de los prodigios*. Se narran, en ambas novelas, las historias de personas jóvenes, que llegan a la gran ciudad con grandes esperanzas de empezar una vida nueva. Las historias de Andrea y de Onofre Bouvila se sitúan en el núcleo de la ciudad, que se narra en dos distintas épocas: la Barcelona de *La ciudad de los prodigios* pasa por un período de grandes acontecimientos sociales y desarrollo industrial, en una era de fe en las ciencias. El fundamento de la vida es la evolución constante. La Barcelona de *Nada* pasa por un período crítico de la historia: terminada la Guerra Civil Española, la ciudad está paralizada; la vida social sigue su curso como puede; sin embargo, ya no es posible hablar del crecimiento de diez años atrás. Esta Barcelona y la otra son radicalmente distintas. Sólo diez años después de la inauguración de la segunda Exposición Universal de Barcelona, la ciudad se ha convertido en un fantasma.

Las clases sociales entre 1888 y 1929 forman la lengua de la ciudad: la gente de la construcción, de la posición más alta a la más baja, indica el progreso urbano; el mar es la puerta que se abre al mundo y los obreros portuarios son quienes mantienen relaciones con él; los políticos y burócratas, sensibles al prestigio de la ciudad, tienen ganas de actuar por la ciudad con el fin de situarla entre las grandes ciudades europeas, como se merece; la clase burguesa realiza grandes eventos y requiere un cambio social. Todas las clases que componen la sociedad crean una vida social tumultuosa, agitada y enérgica. De la unión de la energía creadora de estas capas sociales nace la lengua de la ciudad: es una lengua de esperanzas, optimismo y confianza.

Al final de la Guerra Civil, Barcelona tiene una imagen muerta: ya no se habla de evolución ni del prestigio de la ciudad. Toda actividad está detenida; es una cuestión de sobrevivir a la pobreza y el hambre o sólo de seguir viviendo. El Mediterráneo, que comunicaba con el resto del mundo, es ahora un cementerio de buques hundidos en la guerra. La ciudad refleja la falta de vida y la lengua de la ciudad refleja tensión, dolor y violencia. En este ambiente triste, solo los compañeros de Andrea parecen conservar aún el ánimo; no se muestran perturbados por las condiciones del momento.

En *La ciudad de los prodigios* la realización del cambio social y la evolución industrial y económica se deben a la ascendente clase burguesa y a las demás clases sociales, que solicitan la transformación. En cambio, la clase burguesa relatada en *Nada* se dibuja como una decadente clase social que ha perdido sus vínculos con la vida. En *La ciudad de los prodigios* Onofre Bouvila llega a Barcelona en 1887, a los doce años, como un pobre inmigrante del campo. Con los años se hace rico, ascendiendo a la cumbre del mundo delictivo y financiero y se sitúa entre la sociedad burguesa de Barcelona. Andrea de *Nada* llega del pueblo a Barcelona en 1939. Es una huérfana de 18 años, que tiene ganas de estudiar en la universidad. En la casa familiar en que empieza a vivir se enfrenta con la sociedad burguesa conservadora de Barcelona y una lengua de violencia y rencor en la vida turbada y sofocante de los miembros de la casa. Barcelona ofrece a Onofre Bouvila ilimitadas opciones para avanzar entre 1887 y 1929; la Barcelona de 1939 mete a Andrea dentro de una trampa y la deja sin aliento. Ambos se despiden de la ciudad al final de su historia personal: Onofre Bouvila deja Barcelona, que lo ha convertido en un hombre rico, pero solitario y enloquecido; Andrea deja atrás la ciudad asfixiante para continuar hacia un futuro incierto.

---

**Sistema de evaluación:** Por pares externos.

**Conflicto de intereses:** La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

**Apoyo económico:** La autora declara que no ha recibido ningún apoyo económico para este trabajo.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliografía

Cerezales, A. (1995, enero 13). Nada. *ABC literario*, p. 22.

Crespo Matellán, S. (1988). Aproximación al concepto de personaje novelesco: los personajes en *Nada* de Carmen Laforet. *Anuario de Estudios Filológicos*, 11, 131–148.

Delibes, M. (1990). *Pegar la hebra*. Barcelona, España: Ediciones Destino.

Garbisu Buesa, M. (2000). El juego realidad - ficción en *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (16), 16–16.

Giménez Mico, M.J. (2000). *Eduardo Mendoza y las novelas españolas de la transición*. Madrid, España: Editorial Pliegos.

Hoeg, J. (2007). *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza frente a una visión latinoamericana de ciencia, cultura y tecnología. *Revista Iberoamericana*, 73(221), 861–870.

- Kronik, J.W. (1981). *Nada* y el texto asfixiado: proyección de una estética. *Revista Iberoamericana*, 47(116-117), 195–202.
- Laforet, C. (2018). *Nada* (16ª Ed.). Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Martín Gaité, C. (1993). *Desde la ventana: Enfoque femenino de la literatura española*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Mendoza, E. (2018). *La ciudad de los prodigios* (6ª Ed.). Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Valles Calatrava, J. R. (2017). Papeles y facetas de los personajes en *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza. *Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 32(2), 192–203.



# Between the Secular and the Islamic: An Arab American Woman's Journey to Negotiate Feminist Identity in Mohja Kahf's *The Girl in the Tangerine Scarf*

Ishak BERREBBAH<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>PhD, Coventry University, Faculty of Arts and Humanities, Coventry, United Kingdom

ORCID: I.B. 0000-0002-4355-2214

**Corresponding author:**

Ishak BERREBBAH,  
Coventry University, Faculty of Arts and Humanities, Coventry, United Kingdom  
**E-mail:** berrebbi@uni.coventry.ac.uk

**Submitted:** 22.01.2020

**Revision Requested:** 25.01.2020

**Last Revision Received:** 25.01.2020

**Accepted:** 08.03.2020

**Citation:** Berrebbah, I. (2020). Between the secular and the Islamic: An Arab American woman's journey to negotiate feminist identity in Mohja Kahf's the girl in the tangerine scarf. *Litera*, 30(1), 137-154. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0005>

## ABSTRACT

The hybrid belonging of Arab American women, particularly Muslims, makes their feminism a complex notion. Being in the USA gives Arab American female authors the opportunity, through various literary genres such as poetry, fiction, and memoirs, to express themselves and voice their concerns for Arab women in their homeland and/or country of residence – this is due to the necessity of collaboration to resist the gender stereotypes inflicted on Arab and Muslim women in the USA and religious and social structures in the Arab world that directly or indirectly oppress and confine them. Islamic and secular feminisms, excluding other forms of feminism such as transnational and postcolonial, are the most prominent feminist paradigms embraced by Arab women in their motherlands and host-lands to negotiate their rights and express their concerns. Taking *The Girl in the Tangerine Scarf* (2006) as a sample of Arab American fiction produced by Mohja Kahf, an Arab American female author whose identity entails Islamic background, this paper examines the process of negotiation that Khadra Shamy, an Arab American female protagonist, goes through to negotiate her feminist identity in both realms i.e. Mecca and Indianapolis. Stemming from Islamic and secular feminist paradigms based on perspectives of prominent feminist critics such as Margot Badran and Fatima Mernissi, I argue that Khadra, as a female diasporic figure, embraces a hybrid feminism to better understand her gender identity and effectively negotiate and claim her rights.

**Keywords:** Arab American, Mohja Kahf, Islamic feminism, secular feminism, hybrid feminism



## Introduction

*The Girl in the Tangerine Scarf* is written in a form of Bildungsroman. The protagonist of the novel is a Muslim Syrian immigrant named Khadra Shamy. She comes from a strict conservative religious family consisting of her father Wajdy, mother Ebtihaj, and two brothers Eyad and Jihad. They are committed to the Dawah Centre, a strict Muslim community centre that has a mission to broaden the horizons of Islam in the USA. Several events in the novel take place in the city of Indianapolis, in which Khadra "spent most of her growing-up years" (Kahf, 2006, p. 1). *The Girl in the Tangerine Scarf* is an example of the kind of Arab American literature that has emerged noticeably in the early years of the 21<sup>st</sup> century. There are two factors that spurred the growth of Arab American literature:

The first was the search for voices outside the traditional canon of Anglo-American male literature, a search which led to the burgeoning interest in ethnic American writers. The second factor, like so many things in the Arab American community, was political. Recent events in the Arab World combined to raise the political consciousness and solidarity of the Arab American community. In order to combat the proliferation of anti-Arab stereotypes, writers dedicated themselves to putting a human face on the Arab American immigrant population. (Ludescher, 2006, p. 106)

In addition to these, I argue that there is a third factor: a desire on the part of Arab American women authors to discuss the situation of Arab women,<sup>1</sup> particularly Muslim women, both inside and outside the domestic spheres of the Arab and Western worlds. This also includes the feminist strategies and discourses that lead to their emancipation and empowerment. Arab women in the USA are described as "women who are culturally, racially, or ethnically Arab; currently live in, but may not have been born in the United States, and may be of any religious background" (Kakoti, 2012, p. 61). The convoluted belonging of Arab American women, makes their feminism a complex notion. Being in the USA gives this ethnic population an opportunity to express themselves and voice their concerns for women in their homeland, country of residence and Arab or Islamic countries. This is due to the necessity of collaboration to resist gender stereotypes against Arab women in the USA and the religious and social structures in the Arab

---

1 I am aware that there are many categories of Arabs: Jewish, Christians, Muslims, etc. In this study, to remove any confusion that might occur in the arguments, I focus solely on Muslim Arabs.



world that directly or indirectly oppress and confine them. Arab feminists engage in a “two-front battle – against Islamic traditionalism [patriarchy and gender inequality] and Western imperialism” (Bahi, 2011, p. 5). Griffiths and Tiffin further discuss this feminist struggle and suggest that the discourse of feminism intersects interestingly with a post-colonial discourse for two major reasons:

First, both patriarchy and imperialism can be seen to exert analogous forms of domination over those they render subordinate. Hence, the experiences of women in patriarchy and those of colonized subjects can be paralleled in a number of respects, and both feminist and post-colonial politics oppose such dominance. Second, there have been vigorous debates in a number of colonized societies over whether gender or colonial oppression is the more important political factors in women’s lives [...] This has led to calls for a greater consideration of the construction and employment of gender in the practices of imperialism and colonialism. (2007, p. 93)

It is possible to place Arab women on the basis of these arguments as the subordinate group of a colonized society which has to deal with the issue of gender inequality, female oppression, and patriarchy in the colonial and imperial realms. This also includes those living in a diaspora such as the USA. The Arab American feminist activist Susan Muaddi Darraj further argues in her book, *Personal and Political: The Dynamics of Arab American Feminism* (2011), that gender inequality, sexism and domestic abuse are a product of the monolithic Arab culture that haunts women in both distinct realms: the Arab American community and the larger American society. In this regard, Islamic and secular feminisms, excluding other forms of feminism such as transnational and postcolonial, are the most prominent feminist paradigms embraced by Arab women in their motherlands and host-lands to negotiate their rights, serve their needs, and express their concerns. While the former is based on a direct reference to the rubrics of Islam such as Sharia and the holy Quran, the second, apparently in opposition, asserts a strong separation between feminism and religion. Embracing both these different feminist paradigms is a result of the state of in-betweenness that Arab American women experience. Mohja Kahf’s novel, hence, accentuates this feminist dilemma and projects the conditions and circumstances that circumscribe the lives of diasporic Arab women, particularly Muslim women, and prompt them to practice two conflating types of feminism. In addition to employing critical and analytical approaches to the novel, this

study will adopt Islamic and secular feminist criticism and perspectives of prominent feminist scholars and theorists such as Margot Badran, Valentine Moghadam, and Fatima Mernissi, to name a few. The crux of this study aims to answering the following questions: How does Mohja Kahf project both feminist paradigms in the novel? How does Khadra negotiate her feminist identity? To what extent do Islamic and secular feminisms serve Khadra's pursuit to claim her rights, emancipate herself, and achieve gender equality?

## **Forging the Feminist Identity: An Employment of the Islamic and the Secular**

Khadra Shamy, the Arab female protagonist in the novel, is positioned by Kahf as a prototype of Arab women living in the diaspora that has often been regarded as a place in which negotiation of rights, woman's liberty, and gender equality seem more achievable than in the Arab world. In other words, despite the issues of a cultural encounter, women of the Arab world perceive the West as a place of emancipation and freedom. The West to Arabs, with an emphasis on women, is "no longer an oppressor but a saviour, a place of refuge from repression at home, a space of freedom with the promise of prosperity" (El-Enany, 2006, p. 186). El-Enany's point of view can be illustrated in the novel in the scene of the Arab women who travelled from the USA to Mecca, Saudi Arabia, for a pilgrimage:

They boarded in Western clothing, black hair slayed down their shoulders, and suddenly covered up in black *abayas* [Islamic dress] and turned into picture-postcard Saudi dotting the airplane rows. Ebtelahaj who was sitting at a distance from Khadra, shook her head and said loudly: "as if God sees them only in one country and not in the other. (Kahf, 2006, p. 158)

This scene denotes the extent to which Arab women look at Arab countries ruled by Islam as a realm that restricts their liberty of dressing and prevents them from celebrating their bodies – a liberty that is found in the Western spheres.

Being a Muslim and a member of a strict conservative religious family is a key factor in Khadra Shamy's frequent decisions to refer to the Islamic texts and Sharia to claim her rights and discuss the social injustice she goes through in her living experiences i.e. patriarchy and gender inequality. The manifestation of feminist thinking and actions

with Islamic arguments and teachings is called Islamic feminism. It is to a great extent an expansion of Khadra's faith and a symbol of her commitment to religiosity. The anthropologist and Islamic feminist scholar, Ziba Mir-Hosseini, defines the paradigm of Islamic feminism as an amalgamation of "a new consciousness, a new way of thinking, a gender discourse that was feminist in its aspiration and demands, yet Islamic in its language and source of legitimacy" (2006, p. 640). Its central axis is the re-interpretation of theology in terms of gender relations and women's rights from a feminist perspective in a way that gives the pre-established patriarchal foundation other dimensions that serve women's needs. In the words of Margot Badran, Islamic feminism is introduced to the world as a "new discourse or interpretation of Islam and gender grounded in *ijtihad* or independent intellectual investigation of the Quran and other religious texts" (2013, p. 9). As a reflection of Badran's definition of Islamic feminism, Khadra intellectually investigates the Sharia law and practices *ijtihad* in Mecca where she is prevented by policemen from praying at the mosque only because she is a woman (2006, p. 167); this incident invokes both gender inequality and social injustice – an infringement of women's rights. In this respect, and in a discussion with her father Wajdy, she says:

Women have always gone to the mosque. It is part of Islam [...] what about Aisha? What about how Omar wished his wife would not go to the mosque for *fajr* but he couldn't stop her because he knew it was her right? What about the Prophet saying 'You must never prevent the female servants of God from attending the houses of God?' I told the matawwa that hadith and he laughed – he *laughed* at me, and said 'listen to this *woman* quoting scriptures at us!' (2006, p. 168)

Khadra's arguments, supported by Islamic teachings and a personal interpretation of the Islamic rules, demonstrate a feminist struggle to claim her right to pray at mosque equally as other male counterparts in her Muslim society; this ascribes to Khadra a character of gender jihadist<sup>2</sup> which is, according to Margot Badran, a label that refers to "a struggler in the cause of gender justice that includes promoting the practice of full equality" (2005, p. 16). In addition to this, Khadra in her claim of the right to pray at the mosque establishes a "legitimate example or aspiration that comes from a representation of archetypal models derived from early Islamic history and built around

---

2 A common label in the contemporary era that refers to the advocate of women's rights in religious context. For more details see Wadud, A. (2006). *Inside the Gender Jihad: Women's Reform in Islam*. Oxford: Oneworld Publication.

the figures of the *ummahat al- mu'minin*: literally mothers of all believers" (Yamani, 1996, p. 264). Khadra's approach, as Yamani contends, is a part of Islamic feminist thought. Accordingly, the legitimate example to Khadra is Aisha, the Prophet's wife. Moreover, the response that Khadra gets from Wajdy and the matawwa men denotes the extent to which the Islamic rules towards women in the Muslim world are manipulated through a patriarchal system outside and inside the domestic sphere – a system that does not allow women "to go out from house without permission" (Kahf, 2006, p. 167) or "travel abroad alone" (Kahf, 2006, p. 153). In fact, Khadra realizes that it is controversial for her to be granted the right to pray at mosque in the non-Muslim USA – a fact that is validated by her father Wajdy who, addressing Khadra, says "You're used to America, binti [...] In most of the Muslim world, it hasn't been the custom for hundreds of years" (Kahf, 2006, p. 168). The gender inequality and the patriarchal domination over a women's rights as seen in Khadra's experience are key aspects of Muslim society and Arab culture in the name of Islam, particularly in the kingdom of Saudi Arabia, where women "are subjected to the authority of men on the basis of conservative Islamic traditions" (Fernea, 1998, p. 332). In this regard, Kahf seems to be suggesting that Islamic feminism, figuratively speaking, is a shield that protects a Muslim woman's rights in her Muslim community.

Islamic feminism challenges the patriarchal and masculine interpretation of the Quran and revises this interpretation from a feminist perspective based on women's status parameters. Riffat Hassan, a Pakistani female scholar, points out that the Quran, through the centuries, "has been interpreted only by Muslim men who have arrogated to themselves the task of defining the ontological, theological, sociological and eschatological status of Muslim women" (as cited in Mojab, 2005). Hassan's argument is further evidenced through Khadra's husband Juma who uses the Quran to deprive his wife of the right to ride a bike and to control her bodily exposure in front of Arab men, the ones who support the same patriarchal ideology. In a moment of anger, quoting from the Quran, he says: "Say to the believing women that they should lower their gaze and guard their modesty, that they should not display their beauty and ornaments" (Kahf, 2006, p. 228). This shows the extent to which the Muslim husband uses the Quran to support his authority over his wife, especially if she is a believing Muslim woman. Khadra does not accept Juma's argument easily; she revolts against him: "show me where in the Quran it says women can't ride bikes in public" (Kahf, 2006, p. 229). She refuses what Juma calls "God's rulings" and denies that her act is "UnIslamic" (Kahf, 2006, pp. 228-229).

Khadra, however, submits herself to Juma's patriarchal authority when he says: "As your husband, I forbid you" (Kahf, 2006, p. 230). She eventually "put the bike in the resident storage area of their building's basement [...] The gears rusted and the tires lost air. Something inside her rusted a little, too" (Kahf, 2006, p. 230). Juma's attitude towards Khadra mirrors Fatima Mernissi's argument that Muslim ideology consists of the idea that Muslim domestic life is based on male dominance that "women should be under the authority of fathers, brothers and husbands [...] and that they are to be spatially confined and excluded from matters other than those of family. Female access to non-domestic space is put under the control of males" (2011, p. 27). This is further evidenced through Wajdy's opinion that the most important thing Muslim women can do is to make more Muslims (Kahf, 2006, p. 21). This may be what prompted his wife, Ebtihaj, to abandon her dream to go the medical school and stay at home and be submissive to such patriarchal ideology. Ebtihaj's choice to be a housewife reflects Ahmed-Ghosh's opinion that some Muslim women, willingly, adhere to patriarchal Islamic norms and traditions that support the contested global masculinities that have control over women's bodies. She labels this process a "patriarchal trading" (2008, p. 100).

Mir-Hosseini opines on the heaviness of the Quranic arguments that Muslim men use to confine the liberty of their female counterparts and impose their patriarchy. She purports that the husband's authority over their wives is elicited through this verse from the Quran: "Men are *qawwāmūn* (protectors/maintainers) in relation to women, according to what God has favored some over others and according to what they spend from their wealth. Righteous women are *qānitāt* (obedient) guarding the unseen according to what God has guarded" (as cited in Mir-Hosseini et al, 2013, p. 9). She further contends that this verse is frequently invoked as the main textual evidence in support of men's authority over their wives. It is often the only verse that ordinary Muslims know in relation to family law (Mir-Hosseini et al, 2013, p. 9). Patriarchy practiced by Muslim men can be justified with the idea that "God is said to have given men a degree above women and to have appointed them guardians (in some accounts, rulers) over women" (Barlas, 2002, p. 7).

Mervat Hatem, notwithstanding, deconstructs the myth that portrays men as the first promoters and supporters of women's rights; she condemns this patriarchal endeavor which quarantines women's liberation and self-certainty. She further contends that the act of liberation is empowered by re-examining the Islamic traditions from, as

Omaima Abou-Bakr calls it, a “woman-friendly standpoint” (as cited in Hatem, 2014, p. 16). Equally important, Asma Barlas, one of the opponents of the patriarchal readings of the Islamic texts and the Quran particularly, argues that a women’s liberation in the Muslim world relies on a re-reading of the Quran from a feminist point of view; she says: “if we wish to ensure Muslim women their rights, we not only need to contest readings of the Qur’an that justify the abuse and degradation of women: we also need to establish the legitimacy of liberatory readings” (2002, p. 3). Indeed, Khadra announces her liberation from Juma’s Quran-related patriarchal attitude and domestic confinements, such as cooking, by stating that “the Prophet never asked his wives to do anything in the house for him [...] seeking knowledge was more important than traditional feminine tasks” (Kahf, 2006, p. 241). Khadra, taking a feminist stance, not only confronts her husband’s authority, but she also, stands up for her rights, of which she prioritizes her studies over domestic commitments – a priority that comes through a re-examination of the “Islamic traditions concerning stereotypical gender roles and the unequal power relations between men and women” (Ali, 2006, as cited in Abou-bakr, 2014, p. 336). Relevantly, Amal Grami accentuates one of the key objectives of Islamic feminism that matches Khadra’s approach towards her husband Juma. Grami suggests that to employ Islamic feminist thought is to:

underline the importance of the re-examination of Islam in the interests of developing an Islamic women’s liberation theory. This is a project that can only be achieved through independent interpretation, a redefinition of textual bases and traditional values, and through a diligent re-examination of Islamic History. (2014, p. 323)

Khadra, moreover, concludes her liberation from Juma’s patriarchy and the constraining marital life by asking for a divorce, or what it is termed in the Islamic laws as *Khulu’* [wife initiated divorce]. Marriage makes Khadra feel incomplete. In a discussion with her brother Eyad, Khadra claims: “I don’t know if I can stay married to him [Juma], Eyad. I feel like I can’t go on in this marriage without killing off the ‘me’ that I am” (Kahf, 2006, p. 242). Unlike many other Muslim women, she knows it is her right to offer her husband *Khulu’* because it is originally Islamic. Her knowledge of Sharia Laws and Islam reinforces her decision to put an end to the domestic and patriarchal constraints she experiences in her daily life. Khadra, though Juma refuses her decision at first because he does not know it is a women’s right in Islam, follows the Islamic procedures of *Khulu’* and gives back the front-mahr to Juma to settle everything at its end. Alongside her

liberal Islamic feminist abilities,<sup>3</sup> exploring the issue of Khulu' would encourage Khadra to re-explore herself and seek an understanding of her own identity.

This religion-based feminist identity is further demonstrated through Khadra's intention to abort and end her pregnancy. Khadra's belief in a Muslim woman's right to abort puzzles her friend Joy. The latter says, addressing Khadra: "you are supposed to be the religious nut in this picture" (Kahf, 2006, p. 224). Though there is no passage in the Quran or hadith that gives permissibility to put an end to pregnancy or to have an intentional abortion (Katz, 2003, p. 25) Khadra, while supporting her arguments with one of the famous Islamic jurists, Imama al-Ghazali, maintains the validity of this women's right in Sharia with the Islamic teachings she received in the Dawah Centre<sup>4</sup> and her research into Islamic *fiqh* [Jurisprudence]; she calls out that "Islamic law allows abortion up to four months [...] All the schools of thought allow it. The only thing they differ on is how long it's allowed. Four weeks to four months [...] when ensoulment happens" (Kahf, 2006, pp. 225-245). Marion Holmes Katz also opines on this debate-triggering issue of abortion in Islam when she says that "the most obvious cut off point is, quite obviously, ensoulment. Most jurists agree that after this point abortion is quite simply unconscionable" (2003, pp. 31-32). Khadra, therefore, legitimizes her stance towards abortion within the guidance and rubrics of the Sharia. Khadra's right to abort, however, can be critiqued from an Islamic standpoint. This is because it seems quite unreasonable and questionable in its justification: the only excuse Khadra has is that having a child will add another commitment and responsibility that she is not ready for. After the medical examination at the hospital she whispers to the nurse and says: "I can't have a baby now" (Kahf, 2006, p. 244). In spite of her life not being in danger, as her father argues, Khadra strongly insists upon an abortion to avoid a life that was mapped out for her by her parents. She asserts that she "will not give the last inches of her body, will not let them fill her up with a life she does not want" (Kahf, 2006, p. 248). Through her determination to terminate the pregnancy, she adopts a liberal position against the traditions of her family and also patriarchy.

Khadra's astute ability to negotiate her rights within the rubrics of her religion, Islam, comes through a continuous study and contemplation of her faith in a way that serves

3 For more discussions about liberal tendencies within Islamic feminist thought see Salah, H. (2010). "From Ijtihad to Gender Jihad: Islamic Feminists between Regional Activism and Transnationalism". In *Diversity and Female Political Participation: Views on and from the Arab World*. Heinrich Boll Foundation: Publication Series on Democracy.

4 A form of organization that explains Islam in accordance to Sharia and Quran.

her needs and life requirements: a good example of this is her reading of *The Muslim feminist guide to Shariah Reform* by Dr. Asifa Quraishi (Kahf, 2006, p. 348). She contends that "Shariah law is elastic. It changes, it evolves slowly, like Talmudic law" (Kahf, 2006, p. 344). Kahf, in this regard, weaves her narratives to maintain Khadra's vision of the necessity to re-establish a new approach towards classical Islam to better refine the status of the Muslim woman in the modern era: "you had to study your faith, dig out the core principles from underneath all the customs that may have accrued around them in the old Muslim world, and find a way to act on those principles in the present conditions" (Kahf, 2006, p. 96). This process, as Omaima Abou-bakr suggests, forms a feminism that "both emanates from Islam's ideals and flows back into its interest as a religion" (2014, p. 333). Moreover, it is possible to illustrate the narrator's description of Sharia law as elastic, dynamic, and flexible as a direct reflection of the "progressiveness" of Islam", especially within a feminist paradigm (Husain & Crabtree, 2012, p. 139; Moghissi, 2011, p. 81; Bardan, 2001, p. 48; Bardan, 2013, p. 170; Wadud, 2000, p. 11; Gonzalez, 2013, pp. 2-3). Stemming from feminist and gender discourses, the importance of such a modern approach lies in discussing (neo)traditional and puritan Islamic hegemonic discourses on many issues including debates on modernity, human rights, gender equality, and justice. It also contributes to providing a reform of the traditional jurisprudence pertaining the Muslim realms (Duderija, 2017, p. 2).

The ultimate objective behind revising the Sharia in the name of modernity is to deliver women's emancipation and liberation from the confining and outdated classical 'culture-related' Islamic rules. Some scholars such as Ayaan Hirsi Ali go even further in critiquing Islam and position it as a system that controls the lives of its followers cruelly and backwardly – a system that needs reformation. She points out that the Islamic Sharia laws force Muslims living in the West, such as Khadra in her surrogate country, the USA, "to engage in a daily struggle to adhere to Islam in the context of a secular and pluralistic society that challenges their values and beliefs at every turn" (2015, p. 17). In other words, there is a clash between modernization and the existing old Islamic ideology. Qasim Amin, however, produced other arguments that challenge Ali's points of view towards Islam and women's status in Sharia. He elucidated the stance of Islam towards women as respectable by stating that,

within the Shari'a, the tendency to equate men's and women's rights is obvious [...] Islam has created for women mechanisms worthy of consideration and contrary to what Westerners and some Muslims imagine



or believe [...] nothing in the laws of Islam or in its intentions can account for the low status of Muslim women [...] women were granted an equal place in human society [...] unacceptable customs, traditions, and superstitions inherited from the countries in which Islam spread have been allowed to permeate this beautiful religion. Knowledge in these countries had not developed to the point of giving women the status already given them by the Shari'a. (1992, p. 8)

Though Qasim's arguments date back a century ago, specifically to the late 19<sup>th</sup> century, they are still a reference for developing Islamic feminist thinking in the contemporary era. Islamic feminism, therefore, and on the basis of Qasim Amin's opinion, works to establish the knowledge that serves Muslim women through the investigation and re-examining of the Sharia laws and texts with an exclusion of the customs, traditions, and superstitions that hinder the understanding of the proper and appropriate status of women in Muslim settings.

In spite of the advantage that Islamic feminism provides to Khadra's negotiation of her rights and gender-related problematic discussions with masculine authorities, a remarkable number of feminist scholars such as Fatima Mernissi and Haideh Moghissi critique Islamic feminism as counterproductive for women and suggest it *doesn't fully* achieve women's rights because its methodology is weak. Ahmed-Ghosh, for instance, suggests that the Islamic feminist paradigm "does not effectively challenge the patriarchal and masculinist interpretation of Islamic texts, nor accommodate for women's status as it is played out in reality" (2008, p. 104). Omaima Abou-bakr further contends that,

both the secular and religious currents were suspicious of it and rejected it (Islamic Feminism) – because in the opinion of the former – it is inevitably self-contradictory, and therefore vague and ambiguous, because Islamic Sharia is based on clear legal differences and discrimination between men and women, while total equality and absolute freedom are neither conditional nor incomplete. (2014, p. 334)

Omaima's points of view, with regards to the perspective of the secular stream, can be applicable to Khadra's approach towards polygamy. Khadra, when she raises the possibility of becoming the second wife of an Arab man she likes, purports that accepting polygamy is "a feminist sin" (Kahf, 2006, p. 372). Within feminist thinking,

woman would not want to be part of a set-up in which men are able to dominate multiple women when women are not permitted the same 'privilege'. It is also common that a woman has the right not to share her man with another woman and the rejection of polygamy is a resistance of Muslim patriarchy. In this case, Khadra may be guilty of self-contradiction. She, as explained before, establishes her arguments of women's rights and gender equality on Islamic evidences on one hand but, on the other hand, she refuses polygamy although it is Islamic and the Quran clearly gives authority to men to have more than one wife. Actually, according to Qasim Amin, "Islamic law favours men in one area only – polygamy. The reason is obvious and is related to the issue of lineage, without which marriage is meaningless" (1992, p. 8). Plus, Khadra herself says that "Islam is to follow the Quran and the Prophet" (Kahf, 2006, p. 24). She, however, refuses this Islamic commandment from the Quran and teachings of the prophet who himself had more than one wife at once. The feminist ideology as expressed by Khadra may cause her feminism to be considered as controversial. In other words, regardless of her negligence of the message of the Quran, she re-examines well-grounded Islamic texts and Islamic traditions prejudicially. Feminism in this case seems to be in opposition with religion. Such opposition is further illustrated through Amal Grami's opinion that "Islam is a religious doctrine, while feminism is an international, legal civil movement that rejects the incorporation of religion into movements of struggle" (2014, p. 320). In other words, Islamic feminism in this case can be seen as oxymoronic and paradoxical. Consequently, Khadra's approach supports "the hegemonic U.S feminisms that often construct Islam as antithetical to feminism, assuming that one cannot be both a Muslim and a feminist" (Alsultany, 2005, pp. 310-311). She, in this instance, opens up the door to an alternative paradigm by which to deeply explore her feminist identity – secularism.

Secular feminism is a methodology that avoids any integration with religion in its demands for women's rights and liberation; it positions religion as "an obstacle to women's empowerment" (Bahi, 2011, p. 11). Azza Karam further elaborates on this point when she claims that

Secular feminists firmly believe in grounding their discourse outside the realm of any religion, whether Muslim or Christian, and placing it, instead, within the international human rights discourse. They do not waste their time attempting to harmonize religious discourses with the concept and declarations pertinent to human rights. To them, religion is respected as

a private matter for each individual, but is totally rejected as a basis from which to formulate any agenda on women's emancipation. (1998, p. 13)

The secular journey of Khadra to explore the other side of her feminist identity starts in Syria, her country of origin. Her meeting with an unnamed modernist poet gives her the opportunity to discover life from a different angle – an angle that doesn't take Islam and Sharia as a framework. Khadra lets her desire for self-actualization abate her commitment to religion; she attempts to experience what it means to practice feminism not bound with Islamic *rules*. However, it should be acknowledged, as Margot Badran argues (2008), that when persons identify themselves as secular or secularist this does not per se mean that they are not religious or anti-religious. According to Badran (2002), the difference between secular feminism and Islamic feminism is that the latter is a feminism that is practiced within a more exclusively Islamic paradigm" (as cited in Bahi, 2011, p. 3). Khadra, although she knows that the "body of a woman or girl is enough to bring the whole thing in a crashing halt" (Kahf, 2006, p. 413), breaches the teaching of Islam and message of the Quran and exposes her sexuality in public by uncovering her head and dressing in a way that defines and exposes her body. She goes against the crux of piety, chastity, and modesty in Islam by adopting a secular style of appearance (Kahf, 2006, pp. 310-312). The message of the Quran addresses both the prophet and believing women of the importance of the veil and body covering in Islam: "say to the believing women that they should lower their gaze and remain chaste and not to reveal their adornment [...] and they should fold their shawls<sup>5</sup> over their bosoms" (Quran 24: 31 as cited in Khanam, 2009, p. 263). The message of the Quran to Muslim women to veil and preserve chastity through body covering is further evidenced in this passage: "O Prophet! Tell your wives and your daughters and the wives of the believers that they should draw over themselves some of their outer garments<sup>6</sup> [when in public], so as to be recognized and not harmed" (Quran 33: 59 as cited in Khanam, 2009, pp. 321-322).

Aisha Wood Boulanouar emphasizes the requirement for Muslim women to cover their heads and body in accordance with the teachings of Sharia and the Quran. She supports her arguments, on the basis of the above mentioned Quranic passages, with two famous Islamic jurists in the Muslim world: Yusuf Al-Qaradawi and Mohammed Ash-Sharawy. The former denotes that "it is haram (forbidden) for a Muslim woman to wear clothes that delineate the parts of the body, especially those parts which are

5 A piece of cloth that is used especially by women as a covering for the head and shoulders.

6 Usually known as Jilbab or Niqab in the Islamic context.

sexually attractive” and the latter explains that “covering the head is obligatory in Islam and the veil is an essential requirement to show woman’s modesty” (Boulanouar, 2006, p. 139-142). It should be acknowledged, however, that the issue of covering the hair and the head is immensely debatable; while many would argue that the Quran does not specify the covering of hair, others claim that it is the hair that should be covered because it is part of women’s beauty that attracts the gaze of males.

It is possible to situate Khadra’s decision to unveil and expose the aesthetics of her body within a secular paradigm in which a woman’s right to take off the veil and celebrate her sexuality contradicts the teaching of the Quran and Sharia. This falls within Valentine Moghadam’s argument that “women’s social status and rights are best negotiated and promoted by secular thought and non-religious parameters” (2002, p. 1162). In fact, Khadra in the scene of unveiling falls into self-contradiction because she herself says that “a real Muslim woman is the one who wear *Hijab* (veil), follow the Quran and the Prophet and follow the Islamic way of life” (Kahf, 2006, p. 24). It is true that Khadra was a child when she made this statement but it significantly shows her personal maturity from Islamic conservatism to secular-modern liberalism based on a humanitarian agenda; such a transition may be interpreted as a message by Kahf to show the struggles that women in the Western diaspora go through to maintain their religiosity in a feminist context. The various circumstances that Muslim women face in the diaspora affect the way they approach feminist paradigms. Furthermore, Khadra’s emancipatory stance against the confining instructions of Islam to Muslim women in terms of chastity and modesty can best be justified through the tendency of modernization which is inaugurated through a “process of thinking that offered Muslim women only one choice: if you are a feminist or a supporter of women’s rights, you must operate outside the Islamic religious and moral framework” (Hatem, 2014, p. 15).

Khadra’s secular liberalism, therefore, comes to resist the Islam-related conventions that Muslim women should unveil and celebrate their bodies in the domestic spheres and in front of close male relatives only. An example of that is manifested at Zuhura’s henna, a part of the traditional wedding celebration, where “an engagement party was women only, of course. So they could remove their headscarves and cover-ups at the door and enjoy an evening dressed as they were within the home, with their hair out and their bodies as attractively clothed as they wished” (Kahf, 2006, p. 78). It is clear how Khadra differentiates herself from other Muslim women with regard to the question of unveiling and body politics: whereas the identity of the former relates to secular

liberalism, the identity of the latter is merged into Islamic conservatism. Khadra, therefore, articulates her feminism to unveil and celebrate her body in a non-religious paradigm.

In addition, Khadra's emancipatory stance leads her to a forbidden relationship [unIslamically valid] with a secular man named Chrif. This relationship involves all that Islam considers illegal between a man and a woman: this includes dating, kissing, and experiencing physical contact which Khadra knows is banned in her Muslim community. Khadra ironically says: "it's *Islamic dating*. Hah! Try and imagine saying that to dear old dad, she thought wistfully. Never happen" (Kahf, 2006, p. 353). She throws behind all those Islamic teachings that control Muslim women's chastity and religiosity through her liberal stance, a stance that prompts her to discover herself and her identity as a woman with no constraints. Her liberalism excludes the premises of the Quran and ensures a direct dismissal of Islamic feminism while it holds that of "universal standards which fall exactly within the rubrics of secular feminism" (Bahi, 2011, p. 8). The unIslamic relationship, as so called, provides extra evidence of the personal maturity that Khadra goes through from Islamic conservatism to secular liberalism – liberal from a non-religious point of view. Khadra in her early conservative Islamic days refused to shake hands and hug Hakim, a Muslim Afro-American friend, because it goes against Islamic teachings. She, however, in this instance, allows the secular man Chrif to grab her by her waist and kiss her (Kahf, 2006, pp. 353-360). She, in this respect, manifests a transition from an Islamic commitment to a forbidden relationship consigned to secularism. This can be illustrated as a revolt against the restriction of gender dialogues as outlined in Islam and Sharia. The liberal agenda that Khadra develops has an aura of Western feminism which, according to Asifa Qureishi, "destroys Muslim women's identity through empowering the alternative secular identity" (Fernea, 1998, p. 378 as cited in Bahi, 2011, p. 11). Khadra's acts against Islam by her sexual encounter with Chrif and unveiling empower her liberation from Islamic constraints.

Khadra's negotiation of the feminist identity between what is secular and what is Islamic positions her in a dilemma that is demonstrated through Chrif who, in a conversation with her, says: "you want to pretend you're some kind of liberated woman on one level, but on another level you're just your typical backward Muslim girl [...] hiding in yourself-righteous *haik*" (Kahf, 2006, p. 359). In addition to Chrif's point of view, it is possible to identify a clear endeavor of Khadra going through both feminist paradigms in accordance with her daily needs and experiences. This is to better negotiate her rights and to pursue her self-actualization as a woman free of Islamic instructions

and laws. Margot Badran in her "Islamic feminism: what is a name?" (2002) and "Between secular and Islamic feminism/s: Reflection of the Middle East and Beyond" (2005) suggests that both paradigms of feminism are intersected, flow into and complete each other to serve Muslim women's needs of equality and liberation. As such, Khadra's negotiation between the two strands of feminism represents a double commitment that leads to the emergence of a complex, strategic self-positioning that confirms her belonging in a hybrid feminist entity. She provides for herself a space in which two opposing feminist paradigms intersect to serve her needs and meliorate her conditions. The collaboration between Islamic and secular feminism to actualize the feminist identity, as echoed through Khadra, is termed as "hybrid feminism" (Ahmed-Ghosh, 2008, p. 102) which is more accommodative to Muslim women's demands for their rights, equality, and emancipation.

## Conclusion

Through her novel, *The Girl in the Tangerine Scarf*, Kahf suggests that Arab female diasporic figures are always in the process of being perplexed by their search for a proper sense of feminist belonging. She manifests the way in which the cultural, religious, and social constructions defy Muslim women's emancipation, freedom of choice, equality, and justice. She uses her female protagonist Khadra Shamy to voice multiple feminist concerns and preoccupations from Islamic and secular points of view that ascribe to the latter a jumbled reality. It is possible, in this regard, to borrow Mariam Cooke's expression of 'speaking positions' to identify Khadra's heterogeneous feminist identity. This term reflects the multiplicity of positions that Khadra occupies to claim her rights and fulfil her emancipation through Islamic conservatism, Islamic progressiveness, and secular liberalism. Cooke argues that these speaking positions are based on a multiple critique "which provides women with the basis for power in Muslim communities. It enables them to emerge into representation from the margins" (2001, p. xxvii). In this respect, I stress that such heterogeneous speaking positions, as seen in Khadra's journey to liberate herself and claim her rights, lead to a hybrid form of feminist critique through which she aims to represent herself from the margin as a Muslim-secular woman. This hybrid feminism, as an amalgamation of both feminist paradigms – Islamic and secular – provides Khadra with the possibility to survive as an Arab American woman of Islamic affiliation in two conflating worlds as depicted in Mecca and Indianapolis.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

## References

- Abou-bakr. O. (2014). Trends and direction in contemporary islamic feminist research. In J. Makdisi., N. Bayoumi & R. Sidawi (Eds.), *Arab Feminisms: Gender and Equality in the Middle East* (pp. 333-344). London: I.B. Tauris and Co. Ltd.
- Ahmed-Ghosh, H. (2008). Dilemmas of Islamic and secular feminists and feminisms. *Journal of International Women's Studies*, 9(3), 99-116.
- Ali, H, A. (2015). *Why Islam needs a reformation now*. New York: HarperCollins Publishers.
- Alsultany, E. (2011). Stealth Muslim. In R. Abdulhadi, A. Evelyn, & N. Naber (Eds.), *Arab and Arab American Feminisms: Gender, Violence and Belonging* (pp. 307-315). New York: Syracuse University Press.
- Amin, Q. (1992). *The liberation of women and the new woman: Two documents in the history of Egyptian feminism*. Cairo: The American University Press in Cairo.
- Badran, M. (2002). Islamic feminism: What's in a name? *Al-Ahram Weekly*. Retrieved from: <http://weekly.ahram.org.eg/Archive/2002/569/cu1.htm>
- Badran, M. (2005). Between secular and Islamic feminism/s: Reflections on the middle east and beyond. *Journal of Middle East Women's Studies*. Duke University Press, 1(1), 6-28.
- Badran, M. (2008). Islam's Other Half. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/commentisfree/belief/2008/nov/09/islam-women>.
- Bahi, R. (2011). Islamic and secular feminisms: two discourses mobilized for gender justice. 25. *RSCAS*. Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Badran, M. (2001). Understanding Islam, Islamism, and Islamic feminism. *Journal of Women's History*. Johns Hopkins University Press, 13(1), 47-52.
- Badran, M. (2013). *Feminism in Islam: Secular and Religious Convergence*. London: Oneworld Publications. E-book edition.
- Barlas, A. (2002). *Believing women in Islam: Unreading patriarchal interpretations of the Quran*. Austin: University of Texas Press.
- Boulnoar, AW. (2006). The notion of modesty in Muslim women's clothing: An Islamic point view. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 8(2), 134-156.

- Cooke, M. (2001). *Women claim Islam: Creating Islamic feminism through literature*. New York: Routledge.
- Duderija, A. (2017). *The imperatives of progressive Islam*. New York: Routledge.
- Ferne, E. W. (1998). *In Search of Islamic feminism: One woman's global journey*. New York: Anchor Books.
- Gonzalez, A, L. (2013). *Islamic feminism in Kuwait: The Politics and Paradoxes*. New York: Palgrave MacMillan.
- Grami, A. (2014). Islamic Feminism: A New feminist movement or a strategy by women for acquiring rights? In J. Makdisi., N. Bayoumi & R. Sidawi (Eds.), *Arab Feminisms: Gender and Equality in the Middle East* (317-333). London: I.B. Tauris and Co. Ltd.
- Hatem, M. (2014). What do women want? A critical mapping of future directions for Arab feminisms. In J. Makdisi., N. Bayoumi & R. Sidawi (Eds.), *Arab Feminisms: Gender and Equality in the Middle East* (3-19). London: I.B. Tauris and Co. Ltd.
- Husain, F., & Crabtree, S, A. (2012). Within, Without: Dialogical Perspectives on Feminism and Islam. *Religion and Gender, 2*(1), 128- 149.
- Kahf, M. (2006). *The girl in the tangerine scarf*. New York: Carroll and Graf Publishers.
- Karam, A, M. (1998). *Women, Islamism and the State: Contemporary Feminisms in Egypt*. London: Palgrave Macmillan.
- Katz, M, H. (2003). The problem of abortion in classical sunni fiqh. In E. B. Jonathan (Ed.), *Islamic Ethics of Life: Abortion, War, and Euthanasia* (25-50). Columbia: University of South Carolina Press.
- Khanam, F. (Ed.). (2009). *The Quran* (W. Khan, Trans). Birmingham, UK: Goodword Books.
- Ludescher, T. (2006). From nostalgia to critique: An overview of Arab-American literature. *MELUS, 31*(4), 93-114.
- Mernissi, F. (2011). *Beyond the veil: Male-female dynamics in muslim society*. London: Saqi Books. E-book edition.
- Mir-Hosseini, M. (2013). Justice, equality and Muslim family laws: New ideas, new prospects. In Z. Mir-Hosseini, V. Kari, L. Larsen, & M. Christian (Eds.), *Gender and Equality in Muslim Family Law: Justice and Ethics in the Islamic Legal Tradition* (pp. 7-37). London: I.B Tauris.
- Mir-Housseini, Z. (2006). Muslim women's quest for equality: Between Islamic law and feminism. *Critical Inquiry, 32*(4), 629-645.
- Moghadam, V, M. (2002). Islamic feminism and its discontents: Toward a resolution of debate. *Signs, 27*(4), 1135-1171.
- Moghissi, H. (2011). Islamic feminism revisited. *Comparatives Studies of South Asia, Africa and the Middle East*. Duke University Press, *31*(1), 76-84.
- Salah, H. (2010). From Ijtihad to gender jihad: Islamic feminists between regional activism and transnationalism. In *Diversity and Female Political Participation: Views on and from the Arab World* (pp. 27-47). (Ed), *21*, Heinrich Boll Foundation: Publication Series on Democracy.
- Wadud, A. (2000). Alternative Quranic interpretation and the status of Muslim women. In G. Webb (Ed), *Windows of Faith: Muslim Women Scholar-Activists of North America* (pp. 3-22). Syracuse: Syracuse University Press.
- Wadud, A. (2006). *Inside the Gender Jihad: Women's Reform in Islam*. Oxford: Oneworld Publication.
- Yamani, M. (Ed.). (1996). *Feminism and Islam: Legal and literary perspective*. Reading: Garnet Publishing Limited.





# Unveiling the Implicit Political Agenda: A Comparative Analysis of the Construction of Gender Roles in Grimm's *Ashputtel* and Giuseppe Pitré's *The Magical Little Date Tree*

Esin KUMLU<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Asst. Prof., Dokuz Eylül University, Buca  
Faculty of Education, Department of  
English Language Education, Izmir, Turkey

ORCID: E.K. 0000-0002-6884-6382

#### Corresponding author:

Esin KUMLU,  
Dokuz Eylül University, Buca Faculty  
of Education, Department of English  
Language Education, Izmir, Turkey  
**E-mail:** esinkumlu@yahoo.com

**Submitted:** 22.01.2020

**Revision Requested:** 20.03.2020

**Last Revision Received:** 06.04.2020

**Accepted:** 14.04.2020

**Citation:** Kumlu, E. (2020). Unveiling the implicit political agenda: a comparative analysis of the construction of gender roles in Grimm's ashputtel and giuseppe pitré's the magical little date tree. *Litera*, 30(1), 155-175.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0006>

#### ABSTRACT

In 1981, American therapist Colette Dowling proposed the term "the Cinderella Complex" to the field of psychology to investigate how millions of women have fallen into the trap of the hidden fear of independence. Deriving its name from the fairy tale *Cinderella*, the term also has begun to elucidate how the discourse of fairy tales has created a 'nonconscious ideology' and designates gender roles in society throughout the ages. In relation, this study scrutinizes the comparative analysis of the Brothers Grimm's fairy tale *Ashputtel* (1812), widely known as *Cinderella*, and Giuseppe Pitré's *The Magical Little Date Tree* (1875), the Italian version of *Cinderella*, through the lenses of plural investigation methods which encapsulate the feminist literary criticism and the cultural materialist approach. It analyzes how the dominant ideology, the patriarchal discourse represented by the Brothers Grimm through *Cinderella*, constructs a nonconscious ideology to subjugate women to become passive, weak, submissive entities, not only in fairy tales but also in daily life. This study suggests that the hegemony of the dominant ideology is reversed by Pitré's protagonist Ninetta, who subverts gender roles through creating a language, a voice of her own and encouraging her sense of independence and self-reliance. Therefore, she surpasses the limits of *Cinderella*, who is gendered by the hegemony, and sheds light upon how fairy tales construct gender-appropriate behaviors in society.

**Keywords:** Comparative Children's Literature, Fairy Tale Studies, Gender, *Cinderella*, *The Magical Little Date Tree*



## Introduction

*I would go so far as to say that even before slavery or class domination existed, men built an approach to women that would serve one day to introduce differences among us all.*

Claude Lévi-Strauss

Famous British brand Harrods, in its 2019 summer campaign, used the slogan for Miu Miu glass slippers: “THRILL SEEKERS | Cinderella’s glass sleepers ain’t got nothing on these”, and at the very beginning of 2020, its slogan was again Cinderella: “THRILL SEEKERS | Footwear Fit for Cinderella. You Shall Go to The Ball”<sup>1</sup>. Why these glass slippers are still with us? Why not only the fashion industry but different industries even in the millennium age allude to Cinderella? What is the success story behind the veil? Why is her story still vibrant, enticing and alluring to women of all ages? The answers will illuminate the entire story behind the implicit political agenda of fairy tales; the socializing power of the discourse of the dominant ideology, the hegemony, which constructs the gender roles in society: the very helpless, devoted, dependent female figure who wishes to be saved, as opposed to the independent, self-reliant, powerful male figure who is ready to rescue her. Cinderella’s story can be interpreted as the most salient example of how the gender roles are constructed by the dominant ideology in a society through the discourse of fairy tales, because her story is a kind of emphatic space of women all around the world. The glass slippers, the pumpkin or Cinderella’s beautiful dress implies so much more to the female audience<sup>2</sup>. However, the traditional construction of gender roles in fairy tales, represented by Cinderella, can be reversed through a comparative analysis of Grimm’s *Ashputtel* and Giuseppe Pitré’s *The Magical Little Date Tree*<sup>3</sup>. Through the discourse he uses, Pitré’s reversal of gender roles both unveils and inverts the implicit political agenda in fairy tales: the constructed dependent female mind and body captivated by the dominant

1 <https://www.instagram.com/p/B7JgDytIE8L/>

2 In this study, the fairy tale *Ashputtel* will be analyzed, but the title “*Cinderella*” will also be used throughout the study, which has become an umbrella term for the various versions of the tale and for fairy tale studies.

3 Giuseppe Pitré was a historian, politician and doctor. The term “*demopsicologia*” was coined by him to indicate to the scholar who collects and catalogues folk tales. He contributed to the establishment of the study of popular traditions in Italy as an independent discipline. (Zipes, 2017) For further reading see Jack Zipes (2017). *The Extraordinary Giuseppe Pitré*. In Zipes, J. (Ed.), *Giuseppe Pitré, Catarina The Wise and Other Wondrous Sicilian Folk & Fairy Tales* (pp. 1-11). London: University of Chicago Press.

discourse and its transformation into a self-reliant and independent gender: female<sup>4</sup>.

The comparative analysis of these two tales is significant in the sense that the difference between the discourse of the Grimms and Pitré, and the way in which they portray sexual roles, illuminate how traditional fairy tale culture, represented by the Grimms, aims to design women in a negative manner. To achieve this, they portray weak, passive, helpless, obedient beautiful young women in their tales, who are waiting for their 'prince charming' in order to be rescued. They are not in control of their own destinies, do not have the ability to choose, the only thing they have in their hands is the magic which rewards their passivity and, in this case, transforms the young woman in rags into the beautiful, lucky princess who rises from the cinders. The transformation process includes a subtle conscious act which is the transformation of a gendered female identity constructed by patriarchy. When *Ashputtel* is compared with the Italian version of the tale, *The Magical Little Date Tree* by Pitré, it becomes patent that the suppression process of women, through the definition of sexual roles by the patriarchal discourse created by the Grimms, can be both altered and reversed. Deriving its origin from Italian culture, which represents the first modern printed example of European fairy tale tradition in Southern Italy, Naples, *The Magical Little Date Tree* posits the view that the sexual roles designed for women is not a destiny<sup>5</sup>.

- 
- 4 In the story of Cinderella, the interaction among the other texts should be taken into account as there is not one but many Cinderella's written by different authors, such as; Perrault, Grimm's, Pitré, Disney's version. Kristeva explains this as intertextuality, deriving its origin from Bakhtinian notion of intertextuality, where "several utterances, taken from other texts intersect and neutralize one another" (1980, p. 36). Kristeva, like Bakhtin, underlines the fact that a text has various dynamics and it is heterogenous. In relation, the comparative analysis of the two texts, elucidate what makes Pitré's text different, how he tries to create change through the portrayal of an extraordinary Cinderella, Ninetta, who is no longer the girl in cinders but an independent woman.
- 5 Giovanni Francesco Straparola's *Pleasant Nights (Le piacevoli notti)* (1555) is regarded as the first known work where fairy tales appeared in print, which inspired important storytellers such as the Grimm's and Charles Perrault. Giambattista Basile, from Naples like Straparola, also influenced famous storytellers. Especially his work *Il Pentamerone* (1634) has been regarded as one of the most influential works in fairy tale genre. Basile's version of the tales such as *Cinderella* and the *Sleeping Beauty* also gave inspiration to the Grimm's and various other storytellers.

## 1. The Theoretical Roots of Gender Studies in Fairy Tales

*But, you will say, 'gender' is a European word! Indeed.*  
Gayatri C. Spivak 5, 2006<sup>6</sup>

Beginning with the women's liberation movement in the 1960s, the traditional interpretation of fairy tales has dramatically changed<sup>7</sup>. The increase in the importance of psychoanalysis in literature triggered the idea that the tales have tremendous socializing and psychologizing power on gender roles. One of the most eminent voices in gender studies, feminist psychologist Sandra Lipsitz Bem, fostered a turning point for the perception of gender roles<sup>8</sup>. She underlines how a "nonconscious gender ideology" (1970) affects the way we interpret our roles in life. She created "Gender Schema Theory" and BSRI [Bem Sex Role Inventory] to elucidate how we become gendered:

It is hoped that the development of the BSRI will encourage investigators in the areas of sex differences and sex roles to question the traditional assumption that it is the sex-typed individual who typifies mental health and to begin focusing on the behavioral and societal consequences of more flexible sex- role self-concepts. In a society where rigid sex-role differentiation has already outlived its utility, perhaps the androgynous person will come to define a more human standard of psychological health. (Bem, 1974, pp. 161-162)

Bem uses gender schema and posits the view that we should subvert the process of gender schemes and should foster the creation of "gender-aschematic" children (Bem, 1998). Bem's conception of "androgynous," a person encapsulating both masculinity and femininity, might have been regarded as obscure but as mentioned by Brown "[t]he Women's Liberation Movement was very ready for Bem's psychometric innovation ... Women ... were ready for the refreshing idea that one could perfectly well be both assertive and sensitive" (1986, p. 317).

6 [https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/8066/RSCAS\\_DL\\_2006\\_UHL\\_Spivak.pdf?sequence=1](https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/8066/RSCAS_DL_2006_UHL_Spivak.pdf?sequence=1)

7 "For me, as for numbers of women of my generation, the women's movement exhilarated and propelled us into awareness" (Chodorow, 2012, p. 2). Mentioned by Nancy Chodorow, before women's movement, fairy tales were analyzed as simple literary works written for the amusement of children.

8 Sandra Bem was an Emerita Professor of Psychology at Cornell University and lost her life in 2014. Her contributions to gender studies in psychology also created a new path for the literary analysis of fairy tales.

The revolutionary developments in the analysis of gender have led many researchers to focus upon the impacts of fairy tales on children's attitudes and perceptions of gender (Bettelheim 1976; Rowe 1979; Zipes 1997; Joosen 2011; Tatar 2003)<sup>9</sup>, and how the discourse of fairy tales constructs our perceptions of gender-appropriate behavior in society<sup>10</sup>. Many posit the idea that fairy tales portray female subordination as "romantic myths" (Rowe, 1979, p. 214), therefore creating a kind of Cinderella-like women in life who are waiting passively, depending upon the male power in order to be rewarded at the end. The portrayal of the demure female characters is mainly attacked by Marcia Lieberman's article, "Someday My Prince Will Come: Female Acculturation through Fairy Tale" (1972) which can be regarded as a milestone and a turning point in fairy-tale criticism. Written as a reaction against Alison Lurie's "Fairy Tale Liberation" (1970), Lieberman criticizes the negative influences of the ideology of traditional fairy tales. She suggests that "Millions of women must surely have formed their psycho-sexual self-concepts, and their ideas of what they could or not accomplish, what sort of behavior would be rewarded, and the nature of reward itself, in part from their favorite fairy-tales" (1972, pp. 186-87). Colette Dowling, an American therapist in the same period, theorized this in her study *The Cinderella Complex. Women's Hidden Fear of Independence* (1981). Her psychological reading of Cinderella's story and the adaptation of it into the daily lives of millions of women answers the question of why Cinderella is still with us and will be forever. In her masterpiece, Dowling defines the Cinderella Complex, also known as the Cinderella Syndrome, which has become an important terminology used in psychology. She further comments that deriving its origin from the fairy tale Cinderella, women, unconsciously, physically and mentally gain a kind of "neurotic dependency," "learned helplessness," "fusion," which is the fear of separation, "blind devotion", and "the wish to be saved" (Dowling, 1981, pp. 111, 112, 144, 135, 15). It might not be misleading to propose the idea that fairy tales stand at the very center of the construction of gender roles; the creation of a robot who is defined as 'woman' by the dominant ideology.

It is patent from reading fairy tales that the perspective of feminist criticism and psychoanalytic approach have become maverick proponents of understanding how

9 As mentioned by Cordelia Fine "[i]n the young child's world, gender is the social category that stands above all others, right from the start... And, unlike adults and older children, younger children don't tend to have other social categories like *jock, doctor, Christian, or artist* with which to identify. The drive for group belonging may explain why young children insist on girlish or boyish behavior or dress even in the face of parental displeasure..." (2010, p. 228)

10 German pedagogue Otto Gmelin intensifies the criticism in fairy tale studies and claims that the tales teach children 'sexism' and 'capitalism.' For further reading see Otto F. Gmelin (1995). *Böses kommt aus Märchen*. Die Grundschule, 3.3, pp. 124-31.

the discourse of the tales construct our perceptions of gender. It is at this point, that 'cultural materialism', which was developed in the 1970s and 1980s parallel to the momentum in feminist and psychoanalytic criticism, has proposed a powerful approach to analyze the tales<sup>11</sup>. Cultural materialists reject the idea "that literary criticism exists in a privileged scholarly realm 'above' politics," instead they assert that "all readings are political readings" (Marlow, 2017, p. 2). Therefore, cultural materialists suggest the idea that literary criticism should consider the political and socio-economic dynamics of the context of a text. Reading fairy tales from the lenses of the cultural materialist approach encourages a political stance which underlines the importance of "customs," "manners," "political and social theory" (Williams, 1960, pp. 272-273) while analyzing a text. The reason why the cultural materialist approach is well suited to fairy tale studies is due to the fact that it stresses the idea that the dominant ideology is "the very terms in which we perceive the world" (Dollimore, 2010, p. 9). As a reaction against this, cultural materialists "want to help make a difference" especially for the "marginalized gender, sexual, racial, political and religious groups" (Marlow, 2017, p. 3). Deriving their origin from Marxist and Foucauldian philosophies, they locate 'power' and 'ideology' at the center of their analysis<sup>12</sup>. Kate Millet, in 1969, defines this as "sexual politics" to underline the need of analyzing sexual relationships from a political stance. She asks the important question:

In introducing the term "sexual politics", one must first answer the inevitable question "Can the relationship between the sexes be viewed in a political light at all? ..." The term "politics" shall refer to power-structured relationships, arrangements whereby one group of persons is controlled by another. (2000, p. 122)

In relation to these, the comparative analysis of *Ashputtel* and *the Magical Little Date Tree* illuminates the fact that Giuseppe Pitre, through his portrayal of Ninetta, achieved to act as a cultural materialist, even in the 19<sup>th</sup> century, and wanted to create a difference

11 According to Gürsel Aytaç the plural investigation method enables the researcher, who analyzes the texts comparatively, to benefit from various methods instead of depending upon just one method (Aytaç, 2019, p. 101).

12 Jonathan Dollimore and Alan Sinfield postulate the view that "[a] combination of historical context, theoretical method, political commitment and textual analyses. Historical context undermines the transcendent significance traditionally accorded to the literary text and allows us to recover its histories; theoretical method detaches the text from immanent criticism which seeks only to reproduce in its own terms; socialist and feminist commitment confronts conservative categories in which most criticism has hitherto been conducted; textual analysis locates the critique of traditional approaches where it cannot be ignored. We call this 'cultural materialism' (1994, p. vii).

for women, reverses gender roles theorized by the powerful ideology and refuted the idea that the designed gender, female, is the destiny of women<sup>13</sup>.

## 2. The Demolition of the Prince / The Rise of the Princess

*Where there is power, there is resistance.*

Michel Foucault<sup>14</sup>

The power of storytelling encapsulates the transformation of the magical realm into the reality of our lives which gives shape to both the world we are forced to live in and the identity we construct. It might not be misleading to underline the power of storytelling in our lives as “[w]hen the wonderful happens, when a holiday abroad is a splendid success or an unlikely romance ends happily, we commonly explain it was ‘just like a fairy tale’” (Opies, 1974, p. 11). When the implicit political agenda is realized, it becomes explicit “[w]hy should this story [Cinderella] attract so many tellers, capture so many reader and listeners? What is there about it that cuts through major differences of time, place and culture?” (Ulanov & Ulanov, 1983, p. 13).

The significance of Ashputtel’s story lies under the fact that it portrays the traditional construction of gender roles in fairy tales in two different ways. The first one is the construction of a helpless, passive physical body who becomes the slave of the stepmother and the stepsisters. The second one is the construction of a female language which is the signifier of silence as it is lack<sup>15</sup>. That is the reason why, at the very beginning of Ashputtel’s story, she is “the poor little girl” (Grimm’s, 2016, p. 220) whose fine clothes are taken from, and she is forced to live in the kitchen.

There, she was forced to do hard work; to rise early before daylight, to bring the water, to make the fire, to cook and to wash. Besides that, the sisters plagued her in all sorts of ways, and laughed at her. In the evening

13 In recent years the researchers have begun to underline the lack of comparative studies in children’s literature (Atalay, 2019) as most of the scholars have ignored the importance of this area on an international basis. For an elaborate reading on comparative studies in children’s literature see Irfan Atalay (2019). *Karşılaştırmalı Edebiyat*. İstanbul: Hiper Yayın. pp. 111-59.

14 (Foucault, 2020, p. 79).

15 In fairy tales, trying to find out a language which portrays an independent female character is like the child in the Lacanian symbolic order, the world of language, who is in search of a ‘lost object’ she is trying to refind. Ninetta’s use of language to resist the hegemony of culture can be read as the need of the child to use language in order to restore the lack in the symbolic order.

when she was tired, she had no bed to lie down on, but was made to lie by the hearth among the ashes; and as this, of course, made her always dusty and dirty, they called her Ashputtel. (Grimm's, 2016, p. 220)

According to the Cinderella Complex, she experiences "the great flush of comforting domesticity..." as domestic activities are regarded as "safe", and she does not have to cope with "stress" (Dowling, 1981, p. 83, 9, 10) as she is not part of social life. Colette Dowling defines this through giving an example from Simone De Beauvoir's statement: "In this insanity...the woman is so busy she forgets her own existence" (as cited in Dowling, 1981, p. 89). Therefore, the first dimension of gender roles about Ashputtel is the passive female body captivated at home, dealing with household activities, which calls for the sacrifice of social mobility. The female body is lack, as it is not in control of its own destiny. Accordingly, she becomes the symbol of "...[women] [who] fear setting a personal direction. They fear movement, discovery, change—anything that is unfamiliar and unknown. Most disabling of all, they're afraid of normal aggression and assertiveness" (Dowling, 1981, p. 80), and this will result in the Cinderella Complex in real life.

The second dimension is the construction of a female language which is lack. Ashputtel's lack of a language signifies the power of the discourse of the dominant ideology which silences women. When her step mother and her stepsisters decide to go to the ball in order to find their prince charming, she cannot even talk but just keeps crying. She is not permitted to go to the ball, as the dominant ideology is more powerful than her. And "at last she begged her mother very hard to let her go" (Grimm's, 2016, p. 221). It is patent that she cannot create a discourse in order to reverse the gender roles. She keeps waiting passively, some critics define this as the "watchful waiting" (Gould, 2006, p. 42). She just waits without fighting for her destiny. According to the Cinderella Complex, Dowling defines this as the desire of "the wish to be saved" (1981, p. 15). Ashputtel does not even have a name, therefore, an identity. She cannot move, she cannot talk, she cannot choose as she is the slave of the hegemony, the patriarchal discourse<sup>16</sup>. She is the stereotype of the shy, naïve, fragile, weak girl in ashes who does not even dare to say a word to the father because she has to go to the ball to find 'The

16 The concept of hegemony first appeared in 'The Southern Question' (1926) by Antonio Gramsci. He used the term to define "...one social group over the whole society exercised through so-called private organizations, such as the church, trade unions, schools" (Cammet, 1967, p. 204). He claims that "The Proletariat can become the leading and the dominant class to the extent that it succeeds in creating a system of alliances..." (Mouffe, 1979, p. 186) In this study, the term hegemony is used to refer the dominant patriarchal ideology in fairy tales, exemplified by Grimm's to subjugate the female audience through the portrayal of passive-submissive female characters who are the symbolic proletariats.



Prince Charming' as she "...brought up to depend on a man and to feel naked and frightened without one" (Dowling, 1981, p. 20), and this is her Cinderella Complex. She puts her heart and soul into gaining the love and affection of her stepsisters and the stepmother, which is defined as "the blind devotion" (Dowling, 1981, p. 135) that means attachment to "the other" (Dowling, 1981, p. 47). She is the 'female body' who is coded by weakness, passivity and stability, and she belongs to the 'sex' who does not have a voice. On the other hand, Ninetta, who has a name, therefore an identity, reverses the gender roles, rebels against the dominant ideology, and manages to gain control of her body through language<sup>17</sup>. Unlike in Ashputtel's story, she does not have a stepmother, stepsister or a father who tries to make her passive. Her story is not the story of envy, the story of the lack or the story of "watchful waiting", but the story of independence and self-reliance.

### **2.1. Cinderella Rises like a Phoenix from the Ashes: The Calibration of the Hegemony**

Michel Foucault's discourse on sexuality and power and Judith Butler's perception of gender have the potential to illuminate the possibility of denaturalizing gender roles and the reconstruction of specific power relations. They suggest ways in which to free individuals from becoming subjects of certain performances designed by culture. Their interpretations reveal how the discourse in fairy tales, which identify women as trapped entities, as shown in Ashputtel's case, can be altered, as it is not stable or determined. Pitré's portrayal of Ninetta is an example of this as she succeeds in reversing gender roles.

Michel Foucault, one of the most eminent voices in cultural materialism, in *The Will to Knowledge. The History of Sexuality* (1976), presents the idea that the history of sexuality does not focus mainly on history or sexuality. Instead, in order to highlight the history of sexuality, Foucault concentrates on the individuals who are designed and constructed as subjects of specific practices which are used to define sexuality. For Foucault, human beings are made subjects by the society, and it is the starting point of the history of sexuality because power is connected to sexuality as a cultural construct which is created by discourse. That is the reason why he underscores "the fundamental link between power, knowledge, and sexuality" (2020, p. 7). He asserts

17 While Ashputtel derives her name from the ashes, Ninetta's name is the diminutive of Antonietta and Antonetta. "This name means "highly praiseworthy" and derives from the root "Antonius," a Gens (Roman family name) to which (Marcus Antonius) belonged" (<http://www.name-doctor.com/name-ninetta-meaning-of-ninetta-36390.html>). Pitré might have chosen this name in order to empower his protagonist.

that the way we interpret sexuality is erroneous. He underlines this with the “repressive hypothesis” to define how we develop our interpretation of sexuality. This hypothesis accepts the view that in the seventeenth century the bourgeois society somehow repressed sexuality and controlled individual’s notions of sexuality. Foucault rejects the repressive hypothesis as he suggests that the discourse of sexuality was altered by science. In relation, “the objective is to analyze a certain form of knowledge regarding sex, not in terms of repression or law, but in terms of power” (2020, p. 76). He posits the view that the one who influences knowledge is the one who controls the power.

As opposed to the repressive hypothesis, he identifies power in terms of an active, dynamic, creative process which is not ‘juridico-discursive’, therefore, not repressive but productive. Instead of limiting power as a concept solely performed by the people who control knowledge, he suggests that;

Power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere. And “Power,” insofar as it is permanent, repetitious, inert, and self-reproducing, is simply the over-all effect that emerges from all these mobilities, the concatenation that rests on each of them and seeks in turn to arrest their movement. (Foucault, 2020, p. 77)

Hence “because power is everywhere”, and because it exists in all relationships, he claims that power does not epitomize itself totally as a repressive, negative concept. He challenges the assumption that “you are always already trapped” (2020, p. 68). That is the reason why he does not identify power as a monolithic entity, controlled by one specific group against the other. Instead, he supports the view that power is everywhere, and asks the question: “Should it be said that one is always “inside” power, there is no “escaping” it, there is no absolute outside where it is concerned, because one is subject to the law in any case?” (2020, p. 78).

Foucault asserts that knowledge and power dynamics exist in all relationships of social life and have tremendous impact on sexuality. However, that does not mean that they are determined. Instead for Foucault, power is a dynamic, ongoing process which is prone to change through building new power relations. It can be assumed that;

The History of Sexuality is a history of the power effects that these discourses and practices of producing sexual knowledge have had. These

power effects are significant; they include the constitution of sexualities, an invasive medicalization of human life, a transformation of the institution of the family, new relations towards death, biological racism and modern forms of war. The French subtitle of volume 1 of Foucault's *The History of Sexuality, La volante da savoir* (The Will to Know), is intended to call to mind Friedrich Nietzsche's *Will to Power*: as Foucault argues, the will to know about sex is intricately caught up with power relations and their effects. (Taylor, 2017, p. 11)

Following a Foucauldian lead, Judith Butler's work *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity* (1990) is also a way to understand the possibility of the subversion of gender roles in fairy tales just like in the story of Ninetta. According to Butler, "Gender is the mechanism by which notions of masculine and feminine are produced and naturalized" (1999, p. 43). She endorses the idea that the categorization of differences among sexes are not natural but cultural, as they are the results of specific power formations and social practices. For Butler, gender is produced through our actions and the way we perform it. As it is a "doing" (1999, p. 33) process, a dynamic, changeable concept, like Foucault's interpretation of power, it might be "deconstructed and denaturalized" (Butler, 1999, p. 43). "She takes up Foucault's claim that the discourse of sexuality produces sex. She demonstrates that the categories of sex, gender, and desire are mutually reinforcing" (Schmidt, 2002, pp. 99-10). Therefore, instead of questioning the borders between a man and a woman, which is an unnecessary act for Butler, as the society strictly underlines it, she proposes a performative view of gender. The concept of "Performativity is not singular act, but a repetition and ritual, which achieves its effects through its naturalization in the context of a body, understood, in part, as a culturally sustained temporal duration" (Butler, 1999, p. 15). As performativity is a dynamic, ongoing process, it naturally encapsulates various new performances. She supports the view that gender is changeable, therefore reproduceable, and "performativity" is a way for that. For Butler, in order to "denaturalize" (1999, p. 20) gender and "the sense of gender reality" (1999, p. 22) among society, there are different ways which have the power to subvert gender roles.

In her story, Ninetta displays that subverting gender roles is possible. As women's role in society is defined through their sexual differences, she redefines her roles in two different ways. First, she creates a language of her own in order to devitalize the hegemony. Just like in Ashputtel's story, the father is a merchant and has to go oversees

to sell his goods. When her father asks her what she wants him to bring her as a gift she says: "I want a beautiful little tree of dates. And if you forget this tree with dates, may your ship be prevented from moving forward or backward" (Pitré, 2017, p. 35). Her father does not take her seriously and forgets to buy the tree<sup>18</sup>. However, a terrible storm breaks out, and the ship is unable to move forward or backward. Ninetta reverses gender roles because it is no longer the female body or female language which cannot move forward or backward, but the patriarchal order. Secondly, she reverses the hegemony through her gendered body. Before her father went on his journey, he "had made this well for them, so they would not lack any water" (Pitré, 2017, p. 36). The idea of the lack is subverted by Ninetta because her sister "accidentally dropped her thimble into this well" (Pitré, 2017, p. 36), and she responds to them:

"Don't worry. Lower me down in the well, and I'll fetch the thimble."

"Are you joking?" the eldest sister said.

"No, I want to go down and fetch it."

They said, no. She said, yes. Back and forth they went. Finally, they had to lower her down into the well. (Pitré, 2017, p. 36)

Evidently, she manages to solve a problem without depending on others, which is something revolutionary in 19<sup>th</sup> century traditional fairy tale discourse. "When she pulled her hand out of the water, she notices there is a light coming from a hole in the wall off to the side" (Pitré, 2017, p. 37). She sees a garden full of beautiful flowers and fruits. She picks some fruit and flowers, and then asks her sisters to pull her up. Her sisters are astonished at where she got the wonderful fruit and flowers. "On the third day, Ninetta insisted again, and told her sisters to lower her into the well. She had enjoyed the adventure of the previous day. They kept saying, no, and she kept saying, yes, until they had to lower her down" (Pitré, 2017, p. 38). Ninetta does not even know that this garden belongs to the Prince of Portugal and is recognized by him as she is trying to escape. The Prince falls in love with her and "couldn't find any peace of mind." (Pitré, 2017, p. 38) Ninetta seems to be "a real fairy" (Pitré, 2017, p. 38) for him. As he cannot catch her because of her speed, the symbolic use of fairy is significant in the sense that she is not associated with the beautiful princess waiting for the prince to save her, but the fairy who is in control of her

18 Jung wrote an entire essay about the symbolism of the tree. He suggests that the tree represents a profile of the "self-depicted as a process of growth" (Jung 1967, par.304). He observes that it is commonly associated with the positive aspects of the Great Mother – the source of life, protection, shade, and nourishment (ibid., par. 350), De Vries notes that the hazel tree, along with the apple tree, is one of the most sacred of all trees and that it is related to the Great Goddess" (Zipes, 1997, p. 97).

body. In order to cure the prince, the king decides to organize a ball to find Ninetta. While Ashputtel is crying and begging at home to go to the ball to meet the Prince, Ninetta refuses to go to the ball even though her father insists to her that the king will kill him if he does not bring one of his daughters. She still refuses to go and says:

It doesn't matter to me. Besides, who knows that you have three daughters? Pretend that you only have two. They argued back and forth until Ninetta won and remained at home with her little tree of dates which were her delight. (Pitré, 2017, p. 39)

Ninetta is the one who explores, discovers, experiences, therefore, neutralizes the gender perception of the dominant ideology. She is not the girl in cinders who wishes to be saved. Ashputtel's sense of dependence and lack of self-confidence is transformed by Ninetta into a sense of independence and self-confidence. She is not the one who wishes to be saved, as she is in control of her body, therefore, she reverses gender roles. As highlighted by Dowling, "confidence and self-esteem are primary issues in women's difficulties with achievement. Lack of confidence leads us into the dark waters of envy" (Dowling, 1981, p. 127). In Ninetta's story, she does not have to cope with either the jealousy of her sisters nor other characters' preventions, as she is strong enough to resist them<sup>19</sup>.

It is important to underline the socio-political forces which triggered Pitre's portrayal of Ninetta as a woman who has an inner power to resist suppression. She is the very reflection of the Risorgimento Period, which is called 'Italian Unification' in history. The Risorgimento Period was a political and social movement in the nineteenth century which called for the romantic, nationalistic, ideals of an Italian Renaissance. During this period, many intellectuals and revolutionaries gathered together under the organizations of women. That was the reason why, for the first time in Italy, women became active participants of political life. The air of freedom also affected the literary world in a positive way, as one of the main aims of the era was to give power to women, in order to build a stronger and a more competitive nation. The difference between the discourse of Pitre and the Brothers Grimm lies under the fact that, while Italy supported the

---

19 Jack Zipes proposes the view that "since women told most of these tales, [Pitré's tales] they tend to be candid and stark depictions of extraordinary young woman who cleverly shape their destinies, in contrast to the male literary versions of Straparola, Basile, Perrault, and the Brothers Grimm. In "Date, Oh Beautiful Date", for instance, the sprightly Ninetta (Cinderella) toys with a prince in his garden until he falls desperately in love with her. She constantly evades him, even at three different balls, until he is at his wits' end. The prince's father must intervene to save his son's life, and he actually proposes to Ninetta for his son" (Zipes, *Irresistible*, 2012, p. 128).

empowerment of women in this era to form a better nation, the bourgeois society in German culture intended to suppress women.

### 3. A Journey to Independence: The Neutralization of Gender Roles

Foucault proposes that a kind of revolutionary shift can only be achieved through resistances that “are spread over time and space at varying densities, at times mobilizing groups or individuals in a definitive way, inflaming certain points of the body, certain moments in life, certain types of behavior” (2020, p. 79). Hence, Ninetta’s rebellion cannot be regarded as an individual act, but as a social rebellion which can affect an entire genre that triggers change in gender roles. She refuses to go to the ball because of the punishment system of the bourgeois, represented by the King, and does not allow her family members attempt to manipulate her individualism. Therefore, she subverts the ‘magisterial’ authority. Kate Millet defines this in terms of Max Weber’s “*asherrschaft*”, “a relationship of dominance and subordination” (2003, p. 123). Depending upon Weber’s notion of power-relationships, she posits the view that throughout history,

Domination in the quiet sense of power, i.e. the possibility of imposing one’s will upon the behavior of other persons, can emerge in the most diverse forms. In this central passage of *Wirtschaft and Gesellschaft*, Weber is particularly interested in two such forms: control through social authority (patriarchal, magisterial, or princely) and control through economic force. In patriarchy, as in other forms of domination, “that control over economic goods”, i.e. economic power, is a frequent, often purposively willed, consequence of domination as well as one of its most important instruments. (Millet, 2000, p. 148)

Ninetta subverts the traditional social authority in an untraditional manner. She does not want to serve her beauty to the King’s son, therefore, refuses to go to the ball unlike the Ashputtel, who is begging and crying to go, as she knows that her only chance to survive in life is to be chosen by the Prince. As Marx and Engels assume “the bourgeoisie cannot exist without constantly revolutionizing the instruments of production, and thereby the relations of production, and with them the whole relations of society” (2012, p. 38). The bourgeois represented by Grimm’s’ discourse in fairy tale studies does this through producing a female body like a Barbie-doll; ideal, perfect, weak, submissive, demure, passive, which is identified as female.

When the passive Ashputtel uses magic and succeeds in going to the ball, she is transformed into a different woman. At the ball, everyone thought that this beautiful lady “must be some strange princess, she looked so fine and beautiful in her rich clothes; and they never once thought of Ashputtel, taking it for granted that she was safe at home in the dirt” (Grimm’s, 2016, p. 224). She is no longer the girl in ashes, but a new woman in a beautiful dress that is a design of the dominant ideology. Susan Faludi defines this strategy, which derives its origin in fairy tales, especially from Cinderella, and asserts that “by inventing a “dress-for-success” ideology and foisting it on women, the dominant ideology creates a “conscious political program” (2006, pp. 186, 212). Ashputtel does not feel confident or independent because she knows that the ideology, ‘the conscious political program’ whispers to her that she will be chosen on condition that she is obedient and fits into the ideal beauty category. The ideology allows her to become the beautiful princess, but will also turn her into the girl in ashes at the end. That is the reason why she escapes from the Prince, because she knows that he will not love her if he sees her true-self and body<sup>20</sup>. Feminist scholar Iris Young follows phenomenologist Merleau-Ponty, who “reorients the entire tradition of that questioning by locating subjectivity not in mind or consciousness, but in *the body*” (2005, p. 35 emphasis is original). Ashputtel’s story is a marvelous example of that. Her experience of transformation is not a natural one as it is controlled and designed by the hegemony. As indicated by Nancy Chodorow, “...because men have power and cultural hegemony in our society, a notable thing happens. Men use and have used this hegemony to appropriate and transform these experiences” (Chodorow, 1997, p. 17).

On the other hand, Ninetta’s physical appearance does not change, as she is an independent, self-reliant woman, she does not need to be changed in order for the Prince to be attracted to her, as he loves her at first sight. He sees her as the bold young lady who dares to take flowers and fruit from his garden and manages to escape each time. Ninetta’s transformation is different from Ashputtel’s, as it is not designed according to the rules of the dominant ideology. The way she acts ‘creates a revolutionary re-constitution of society’. Her transformation while she is preparing for the ball might be read in terms of Deleuze’s notion of becoming. Rosi Braidotti defines this as with the following statement:

20 Giving example from Bridget Jones, Angela McRobbie claims that even in the age of postfeminism women are still afraid of being independent and want to depend on men in order to find a place in society. She suggests the view that “despite the choices she has, there are also any number of risks of which she regularly reminded. The risk that she might let the right man slip from under her nose, so she must always be on the lookout, prioritizing this over success in the workplace. The risk that not catching a man at the right time might mean she misses the chance of having children (her biological clock is ticking). There is also the risk that, without a partner she will be isolated, marginalized from the world of happy couples” (2009, p. 20).

It is linked to his stated aim of imaging the activity of thinking differently, that is, redefining the scene of philosophy. Deleuze's notion of becoming is adapted from Nietzsche; it, therefore, is deeply anti-Hegelian. Becoming is neither the dynamic opposition of opposites nor the unfolding of an essence in a teleologically ordained process leading to a synthesizing identity. The Deleuzian becoming is the affirmation of the positivity of difference, meant as a multiple and constant process of transformation. Both teleological order and fixed identities are relinquished in favor of a flux of multiple becoming. (1994, p. 111)

Ninetta's transformation is also a constant and multiple one. Ninetta never excludes her real self. While she transforms into a woman in beautiful clothes, she does not become a new woman, but welcomes all the other women she carries in herself; the one with the daily clothes trying to find water in the well, the one who picks up flowers from the Prince's garden or the one at the ball. She dynamically becomes Ninetta and creates difference, as she symbolizes a constant process of transformation for the female audience. When she enters the ball, everyone knows that she is Ninetta, and the Prince immediately recognizes her. "“Madonna!” one of them said. “She looks exactly like Ninetta” (Pitré, 2017, p. 43). When she returns home, one of her sisters says: “Ninetta, Ninetta, what a beautiful ball! There was a lady there who looked just like you! If we hadn't known that you were here, we would have said that it was you!” (Pitré, 2017, p. 42). Her transformation is not the transformation of the ideal female figure of the hegemony, but the transformation of gender roles. Her dialogue with the prince indicates this:

“My lady, how are you?”

“Like the winter,” she replied.

“What do you call yourself?”

“By a name.”

“Where do you live?”

“In a house with a door.”

“In what street?”

“In the street with a cloud of dust.”

“How strange you are! You will be the death of me.”

“May you bite the dust!”

(Pitré, 2017, p. 41)



She both controls the language and the body, therefore, gains the power from the hegemony. She dances with the Prince the entire night, "The prince got tired, but Ninetta remained lively because she was enchanted" (Pitré, 2017, p. 41). Dancing is joyful for her as she does not know what will happen next. She celebrates her true-self and body. The reversal of gender roles is quite patent in the dance scene, as the female body is the more energetic and powerful one, while the male body is the inferior one. "It is well known that the *body politic*, as a generic term still used today to indicate the state, owes its origin to an ancient metaphorical tradition based on the analogy between the human body and the political form of the community" (Cavarero, 2002, p. 99), but the hegemony which politicizes the female body is subverted by Ninetta.

At the end of their stories, while Ashputtel is waiting to be saved, Ninetta creates her own rules to subvert hegemony. As Ashputtel obeys the rules of hegemony, the Prince says; 'I will take for my wife the lady that this golden slipper fits' (Grimm's, 2016, p. 226). Her obedience, her weakness, her submissiveness are the elements which suit the golden slippers. 'The Golden Slipper' is the very symbol of the cultural norms that fairy tales teach women<sup>21</sup>. On the contrary, Ninetta is the one who looks "like gold" (Pitré, 2017, p. 41). She does not need the golden slippers to survive. Instead she uses gold in a different way.

...she took out a number of sacks with gold coins that she had in the carriage and threw them in the face of the servants, who broke each other's noses and hit one another in the eyes to get at the gold. As a result, the servants could not follow the carriage and had to crawl back to the palace like whipped dogs. (Pitré, 2017, p. 43)

She has money, she has the ability to use her mind and body, therefore, changes the rules of the game. The body of Ninetta is not passive, it resists, rejects, jumps, moves, while Cinderella keeps waiting passively for the golden slippers. As Castelnuovo and Guthrie note, "[b]ecause women's nature was believed to be particularly associated

---

21 "William Durham (1992) has forcefully defended the ideal definition of culture, insisting that a distinction must be drawn between culture and human behavior. Durham is not alone; a majority of contemporary anthropologists holds that culture consists exclusively of shared and socially transmitted ideational or mental entities, such as values, ideas, beliefs and the like, in the mind-things under the umbrella term meme invented by Richard Dawkins (1976). For Dawkins meme is the fundamental unit of information that is stored in the brain, transmitted through social learning, and acted upon by the selective forces of cultural evolution" (Harris, 1999, p. 20). Gender roles can be regarded as the 'meme' in fairy tales which is transmitted to the female audience.

with their bodies, females were relegated to an inferior position" (1998, p. 9). Ninetta alters this view, and reverses gender roles. She is not associated with her body but with her intelligence. On the other hand, the Prince's body is inferior; weak, passive and not in control of itself just like Ashputtel. When she tries on the golden slippers, and they fit, the Prince declares that "[t]his is the right bride" (Grimm's, 2016, p. 228). She fits into the design of the hegemony as the Prince says; "I will take for my wife the lady that this golden slipper fits" (Grimm's, 2016, p. 226). However, at the end of her story, Ninetta is not the one who is waiting to be chosen, but the one who demands. She conditionally agrees to marry the Prince stating; "I'm not free. I'm obliged to my father and two sisters" (Pitré, 2017, p. 45), and the King accepts the condition. American feminist Judith Fetterly suggests in *The Resisting Reader* (1978) "to create a new understanding of our literature is to make possible a new effect of that literature on us. And to make possible a new effect is in turn to provide the conditions for changing the culture that the literature reflects" (pp. xix-xx). Apparently, through his portrayal of Ninetta, Pitré succeeds in altering the culture, the traditional gender roles designed for women even in the nineteenth century. Ninetta is not the one who is experiencing the Cinderella Complex, but the one who experiences independence and self-reliance from start to end.

## Conclusion

Since the women's liberation movement in 1960s, fairy tale studies have gained a new momentum. They are no longer regarded as a literary genre designed for the fun of children, but a conscious ideology which has the power to both socialize and psychologize the gender roles in society. One of the most salient examples of this is the tales of the Brothers Grimm, whose works can be regarded as the voice of the dominant ideology which constructs the gender roles. Among their fairy tales, Ashputtel can be regarded as the most powerful indicator of how the discourse created in fairy tales triggers the development of gender appropriate-behaviors in society. Widely known as Cinderella from Perrault's version, Ashputtel serves as a role model for millions of women who are implicitly designed as a weak, dependent, helpless gender expected to fit into the norms of both submissiveness and beauty. Colette Dowling defines this as the Cinderella Complex, which has later become a psychological term, and asserts that millions of women have been experiencing that psychological dependency which leads to 'lack of self-esteem,' socializing only within the borders of home, 'blind-devotion' and 'the wish to be saved' (Dowling, 1981).

In addition to the psychological dimensions of the impacts of fairy tales on women, researchers have begun to focus on the socio-cultural dynamics of the tales, which design a female body and psyche ready to be passive. In order to analyze these dynamics, the comparative analysis of Giuseppe Pitré's *The Magical Little Date Tree* and Grimm's *Ashputtel*, through the lenses of plural investigation method, postulates the idea that societal-gender roles designed by the hegemony can be altered and reversed through a new discourse. In his tale, Pitré portrays Ninetta, the Italian version of Cinderella, as a powerful, independent, self-reliant young lady, who has self-esteem and has the capacity to shape her own destiny. While Ashputtel is experiencing the Cinderella Complex, wishing to be saved, blindly-devoted to her step mother and sisters, dependent on others as 'the second sex,' Ninetta acts independently and reverses gender roles. The reversal of gender roles in Ninetta's story has two dimensions. The first one is, she does not passively wait for a miracle to shape her destiny, but fights and works for it. She uses her body independently, relying solely on herself, stressing self-reliance, jumps, moves, escapes, runs, fights therefore, subverts the traditional notion of the female body constructed for women in fairy tales, which is parallel to the passive one we have in society. The second dimension of her reversal of gender roles is her use of language. As opposed to the silent language designed for women by the hegemony, Ninetta creates a language that calls for a rebellion and resistance to the hegemony. While Ashputtel's passivity cannot create a change, Ninetta's resistance manages to alter the socio-political image of women.

The comparative analysis of the two versions of the tales asserts the view that fairy tales have more powerful effects on the construction of gender roles in society than one can surmise. When the ideology, therefore, the discourse of the tales is reversed, just like Pitré does, the construction of gender roles can change on behalf of women, and help the development of a psychologically and physically superior gender who are aware of their potential, just like Ninetta.

---

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

---

## References

- Atalay, İ. (2019). *Karşılaştırmalı edebiyat*. İstanbul: Hiper.
- Aytaç, G. (2019). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi*. Ankara: Doğu Batı.
- Bem, S. L. & Bem, D. J. (1970). *Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology*. In S. Cox (Ed.), *Female Psychology: The Emerging Self* (pp. 180–191). Chicago: Science Research Associates.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Bem, S. L. (1998). *An unconventional family*. New Haven: Yale University Press.
- Bettelheim, B. (1975). *The use of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subject. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Colombia University Press.
- Brown, R. W. (1986). *Social psychology* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Castellnuovo, S. & Guthrie S. R. (1998). *Feminism and the female body: liberating the amazon within*. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers.
- Cammet, J. M. (1967). *Antonio gramsci and the origins of italian communism*. California: Stanford UP.
- Cavarero, A. (2002). *Stately bodies. Literature, philosophy and the question of gender*. (Trans Robert de Lucca & Deanna Shemek, Trans.). Ann Arbor: Michigan UP.
- Chodorow, N. J. (1997). Gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective. In Meyers, D.T. (Ed.), *Feminist Social Thought: A Reader* (pp.7-21). New York: Routledge.
- Chodorow, N. (2012). *Individualizing gender and sexuality. Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Cordelia, F. (2010). *Delusions of gender. how our minds, society, and neurosexism create difference*. New York: Norton
- Dollimore, J. & Sinfield, A. (1994). *Political shakespeare: New essays in cultural materialism*. Manchester: Manchester UP.
- Dollimore, J. (2010). *Radical tragedy: Religion, ideology and power in the drama of Shakespeare and his contemporaries*. Houndmills: Macmillan.
- Dowling, C. (1981). *The Cinderella complex. Women's hidden fear of independence*. New York: Pocket Books.
- Faludi, S. (2006). *The undeclared war against women*. New York: Three Rivers Press.
- Fetterly, J. (1978). *The resisting reader: A feminist approach to american fiction*. Blooming: Indiana UP.
- Foucault, M. (2020). *The will to knowledge. A history of sexuality I*. (R. Hurley, Trans.). London: Penguin. [E-book version]. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Gould J. (2006). *Spinning straw into gold. What fairy tales reveal about the transformations in a woman's life*. New York: Random.
- Gramsci, A. (2005). *The southern question*. antonio, D. (Ed.). Verdicchio, P. (Trans.). Guarnica: Toronto.
- Grimm's, J. L. C. and Grimm's W. C. (2016). *Grimm's Fairy Tales*. London: MacMillan.

- Harris, M. (1999). *Theories of culture in postmodern times*. Walnut Creek, AltaMira.
- Joosen, V. (2011). *Critical & creative perspectives on fairy tales. An intertextual Dialogue between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to language and art*. Roudiez, L.S. (Ed.), Thomas G, Alice, J. & Roudiez, L. S. (Trans.). New York: Columbia University Press.
- Lieberman M. (1972). 'Some Day My Prince Will Come:' Female Acculturation through the Fairy Tale.' *College English*, 3, 383-395. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/375142>.
- Lurie, A. (1970). Fairy tale liberation. *The New York Review of Books*, December 17.
- Marks, K. & Engels, F. (2012). *The communist manifesto. A modern edition*. London: Verso.
- Marlow, C. (2017). *Shakespeare and cultural materialist theory*. London: Bloomsbury.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. London: Sage.
- Millet, Kate. (2000). The theory of sexual politics. In C. Barbara (Ed.), *Radical feminism. a documentary reader* (pp. 122-154). New York: New York UP.
- Mouffe, C. (1979). *Gramsci and marxist theory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Opies, P. & I. (1974). *The classic fairy tales*. London: Oxford University Press.
- Pitré, G. (2017). *Catarina the Wise and Other Wondrous Sicilian Folk and Fairy Tales*. (Jack Zipes, Trans & Ed.). London: University of Chicago Press.
- Rowe, K. (1979). Feminism and fairy tales. In Jack Zipes (Ed.), *Don't bet on the prince. contemporary feminist fairy tales in America and England* (pp. 209-223). New York: Routledge.
- Schmidt, D. (2002). (Ed.). *Feminism, foucault, and embodied subjectivity*. Albany: State University of New York Press.
- Tatar, M. (2003). *The hard facts of the grimms' fairy tales: Expanded second edition*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Taylor, C. (2017). (Ed.). *The routledge guidebook to Foucault's the history of sexuality*. New York: Routledge.
- Ulanov, A. & Ulanov, B. (1983). *Cinderella and her sisters. The envied and the envying*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Williams, R. (1960). *Culture and society, 1780-1950*. New York: Anchor Books.
- Young, I. M. (2005). *"Throwing like a girl" and other essays in feminist philosophy and social Theory* New York: Oxford UP.
- Zipes, J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. New York: Routledge.
- Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale. The Cultural and Social History of a Genre*. New Jersey: Princeton UP.
- Zipes, J. (2017). The extraordinary Giuseppe Pitré. In Zipes, J. (Ed.), *Giuseppe Pitré, Catarina The Wise and Other Wondrous Sicilian Folk & Fairy Tales* (pp.1-11). London: University of Chicago Press.





# Expérience carcérale et procès social: *Un roman français* de Frédéric Beigbeder ou le discours auto(socio)biographique d'un marginal cocaïnomanie

## Jail experience and social trial: Frédéric Beigbeder's *Un roman français* or the auto(socio)biographical discourse of a marginal cocaine addict

Armel Jovensel NGAMALEU<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>PhD student, University of Douala, French and Francophone Studies, Douala, Cameroun

ORCID: A.J.N. 0000-0002-5448-6689

### Corresponding author:

Armel Jovensel NGAMALEU,  
Université de Douala, Français et Études  
Francophones, Douala, Cameroun  
E-mail: jovenselngamaleu@gmail.com

Submitted: 02.02.2020

Accepted: 06.03.2020

Citation: Ngamaleu, A. J. (2020).

Expérience carcérale et procès social :  
*Un roman français* de Frédéric Beigbeder  
ou le discours auto(socio)biographique  
d'un marginal cocaïnomanie. *Litera*, 30(1),  
177-197.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0007>

### RÉSUMÉ

Bon nombre d'écrivains ont vécu l'expérience carcérale pour des motifs différents. Nous pouvons citer, notamment en France, François Villon, Maquis de Sade, Guillaume Apollinaire, Paul Verlaine, Jean Genet et Frédéric Beigbeder. Ce dernier est une personnalité médiatique dans son pays, précisément depuis la publication, en 2000, de son roman *99 Francs* devenu un best-seller. Cependant, dans la nuit du 28 janvier 2008, Beigbeder a été pris en flagrant délit de consommation de cocaïne sur le capot d'une Bentley, en pleine rue, lors d'une soirée festive, avec un groupe d'amis artistes. Alors, il sera arrêté par la police et encellulé avec un ami, l'écrivain français Simon Liberati. Les autres noceurs échapperont aux policiers. C'est pendant les trois jours de sa détention que Beigbeder sera confronté au travail de la mémoire, à travers les souvenirs de son passé, notamment de son enfance, pour reconstruire son identité et essayer de défendre sa posture d'écrivain marginal (Meizoz, 2011). Prix Renaudot 2009, *Un roman français* est un récit autobiographique dans lequel l'auteur a enfin pris la résolution de décadencer sa personnalité atypique pour mieux justifier sa vision du monde tout en pointant un doigt accusateur sur sa société. Car, à son avis, il n'est que le fruit de l'arbre qu'est la France. Son histoire individuelle/personnelle est ainsi mise en relation avec l'histoire sociale ou les réalités sociopolitiques en France. C'est d'ailleurs ce qui peut justifier le choix du titre métaphorique et thématique de son œuvre autobiographique.

**Mots-clés:** Discours auto(socio)biographique, expérience carcérale, procès social, cocaïne, libert

### ABSTRACT

Many writers have gone through the experience of a jail sentence for various reasons. Among others, mention could particularly be made of François Villon, Maquis de Sade, Guillaume Apollinaire, Paul Verlaine, Jean Genet and Frederic Beigbeder, all from France. The latter is a highly publicized personality in his country,



especially since the publication of his novel *99 Francs* became a best-seller in 2000. However, on the night of January 28, 2008, Beigbeder was caught in the act of consuming cocaine on the hood of a Bentley in the street on a festive night, with a group of artist friends. So he was arrested by the police and jailed with a friend, the French writer Simon Liberati. The other revellers escaped the police. It was during the three days of his detention that Beigbeder was confronted with the work of memory, through the memories of his past, especially his childhood, to rebuild his identity and try to defend his posture as a marginal writer (Meizoz, 2011). The winner of the Prix Renaudot 2009, *Un roman français* is an autobiographical narration in which the author finally decided to explore his atypical personality to better justify his vision of the world while pointing an accusing finger at his country. This is because, in his opinion, it is only the fruit of the tree that is France. His individual/personal history is thus related to social history or socio-political realities in France. This is what can justify the choice of the metaphorical and thematic title of his autobiographical novel.

**Keywords:** Auto(socio)biographical discourse, jail experience, social trial, cocaine, freedom

## EXTENDED ABSTRACT

Many writers have experienced a period of time in jail for different reasons. Among others mention could particularly be made of François Villon, Maquis de Sade, Guillaume Apollinaire, Paul Verlaine, Jean Genet and Frederic Beigbeder, all from France. The latter is a highly publicized personality in his country, especially since the publication of his novel *99 Francs* became a best-seller in 2000. However, on the night of January 28, 2008, Beigbeder was caught in the act of consuming cocaine on the hood of a Bentley in the street on a festive night, with a group of artist friends. So he was arrested by the police and jailed with a friend, the French writer Simon Liberati. The other revellers escaped the police. It was during the three days of his detention that Beigbeder was confronted with the work of memory, through the memories of his past, especially his childhood to rebuild his identity and try to defend his posture as a marginal writer (Meizoz, 2011). The winner of the Renaudot prize in 2009, *Un roman français*, is an autobiographical narration in which the author finally decided to explore his atypical personality to better justify his vision of the world while pointing an accusing finger at his country. This is because, in his opinion, it is only the fruit of the tree that is France. His individual/personal history is thus related to social history or socio-political realities in France. Therefore, this article questions the nature and the contours of the relationships that the narrator-hero of *Un roman français* maintains with his society, France. In other words, we are trying to understand and explain or justify the logics underlying these dialectical relationships. The matrix and illustrative element of the antagonism between the novelist Beigbeder and his native country is his arrest and his imprisonment. Indeed, the case of Frédéric Beigbeder illustrates the fact that the individual, out of pure selfishness and pride inherent in human nature, tends to make private choices and behave in a transgressive manner, to the detriment of society. Life in society is governed



by laws, rules and the moral and ethical principles that guide and condition human actions. Consequently, each individual is bound by the conventions and values that govern their social universe. However, in *Un roman français* there is a break, almost a radical divorce between the microcosm that is the individual subject and the macrocosm that is the social subject. Thus, the narrator-hero-author Frédéric Beigbeder proceeds, in his autobiographical project, to a staging of himself under the prism of the social realities with which he is confronted. It turns out that Beigbeder is a libertarian, individualistic and hedonistic individual. He starts from his painful prison experience to denounce the conditions of detention in France, while expressing his disdain for his native country in a resolutely pamphleteer tone. So, it goes without saying that the novelist is completely out of phase with ultra-capitalist, paternalistic and moralistic France, which is properly pathological and therefore agonizing, even alienating. It is important to note that France is targeted by the author from its metaphorical title: *Un roman français*. Beigbeder, speaking of his individual self in close relation to the social self, manages to accuse his native France which is, in his opinion, a liberticidal society because it stifles or limits the development of the individual trapped in an alleged "freedom". According to the writer, his country is not a F/freedom land. Upon reading this title, Frédéric Beigbeder's life would be the (more or less broken) mirror of French society. The writer sees himself as a pure and hard product of his society: he correlates his life, his personal history with the collective experience. In other words, Beigbeder's autobiographical project problematizes the individual through society. In this sense, his initiative is part of the regime of satirical autosociobiographism.

## Introduction

La société est le cadre de vie où l'individu est appelé naturellement à évoluer. L'homme, on le sait, est un être né pour vivre en société en tant que maillon de la chaîne sociale. Cependant, le rapport individu-société est loin d'être un long fleuve tranquille. De fait, la vie en société est régie par les lois, les règles ainsi que les principes moraux et éthiques qui guident et conditionnent les actions humaines. Par conséquent, chaque individu est tenu par les conventions et les valeurs qui régissent son univers social. Alors, si la relation entre l'individu et la société est une alliance naturelle (Aristote, 1874) ou contractualiste (Hobbes, 2002 ; Rousseau, 2012), elle demeure, néanmoins, problématique. Car les désirs et les passions varient d'un individu à l'autre. Ainsi, la société, en réalité, constitue un théâtre d'expressions, d'actions et d'aspirations diverses et antagonistes. C'est ce qui crée les tensions qui, en conséquence, alimentent la dynamique sociale. Dès lors, en dépit ou à cause des conventions et contraintes sociales, l'homme entretient avec la société un rapport dialectique, ambivalent ou mitigé. L'œuvre autobiographique de Frédéric Beigbeder illustre à bien d'égards cet état de chose. D'ailleurs, le contexte d'écriture de cette autobiographie est lié à une violation par l'auteur cocaïnomane de la loi en matière de consommation de drogue illicite en France. À cet effet, cette réflexion envisage d'interroger la nature et les contours des rapports que le narrateur-héros d'*Un roman français* entretient avec sa société, la France. Autrement dit, nous voulons comprendre et expliquer ou justifier les logiques qui sous-tendent ces rapports dialectiques. L'élément matriciel et illustratif de l'antagonisme entre le romancier Beigbeder et son pays natal est son arrestation et son incarcération. N'étant pas outillé pour écrire dans sa cellule<sup>1</sup>, *Un roman français* sera donc écrit aux lendemains de cette incarcération et publié en 2009 aux Éditions Grasset & Fasquelle. Dès lors, en quoi *Un roman français* met-il en évidence l'expression de l'expérience carcérale et le procès social de Frédéric Beigbeder ? Nous nous proposons de répondre à cette question en montrant d'abord la manifestation ou la célébration de la mondanité chez Frédéric Beigbeder. Ensuite, nous analyserons comment du fait de son illusion hédoniste

---

1 Le romancier revient sur cette situation lors d'une interview accordée à Jérôme Colin (2010, p. 7) : « Ben, lorsque vous êtes dans une cellule, il y a la claustrophobie qui donne envie de s'évader. Donc, c'est le moment où je me suis dit - tiens, c'est bizarre, je ne me souviens de rien, je ne me souviens pas de mon enfance, à force de l'occulter, je l'ai effacée. Et donc, j'ai commencé à penser que c'était peut-être un sujet de livre. Au lieu de raconter tout le temps des histoires de mec bourré de fric, qui drague des mannequins dans des boîtes de nuit, je vais raconter l'histoire d'un petit garçon, avec son grand-père, sur une plage dans le Sud-Ouest de la France, qui saigne du nez parce que ses parents divorcent. Un truc finalement moins spectaculaire, peut-être plus chiant, mais plus intime, plus vrai et plus sincère. Et j'étais persuadé que je ne le faisais que pour moi et que ça n'intéresserait personne. »

Beigbeder viole le « contrat social » (Rousseau, 2012) et sera puni à cet effet par la réglementation en vigueur. Enfin de compte, nous nous intéresserons aux enjeux du procès social fait par le romancier, suite à sa désillusion révoltante.

## La célébration des milieux mondains : réjouissance et délire

La mondanité est en toile de fond de l'autobiographie de Frédéric Beigbeder qui est un prototype de l'« homo festivus ». D'après Lakis Progudis (2002, p. 65), nous vivons dans « l'ère festive », car « l'on s'adonne aux parties de plaisir et aux fêtes nocturnes ». « L'idée est que nos sociétés ont massivement opté pour la « Glucocratie » (du grec *glucos*, sucré), pour le kitsch, pour l'embellissement par le camouflage » (*id.*). L'individu se pervertit dans la quête du plaisir immédiat ; bref, du sucré, de l'excitant, du jouissif. Autant souligner que « [l'homo festivus] ne jouit pas ; il est l'incarnation de la jouissance. Il ne fête pas ; il est l'hypostase de Dionysos » (*ibid.*, p. 47). De fait, « [...] l'homme contemporain [a] besoin d'être toujours ailleurs, d'être transporté et enveloppé dans une ambiance syncopée, comme s'il avait besoin d'une déréalisation stimulante, euphorique et enivrante du monde » (Lipovetsky, 1983, p. 33).

Le narrateur-auteur dans *Un roman français* a un rapport heureux avec certains espaces qui sont sources d'euphorie pour lui. Frédéric Beigbeder est, d'emblée, un noceur noctambule. Pour cette raison, il affectionne des lieux de festivités nocturnes. C'est un oiseau de nuit. Il se livre donc avec ses compagnons noceurs aux plaisirs des festivités, en consommant de l'alcool, de la cigarette et de la cocaïne. C'est en des termes teintés d'orgueil et de snobisme que l'auteur relate, de manière émerveillée, leur soirée de noceurs :

Je fredonnais *Where is my mind* des Pixies sur mon scooter. J'étais déguisé en lycéen, chaussé de boots camarguaises en daim, cheveux mi-longs en bataille, cachant mon âge dans ma barbe et mon imperméable noir. Je pratique ce genre de dérive nocturne depuis plus de vingt ans, c'est mon sport favori, celui des vieux qui refusent de vieillir. Pas facile d'être un enfant prisonnier dans un corps d'adulte amnésique. (Beigbeder, 2009, p. 15)

Le passage laisse percevoir manifestement tout le plaisir ressenti par le narrateur dans cette atmosphère chaleureuse, détendue, sympathique et festive. « La soirée avait bien commencé », s'en souvient-il. À cet effet, il énumère les actions au menu ce soir-là : « dîner arrosé de grands crus », « tournée habituelle de bars tamisés » et « consommation

de shots multicolores ». La soirée festive entre amis connote l'aisance, le snobisme et la désinvolture. Le narrateur-noceur décrit cette soirée avec une coloration poétique, s'inspirant de la poésie rimbaldienne. De plus, il attise sa joie en fredonnant la chanson « Where is my mind » des Pixies, assis sur son véhicule motorisé. Le titre de cette chanson en dit long sur le désir de l'évasion du personnage, par une noyade ou une fonte de sa mémoire dans la musique, l'alcool et sans doute la drogue. Il perd donc le sens de toute responsabilité et de la maturité pour se déguiser en un jeune inconséquent. Il se prend pour un fêtard juvénile en se livrant à sa « dérive nocturne », à son vieux « sport favori », commencé depuis son adolescence et qui est devenu(e) sa parfaite passion. Il se plaît à jouer à la folie juvénile comme s'il avait perdu la raison. Mais, c'est simple : il est en quête de plaisir éphémère. Frédéric Beigbeder est, en réalité, un être d'un tempérament jouisseur. Il s'y est habitué depuis sa jeunesse. « Je pratique ce genre de dérive nocturne depuis plus de vingt ans [...] », reconnaît-il, vaniteusement. Or l'habitude a la peau dure. Cette frasque est la sienne depuis sa vie de jeunesse à New-York, ville qui symbolise la liberté pour le héros.

De plus, l'avenue Marceau, cette avenue célèbre à Paris, constitue le théâtre de la réjouissance vicieuse des noctambules fêtards. Le groupe des vieux délinquants qui refusent de vieillir, dans lequel se trouve Beigbeder, prend du plaisir en transgressant la loi pour se livrer dans cette rue à son vice. Le narrateur avoue notamment : « Depuis un mois, une nouvelle loi républicaine interdisait de fumer à l'intérieur des discothèques, un attroupement s'était formé sur le trottoir de l'avenue Marceau » (Beigbeder, 2009, p. 15). Nous constatons qu'à défaut de se regrouper dans des discothèques, Frédéric Beigbeder et ses acolytes s'attroupent dans la rue pour se donner (librement ?) à leur vice. Le trottoir devient le théâtre de leurs manifestations nocturnes et cyniques. L'avenue Marceau symbolise l'expression de leur désinvolture, de leur insouciance ou immaturité. Elle constitue un lieu euphorique pour la bande de noceurs. Ce dernier décrit ses actions lors de cette soirée festive, en compagnie de sa « génération insomniacque », son groupe de fêtards :

J'étais un non-fumeur solidaire des jolies filles sur escarpins vernis qui se penchaient vers les briquets tendus. [...] Je tenais un verre dans une main, de l'autre je m'accrochais à des épaules fraternelles. Je baisais la main d'une serveuse en attente d'un rôle dans un long métrage, tirais les cheveux d'un rédacteur en chef de magazine dénué de lecteurs. (Beigbeder, 2009, p. 15)

Le groupe de noctambules parvient enfin à l'apothéose de ses réjouissances par la consommation de la cocaïne. En effet, ce sont des alcooliques et cocaïnomanes qui s'adonnent à leur plaisir, devenu une véritable passion pour eux, dans la rue, en toute liberté. La rue, notamment l'avenue Marceau, représente un refuge pour ces jouisseurs qui se plaisent dans la transgression de la loi. Nous comprenons que la nuit est un moment propice pour ces jouisseurs de pratiquer leurs vices librement. La rue et autres lieux de débauche constituent le théâtre de leur euphorie. L'intervention de la police est un réel cauchemar pour ces délinquants. Elle vient crispier l'ambiance euphorique qui régnait jusque-là entre ces amis cocaïnomanes. Les policiers viennent troubler leur fête et parviennent à mettre la main sur Frédéric Beigbeder et son ami le Poète. C'est la descente aux enfers des geôles.

### **La violation de la loi ou la confusion entre liberté littéraire et liberté civile : la descente aux enfers des geôles**

La gestion ou l'appréhension de la liberté chez un individu peut être fonction de la profession exercée. La relation profession-liberté mérite de ce fait d'être analysée dans l'autobiographie de Frédéric Beigbeder qui est un écrivain attitré, consacré et célèbre. Pour John Stuart Mill, dans son ouvrage *De la liberté*, le concept de liberté prend en compte : « [ ] les rapports de la société et de l'individu dans tout ce qui est contrainte ou contrôle, que les moyens utilisés soient la force physique par le biais de sanctions pénales ou la contrainte morale exercée par l'opinion publique » (Mill, 1990, p. 11). Il s'ensuit que l'individu fait partie de la chaîne sociale et, qu'il n'est pas appelé à ramer à contre-courant, peu importe son statut socioprofessionnel. De fait, il doit agir suivant certains canons sociaux ou moraux. Dans le cas contraire, il met sa liberté civile en péril. Car, il existe des « sanctions pénales » et « la contrainte morale exercée par l'opinion publique ». C'est dire que l'individu est un microcosme qui évolue dans le macrocosme social ; il doit par conséquent se conformer pour ne pas transgresser les règles et conventions régissant le jeu social. C'est d'ailleurs pourquoi Jean-Jacques Rousseau (2012, p. 76), théoricien contractualiste, écrit : « L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté ».

Toutefois, l'homme est un animal naturellement égoïste. Il préserve ses intérêts ou tout ce qui est susceptible de lui faire plaisir au détriment des autres et donc de la société. Certes, un citoyen n'est point censé ignorer les lois de sa société ; mais, il est animé par une volonté transgressive. Il veut toujours passer outre les normes, franchir les limites

ou contraintes afin de mieux s'exprimer, notamment sous le prisme de sa profession. C'est dans cette perspective que s'inscrit le cas Beigbeder, au regard de la perception et la gestion de sa liberté. Son sens de la liberté est en rapport étroit avec son statut d'écrivain « *people* »<sup>2</sup>, pour reprendre son terme qualificatif. En d'autres mots, il s'avère que le narrateur « *autodiegétique* » (Genette, 1972) est un écrivain qui exprime sa liberté civile en fonction de sa liberté de création. En effet, Frédéric Beigbeder est une personnalité mondaine et libertine. Il se livre à un jeu de mondanité avec ses amis et collègues artistes. Alors, ils se donnent le luxe de passer outre la loi, ostensiblement. Ils ont été pris en flagrant délit de consommation de stupéfiant sur le capot de leur voiture, donc sur la voie publique. C'est, bien entendu, leur arrestation par la Police française et leur garde à vue, qui réveillera en eux la nature même de la liberté. C'est-à-dire une réalité qui a des facteurs limitants. Ainsi, Beigbeder pense que, puisque son ami (le Poète)<sup>3</sup> et lui sont des écrivains (célèbres) en France, ils devraient se permettre de faire ce qu'il veut. Leur titre d'« écrivain » est une source d'illusion pour lui précisément. Nous pouvons écouter leur désaccord face à l'Ordre public dans le passage fort significatif suivant :

Le Policier : — Mais qu'est-ce qui vous prend de faire ça sur une voiture?

Le Poète : — La vie est un CAUCHEMAR !

Moi : — Je descends d'un homme crucifié sur des barbelés de Champagne !  
[...]

Un autre Policier : — Vous êtes dingues de faire ça sur la voie publique, planquez-vous aux chiottes comme tout le monde ! C'est de la provocation, là !

Moi (en essuyant la poudre sur le capot de la voiture avec mon écharpe) : — Nous ne sommes pas tout le monde, mon commandant. Nous sommes des ZÉCRIVVAINS. OKAY ?

[...]

Le Poète (avec force mouvements de tête supposés indiquer la dignité humaine et l'orgueil de l'artiste incompris) : — La liberté est impossssible...  
[sic]

[...]

Le Chef : — Oh lala, ça sent la garde à vue ! Allez zou, coffrez-moi tout ça !

Moi : — Mais... mon frère à la Légion d'honneur ! (Beigbeder, 2009, pp. 21-22)

---

2 C'est-à-dire très connu, très médiatisé.

3 Il est désigné comme tel dans le roman.

Face aux policiers, le Poète se montre « fayot et crâneur à la fois », reconnaît Beigbeder. Il clame ses origines nobles. Il s'aveugle éperdument face au délit commis et met en relief son statut d'écrivain. « Nous ne sommes pas tout le monde, mon commandant. Nous sommes des ZÉCRIVVAINS. OKAY ? », souligne-t-il avec fierté<sup>4</sup>. Ils se passent, son collègue le Poète et lui, pour des artistes « incompris ». Ils sont en déphasage avec la réalité. Ils vivent dans l'illusion que leur confère le titre d'« écrivain ». Le Poète et Beigbeder dans cette scène sont l'illustration tangible de l'artiste incompris par leurs semblables. La didascalie liée à la réplique du poète, précise d'ailleurs cette posture qui particularise la figure de l'artiste dans la cité. On est en droit de penser au célèbre poème, « L'Albatros », de Charles Baudelaire (2001) dans *Les Fleurs du Mal*. L'artiste semble décidément être un homme des nuées ; un homme qui sort de l'ordinaire ou qui ne s'accommode pas facilement des conventions sociales. Les artistes, notamment les écrivains, s'avèrent être, pour la plupart, des anticonformistes en ce sens qu'ils brillent parfois par leur marginalité. Dans cette perspective, l'artiste est perçu comme un réfractaire. Jean Cocteau, poète français, estimait que le poète, et par extension l'artiste, est celui-là qui « met les pieds dans le plat ». En d'autres termes, l'artiste ne se conforme pas toujours aux normes en vigueur non seulement sur le plan artistique, mais aussi sur le plan social. Néanmoins, force est de constater que l'artiste demeure impuissant face aux contraintes ou au déterminisme de la société. Tel est le cas pour le duo Beigbeder et le Poète.

Frédéric Beigbeder semble se prendre pour la plaque tournante ou le nombril du monde. Son nombrilisme et sa mégalomanie trahissent cette volonté de sa part à être traité différemment, à être considéré comme un citoyen à part. Mais il oublie que la loi est impersonnelle. Il ne saurait donc être au-dessus de la loi. La formule latine le prouve bien : *dura lex, set lex*, « la loi est dure, mais c'est la loi ». Elle s'abat sur le coupable et s'applique conformément et objectivement aux textes en vigueur, sans particularisme. Or, Beigbeder est un auteur nombriliste qui se voit tel un citoyen particulier, spécial ; en fait, il est fier d'être un écrivain célèbre.

Toutefois, il va vivre une désillusion singulière et douloureuse dans l'univers carcéral. D'ailleurs, le titre de son premier chapitre en dit long à ce propos : « Les ailes coupées ». C'est une métaphore animalière qui traduit la déchéance de Frédéric Beigbeder. L'écrivain

4 Le caractère typographique témoigne, à l'écrit, de l'intention de mise en relief du titre ou du statut social de ces intellectuels marginaux. À l'oral, puisqu'il s'agit bien d'un dialogue, on peut s'imaginer l'intonation du locuteur coupable et provocateur Beigbeder.

« people » se compare à un simple oiseau qui n'a plus ses ailes pour fendre l'air à sa guise, errer imperturbablement. Beigbeder était jusqu'à cette arrestation et incarcération un véritable oiseau de nuit, un « King of the night », pour reprendre son expression, qui se livrait à tous les excès nocturnes (alcool, drogue, sexe, etc.). Il est en effet quitté de héros à zéro, de personnalité à simple individu (pas différent des autres détenus), bref du paradis à l'enfer. Cette descente aux enfers des geôles est d'autant plus manifeste dans ce passage de l'incipit :

Le 28 janvier 2008, au commissariat du VIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris, des fonctionnaires en uniforme bleu, revolver et matraque à la ceinture, me déshabillaient entièrement pour me fouiller, confisquaient mon téléphone, ma montre, ma carte de crédit, mon argent, mes clés, mon passeport, mon permis de conduire, ma ceinture et mon écharpe, prélevaient ma salive et mes empreintes digitales, me soulevaient les couilles pour voir si je cachais quelque chose dans mon trou du cul, me photographiaient de face, de profil, de trois quarts, tenant entre les mains un carton anthropométrique, avant de me reconduire dans une cage de deux mètres carrés aux murs couverts de graffitis, de sang séché et de morve. (Beigbeder, 2009, p. 10)

Dans sa cellule, il se surprend de l'atmosphère qui y règne. Pourtant, le climat bruyant, invivable du milieu carcéral qu'il déplore n'est pas pour autant un phénomène étrange. Il écrit : « Dans la cellule voisine, un pickpocket tapait du poing sur la vitre sans conviction, mais avec suffisamment de régularité pour interdire tout sommeil aux autres détenus. S'endormir eût été de toute façon utopique [ ] » (Beigbeder, 2009, p. 10). Il a été en infraction, il a été arrêté et détenu ; il devrait subir, vivre sa peine en homme mature et responsable afin d'assumer ses actes. Mais, hélas, ce n'est pas le cas chez lui ; il revendique une reconnaissance de sa part, en vain. Le narrateur est incarcéré avec son collègue et ami le Poète. C'est un autre désinvolte ; un jouisseur au même titre que Beigbeder, son compagnon dans la débauche. Il exprime son soulagement lorsque l'occasion de leur rencontre se présente. Il s'exclame comme un enfant à la vue de ce dernier :

Bonne nouvelle : je retrouve le Poète ! Il a enfin dessoûlé. Il a une haleine de vodka vieille d'une nuit sans brossage de dents, odeur que nous qualifierons de : « vodkaïnée ». Il ne se souvient de rien, ni de l'arrestation, ni de notre fuite piteuse, ni de la nuit de cauchemar enfermé sous la terre.



Il me raconte que la police a perquisitionné dans son appartement avec des chiens junkies. Ils n'ont rien trouvé mais les pauvres animaux en manque reniflaient la table à l'endroit où il saupoudre habituellement du produit ! (Beigbeder, 2009, p. 81)

Le Poète est son miroir. Il reflète leur désinvolture, car tous deux sont des écrivains jouisseurs. Leur bêtise est partagée, de même que leur irresponsabilité. Ce sont des consommateurs de stupéfiants avérés. La fouille de la maison du Poète montre que ce dernier en consomme non seulement dans la rue, mais aussi en privée en toute quiétude. Les souris de son appartement en ont, elles-aussi, pris goût. Il détient trois grammes de stupéfiant sur lui au moment de l'arrestation ; ce qui rend sa situation plus précaire. Mais, comme le dit le narrateur, « le pessimisme lui sert d'armure ». En d'autres mots, il ne redoute plus le mal ; le risque et le pire font partie de son être, de sa personnalité. Mieux, nous avons affaire à un psychopathe. Beigbeder n'est pas épargné ; il est, lui aussi, un malade ; tous deux souffrent de la quête des plaisirs incontrôlés, quitte à transgresser la loi. C'est pourquoi, ils cèdent aux caprices du corps dans l'optique de satisfaire leur penchant libertin. Ils font fi des lois en vigueur :

Il y avait [...] un acteur de cinéma d'auteur, quelques chômeuses, des videurs noirs et blancs, un chanteur démodé et un écrivain dont j'avais publié le premier roman. Quand ce dernier a sorti un sachet blanc pour verser de la poudre sur le capot d'une Chrysler noire qui scintillait dans la contre-allée, personne n'a protesté. (Beigbeder, 2009, p. 15)

Nous remarquons que l'esprit libertin et cynique est une commodité dans le milieu des artistes. Car les personnes évoquées par le narrateur, ayant pris part à la scène coupable, sont des artistes (acteur de cinéma, chanteur et écrivain). Ils s'engagent ce soir-là, d'après le récit du narrateur, à violer la loi selon leur gré. Le constat est amer : des intellectuels, voir des modèles deviennent des anti-modèles, des rebelles ou des délinquants. Ils outrepassent la norme afin de se faire plaisir et d'assouvir leurs désirs de toxicomanes. On note ainsi, un goût et un plaisir à la transgression. Transgresser devient un acte de liberté et de bravoure ou d'héroïsme ; une manière de s'exprimer et donc d'exister. Dans ce sillage, vivre ne se résume plus à la contemplation et au respect des normes et conventions sociales en vigueur ; mais l'acte de vivre sous-tend la capacité à braver les obstacles qui compromettent l'épanouissement, la jouissance. Ainsi, peut-on dire qu'il existe un plaisir dans la transgression. Et, la fierté de transgresser importe plus que la conscience d'une peine ultérieure. Le principe cardinal semble

donc être de jouir d'abord, quitte à souffrir après. C'est la règle du jeu des jouisseurs. Frédéric Beigbeder avoue : « Braver la loi nous amusait ; nous vivions des temps de Prohibition, il était l'heure de désobéir comme Baudelaire et Théophile Gautier, Ellis et Mc Inerney, ou Blondin que Nimier venait délivrer du commissariat déguisé en chauffeur de maître » (Beigbeder, 2009, p. 15).

De ce fait, il s'avère que la gestion de la liberté chez Beigbeder, tout comme chez ses amis artistes, est influencée par sa profession. Il a le désir, voire la passion manifeste d'une jouissance exacerbée de la liberté. Il a tendance à confondre liberté et libertinage car il semble ne plus distinguer la fiction, lieu de l'expression libre des phantasmes vicieux ou cyniques, et la société réelle, lieu des normes et conventions inaliénables. Nous remarquons avec force que chez Frédéric Beigbeder, la liberté civile, dont doit, en principe, jouir chaque citoyen normal est distendue, voire dénaturée à cause de sa posture d'écrivain. Car ce dernier semble confondre l'univers fictionnel régi par la liberté de création littéraire (pratiquement illimitée) et l'univers réel ou social régi par la liberté civile (toujours limitée). Beigbeder est donc une personne mégalomane, hédoniste et irresponsable. C'est certes un écrivain-bourgeois<sup>5</sup> attiré, consacré et célèbre ; mais, il est un esprit rebelle et marginal qui déploie son nombrilisme et son cynisme, avec un orgueil flagrant et provocant. L'expérience carcérale va lui permettre de se désillusionner amèrement. Car, il sera confronté à une réelle dysphorie troublante et humiliante dans l'univers pénitentiaire. Cette douloureuse expérience carcérale va traumatiser et révolter Beigbeder. Il s'engage subséquemment par le biais de l'écriture à faire un vitriol de sa France natale.

## Du procès de la société française

La détention de Beigbeder l'a autant humilié qu'indigné. En réaction, contre cet affront, il s'engage à faire une diatribe de sa société. En effet, Beigbeder dénonce le caractère contraignant, liberticide et donc suicidaire de la société française. Son divorce avec sa société est prononcé en ces termes : « [...] j'expose mon désaccord avec une société qui prétend protéger les gens contre eux-mêmes, les empêcher de s'abîmer,

---

5 Le philosophe français Philippe Muray privilégie le terme familier « bobo » pour désigner le bourgeois qui, en réalité, mène une vie dissolue/vicieuse et vaniteuse. Selon Muray, « le bobo ne vit que tourné autour de son propre plaisir, de son accession à une forme de supériorité intellectuelle, sociale et culturelle à défaut d'être financière. Il est une sorte d'enfant-roi autour duquel tout tourne » (Fabrice Luchini, 2009, p. 97). Force est de constater que Frédéric Beigbeder, notre cas d'étude, illustre à suffire ces propos ; puisqu'il constitue le parangon du « bobo », en tant que, de surcroît, un être festif (« homo festivus ») mégalomane et narcissique.

comme si l'être humain pouvait vivre autrement qu'en collectionnant des vices agréables et des addictions toxiques » (Beigbeder, 2009, p. 43). Il va sans dire que Beigbeder se veut un libertin/libertaire ou un anarchiste. Dans la mesure où il est contre le système normatif social. Il conçoit que l'individu doit être responsable de ses propres choix et les assumer personnellement sans l'intervention de la loi, sans l'oppression ou la contradiction d'une quelconque autorité. Dans la préface de l'ouvrage *Drogues : pourquoi la légalisation est inévitable* de Michel Henry, Beigbeder, le préfacier, écrit :

Le pire dans ce gâchis monumental, c'est l'évolution des démocraties vers un paternalisme étatique attentatoire aux libertés. On l'a vu à propos de la cigarette : nous sommes entrés dans une dictature de la santé. Le principe de précaution est devenu un principe de protection. Je ne demande pas à l'État de me protéger : mon pays n'est pas un préservatif géant ! [ ] la société du « Care » est une absurdité fasciste. L'interdiction des drogues est une erreur politique, économique, sociale et humaine aux dégâts considérables. Elle place la police dans des situations intenable : obligée de contrôler tout citoyen qui s'amuse, de le menotter, de l'enfermer au lieu de courir après les violeurs et les assassins. [ ] Quand on commence à arrêter les citoyens pour leur bien, où est la limite ? Les camps de rééducation voulaient le bien du peuple cambodgien, les hôpitaux psychiatriques soviétiques travaillaient au bonheur de tous. Le bien est toujours l'excuse du totalitarisme. (Michel Henry, 2011, pp. 8-9)

Dans le passage précédent, le romancier cocaïne remet en cause l'interdiction et la pénalisation de l'usage des drogues. Son argumentaire pro-drogues est axé sur quatre plans : sur le plan politique, l'interdiction des drogues est synonyme de limitation de la liberté individuelle et donc de dictature de l'État ; sur le plan économique, elle est un réel manque à gagner pour l'État<sup>6</sup> ; sur le plan social, elle crée de nombreuses frustrations chez les citoyens dépendants et enfin sur le plan humain, on peut noter une violation de la dignité humaine dans le traitement des personnes arrêtées et punies (détenues dans des conditions déplorables en milieu carcéral)<sup>7</sup>. Il estime en outre que c'est une

6 À ce titre il souligne en dénonçant : « [ ] cette hypocrisie [c'est-à-dire la non légalisation de la drogue] [ ] coûte des milliards d'euros à notre société, mobilise des dizaines de milliers de fonctionnaires, enferme des centaines de milliers de personnes en prison, tout en rapportant une fortune à la mafia colombienne et au terrorisme afghan. [ ] Comme dans les années 30 aux États-Unis, la prohibition des paradis artificiels n'a fait que renforcer l'économie parallèle » (Michel Henry, 2011, pp. 8-9).

7 Beigbeder en a subi un grand coup lors de sa garde à vue et sait de quoi il parle conséquemment. Aussi qualifie-t-il le Dépôt de Paris où il a douloureusement séjourné, après son transfert du Commissariat du 8<sup>ème</sup> arrondissement de Paris (Sarij 8), de « POURRISSOIR D'HUMAINS » (Beigbeder, 2009, p. 95).

grande perte d'énergie et de temps pour la police qui court après les consommateurs ou vendeurs de drogues. Pour lui, c'est une lâcheté de la part des policiers qui ont pourtant mieux à faire en matière des cas « sérieux » (viol, vol, meurtre, etc.). Face aux normes, Beigbeder a la posture d'une proie. Il procède à la fois à une autovictimisation et à une autojustification de son acte. C'est d'ailleurs pourquoi il est totalement d'accord avec Françoise Sagan, une pro-toxicomane, qui pense qu'« On se drogue parce que la vie est assommante, que les gens sont fatigants, qu'il n'y a plus tellement d'idées majeures à défendre, qu'on manque d'entrain » (Beigbeder, 2009, p. 43). C'est dire que la décadence qui affecte la société actuelle peut en partie se justifier par la montée de la toxicomanie. Car les individus recourent aux substances toxiques pour faire face à leur angoisse existentielle. Par contre, la société s'oppose à la toxicomanie ; pourtant, elle est responsable du mal-être de l'individu. Paradoxalement, de l'avis de Beigbeder, la société détruit le citoyen mais n'arrête pas de se passer pour sa protectrice. Elle veut normaliser, formater et programmer des individus comme des automates. Or, l'individu, à l'instar de Beigbeder, un dur abusé et traqué, remet en question cette forme d'aliénation sociale. En 2011, trois ans après sa triste arrestation, le romancier rappelle : « Ce qui m'avait le plus choqué lors de ma garde à vue de 2008, c'était que des gardiens de la paix soient obligés de me séquestrer "pour mon bien" » (Michel Henry, 2011, p. 9). C'est fort à propos qu'il se considère telle une victime de l'Hexagone en affirmant : « La France avait gagné une bataille contre l'un de ses enfants » (Beigbeder, 2009, p. 113). D'après lui, il peut s'avérer parfois nécessaire de désobéir aux lois afin de préserver ses propres valeurs. La société comporte des germes de l'indignation mais elle attend plutôt de la résignation chez l'individu. Cette situation traumatisante creuse un fossé entre l'individu et la communauté. Elle tend à réduire, dégrader ou amenuiser l'homme. Le narrateur déplore ce à quoi il est réduit dans le système carcéral : « J'ai l'impression d'être redevenu le bambin que j'ai sans doute été [...] » (Beigbeder, 2009, p. 44). Frédéric Beigbeder exprime sa révolte contre les règles et les normes de la société :

Pourtant la France est le pays de la liberté. Ce qui m'autorise à revendiquer le Droit de me Brûler les Ailes, le Droit de Tomber Bien Bas, le Droit de Couler à Pic. Ce sont des Droits de l'Homme qui devraient figurer dans le Préambule de la Constitution au même titre que le Droit de Tromper sa Femme sans être Photographié dans les Journaux, le Droit de Coucher avec une Prostituée, le Droit de Fumer une Cigarette en Avion ou de Boire du Whisky sur un Plateau de Télévision, le Droit de Faire l'Amour sans Préservatif avec des Personnes Acceptant de Courir ce Risque, le Droit de

Mourir dans la Dignité Quand on est Atteint d'une Maladie Douloureusement Incurable, le Droit de Grignoter entre les Repas, le Droit de ne Pas Manger Cinq Fruits et Légumes par Jour, le Droit de Coucher avec une Personne de Seize Ans Consentante sans que Celle-ci ne Porte Plainte Cinq Ans Après pour Corruption de Mineur... Je continue ? (Beigbeder, 2009, p. 44)

Son intention est que la société, suivant la logique du libéralisme social, doit plutôt être plus tolérante, souple, voire laxiste ou anarchiste et non paternaliste ou moraliste afin de permettre beaucoup plus de liberté, voire le libertinage à l'individu. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra jouir de son existence libertaire, en faisant de sa vie ce qu'il veut, comme il veut et quand il le veut. C'est sans doute la raison pour laquelle il entend briser les règles et conventions en vigueur dans sa société au nom de la liberté. Il célèbre le libertinage. Force est de constater que tant sur le plan de la forme que sur le plan du fond, l'écrivain se positionne comme un rebelle, un révolutionnaire. En effet, l'emploi des majuscules dans l'énumération des droits contradictoires ou libertaires faisant l'objet de son nouveau manifeste de la L/liberté, si on peut ainsi le dire, est significatif à plus d'un titre. Autant dire qu'il s'agit du cynisme et du nihilisme visant dans certaine mesure à provoquer tout en s'indignant contre les normes trop rigides de la société, lesquelles rendent l'individu limité dans ses choix et ses actions. Selon Beigbeder, toujours dans sa préface de l'essai de Michel Henry (2011, p. 9) « [l]a prohibition crée une attirance pour l'interdit ». Alors, à son avis, l'individu doit s'affirmer, s'exprimer, jouir sans les entraves normatives de la société. C'est décidément avec une désinvolture doublée de révolte nihiliste qu'il écrit :

— Si à 42 ans je désobéis aux lois, c'est parce que je n'ai pas assez désobéi à ma mère dans ma jeunesse. J'ai 20 ans de désobéissance à rattraper. [...] Ce qui est en cause, c'est notre façon de vivre. Au lieu de frapper les victimes, demandez-vous pourquoi tant de jeunes sont désespérés, pourquoi ils crèvent d'ennui, pourquoi ils cherchent n'importe quelle sensation extrême plutôt que le sinistre destin de consommateur frustré, d'individu normalisé, de zombie formaté, de chômeur programmé. (Beigbeder, 2009, p. 44)

L'intention de la société à vouloir mouler ou standardiser l'individu et son comportement au quotidien est remise en cause totalement par le romancier libertin. Il n'en revient pas ; son déphasage avec sa société est avéré. Son interrogation suivante met en lumière son profond dépit : « 24 heures de claustration pour une fiesta débile ? La société française

devient folle ! [...] Vous ne vous en rendez même pas compte mais vous cautionnez un retour à l'ordre moral complètement facho » (Beigbeder, 2009, p. 82). Il est scandalisé par la situation qui est la sienne. Sa garde à vue est pour lui une injustice notoire, scandaleuse et donc révoltante.

Force est de constater, de surcroît, que Frédéric Beigbeder fait fi du prétendu rôle que la police pense jouer pour le bien-être des citoyens français. Mieux, il faut comprendre que le cocaïnomane Beigbeder se plaît dans la cocaïnomanie. Il voudrait vivre sa vie de toxicomane en toute liberté ; sans avoir à faire face aux principes moraux et autres normes de la société française. Telle s'avère être la seule condition de son épanouissement. Dans la même perspective, son collègue et compagnon cocaïnomane, le Poète, partage la même vision que lui. Il intervient en citant un extrait révélateur d'Emmanuel Kant :

Un gouvernement fondé sur le principe de la bienveillance envers le peuple, semblable à celle d'un père envers ses enfants c'est-à-dire un gouvernement paternaliste, où donc les sujets, comme des enfants mineurs qui ne peuvent distinguer ce qui leur est véritablement utile ou nuisible, sont réduits au rôle simplement passif d'attendre du seul jugement du chef de l'État qu'il décide comment ils doivent être heureux, et de sa seule bonté qu'il veuille bien s'occuper de leur bonheur : un tel gouvernement est le plus grand despotisme qu'on puisse concevoir. (Beigbeder, 2009, p. 83)

Selon le Poète, se référant au philosophe et moraliste Kant, le gouvernement français se passe pour « un père », qui veut à tout prix inculquer « le principe de bienveillance » à « ses enfants », c'est-à-dire aux citoyens. Il s'en offusque en ce sens que le gouvernement français se veut « paternaliste », considérant les citoyens comme « des enfants mineurs » qui sont incapables de « distinguer ce qui leur est véritablement utile ou nuisible ». Le Poète et, par ricochet Beigbeder, est ainsi en désaccord avec un système politique paternaliste car trop regardant sur les actes que posent les individus. Pourtant, le bonheur recherché par les individus est relatif. Autrement dit, aucune personne physique ou morale ne saurait avoir le monopole de contribuer ou de veiller à l'épanouissement (total) de l'homme, de la société. Nous comprenons manifestement que, pour le Poète, tout comme pour Beigbeder qui partage son avis, le malheur ou le bonheur du citoyen ne devrait pas engager l'État. Car un gouvernement paternaliste est comme le souligne Kant, « le plus grand despotisme qu'on puisse concevoir ». Frédéric Beigbeder lui emboîte d'ailleurs le pas en s'inspirant d'Oscar Wilde, pour qui, « Il est impossible de rendre les gens bons par décret parlementaire » (Beigbeder, 2009, p. 83). Dans la posture

qu'adopte le Poète, il faut que l'État laisse libre cours, le « libre-arbitre », d'après l'expression cartésienne, à l'individu de vivre sa vie et de s'épanouir dans le système social sans intervention ou suivi paternaliste de la part du gouvernement.

En outre, Frédéric Beigbeder poursuit son procès social par la dénonciation des conditions drastiques de détention en France. Il entend attirer l'attention à sa son tour sur le Dépôt de Paris, après sa déplorable expérience dans cette institution pénitentiaire inhumaine et invivable :

La France a trouvé des milliards d'euros pour renflouer ses banques en 2008 mais elle tolère un POURRISSOIR D'HUMAINS au centre de Paris. Le commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe a dénoncé cet endroit en vain. Il y a une volonté gouvernementale qui est de laisser cet endroit accablant exister au cœur de notre Cité. Quelqu'un a pris la décision rationnelle de torturer les gens en France. La France est un pays qui pratique la torture dans le 1er arrondissement, juste en face de la Samaritaine. Et moi aussi je serais complice de cette calamité si je ne la décrivais pas ici. Comment ai-je pu vivre 42 années sans m'intéresser à cette atrocité qui se déroule dans ma propre ville ? Comment osons-nous donner des leçons à la Chine, à l'Iran ou à la Libye alors que la France ne se respecte pas elle-même ? Nous avons élu un président de la République qui passe son temps à libérer des prisonniers à l'étranger et à jeter des gens aux oubliettes chez lui. Chers lecteurs français, des personnes présumées innocentes sont TOUS LES JOURS déferées dans ce cloaque réfrigéré et putride AU PAYS DES DROITS DE L'HOMME. (Beigbeder, 2009, p. 95)

En effet, la question des Droits de l'Homme en France est loin d'être un long fleuve tranquille, selon Beigbeder. La dernière phrase de l'extrait en dit long et de manière hyperbolique et ironique ; car la France n'est pas un paradis à ses yeux. Son passage au Dépôt lui a permis de se rendre compte des réalités physiques et psychologiques de ce pénitencier. L'enjeu de son vitriol est de faire connaître au grand jour les atrocités subies par la population carcérale dans un pays de droit comme la France. D'après l'écrivain, sa patrie est, en réalité, un pseudo « pays des Droits de l'Homme », vu la réalité carcérale par lui dénoncée avec véhémence. Beigbeder s'inscrit en vrai avec Michel Foucault qui, dans *Surveiller et punir : naissance de la prison*, remet en cause la logique de surveillance organisée à visée « normalisatrice » qui semble prévaloir dans les sociétés (post)modernes. Selon ce philosophe, « Le châtement est passé d'un art des sensations

insupportables à une économie des droits suspendus » (Foucault, 1975, p. 18). Sur le plan individuel, Beigbeder s'offusque à cause de préjudice ou de la torture subi(e) pour avoir consommé de la cocaïne. Il rejette en brèche la moralité qui fonde ou justifie l'épreuve de sa punition si dégradante. Selon lui, sa dignité et sa liberté ont été violées, sous prétexte que l'État à travers la police l'empêche de se livrer à une pratique d'autodestruction qu'est la consommation de drogue. C'est fort de ce constat qu'il affirme avec un dépit profond : « Les principes moraux qui vous ont conduit à m'infliger cette violence [physique et psychologique] sont mille fois moins importants que ceux que vous venez de bafouer [...] » (Beigbeder, 2009, p. 112).

Dans une interview accordée à Jérôme Colin à Bruxelles, un an après sa garde à vue dans une « cellule crasseuse », le romancier défend la liberté de l'autodestruction :

Jérôme : Vous êtes pour la liberté de se détruire si on en a envie ?

Frédéric Beigbeder : Exactement.

Jérôme : La liberté de chacun de décider.

Frédéric Beigbeder : Oui, et je crois qu'il y a une dérive un peu bizarre, notamment en France, sur le plan des libertés, parce que maintenant tout est interdit, quasiment tout est interdit. C'est pour ça que j'adore regarder une série américaine qui s'appelle « Mad Men » où on voit des gens dans les années 60, l'époque où tout était permis. Je fantasme beaucoup sur les années 60. Je crois qu'on n'a pas de chance d'être né dans les années où les libertés rétrécissent. Enfin, c'est cyclique, ça reviendra. (Jérôme Colin, 2010, p. 9)

Les années 60 sont évoquées par le romancier car le leitmotiv du Mouvement de Mai 68 en France était bien « Jouir sans entraves ». Telle est la philosophie de la vie qui semble sied le mieux à Beigbeder, né curieusement dans les années 70 marquées, en France, par la libération sociale et sexuelle. D'ailleurs, il exprime son regret d'avoir pas eu la possibilité de vivre à cette époque plus libérale que celle actuelle, la sienne. Mais, il est loin d'être pessimiste : il garde espoir que la belle époque, d'après lui, « reviendra ». Cette projection dans un futur euphorique est un refuge, une source de consolation qui redonne le goût de vivre, voire de survivre chez Beigbeder.

Somme toute, Frédéric Beigbeder est en désaccord complet avec la logique de sa société, notamment en ce qui concerne l'interdiction des drogues. Il est contre le paternalisme et pour le libéralisme social ; car il est individualiste et hédoniste. Dans



la conclusion de sa préface pro-légalisation/libéralisation des drogues, il souligne la « fragilité de l'humanité face aux addictions » et l'« inefficacité des atteintes à sa liberté » (Michel Henry, 2011, p. 10). C'est dire que les humains sont des potentiels sujets aux comportements addictifs ; et, en même temps, on ne saurait tolérer les atteintes à la liberté des individus de disposer de leur vie. Beigbeder s'explique à ce propos, en faisant le constat suivant sur la question des drogues :

Plusieurs degrés existent dans la légalisation : certains pays ont dépénalisé la drogue douce, d'autres ont cessé de poursuivre les simples usagers, d'autres encore tentent de mieux contrôler le commerce (coffee-shops) ou d'améliorer la qualité de la consommation (salles d'injection, tests médicaux en « raves », etc.). Il faut faire preuve d'imagination dans ce domaine où le puritanisme empêche toute décision rationnelle : le législateur est souvent dopé à la moraline<sup>8</sup>, cette drogue l'empêchant de travailler en toute objectivité. (Michel Henry, 2011, p. 10)

Autant dire que Frédéric Beigbeder invite tacitement les législateurs à revoir « rationnellement » et « objectivement » le cadre réglementaire en matière de drogues dans sa société. Peut-être, faut-il espérer, comprendront-ils enfin « pourquoi la légalisation est inévitable », pour reprendre le sous-titre révélateur de la thèse de Michel Henry (2011) dans son essai *Drogues*<sup>9</sup>.

## Conclusion

Le cadre social demeure un théâtre de tensions et d'aspirations à la fois pour des intérêts individualistes et pour ceux collectifs. Cette relation dialectique, sous-tendue par plusieurs mobiles, se déploie suivant plusieurs modalités. Le cas de Frédéric Beigbeder en divorce avec sa société, notamment suite à son arrestation et son incarcération pour consommation de drogue, illustre le fait que l'individu, par pur égoïsme et orgueil inhérents à la nature humaine, a tendance à opérer des choix privés et à se comporter

8 Ce mot a pour substantif « moral- ». L'auteur souligne(ra)it et dénonce(ra)it ainsi l'approche quelque peu moralisante du dispositif normatif qui semble s'inspirer du principe de « la bonne moralité » d'origine chrétienne, voire religieuse. Beigbeder, ironiquement, s'inscrit sans doute en faux par rapport à cette philosophie du droit qui tend à ériger les législateurs en des prescripteurs de « la bonne moralité » à suivre par les citoyens.

9 « Comme les jeux d'argent ou la prostitution, la consommation de drogues est une activité humaine que rien n'arrêtera, et surtout pas les leçons de morale. Face à la banalisation de l'usage, l'interdit n'est plus applicable, et cela discrédite la loi qui l'édicte », soutient Michel Henry (2011, p. 15). Lire aussi à ce sujet Nicole Mastracci, *Les Drogues*, PUF, 2005.

de manière transgressive, au détriment de la société. Dès lors, on note une rupture, un divorce net entre le microcosme qu'est le sujet individuel et le macrocosme qu'est le sujet social. Ainsi, le narrateur-héros-auteur Frédéric Beigbeder procède, dans son autobiographie, à une mise en scène de soi sous le prisme des réalités sociales auxquelles il est confronté. Il s'avère que Beigbeder est un individu libertaire, individualiste et hédoniste. Il part de son expérience carcérale, douloureusement vécue, pour dénoncer les conditions de détention en France, tout en exprimant son dédain à l'égard de son pays natal, sous un ton résolument pamphlétaire. Alors, il va sans dire que le romancier est en déphasage complet avec sa France ultra-capitaliste, paternaliste et moraliste, qui est proprement pathologique et donc angoissante, voire aliénante. Aussi faut-il rappeler que la France est ciblée par l'auteur à partir de son titre thématico-méthaphorique : *Un roman français*. Beigbeder, parlant de son soi individuel en rapport étroit avec le soi social, parvient à faire un procès de sa France natale qui est, selon lui, une société liberticide. Car elle étouffe ou limite l'épanouissement de l'individu pris au piège d'une prétendue « liberté ». De l'avis de l'écrivain, son pays n'est pas une terre de L/liberté. À la lecture de ce titre, la vie de Frédéric Beigbeder serait le miroir (plus ou moins brisé) de la société française. L'écrivain se perçoit sans doute comme un produit pur et dur de sa société : il fait une corrélation entre sa vie, son histoire personnelle et l'expérience collective. Alors, il serait donc un parangon du «sujet culturel» français (Edmond Cros, 2005). Autrement dit, le projet autobiographique de Beigbeder problématise le social à partir de l'individuel. C'est ce que Annie Ernaux (1994 ; 2011) nomme « l'autosociobiographie », qui s'opère à travers un « je[u] transpersonnel », que nous nommons à sa suite de l'autosociobiographisme.

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** L'auteur n'a aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** L'auteur n'a reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

Aristote, Barthelemy-Saint-Hilaire J. (Trad.) (1874). *La Politique*. Wikisource.

Baudelaire C. (2001). *Les Fleurs du mal*. Mozambook [édition numérique].

Beigbeder F. (2009). *Un roman français*. Paris, FR : Grasset & Fasquelle.



- Colin J. (2010). Frédéric Beigbeder dans le Taxi de Jérôme Colin [interview]. en ligne : <https://ds1.static.rtbf.be/article/pdf/beigbeder-1378374822.pdf>.
- Cros E. (2005). *Le Sujet culturel. Sociocritique et psychanalyse*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Ernaux A. (1994). Vers un je transpersonnel. *RITM* (6), 219-222.
- Ernaux A. (2011 [2003]). *L'Écriture comme un couteau. Entretien avec Frédéric-Yves Jeannet*. Paris, FR : Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, FR : Gallimard.
- Genette G. (1972). *Figure III*. Paris, FR: Seuil.
- Henry M. (2011). *Drogues. Pourquoi la légalisation est inévitable*. Paris, FR : Éditions Denoël.
- Hobbes T., Folliot P. (trad.) (2002 [1651]). *Léviathan*. Les classiques des sciences sociales, [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- Lipovetsky G. (1983). *L'Ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, FR : Folio.
- Maestracci N. (2005). *Les Drogues*, Paris, FR : PUF.
- Meizoz J. (2011). *La Fabrique des singularités. Postures littéraires II*. Genève, SU : Slatkine Érudition.
- Proguidis L. (2001). *De l'autre côté du brouillard. Essai sur le roman français contemporain*, Québec, CA : Nota bene.
- Rousseau J-J. (2012 [1762]). *Du contrat social, ou principes du droit politique*. in Collection complète des œuvres, Genève, 1780-1789, vol. 1, in-4°, édition en ligne [www.rousseauonline.ch](http://www.rousseauonline.ch), version du 7 octobre 2012. Consulté le 15 juillet 2019.
- Stuart Mill J. (1990 [1859]). *De la liberté*. Paris, FR : Gallimard.





# Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe de FLE

## Representations of Teachers on the Integration of the Reference Language in the FFL Class

Youcef BACHA<sup>1</sup> , Hakim MENGUELLAT<sup>2</sup> 



<sup>1</sup>Doctorant, Université de Ali Lounici - Blida 2, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français, Blida-Algérie

<sup>2</sup>Maitre de conférences adjoint, Université de Ali Lounici - Blida 2, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Français, Blida-Algérie

ORCID: Y.B. 0000-0002-9312-6504;  
H.M. 0000-0003-2007-4296

### Corresponding author:

Youcef BACHA,  
Université de Ali Lounici - Blida 2,  
Faculté des Lettres et des Langues,  
Département de Français, Blida-Algérie  
E-mail: bachayoucef2016@gmail.com

Submitted: 14.02.2020

Accepted: 17.04.2020

Citation: Bacha, Y. & Menguellat, H. (2020). Représentations des enseignants sur l'intégration de la langue de référence en classe de FLE. *Litera*, 30(1), 199-221. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0031>

### RÉSUMÉ

Notre article s'inscrit dans la perspective de la sociodidactique et la didactique du plurilinguisme qui promeut la pluralité linguistique et culturelle dans le contexte éducatif. Que l'on soit monolingue ou plurilingue, les représentations nous envahissent. Qu'on veuille ou non, elles manipulent nos perceptions et nous guident dans la façon de nommer et d'interpréter les différents aspects de notre réalité. Dans ce contexte, les représentations sur les langues, y compris les langues premières influencent en fait l'enseignement-apprentissage en classe. En effet, elles sont considérées comme un système de perception ou des images mentales construites par les locuteurs sur les langues acquises ou apprises. C'est pourquoi, la prise en compte des représentations des apprenants et des enseignants est un facteur important pour faciliter l'apprentissage et la transmission des connaissances. Dans cette présente contribution, nous mettons l'accent sur les représentations que se font les enseignants quant à l'intégration de la langue de référence en classe de FLE. Nous sommes partis de cette question : quelles représentations se font les enseignants de la langue de référence en classe de FLE ? Pour répondre à cette question, nous émettons l'hypothèse suivante : les enseignants auraient souvent des représentations négatives envers la langue de référence. Pour ce faire, nous avons opté pour un entretien semi-directif. Au terme de notre étude, nous avons abouti aux résultats montrant qu'il y a un « hiatus » entre le discours sur les pratiques de classe et les pratiques effectives en classe.

**Mots-clés:** Représentations, langue de référence, apprentissage du FLE, continuum linguistique, didactique du plurilinguisme

### ABSTRACT

The present article falls within the perspective of sociodidactics and the didactics of plurilingualism which promotes the linguistic and cultural plurality in the context of education. Whether we are monolingual or multilingual, representations strike us. Whether we want it or not, they manipulate our perceptions and guide us in how to name and interpret the different aspects of our reality. In this context, the representations of languages, including the first languages, actually influence teaching-learning in the classroom. Indeed, they are considered as a system of perception or mental images that are constructed by speakers on the languages



acquired or learned. Therefore, taking into account the representations of learners and teachers is an important factor to facilitate the teaching-learning process and the transmission of knowledge. In this present contribution, we mainly focus on the representations made by teachers regarding the integration of the reference language in the French as a foreign language class. Hence, we started from this question: what representations do teachers make of the reference language in the French as a foreign language class? To answer this question, we hypothesize that teachers would often have negative representations towards the integration of the reference language in the teaching-learning process. To do this, we opted for a semi-structured interview. At the end of our study; we came to the conclusion that there is a "gap" between the discourse on class practices and actual practices in the classroom.

**Keywords:** Representations, reference language, learning FFL, linguistic continuum, didactics of plurilingualism

## EXTENDED ABSTRACT

Our article falls within the perspective of sociodidactics and the didactics of plurilingualism which promotes the linguistic and cultural plurality in the context of education.

Whether we are monolingual or multilingual, representations strike us. Whether we want it or not, they manipulate our perceptions and guide us in how to name and interpret the different aspects of our reality.

In this context, the representations of languages, including the first languages, actually influence teaching-learning in the classroom. Indeed, these representations are considered as a system of perception or mental images which are constructed by speakers on the languages acquired or learned. Therefore, taking into account the representations of learners and teachers is an important factor to facilitate the learning process and the transmission of knowledge between interlocutors.

In the present article, we would like to focus on the teachers' representations of the integration of the reference language in FFL learning. In this perspective, we set out to describe the Algerian context which is practically marked by a plurality of languages and cultures: classical or school Arabic, dialectal Arabic or Darija, Tamazight with its different varieties, French, etc. This sociolinguistic situation is clearly marked by a phase shift between official language policy or the imposition of state monolingualism and co-present linguistic diversity or de facto plurilingualism. This linguistic complexity and diversity ipso facto leads to divergent representations among speakers, in this case, teachers of the third year of the secondary school. These representations could be negative or positive.

In this context, we found that teachers always base their class practices on received ideas or stereotypical representations, in particular with regard to the integration of the reference language in the learning of the French language.

To investigate the representations of teachers, we started with the following question: what representations do teachers make of the integration of the reference language in the French as a foreign language class?

To answer this question, we only postulate that teachers of the third year in the secondary school have «negative» behaviors towards the use of the reference language in the French as a foreign language class.

To conduct this study, we opt for a semi-structured interview, a data collection tool, in order to highlight the different representations that teachers make of the integration of the reference language in the learning of FFL.

We carried out a qualitative method to respectively analyze the data obtained according to two main axes divided into several criteria: the representations on the reference language and the impact of this language on the learning of FFL.

Our findings show that the reference language, in fact, has many functions; we cite among others, the function of exclusion and self-exclusion, the fun function, the socio-pragmatic function and the identity function. However, these different representations run counter to their actual practices in the classroom, namely the impact of the reference language on FFL language learning. Teachers declare that the reference language plays a pedagogical-didactic role because it simplifies learning and helps understanding: «the didactization» of learning FFL.

In addition, the teachers' speeches are marked by the inclusion of certain terms related to the reference language. In fact, teachers use the Arabic language from time to time to explain certain words or to translate their ideas. To this end, we have set a «continuum» which lists the teachers according to the frequency of the reference language's use in their verbal declarations in the classroom.

From this analysis, we can deduce that the teachers' representations go against their real practices (discourse) in the classroom.

Hence, monolingualism is only a representation made by the teacher in the FFL class, while plurilingualism is the real fact.

## Introduction

Nous tenons à montrer du doigt, dans le présent article, les représentations que se font les enseignants de l'intégration de la langue de référence (désormais LR) dans l'apprentissage du FLE. En effet, les enseignants fondent toujours leurs pratiques sur des idées reçues, celles-ci pourraient être le fondement de toute pratique pédagogique en classe. Pour interroger les représentations des enseignants, nous sommes partis du questionnement suivant : quelles représentations se font les enseignants de l'intégration de LR en classe de FLE. Pour répondre à cette question, nous postulons que les enseignants de troisième année secondaire (dorénavant 3AS) auraient des comportements désapprobateurs envers l'usage de LR en classe de FLE.

Pour ce faire, nous optons pour un entretien semi-directif afin de mettre en relief les différentes représentations que se font les enseignants.

Dans cette perspective, nous nous attelons à définir certains concepts théoriques pour mettre en lumière la diversité linguistique qui caractérise le contexte algérien et les différentes représentations que se font les acteurs sur les langues co-présentes en l'occurrence LR.

### 1. Complexité du contexte sociolinguistique en Algérie

Le paysage sociolinguistique algérien s'est façonné, au fil du temps, par maintes civilisations qui sont dérivées des belligérances successives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française... A ce titre, cette cohorte civilisationnelle engendre *ipso facto* un mélange de nombreuses variétés linguistiques.

*De facto*, ce pays est (re)devenu, à l'ère actuelle, un champ-carrefour qui décèle fondamentalement un plurilinguisme et un pluriculturalisme incontestés, comme en témoignent Ph. Blanchet et P. Martinez :

L'Algérie est un espace dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples : arabe algérien avec différentes variantes locales, l'arabe dit «classique » qui est la langue de l'école, le français, le berbère avec différentes variantes locales (tamazight, kabyle, chaoui, targui), expression d'une diversité culturelle constitutive. (2010, p. 205)



Dans cette lignée, la question du plurilinguisme constitue incontestablement un débat privilégié, du fait que tout locuteur algérien se dote de nombreuses langues/variétés langagières. Cette situation d'enchevêtrement et de croisement des langues, se faisant jour, en Algérie, a une incidence incontournable sur les pratiques langagières en classe.

L'apprenant algérien est, depuis sa tendre enfance, confronté à une situation structurellement plurilinguistique (Sebaa, 2015, p. 70) : l'arabe dialectal et le Tamazight. Puis au cours de la scolarisation, il s'approprie d'autres langues normées telles que l'arabe littéraire ou classique, le français et les autres langues étrangères. Cette «mosaïque linguistique» dote l'apprenant d'un bi-/plurilinguisme qui le baigne dans un contexte marqué par la diversité et la complexité langagière.

Effectivement, l'acquisition des langues et/ou variétés sociales telles que l'arabe dialectal et le tamazight dans le contexte berbérophone et l'apprentissage des langues étrangères à l'école déconstruit le mythe babylonien patent ledit «monolinguisme» au profit d'un plurilinguisme latent.

Du reste, l'apprentissage de nouvelles langues, en l'occurrence le français langue étrangère entraîne un effet d'engouement-étonnement chez l'apprenant, en d'autres termes l'apprenant reçoit un nouveau système linguistique en partie ou entièrement différent de celui de sa propre langue ; ce fait le convie à faire écho à la langue source comme bouée de sauvetage ou langue d'appoint en vue de s'accommoder au déséquilibre, de s'acclimater aux effets fluctués et de s'enfuir du « choc linguistique » que pourraient entraîner l'apprentissage des langues étrangères. A cet effet, l'apprenant produit inéluctablement un « syncrétisme » langagier ou un métissage de codes.

## 2. Représentations sociales

Compte tenu du caractère transversal et multipolaire du concept de représentations, il s'est inscrit dans de nombreux champs scientifiques. En effet, nous reconnaissons d'abord sa genèse dans les travaux d'E. Durkheim pour désigner une représentation idéale présente chez un collectif. « Durkheim(1895) fut le premier à identifier de tel objet, comme productions mentales sociales relevant d'une étude de l'« idéalisation collective » (Jodelet, 1989, p. 35).

Ayant vu le jour dans le domaine de la sociologie, les représentations sociales désignent des images mentales forgées par un individu ou un groupe portant principalement sur des objets ou des sujets sociétaux. « les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique » (*Ibid.*, 1989, p. 35).

Elles sont considérées comme système de gestion de notre rapport au monde et normes régissant nos interprétations des faits sociétaux. Effectivement, elles façonnent notre regard en canalisant les préalables représentationnels et en subordonnant toute position interprétative prise par les locuteurs envers les objets du monde, D. Jodelet (1989) le note : « On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites sociales » (p. 36).

Elles ne changent pas uniquement nos regards portés sur le monde, mais surtout elles forgent nos identités en exerçant un pouvoir sur l'assimilation des connaissances, sur leur diffusion et sur notre rapport à l'Autre.

D'autant plus que les représentations sont génériques et généralisatrices d'actions, dans la mesure où l'individu est imprégné des idées reçues qui régissent ses actions au quotidien. « La représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse, qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu » (Jodelet, 1989, p. 39).

Ce concept est progressivement introduit dans le domaine de la sociolinguistique et qui occupe, par conséquent, une place de choix en problématisant de nombreux travaux de recherche portant sur les langues-cultures et leur enseignement-apprentissage. De ce fait, les représentations sociolinguistiques semblent être un cumul d'images caricaturales projetées sur les langues et leur catégorisation, H. Boyer entérine cette idée : « Les représentations sociolinguistiques sont pour nous une catégorie de représentations sociales collectives, donc partagées » (2001, p. 41).

Dans cette perspective, nombreux sont les travaux qui traitent du fonctionnement des langues, leurs relations, leurs statuts, ainsi que la posture qu'adopte l'individu à l'égard ou à l'encontre de telle langue. V. Castellotti et D. Moore expliquent que « Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages » (2002, p. 09).

Par ailleurs, la minorisation et/ou la minoration des langues (Rispaïl, 2017, p. 88) et les frontières qui les séparent ne sont que des représentations portées par les locuteurs, et celles-ci, au vu de leur caractère leitmotiv, légitiment ou stigmatisent par conséquent telle langue au profit ou au détriment d'une autre en modifiant le contexte sociolinguistique qui, à son tour, façonne les comportements des locuteurs. Le cas de l'arabe standard dit «classique» qui est réputée en tant que langue officielle sans être la langue mise au quotidien par les locuteurs ou les langues premières –l'arabe dialectal appelé *daridja*, *maghribi* (Elimam, 2015), etc. et le tamazight- qui sont minorisées et perçues impures. A cet égard, P. Bourdieu estime que : « la langue, le dialecte ou l'accent sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire acte de perception et d'appréciation, de connaissance ou de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés [...] » (1982, p. 135).

## Objectif et méthodologie

Nous avons opté pour les enseignants de troisième année secondaire de langue française car ils sont, par leur long parcours et leur conscience linguistique, davantage représentatifs de la richesse du répertoire plurilingue : arabe littéraire, dialectal, français, anglais... Ces acteurs nous renseignent sur leurs représentations et leurs pratiques en classe.

Cette pluralité langagière articulée sur le champ de la didactique permet de faire émerger les représentations des enseignants sur LR et son impact sur l'apprentissage du FLE.

Rappelons que notre échantillon est constitué de 5 enquêtés. Les 5 enseignants travaillent dans des établissements distants et différents. Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons opté pour des enseignants coordinateurs assurant une formation interne aux enseignants stagiaires.

Notre analyse s'articule autour de deux axes principaux :

- *les représentations sur les langues de famille ;*
- *l'impact de LR sur l'enseignement-apprentissage du FLE.*

Nous transcrivons d'abord intégralement les discours des enquêtés, puis nous les décrivons afin d'en tirer davantage profit plutôt que de les analyser.

Nous clôturerons l'interprétation des entretiens par une analyse globale et récapitulative.

## Constatation

### 1. Représentations sur l'intégration des langues de famille

Il s'agit de voir les tendances représentationnelles que portent les enquêtés sur l'intégration des langues de famille en classe de FLE et les raisons qui les incitent à adopter telle ou telle attitude envers ces langues.

#### 1.1. Attitudes envers la langue de référence en classe de FLE

Le premier enquêté adopte une attitude ambivalente envers les langues de famille en classe : elles constituent pour lui une arme à double tranchant, en d'autres termes leur usage est avantageux quand elles sont moins usitées en classe que la langue d'enseignement en l'occurrence le FLE.

*-Parfois je trouve que c'est/gênant parfois puisque mes élèves parlent beaucoup plus l'arabe que le français ça va donner une influence négative sur leur apprentissage/ et parfois je trouve ça bénéfique alors comment dirai-je/ c'est une arme à double tranchant/ c'est une arme à double tranchant// porte des bienfaits parfois nocif*

Il adopte, d'une part, une attitude euphorique envers cette langue lorsqu'il s'agit d'une situation-problème, car c'est le seul moyen auquel il se réfère dans des cas d'« aporie».

*-parfois c'est c'est bénéfique pac'que/ dans les cas de blocage on doit parler en arabe pour débloquer/ pour euh briser cette bloc de roche/ d'accord! (rire)/ pour que le message passe*

Toutefois, il a, d'autre part, une visée négative envers cette langue lorsque son usage devient abusif et récurrent en classe.

*-Parfois يعني (c'est-à-dire) n'est pas bénéfique pac'que/ ces apprenants vont/ j sais pas comment dire ça mais/ ils vont utiliser beaucoup plus l'arabe que le français et notre objectif c'est apprendre le français vous voyez!*

L'enquêté s'aperçoit que l'usage unique de la langue française en classe peut provoquer une vision d'étonnement voire de « choc linguistique », dans le sens où le discours de l'enseignant est en entier en déphasage avec la compétence de l'apprenant. Et pour renouer ce lien rompu, l'enseignant n'a qu'à parler la langue arabe, quel soit littéral ou dialectal.

*-Bénéfique parce que parfois on est// bloqué d'accord ! on est bloqué on peut rien faire/ alors les élèves ne comprennent pas comme s'il ya quelqu'un qui parle par exemple/ si par exemple nous sommes des francophones ou parfois si comme quelqu'un qui parle le chinois/ alors le chinois c'est la langue la plus difficile dans le monde/ vous comprenez ? Alors parfois je trouve que/ ils sont en train de voir quelqu'un qui vient d'une autre planète voilà !/ on est bloqué/ dans ce blocage parfois j'interviens en arabe pour débloquent ce blocage*

L'attitude positive que porte l'enseignant envers la langue arabe, en classe, est associée davantage à une exigence didactique plutôt qu'un choix linguistique délibéré.

*-Parfois je favorise/ je suis tout à fait d'accord pour l'utilisation de l'arabe dans l'apprentissage du FLE en Algérie/ c'est ça ! on a pas du choix*

La deuxième enquêtée a une représentation positive vis-à-vis de l'intégration de cette langue en classe, car c'est la langue la plus utilisée par les apprenants au quotidien.

*-Je sais pas mais je pense que c'est normal/ je pense que c'est normal parce que entre eux ils ne peuvent pas se se/ منيش عارفا (je ne sais pas)/ discuter en français impossible*

Aussi, l'usage de l'arabe en classe est relié au contexte géolinguistique et au niveau instructif de l'apprenant « niveau bas ».

*-Normal normal/ même lorsque parfois je parle/ premièrement l'élève son niveau il est vraiment bas donc tu dois/ je peux pas crier sur un élève parce qu'il a parlé en arabe/ c'est la langue maternelle et en plus c'est la langue/ donc cette situation et dans cette région c'est pas comme les autres régions/ donc ici je peux pas l'obliger à se taire et de ne pas parler (rire)//*

L'enseignante voit, d'une part, que l'usage de la langue arabe a droit de cité en classe car elle constitue, pour l'apprenant, un outil libérateur de sa parole ; et d'autre part, l'enseignant doit se priver de telle ou telle position contraignant le discours de l'apprenant compte tenu de son niveau «déplorable » en FLE.

*-je pense que c'est normal c'est parce que la langue française pour les élèves/ c'est pas le problème de l'arabe/ problème c'est de la langue française/ عندها (a) pour lui il a le droit de parler en arabe/ et pour lui il n'a pas une autre façon de s'exprimer à part l'arabe/ لي (je) je pense c'est normal/ -j'ai pas le droit de les empêcher/ sont libres je pense ils sont libres/ surtout que leur niveau ne leur permet pas de discuter en français avec leurs camarades/*

L'enquêtée n° 3 s'aperçoit que la présence de la langue arabe en classe est nécessaire pour expliquer une situation difficile ou surmonter un obstacle.

*لي- (je) pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe/ c'est c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle/ pour moi c'est important/ -La vérité normal*

En outre, l'enseignante adopte une attitude favorable à l'égard de la présence de LR en classe.

*-Oui ! ouaih ! la vérité ça c'est/ c'est vrai ouaih !*

L'enquêtée n° 4 exprime une attitude négative vis-à-vis de l'intégration des langues de famille en classe, car leur usage est « inutile ». Pour elle, la langue à apprendre doit s'explicitier par elle-même, autrement dit la fonction structuraliste et métalinguistique émane de la langue enseignée en question sans pour autant se référer à d'autres langues, en l'occurrence le tamazight et l'arabe.

*-C'est inutile/ par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe c'est inutile/ complètement inutile c'est la même chose avec l'arabe/ c'est la même chose avec l'arabe/ moi je vois qu'il faut apprendre une langue par elle-même/ c't'à dire la même langue pas par une autre langue/ je sais pas moi/ c'est inutile/ inutile complètement inutile je sais pas/ pac'que*

*l'apprenant n'apprend rien à travers ces habitudes/ non il est inutile pour l'apprenant/ utiliser amazight pour parler français ou bien arabe pour apprendre tout français/ il n'apprend rien comme ça (rire)  
-Le français s'apprend par le français par le français*

Aussi, la visée pragmatique de la communication empêche l'enseignante de faire écho à LR, car toute situation de communication extrascolaire, déclare-t-elle, à laquelle sera confrontée l'apprenant se mènera en français. C'est pour cette raison que le rôle de LR, à ses yeux, se voit minimisé voire dévalorisé.

*-Je pense qu'il n'est pas possible d'apprendre une langue par une autre/ pourquoi ? Pac'que quand il rencontre une/ par exemple se retrouve dans une situation ou de communication/ par exemple il apprend là/ dans une situation de communication/ لا (ou) il doit répondre en français il subit des questions/ je sais pas moi sur des communications des contacts avec des étrangers/ il fait réflexion/ il fait penser toujours aux mots arabes qu'il a utilisés en classe/ donc c'est inutile/ par exemple je sais pas moi/ son ami qui est en contact avec lui/ ça français par exemple/ parce qu'on prépare l'apprenant à des situations de communication/ alors il fait une communication avec un français ou je sais pas moi ou un étranger est-ce/ est-ce que il peut utiliser l'amazight ou l'arabe en correspondant avec cette personne ?/ est-ce que c'est utile/ il est inutile/ il est complètement inutile donc je trouve que c'est pas possible pac'que notre objectif c'est le préparer pour des situations de communication afin de trouver un apprenant authentique/ ou je ne sais pas ou autonome si vous voulez !*

### **1.1.1. Fonction identitaire**

L'enquêté n°1 considère que l'arabe dialectal est la langue de la poésie et de la littérature, en revanche il accorde un immense privilège à l'arabe littéraire ou « classique ». L'usage de l'arabe dialectal, dit-il, exerce une fonction explicative du discours pédagogique car il est plus proche de la culture et l'environnement de l'élève.

*-Si si personnellement/ j'aime Abdrrahmane El Majdoub/ alors c'est un grand poète de la poésie populaire d'accord ! mais personnellement/ j'aime la poésie arabe académique/ littéraire/ classique comme dirai-je El Motanabi Chafii etc. (E.1)*

*-je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent par exemple/ quand je dis par exemple/ parle du dérivé de/ je sais pas/ de lait par exemple ses dérivés du beurre نقولو دهان directement نقولو زيد (rire)// d'accord ! c'est plus proche à leur environnement culturel on peut dire/ voilà (E.1)*

*-L'arabe quand même l'arabe représente notre identité (E.1)*

Quant à l'enquêtée n° 4 voit que l'utilisation de l'arabe en classe est liée essentiellement à une dimension identitaire de l'apprenant.

*-parfois l'arabe/ puisque on est des arabes/ les apprenants comprennent mieux (E.4)*

L'enquêté n°5 pose une interrogation affirmative sur l'identité des apprenants et déclare à ce propos que le recours à l'arabe dialectal en classe s'explique par le fait de son utilisation massive au foyer familial.

*-Pour faire référence/ qui sommes-nous ? nous sommes des Algériens nous utilisons dans nos maisons ce dialecte (E.5)*

### 1.1.2. Fonction métalinguistique

La mise en œuvre des langues de famille en classe a pour objectif d'explicitier ou notamment de «didactiser» la langue à apprendre, car elles sont vues comme une « source de savoir », dont témoignent les enquêtés 1, 2, 3 et 5.

*-Alors parfois je trouve que/ ils sont en train de voir quelqu'un qui vient d'une autre planète/ voilà ! on est bloqué dans ce blocage parfois j'interviens en arabe pour débloquer ce blocage (E. 1)*

*-Je trouve parfois elle facilite l'apprentissage/ elle le facilite/ veut dire ça aide à apprendre une langue étrangère/ puisque ça reste toujours une langue étrangère/ ce n'est pas une langue maternelle/ c'est pour cela qu'on doit l'expliquer/ parfois par des mots traduits dans la langue maternelle de l'apprenant/ on a pas le choix parfois (E.1)*

*-Je demande à tout le monde de me dire comment on dit ce qu'il a dit leur camarade en arabe dialectal/ de me le traduire en français/ comme ça au moins ils vont comprendre/ puisque la traduction/ pour moi la traduction c'est une source de savoir (E.1)*



- alors pour moi c'est un source de savoir/ puisque ça facilite la compréhension/ ça/ ça donne/ je sais pas comment dirai-je ça? // moi j'ai pas trouvé d' mots/ c'est un avantage/ pour l'apprenant c'est un avantage (E.1)
- L'explication لا (non) j'essaie de le faire expliquer en français/ بصرح (mais) si نشوف فيه بلي راه شوي (si je vois qu'il n'arrive pas à me comprendre) je l'explique en arabe (E.2)
- lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens/ donc je lance le mot en arabe voilà ! (E.2)
- quand je vais expliquer des mots difficiles/ j'utilise l'arabe (E.3)
- انا (moi) pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe c'est/ c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important/ on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle/ pour moi c'est important (E.3)
- Il n'a pas compris bien ! on est arrivé à la situation de blocage/ de déblocage (rire) je débrouille en arabe ! (E.5)
- Pour moi/ le rôle des langues maternelles a un rôle important / pourquoi ?/ c'est un rôle important/ pourquoi ? c'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles/ en général j'explique pas la leçon avec la langue maternelle/ j'explique j'ai dit des mots (E.3)
- si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire puisque/ l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps/ pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible/ très sensible (E.5)
- le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte/ ou bien ou du du vocabulaire des mots (E.5)

### 1.1.3. Complexité langagière

L'arabe dialectal est perçu par l'enquêté n° 5 comme un mélange de plusieurs langues ou plutôt comme une sorte « d'interférence » de nombreux systèmes linguistiques (*lingua franca*). Et considère également que cette langue au lieu d'être un vecteur d'apprentissage d'autres langues, elle entrave, en revanche, l'apprentissage de la langue française. Nous citons quelques séquences verbales qui montrent la perception « négative » de l'enquêté.

*-Pourquoi ? pa[R]c'que/ Pourquoi ?/ pa[R]c'que au lieu de/ c'est-à-dire au lieu de dialecte c'est un mélange plus/ plus plurilinguistique/ c'est un mélange/ euh qui qui provient qui provient de plusieurs langues/ avant et autre langue le français/ il faut l'acquérir/ quatre ou cinq langues plus la langue française/ ça devient cinq langues à expliquer/ ce qui est ce qui est difficile ce qui gêne ce qui gêne ce qui gêne la compréhension du français/ c't'à dire au lieu d'utiliser six langues sans connaître les règles d'une seule/ il faut utiliser une seule et connaître bien ça langue/ c'est bien le français/ (E.5)*

*-Pluralité de langues/ le dialecte c'est une pluralité de langues/ ça vient je sais pas moi du Turc/ de l'espagnol/ des gens utilisent maintenant ce dialecte et ils ne savent pas d'où provient ?/ D'où provient cette langue ce dialecte ce mot ? ils ne savent pas d'où provient ? donc là ! est-ce que on va se contenter d'expliquer le français/ ou bien d'où vient ce mot de dialecte/ pourquoi ce partager entre deux ? Pourquoi jeter l'élève dans une ambiguïté ?/ comparatif entre une langue écrite et une langue qu'on peut pas écrire// (E.5)*

*-Bien sûr bien sûr !/ et écoutez moi/ lo[R]sque j'entends ce dialecte je me perds pa[R]c'que/*

#### **1.1.4. Représentations négatives «absurdité langagière»**

L'enquête n°5 s'aperçoit que les dialectes ont une construction linguistique arbitraire, dans la mesure où ils ne disposent pas de règles et de normes qui les régissent.

*Je ne vois pas des règles dans les dialectes/ je ne vois pas des règles/ et puis je trouve que ça n'a pas de féminin/ c'est-à-dire aléatoire/ ça n'a pas de féminin/ ça n'a pas de pluriel/ ça n'a pas de règles*

#### **1.1.5. Fonction socio-pragmatique**

La fonction assignée à LR a une finalité pragmatique : traduire un mot et se mettre au niveau des apprenants, en d'autres termes la mise en œuvre de cette langue est vue comme véritable appui pour l'enseignement du FLE, dans le sens où le cours ne saurait s'effectuer uniquement en langue française, du fait que la centration sur l'apprenant et sur sa/ses compétence(s) langagière(s) en classe constitue la pierre angulaire de toute pratique pédagogique.

*-Alors parce que pour apprendre une langue comme je t'ai dit tout à l'heure on doit la traduire la première des choses le premier acte/ c'est traduire ce mot en arabe (E.1)*

*-Pac'que le niveau est faible c'est pour ça j'essaie d'utiliser la langue arabe/ c'est ça ! (E. 2)*

*- لي (moi) pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe/ c'est c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important on parle pas toute la séance avec la langue maternelle (E.3)*

### 1.1.6. Fonction de désapprentissage

Les enquêtés n° 4 et n° 5 avancent que l'usage de LR est inutile et qu'elle ne soutient pas l'apprentissage de la langue française. Au contraire, elle entraîne en partie ou en entier un obstacle d'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit d'une situation de communication authentique avec un locuteur exolingue.

*-C'est inutile/ par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe/ c'est inutile/ complètement inutile c'est la même chose avec l'arabe c'est la même chose avec l'arabe/ moi je vois qu'il faut apprendre une langue par elle-même/ c't'à dire la même langue pas par une autre langue/ je sais pas moi/ c'est inutile/ inutile complètement inutile/ je sais pas pac'que l'apprenant n'apprend rien à travers ces habitudes/ non il est inutile pour l'apprenant/ utiliser amazight pour parler français ou bien arabe pour apprendre tout français// il n'apprend rien comme ça (rire) (E.4)*

*-Je ne trouve pas// non non non ! aucune importance/ une autre langue vivante comme anglais ça aide (E.4)*

*-L'apprenant n'apprend rien à travers cette mauvaise habitude (E.4)*

*-est-ce est-ce que il peut utiliser l'amazight ou l'arabe en correspondant avec cette personne est-ce que c'est utile ?/ il est inutile il est complètement inutile donc je trouve que c'est pas possible pac'que notre objectif c'est le préparer pour des situations de communication afin de trouver un apprenant authentique ou je ne sais pas ou autonome si vous voulez !*

*-Non non ! pa[R]c'que le dialecte pour moi ça n'aide pas/ ça n'aide pas pourquoi ? pa[R]c'que ne sera pas réutilisé/ ne sera pas investi dans son travail que ce soit en arabe ou bien en anglais ou bien en français/ donc c'est un dialecte qui reste à part qui reste à part et bien sûr et bien sûr qui ya une autre*

*signification même le dialecte n'a pas le même sens/ n'a pas le même sens assez précis demandé dès le début de la compréhension/ dans l'explication du mot/ je n'accepte pas (E.5)*

*-je ne vois l'utilité de l'utilisation de ce dialecte (E.5)*

*-je n'accepte pas l'utilisation de cette langue en classe/ en classe je ne l'accepte pas/ pa[R]c'que que comme je vous ai dit c'est une ambiguïté (E.5)*

*-c'est c'est je pense que c'est un mélange/ je sais pas c'est quelque chose qui n'est pas organisé/ qui qui c'est une utilisation très dangereuse/ dangereuse pour la langue et pour l'apprentissage/ (E.5)*

### **1.1.7. Fonction d'exclusion et d'auto-exclusion**

L'enquête n° 5 déclare que le recours à LR dévalorise à la fois la figure enseignante et son statut. Pour lui, le dialecte n'obéit à aucune règle ou norme stricte.

*donc je n' peux pas/ je peux pas je peux pas donner/ le prononcer en classe/ pa[R]c'que je n' sais pas// pa[R]c'que je sais pas pa[R]c'que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit/pour lui le professeur c'est un guide/ c'est un dictionnaire/ donc c'est une source fausse /moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot (E.5)*

*-Ça démunie mon statut quoi/ en tant qu'enseignant (E.5)*

## **2. Impact de la langue de référence**

Dans cette perspective, nous mettons en lumière le rôle que joue LR en classe de FLE. Cette dernière pourrait remplir de nombreuses fonctions pédagogico-didactiques.

### **2.1. Bouée de sauvetage ou médium d'enseignement**

Les enseignants ont recours à LR comme ultime solution : sa mise en œuvre constitue un outil facilitateur de l'enseignement-apprentissage de la langue française notamment sur le plan de la compréhension et de l'explication.

*-j'utilise l'arabe quand je suis devant un obstacle ou mes élèves ne comprennent pas/ voilà j'utilise l'arabe pour diminuer cet obstacle (E.1)*

*-on est bloqué/ dans ce blocage parfois j'interviens en arabe pour débloquer ce blocage (E.1)*

- c'est c'est bénéfique pac'que/ dans les cas de blocage on doit parler en arabe pour débloquer/ pour euh ! briser cette bloc de roche d'accord ! (rire)/ pour que le message passe (E.1)
- alors pour briser cet obstacle et un autre obstacle (rire)// on doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique (E.1)
- Je valorise beaucoup l'utilisation de l'arabe dialectal dans certains cas/ dans les cas de blocage surtout/ on est dans une situation de blocage on doit débloquer la situation coûte que coûte / on est obligé de passer à la langue dialectale on a pas le choix (E.1)
- On peut pas l'apprendre d'autres manières mais/ c'est un moyen comment dirai-je de sauvetage de secours qu'on utilise/ parfois pour débloquer dans les situations d'extrême urgence (rire)// (E.1)
- l'arabe qu'on utilise en classe/ ça facilite la communication entre le professeur/ l'enseignant et l'app[R]enant/ (E.1)
- Je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent (E.1)

L'enseignante demande à l'élève le plus compétent en classe de donner l'équivalence sémantique en arabe, et lorsque ce dernier n'arrive pas à trouver la réponse adéquate, elle intervient pour le dire finalement en arabe.

- lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens/ donc je lance le mot en arabe voilà ! (E.2)
- les élèves que j'en ai là/ avec leur niveau ils te poussent ils te poussent à expliquer/ des fois des fois (E.2)
- Si les élèves n'arrivent pas à le dire en arabe c'est moi qui va le dire/ je suis obligé de l'utiliser en arabe (E.2)

L'enquêtée n° 3 tente d'expliciter le mot avec de nombreux outils (image, illustration, dessin...), et si toutes les explications sont vouées à l'échec, elle donne le terme finalement en arabe.

- j'essaie de dessiner l'explication de mot/ ce n'est pas le mot je peux pas dessiner le mot soit l'explication/ soit j'essaie de parler en arabe/ l'arabe classique et des fois même j'utilise l'arabe dialectal/ le dialecte c'est ça ! (E.3)
- La première des choses j'essaie d'expliquer le mot en français/ je simplifie l'explication/ j'essaie de donner des mots simples/ c'est ça ! pour expliquer le mot (E.3)

L'enseignante demande tout d'abord à l'élève de traduire le mot en arabe. Et quand ce dernier ne saisit pas le sens du mot, elle le traduit, en fait, en arabe. Aussi, elle ajoute que le recours à l'arabe dialectal peut être un gain de temps d'explication pour poursuivre le cours.

*-des fois si je trouve le mot est difficile pour l'élève/ qu'est-ce que je vais faire ? je lui expliquais en français/ j vais simplifier le mot/ si les élèves n'arrivent pas à comprendre le mot dans ce cas/ dans ce cas j'essaie soit je demande à un élève en général/ j'ai un ou une élève qui sont meilleurs في(en) l'explication et tout/ dans ce cas je demande à un élève de parler en français plutôt de parler en arabe/ d'expliquer le mot en arabe soit en arabe classique soit en arabe dialectal/ c'est tout ! sinon si tout le monde me regarde comme ça sans comprendre le mot/ dans ce cas je prononce le mot en arabe/ (E.3)*

*-Des fois j'accepte l'utilisation de l'arabe familial ou dialectal/ ou l'arabe classique dans le cas où le mot est difficile/ mais il faut que passe à d'autres points c'est normal/ c'est pas la peine de perdre de temps d'expliquer le mot/ je demande à un élève allez-y tu donnes à vos camarades l'explication en arabe/ و(et) ça y est ! c'est ça mais il est très important/ la vérité d'utilisation de la langue maternelle en classe (E.3)*

*-je suis avec l'utilisation dans des cas urgentes/ cas urgent par exemple dans des cas/ un cas par exemple un cas par exemple d'un mot difficile/ و لا(ou) un cas urgent c'est tout/ un cas où je peux pas expliquer le mot (E.3)*

*-J'essaie de trouver l'explication pour quelques mots difficiles/ c'est c'est c'est pour ne pas perdre de temps c'est tout (E.3)*

L'enquête n° 4 recourt à la langue arabe, que ce soit dialectal ou littéral, pour débloquer une situation-problème après maintes tentations d'explicitation en langue française.

*-parfois l'arabe/puisque on est des arabes les apprenant comprennent mieux la langue j'sais pas moi/ l'arabe littéraire parfois ça dépend la situation/ ça dépend la situation/ moi ce qui m'intéresse/ je sais pas moi/ c'est transmettre le message à l'élève faire sortir ou sauver l'élève de cette situation du blocage (E.4)*

*-Quand il s'agit d'un blocage ça y est/ j'essaie plusieurs moyens mais rien ou il n'a pas compris/ il n'a pas pu puis j'ai le mot je sais pas moi je débloque je débrouille (rire) (E.4)*

*-Le dialecte nous sauve/*

L'enseignant n° 5 développe une « *conscience linguistique* » dans la mesure où elle explique que le dialecte comprend un certain nombre de mots empruntés à la langue française, c'est à travers ces mots que le recours à LR semble être plus avantageux.

*-il y a un dialecte où où où/ le le le mélange se trouve entre peut-être l'arabe et le français/ là là le dialecte qui qui a une certaine source qui vient du français là c'est utile c'est utile sauf dans la prononciation qui n'est pas bien prononcé/ n'est pas bien formulé/ là on on c't'à dire on en profite on en profite pour dire voilà comment le même mot/ sauf à la maison dit autrement lécole ou bien y a beaucoup de mot/ y a cosina/ y a tabla/ y a beaucoup de mots/ bioche c'est la pioche/ bala c'est la pelle/ tous les moyens/ si si vous considérez balle la pelle cosina bioche considérés comme dialecte/ là c'est utile/ là c'est utile pa[R]c'que pa[R]c'que là on va pas passer beaucoup de temps pour expliquer ces mots/ on va passer peu de temps pour l'orienter pour le régler pour mettre c't'à dire la bonne prononciation (E.5)*

*-Bien sûr/ bien sûr/ ça joue un rôle pédagogique/ ça joue un rôle pédagogique (E.5)*

*-le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte/ ou bien ou du du vocabulaire des mots (E.5)*

Pour le même enquêté, le recours à l'arabe dialectal peut économiser le temps de l'explication et faciliter l'accès à la compréhension des mots, car il est vu comme stratégie «rapide» et efficace pour poursuivre son cours.

*-Là c'est un moyen/ c'est un moyen pa[R]c'que on va pas/ on va pas/ on va pas perdre le temps à expliquer le mot/ la compréhension du mot est déjà acquise/ mais il reste l'écriture des mots/ l'écriture des mots/ ou bien la prononciation juste en français/ là c'est pas difficile/ comme facer effacer (E.5)*

*-si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire/ puisque l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible très sensible/ (E.5)*

## 2.2. Fonction ludique

La présence de LR peut jouer un rôle de délasserment, dans la mesure où elle suscite le désir d'apprendre et brise la monotonie surmenante de la classe.

*-ça m'arrive de l'utiliser/ et ça va aider/ et bien sûr/ bien sûr c'est un moment de répit/ c'est un moment de loisir/ c'est un moment de loisir/ bien sûr que je vais le dire/ les enfants vont rire// c'est une pause (E.5)*

*-des fois/ des fois je vais l'utiliser pour sortir du sérieux/ c'est tout pour rire (E.5)*

*اشيخ شحال من جيقوات - (monsieur combien de giga ?) (rire) j'ai saisi l'occasion de rire/ j'ai pas j'ai pas réagi (E.5)*

*-la langue à double tranchant besoin pédagogique et d'amusement (E.5)*

*-ça fait vraiment rire/ donc voyez c'est un moment de distraction !/c'est un mot de distraction/ de divertissement/ (E.5)*

*-Peut-être que/ écoutez ! des fois des fois ça m'arrive ça m'arrive de l'utiliser/ et ça va aider et bien sûr/ bien sûr bien sûr c'est un moment/ c'est un moment de répit/ c'est un moment de loisir/ c'est un moment de loisir/ bien sûr que je vais le dire/ les enfants vont rire/ les élèves vont rire/ et c'est un moment de/ et c'est un moment d'une part/ d'une part c'est une pause pour que le// j'ai utilisé des fois ce dialecte pour j'ai dit/ pour d'une part c't'à dire d'une part/ c'est un moment de pause/ pour les élèves vont sortir des règles/ vont sortir de de de de/ on peut pas dire la routine/ du sévère du sérieux donc ils vont rire (E.5)*

## 2.3. Fonction coercitive « insultante »

L'usage de LR, en classe, se conçoit comme outil régulateur ayant pour objectif de gérer une situation, à titre illustratif l'enseignante emploie certains vocables de l'arabe dialectal pour avertir l'élève ou capter son attention au cours de la séance.

*-j'utilise l'arabe/ mais l'arabe lorsque je veux insulter/ lorsque je veux (rire) فهمتني (vous m'avez compris) ل خاطر (car) si je parle en français ils ne vont pas comprendre/ نعايرهم بالآخر لازم (il faut les insulter) en arabe/ (E.2)*

*-j'utilise l'arabe seulement عارف ماتيش (je vous ai dit) قتلك (je ne sais pas) pour crier (E.2)*



## 2.4. Fonction socialisante et libératrice de la parole

Le recours à LR peut accomplir une fonction de socialisation : lorsque l'enseignant parle l'arabe dialectal, il inscrit explicitement l'apprenant dans son contexte sociétal et le libère du «joug» accablant la parole.

*-des fois/ des fois je vais l'utiliser seulement pour sortir du sérieux/ c'est tout pour rire pour faire référence/ qui sommes-nous ? Nous sommes des Algériens/ nous utilisons dans nos maisons ce dialecte/ là là je je c't'à dire que que que/ je peux accepter mais je le confirme pas/ je le confirme pas voilà/ c't'à dire ça reste toujours/ de faire sortir l'apprenant des règles et des normes de la phrase/ de la classe/ pa[R]c'que l'élève a besoin de respirer un peu et puis le fait de sortir/ de sortir de de la langue/ du cadre et de rendre encore une fois/ c'est une mise au point/ c'est une mise au point/ c'est-à-dire l'élève va sortir et va revenir/est-ce qu'il n'a pas oublié ?/ est-ce qu'il maîtrise encore ?/ quelle est sa capacité ?/ quelle est sa capacité de de de revenir au sérieux ?/ là là c't'à dire que le professeur doit maîtriser ça (E.5)*

*-Il faut pour moi pour moi/ oui bien sûr pour lui c'est une occasion de se retrouver à la maison/ occasion de se libérer de cette langue qui l'accable/ cette langue qui lui attache les mains/ la bouche à travers ses règles donc pour lui/ il faut qu'il s'évade/ qu'il parle encore (E.5)*

## 2.5. Propriété sémantique intraduisible

Les enquêtés n° 1 et n° 4 déclarent que le mot a un caractère polysémique dont le sens change selon le contexte d'usage et son origine culturo-linguistique, c'est pour quoi le recours à LR est déterminant. Il existe des mots qui sont intraduisibles ou, au moins, ont un sens si restreint.

*-La phrase elle est toujours/ ou bien une phrase elle est toujours l'a plusieurs sens/ d'accord pour moi c'est mon avis personnel un mot n'a pas de sens/ le mot est polysémique/ le mot n'a pas de sens/ la différence d'utilisation est change de signification selon l'utilisation (E.1)*

*-On doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique (E.1)*

*-Pour bien exprimer ou bien transmettre ou bien/ il vaut mieux utiliser le dialecte (E.4)*



par exemple les enseignantes **2** et **3** déclarent qu'elles n'utilisent l'arabe que dans des situations-problèmes alors que leurs discours sont marqués par la présence des vocables de LR. Ainsi, l'enseignante **4** déclare qu'elle n'utilise nullement l'arabe dialectal, or son discours révèle un certain nombre de vocables arabes. Le même constat est dévoilé dans les discours des enseignants **1** et **5**.

Du reste, nous avons pu montrer le « fossé » entre les « *représentations négatives* » que portent les enseignants sur LR et l'usage qu'ils en font en classe, à titre indicatif les enseignants **4** et **5** conçoivent que l'intégration de cette langue en classe est inutile tandis que leurs déclarations verbales montrent que certains vocables relèvent de LR.

Cela démontre que le monolinguisme n'est qu'une représentation, c'est-à-dire une idée que l'enseignant se fait de ce qui doit se dire dans la classe, alors que l'usage démontre un fait contraire (un plurilinguisme de fait).

---

**Évaluation :** Évaluation anonyme par des pairs extérieurs.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont aucun conflit d'intérêts à déclarer.

**Subvention :** Les auteurs n'ont reçu aucun soutien financier pour ce travail.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The authors has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The authors declared that this study has received no financial support.

---

## Bibliographie

- Blanchet, Ph. et Martinez, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*. Paris: EAC.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Elimam, A. (2015). *Le maghribi, alias « ed-derija » (La langue consensuelle du Maghreb)*. Tizi-Ouzou: Éditions Frantz-Fanon.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rispail, M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Sebaa, R. (2015). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Tizi-Ouzou: Frantz-Fanon.





# Odradek'in Belirsizliğinde Yağmur'daki Kedi'yi Semaver'de Kaybetmek -Mimesis'in Odağında Einfühlung'u Keşfetmek-\*

## Lost Cat in The Rain in Samovar in the Ambiguous of Odradek -Exploring Einfühlung/Empathy at the Focus of Mimesis-

Kadir Can DİLBER<sup>1</sup> 



\*Bu makaledeki Almanca ve İngilizce çevirilerin tamamı yazar tarafından yapılmıştır.

<sup>1</sup>Assoc. Prof., Ahi Evran University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kirsehir, Turkey

ORCID: K.C.D. 0000-0003-0975-176X

### Corresponding author:

Kadir Can DİLBER,  
Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi,  
Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve  
Edebiyatı Bölümü, Kirsehir, Türkiye  
E-mail: kadicandilber@gmail.com

Submitted: 13.02.2020

Revision Requested: 27.02.2020

Last Revision Received: 28.02.2020

Accepted: 03.03.2020

Citation: Dilber, K. C. (2020). Odradek'in belirsizliğinde Yağmur'daki Kedi'yi Semaver'de kaybetmek -Mimesis'in odağında Einfühlung'u keşfetmek-. Litera, 30(1), 223-243.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0027>

### ÖZ

Platon'un temellerini atıp Aristo'nun geliştirdiği mimesis (taklit) kavramı bugünün sanat ve edebiyat anlayışının özünü oluşturur. Aristo'ya göre subje, obje ile ilişki kurabildiği sürece salt üretim devam eder aksi takdirde idealer dünyası ile bir üretim söz konusu değildir. Taklit edilen objenin içerisine girmek onunla bütünleşmek onu hissetmek evresi devreye girer. Aristo bu evreyi "her şeyin karşılıkları aracılığıyla algılandığı" şeklinde tanımlar. 1900'lü yılların başında doğa ile insan ilişkisinin önemine daha çok değinen Alman filozoflar, Aristo'nun prensibinden hareketle einfühlung/özdeşeyim kavramını geliştirirler. Bu teorinin ortaya çıkmasıyla birlikte objelerin sadece basit birer varlık olarak değil aynı zamanda subjelerin onlarla özdeşleştiği onlara his kazandırdığı ve etkileşim sağladığı varlıklar olarak yeniden değerlendirilir. İngilizceye "empathy" olarak çevrilen bu kavram tam olarak karşılığını sağlamadığı için "feeling into" olarak da adlandırılır. Einfühlung sadece bir kavram değil aynı zamanda bir teoridir. Bu teori üzerine yazılan çalışmalar çok fazla olmasına rağmen genel kapsamlı bir çerçevenin henüz oluşturulmadığı ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışma Einfühlung kavramının ortaya çıkışı, gelişimi ve problemleri hakkında geniş bilgiler vermekten ziyade, taklit unsuru olarak yaratılan objenin subje ile ilişkisi bağlamında Alman, Amerikan ve Türk edebiyatlarından öykü örneklerinin incelenmesini ve karşılaştırılmasını kapsar. Bu bağlamda öncelikle Franz Kafka *Die Sorge des Hausvaters* (1919) öyküsündeki belirsiz bir varlık olan Odradek ile Ernest Hemingway'nin *Cat in the Rain* (*Yağmur'daki Kedi*) (1925) ve Sait Faik Abasıyanık'ın *Semaver* (1935) öyküleri einfühlung/özdeşeyim teorisi çerçevesinde incelenmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Özdeşeyim, Mimesis, Odradek, Yağmur'daki Kedi, Semaver

### ABSTRACT

The concept of mimesis (imitation) developed by Aristotle, producing the foundations of Plato, forms the essence of today's recognition of art and literature. According to Aristotle, as long as the subject can relate to the object, pure production continues; otherwise there is no production with the world of Ideas. The phase of entering into



the imitated object integrating with it and feeling it comes into action. Aristotle describes this phase as "that everything is perceived through opposites". At the beginning of the 1900s, German philosophers emphasized the importance of human-nature relations and developed the concept of einfühlung/empathy based on Aristotle's principle. With the evolution of this theory, objects are reconsidered not only as simple objects but also as objects in which subjects identify with them, give feeling and interact with them. Translated into English as empathy, this concept is also called "feeling into" because it does not fully correspond. Einfühlung is not only a concept but also a theory. Although the thoughts on this theory are extensive, it is seen that a general comprehensive framework has not yet been established and comparative examinations have not been done. This study covers the examination and comparison of story examples from German, American and Turkish literature in the context of the relationship between the object created as an imitation element and the subject, rather than providing extensive information about the emergence, development and problems of the Einfühlung concept. In this context, the stories of Franz Kafka's *Die Sorge des Hausvaters* (1919), Odradek an ambiguous entity with Ernest Hemingway's *Cat in the Rain* (1925) and *Samovar* (1935) by Sait Faik Abasıyanık stories will be analyzed according to the einfühlung/empathy theory.

**Keywords:** Einfühlung/empathy, Mimesis, Odradek, *Cat in the Rain*, *Samovar*

## EXTENDED ABSTRACT

Plato's determination based on the cave forms the basis of today's concept of art. According to him, everything in the world we live in is mimesis. According to him, everything in the world in which lives is imitation. The imitation cannot express what is real, so it is unnecessary and should not be used. The wood that exists in nature becomes a cedar with the skill of the carpenter, and the painter paints it because he sees it. Unlike Plato, his student Aristotle states that the world can be gripped with the concept of imitation. According to him, things are not only imitations by the artist, but they are also the ones that close the deficiency of nature and provide pleasure in the individual.

The concept of mimesis (imitation) developed by Aristotle, producing the foundations of Plato, forms the essence of today's recognition of art and literature. According to Aristotle, as long as the subject can relate to the object, pure production continues; otherwise, there is no production with the world of Ideas. The phase of entering into the imitated object, integrating with it, and feeling it comes into action. Aristotle describes this phase as "that everything is perceived through opposites". At the beginning of the 1900s, German philosophers emphasized the importance of human-nature relations and developed the concept of Einfühlung/Empathy based on Aristotle's principle.

The relationship of the subject with the objects begins to be evaluated more clearly in the framework of the Einfühlung/Empathy theory in the early 19<sup>th</sup> century. With the

emergence of this theory, objectives are re-evaluated not only as single entities, but as entities that the subjects identify with, bring feelings and interact with. Although the thoughts on *Einfühlung*/Empathy theory are many, it is seen that a general comprehensive framework has not been established yet.

When the sense of pleasure in literary texts is considered, three different imitations are encountered. Firstly, the empathy form, in which the subject relates to the object, begins in the process of creating the artwork. The author selects and reproduces beings from the world of phenomena. Secondly is the connection of the text produced with the reader where the feeling of pleasure comes to the forefront. Thirdly, the process of empathy the characters in the text with the beings, where the analysis provides a complete understanding of the second stage.

Franz Kafka's story *Die Sorge des Hausvaters* (printed in 1919) written between 1914 and 1917 has a critical peculiarity that can be distinguished from others. He calls "Odradek" this entity produced in the text as both a subject and an object. This entity, which stands out as an object in the way that the Family Father perceives, becomes a subject later in the story.

Ernest Hemingway's *Cat in the Rain* story was published in 1925 and is one of the most controversial texts on it. Hemingway's *Cat in the Rain* is one of the most appropriate texts for *Einfühlung*/Empathy in terms of short story examples. When the text is divided into construction segments, it is seen that imitation is actually between two subjects and two objects.

Sait Faik Abasıyanık's *Samovar* story written in 1935 is a text-based on Ali's mother who works as a worker in the factory and his relationship with the samovar. Unlike Hemingway's "Cat in the Rain" story, the object appears to have a direct effect on the subject. When the text is read carefully, it is noteworthy that the samovar is positioned in the text to provide katharsis (purification), as well as to perceive *Einfühlung*/Empathy as an object.

Consequently, the concept of *Einfühlung*/Empathy will be explored in a junction as an essential method for understanding the world of phenomena that modern human beings are continually producing to escape, not even in the context of art and literature, but also imprisoned him.

## Giriş

Platon'un mağaradan yola çıkarak yaptığı tespit bugün sanat denilen kavramın temellerini oluşturur. Onun sanatsal anlamda ürettiği bütün her şeyi yakması ve şairleri devletinden kovması bugünün sanat anlayışının da ötekileştirilmesine yol açar. Platon'un dönüşümünün temel nedeni sanatın idealar dünyasına uygun olmayan formudur. Özellikle *Devlet* isimli eserinde dile getirdiği idea kavramını mağara alegorisinden yola çıkarak açıklamaya çalışır. Bunu yaparken de mağaradaki insanların gördükleri yansımaları gerçek olarak algılamalarını ve sonrasında mağaradan dışarıya çıktıklarında içerideki her şeyi sahte olarak fark etme sürecini kullanılır. Böylece insanın içeride gördüğü gölgeler dünyasının birer mimesis yani yansımadan/taklitten ibaret olup gerçek olanın ise dışarıya yani idealar dünyası olduğunu ifade eder. Dışarıdaki dünyayı görebilenlerin yani idealar'a varabilenlerin sadece düşünenlerin yani zihinleriyle algılayabilen filozoflar olduğunu dile getirir. Kısacası ona göre içinde yaşanan dünyadaki her şey taklitten ibarettir yani mimesis'tir. Taklit olan şey gerçek olan şeyi ifade edemez böylece gereksiz ve kullanılmaması gerekir. Doğada varolan odun, marangozun becerisiyle sedire dönüşür, ressam bu sediri gördüğü için resmeder. Bu durumda gerçeklikten iki kez uzaklaşılır böylece sanat kavramı zararlı ve tehlikeli bir hal alır.

Platon'un aksine öğrencisi Aristo, taklit kavramıyla dünyanın kavranabileceğini belirtir. Ona göre sanatçı tarafından *şeyler* sadece birer taklit değil aynı zamanda doğanın eksikliğini kapatan ve bireyde hazzı sağlayan şeylerdir. Aristo'nun felsefesinde dünyayı algılama biçimi ön plana çıkar. Aslında temel sorunsal insan haricindeki varlıklarla kurduğumuz ilişki ve bu ilişkinin düzeyidir. Örneğin Van Gogh'un resmettiği ayakkabı, kendi ayakkabısıdır<sup>1</sup> ve Platon'a göre bu durumda gerçeklik iki kez ötelenir, Aristo'ya göre ise yeniden bir estetik üretim meydana gelir. Bu süreçte objeyi yapan usta ya da üretim aşaması düşünülmez; subjenin onu algılama biçimi ortaya çıkar ve odaklandığımız şey o resmin karşısındakine uyandırdığı şeylerdir. Bu durum sanat eserini algılama biçiminin ilk halidir aslında ikinci hal ise üretilen ya da doğada sürekli var olan objelerin subje ile ilişkisidir.

1900'lü yılların başında doğa ile insan ilişkisinin önemine daha çok değinen Alman filozoflar einfühlung/özdeşleşim kavramını geliştirirler.<sup>2</sup> Bu kavramın tarihsel serüveni

1 Martin Heidegger, *Sanat Eserinin Kökeni*, isimli eserinde ayakkabıların bir köylüye ait olduğunu iddia eder (Heidegger, 2007, s. 26-27). Meyer Schapiro, "The Still Life as a Personel Object- A Note on Heidegger and Van Gogh" adlı makalesinde ayakkabıların Van Gogh'a ait olduğunu söyler (Schapiro, 1968, s. 203-209).

2 Einfühlung kavramının İngilizce tam karşılığı "feeling into", "feel" (Fühlung) / "into" (ein) olmasına karşın "empathy" olarak çevrilmektedir. Bu kavramın ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili Lauren Wispe "History of the Concept of Empathy" ve Magdalena Nowak'ın "The Complicated History of Einfühlung" isimli çalışmalarına bakılabilir.



ve ne olduğu ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen kavram ile ilgili bazı belirsizliklerin olduğu görülmektedir.<sup>3</sup> Bu çalışmada özellikle subjenin obje ile ilişkisinden hareketle *empfindung/ özdeşleşim* teorisi çerçevesinde Franz Kafka'nın *Die Sorge des Hausvaters* öyküsündeki belirsiz bir varlığı *Odradek* ile Ernest Hemingway'nin *Cat in the Rain'i* (Yağmurdaki Kedi) ve Sait Faik Abasıyanık'ın *Semaver* öyküleri incelenmeye çalışılacaktır.

## Mimes'in Odağında Einfühlung

Mağara formu içerisine girildiğinde Platon'un tespitlerinden yola çıkılırsa çizgiler<sup>4</sup>in her yeri kapladığı görülür. İkiye bölünen çizginin bir tarafında dünya öteki tarafında kavranan dünya, tekrar ikiye bölünen parçalardan yeniden üretilir. Nihayetinde ideaların vücut bulmuş hali olarak nesnelere dünyası ile karşılaşılır. Platon, ideaları nesnelere ilk halleri özü olarak algıladıkça, Aristo ise nesnelere gerçek dünyada var olan ve görüldüğü sürece algılanabilen varlıklar şeklinde tanımlar. Örneğin postmodernist söylemle Platon'a göre bir gökdelen idealar dünyasında vardır ve bu bağlamda sadece bir taklitten ibarettir. Aristo'ya göre ise bu nesnelere hareketle tasarlanmış taklit bir üretimdir ve bu bağlamda sanatsal bir değeri vardır.

Aristo'nun "Mimesis" (taklit) kavramına açtığı perspektif Platon'a göre çok farklıdır. Ona göre sanatçı, salt bir taklitçi değil, yeniden üreten ve yorumlayan kişidir. Yani subjeyi, obje ile ilişki kurabildiği sürece salt üretim devam eder aksi takdirde idealar dünyası ile bir üretim söz konusu değildir. Taklit edilen objenin içerisine girmek onunla bütünleşmek onu hissetmek evresi devreye girer. Aristo bunu "her şeyin karşıtlıkları aracılığıyla algılandığı" (Aristo, 1935, s. 175) evre olarak tanımlar.

Sanat açısından daha şeffaf bir değerlendirme yapılacak olursa Flaubert'in *Madame Bovary*'si taklit olarak üretilmiş bir eser ve Emma ise karakter olmakla birlikte bir objedir. Emma Bovary bir obje olarak metinde üretilmiş, onu okuyanlar tarafından içselleştirilmiş ve bir süre sonra subjeyi kendisi haline gelmiş bir varlıktır. Tarihsel süreçte Flaubert'in "Madame Bovary"si Paris sokaklarında aranan bir suçludur ve bu gösterge artık onun bir obje değil subjeyi olduğunun belirtilerinden biridir. Daha sonraki süreçte ise Flaubert'in "Madame Bovary benim" (*Madame Bovary c'est moi*)

3 Bu kavramı bir problem (das Problem) olarak algılayan Edith Stein'in 1916 yılında yazdığı *Zum Problem der Einfühlung (Empati Sorunu Üzerine)* adlı doktora tezinde kavramı ayrıntılı açıklamaya çalışır (Stein, 2008).

4 Platon, *Devlet* isimli kitabının altıncı bölümünde çizgilerle idealar dünyasını anlatmaya çalışır (Platon, 1995, s. 197-198).

söylemi subje ile objenin bütünleşmesine iyi bir örnektir. Flaubert mektuplarında “yazarın metnin herhangi bir yerinde görüşlerini ve duygularını ifade etmemesi gerektiğini” (Flaubert, 2005, s. 302) ısrarla vurgulayarak önceki söylemi ile bir çatışma yaratıyor gibi görünse de buradaki ayırım özdeşleymdir. Çünkü nesnelere dünyasından çıkan bir nesne artık özneler dünyasındadır. Emma'nın bir taklit mi yoksa yeni bir tasarım olduğu konusunda Flaubert şunları söyler: “Hayır, Mösyö, Madame Bovary saf bir üretilmiştir. Eğer birini taklit edersem daha az gerçekçi olur; böyle bir durumda gözlerimi bireyler üzerine daha çok tutmalıydım, şüphesiz ki tek arzum portreyi tasvir etmektir.” (Steegmuller, 1939, s. 239).

Flaubert'in taklit üretimi gerçeğin sınırlarını da zorlamak ile kalmaz, gerçeğin ta kendisi olur, bu süreçte toplumun ahlakını bozan bir karakter olarak aranan Madame Bovary haline gelir. Öyleyse objeyi cansız bir varlık olarak düşünmek ya da sadece taklit olarak algılamak yeterli değildir. Subjenin, objeler ile ilişkisi daha belirgin olarak on dokuzuncu yüzyılın başlarında Einfühlung/özdeşleym teorisi çerçevesinde değerlendirilmeye başlar. Bu teorinin ortaya çıkmasıyla birlikte objelerin sadece basit birer varlık olarak değil, subjelerin onlarla özdeşleştiği onlara his kazandırdığı, etkileşim sağladığı varlıklar olarak yeniden değerlendirilir. Einfühlung/özdeşleym teorisi üzerine yazılan çalışmalar çok fazla olmasına rağmen<sup>5</sup> genel kapsamlı bir çerçevenin henüz oluşturulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Einfühlung kavramının ortaya çıkışı, gelişimi ve problemleri hakkında bilgi vermekten ziyade, taklit unsuru olarak yaratılan objenin subje ile ilişkisi üzerinde durulacaktır.

Robert Vischer'in 1873 yılında yayımlanan *Über das optische Formgefühl: Ein Beitrag zur Aesthetik (Görmenin form hissi hakkında: Estetiğe bir katkı)* çalışmasında Einfühlung teorisine kavramsal bir giriş yapar. Zihinsel öngörülerin başka bir varlığın içine girmesi sürecini beyin, sinir ve beden bağlamında değerlendiren Vischer, subjenin diğer varlıklar ile bütünleşebileceğini söyleyerek şu örneği verir: “Bir köknar ağacına tırmanıyoruz, içine kendimizi bırakıyoruz ve uçurumun içine dalıyoruz” (Vischer, 1873, s. 20). Nesne ile bütünleşme süreçleri ele alındığında dikkatlerden kaçan diğer önemli bir eser ise Antonin Prandtl'in *Die Einfühlung* isimli çalışmasıdır ve bu çalışmasında yazar subje ile obje ilişkisini bir adım ileriye taşır:

5 Turgay Anar, “Edebiyat Eserlerini Anlamak ve Yorumlamak İçin Farklı Bir Yöntem: Einfühlung Teorisi” isimli makalesinde özdeşleymimin Türk edebiyatındaki yeri ve tarihsel süreci hakkında detaylı bilgiler vermektedir (Anar, 2013).

Kendimi burada bir his olarak deneyimlemiyorum, kesinlikle hisseden benim, çünkü aksi halde nesnenin hissini asla hayal edemezdim. Bir nesneyi hissetmek, hissini hissetmek; nihayetinde bu içimden gelir ve bu nesnenin içine girer. Bilincime göre, bu artık benim hissim değil, bu nesnenin hissidir. (Prandtl, 1910, s. 106)

Fark edileceği gibi Einfühlung'un algılama sürecinde bazı problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. Prandtl, nesnenin hissinden bahseder ki burada subjenin dönüşüme uğrayan hissinden söz etmek daha mantıklı bir yaklaşım olacaktır. Theodor Lipps, bu durumu şöyle analiz eder:

Özdeşleyme ben, gerçek ben değildir, aksine gerçek "ben"den içsel bakımdan kurtulmuş halimdir, yani biçim görmenin dışında ne isem o şeylerin hepsinden arınmışımdır. Ben artık sadece bu ideal, bu biçim gören ben'imdir. (Lipps, 1903, s. 247)

Burada bir değiş-tokuş söz konusudur ki subjenin kaçış yolu olarak bir obje arayışı içerisinde olduğu görülür. Sadece kaçış değil bir haz nesnesi olarak da bir varlık seçilebilir ve onunla bütünleşilebilir. Ancak bunun gerçekleşmesi için objenin haz duyulan bir varlık olarak algılanması gerekir. Yani estetik haz gerçekleşmeden özdeşleyme tam anlamıyla gerçekleşmesi mümkün değildir.

Bir sanat yapıtının biçiminde, biz, kendi kendimizden haz duyarız. Estetik haz, bir objede kendi kendimizden duyduğumuz hazdır. Bize göre, bir çizginin, bir biçimin değeri, onların bizim için içerdiği hayat değerinden ibarettir. Onlar, güzelliğini, yalnız bizim yaşama (vital) duygumuzla elde ederler; bu yaşama duygusunu, nasıl olduğunu bilmeden, onların içine derinliğine sokarız (Worringer, 1985, s. 22).

Edebi metinlerdeki haz duygusu ele alındığında üç farklı özdeşleyme ile karşılaşılır. Öncelikle subjenin obje ile ilişki kurduğu özdeşleyme aşaması sanat eserinin meydana getirilme sürecinde başlar. Yazar kendisine fenomenler dünyasından varlıklar seçer ve bunları yeniden üretir. İkinci olarak üretilen metnin okur ile buluşması meydana gelir ve burada temel olarak haz duygusu ön plana çıkar (Paris sokaklarında Emma Bovary'ye benzeyen kadınların gezmesi). Üçüncü aşamada ise metindeki karakterlerin yine metindeki varlıklarla özdeşleyme süreci başlar ki buradaki çözümleme ikinci aşamanın da tam olarak anlaşılmasını sağlar.

## Belirsiz Bir Varlığın Özdeşleyimi: Odradek

Franz Kafka'nın 1914-1917 yılları arasında yazdığı *Die Sorge des Hausvaters* (Evin Beyi'nin Tasası) (1919 yılında basılır) adlı öyküsünü diğerlerinden ayıran önemli bir özelliği bulunur. "Odradek" adını verdiği varlık hem bir özne hem de bir nesne olarak metinde üretilir. Evin Beyi'nin algıladığı biçimde bir obje olarak göze çarpan bu varlık öykünün ilerleyen kısmında subje halini alır. Kafka'nın çözümlenmesi en zor öykülerinden birisi olarak bu metin, basit bir olay örgüsü içerir. Anlatıcı (Evin Beyi) "Odradek" isimli bir nesneyi tanımlar ve onu daha iyi anlamaya çalışır. Bir süre sonra onunla diyaloga girerek konuşmaya başlar. Odradek'in gülüşü ve belli bir yer yere bağlı olmayışı evin beyini etkiler. Evin beyi bir süre sonra nesnenin ölümsüz olduğunu öğrenir ve bunun tasasıyla öykü sonlanır.

*Die Sorge des Hausvaters* (Evin Beyi'nin Tasası) öyküsü üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında öykünün çok farklı teorik çerçevelerde değerlendirildiği görülür. Öncelikle Slavoj Žižek'in değerlendirmesiyle başlamak gerekirse bu belirsiz nesnenin "Politik Bir Kategori Olarak Odradek" başlığının altında şu şekilde tanımlanmaya çalışılır:

Odradek kuşaklarötesi (kuşakların çevriminin dışında) bir nesnedir, ölümsüzdür, sonluluğun dışındadır (çünkü cinsel farklılığın dışındadır), zamanın dışındadır, herhangi bir amaç yönelimli etkinlik sergilemez, amaç, yararlılık göstermeyen bir nesnedir, cisimlenmiştir/ouissance'tır: Lacan'ın XX. Seminer: Encore'da söylediği gibi, "Jouissance hiçbir şeye hizmet etmeyen şeydir". Kafka'nın eserlerinde Şey-;ouss/ance'n -bir ölümsüz (ya da, daha doğrusu, ölmeyen) fazlalık- farklı figürasyonları vardır: tam olarak var olmaksızın kalıcı olan, bizi hangi şeyden suçlu olduğumuzu bilmeden suçlu kılan yasa; iyileşmeyen ve ölmemize izin vermeyen yara; en "akıldışı" yönüyle bürokrasi; ve, hepsi kadar önemli, Odradek gibi "kısmi nesnelere". Hepsi de bir tür sahte-Hegelci "kötü sonsuzluk" kabusu sergilerler - bir Aufhebung yoktur, doğru dürüst bir çözüm yoktur, olay sürüklenip gider. (Žižek, 2014, s. 115)

Žižek'in tanımlamaya çalıştığı ya da tam olarak tanımlayamadığı nesne olarak Odradek, Deleuzecü bir okumayla bedensiz bir organ olarak algılanır. Žižek'in Odradek'i algılayış biçimi otorite-bürokrasi bağlamında bu tür bir nesnenin üretimine dayanır. Odradek durduk yere doğan bir nesne değil, Kafkaesk dünyanın içerisinde zorunlu olarak üretilmiş ve politik bir figürdür. Žižek'in bakışıyla ilerlenecek olursa evin beyinin

tasası da bu yüzdendir, insanlık ölecek ama o nesne yaşamını sürdürecektir. Kafka'nın yeni bir üretim olarak tasarladığı bu nesne bürokratik düzeni bu bağlamda ete kemiğe büründürme girişimi açısından başarılıdır. *Şato*'da ya da *Dava*'da görünmeyen bürokratik sistemin nesnel bir tavır olarak üretilmiş adı Odradek'tir denilebilir.

Zizek'in kuşaklarötesi bakış açısından ilerlendiğinde Odradek, Timothy Morton'un bakış açısıyla "Hyperobjects" (Hiper nesne) olarak nitelendirilir ve üstün bir varlık olarak görülür. Ona göre "Odradek, mükemmel bir çağdaş nesne olarak orada durur. Onu açıklamada yetersiz kalırız, yine de bir şekilde evimize davet edilmiştir. Odradek fiziksel bir bozukluk, tıpkı kuraklık ya da beklenmedik bir kasırga gibi ya da Çernobil yakınlarından doğan bacakları gözlerinden fırlamış yaprak böceği gibi bir şeydir. İsmi kökenlerinde belirsizlikler vardır" (Morton, 2013, s. 176-177). Kafka da öyküsünün başında bu belirsizlikten bahseder. Slav ya da Alman kökenli olup olmadığı hususunda okurun zihninde bir karmaşa yaratır. Böylece Odradek'e olan ilgiyi arttırdığı gibi aynı zamanda onun kökenleri belirsiz bir varlık olarak algılanmasını ister. Odradek'i bir hiper nesne olarak okuma girişimi Kafkaesk bir dünyada karşılaşılabilecek varlıklara yönelik farklı bir tespittir.

Walter Benjamin'in Kafka üzerine yaptığı tespitler kapsayıcı olduğu kadar farklı bir söyleme sahiptir. Ona göre "Kafka'da tarih öncesi dünyanın suçla peydahladığı en acayip piç Odradek'tir... Odradek unutulmuş şeylerin büründüğü şekildir. Unutulmuş şeyler biçimsizdir. Kimsenin tanımlayamadığı "aile babasının kaygıları" biçimsizdir... Kafka'nın bu yaratımları uzun bir figür serisiyle biçimsizlik prototipine bağlanır; kambura" (Benjamin, 2015, s. 48-50). Benjamin'in kambur söyleminden yola çıkarak *On Benjamin and Kafka* çalışmasında Odradek'in değerlendiren Werner Hamacher (1996), eleştirel bir yaklaşımla bu söylemin sınırlarını çizer. Hamacher, Odradek kelimesinin kökenlerine inerek dilbilimsel bir çalışma yapar ancak bu kelimenin bilinçlice seçilmiş, hiçbir kökeni olmayan bir kelime olduğunu ifade eder. Daha sonra Odradek'in formunu tespit etmeye çalışan Hamacher, metinde ifade edilen şeklin Davud'un Yıldızı'yla (Star of David) benzerlik taşıdığını bu bağlamda Yahudiliği sembolize edebileceğini belirtir. Odradek'in söylemine yöneldiğinde ise onu yaşam ile ölümün sınırında, istediği anda istediği yerde olabilen, yasanın karşısında bir anarşiste benzetir. Hamacher'in çözümlenmeleri bununla da sınırlı değildir, ancak özetlemek gerekirse, Odradek'in Kafka'nın yaşamının bir parçası olduğuna kanaat getirir.

Odradek üzerine yapılan çalışmalar sadece bunlarla sınırlı değildir. Ancak incelemelere ve tespitlere bakıldığında Odradek'in bazen kutsal bir varlık ya da bir anarşist, kimi zaman bir kambur kimi zaman ise belirsiz bir şey olarak algılandığı görülür. Özdeşleyim

teorisi açısından değerlendirilecek olursa Odradek, Evin Beyi'nin bir üretimidir. Anlatıcı-karakter pozisyonundan kurgulanan metinde anlatıcı öncelikle Odradek'in şeklinden bahseder. Davud'un Yıldızı'na benzeyen bu şekil Yahudiliğin bir sembolü olarak görülebilir. Ancak bu bakımdan olumsuz bir özdeşleşim gerçekleşir ki Stein'in (2008) ifade ettiği şekliyle bir "cogito" olmaktan öteye geçemez. Sadece anlatıcı pozisyonundan Odradek anlatılmış olsaydı bu durumda bir özdeşleşimden bahsetmek imkânsız olurdu. Ancak metindeki diyalog anlatıcının karakter pozisyonunda onunla iletişim kurduğunu gösterir:

"Adın ne bakayım?" diye soruyor. "Odradek" diye yanıtıyor o. "Peki nerede oturuyorsun?"- "Belli bir yerim yok," diyor Odradek ve gülmeye başlıyor. Ama ancak akciğerleri işe karıştırmadan üstesinden gelinebilecek bir gülüş bu; tıpkı dökülen yapraklardaki çıtırtıyı andırıyor! (Kafka, 2012, s. 194)

Bu diyaloga göre Odradek bir obje olarak mümkün görünmemektedir. Çünkü o artık insani özelliklere sahip yeni bir varlık pozisyonundadır. Evin beyinin bir nesne ile iletişim kurması onu gözlemlemesinden ayrı bir boyut olarak göze çarpar. Evin beyi nesne ile özdeşleşim kurarak onu diriltir bu bağlamda ona bu vasıfları kazandıran da evin beyinin kendisidir. Karakter-anlatıcının nesneye karşı bakışı en başından beri olumsuzdur ve onunla ilgili belli kaygıları vardır.

Franz Kafka'nın böyle bir tercih yapma sebebi ise bürokrasiyle olan imtihanıdır ve ondan kurtuluş yolu bulamamaktadır. Özdeşleşimi bürokrasi düzleminde değerlendirecek olursak anlatıcının metnin girişinde nesnenin kökenine ilişkin yaptığı "Slav-Alman karışımı bir şey" söylemi varlığı belirsizleştirir. Bürokrasi kelimesi de Fransızca "bureau" ve Yunanca "kratos" kelimelerinin ortak üretimidir. Bu bağlamda bir karşıtlık üretimi olarak düşünülebilir. Odradek/Bürokrasi okuması zorlama gibi görünse de evin beyinin nesneye olumsuz bakışı ve nesnenin ölümsüzlüğü bu bakışı doğrular niteliktedir. "Kimseye zararı yok kuşkusuz; ama ben öldükten sonra da onun yaşamını sürdürebileceğini düşününce, adeta kahroluyorum" (Kafka, 2012, s. 194). Bürokrasi zararsız bir kavram gibi görünse de aslında her devirde yaşamayı sürdüren elle tutulmayan belirsiz bir şeydir. Kafka'nın en büyük sorunsalı olarak bütün eserlerinde görülür, ancak cisimleştirdiği bir nesne olarak ilk kez Odradek'de ortaya çıkar.

Odradek'i diğer nesne ilişkilerinden ayıran başka bir yönü ise özdeşleşimin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediğinin de belirsiz olmasıdır. Evin beyi onunla iletişim kurmaktadır ancak o gerçekten var olan bir şey midir yoksa metafizik ötesi bir algı mıdır

sorusu askıdadır. Sadece evin beyinin tasası olarak Odradek tinsel bir üretimdir denilebilir. Somut bir varlık olmuş olsaydı sonlu bir çizgide ilerleyecekken çizgisini tinsel olarak sürdürür. Bu bağlamda Odradek'in bireyin soyut problematiğinden doğan bir varlık olduğu görülür. Sonuç olarak evin beyinin yeni bir keşfi olarak dünyaya ait olmayan yeri belirsiz bir kavramın yansımasıdır. Öyküde anlatıcı-karakter konfigürasyonu oluşturulması okurun nesneye olan yaklaşımını sınırlandırırken rastlantısal karşılaşma ve iletişim kurma öyküyü zorlaştırır. Hep orada olan ve kimseye zararı olmayan bir nesnenin günün birinde konuşması hatta gülmesi hiç sıradan bir şey değildir. Obje düzeyinde özdeşleşimin bütünleşme süreçleri olduğu bilinmekle birlikte subje evrenine doğrudan bir geçiş ve iletişim kurma ilk kez Kafka tarafından denenmiş bir yöntemdir. Bu bağlamda Odradek'i anlatıcı-karakter pozisyonundan ayırt edip ondan bağımsız olarak okumak mümkün görünmemektedir.

## Yağmur'daki Kedi mi Zihindeki mi?

Ernest Hemingway'in *Cat in the Rain* (*Yağmur'daki Kedi*) isimli öyküsü 1925 yılında yayımlanır ve üzerine en çok tartışılan metinlerin başında gelir. Bunun nedeni ise öykünün konusunun ilgi çekici olması, bazı belirsizliklerin bulunması ve söylemin tam olarak anlaşılmasındadır. Buradaki temel sorunsal şudur: Hemingway gibi durum öykücüsünün metnini bu kadar karmaşık ve anlamsız kılan şey nedir? Öncelikle belirtmek gerekir ki Hemingway durum öykücüsü olmasına karşılık bu öyküsünde kullandığı dil, stilistik bağlamında yenidir ve kelime oyunları ile ilerler. Hemingway'ın bu öyküsünün üç eskizi bulunmakla birlikte son halinde proloğa yer vermediği görülmektedir.<sup>6</sup>

Öyküyü kısaca özetlemek gerekirse bir otele konaklamak üzere gelen evli çiftin aralarındaki ilişkiyi konu alır. Pencereden bir kedi gördüğünü söyleyen kadının ona ulaşma isteği ile erkeğin umursamaz tutumu, otelci ile kadının ilişkisi ve kedinin elde edilme süreci konu alınır. Öykü karmaşık bir söylem üzerinde ilerler ve metindeki kadın-kız ayrımı, iki farklı kedi olup olmadığı sorunsalı metni belirsizleştirir.

Öykü üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ilk olarak Carlos Baker'in 1952 yılında yazdığı biyografik bir çalışma olan *Sanatçı Olarak Yazar: Hemingway (Hemingway: The Writer as Artist)* kitabı göze çarpar. Baker, çalışmasında *Yağmur'daki Kedi* ile ilgili tespitlerini şöyle açıklar:

6 Hemingway'ın kısa öykü eskizlerini de içeren *The Short Stories of Ernest Hemingway* oğlu Patrick Hemingway'ın ön sözü ve torunu Sean Hemingway'ın editörlüğüyle 2017 yılında yayımlanır.

"Yağmurdaki Kedi", kadın dünyasında erkeğinin sadece teğetsel olarak yer aldığı bir parçayı okura sunar. Eser, Mayıs 1923'te Rapollo'da yazılır. Kocasının huzursuz bir şekilde kitap okuduğu bir otel odasının penceresinden genç bir eş dışarıdaki yağmurda bir kedi görür. Onu almaya gittiğinde, hayvan (bir şekilde rahat burjuva evliliği yaptığı için zihninde kaybolmuyor) kaybolur. Kedi ile ilgili bu gerçek, kadının zihninde istediği birçok şeyle ilişkisinden dolayı trajiğe çok yakındır: Topuz yapabileceği uzun saçlar, mum ışığında gümüş parlıtlı yemek masası, bahar mevsimi ve güzel hava, elbette bazı yeni elbiseler. Bu isteklerini dile getirdiğinde kocası ona susmasını ve okuyacak bir şeyler bulmasını önerir, "her neyse diyor" genç kadın "Bir kedi istiyorum, bir kedi istiyorum, şimdi bir kedi istiyorum, uzun saçlara ve herhangi bir eğlenceye sahip olamazsam bile bir kediye sahip olabilirim." Zavallı kız, gerçek ile olası arasında sıkışmış kör hakemdir. Gerçek; yağın yağmur, can sıkıntısı, meşgul bir koca ve gerçek olmayan arzulardır. Olası ise gümüş şeyler, bahar, eğlence, yeni bir saç modeli ve yeni elbiseler. Gerçek ile olası arasında bir kedi durur. Sonunda kadına, genç kocasından daha yaşlı nazik otelci tarafından saygı göstergesi olarak daha büyük bir kedi gönderilir. (Baker, 1952, s. 135-136)

Backer'in tespitleri karmaşık yapıya sahip bu öykü için klasik bir bakış açısı içerir ve bu bağlamda yaptığı okuma Hemingway'in düşüncesini yakalamaya yetmez. Öykünün karmaşık yapısını simetrik bir düzleme oturtmaya çalışan John V. Hagopian (1963) öyküdeki her şeyin belli bir düzene göre yerleştirildiğini düşünür. Tespitlere bakıldığında Hagopian'ın işaret ettiği şeyler mantıklıdır; yağmur, seçilen karakterler, otel, lobi ve odanın konumu. Sadece simetrik olan bunlar değildir otelci ile kocanın simetrisi, kitty (kedicik) ile cat (kedi) ve tortoise-shell cat simetrisi bunlara eklenebilir. Hagopian tespitlerini daha da ileriye taşır ve otelcinin baba figürünü yansıttığını söyleyerek Freudyan bir tespit yapar ki bu metin için çok zorlama bir tespittir. Ayrıca "rubber cape" (yağmurluk) ifadesini sembolleştirerek metnin doğurganlık ile doğrudan ilişkili olduğu, çocuksuzluk hissi ile yağmuru bereket olarak algılayarak simetrik bir şekilde kedinin bu ihtiyacı/yoksunluğu sembolize ettiğini belirtir. Son olarak metonimik bir okuma yaparak kadının gözünden şöyle bir çıkarım yapar: "Bilinç düzeyine ulaşan istekleri neticesinde, anneliğe, ailenin yaşadığı bir eve, George ile arkadaş evliliğine kesinlikle son verir" (Hagopian, 1963, s. 221).



David Lodge'un Hemingway'ın öyküsü üzerine yaptığı çoğulcul okuma girişimi hem yapılsalci hem de yorumlayıcı özellik taşır. Seymour Chatman'ın *Öykü ve Söylem*<sup>7</sup> çözümlemesinden yola çıkarak öykü formu ile söylem formu arasında metni çözümlemeye girişir. Lodge'a göre Hagopian'ın Freudyan yaklaşımları başarılı değildir, çünkü burada doğurganlıktan söz etmek için yağmurun yağmaması gerektiğini düşünmektedir. Ancak stereotypes<sup>8</sup> bir okuma ile kedinin çocuk ile özdeşleştirilebileceğini düşünen Lodge, biyografik bir gerekçe sunarak kadının hamile olmayı istemediğini zaten hamile olduğunu öne sürer. Bunu yaparken de Hemingway'ın eşi Hadley'in o dönemde hamile olduğunu dile getirir (Lodge, 1980, s. 15-17). Hemingway'ın Scott Fitzgerald ile mektuplarına bakıldığında ise durumun öyle olmadığı, yazarın bile bu benzerlikten rahatsız olduğu görülmektedir.

“Yağmurdaki Kedi” Hadley ile ilgili değildi. Sen ve Zelda'nın her zaman böyle düşündüğünüzü biliyorum. Bu öyküyü yazarken Rapallo'da olduğumuz doğru ancak Hadley zaten Bumby'ye dört aylık hamileydi. Hadley, hayatında hiçbir zaman bebek istediğini söylemedi çünkü doktoru tarafından ona çeşitli şeyler anlatılmıştı ve ben bu olaya hiç değinmedim. (Baker, 1981, s. 180)

Hemingway'ın *Yağmurdaki Kedi*'si ile ilgili tespitler bunlarla sınırlı değildir. Ancak yazarın da kaygıları dikkate alındığında karısı ile ilgili bir varsayım içerisinde olmadığı düşünülebilir. Ancak Roland Barthes'in yazının sıfır noktası<sup>9</sup> prensibinden hareket edilirse yazarı bir kenara atıp metin ile farklı hermeneutik yorumlar yapılabilir ve bunun bir sınırı da bulunmamaktadır.

Hemingway'ın *Yağmurdaki Kedi*'si kısa öykü örnekleri açısından Einfühlung/ Özdeşleşim'e en uygun metinlerden birisidir. Metin temel olarak yapı taşlarına ayrıldığında aslında özdeşleşimin iki subje ve iki obje arasında yer aldığı görülür. Metinde geçen “The Amerikan wife and The Amerikan girl” (Amerikalı eş ve Amerikalı kız) iki farklı kişilik olarak kurgulanır. Odasından çıkan eş, dışarıda kızdır ve özgür günlerini mumla aramaktadır. Aslında kocasının onu bağlayan bir tarafı yoktur çünkü o kadar ruhsuzdur

7 Seymour Chatman'ın *Öykü ve Söylem (Story and Discourse)* hikâye olay örgüsünü anlamak için alandaki en önemli teorik kitaplardan birisidir. David Lodge'un *Cat in the Rain* incelemesinden sonra Seymour Chatman'da *Some Sunshine on Cat in the Rain* adlı makalesiyle katkı da bulunur. (Chatman, 2001)

8 Birçok insanın belirli bir kişi ya da bir şey hakkında sahip olduğu ancak çoğu zaman doğru olmayan sabit bir fikir ya da imaj için kullanılan kavramsal terimdir (Oxford Learner's Dictionaries). (25/12/2019)

9 Roland Barthes'a göre her yazı yazarın kaçınılmaz bir biçimde yolunun üstünde bulunduğu şu Nesne-Biçim karşısında bir evcilleştirme ya da geri itme çabasıdır, onu görmesi, göğüslemesi, üstlenmesi gerekmede, bir yazar olarak kendini yoketmedikçe onu yokedememektedir (Barthes, 2006, s. 13).

ki yatağına oturup kitap okumaktan başka bir şey yapmamaktadır. Bu bağlamda kocasının temel sorunu savaş anılarından dolayı tükenmişlik ya da iktidarsızlık olarak değerlendirilebilir.

Amerikalı eşi, subje olarak aldığımızda obje olarak kitty (kedicik) karşımıza çıkar. Subje'nin sahip olmak ya da ulaşmak istediği objenin göstergesi ise kendi varlığını terk etme ihtiyacından kaynaklanır. Pasifize edilen Amerikan eşin tek çıkış yolu başka bir objede kendini gerçekleştirme.

Özdeşleşim süreci, kendi kendini onaylamayı, kendimizde bulunan bir genel etkinlik isteminin onayını ifade eder. Bizde daima kendiliğimizden etkin olma ihtiyacı vardır. Hatta, bu, özümüzün ana ihtiyacıdır. Ama bu etkinlik istemini bir başka obje'de "yaşamakla" (özdeşleşim), biz, o başka objede var oluruz içsel yaşama içtepimizle bir dış obje'ye, bir dış biçime kendimizi verdiğimiz sürece, bireysel varlığımızdan kurtulmuş oluruz. (Worringer, 31)

Öyleyse odadan çıkan eşin kedi ile özdeşleşim süreci başladığını söyleyebiliriz. Çünkü kocası ile mutsuzdur ve aslında kendi bireysel varlığından kedi ile sıyrılmak istemektedir. Odadan bu umutla çıkan Amerikalı eşin otelci/pandrone ile ilgili düşüncelerini anlatıcı şöyle ifade eder:

Otelci, loş odanın uzak köşesindeki masasının arkasında ayakta duruyordu. Evli kadın onu beğeniyordu. Adamın herhangi bir şikâyeti ölürcesine ciddiye almasını beğeniyordu. Asaletini beğeniyordu. Kendisine hizmet etmek istemesini beğeniyordu. Otelcilik hakkındaki düşüncelerini beğeniyordu. Yaşlı, sert yüzünü ve büyük ellerini beğeniyordu. (Hemingway, 2017, s. 70)

"Beğeniyordu" kelimesi o kadar sık tekrar edilir ki kadındaki yoksunluk hissini yer arzu ile doldurulur. Amerikalı eşin bu söylemi karanlık dünyadan çıkıp estetik, haz almaya başlayan yeni varlığın doğacağına dair belirtilerdir. Bu hislerden sonra Amerika kız okurun karşısına çıkar ki onun istediği kediye kimsenin görmediği ifade edilir. Artık Amerikalı eş, arzu nesnesi ve kedi özdeşleşiminden sonra dönüşüme uğrar. Bu süreçten sonra kız odasına Amerikalı eş olarak çıkar ve kocası ile konuşmaya başlar. Kadının saçlarının erkeksi olması onu rahatsız etmektedir ancak kocası bu halinden memnundur. Saçlarını topuz yapmak, gümüş yemek takımlarının olduğu bir masası olsun istemek,

onun hazzı yaşayacağı şeyler olmasına rağmen içtepisini bir kediye değiştirmeye hazırdır. Onunla bütünleşmek, ona sığınmak kadının en büyük arzusudur. Hikâyenin sonunda ise hizmetçi aracılığıyla koca bir kedinin getirildiği görülür. Aslında kadının istediği zavallı, yardıma muhtaç bir kediciktir ama otelcinin de onun ruhundan anlamadığı açık bir şekilde son sahnede ortaya çıkar. Öyleyse subje de obje pozisyonuna geçer ve erk tarafından obje olarak algılanır. Baudrillard bu durumu şöyle analiz eder:

Birincisi bir işe yaramak, İkincisi birisinin malı olmak. İlki kişinin nesnelere aracılığıyla oluşturduğu işlevsel bir dünya, İkincisiyse yine kişinin bu dünya dışında zihinsel bir şekilde oluşturmaya çalıştığı soyut ikinci bir dünya. Bu iki dünya birbirlerinin tersi sayılabilecek mantıksal açıklamalar sunmaktadır. Salt işlevsel nesneye olsa olsa makine olduğu söylenerek toplumsal bir konum kazandırılabilir. İşlevini yitirmiş, hiçbir işe yaramayan bir nesneye ise tam tersine bir koleksiyon parçası olduğu söylenerek kesinlikle kişisel bir konum kazandırılabilir. (Baudrillard, 2010, s. 107)

Amerikalı eş otelciyi kendine uygun bir insan olarak görür ve beğenir. Bu estetik beğeni kadının dönüşümünü de sağlar (American Girl) ancak onun da estetik zevkinin olmadığı kadını bir meta olarak algıladığı, gönderdiği büyük kedi (tortoise-shell cat) ile ortaya çıkar. Kedinin özellikleri dikkate alındığında farklı renklere sahip (siyahı çok, sarısı az, alacalı), çok konuşkan ve güçlü miyavlamalarıyla bilinirler. Amerikalı eşin özdeşleşim sağladığı kedicik ile otelcinin gönderdiği arasında bir uçurum olması subjenin objeyi algılama biçimiyle ilgilidir.

Şimdi olay örgüsünü tekrar başa alırsak Amerikalı eşin odasından çıkıp otelciyi bu derece beğenmesi onda Freud'un tabiriyle bir "iğdiş kompleksi" veya "penis kıskançlığı" olduğuna dair bir göstergedir (Freud, 2016, s. 154). Babasına duyduğu özlem, kocasından göremediği haz, otelci erliğinde geri döner. Bu bağlamda Amerikan kızın geri dönme içtepsi baba sorunsalıyla alakalı olarak görülebilir. Otelcinin babası olması ondaki beğenileri ile kız olma süreciyle örtüşür. Zaten Amerikalı eş kediye gördüğünü söylediği andan itibaren özdeşleşim başlar ki bu süreçte kedi kaybolur, kedi tamamen kadının zihninde ürettiği bir kaçış objesi haline alır. Odasından çıktığında şefkate muhtaç bir kedicik edasıyla merdivenlerden iner ve otelci ile karşılaşır, onun her şeyini beğenmesi ve otelcinin ona sağlam güçlü bir kedi göndermesi babası olduğuna dair göstergeler taşır.

Son olarak kedi imgesinin özdeşleyimi burada bebek olarak algılanırsa kadının özdeşleyim yaparak duyumsadığı şey hamile kalma düşüncesidir. Belki bunu ifade etmek için en iyi yollardan birisi de budur. Kedinin onun haricinde kimseye görünmemesi bu tezi doğrular, ancak dışarıda yağın yağmur simetriyi bozar. Çünkü yağmur üretimdir, berekettir ve yağmurda masanın altında bir kedinin belirmesi bu bağlamda saçmadır. Buradaki yağmurun simetrisi kadının doğurganlığının olduğu olabilir, ancak kocasının buna yanaşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kediyi bebek olarak algılamak metni kısıtlar ve özdeşleyimi sınırlandırır.

## Semaver mi Salep Güğümü mü?

Sait Faik Abasıyanık'ın ilk öyküleri *Semaver* adıyla 1936 yılında yayımlanır. Kitabın ilk öyküsünün de adının *Semaver* (1935) olması yazar için öykünün ayrı bir önemini olduğunu göstergesidir. Sait Faik'in öyküleri çıktığı dönemde okurlar tarafından beğenilmesine rağmen dönem içerisinde eleştirilere de mazur kalır. En çok eleştiri aldığı öykülerinin başında da *Semaver* gelir.

*Semaver* öyküsü fabrikada işçi olarak çalışan Ali'nin annesi ve semaver ile ilişkisi üzerine kurulu bir metindir. Annesi ve semaveriyle yaşadığı saadeti fabrikaya da taşıyan Ali'nin annesini kaybetmesi sonucu semaveri hayatından çıkararak salep güğümüne doğru giden kısa öyküsü anlatılır. Bu öykünün eleştiriye maruz kalmasının nedenleri ise toplumun değerlerine tam olarak ayna tutamaması, işçi sınıfının yaşantısını gerçek olarak verememesidir.

Sait Faik'e bu öyküsünden dolayı ilk eleştiri dönem içerisinde yakın arkadaşlığı bulunan Nazım Hikmet'ten gelir. 5 Mayıs 1936 tarihinde Akşam Gazetesi'nde Orhan Selim adıyla bir eleştiri de bulunur. *Semaver* öyküsünü okumaya başlayınca büyük bir yazar olacağına inandığını ancak hikâyenin devamında Amerikalı bir yazarın etkisinde kaldığını düşünerek hayal kırıklığına uğradığını yazar. Tabii asıl eleştiri metindeki kültürel anlamsızlıklardan kaynaklanır:

Anasının namaz seccadesinde takla atan, anasıyla sabahları yatakta al takke ver külah şaka eden, semaverine bağlı Türk işçisi yalnız Türk işçisi değil, Amerikan terbiyesi almış bazı delikanlılar müstesna, herhangi bir Türkiyeli bir dindar da olsa, dinsiz de olsa anası namaz kılarken takla atmaz ve anasıyla yatakta o çeşit şakalaşmaz. Bu olsa olsa komik Zigoto'nun yaptığı marifetlerdir. (Hikmet, 1987, s. 308)

Öncelikle Nazım Hikmet'in işaret ettiği Amerikalı yazar Mark Twain'den başkası değildir. Nazım Hikmet'in eleştirilerinde haklılık payı vardır, çünkü metnin kültürel göstergeleri toplumun göstergeleri ile uyuşmamaktadır. Ali'nin dinsel sınırları zorlayan hareketleri, annesi ile şakalaşması ve kurduğu yakın ilişki oedipal bir durum olup olmadığını akla getirir. Otorite olarak babanın bir figür olarak metinde yer almaması, annesi ve iki nesnenin Ali'nin hoşuna giden şeyler olarak var olması böyle bir okumanın önünü açar.

*Semaver* öyküsü üzerinden değerlendirme yapan Fethi Naci, bu öyküyü yapay olarak değerlendirerek başarısız bulur ve sert bir dille eleştirir:

Asıl yöntemi yaşadığı, gözlemlediği gerçeklikten hareket olduğu halde bu hikâyesinde okuduklarından, kitaba dayalı düşlerden hareket eder, bunun için bir yapaylık bir özenti sırttır bu hikâyede... İşçi Ali'nin sabahın mutluluğunu üretilmesi için, fabrikada grevin zorunlu olduğunu bilmesi gerekir. "Ali bütün gün zevkle, hırsıyla, iştiyakla çalışacak" sözleri de Sait Faik'in "yabancılaşma" diye bir şeyin varlığını bilmediği gerçeğiyle açıklanabilir. (Naci, 2008, s. 18)

Ali'nin sermaye düzeninde bu kadar mutlu olması hikâyenin yazıldığı dönem de dikkate alındığında saçma durur. Karakter, ekmeğini eve getirmenin mutluluğu içerisinde olabilir, ancak "semaveri, içinde ne ıstıra ne grev ne de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi, ondan yalnız koku, buhar ve sabahın saadeti istihsal edilirdi" (Abasıyanık, 2004, s. 9) ifadesi yazarın Marksizm gerçeğinden habersiz olduğuna işaret eder. Yazarın böyle bir cümleyi buraya almasının nedeni Semaver'i fabrika ile olan ilişkisinden kurtarmaktır, ancak bu söylem bile Ali'nin makinalaşmasını önlemeye yetmez. Ali'nin annesini kaybettikten sonra yabancılaşması ise ayrı bir konudur, ancak daha önemlisi subjenin obje ile kurduğu ilişki açısından "şeyleşme" (reification) sürecinin başlamasıdır.

Bu nitelik, kişiler arasındaki bir ilişkinin, bir bağlantının içinde bir şeysellik (şey veya eşya türünden y.ö.) karakteri taşımasına ve böylece "vehim veya hayalet gibi bir nesnellik" içermekte olmasına dayanıyor; bu öyle bir nesnellik ki kendi içinde tamamıyla tutarlı ve akılcı görünen özgül yasaları çerçevesinde (uyarınca-y.ö.) kendi temel niteliğinden ve insanlar arası ilişkilerden gelen tüm izlerini gizleyip örtüyor (Lukacs, 1998, s. 158).

Ali'nin şeyleştiğinin en büyük göstergesi semaverdir, çünkü ona yüklediği her şey annesinin birden yitip gitmesiyle dönüşüme uğrar. Annenin semaver ile birlikte bir obje olarak algılanması, Ali'nin makinalaşması ve diğer bir obje ile hayatına devam etmesi birlikte işler. Ancak hikâyede iki nesnenin bir arada olması ve biri olmazsa diğerinin seçilmesi kurgusal bir zayıflık belirtisidir. Nedeni ise simetrik bir yapının bozulması bir diğerinin kaçış nesnesi olarak elde tutulmasıdır. Eğer Ali başta salep güğümüne ilgi duymasaydı o zaman salep güğümü Ali'nin yeni bir bakış açısı kazandığına işaret eden zıtlık göstergesi olabilecek iken sıradan bir olay örgüsü olmuş, karakter hayatına kaldığı yerden devam etmiştir.

Semaver üzerine metinsel inceleme bağlamında çok çalışma olmamakla birlikte nesne ilişkisi bağlamında Cüneyt İssı (2018)'nin incelemesi farklı bir bakış açısı sunar:

Sıcaklık, koku ve buhar gibi fonksiyonundan doğan unsurları, ayrıca hikâyede kazandığı ev ve aile anlamlarıyla semaver, metnin uzamına ve olay örgüsüne yerleşmiş düşünce ağının tam ortasında yer alır... Anne sıcaklığı semaverin sıcaklığıyla, anne kokusu kızarmış ekmeğe, fesleğen ve semaverden yayılan kokuyla bitmiştir. (İssı, 2018, s. 80-81)

İssı, semaveri aile kavramını gösteren bir nesne olarak betimler ve onu oluşturan parçaları açıklamaya çalışır. Hikâye ile ilgili yapılan tespitlerin hepsi *Semaver* için başka perspektifler açabileceğini gösterir.

Hemingway'nin *Cat in the Rain* hikayesinden farklı olarak buradaki objenin subjeye doğrudan etki ettiği görülür. Metin dikkatlice okunduğunda semaverin Einfühlung/ özdeşleşimin bir obje olarak algılanmasının yanı sıra *katharsis*'i (arınma) sağlayacak şekilde metinde konumlandırılmış olması dikkat çekicidir. Bu taklit olarak yaratılan objenin aynı zaman içtepiyi harekete geçirecek şekilde subje ile özdeşleştiğini gösterir.

Bir sabah yemek odasında karşı karşıya geldiler. O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı. Güneş, sarı pirinç maddenin üzerinde donakalmıştı. Onu kulplarından tutarak, gözlerinin göremeyeceği bir yere koydu. Kendisi bir sandalyeye çöktü. Bol bol, sessiz bir yağmur gibi ağıladı. Ve o evde o, bir daha kaynamadı (Abasıyanık, 12).

Ali anası öldüğünde hissizleşmesine rağmen ağlayamaz bunun nedeni ise hislerini kaybetmesidir ancak semaver ile odada tekrar karşılaşınca arınmayı sağlar ve onu bir

kenara fırlatır. Bu durumda semaver sadece özdeşleyim sağlayan bir obje değil aynı zamanda canlı bir varlık olarak da görünür.

Değişmeyen ne nesnelere, ne de cisimlerdir; onlar, sürekli bir değişim, bir oluş içinde bulunurlar. Ancak, burada kendiliğinden bir soru ortaya çıkıyor: Bütün bu oluşa, bütün bu değişmeye karşın, yine de fenomenler dünyasında değişmeden kalan bir şey var; ve bu şey, varlığın, daha doğru bir deyişle, fenomenlerin kendi kendisi ile olan özdeşliğini sağlıyor (Tunalı, 2008, s. 22).

Annesi o varlık ile bütünleşirken Ali'nin tinsel olarak varlığı da semaver ile bütünleşir. Prandtl'in ifade ettiği "nesnenin hissi" sözü "semaver" için tam olarak gerçekleşen bir durum olarak okumak mümkündür. Öyleyse burada ölen tek kişi anne değildir, tüm hislerin var olduğu ya da bütünleştiği nesnenin ölümü de söz konusudur. Annenin semaver ile birlikte Ali'nin hayatından çıkarılması ölümün anneyi nesneleştirdiğine işaret eder ki bu da Ali'deki yabancılaşmanın boyutunun anlaşılması için yeterlidir. Öyküde üretilen salep güğümü ise artık Ali'nin diğer diğer kaçış nesnesidir ve bu nesne sönük görüntüsü, estetik olmayan bir nesne olarak yazar tarafından bilinçli olarak seçildiği görülmektedir. Yazar burada hikâyenin sınırlarını zorlayan bir hamlede bulunarak karakteri tekrar başka bir nesne ile baş başa bırakır. Bu nesnenin özdeşleyimi ise işçi sınıfı, fabrika ve soğuk duvarlar arasında silikleşir.

## Sonuç

Platon'un çizgiler dünyasından Aristo'nun taklit yasasına uzanan teorik denkleme üretilen nesnelere özdeşleyim olarak subjenin dünyasında yeniden var edilme süreci Franz Kafka'nın *Die Sorge des hausvaters* öyküsündeki belirsiz bir varlık olan *Odradek* ile Hemingway'nin *Cat in the Rain* ve Sait Faik Abasıyanık'ın *Semaver* öyküleri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Genel bir yargı olarak ötelenen nesnelere fenomenler dünyasında sürekli yer değiştirdiği, yeniden adlandırıldığı göz önüne alınırsa edebiyat kavramı içinde nesnelere daha farklı bir üretime uğradığı, canlandığı hatta kimi zaman gerçeğin yerini aldığı görülür. *Einfühlung* teorisiyle uğraşanların fenomenler dünyasıyla bu kadar uğraşması aslında günümüz insanının nesne ile olan yakın ilişkisini anlamak açısından da önemlidir.

Franz Kafka'nın öyküsünde hiper nesne olarak dünyaya ait olmayan bir varlık olarak üretilen *Odradek* aslında anlatıcı-karakterin özdeşleyim olarak algıladığı bürokrasi

kavramının karşılığıdır. Bu yüzden anlatıcı-karakter ona bir uzaylı muamelesi yapmayı uygun görür. Kimseye zarar vermeyen çocuksu bir nesne olarak algılanan varlık bir süre sonra konuşur hatta güler. Odradek'i evin beyinin sadece bir tasası olarak değil, onun bir parçası olarak özdeşleştirmek gerekir.

Hemingway'ın öyküsünde kadın karakterin zihinsel üretimi olarak kurgulanan kedinin aslında bir kaçış nesnesi olarak üretildiği ve onunla bütünleştiği görülür. Edebiyatın büyüleyici gücü aslında Einfühlung ile birlikte boyut değiştirir. Örneğin romanlarda üretilen karakterlerin yazarın bir kaçış nesnesi olarak tasarlandığı düşünülürse (Flaubert örneği gibi) hatta bir süre sonra onu üreten subjenin kendisi olduğu görülürse nesnelere özdeşleşiminin hiç de basit olmadığı anlaşılacaktır.

Sait Faik Abasıyanık'ın *Semaver*'ine bakıldığında ise nesnenin hissi olmasının yanı sıra katharsis (arınma) ögesi olarak da tasarlandığı görülmektedir. Öyküde bir nesneye yüklenen işlevlerin bir denge üzerine oturtulduğu, bu dengenin ise birden yitirildiği fark edilir.

Sonuç olarak Einfühlung/özdeşleşim kavramı geniş boyutlarıyla ele alındığında sadece sanat ve edebiyat bağlamında değil modern insanın kaçmak için sürekli bir varlık üretimine girdiği, hatta kendisini hapsediği fenomenler dünyasını anlamak için önemli bir yöntem olarak bir köşede keşfedilmeyi bekleyecektir.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Kaynakça

Abasıyanık, S. F. (2004). *Semaver*. İstanbul: YKY.

Anar, T. (2013). "Edebiyat eserlerini anlamak ve yorumlamak için farklı bir yöntem: Einfühlung teorisi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* 49, 23–46.

Aristo. (1935). *On th Soul*. London: Harvard University Press.

Baker, C. (1952). *Hemingway: The writer as artist*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Baker, C. (1981). *Ernest Hemingway, selection letters*. New York: Scribner.



- Barthes, R. (2006). *Yazının sıfır derecesi*. (T. Yücel, Çev.). İstanbul : Metis Yayınları.
- Benjamin, W. (2015). *Kafka üzerine*. (D. Kurt, Çev.). İstanbul: Altıkkırkbeş Yayın.
- Baudrillard, J. (2010). *Nesneler sistemi*. (O. Adanır, A. Karamollaoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Chatman, S. (2001). Some sunshine on "Cat in the Rain". *Narrative, Vol. 9, No.2, Contemporary Narratology*, 217–222.
- Flaubert, G. (2005). *Letters about Madame Bovary*. New York: W.W. Norton & Company.
- Freud, S. (2016). *Psikanalize giriş dersleri*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınları.
- Hagopian, J. V. (1963). Symmetry in "Cat in the Rain". *College English, Vol. 24, No. 3*, 220–222.
- Hamacher, W. (1996). *Premises: essays on philosophy and literature from Kant to Celan*. (trans. Peter Fenves). London: Harvard University Press.
- Heidegger, M. (2007). *Sanat eserinin kökeni*. Ankara: De Ki Yayınevi.
- Hemingway, E. (2017). *The short stories of Ernest Hemingway*. (Edit. S. Hemingway) Newyork: Scribner.
- Hikmet, N. (1987). *Sanat ve edebiyat üstüne yazılar*. (Haz. Aziz Çalışlar). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Issı, A. C. (2018). "Alternatif bir okuma denemesi Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerini nesnelere dolaşmak". (Ed. A. Cüneyt Issı, Tuncay Bolat), *Hikâye kuran nesnelere*. Ankara: Hece Yayınları.
- Kafka, F. (2012). *Bütün Öyküleri*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Lipps, T. (1903). *Ästhetik*. Hamburg und Leipzig.
- Lodge, D. (1980). Analysis and interpretation of the realist text: A pluralistic approach to Ernest Hemingway's "Cat in the Rain". *Poetics Today, 1(4)* 5–22.
- Lukacs, G. (1998). *Tarih ve sınıf bilinci*. (Y. Öner, Çev.). İstanbul: Belge Yayınları.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: philosophy and ecology after the end of the world*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Naci, F. (2008). *Sait Faik'in hikâyeciliği*. İstanbul: YKY.
- Nowak, M. "The Complicated History of Einfühlung." *Argument: Biannual Philosophical Journal. 1(2)*, 301–326.
- Platon. (1995). *Devlet*. (S. Eyüboğlu, M.A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Prandtl, A. (1910). *Die Einfühlung*. Leipzig.
- Schapiro, M. (1968). *The still life as a personel object-A note on Heidegger and van Gogh*. Berlin, Heidelberg: In: Simmel M.L. (eds) *The Reach of Mind*. Springer.
- Steegmüller, F. (1939). *Flaubert and Madame Bovary, a double portrait*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Stein, E. (2008). *Zum problem der Einfühlung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Tunalı, İ. (2008). *Felsefenin ışığında modern resim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Vischer, R. (1873). *Über Das Optische Formgefühl: Ein Beitrag zur Aesthetik*. Leipzig: Credner.
- Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (p. 17–37). Cambridge University Press.
- Worringer, W. (1985). *Soyutlama ve özdeşleşim* (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zizek, S. (2014). *Paralaks* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Encore Yayınları.
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/stereotyping> (25/12/2019).





# Hafıza, Tatlar ve Sesler. İki Yazar, İki Şehir: İstanbul ve Selanik\*

## Memory, Tastes and Sounds. Two Authors, Two Cities: Istanbul and Thessaloniki

Aslı ÇETE<sup>1</sup> 



\*Bu makale 18-20 Eylül 2019 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi, Limoges Üniversitesi ve Türkiye Dil ve Edebiyat Derneği tarafından düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulan metnin genişletilmiş ve düzeltilmiş halidir.

<sup>1</sup>Res. Assist. Dr., Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Western Languages and Literatures, Contemporary Greek Language and Literature, Istanbul, Turkey

ORCID: A.Ç. 0000-0002-9677-6502

### Corresponding author:

Aslı ÇETE,  
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,  
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş  
Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,  
İstanbul, Türkiye  
E-mail: asli.cete@istanbul.edu.tr

Submitted: 23.09.2019

Revision Requested: 03.10.2019

Last Revision Received: 03.10.2019

Accepted: 04.10.2019

Citation: Cete, A. (2020). Hafıza, tatlar ve sesler. İki yazar, iki şehir: İstanbul ve Selanik. *Litera*, 30(1), 245-266.

<https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0059>

### Öz

Osmanlı İmparatorluğu'nun ticari ve kültürel açıdan iki önemli merkezi konumunda bulunan İstanbul ve Selanik şehirleri, hızla esen ulusçuluk rüzgarı sonucu kendilerini iki ayrı ulusal devletin içinde bulmuşlardır. Ancak İmparatorluk zamanından kalan çok dilli ve çok kültürlü yapılarını bir anda kaybetmemişlerdir. Bu çalışmanın inceleme konusunu Mario Vitti'nin *Doğduğum Şehir. İstanbul 1926-1946* (2010) ve Giorgos Ioannou'nun *Yegâne Miras* (1974) adlı anı-öykü kitapları oluşturmaktadır. Aşağı yukarı II. Dünya Savaşı yıllarına denk gelen bu anıların, Vitti'de ve Ioannou'da bıraktıkları izler farklıdır. Bir yanda henüz kurulmuş ulusal bir devlet olarak hızla homojen hale gelmeye çalışan Türkiye (İstanbul), diğer yanda İtalya, Almanya ve Bulgaristan'ın üçlü işgali ile mücadele halinde olan Yunanistan (Selanik) vardır. Bu bağlamda yazarların bu iki mekân üzerine hatırladıkları/unuttukları ya da özlendikleri şeyler farklıdır. Bu çalışmada biri İstanbul'da, diğeri Selanik'te doğup ilk gençlik yıllarını bu mekânlarda geçirmiş olan bu iki yazarın sözü geçen şehirler üzerine kaleme aldıkları anı-öykü kitaplarında neleri hatırlayıp neleri unuttukları, bir mekân olarak İstanbul ve Selanik'in bu anılarda nasıl belirdiği ve sıla özleminin (nostos/nostalgia) bu yazarların hafızalarında bir rol oynayıp oynamadığı incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mario Vitti, Giorgos Ioannou, hafıza, nostalgia, II. Dünya Savaşı

### ABSTRACT

The cities of Istanbul and Thessaloniki, two important commercial and cultural centers of the Ottoman Empire, found themselves within two national states as a result of the rapidly blowing winds of nationalism. However, they did not all of a sudden lose their multilingual and multicultural structures inherited from the imperial time. The subject of this study is a critique of two memoirs titled *The City where I was Born. Istanbul 1926-1946 (Istanbul nella memoria 1926-1946)* written by Mario Vitti in 2010 and *The Sole Legacy (Η Μόνη Κληρονομιά)* written by Giorgos Ioannou in 1974. These memoirs which approximately coincide with the years of the Second World War left different traces in Vitti and Ioannou. On the one hand, there was Turkey (Istanbul) which was trying to become rapidly homogenized as a newly-established national state, and on the other hand there was Greece (Thessaloniki) which was struggling with the trilateral occupation of Italy, Germany and Bulgaria. In this context, what the authors remember/forget or long for about these two places is different. This study provides an insight into what these two authors — one born and brought up in



Istanbul and the other in Thessaloniki — remember and forget in the memoirs and stories they wrote about the aforementioned cities. This study discusses the way Istanbul and Thessaloniki appeared as places in these memories. Furthermore, this study examines whether homesickness (nostos/nostalgia) played a role in the memory of these authors.

**Keywords:** Mario Vitti, Yorgos Ioannu, memory, nostalgia, World War II

## EXTENDED ABSTRACT

As a result of the rapidly blowing winds of nationalism, the cities of Istanbul and Thessaloniki, two important commercial and cultural centers of the Ottoman Empire, found themselves within two national states, which had declared themselves separate and officially “other”. However, these cities did not suddenly lose their multilingual and multicultural structures inherited from the imperial time. The subject of this study is a critique of the memoirs titled *The City where I was Born. Istanbul 1926-1946 (Istanbul nella memoria 1926-1946)* written by Mario Vitti in 2010 and *The Sole Legacy (H Mόνη Κληρονομιά)* written by Giorgos Ioannou in 1974. These memories which took place approximately with the years of the Second World War left different traces on Vitti and Ioannou. On the one hand, there was Turkey which was trying to become rapidly homogenized as a newly-established national state, and on the other hand there was Greece which was struggling with the trilateral occupation of Italy, Germany and Bulgaria. In this context, what the authors remember/forget or long for about these two places is different. This study is an investigation of what these two authors — one born and brought up in Istanbul and the other in Thessaloniki — remember and forget in the memoirs and stories which they wrote about the aforementioned cities. An attempt was made to answer the following questions:

- a) How do Istanbul and Thessaloniki come to life in the memories of these two authors, who describe more or less the same period?
- b) Does the act of remembering parallel social and political events?
- c) Which social events of the period are remembered and which are “forgotten” in the works?
- d) How do the authors define their own identities, or at least have a sense of belonging?
- e) Can any homesickness be mentioned in the works of these authors, both of whom left the cities where they were born and raised?

Researchers such as Halbwachs and Roediger have argued that individuals remember with the help of social, political and cultural processes. Vitti and Ioannou also remember,

even their most personal memories, in the context of the social and political events of the period they narrate. Born in 1926 on Büyükkada to a Greek mother and an Italian father, who was one of the Istanbul Levantines, Vitti's childhood and early teenage years were spent on Beyoğlu Tomtom Kaptan Street. The book titled *Istanbul nella memoria 1926–1946*, in which he describes Pera of that time, is important in terms of the time period it refers to. The period between the years 1926 and 1946 was a period when the Republic of Turkey defined its national identity and historical narrative and took its first steps as a national government with laws enacted and incidents experienced in this direction. Indeed, in the afore-mentioned years, Turkey was trying to define its national past and national identity with theses such as the “Sun Language Theory” on the one hand; and on the other, it was trying to leave out anything that did not fit this definition of identity. Jewish Events in Thrace (1934) and practices such as the Wealth Tax (1942) in the country, which systematically tried to homogenize itself, are important events that have marked the history of the Republic of Turkey in recent times.

Giorgos Ioannou, the son of immigrant parents from Eastern Thrace, was born in Thessaloniki in 1927. The author's childhood and early teenage years coincided with the most difficult times in Greek history in the 20th century. In his 1974 memoir *Η Μόνη κληρονομιά*, he tells the story of Thessaloniki, which was occupied during the Second World War. The period in which Ioannou was born and raised coincides with one of Greece's most turbulent periods: The Dictatorship of Metaxas (1936–1941), the Italian Occupation (1940), the German Occupation/Hunger/Resistance (1941–1945) and Civil War (1946–1949). A year after the Italian invasion, in 1941, Germany also invaded Greece, and its systematic policy resulted in the death of three hundred thousand people across Greece only because of hunger. By June 1941, the country was under the ternary occupation of Italy, Germany and Bulgaria.

Istanbul, unlike Thessaloniki, was not occupied during the Second World War and did not face hunger and a massacre, and thus is remembered to be more “positive” than Thessaloniki, but the historical events of that period remain clear in memory. Thessaloniki — unlike Istanbul, which did not experience the war — resisted the bombings, fires, large strikes, arrests and deaths that occurred during the trilateral occupation and subsequent Civil War. Both authors reject a stereotypical identity definition prepared in accordance with the nationalist approach of the time. However, the need to belong to a place is very clear in both works.

## Giriş

“Anı arayışı, hatırlama ediminin en önemli amaçlarından birine işaret eder: Unutuşa karşı savaşımdır bu, zamanın ‘yırtıcı pençesinden’ (Augustinus böyle der) birkaç anı kırıntısı kurtarabilmek, unutuş ‘kefenini’ yırtmaktır.”

(Paul Ricoeur, *Hafıza, Tarih, Unutuş*.)

Literatürde “uzun süreli-kısa süreli”, “semantik-episodik” gibi ayrımları olan hafıza/bellek, “yaşanılanları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü” şeklinde tanımlanır (Türk Dil Kurumu, t.y.). Uzun süreli hafızanın<sup>1</sup> bir parçası olarak kabul edilen otobiyografik hafıza, en genel tanımıyla “kişinin kendi yaşamını oluşturan, kendi benliğiyle bağlantılı olayları hatırlamasıdır” (Gülgöz, 2018, s. 14). Conway, Rubin, Schrauf ve Gülgöz gibi araştırmacılar, otobiyografik hatırlamaya özgü en temel özellikleri şöyle sıralarlar: a) Geçmişte yaşadığımız bir olayı yeniden yaşıyormuşuz gibi hissetmek; b) Hatırlama anında başta görsel olmak üzere tatsal ve işitsel – hatta bedensel – imgelerin de canlanması; c) Hatırlanan olayın doğruluğundan hemen hemen hiç şüphe duymama; d) Hatırlanan olayın bizzat kendimiz tarafından deneyimlendiğine dair oluşturduğumuz inanç (Gülgöz, 2018, s. 16-17).

Maurice Halbwachs kişinin, hatırlama anında “bireysel” ve “tarihî” olmak üzere iki farklı hafıza işleyişine katıldığını; bunlardan ilkinin, ikincisinden yardım aldığını iddia eder:

Öyleyse iki belleği birbirinden ayırmak yerinde olur. Bunlardan birini istersek dâhili ya da içerideki bellek değerini de harici bellek olarak adlandırabilir ya da birine şahsi bellek değerine de sosyal bellek diyebiliriz. Hatta daha da doğru bir şekilde söylemek gerekirse, birine ‘otobiyografik bellek’ değerine de ‘tarihî bellek’ diyebiliriz. Bunlardan birincisi ikincisinden yardım alır çünkü en nihayetinde, kendi yaşamımızın tarihi genel tarihin de bir parçasıdır. (Halbwachs, 2018, s. 65)

Böylelikle otobiyografik hafıza ile tarihî hafıza birbirinden ayrılmaz. Araştırmacıya göre bir insanın, çocukluk anılarının yaşadığı zamanki tarihî gerçekliğe (savaş, ayaklanma,

1 Sami Gülgöz, uzun süreli hafızanın, “doğumdan sonra öğrendiğimiz tüm bilgilerin ve yaşadığımız tüm deneyimlerin depolandığı yer” olduğunu dile getirir (Gülgöz, 2018, s. 13).

ulusal bayram, tören vb.) ulaşması için “kendi”nin dışına çıkıp topluluğun ya da ulusun bakış açısını benimsemesi ve “nasıl böyle bir olayın bir tarihi damgaladığını görmesi gerekir” (Halbwachs, 2018, s. 71-72): “Çocuğun, tamamen duyuşsal dönemi aştığı ve gördüğü imge ile tabloların anlamıyla ilgilenmeye başladığı andan itibaren, başkalarıyla ortaklaşa düşündüğünü ve düşüncesinin bütünüyle şahsi izlenimler dalgası ile farklı kolektif düşünce akımları arasında gidip geldiğini söyleyebiliriz” (Halbwachs, 2018, s. 74).

Benzer şekilde Roediger ve arkadaşları da bireylerin karmaşık toplumsal ve kültürel süreçlerin yardımıyla hatırladıklarını savunurlar (Roediger, Zaromb ve Butler, 2015, s.179). Bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturan her iki anı-öykü kitabı da anlattıkları dönemin siyasi ve toplumsal süreçlerinden bağımsız değildir. Yazarlarının, hafızalarından çekip çıkardıkları anılar/olaylar günümüz Türk ve Yunan toplumunun tarihî hafızalarındaki yerlerini korumaktadırlar. Çalışmamızda aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçladık:

- 1) Aşağı yukarı aynı dönemi anlatan bu iki yazarın hafızasında İstanbul ve Selanik nasıl canlanır?
- 2) Hatırlama eylemi, toplumsal ve siyasi olaylarla paralellik gösterir mi?
- 3) Eserlerde dönemin hangi toplumsal olayları hatırlanır, hangileri “unutulur”?
- 4) Yazarlar kendi kimliklerini nasıl tanımlarlar ya da en azından bir aidiyet duygusu taşırlar mı?
- 5) Her ikisi de doğup büyüdüğü şehirleri terk etmiş olan bu yazarlarda sılaya dönüş özleminden (nostos/nostalgia) bahsedilebilir mi?

Bu sorular doğrultusunda sözü geçen anı-öykü kitaplarında İstanbul ve Selanik’e dair hatırlanan anıların yukarıdaki teorileri (toplumsal ve siyasi süreçler bireysel hatırlamaları etkiler) destekleyip desteklemediğine baktık.

## **Mario Vitti (1926 -) ve İstanbul’u**

“Bu sayfalara karışık bir anlatımla sıraladığım anılar, çekmecedenden tesadüfen dökülen bir dönemin bölük pörçük parçaları değil, gerçekten yaşadığım, tenimde hissettiğim yaşamımdır. Kış ayları puslu öğleden sonraları, caddelerde, yağmur altında şemsiyeyle umutsuz yürüyüşlerim, gezegen üstündeki yalnızlığımın boyutunu gösteriyor. Bu deneyimi hiçbir zaman kelimelerle ifade edemeyeceğim.”

(M. Vitti, *Doğduğum Şehir. İstanbul 1926-1946*)

Çağdaş Yunan çalışmalarının yakından tanıdığı bir isim olan Mario Vitti, akademik çevrelerce kabul edilen üç temel Çağdaş Yunan Edebiyatı tarihini yazarlarından biridir. Doğduğu ve ilk gençlik yıllarının geçtiği İstanbul'a dair, İtalyanca kaleme aldığı anıları *Istanbul nella memoria 1926-1946* başlığı ile 2010 yılında yayımlar. Yazar, kitabın Türkçe baskısı için yazdığı önsözde bu anıları, aile çevresi için kaleme aldığını; kitabın bu çevrenin dışına çıkmasının ise Roma Üniversitesi'nde profesör olan arkadaşı Paola Maria Minucci'nin ısrarı sonucu gerçekleştiğini belirtir. Sula Bozis'in çevirisi ile 2018 yılında Türkçe yayımlanan kitap, değiştiği zaman aralığı açısından ayrıca önem taşır. 1926-1946 yılları arası dönem, Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal kimliğini ve tarihî anlatısını tanımladığı, bu doğrultuda çıkarılan yasalar ve yaşanan olaylarla ulusal bir devlet olarak ilk adımlarını attığı bir dönemdir.

1946 yılının ekim ayında doğduğu şehirden ayrılan Vitti, bu şehre yeniden, eşi Aleksandra ve çocuklarıyla birlikte, 1968 yılında gelir. İki bölüme ayırdığı kitabının ikinci bölümünü, şehre 2008 yılında gerçekleştirdiği ikinci seyahatinden sonra yazar. Çok kültürlü ve dilli bir İmparatorluktan homojen bir ulusal devlet yapısına geçiş, toplumsal düzeyde bir anda gerçekleşmemiştir. Vitti'nin İstanbul'u bugünün İstanbul'undan çok farklıdır.

1926 yılında Büyükada'da İstanbul Levantenlerinden Rumlaşmış İtalyan bir babanın ve Rum bir annenin çocuğu olarak dünyaya gelen Vitti'nin çocukluğu ve ilk gençlik yılları Beyoğlu'nda Tomtom Kaptan sokakta geçer. Kitap boyunca okur o zamanın Pera'sının, yani Beyoğlu'nun çok dilli ve çok kültürlü yapısına tanık olur. Osmanlı İmparatorluğu'ndan kalan bu yapı, ulusal devletin kurulmasıyla bir anda yok olup gitmemiştir. Peki, Vitti'nin penceresinden İstanbul nasıl görünür? Şehir, Yahudi kökenli mösyö Modiano'nun renkli uçurtmalar sattığı karamela, lolipop, kağıt, silgi, iplik, kopça ve kordela gibi değişik malzemelerle dolu dükkanı; "olağanüstü lokumları" ile tatlıcı Hacıbekir; "emsalsiz pastaları" ile Lebon Pastanesi; Tolstoy'un Fransızca çevirilerinin rahatlıkla satıldığı Hachette Kitabevi; Alman yapımı filmlerin çokça gösterildiği Etoile ve Gloria sinemaları gibi özellikle duyuşal hafıza unsurları ile belirir. Vitti'nin Pera'sında hiç Türkçe konuşmadan rahatlıkla yaşanabiliyordur. Türk, Arnavut ve Yahudi satıcılar da ürünlerini Rumca bağırarak satabiliyorlardır (Vitti, 2018, s. 77).

Halbwachs, bir yıl boyunca yaşadığı Reims şehrini hatırladığını; ancak V. Charles'ın orada takdis edildiğini de hatırladığını; bu ikinci hatırlamanın "zaman içinde yeniden üretilmiş ve söz konusu geçmişe dair" kendisine ulaşan kelimeler aracılığıyla gerçekleştiğini söyler (Halbwachs, 2018, s. 65-66). Benzer şekilde Vitti de hafızasında kalan kişi, ülke ve



kelimelere kısaca değindiği ikinci bölümde 1572-1638 yılları arası yaşamış, patriklik de yapmış olan “inatçı bir hayaletten”, Kirilos Lukaris’ten, bahseder. Hellenistik ortak dilde (κοινή) yazılmış olan Yeni Ahit’in, halk Yunancasına çevrilmesini istediği için tepki çekip kovalanan Lukaris, Vitti’nin hafızasında mekânla ilişkili olarak canlanır:

İtalyan Elçiliği ile Fransız Elçiliği’nin arasında bulunan bu düzlükte yıllar evvel çok önemli bir olayın gerçekleştiğinin farkına vardım. Cizvitler, Papa tarafından yargılanmasını istedikleri Kirilos Lukaris’i tam burada tuzağa düşürmüşlerdi, ancak o ellerinden kaçmayı başardı; (Giordano Bruno gibi ateşe atılmaktan) merdivenlerden yukarı koşup Hollanda Elçiliği’ne, Lutheryan Protestanlara sığınarak kurtuldu. (Vitti, 2018, s. 55-56)

Lukaris’in yanı sıra, 18. yüzyıl sonlarında yazarla aynı mahallede yaşamış tercüman Andrea ve din değiştirdiği için vicdan azabı çeken ve sonu idam olan Markos Kiryakopoulos da yazarın hafızasında benzer şekilde canlanır. Halbwachs, “sohbet ya da okumalar aracılığıyla çoğaltılabilecek” bu türden anıların “ödünç alınmış bir bellek” olduğunu belirtir (Halbwachs, 2018, s. 64). Öte yandan 1964 Sürgünü ile Gökçeada’yı terketmek zorunda kalan Marika ile apartmanlarında yaşadığı Vernudaki kardeşler yazarın bizzat tanıdığı, birinci dereceden anılar paylaştığı kişilerdir.

Uluslaşma sürecinin hızla ilerlediği, bu doğrultuda çıkarılan yasalarla farklılıkların eritilip giderek daha homojen bir toplumun yaratılmaya çalışıldığı bir dönemde Vitti, hafızasının derinliklerinden çekip çıkardığı anılarıyla okura şehrin farklı bir sesini duyurur: Dönemin ünlü Fransızca şarkıcılarıyla dolu plaklarından dinlenen müzik; Şehrin Avrupaî mahallelerinde Paskalya öncesi uçurulan rengârenk uçurtmalar; Lebon’un ünlü milföy pastaları vb. (Vitti, 2018, s. 34, 56, 58). “Hafızanın unutmayı da içerdiğini” söyleyen Augustinus’tan etkilenen Ricoeur, “unutulmuş nesne tanındığında, unutkanın varlığına tanıklık eden şeyin hafıza” olduğunu belirtir (Ricoeur, 2012, s. 118). Vitti’nin anılarında şehir, her ne kadar farklı bir tondan konuşsa da, dikkatli bir okurun gözünden kaçmayacak kimi ayrıntılara/“unutulanlara” da yer verir: Yazar, İstanbul’da İtalyan okulunda okurken gördüğü dersleri içtenlikle anlatır. Mussolini yanlısı “faşist” beden eğitimi öğretmenin (Vitti, 2018, s. 67) yanı sıra almak zorunda kaldığı Türkçe derslerden de bahseder: “Karşılaşacağım yeni şeylerin başında Türkçe dersi geliyordu. Sanırım o yıl İstanbul’da yabancı dilde eğitim veren devlet okullarına Türk hükümeti ilk kez Türkçe dersi zorunluluğu getirmişti.” (Vitti, 2018, s. 72). Yazar Türkçe öğrenme zorunluluğuna dair bir açıklama yapmayı “unutur”. Homojen bir ulus yaratma sürecinin bir – belki de en

önemli – parçası olarak ortak bir dil kodu oluşturma telaşına değinmez. Bununla birlikte okur, birkaç sayfa ileride imparatorluktan ulusal devlete geçişte bazı radikal değişimlerin bir anda gerçekleşmediğine tanık olur. Türkçe öğrenmekte epey zorlandığını söyleyen Vitti, Ziya Gökalp'ın damadı Ali Nüzhet Bey'den özel ders almaya başlar; ancak ders aldığı öğretmen bile bu hızlı değişime ayak uydurmakta zorlanıyordu: "Ali Nüzhet Latin harflerini yazarken zorlanırdı, çünkü Osmanlı döneminde eğitim almış bütün Türkler gibi sağdan sola yazı yazmaya alıştı" (Vitti, 2018, s. 75).

Aile çevresi için kaleme alındığı söylenen bu anılarda, uluslaşmanın bir gereği olan homojenleşme süreci sonucu yaşanan kimi tatsız olaylara nadiren değinilir. Kitabevlerinde o zamanlar Yunanca edebiyat kitapları bulmanın imkansız olduğunu dile getiren yazar, bu durumu İstanbul'daki Rum kitapçıların ilgisizliğine bağlar (Vitti, 2018, s. 91-92). Yunanlı'nın ve Yunanlı'ya ait her şeyin (özellikle dilin), yeni kurulan ulusal devletin "öteki"si olduğu "unutulmuş" gibidir. Oysa, devlet tarafından uygulanan "Vatandaş Türkçe Konuş!" kampanyalarının yalnızca gayrimüslim azınlığı değil, anadili Türkçe olmayan göçmen ve mübadilleri de hedef aldığı (Aktar, 2004, s. 130) bir dönemde kitabevlerindeki Yunanca kitap "eksikliği" Rum kitapçıların ilgisizliğine bağlanamaz. Öte yandan yazar, 1946 yılı Ekim ayında şehirden ayrılışının asıl nedenini açıkça söylemekten çekinmez; ancak ayrıntıya girmekten de kaçınır. Burada da eksik hatırlama ya da bilinçli bir "unutmadan" bahsedilebilir:

1946 Ekiminde, evimizden takriben 1 kilometre uzaklıkta bulunan Karaköy rıhtımına annem ile babam beni Cenova'ya götürecek gemiye uğurlamak için gelmişlerdi. İstanbul'da kaderin bana biçtiği hareket alanı bu kadardı. [...] Birkaç ay önce babam eğitimimle ilgili iki öneride bulunmuştu. Ya hukuk tahsili için Roma'ya gidecektim ya da Robert Kolej'de iki yıl okuyup Amerikan eğitim sistemini özümseyerek, üniversite için Amerika'ya gidecektim. İstanbul'da iki yıl daha yaşamaya katlanamazdım. Bu nedenle hangi yolun geleceğim için daha önemli olduğunu sorgulamadım bile. Zaten Amerika'daki herhangi bir üniversite diploması veya İtalya'da hukuk fakültesinden alacağım diploma İstanbul'da bana herhangi bir alanda yararlı olamazdı? [sic]. Yeni Türkiye de [sic] Türk vatandaşı olmayanlara bütün meslekler yasaktı. (Vitti, 2008, s. 102)

Gerçekten de Türkiye'nin ulusal bir devlet olarak kuruluşunu takip eden yıllarda ulusal kimliğin tanımladığı unsurlara (Müslüman-Türk) uygun olarak "milli" bir "tüccar"

yaratılmaya çalışılmış, bu amaç uyarınca da gayrimüslim azınlığın ekonomik hareket alanı sınırlandırılmıştır<sup>2</sup>. Konunun uzmanı Ayhan Aktar, bu durumu şöyle açıklar:

Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından sonra, Ankara hükümetinin "milli tüccar" kesimine verdiği destek de gayrimüslim tüccarın sahip olduğu son mevzilerin düşmesinde önemli bir etki yapmış olmalıdır. Mütareke yıllarında İstanbul'daki gayrimüslim azınlıkların yapmış olduğu taşkınlıklar, Müslüman-Türk kesim üzerinde bir anlamda "travma" etkisi yaratmış ve bundan sonraki yıllarda gayrimüslim ticaret erbabının Cumhuriyet rejimine olan bağlılığı her zaman sorgulanmış veya en azından azınlık tüccarına şüphe ile bakılmıştır. Mütareke yıllarında oluşan bu hassasiyetler sonucunda 1930'larda tek partili Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte, sokakta kendi dillerini konuşan azınlıklara karşı "Vatandaş Türkçe Konuş!" kampanyalarının devlet politikası olarak yaygınlaşması ve Varlık Vergisi gibi azınlık karşıtı özellikleri ağır basan iktisat politikalarının uygulanması mümkün olabilmektedir.

Burada Türkleştirme politikalarından kasıt, toplumsal ve ekonomik hayatın her boyutunda, Türk etnik kimliğinin her düzeyde ve tavizsiz bir biçimde egemenliğinin ve ağırlığının konulmasıdır. Bu dönemde uygulanan Türkleştirme politikaları içinde, yabancı firmaların bütün yazışmalarını Türkçe yapmak konusunda zorlanmaları, bazı mesleklerle ve özellikle memuriyete alınacak kişilerin Müslüman-Türk kesimden seçilmesi ve yabancı firmalarda çalışanların yüzde 75'inin Müslüman-Türk kesimden olmasının mecburi tutulması gibi uygulamaları sayabiliriz (Aktar, 2004, s. 57-58).

"Unutulanlar"ın yanı sıra yakın tarihte yaşanan kimi acı olaylar da hafızadaki berraklığını korumaktadır. Vitti'nin anılarından annesinin 1955 yılına kadar İstanbul'da yaşamaya devam ettiğini anlatır: "...(ancak bu kitaplar 1955'te annem İstanbul'daki evi kapatıp eşyaları dağıttığında eskicilere satıldı; annem bir süre Atina'da kaldık [sic], oradan da Roma'ya yanımıza geldi ve temelli buraya yerleştik)..." (Vitti, 2018, s. 33). Vitti kitabın ilk bölümünde sıradan bir taşınma olayı gibi parantez içine aldığı bu olayı, 2008 yılında gerçekleştirdiği seyahatten sonra kaleme aldığı ikinci bölümde daha da açma (hatırlama) ihtiyacı hisseder: "İstanbul'un son Rumları – Yunan pasaportu taşıyanlar değil – 1955'te özellikle Rumları hedef alan, ayrıca Levantenlere ve diğer gayrimüslimlere ulaşan

2 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Koraltürk, M. (2011). *Erken Cumhuriyet Döneminde Ekonominin Türkleştirilmesi*. İstanbul: İletişim.

vandalizden [sic] sonra korkup gittiler. Azınlıkların taşınır ve taşınmaz mallarına yönelen şiddet, Türk vatandaşı Rumların İstanbul'u terk etmelerini amaçlayan bir politikanın sonucuydu..." (Vitti, 2018, s. 125). Böylelikle 6-7 Eylül 1955 tarihinde yaşanan olaylara doğrudan değinmiş olur.

Vitti'nin doğrudan değindiği bir diğer olay ise 1964 Sürgünü'dür. Bilindiği üzere, 1960'larda yaşanan Kıbrıs krizi çerçevesinde gerilmeye başlayan Türk-Yunan ilişkileri sonucu, 1964 yılında, bir dizi yasal düzenlemeyle Türkiye'de yaşayan ve Yunanistan pasaportuna sahip olan Rumlara, yanlarına 20 dolar ve 20 kilo ağırlığında özel eşyalarını alıp ülkeyi terketmeleri emredilmiştir (Ender, 2014)<sup>3</sup>. Yazar, evlerine çalışmaya gelen ve Gökçeada'ya gelin giden Marika Bolitu'nun, 1964 yılında Türkler tarafından mallarına el konularak diğer Rumlarla birlikte göçe/sürgüne zorlandığını dile getirir (Vitti, 2018, s. 123).

Uluslararası konjonktür göz önüne alındığında II. Dünya Savaşı yıllarını da kapsayan bu anılarda savaşın etkileri nasıl görünür? Bilindiği üzere Türkiye, II. Dünya Savaşı'na fiilen girmemiş; ancak her an savaşa girecekmiş gibi ekonomik ve askeri önlemler almak durumunda kalmıştır. Her ne kadar Türkiye, savaş yıllarında ekonomik açıdan "en az bağımlı ülke" şeklinde tanımlansa da (Ahmad, 2003, s. 100) Almanya'nın uyguladığı politikalar<sup>4</sup> sonucu dış ticareti yarı yarıya Nazi Almanya'sına bağlanmıştır (Timur, 2013, s. 188-189). Kötüleşen ekonomik şartlar, artan karaborsa ve vurgunculuğa rağmen Türkiye, o dönemde Yunanistan'dakine benzer bir katliam ve açlık yaşamamıştır. "Savaş başka yerde oluyor"dur: "Avrupa'da savaş gittikçe kızışıyordu, Kuzey Afrika'ya kadar ulaşmıştı. Ancak savaş bizi etkilemiyordu, İstanbul'daki Almanları da." (Vitti, 2018, s. 81).

Vitti, İtalyan ortaokulundaki beden eğitimi öğretmeninın ısrarı üzerine "Alplerin eteğinde, Como'nun yakınında bulunan yaz kampına" gider:

Ortaokuldaki beden eğitimi hocamız büyük bir itina ve özenle, resimli bir klavuz kitaptan takip ederek hazırladığı talim programını, hepimizi faşist eğitim tarzında örgütlemek için elzem olan toplu hareketleri her Perşembe öğleden sonra bize tatbik ediyordu ('Bir-iki-üç-dört'). Böylece faşizm sert

3 Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için yakın zamanda yayımlanmış bir çalışmaya bakılabilir: Örs, İ. R. (Ed.). (2019). *İstanbullu Rumlar ve 1964 Sürgünleri: Türk Toplumunun Homojenleşmesinde Bir Dönüm Noktası* (İ. Ilgar, Çev.). İstanbul: İletişim.

4 Taner Timur o dönemde Almanya'nın, "dış ticaretini kliring anlaşmalarına dayandırarak, empyaralist politikasını başarılı bir şekilde yürüttüğünü" belirtir (Timur, 2013, s. 188).

disipliniyle ulusal sınırların yanı sıra, uluslararası alanda da İtalyan gençliğini örgütleyebilecekti. (Vitti, 2018, s. 67-68)

Savaş yıllarında 12-13 yaşında bir çocuk olan Vitti, Yahudilere uygulanan soykırım ve göç olaylarını Halbwachs'ın "ödünç bellek" tanımına uygun olarak hatırlar. Bilindiği üzere Türkiye, Nazi Almanya'sından kaçan Yahudi bilim insanları için bir sığınak görevi görmüştür. Vitti, ailesiyle birlikte Büyükada'ya tatile giderken vapurda, 1936-1947 yılları arası İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Romanoloji bölümünde de görev yapmış olan akademisyen Erich Auerbach'la karşılaşır. Babası ona "bu beyin Almanya'dan kaçan bir Yahudi profesör olduğunu" söyler (Vitti, 2018, s. 63). Yazar, adada gördüğü Lev Troçki'yi de babasından aldığı bu "ödünç bellek" ile hatırlayacaktır: "Babam bana böyle bir villanın bahçesinde oturan Lev Troçki'yi göstermiş ve sürgün yıllarını orada geçirdiğini anlatmıştı" (Vitti, 2018, s. 65).

Osmanlı İmparatorluğu'nun çok etnili yapısının canlı bir örneği olan Vitti, ne kadar Rum, ne kadar İtalyan ya da ne kadar İstanbullu hissediyor olabilir? Ethem Eldem'in, yakın zamanda çıkan bir çalışmaya<sup>5</sup> yazdığı önsözde Rum azınlık için dile getirdikleri kayda değerdir:

1914'ten beri düşman ilan edilip neredeyse tehcire tabi tutulan; 1919-1922 yılları arasında sıkışıp kalan ve iki ulus devletin kararlaştırdığı nüfus mübadelesi neticesinde yerinden, yurdundan olan; mübadeleden arta kalanları sistematik bir şekilde Türkleştirme/ötekileştirme kısılcına alınan; 1942'de devlet tarafından bilinçli bir şekilde keyfi bir vergilendirmeye sindirilmeye çalışılan; 1955'te hükümet tarafından tetiklenen bir pogrom neticesinde iyice baskı ve tehdit altında bırakılan; 1960'lardan itibaren her Kıbrıs krizinde hedef gösterilerek göçe zorlanan; yüz yıldan az bir süre içinde imparatorluğun en güçlü gayri Müslim topluluğundan iki bin kişiyi zor bulan ve gençlerini göçe kaybederek yaşlanıp giden Rum azınlığı, soyu tükenen bir canlı gibi altı yüz yıllık varlığını, kültürünü, kimliğini kaybetmenin acısını mütemadi bir şekilde yaşıyor. (Eldem, 2018, s. xix)

5 Sözü geçen çalışma İrini Dimitriyadis'in 2018 yılı Eylül ayında Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları'ndan çıkan ve Çağdaş Yunan Çalışmaları alanında önemli bir boşluğu doldurduğuna inandığımız, *1950'den Günümüze Eğitim Hayatımızda Rumlar. Biyografik Portreler* başlıklı kitabıdır.

Yukarıda da göstermeye çalıştığımız gibi Vitti, anılarında, hatırladıklarıyla ya da unuttuklarıyla Eldem'in sözünü ettiği tarihi olayların birçoğuna referans vermektedir; ancak söz konusu kendi kimliği olduğunda, pek çok Rum ya da Levanten'den farklı bir yaklaşım sergiler:

Son göç dalgasıyla İstanbul'dan Yunanistan'a giden Rumların yazdığı sayısız anı ve hikâye kitaplarında bir nostalji, dinsel ve ulusal karakterli bir acı göze çarpar. Ben bu duyguyu hiçbir zaman hissetmedim. Hiçbir zaman herhangi bir azınlıkla özdeşleşmedim. Ben mutluluk derecesinde kaygısızdım. Mutlaka doğuştan gelen bu duyarsızlık, vakti geldiğinde, tereddütsüz, tek ve gerçek ülkem saydığım İtalya'ya sarılmama yardımcı oldu. (Vitti, 2018, s. 81)

Yazar, ilerleyen sayfalarda kimlik konusunu ayrı bir başlık altında yeniden açıp Rum ya da İtalyan topluluklarından birine, özellikle ait olma ihtiyacı hissetmediğini ve kendine ait bir aidiyet kurmayı İtalya'da başardığını yazacaktır (Vitti, 2018, s. 116-117).

Bilindiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslim topluluklar "millet sistemi" esasınca dini inançlarına göre ayrılırlardı. Yahudi, Ermeni ve Rum<sup>6</sup> milleti şeklinde ayrılan bu toplulukların bağlı olduğu kiliseler, kendi içlerinde vergi toplama, evlilik, boşanma ve miras gibi işlere bakan, bir nevi özerk sayılabilecek sosyal yapıları (Dufoix, 2011, s. 47). O dönemde temel bir kimlik unsuru olarak beliren din, Yunanistan'ın ulusal devlet olarak kuruluşunu takip eden yıllarda da ulusal kimliğin en temel bileşenlerinden biri olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Kendini İtalya ile özdeşleştirmeyi seçen Vitti için Ortodoks (Rum) ya da Katolik (İtalyan/Levanten) olmak ne anlam ifade ediyor olabilir? Herhangi bir dini kimliği kendisiyle özdeşleştirmeyen Vitti her türlü metafizik inanca karşıdır: "Din adamlarında gerçek bir kabullenme sezinlediğimde onlarla aynı inancı kabullenmenin benim için mümkün olmadığını, tabiatdışı güçlere gözü kapalı inanmanın mizacıma yabancı olduğunu ve gerçeküstü umutlar besleyerek, büyük bir arzuyla istendiğinde bir mucizenin gerçekleşeceği düşüncesine inanmıyorum" (Vitti, 2018, s. 109-110).

Yunanca bir sözcük olan "nostalji" vatana dönüş anlamına gelen "nostos (νόστος)" ve keder anlamına gelen "algos (άλγος)" kelimelerinden oluşmuş birleşik bir sözcüktür. Günümüz Yunancasında, geçmişe duyulan özlemin yanı sıra, vatana dönüşün

6 Osmanlı İmparatorluğu'nda "Rum" sözcüğü, konuştuğu dile bakılmaksızın, Patrikhane'ye bağlı tüm Ortodoks Hristiyanlar için kullanılırdı. Bu bağlamda Romence ya da Bulgarca konuşan bir Ortodoks da "Rum" sayılırdı.

olanaksızlığının yol açtığı keder anlamına da gelmektedir (Lexigram. (t.y.). Vatani olarak İtalya'yı gören yazar, çocukluğunu ve ilk gençlik yıllarını geçirdiği İstanbul'a romantik bir özlemle bakmaz. İstanbul, Vitti için artık bir vatan değil, "ütopya"dır:

Beni anne şefkatiyle kucaklayan şehir, savaşın kötülüklerinden koruyan, bana bütün maddi ve manevi nimetleri 20 yıl boyunca bahşeden, yani dünyaya gözümü açtığım günden başlayarak okul dönemimin sonuna kadar, hayatta hangi yolu izlemek istediğimi anlayana kadar yaşadığım yer olan İstanbul, artık benim için bir ütopya oldu. (Vitti, 2018, s. 14)

Bilinci nostaljiye sürükleyen şeyin mit ve ütopya olduğunu söyleyen Makris, insan bilincinin mit ve ütopya ile güzellenmiş tarihî malzeme ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu iddia eder (Μακρίτς, 2008, s. 14). Gerçekten de Vitti kendisi için artık bir ütopya olmuş, evleri, yolları ve insanlarıyla güzellediği İstanbul'u hafızasında saklamayı seçer:

Sılaya dönüş deyimi benim için anlamsızdır. Nereye döneceğim? Benim İstanbulum evleri, yolları, dükkânları, Pera'nın insanlarıyla başka bir zamanda ve mekânda yaşıyor. Bugün geçmişteki sakinlerin yerini alarak yerleşen insan kalabalığı, gidenlerden boşalan bu kent çanağında boşluğu dolduranlar, gidenlerin 'kurtulmak' amacıyla burayı terkettiğini düşünmediler. [...] hafızamda koruduğum şehre hiçbir surette dönüp yaşamayacağım. (Vitti, 2018, s. 131)

## Giorgos Ioannou (1927-1985) ve Selanik'i

"Küçüktüm ama, daha o zamandan olup bitenler için derin üzüntü duyuyordum. Dulun, darağacı ile anlattıkları boğazımda düğümlemişti."

(G. Ioannu, *Yegâne Miras*)

Tekirdağ ve Keşanlı göçmen bir anne babanın çocuğu olan Giorgos Ioannou, 1927 yılında Selanik'te dünyaya gelir. Selanik Aristoteles Üniversitesi filoloji bölümünü bitirdikten sonra Yunanistan ve Libya'da bulunan çeşitli özel ve devlet okullarında çalışmaya başlar. 1971 yılında Atina'da bir liseye atanışından kısa bir süre sonra Eğitim

7 Bu çalışmada geçen Yunanca alıntıların çevirisi makale yazarına aittir.

Bakanlığına girer ve ömrünün sonuna dek burada çalışır. 1954 yılında yayımladığı *Ayçiçeği* (*Ηλιοτρόπιο*) adlı şiir seçkisiyle edebiyat dünyasına adım atar. Şiir, öykü, çeviri gibi türlerde eserleri olan yazar, Çağdaş Yunan Edebiyatı çalışmalarında “Savaş sonrası döneme (Μεταπολεμική περίοδος)” yerleştirilir. Eserlerinin konusunu kendi otobiyografik tanıklıklarından alan Ioannou, şiir ve öykülerinde Alman İşgali, ulusal Direniş ve Yunan İç Savaşı’ndan esinlenir (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, t.y.). Ioannou 1971 yılında Atina’ya yerleşir. Bu tarihten sonra kaleme aldığı eserlerinde Selanik’in başrol oynadığı söylenir (Χουζούρη, t.y.). Çocukluk ve ilk gençlik yılları 20. yüzyıl Yunan tarihinin en zor zamanlarına denk gelen yazar, 1974 yılında basılan *Yegâne Miras* (*Η Μόνη κληρονομιά*) adlı anı-öykü kitabında II. Dünya Savaşı’nda işgal altında kalan Selanik’i anlatır.

Ioannou’nun doğup büyüdüğü zaman, Yunanistan’ın en çalkantılı dönemlerinden birine denk gelir: Metaksas Diktatörlüğü (1936-1941), İtalyan İşgali (1940), Alman İşgali-Açlık-Direniş (1941-1945) ve İç Savaş (1946-49). Bununla birlikte yazar, Yunan resmi tarih anlatısında “Küçük Asya Felâketi” şeklinde adlandırılan 1919-1922 Savaşı’nı ve sonrasında yaşanan Nüfus Mübadelesi’ni bizzat yaşamamıştır. Otobiyografik hafızanın özelliklerinden biri olarak kabul edilen “çocukluk amnezisi”ne göre (Ece, 2018, s. 89) kişi, üç buçuk-dört yaşından önce yaşanan olayları hatırlamaz; ancak aileler tarafından anlatılan bu olayları bizzat yaşamış hissine kapılarak zihninde kurgulayıp kendine ait bir anı gibi benimseyebilir (Gülgöz, 2018, s. 17, 22). Bir göçmen çocuğu olan Ioannou da, Anadolu’dan göç etmiş bir aileyi anlattığı ilk öyküsünde Selanik’in göçmen mahallelerine bakarak şu cümleyi kurar: “Bizi göç etmeye zorlayıp darmadağın edenlerin cezasını acaba ne zaman vereceğiz?” (Ιωάννου, 1988, s. 18-19). Bu şekilde okur, nesilden nesile aktarılan kolektif bir hafızaya tanık olmuş olur. Benzer şekilde ailesinin arabuluculuk yaparak evlendirdiği kadının Direniş’e katılan eşi, Almanlar tarafından on arkadaşıyla birlikte asılır. Yazar yıllar sonra bu çiftin kızlarının nikahına gittiğinde tavanda sallanan tunç avizeleri görür. Bu görüntü ona geçmişteki, hiç görmediği ama kendisine anlatılan asılma anını hatırlatır (Ιωάννου, 1988, s. 103).

Kitaba da ismini veren “Yegâne Miras” adlı öyküde yazarın ailesinin – kral yanlısı büyük amcası hariç – sol görüşlü olduğunu anlıyoruz. Komünist olan küçük amcaya dair hatırlananlar, o dönem gerçekleşen grevlere, tutuklamalara ve bunlara karşı verilen mücadeleye örnektir:

Onu en son kelepçelerle evimizin önünden apar topar geçirirlerken görmüştüm. Birçok insanın öldüğü büyük grevlerden az bir zaman sonraydı.



Amcam liderdi, yanıp tutuşuyordu. En sonunda diğerleriyle birlikte kaçıp bir tütün dükkanına saklandı. Teslim olmaya zorlandıklarında, dış kapıda farklı uzmanlar dikilmiş bekliyorlardı. Teker teker dışarı çıkan işçileri ‘Sen git, sen git’ diye gönderirlerken, amcama dönüp ‘Sen buraya gel’ dediler ve karga tulumba götürdüler. Onu o anda öldürmediklerine bile şükür. (Iwávvou, 1988, s. 35)

Küçükülüğünde ailesiyle gününbirlik gezmeye gittiği Şeyh Suyu Dağı’nı Almanlar çevrelemiştir. Burada “tehlikeli” ve “şüpheli” gördükleri kişileri yakalamaları için köpek “eğitiyorlar”dır. Ioannou, yıllar sonra bir arkadaşıyla birlikte bu dağa gidip hayali hatıra geçmek ister; ancak duyduğu Almanca “verboten (yasak)” sözcüğünün çağrışımı ile eskiyi hatırlar:

“Verboten, çocuklar, verboten” Bu gencin o eski köpeklerden haberi olabileceğini sanmıyorum. Yine de bu tüyler ürpertici fiil tam zamanında telaffuz ediliyordu.

Dönerken çok kötü hissediyordum. Bu yeni yasak mideme vurmuştu. Sanki yabancı ve yağmacı insanlar seni kendi baba evine yaklaştırmıyorlar gibiydi. Peki nerede bir sığınak bulacağız? Nerede azacık bir nefes alabileceğiz? (Iwávvou, 1988, s. 49)

Selanik’in sesi, Vitti’nin İstanbul’unda *His Master’s Voice* marka gramfonunda dinlediği Fransızca şarkılardan farklıdır. Burada konuşan, adeta şehrin kendisidir:

O zamanlar trafik gürültüsü çok erken kesildiğinden, genel bir sessizlik içinde tüm güçlü sesler, en uzaktakiler bile, inanılmaz bir netlikle duyulurdu. Silah sesleriyle el bombalarını bir kenara bırakalım. Şu da var ki iştme duyumuz, çevremizdeki karanlık köşelerde ne olup bittiğini anlamak için başka hiçbir şeyin yardımına gerek duymayacak denli keskinleşmişti. Gecenin içinden düşmanların yürüyüşünü, kapının dışındaki hafiyelerin inatçı, boğuk öksürüğünü, karı koca kavgalarını, komşularımızın horultularını, bir de çocukların duvarlara yazı yazarken boya ile dolu tenekelerin çıkardığı belli belirsiz tatlı gürültüyü tanırdık. (Iwávvou, 1988, s. 40-41)

Çatışma anında duyduğu “uğursuz sesler” yazarın hafızasında çocukluğuna dair hoş anıları da tetikler: “Şöyle bir düşünüyorum da tatlı gecenin içinde böyle uğursuz şeyler için değil de bizzat babamın istasyonda manevra yaparken, lokomotifinin düdüğünü benim için çaldığını duyabilmek için kulak kesildiğim zamanların üstünden çok az yıl geçmişti” (Iwávvou, 1988, s. 42-43).

Selanik’te konuşulan diller, Vitti’nin Pera’sındakilere benzer. Tek bir farkla, burada Türkçe de duyulmaktadır: Anadili Türkçe olan Rum mübadillerden duyduğu seslerdir bunlar. Vitti’nin, günümüzde Goethe Enstitüsü’nün ev sahipliği yaptığı, aile dostları olan Vernudakilerin apatmanındaki dairesinin aksine Ioannou’nun evi İtalyan bombaları sonucu oturulamaz hale gelir. Dahası bu ev, eskiden bir beye aittir (Iwávvou, 2002, s. 64). Halbwachs’un “ödünç bellek” kavramına, Vitti’de olduğu gibi, Ioannou’da da rastlanır. Yazar oturduğu evin eskiden bir beye ait olduğunu, ihtiyar bir kadından öğrenir:

...ama tüm bu yüksek seslerin içinden ihtiyar bir kadının yavaşçacık şöyle dediğini duydum: “Bu evde bir bey otururdu. Beyin serin sular gibi bir oraya bir buraya akan bir kızı vardı. Giderken eşiği öpüyordu. Gözlerim böyle bir yürek acısını bir daha görmedi.” (Iwávvou, 1988, s. 57)

Böylelikle Balkan Savaşları’nda ve sonrasında gerçekleşen Mübadele ile yaşanan göçler de hatırlanır.

“Ödünç bellek” kavramı, Ioannou’da öykü karakterleri aracılığı ile işlerlik kazanır. Karakterlerin hafızalarında yer alan geçmişte yaşanmış farklı farklı yangınlar okura aktarılır. Şehir, limandan Yeditepe’ye alevler içinde kalırken,

İhtiyar bir kadın nahoş bir sesle durup durup ‘On yedide bile böyle yangın görmedik’ diyordu. Başka bir kadın, Küçük Asyalı, İzmir yangınını hatırlayıp feryat etmeye başladı. Kafasını sıcak, alçak duvara vuruyordu. Çocukları onu, alevleri görüp eskiyi hatırlamasın diye alıp götürdüler. Daha soğukkanlı olan diğerleri Serres’teki yangını hatırlıyorlardı. Kimisiyse Meleniko’daki hakkında konuşuyordu. Hemen hemen hepsinin hafızasında büyük yangınlar vardı. Bana gelince, hayatımın en büyük yangını ile karşı karşıyaydım. (Iwávvou, 1988, s. 69-70)

Herkesin hafızasında bulunan büyük yangınların hepsi de – 1917 Selanik<sup>8</sup> ve 1922 İzmir yangınları<sup>9</sup> gibi – Yunan tarihinde iz bırakmış, tarihi hafızada yer alan yangınlardır.

Üçlü işgal (Alman, İtalyan ve Bulgar) altındaki Yunanistan'da ülkenin tüm gelirleri de bu üç devlet tarafından kontrol ediliyordu (Σβορώνοç, 1999, s. 138); ancak özellikle Almanya, ülkedeki tüm gıda ürünlerini kendi ülkesi ve ordusu için kullanarak halk arasında büyük bir açlığın yaşanmasına neden olmuş, bunun sonucunda ise Yunanistan genelinde, yüz bini yalnızca Atina'da olmakla birlikte, yaklaşık üç yüz bin insan yetersiz beslenmeden dolayı yaşamını kaybetmiştir. 1941 yılı, Ekim ayı boyunca Bulgarlar, bölgeyi Bulgarlaştırmak adına, özellikle, Drama'da kitlesel katliamlar yapmışlar, bu katliamlar sonucu işgal altındaki bölgeden, yüz elli bin Yunanlı göç etmek zorunda kalmıştır (Clogg, 1997, s. 151; Demiröz, 2015, s. 46-47). "Medyum (Το Μέγντιουμ)" adlı öyküde Drama'da ve Doksato'da yaşanan bu katliam sonrası, "on binlerce aç insanla kavru lan Selanik'e" göç eden bir ailenin kayıp oğullarını arayışları konu edilir. Oğullarının nerede olduğunu öğrenebilmek için çareyi falcılarda arayan aile, falcı falcı dolaşmaya başlar: "Hepimiz birden oturmuş bu çingene kehanetlerini açıklamak, bir damla gerçeklik bulabilmek için nafi le çabalıyorduk. Falcının biri bir keresinde hakiki kahve ve şeker bulurlarsa fallarının daha net çıkacağı düşüncesini akıllarına sokmuştu. Ne kadar aradıysak da böyle şeyler bulunmuyordu" (λωάννου, 1988, s. 64). Görüldüğü üzere Vitti'nin anılarını süsleyen Lebon Pastanesi'ndeki milfeyleerin aksine, bugün kolaylıkla ulaşabildiğimiz kahve ve şeker bile o dönem Yunanistan'ı için lüks gıdalardır. Tatsal hafızaya ilişkin anılar, erişilemeyen "hakiki kahve ve şeker" ile sınırlı değildir: "Eti de İşgal yıllarından beri 'cici' diye diye yerlerdi" (λωάννου, 1988, s. 77). Başka bir yerde ise açlığın daha acı halini hatırlayacaktır yazar:

Manthos Bey çalıştığı lokantada sebzeleri artık hiç ayıklamadıklarını, hiç fire vermemek için çeriyle çöpüyle öylece tencerelere attıklarını söylüyordu. Üstelik müşteri kaybetmek gibi bir korkuları da yoktu. Her öğlen tek bir sandalye için millet birbirini yiyordu. Manthos Bey bu çöpe atılması gereken yemekleri yalayıp yutan milleti görünce, elinde siparişlerle servis yaparken

8 18 Ağustos 1917'de Selanik'te çıkan yangın sonucu 1.000.000 m<sup>2</sup> içinde yer alan 9500 ev küle dönmüştür. Bkz. Σαν σήμερα η μεγάλη πυρκαγιά της Θεσσαλονίκης το 1917. (2018, 18 Ağustos). *Typosthes*. Erişim adresi: [https://www.typosthes.gr/thessaloniki/162386\\_san-simera-i-megali-pyrkagia-tis-thessalonikis-1917-foto](https://www.typosthes.gr/thessaloniki/162386_san-simera-i-megali-pyrkagia-tis-thessalonikis-1917-foto).

9 13 Eylül 1922'de İzmir'in Ermeni mahallesinde (Basmane) başladığı söylenen yangın, Yunan ulusal anlatısında ve toplumsal hafızasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu yangının Türk ve Yunan toplumsal hafızasındaki yeri hakkında Türkçe bir çalışma için bkz. Demiröz, D. (2010). İzmir Yangını ve Çağrıştırdıkları Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59 (1), 265-282. <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/1348/796>.

'Yiyin bakalım domuzlar, yiyin!' diye bağıırırdı. Kimse bu sözlere alınmaz, ama gülmezdi de. Manthos Bey koca bir gerçeği dile getiriyordu. Yeni gelenlerin ise canını sıkıyordu bu sözler. Ama bu Manthos Bey, lokantasını kapatır kapatmaz açlıktan öldü. Oysa yeni gelen savaşıçlıların birçoğunun ulaşılmaz birer karaborsacı olduđu ortaya çıktı. Bunlardan biri, bir süre sonra, açlıktan kıvranan Manthos Bey'in gözünün içine bakarak 'Senin ölümün benim yaşamım!' dedi. (Iwávvou, 1988, s. 100)

Alıntıdan da anlaşıldığı gibi hatırlanan şeyler yalnızca bombalar, yasaklar ve öldüren açlıkla sınırlı değildir. İşgal yıllarındaki karaborsa zenginleri ile halk arasındaki ekonomik uçurum da hafızadaki yerini korumaktadır. Gerçekten de o yıllarda karaborsa iyiden iyiye yayılmış, parası çok olanların lüks yaşamı ile halk arasındaki ekonomik uçurum belirgin hale gelmişti (Colgg, 1997, s. 157). Zor bulunan gıdanın yanı sıra Selanik'in sokakları da İstanbul'ununkilerden farklıdır. Vitti'nin öğleden sonraları rüzgar ve yağmura karşı önlem olsun diye yanına aldığı şemsiyesiyle "Pera'dan Taksim'e, ağaçlarla kaplı caddeden de Harbiye'ye doğru" yürüdüğü sokakların (Vitti, 2008, s. 89) aksine Selanik sokakları bombalar altındadır: "Düşman çırpınıyor, çırpındıkça da önüne geleni yaralıyordu. Taburlar işin ucunu kaçırmış, uçaklar üsleri bombalıyordu. Sokaklarda aniden el bombaları patlıyordu" (Iwávvou, 1988, s. 64). "Durmak bilmeyen patlamalar", anısı olan her şeyi silip süpürür:

Tanıdığım ve sevdiğim şeylerin alevler tarafından yutuluşunu yakın mesafede gördüm. Eski İstasyon, limandaki depolar, Serbest Bölge ticarethaneleri, ne işe yaradığını öğrenmeye yetişemediğim sınıksız kapalı değişik yüksek evler. Ama esas kötülüğün olduğu yer Frank Caddesiydi. Pencereye yaklaştığımda Katolik Kilisesi'nin, bitişiğinde bulunan hastanenin alevleri tarafından çoktan yalanmış olduğunu farkettim. (Iwávvou, 1988, s. 70-71)

Bilindiği üzere, Nazi Almanyası işgal ettiği her yerde olduğu gibi Yunanistan'da da Yahudi soykırımını sistemli bir şekilde uygulamaya devam etmiştir. Bunun sonucunda, 1943 yılında Selanik nüfusunun yaklaşık beşte birini oluşturan Sefardim Yahudileri Auschwitz'e sürülmüştür (Clogg, 1997, s. 155, 158). Voglis, işgal öncesi Yunanistan'da yaşayan yetmiş bin Yahudi'den elli dokuz bininin yaşamını kaybettiğini belirtir (Bóγληç, 2004). Selanik'teki Yahudiler, İstanbul'daki mösyö Modiano kadar şanslı değildirlir; toplanıp Auschwitz'e gönderilirler (Iwávvou, 1988, s. 43).

Her ne kadar Ioannou, Vitti gibi farklı etnik unsurlardan oluşan bir kimliğe sahip olmasa da çok dilli ve kültürlü bir toplumdan (Osmanlı İmparatorluğu) gelen bir aileye sahip olup gene çok dilli ve kültürlü bir şehirde (Selanik) doğup büyümüştür. Peki Ioannou'da kim olduğuna ilişkin her hangi bir inançtan ya da en azından bir aidiyet duygusundan söz edilebilir mi? Yazarda bir yere ait olma ihtiyacı çok belirgindir:

Aynı sevinci belediyeden ilk defa nüfus kayıt örneğimi aldığım zaman da hissetmiştim. Başımıza gelenlerden ve günlük tehlikelerden öyle yorulmuş, öyle kaderine terkedilmiş hissediyordum ki bir yerlerde kayıtlı olmam büyük bir güven duygusu vermişti. Kurdun yediği sayılmayan koyunlardan değil, sayılanlardandım. Belediyenin defterinde kaydım olduğu sürece bana kimsenin dokunamayacağına inanıyordum. (Iwávvou, 1988, s. 125)

Alıntıdan da anlaşılacağı gibi yazar bir yere ait olma ihtiyacı hisseder; ancak bu aidiyet duygusu mekânla ya da başka herhangi bir şeyle özdeşleşen bir kimlik inancına dönüşmez: "Sağlığımız el verirse sadece belediyeden alınan bu kağıda ihtiyaç duyacağız. Nerede, ne zaman ve kimden doğduğumuzu gösteren bu kağıda ve başka hiçbir şeye..." (Iwávvou, 1988, s. 127).

Sıla özlemi çekenlerin, genelde, memleketlerinden sürülmüş, göç etmiş, savaşta esir düşmüş ya da başka herhangi bir nedenden dolayı doğup büyüdükleri mekânla bağlantıları zorla ya da zorunlu olarak kesilmiş kişiler olduğu söylenir (Μακρήç, 2008, s. 19). Ioannou'nun, geçmişte kalmış bir mekândan çok aynı mekânın geçmişte kalmış bir zamanına nostaljik bir gözle baktığı söylenebilir. Yazar, İşgal ve İç Savaş öncesi Selanik'e özlem duyar. Ailesiyle birlikte Şeyh Suyu Dağı'na yaptığı gezileri; geceleri babasının yalnızca onun için çaldığı düdük seslerini özler. Atılan bombalarla bu geçmiş de yavaş yavaş silinmekte, şehir bambaşka bir renk ve kokuya bürünmektedir:

Selanik tarafından ardı ardına patlama sesleri duyuldu. Araba Doğu'ya doğru gidiyordu; ama biz korkuyla arkamıza bakıyorduk. Ufukta yer yer dumanlar yükseldiğinde ise acı acı gözyaşı dökmeye başladık. 'Ah Babil, Babil!..' diye fısıldadı ninem. Kimbilir hangi peygamber kehanetini hatırlamıştı. Bu şehir için çok ağladık. Daha sonra Almanlar üç gün içinde şehri ele geçirdiklerinde, bu felaketi Manastır'da sığınak haline getirilmiş

Elektrikli trenin tüneline alarm sırasında öğrenmiştik. Sabah gazeteleri gelip de haberi gördüğümüzde o kadar çok ağladık ki bütün millet başımıza toplandı. (Iwávvou, 1988, s. 120)

Bununla birlikte yazar, her ne kadar ailesini “göç etmeye zorlayıp darmadağın edenler”e karşı bir öfke duysa da anne ve babasının göç etmiş olduğu topraklara özlemle bakmaz. Bu anlamda aktarılmış ya da “ödünç alınmış” bir sıla özleminin olmadığı görülür. Aile bireylerinin, memleketlerine duydukları nostaljik hisleri kendi şehrine bir ihane şeklinde yorumlar:

Kendi aralarında büyükler ve eskiye dair şeyler hakkında, göçmen hayatlarının bu son demlerinde çekmeleri kaderlerinde yazılı olan bu çileli hayata sanki sitem ve özlem dolu bir şekilde konuştuklarını şans eseri duyardım. Bu duurm beni çileden çıkarırdı. Onlara sağladığımız yaşam koşullarını dolaylı yoldan suçladıklarını zannederdim. Ben de o zaman açar ağzımı, vahşi bir şekilde sökülüp atıldığımızı sandığım topraklar hakkında acı ve alaycı bir dolu lafı sıralardım. (Iwávvou, 1988, s. 27)

## Sonuç

Yaşadığı çağın toplumsal ve siyasi olaylarından tamamıyla bağımsız davranması olanaklı olmayan birey, hatırlama ve unutmaya gibi zihinsel eylemleri de büyük ölçüde bu toplumsal ve siyasi olaylar yardımıyla gerçekleştirir. Bu çalışmaya konu olan İstanbul ve Selanik şehirleri de dönemin toplumsal ve siyasi olaylarına uygun olarak hatırlanıp kaleme alınmışlardır. Vitti'nin aile çevresi için yazdığını söylediği kitabının içinden okur, Cumhuriyet'in ilk yıllarından bir İstanbul sahnesi ile karşı karşıya kalır. Bu sahnede Yahudi kökenli mösyö Modiano'nun dükkanına, tatlıcı Hacıbekir'e ya da ünlü Lebon Pastanesi'ne olduğu kadar homojen bir ulus yaratma çabası içinde gerçekleşen 6-7 Eylül Olayları, 1964 Sürgünü gibi kimi tarihî olaylara da tanık olur. Benzer şekilde Ioannou'nun Selanik'i de Alman İşgali ve sonrasında yaşanan İç Savaş yıllarında atılan bombalar, çıkan yangınlar, büyük grevler, tutuklamalar ve ölümler karşısında direnmektedir. Her ne kadar Türkiye, II. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkisinden ekonomik anlamda kurtulamamış olsa da Yunanistan'daki gibi bir açlık ve katliamla mücadele etmek durumunda kalmamıştır.

Mario Vitti ve Giorgos Ioannou'nun, anı-öykü kitaplarında doğup büyüdükleri İstanbul ve Selanik şehirlerine dair hatırladıkları ya da unuttukları, dönemin toplumsal ve siyasi

olaylarından bağımsız değildir. Bu anlamda bireylerin toplumsal, siyasi ve kültürel süreçlerin yardımıyla hatırladıklarını savunan teorileri destekler niteliktedir. Bununla birlikte yazarların, kimlikleri konusunda dönemin ulusçu anlayışına uygun, basmakalip bir tanıımı kabul etmedikleri gözlemlenir. Bunun yerine, her iki yazar da bir yere ait hissetme ihtiyacı duymaktadır. Bu aidiyet duygusunun ortaya çıktığı mekân Vitti'de İtalya iken, Ioannou'da belediyeden alınan sıradan bir nüfus kayıt örneğidir.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

## Kaynakça

- Ahmad, F. (2003). *The Making of Modern Turkey*. Erişim adresi: [http://psi301.cankaya.edu.tr/uploads/files/Feroz%20Ahmad%20Making%20of%20Modern%20TR\(1\).pdf](http://psi301.cankaya.edu.tr/uploads/files/Feroz%20Ahmad%20Making%20of%20Modern%20TR(1).pdf)
- Aktar, A. (2004). *Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları*. İletişim.
- Clogg, R. (1997). *Modern Yunanistan Tarihi* (D. Şendil, Çev.). İletişim.
- Demiröz, D. (2015). *İşgal, Direniş, İç Savaş. Yunan Edebiyatında II. Dünya Savaşı Yılları*. İstos Yayınları.
- Dufoix, S. (2011). *Diasporalar* (I. Ergüden, Çev.). Uluslararası Hrant Dink Vakfı Yayınları.
- Ece, B. (2018). Otobiyografik Anıların Yaşam Boyu Dağılımı: Yaşamımızın Hangi Dönemlerini Daha Çok Hangilerini Daha Az Hatırlıyoruz?. S. Gülgöz, B. Ece, S. Öner (Der.), *Hayatı Hatırlamak. Otobiyografik Belleğe Bilimsel Yaklaşımlar* içinde (s. 89-106). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Eldem, E. (2018). Önsöz. İ. Dimitriyadis, *1950'den Günümüze Eğitim Hayatımızda Rumlar. Biyografik Portreler* içinde (s. xvii-xx). Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Ender, R. (2014, 17 Kasım). *1964 Rum Sürgünü ve Azınlık Hukuku*. Bianet. Erişim tarihi: 04.10.2019, <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/159995-1964-rum-surgunu-ve-azinlik-hukuku>
- Gülgöz, S. (2018). Otobiyografik Bellek: Tanımı ve Temel Kavramlar. S. Gülgöz, B. Ece, S. Öner (Der.), *Hayatı Hatırlamak. Otobiyografik Belleğe Bilimsel Yaklaşımlar* içinde (s. 13-26). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Halbwachs, M. (2018). *Kolektif Bellek* (Çev. Z. Karagöz). Pinhan.
- Ricoeur, P. (2012). *Hafıza, Tarih, Unutuş* (Çev. M. E. Özcan). Metis.
- Roediger III, H. L., Zaromb, F. M., Butler, A. C. (2015). Kolektif Belleğin Şekillendirilmesinde Tekrarlanan Hatırlamanın Rolü. Boyer, P., Wertsch, J. (Der.), *Zihinde ve Kültürde Bellek* (Çev. Y. Aşçı Dalar.) içinde (s. 177-216). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Timur, T. (2013). *Türk Devrimi ve Sonrası*. İmge.
- Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük. (t.y.). Bellek. *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim tarihi: 04.10.2019, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d95f7819dd817.81807478](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d95f7819dd817.81807478)
- Vitti, M. (2018). *Doğduğum Şehir İstanbul 1926-1946* (Çev. S. Bozis). İstos.
- Βόγλης, Π. (2004). *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας Οι πολιτικοί κρατούμενοι στον εμφύλιο πόλεμο, Αλεξάνδρεια*. [Voglis, P. (2004). *Í embria tis filakis ke tis eksorias Í politiki kratumeni ston emfilio polemo, Aleksandria*].
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. (t.y.). *Βιογραφικό Σημείωμα Γιώργος Ιωάννου (1927-1985)*. Erişim tarihi: 04.10.2019, <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=192> [Ethniko Kentro Vivliu. (t.y.). *Biografiko simioma Giorgos Ioannou (1927-1985)*].
- Ιωάννου, Γ. (1988). *Η Μόνη κληρονομιά*. Κέδρος. [Ioannou, G. (1988). *Í Moni klironomia*].
- Μακρής, Ν. (2008). *Νοσταλγία και φιλοσοφικός νόστος*. Δρόμων. [Makris, N. (2008). *Nostalgia ke filosofikos nostos. Dromon*].
- Lexigram. (t.y.). Νοσταλγία. [lexigram.gr](https://www.lexigram.gr/lexenni/%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B3%CE%AF%CE%B1#Hist0) içinde. Erişim tarihi: 04.10.2019, <https://www.lexigram.gr/lexenni/%CE%BD%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B3%CE%AF%CE%B1#Hist0> [Lexigram. (t.y.). Nostalgia. [lexigram.gr](https://www.lexigram.gr) içinde].
- Σβορώνος, Ν. Γ. (1999). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας* (Çev. Α. Ασδραχά). Θεμέλιο. [Svoronos, N. G. (1999). *Episkopisi tis neoellinikis istorias* (Çev. A. Asdraha). Themelio].
- Χουζούρη, Ε. (t.y.). Γιώργος Ιωάννου: 30 χρόνια μετά. *Ο Αναγνώστης*. Erişim tarihi: 04.10.2019, <https://www.oanagnostis.gr/ioannou-30-chronia-meta/> [Huzuri, E. (t.y.). Giorgos Ioannou: 30 hronia meta. *O Anagnostis*].





# Sur les chemins de l'écriture avec François Bon

## On the paths of writing with François Bon

Zeinab GOLESTANI DERO<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Phd student of French literature, Shahid Beheshti University, French Department, Tehran, Iran

ORCID: Z.G.D. 0000-0002-3659-5347

**Corresponding author:** Zeinab GOLESTANI DERO, Shahid Beheshti University, French Department, Evin Street, Velenjak, Tehran, Iran

**E-mail:** z\_golestanidero@sbu.ac.ir

**Submitted:** 23.04.2020 **Accepted:** 03.05.2020

**Citation:** Golestani Dero, Z. (2020). Sur les chemins de l'écriture avec François Bon. *Litera*, 30(1), 267-274. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0062>

Ecrivain contemporain français, François Bon est né en 1953 en Vendée à l'est de la France. Après avoir poursuivi ses études en ingénieur mécanique, il a publié à 29 ans, en s'inspirant du milieu où il a grandi, son premier roman intitulé *La Sortie d'Usine*. Désormais et après avoir fait de 1980 à 1982 des études en philosophie, cet ingénieur s'est consacré entièrement à la littérature et s'est occupé de l'organisation des ateliers de l'écriture créative auprès des gens en difficulté sociale. Son vaste corpus comprend plus de trente livres dans divers domaines de l'écriture y compris roman, récit, poème en prose et roman pour adolescent. Or, il n'a jamais oublié d'établir des liens et des dialogues avec des musiciens, des peintres, des photographes, des philosophes, des sociologues et des urbanistes.

Portant un regard attentif au monde qui l'environne, l'œuvre de Bon explore la vie de tous les jours des gens actuels et ordinaires subissant des règles non écrites du monde urbain actuel. C'est en s'appuyant sur ce point de vue qu'elle relève du réel, ce



qui ne s'appuie pas sur un *réalisme dur et pur*, mais sur le contact avec le monde. C'est ce *réel* que Bon cherche à *produire* et non pas *reproduire* et qui, en révélant l'autre face d'une culture et d'une époque, introduit dans l'œuvre de Bon des fragments de la vie des autres et des bribes de soi. Effectivement, pour lui, l'écriture est *écrire de soi, écrire non pas sur le monde, mais avec le monde, avec la littérature, avec les mots, et avec toutes les voix qui murmurent dans le monde qui entoure l'écrivain*.

Son attachement au monde contemporain et sa tentation pour le découvrir et redécouvrir apparaît aussi dans sa faveur pour le monde virtuel de l'Internet. Son site *remue.net* qui est mis en ligne en 2001 propose des études et des critiques bien intéressantes sur la production littéraire contemporaine. En plus, il a créé en 2005 son site personnel *tierslivre.net* qui offre la possibilité de trouver ses œuvres, ses débats et ses prises de positions. Il est aussi le fondateur de l'une des premières maisons d'édition numérique, à savoir *publie.net* qui contient une riche sélection de l'écriture contemporaine.

Le présent propos est le résultat d'un dialogue avec cet écrivain ingénieur qui est fait en ligne et qui comprend ses idées et opinions sur l'écriture et notamment l'*écriture urbaine*.

### **Quand et comment vous avez commencé votre carrière d'écrivain ?**

Je n'ai jamais considéré écrire comme une carrière, sinon il aurait mieux valu que je reste dans mon premier métier. C'est une liberté d'être indépendant, de mener son travail artistique sans rien demander à personne, c'est assez difficile comme ça. Il faudrait aussi examiner comment le mot *écrivain*, venu tardivement (au XVII<sup>e</sup> siècle pour la France) n'est peut-être pas le mieux approprié pour décrire ce que la mutation numérique transforme aussi à l'auteur. J'ai publié mon premier livre à vingt-neuf ans, j'ai eu la chance d'une relation primordiale à la lecture dès l'enfance, après c'est beaucoup de hasards et de traverses.

### **Parmi les écrivains classiques, vous préférez lesquels ? Est-ce que vous vous attachez au courant du réalisme et certainement à Balzac ? Que pensez-vous à propos de son œuvre ?**

Une fois qu'on a publié un premier livre, on peut prendre un moment pour chercher par quel chemin arbitraire de hasard on a disposé d'un minimum de lectures fondatrices.

Mais ensuite il faut embrasser la littérature comme un grand corps, comprendre ses ramifications, ses arborescences. Il ne s'agit plus de « préférer » un tel ou une telle. Balzac a évidemment eu une grande importance dans mon cas, parce que j'ai eu la chance de m'y immerger dès l'adolescence. Un monde d'illusion qui remplaçait le monde ordinaire. Mais tout son travail naît de ses nouvelles fantastiques, ou de choses carrément magiques, comme *La peau de chagrin* venue de Perse, ou le mysticisme de Louis Lambert. On n'a pas vraiment besoin du mot *réalisme* pour écrire.

**Mais qu'est-ce qui est nécessaire pour écrire? Connaître la littérature littéraire? Voir autrement le monde?**

Pour écrire, ce qui est nécessaire c'est du papier et un crayon, ou un téléphone, ou du sable. Il n'y a pas d'autorisation à demander, pour écrire.

**En tant qu'étudiante en littérature, je suis obligée de lire depuis huit ans des théories littéraires, mais je me demandais toujours pourquoi ni moi ni aucune de mes camarades ni mes professeurs n'ont jamais pu écrire, ou avoir une production littéraire.**

C'est vraiment dommage. Dans de très nombreux pays désormais, et pas seulement le Canada ou les USA, l'enseignement de la création littéraire est parfaitement reconnu. Mais ce n'est pas la fonction des études littéraires de préparer au métier d'écrivain. Dans la tradition française, il y a une extraordinaire diversité des chemins qui ont conduit à l'écriture nos auteurs et autrices, et pas seulement des professions savantes comme médecin ou ingénieur. De très nombreux auteurs (je pense à Artaud, à Koltès, à Michaux) n'ont jamais fait d'études universitaires.

**C'est la base philosophique des études scolaires en France qui pousse les jeunes à réfléchir sur le monde et à écrire ce qu'ils pensent? Autrement dit, quelles matières scolaires peuvent ouvrir ces chemins vers l'écriture?**

Je me suis beaucoup battu, depuis près de 20 ans, avec beaucoup d'autres auteurs et enseignants, pour que l'école – à tous les âges – s'ouvre à des pratiques de création littéraire, ou même disons à l'écriture comme pratique, ou écriture d'invention comme on a pu la nommer. En France, longtemps, avant qu'un enfant puisse apprendre à toucher un instrument de musique, il devait apprendre deux ans le solfège, puis faire

un an de flûte à bec : en littérature on en est encore là. L'écriture créative commence lentement à être reconnue, il y a des masters de création littéraire à l'université, mais globalement ce n'est pas un combat qu'on a gagné. Après, il n'y a besoin de l'autorisation de personne pour se lancer dans l'écriture. C'est par la lecture des auteurs qui nous ont précédé, qu'on apprend, ce n'est pas la tâche de l'école d'y procéder.

**Et aussi, le *Château de Kafka*, et ses œuvres, on les trouve dans vos œuvres; pourriez-vous donner quelques explications à propos de ce choix ?**

J'ai eu la chance aussi de lire Kafka, quasiment en entier sauf son Journal, découvert plus tard, vers mes dix-sept ans. Après je n'ai quasiment pas lu jusqu'à mes vingt-six ans, quand l'écriture a pris la première place, donc il est toujours resté très central, affectivement aussi, comme Proust, Gracq, Michaux, Sarraute et quelques autres vieux compagnons, ou Rabelais, ou Saint-Simon.

**Comment définissez-vous l'écriture ? Quelle est le but de l'écriture ?**

On s'interroge sur la relation du langage aux choses, on cherche dans le langage ce qui le relie à ce qui obscurément nous entoure. On n'a pas besoin de plus.

**Et c'est dans ce contact avec le monde que naît l'écriture? Il nous faut donc prêter l'oreille au murmure de tout ce qui nous entoure?**

C'est une très belle, formule, comme vous l'utilisez ! Et oui, effectivement, tout ce qui touche à l'ouïe est l'univers le plus sensible pour l'écriture.

**J'ai entendu à propos de Gide, à chaque fois qu'il dirigeait un cours d'écriture, il demandait aux participants de traduire d'abord une grande œuvre classique. Et vous avez des traductions aussi. Comment cette traduction influence l'écriture ?**

Traduire c'est écrire. C'est un laboratoire d'écriture qu'on se donne parce qu'on a des choses de son propre travail à démêler, qui ne sont pas mûres encore. Cela permet d'avancer un chantier en profondeur, sans que cela procède de ses contenus personnels. J'ai toujours bricolé des bribes de traduction, longtemps avant les expériences récentes qui vont jusqu'à des livres. Pour Gide je ne sais pas, je ne l'ai jamais lu vraiment.

### **Alors la traduction donne-t-elle naissance à une nouvelle œuvre littéraire?**

On peut répondre positivement dans de nombreux exemples, le plus célèbre étant comment la réinvention des récits d'Edgar Poe par Baudelaire lui a permis de formuler et engendrer son propre travail. Le travail d'André Markowicz dans ce domaine (ou Henri Meschonnic, Yves Bonnefoy et tant d'autres) en parlent très bien.

### **Vous dirigiez des ateliers intitulés *Écrire la ville*, comment écrire la ville ? Faut-il chercher des images au sein de la ville ? Comment reconstruire des images de la ville ? Cette reconstruction des images, est-elle différente de la description ?**

La réflexion sur les ateliers d'écriture a commencé pour moi vers 1993, sans discontinuer depuis. On travaille les structures du récit, la poétique du langage, l'intuition ou le rêve, les dialogues, et bien sûr aussi ce qui nous entoure. La question urbaine, depuis plusieurs décennies, est primordiale pour comprendre les formes sociales, les territoires, ce qui change des structures familiales ou sociales. La ville est un enjeu esthétique récent, quand Walter Benjamin met en évidence la rupture qu'elle représente pour Baudelaire. Il semble que désormais, en France tout au moins, le modèle urbain se soit globalisé ou, via la façon dont le numérique irrigue la totalité de notre relation au dehors, on puisse peut-être ouvrir d'autres chantiers.

### **Cette écriture de la ville est à la recherche de quoi ? Cherche-t-elle à faire habitable la ville ? Cherche-t-elle les coins oubliés de la ville ? Cette écriture, est-elle pour vous un moyen de sauver ces angles invisibles de l'oubli ?**

La littérature ne cherche pas à transformer le monde, ni à sauver quoi que ce soit. Il y a des gens très bien qui le font (je pense à l'École urbaine de Lyon) et nous, ce que ces modes de socialité changent au récit nous suffit.

### **Pourquoi alors vous choisissez d'écrire sur les ouvrières de *Daewoo* ou bien sur les cités HLM. Pourquoi illustrer la vie des gens qui « vivent dans une dent gâtée » ? ou bien il s'agit de l'histoire de toute l'humanité?**

À l'origine, *Daewoo* était une commande du centre dramatique de Nancy, alors que je collaborais depuis plusieurs années avec le metteur en scène qui le dirigeait, Charles Tordjman. Un fait divers qui secouait en profondeur cette vieille région industrielle.

Pour écrire les monologues et dialogues de théâtre, j'ai été amené à me rendre plusieurs fois sur les lieux, et construire des sortes de vies fictives à mes personnages, c'est ainsi qu'est né le livre.

**Comment faire entendre les voix de la ville dans le roman ? Dans *Sortie d'Usine*, en lisant le texte, on sent être au milieu des instruments industriels, ou dans *Paysage fer*, c'est la voie ferrée qui se fait entendre, la lecture suit les mêmes mouvements que le train. Il s'agit d'une autre manière de reconstruire la ville ?**

J'ai eu la chance, enfant, d'être au milieu de deux univers, les livres côté maternel, avec le grand-père et ma propre mère instituteur et institutrice, et la mécanique et les machines côté paternel – nous vivions dans un garage. Pour *Sortie d'usine* comme pour *Paysage Fer*, c'est cet environnement de proximité qui a déterminé la forme du livre.

**C'est tout à fait intéressant pour moi, parce qu'en lisant *Paysage fer*, je retournais de temps en temps à *Sortie d'Usine* et je sentais les mêmes choses.**

Il y a pourtant vingt ans d'écart entre les deux. Cela renvoie à cette expression de William Faulkner, disant qu'on a chacun un petit timbre-poste à explorer.

**L'écriture, ouvre-t-elle une voie pour faire des échanges, des communications au sein des villes qui ne permettent pas aux gens de communiquer ?**

Communiquer n'est pas l'affaire de l'écriture.

**Comment regarder les espaces urbains quand on veut écrire la ville ?**

La question de *voir* n'est pas limitée à la ville. Apprendre, progresser dans l'écriture, c'est passer par les peintres, les architectes, la musique, les voyages aussi. Alors on a peut-être une chance de voir un peu mieux. J'essaye d'être très attentif aux artistes d'autres champs disciplinaires.

**Et je pense que comme Michel Butor sur l'œuvre duquel j'ai travaillé quand j'étais étudiante en master, vous avez aussi des collaborations avec des artistes?**

Bien sûr, c'est essentiel. Peintres, photographes, musiciens, architectes, on se forme énormément à s'appuyer sur les logiques d'autres disciplines. Il faut aussi y inclure les scientifiques, et quelques philosophes. Chacun se fait son cercle, son territoire, mais souvent cela prend plus d'importance que la fréquentation d'autres écrivains...

**Et l'industrie, est-ce qu'on peut s'en passer quand on veut écrire la ville ?**

Qui est « on » ? Proust parle de duchesses et de concierges, parce que c'était son monde. Je considère comme une grande chance d'avoir pu pénétrer un peu le monde de l'industrie, absurdement protégé souvent. Je continue de le faire autant que je peux.

**Ce qui m'attire dans ce regard vers l'industrie, c'est qu'en lisant votre œuvre, je sens que les personnages acceptent cette mode de vie, cette industrie qui est aujourd'hui une partie importante de notre vie quotidienne, et cela malgré ceux qui cherchent à s'en fuir, à chercher un abri ou pour bien dire, un pays perdu dans le passé, dans tout ce qui n'existe peut-être aujourd'hui que dans les livres d'histoire. Je l'appelle vivre dans la géographie (qui contient elle-même des couches historiques).**

La notion de géographie est très importante, c'est ce que je dois aussi à ma lecture de Julien Gracq. Je l'assume toujours dans ses récentes évolutions, concernant le développement durable et l'écologie, l'évolution urbaine.

**La politique, est-elle indissociable de l'écriture ? Certains critiques regardent vos œuvres comme des œuvres politiques, est-ce que vous en êtes d'accord ?**

Ça ne me concerne pas. On a assez de travail avec l'écriture. Les livres qui se mêlent de prétention politique ont en général peu d'avenir, sinon Bossuet ou Hugo. La poésie a une autre ambition.

**En lisant vos œuvres, on a le sentiment que ce qui, à la fin, sauve des gens ordinaires et marginalisés de l'oubli, c'est l'art et l'écriture, je veux dire que c'est une production littéraire ou artistique, soit un journal intime, soit un tableau de peinture, etc., qui ouvre la voie de salut ; votre écriture, cherche-t-elle aussi ce but ?**

Pas d'autre but que se connaître un peu mieux soi-même. On n'est pas en charge de sauver qui que ce soit.

### **Comment on peut se connaître à travers l'écriture?**

Si on avait la réponse, on n'aurait pas besoin de continuer ! c'est un chemin que bien d'autres accomplissent aussi. Le travail du rêve, par exemple...


### **Comment faut-il définir un roman ? On dit, de votre part, que vous n'écrivez pas des romans ; comment peut-on appeler cette écriture ?**

On peut appeler ça écrire, tout simplement. Et encore, on est tous aujourd'hui immergés dans des usages où la photographie, le film, la voix aussi permettent d'élargir le champ, ou de donner plus d'intensité, à notre nécessité de langage. Le concept de publication, y compris sur le web, ou via une chaîne vidéo, produit désormais des formes aussi puissantes qu'a pu l'être le livre, dans sa longue histoire. La notion de genre (roman, poésie, théâtre, etc) est tardive et obsolète : elle structure toujours l'université française, de même qu'elle divise absurdement l'écriture en siècles, mais ça concerne uniquement l'université et sa sclérose. L'interrogation dont on parlait au début, le langage confronté à l'inconnu du présent, ça suffit largement, il faut apprendre intérieurement à se libérer des formes héritées, puis avalées par l'industrie culturelle – dans notre petit monde occidental en tout cas.





## Alfandary, R. (2019). *A Psychoanalytic Study of Lawrence Durrell's The Alexandria Quartet: Exile and Return*. London: Routledge. 170 pages. ISBN 978-1-138-35965-9

Wayne E. ARNOLD<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Assoc. Prof., American Literature and Culture, The University of Kitakyushu, Department of Foreign Studies, Fukuoka, Japan

ORCID: W.E.A. 0000-0002-7538-5318

### Corresponding author:

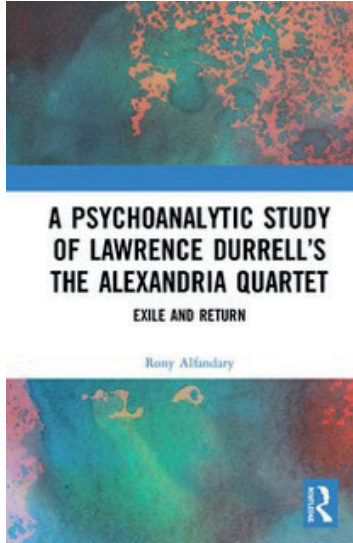
Wayne E. ARNOLD, The University of Kitakyushu, Department of Foreign Studies, Fukuoka, Japan

E-mail: waynearnold55@gmail.com

Submitted: 29.01.2020

Accepted: 04.02.2020

**Citation:** Arnold, W. E. (2020). A Psychoanalytic Study of Lawrence Durrell's *The Alexandria quartet: Exile and Return* [Review of the book *A psychoanalytic study of lawrence Durrell's the Alexandria quartet: Exile and return*, by R. Alfandary]. *Litera*, 30(1), 275-281. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0013>



The search for home and a sense of belonging are interwoven themes within Lawrence Durrell's *The Alexandria Quartet* (1957-59). In this fresh psychoanalytic look into Durrell's most famous series of novels, Rony Alfandary explores how the author deals with the uncanny, or *das unheimliche*, in his life and writing so as to create an inner literary world, a place that would represent home (p. 138). Alfandary employs a



close reading of the texts, numerous biographical elements, and a deft application of varying psychoanalytical theories to provide a well-documented evaluation of Durrell and his quartet. While not groundbreaking, this new publication on Durrell is a valuable addition to Durrell studies as well as a professional application of psychoanalysis to literary studies. Spread across an introduction and six chapters, Alfandary moves through each of the four novels (*Justine*, *Balthazar*, *Mountolive*, *Clea*), focusing on psychoanalytic themes regarding narration, structure, dreams, cities, wandering, and exile. Alfandary is well versed in psychoanalytic literature, and each point is amply supported without straying from the topic in question. As a practicing psychotherapist in Israel, Alfandary applies his practical knowledge and experience to his reading of Durrell's work. Perhaps what makes this work most readable is that the author has purposefully written the text while bearing in mind that many of its readers may not be familiar with Durrell's *Alexandria Quartet*, thus there is an appropriate mixing of clear explanation of the storyline incorporated with the psychoanalytical approach. The result is an engaging look at Durrell's pursuit of a homeland as expressed through his literature.

Lawrence Durrell was born in Jalandhar, India, in 1912. His parents, both born in India, were closely connected with their Anglo-Indian community, but not associated with the British Army. The traumatic moment in Durrell's childhood, Alfandary argues, occurred when eleven-year old Durrell was required to leave India for England to further his education. Alfandary believes that the rift from the land of his birth and the mother to whom he was closely attached formed in Durrell a sense of the wanderer looking for a homeland. Throughout his life, Durrell moved through and lived in numerous countries around the world. Early in his writing career, Durrell became close friends with Henry Miller and Anaïs Nin. Miller served as a "spiritual father" (p. 126) to Durrell, but their writing and aims in life were certainly distinct. Alfandary is attentive to Durrell's biographical elements, as these directly and indirectly found their way into *The Alexandria Quartet*. Given specific attention is Durrell's marital issues before and during the composition of these novels. There is also the problem of Durrell's poor treatment of women; judiciously, Alfandary does not shy away from acknowledging the issues of physical and psychological abuse for which Durrell has been accused. These biographical elements are incorporated into the text, providing a psychoanalytical assessment of Durrell's literature that does not overlook the more tragic elements. Durrell struggled with both loneliness (in his search for the place to call home) as well as comradeship in his romantic relationships

until his death in 1990. These subjects form the basis for Alfandary's exploration of the *Quartet*, and this period of Durrell's literary output is shown to be more biographical than previously understood.

As Alfandary assumes that most of his readers have not read the *Quartet*, the introduction aims to place the novels in a contemporary context. To do so, Alfandary establishes his modus operandi through the psychoanalysts with whom Durrell most associated: Sigmund Freud (Durrell was well versed in Freud's work from an early age), Otto Rank, Carl Jung, and Georg Groddeck. During the 1930s, Durrell and Miller would discuss via letter their impressions and opinions of psychoanalysis. They also spent seven months together in Paris and one year of exile in Greece in 1940, before the outbreak of World War Two, avidly discussing their theories of life and literature. The two authors fueled each other's interest in psychoanalysis as well as Eastern ideas of Buddhism and Taoism. Self-isolated from specific literary circles, Durrell's search for knowledge and homeland appear in various forms across many of his works. While Durrell may not be as well known today, Alfandary believes that "his life and work epitomize the quest for meaning of the modern man in the Western world in the latter half of the twentieth century" (p. 2). Over the decades, there have been various reasons for Durrell's waning influence. In particular Alfandary assesses Terry Eagleton's unenthusiastic view of Durrell as a "supreme trickster" (p. 9), and the increased disapproval of Durrell after the publication of the diary belonging to his daughter, Sappho Durrell, in which she describes the difficulties of interacting with Durrell as a father.

Drawing attention to Durrell's quest for a home, Chapter 1, "Psychoanalysis, Writing and Exile," begins with a broad overview of the *Quartet*. Importantly, Alfandary notes that, "it is not my intention to make the picture (the *Quartet*) fit the frame (theory) but rather to show how psychoanalytic insights helped me to read and understand the *Quartet*" (p. 13). Biographical as well as fictional elements become tantamount to exploring the narrative form of the text. Additionally, the search for a homeland comes to the forefront of significance concerning the novels; it is a quest, Alfandary suggests, that is situated more internally than externally. One of the big questions brought up in the chapter is whether we should consider Durrell as an exiled writer: exiled from where, Alfandary wonders? Since Durrell frequently moved locations throughout his life, trying to associate him with one specific country becomes troublesome. Durrell's significant relationship to place serves as a pivotal point in the analysis of his texts. Being an exile, however, offers perpetual freedom;

for example, freedom to write or freedom from one's own culture, according to Jacques Derrida. Examining Durrell's writing while exiled from a place called home encourages Alfandary to conclude that "Durrell's sense of belonging was constituted through his writing" (p. 32). Although the last thirty years of Durrell's life were spent in southern France where he became a naturalized citizen, in his literary world he continued the search for a connection to a homeland.

The narrative structure of the *Quartet* has received significant critical attention. It may serve as the primary focal point for the breadth of scholarly literature on the series. Chapter 2, "Whose Voice is it Anyway? Narratives and Structure," affords Alfandary the position to argue that Durrell's biographical voice becomes an element of the text. In particular, every novel in the *Quartet* includes a prefatory note in which Durrell runs through a series of tropes (i.e. characters are all fictional) but within each he alters the wording ever so slightly. The narrative voice of each novel differs to some degree as does the location of the unfolding events, but there is a specific effort by Durrell to keep the reader engaged even after the reading of the novel is over. It is important, Alfandary argues, that the *Quartet* does not end with death, it is therefore the "renunciation of death" (p. 44) that attracts Alfandary's attention. As the narrative structure changes across the novels, it is up to the reader to determine whom to believe, being encouraged to continue the narrative after reading the final pages. It becomes a plot structure without end, a never-ending story. The construction of the novels contains three layers: narrative voices, complex relationship, and the political situation in Egypt. These layers are superimposed, and the different narrations cohere in "an attempt to make the unconscious conscious" (p. 45). Throughout the utilization of these layers, the varying voices reveal Durrell's perception that the individual involves a multiplicity of internal voices and no single sovereign voice maintains control (p. 48).

With Durrell's interest in Freud it is no surprise that the *Quartet* contains plenty of dream sequences. Chapter 3, "Dreams and Dreaming," reveals how Durrell "establishes the language of dreams as one of the central pillars of the story," Alfandary argues (p. 56). Dreams structure the novels and also are used to elaborate on themes within the narrative and are crucial to Alfandary's psychoanalytic methodology. Through dreams, Durrell is able to re-represent various incidents in the story, giving multiple voices to the same events. There is then no single version of the true story. The dreams and impression of dreams

retold create for the reader a multilayered representation of the narrative reality, from which new insight can be determined but never securely ascertained. That dreams may contain historical insight to the past, present, or future events in the novels, while not appearing in a linear plot, is suggestive of Durrell's "conviction that the narrative voice cannot be a single, continuous voice, but rather a multiplicity of voices, to reflect the nature and structure of the human mind" (p. 66). Politics in the *Quartet* are also linked with the dreams of certain characters. Alfandary notes that political elements within the novels are based on historical events linked to biographical elements from Durrell's extended family; the dream and the political layers emphasize Durrell's incorporation of Freudian ideas. Dreams become an aspiration for the truth: for Durrell, "uncovering of the truth is tantamount to finding one's homeland" (p. 70). Through the inclusion of dreams and the retelling of events, Alfandary surmises that writers (and readers) are able to continually discover themselves anew and learn from previous mistakes through new revelations revealed within the repetition.

Durrell's use of the city of Alexandria, Egypt, has received its varying share of criticism concerning Durrell's intentions for appropriating the city; however, his use of Alexandria has been shown to be more fictional than actual. In Chapter 4, "The Topographic Return to the Mother-City," Alfandary examines the role of the city in the texts, both biographically and literally. From a literary standpoint, Durrell uses the city as the setting for his character's escapades; biographically, the city serves as an important fixture in Durrell's personal letters during the years 1941-45. The presence of the city demonstrates, Alfandary argues, that it is advantageous to view "Alexandria as a central protagonist" in the texts (p. 76). Alexandria is moldable terrain through which Durrell could create his "Heraldic Universe," a universe that is never clearly defined by Durrell but stands as a spiritual symbol of an internal world (p. 81). Durrell's literary city of Alexandria, then, is a "homemade homeland" (p. 81). Chapter 4 outlines Durrell's impression of cityscapes while also explaining how he did not specifically need Alexandria—any city in the West or East might have served Durrell's purpose; nevertheless, after making this point, Alfandary ponders: "Was Alexandria chosen because it is located in the East and unconsciously representing the oriental Other for Durrell, who himself belongs to the Imperial ruling class?" (p. 85). After examining the literary city, Alfandary gives significant text to examining Durrell's actual experiences in the city during these years. These were four crucial years for the construction of *The Alexandria Quartet* and Alfandary explores Durrell's

definition of the city as the poetic mother-city, drawing, among others, on the work of Gaston Bachelard and Julia Kristeva.

Chapter 5, "The Secret Wound," is a more detailed examination of Durrell's life. It seems that this chapter might have proven more effective at the beginning of Alfandary's work, but as it is, the chapter delineates some of the more important historical elements in Durrell's biography. In particular, there is heavy emphasis on Durrell's connection with his father and mother, his marriages, and his troubled relationship with his daughter, Sophia. Placing this chapter earlier in the text might have provided the reader a broader perspective of Durrell's life and might have given readers a stronger foundation on which to engage with the *Quartet*, especially for those unfamiliar with Durrell. Regardless, the chapter highlights important background information in Durrell's life in order to round out Alfandary's psychoanalytical approach.

The short epilogue comprising Chapter 6 reiterates Alfandary's emphasis on literary texts and the biographical connections to their authors. As Alfandary surmises, "this study rests on three conceptual nodal points: the biographical-fictional binary in the interpretation of literary works, the convergence of psychoanalysis and literature, and the concepts of belonging and exile" (p. 138). These three points are incorporated across the five previous chapters, but the central emphasis for Alfandary is that "at the heart of this work lies the *poetic space* occupied by the *mother-city* of Alexandria" (p. 140). Durrell's work in *The Alexandria Quartet*, Alfandary concludes, is a desire to make sense of the life that surrounds us, and in order to do so, for Durrell at least, this effort requires making sense of the alienation surrounding the individual.

Overall, Alfandary's methodology proves valuable for Durrell studies in this specific psychoanalytical publication. More attention might have been given to the heavy influence of Eastern thought on Durrell, especially during the early days of his correspondence with Henry Miller. The most significant detractor from Alfandary's work is the failure to incorporate archival research. Granted, Alfandary had direct correspondence with Ian MacNiven, Durrell's authorized biographer, as well as access to Durrell's library of books; however, failing to examine original Durrell materials (at University of California, Los Angeles or Southern Illinois University, for example) drastically weakens his overall conclusions. Merely relying on published letters and

manuscripts leaves Alfandary's observations dependent on the text selections of the editors, and not the original and complete voice of Durrell. While the effort to add archival material may have brought this work beyond its original intent, the psychoanalytical method almost demands that original materials be evaluated and considered superior to edited materials—especially since contemporary research after the archival turn has encouraged the incorporation of fresh materials. The most obvious weakening of Alfandary's arguments appear when he relies solely on the Durrell's published letters to make overarching conclusions, utilizing specifically the Miller-Durrell correspondences, edited by George Wickes (1963) and Ian MacNiven (1988). While archival materials would have benefited this appealing examination of Durrell's *Quartet*, the thorough reading meshed with detailed biographical elements remain engaging, providing valuable groundwork for future psychoanalytical explorations of Durrell's oeuvre.

## Reference

Alfandary, R. (2019). *A Psychoanalytic Study of Lawrence Durrell's The Alexandria Quartet: Exile and Return*. London: Routledge.







# Bauman, Z., Mazzeo, R. (2019). *Edebiyata Övgü*. (İngilizceden Çeviren: Akın Emre Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 144 sayfa. ISBN: 978-605-314372-7

Aziz ŞEKER<sup>1</sup> 



<sup>1</sup>Dr., Amasya Üniversitesi, Rektörlük, Amasya, Türkiye

ORCID: A.Ş. 0000-0001-5634-0221

**Corresponding author:**

Aziz ŞEKER,

Amasya Üniversitesi Rektörlüğü/Akbilek Mh.

Hakimiyet Cd. 4/3, 05100 Amasya, Türkiye

E-mail: shuaziz@gmail.com

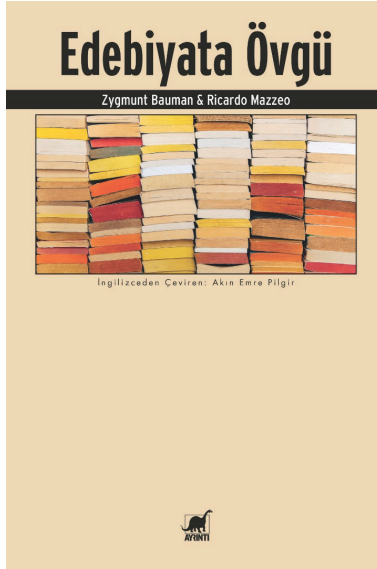
**Submitted:** 04.12.2019

**Accepted:** 11.02.2020

**Citation:** Seker, A. (2020). Edebiyata övgü

[Z. Bauman, R. Mazzeo tarafından yayına hazırlanan *Edebiyata övgü* başlıklı kitabın değerlendirmesi]. *Litera*, 30(1), 283-288.

<https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0078>



*Edebiyata Övgü* adından kaynaklı olarak, ilk bakışta edebiyat etrafında klasikleşmiş konuların tartışıldığı bir yapıtı akla getirebilir. Ancak kitapta kapsamlı bir biçimde edebiyat sosyologlarının, roman yazarlarının, edebiyat eleştirmenlerinin, sosyal teoriye ilgi duyanların dikkatini çeken olguların ele alındığını söylemek mümkün. Bauman ve Mazzeo tarafından, diğer disiplinlere göre ihmal edilmiş olan sosyoloji ve edebiyat arasındaki doğrudan etkileşimin masaya yatırıldığı kitabın kurgusundaki özgünlük, mektuplar aracılığıyla yapılandırılmış on iki farklı söyleşiden oluşmaktadır.



*Edebiyata Övgü* ilk neşredildiği 2016 tarihinden sonra Akın Emre Pilgir'in akıcı ve anlaşılır çevirisiyle 2019 yılında Ayrıntı Yayınları'nca basılarak Türk okurla buluşturulmuştur. Kitapla ilgili çözülemeye geçmeden önce Bauman'ın son bölümde ifade ettiği şu ayrıntının, kitap boyunca insan ve toplum sorunlarıyla birlikte sorgulandığını belirtmek gerekir. Bauman'a göre:

Modern çağda insanın özerk olma, öz yaratıcılığa ve benliğini ortaya koymaya dönük düşleri, insanın yetkinlik sınırlarının ötesine atılmasını diye, tekrar insanların ilgi odağına yerleşme arzusundadırlar. Bu ve diğer varoluşsal meseleleri sorgulamak, bunları tekrar kamuoyunun gündemine taşımak, hem edebiyatın hem de sosyolojinin paylaştığı uğraşlardır. Bu sorunların peşinden gitmek iki yaratıcı çabayı birleştiren unsurdur. Onları birbirlerini tamamlayan unsurlara dönüştürmekte, kalıcı bir etkileşim ile karşılıklı esinlenmelere yol açmaktadır. (2019, s. 144)

Kitapta edebiyatın ve sosyolojinin paylaştığı uğraşların yanı sıra her iki disiplinin amaç birlikteliklerinin nasıl ele alınacağı irdelenmiştir. Bauman ve Mazzeo'nun, bu söyleşi kitabında sözünü ettikleri gibi, eğer insani koşulların gizemini çözmeye ve önyargılarla, ima edilen veya kendi kendine uydurulan yanlış anlamalarla örülmüş peçeyi kaldırmaya uğraşan bir sosyologsanız, test tüplerinde yaratılıp yetiştirilmiş *homunculi*'yle ilgili şüpheli ve kibirli "bilgilerle" dolu hakikatten ziyade "gerçek yaşamın peşindeyseniz" Franz Kafka, Robert Musil, Georges Perec, Milan Kundera veya Michel Houellebecq gibi insanlardan feyz almaktan başka pek tercihiniz yoktur. Edebiyat ve sosyoloji birbirini beslemektedir. Ayrıca birbirlerinin bilişsel ufuklarını çizmede işbirliği içinde olup, birbirlerinin gafalarını düzeltmektedirler (2019, s. 8). Kuşkusuz gerek edebiyat gerekse sosyoloji, birbirini bütünselle dahi birbirinden farklı stratejilerden, araçlardan ve yöntemlerden yararlanırken bunların tümünü yerine getirir (en azından yapmaya çalışır ve en fazla çabaladığı kesin bir şekilde söylenebilir). Bunun yanı sıra ne sosyoloji ne de edebiyat, kendi başlarına karşılaştıkları risklerin üzerinden gelebilirler. Ancak güçlerini birleştirmeleri koşuluyla bu riskleri aşabilirler veya bertaraf edebilirler. Dahası onlara birleştikleri anda zafer elde etme şansı veren tam da farklılıklarının kendisidir (2019, s. 9-11).

Her iki yazarın ortaklaşa yazdıkları önsözde, roman ve sosyolojik araştırmalar arasındaki etkileşim de masaya yatırılmıştır. Onlara göre, romanlar ve sosyolojik çalışmalar, aynı meraktan doğar ve bilişsel amaçları ortaktır. Aynı ebeveynlere sahip

olduklarından, bariz ve su götürmez ailevi benzerlikleri olduğundan, birbirlerinin ilerleyişini hayranlıkla ve arkadaşça bir kıskançlıkla izlerler. Roman yazarları ile sosyolojik metinlerin yazarları son tahlilde aynı toprakları keşfederler (2019, s. 11). Örneğin geçmişte sayısız kere roman yazarları (aynı önsezileri güçlü diğer sanatçılar gibi), çağdaşlarının yüzleştiği ve üstesinden gelmekte zorlandığı zorluklardaki yeni rota değişikliklerini veya yeni eğilimleri ilk fark edip inceleyen kişiler oldular. Yazarlar çoğu sosyoloğun fark etmeyeceği veya umursamayıp marjinal olmaları ya da sözde geri dönüşsüz bir biçimde azınlık statüsüne düşürülmeleri nedeniyle ilgilenmedikleri bir aşamada, yeni kopuşları tespit edip yakalayabilmişlerdir (2019, s. 12).

Bauman ve Mazzeo'nun değerlendirmesiyle roman yazarları ve sosyolojik metinleri yazarlar bu dünyayı renkli bakış açılarıyla keşfedebilirler, farklı "veri" türlerinin peşinden koşup bunları üretebilirler. Ortaya koydukları şeyler ise kesinlikle ortak bir kökenin damgasını taşırlar. Birbirlerini beslerler ve yönelimlerinde, keşiflerinde, verdikleri mesajların içeriğinde birbirlerine dayanırlar. Sadece yan yana dururken, birbirlerinin bulgularına kulak verirken ve sürekli diyalog halindeyken, hakikati, tüm hakikati ve beşeri koşulların hakikatini ifşa ederler. Ancak birlikte birey ve toplumun yanı sıra biyografi ve tarihin karmaşık düğümlerini çözme ve açığa çıkarma gibi zorlu bir işin üstesinden gelebilirler (2019, s. 13). Bu açıdan bakıldığında dünyanın hakikatini ifşa eden edebiyat ve sosyolojinin kendi tarihsellikleri bağlamında insan ve toplum sorunlarına asla duyarsız kalmadıklarını söylemek mümkündür. Sonuçta günümüzde de modern zamanların tarihi içinde bir kez daha, roman yazarları kamusal düşüncelerin, tartışmaların ve farklılığın avangardı içinde film-yapımcıları ve görsel sanatçılarla yan yana gelmekte, tüketicilerin oluşturduğu ve çok daha denetimsiz, atomize olmuş ve özelleştirilmiş toplumumuzda, erkek ve kadınların içine düştüğü yeni koşulların anlaşılmasına öncülük etmektedirler (2019, s. 12).

Kitabın bölümleri genel hatlarıyla şu şekilde ele alınabilir: İlk bölümde sosyoloji ve edebiyat *iki kız kardeş* olarak nitelendirilmektedir. Bu temelde girilecek bir arayışta Mazzeo'nun beklentisi, sosyoloji ve edebiyatın bizi çevreleyen peçelerin kararttığı özgünlüğü yargılayıp açığa çıkarma ve ihtiyaçlarımızın peşinden koşma özgürlüğünü verme imkânını artırmak için birlikte çalışması gerektiği yönündedir (2019, s. 15). Mazzeo, çıkarsamalarda bulunurken, dünyayı, toplumu ve insanları ilgilendiren genel sorunları betimlemekte, bir bakış açısı geliştirmeyi ise Bauman'ın yanıtlamasını istediği sorularla desteklemektedir. Mazzeo'nun *iki kız kardeş* söylemine, Bauman şu şekilde bir karşılık verir:

İnsan deneyimi hem yazarların hem de sosyologların tezgâhlarına, hâlihazırda önceden yorumlanmış bir biçimde gelir. Gerek edebiyat gerekse sosyoloji “ikincil hermenötik” çalışmalarıdır (yani zaten yorumlanmış olan şeyin yeniden yorumlanmasıyla uğraşırlar). Bu sebeple her ikisi de, yorumlama perdesinin yırtılmasını sağlayacak saklı dikiş yerlerini aramakla meşgul olmalıdır. Dahası hiçbiri o an yırtmakta oldukları perdelerin arkasına saklanmış, diğer perdeleri açığa çıkarmaktan kaçınmaz. Bizler sizin de söylediğiniz gibi gerçekten de “iki kız kardeşi”iz. Bir adım daha ileriye gidip edebiyatla sosyolojinin öyle sıradan kardeşler olmadığını, siyam ikizleri olduklarını söyleyeceğim. (2019, s. 22)

Diyebiliriz ki, yukarıdaki saptamasından hareketle Bauman her iki disiplin için kullanılan *iki kız kardeş* söylemini, yaşanmış olan ve yaşanabilecek sosyal sorunların edebiyat ve sosyolojinin ilgi alanına girmesinden dolayı bir adım ileri götürerek, siyam ikizlerine benzetmektedir.

Bu diyalog kitabın *Edebiyat Yoluyla Kurtuluş* kısmında, Bauman dahil olmak üzere birçok sosyal bilimcinin çalışmaları referans alınarak, Mazzeo tarafından, toplumun aşağı tabakalarında yaşayanlar, yani yoksullar için pratik yarar oluşturması anlamında öğretmenlerin yaşamsal rollerine dikkat çekilmekte, bu süreçte edebiyatın işlevinin özgürleştirici ve yeni yollar açıcı olduğu belirtilmektedir. Bauman, Mazzeo’nun bu yorumuna karşılık: “İdeal bir öğretmenin, ümitsiz ve düpedüz düşmanca koşullarda bile o insanca, pek insanca yetkinlikleri teşvik edebilen (ve bunun için uğraşan) biri olduğunu kabul ediyorum” der (2019, s. 39). Ancak Bauman bireysel olarak kurtuluşun edebiyata ya da diğer sanat kollarına yüklenmesinin yararlarının farkında olmakla birlikte, “pratik bir yararı olur mu?” noktasında tarafsız olmasa da eleştirel kalmaktadır.

Çalışmanın içeriğinde Mazzeo, Bauman’ın *Sosyoloji Ne İşimize Yarar?* isimli (*What Use Is Sociology?*) kitabına yaptığı göndermelerle günümüz toplumuna ilişkin saptamalara ağırlıklı yer ayırarak, farklı bölümler arasındaki tematik bütünlüğü sürdürücü bir yol izlemektedir. *Sarkaç ve Calvino’nun Boş Merkezi* isimli bölümde, Batı’da bekar annelerinin sayısının artması, insanların sosyalleşme becerilerini ortadan kaldıran internet çağının bireylere yansımaları konu ediliyor. *Baba Sorunu* söyleşisinde, baba figürünün değişmesine rağmen Batı toplumu dahil olmak üzere,

hala ataerkil toplumların baskın olduğu üzerinde duruluyor. *Edebiyat ve Hükümdarsız Dönem*'de, Mazzeo'nun, eski ve henüz kurulamamış yeni yaşam tarzı arasındaki hissedilen duyguyu ifade eden edebiyatın, neler anlatabileceği noktasındaki arayışına karşılık, edebiyatın aynı sosyolojide olduğu gibi, insanların aradığı, benimsediği veya karşısına çıkan hakikatin yolları konusunda hakikatin keşfedilmesine odaklandığının altı çiziliyor (2019, s. 59-65).

*Blog ve Araçların Kayboluşu*'nda, insanın benlik arayışı sürecinde, blog ve Twitter'in, edebiyata ilgiyi düşürürken bazı hasarlarının olacağı varsayılıyor. Bunun devamı niteliğindeki *Hepimiz Otistikleşiyor muyuz?* söyleşisinde ise sosyal ağ sitelerinin bu gidişatı hızlandırdığına ironik bir gönderme yapılmaktadır. *21. Yüzyılın Metaforları*'nda, Marcel Proust'un, toplumsal maskelerin ötesine geçip insanları tanımlayan sözcükleri ararken metaforlara başvurmasına dikkat çekilmiştir. Bauman'ın, 21. yüzyıl toplumunu anlamak adına geliştirdiği "akışkan modernlik" tabiri ise yüzyılın metaforları arasında örneklenirken Tani'nin ekran, alzheimer ve zombi metaforları üzerinde de duruluyor. Kitabın *Twitter Edebiyatını Göze Almak* kısmında, insanların yalıtılmışlıkla ve bireyselleşme ile lanetlenmesinde elektronik teknolojinin etkisi gözler önüne serilmiştir. *Kuru ve Nemli*'de, teknolojinin beslediği süreçlerin, edebiyatı hükümsüz kılan tedrici bir sürecin yaşanmasındaki rolü tartışılmaktadır. Bununla baş etme noktasında, edebiyatın sarsılmaz ve inatçı özelliğinin altı çizilmektedir. Mazzeo, burada, Twitter edebiyatının yok edemeyeceği kitaplara; Michel Houellebecq'in *Bir Adanın Olasılığı*, Albert Camus'un *Veba*, Saramago'nun *Körlük*, Jonathan Littell'in *İyilikseverler*, Alberto Garlini'nin *Nefret Kanunu* çalışmalarını örnek olarak vererek, bu tür yapıtların "hem sosyologlar hem de kitleler içinde düşünceyi beslemeye devam edeceğine" (2019, s. 116) vurgu yapıyor. Mazzeo'nun aktarımlarına karşılık, Bauman ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: "Edebiyat ve sosyal bilimler arasındaki işbirliği, insanların varoluşunu ve birlikte sürdürdükleri yaşamın sorgulandığı diğer birçok alanda olduğu gibi, burada da içten ve samimi olduğu kadar etkili olabilmektedir" (2019, s. 119). *"Teklik" İçinde Kısıntıya Gitme* söyleşisinde, başkalarını anlamakta edebiyatın taşıdığı önem merkeze alınarak çözümlenmeler yapılmaktadır. Kitabın son söyleşisiyse *Eğitim, Edebiyat, Sosyoloji* adını taşımaktadır. Bu söyleşi aynı zamanda kitaba ilişkin çeşitli tartışmaların gözden geçirildiği ve özetlendiği bölümü oluşturmaktadır. Burada, sosyoloji ve edebiyat arasındaki yakın bağ üzerinde durulmaktadır. Mazzeo, sosyoloji ve edebiyatın ortak alını yazısını, "hayal gücü, analiz, analiz edilen halay gücü" olarak somutlaştırırken, sanat ve yaşam arasındaki diyalektiğe Bauman'ın yaklaşımı şöyle olur:

Sosyologlar ve roman yazarları olarak, insanların yaşadıkları koşullar içinde muazzam gücünü görünmezliklerinden alan en gizli ve içsel yaşam kaynaklarını görmelerine, yaşamlarını sürdürme yollarına anlam, amaç ve değer aşılama çabalarırken, yaşamın getirdiği belirsiz tuzaklardan ve pusulardan uzak durmalarına yardımcı olmakla yükümlü bizler, sözcüklerden başka hiçbir araca sahip değildir. (2019, s. 137)

Sözcüklerin öneminin yanında, yine Bauman'ın ifadesiyle "çağımıza ait çıkmaz, dönüp dolaşıp sorgulanmanın ihmal edilmesi, reddedilmesi veya öğrenilmiş sorgulayamama halidir" (2019, s. 139).

Son tahlilde *Edebiyata Övgü (In Praise of Literature)* kitabı, sosyoloji ile edebiyat arasındaki ilişkiyi çözümlerken, bir edebiyatçı ile sosyoloğun dünya sorunları karşısındaki bakış açısı zenginliğini yansıtmaktadır. Hiç şüphesiz bir edebiyat sosyolojisi niteliğindeki bu çalışma, geçmişin ve günümüz dünyasının sosyal gerçekliğini kavramak adına edebiyatın çeşitli alanlarına ve sosyal teoriye ilgili duyanlar için yeni düşünsel pencerelerin açılmasına katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

Bauman, Z. ve Riccardo, M. (2019). *Edebiyata övgü*. (A. Emre Pilgir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

### TANIM

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri Bölümü'nün yayını olan Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi – Journal of Language, Literature and Culture Studies, açık erişimli, hakemli, yılda iki kere Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan, çok dilli bilimsel bir dergidir. 1954 yılında kurulmuştur.

### AMAÇ VE KAPSAM

Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi– Journal of Language, Literature and Culture Studies'in amacı Batı dilleri ve edebiyatlarına odaklanılarak yapılan edebiyat bilimi, dilbilim, kültürbilimi, medyabilimi, çeviribilim ve dil öğretimi alanlarındaki disiplinler ve/veya disiplinlerarası, kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmaları yayımlamaktır.

Batı dilleri ve edebiyatlarına odaklanılarak yapılan çalışmalar derginin kapsamının ana alanı olmakla birlikte diğer dil ve edebiyat alanlarını batı dilleri ve edebiyatları kapsamında karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalara da yer verilmektedir. Derginin hedef kitlesini akademisyenler, araştırmacılar, profesyoneller, öğrenciler ve ilgili mesleki, akademik kurum ve kuruluşlar oluşturur. Derginin yayın dilleri Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca ve Türkçedir.

### EDİTORYAL POLİTİKALAR VE HAKEM SÜRECİ

#### Yayın Politikası

Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin içeriği derginin amaç ve kapsamı ile uyumlu olmalıdır. Dergi, orijinal araştırma niteliğindeki yazıları yayınlamaya öncelik vermektedir.

#### Genel İlkeler

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirmede olmayan ve her bir yazar tarafından onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir.

Ön değerlendirmeyi geçen yazılar iThenticate intihal tarama programından geçirilir. İntihal incelemesinden sonra, uygun makaleler Editör tarafından orijinaliteleri, metodolojileri, makalede ele alınan konunun önemi ve derginin kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilir.

Bilimsel toplantılarda sunulan özet bildiriler, makalede belirtilmesi koşulu ile kaynak olarak kabul edilir. Editör, gönderilen makale biçimsel esaslara uygun ise, gelen yazıyı yurtiçinden ve /veya yurtdışından en az iki hakemin değerlendirmesine sunar, hakemler gerek gördüğü takdirde yazıda istenen değişiklikler yazarlar tarafından yapıldıktan sonra yayınlanmasına onay verir.

## YAZARLARA BİLGİ

Makale yayınlanmak üzere Dergiye gönderildikten sonra yazarlardan hiçbirinin ismi, tüm yazarların yazılı izni olmadan yazar listesinden silinemez ve yeni bir isim yazar olarak eklenemez ve yazar sırası değiştirilemez.

Yayına kabul edilmeyen makale, resim ve fotoğraflar yazarlara geri gönderilmez.

### Açık Erişim İlkesi

Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi– Journal of Language, Literature and Culture Studies, tüm içeriği okura ya da okurun dahil olduğu kuruma ücretsiz olarak sunulur. Okurlar, ticari amaç haricinde, yayıncı ya da yazardan izin almadan dergi makalelerinin tam metnini okuyabilir, indirebilir, kopyalayabilir, arayabilir ve link sağlayabilir.

Yazarlar Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi – Journal of Language, Literature and Culture Studies dergisinde yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları Creative Commons Atıf-GayrıTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) olarak lisanslıdır. Creative Commons Atıf-GayrıTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfta bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin verir.

### İşleme Ücreti

Derginin tüm giderleri İstanbul Üniversitesi tarafından karşılanmaktadır. Dergide makale yayını ve makale süreçlerinin yürütülmesi ücrete tabi değildir. Dergiye gönderilen ya da yayın için kabul edilen makaleler için işleme ücreti ya da gönderim ücreti alınmaz.

### Hakem Süreci

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirmede olmayan ve her bir yazar tarafından onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir. Gönderilen ve ön kontrolü geçen makaleler iThenticate yazılımı kullanılarak intihal için taranır. İntihal kontrolünden sonra, uygun olan makaleler baş editör tarafından orijinallik, metodoloji, işlenen konunun önemi ve dergi kapsamı ile uyumluluğu açısından değerlendirilir. Baş editör, makaleleri, yazarların etnik kökeninden, cinsiyetinden, cinsel yöneliminden, uyuğundan, dini inancından ve siyasi felsefesinden bağımsız olarak değerlendirir. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar.

Seçilen makaleler en az iki ulusal/uluslararası hakeme değerlendirmeye gönderilir; yayın kararı, hakemlerin talepleri doğrultusunda yazarların gerçekleştirdiği düzenlemelerin ve hakem sürecinin sonrasında baş editör tarafından verilir.



## YAZARLARA BİLGİ

Hakemlerin değerlendirmeleri objektif olmalıdır. Hakem süreci sırasında hakemlerin aşağıdaki hususları dikkate alarak değerlendirmelerini yapmaları beklenir.

- Makale yeni ve önemli bir bilgi içeriyor mu?
- Öz, makalenin içeriğini net ve düzgün bir şekilde tanımlıyor mu?
- Yöntem bütünlüklü ve anlaşılır şekilde tanımlanmış mı?
- Yapılan yorum ve varılan sonuçlar bulgularla kanıtlanıyor mu?
- Alandaki diğer çalışmalara yeterli referans verilmiş mi?
- Dil kalitesi yeterli mi?

Hakemler, gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdır. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mülkü olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu açıkça belirtir. Hakemler ve yayın kurulu üyeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına özen gösterilmelidir.

## YAYIN ETİĞİ VE İLKELER

Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi– Journal of Language, Literature and Culture Studies, yayın etiğinde en yüksek standartlara bağlıdır ve Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkelerini benimser; Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing başlığı altında ifade edilen ilkeler için adres: <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

Gönderilen tüm makaleler orijinal, yayınlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecinde olmamalıdır. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkar edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi, etik dışı davranışlar olarak kabul edilir.

Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kuraldışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dahildir.

### Araştırma Etiği

Dergi araştırma etiğinde en yüksek standartları gözetir ve aşağıda tanımlanan uluslararası araştırma etiği ilkelerini benimser. Makalelerin etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır.

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

### Yazarların Sorumluluğu

Makalelerin bilimsel ve etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır. Yazar makalenin orijinal olduğu, daha önce başka bir yerde yayınlanmadığı ve başka bir yerde, başka bir dilde yayınlanmak üzere değerlendirilmediği konusunda teminat sağlamalıdır. Uygulamadaki telif kanunları ve anlaşmaları gözetilmelidir. Telifle bağlı materyaller (örneğin tablolar, şekiller veya büyük alıntılar) gerekli izin ve teşekkürle kullanılmalıdır. Başka yazarların, katkıda bulunanların çalışmaları ya da yararlanılan kaynaklar uygun biçimde kullanılmalı ve referanslarda belirtilmelidir.

Gönderilen makalede tüm yazarların akademik ve bilimsel olarak doğrudan katkısı olmalıdır, bu bağlamda "yazar" yayınlanan bir araştırmanın kavramsallaştırılmasına ve dizaynına, verilerin elde edilmesine, analizine ya da yorumlanmasına belirgin katkı yapan, yazının yazılması ya da bunun içerik açısından eleştirel biçimde gözden geçirilmesinde görev yapan birisi olarak görülür. Yazar olabilmenin diğer koşulları ise, makaledeki çalışmayı planlamak veya icra etmek ve / veya revize etmektir. Fon sağlanması, veri toplanması ya da araştırma grubunun genel süpervizyonu tek başına yazarlık hakkı kazandırmaz. Yazar olarak gösterilen tüm bireyler sayılan tüm ölçütleri karşılamalıdır ve yukarıdaki ölçütleri karşılayan her birey yazar olarak gösterilebilir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Tüm yazarlar yazar sıralamasını [Telif Hakkı Anlaşması Formunda](#) imzalı olarak belirtmek zorundadırlar.

## YAZARLARA BİLGİ

Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler “teşekkür / bilgiler” kısmında sıralanmalıdır. Bunlara örnek olarak ise sadece teknik destek sağlayan, yazıma yardımcı olan ya da sadece genel bir destek sağlayan, finansal ve materyal desteği sunan kişiler verilebilir.

Bütün yazarlar, araştırmancının sonuçlarını ya da bilimsel değerlendirmeyi etkileyebilme potansiyeli olan finansal ilişkiler, çıkar çatışması ve çıkar rekabetini beyan etmelidirler. Bir yazar kendi yayınlanmış yazısında belirgin bir hata ya da yanlışlık tespit ederse, bu yanlışlıklara ilişkin düzeltme ya da geri çekme için editör ile hemen temasa geçme ve işbirliği yapma sorumluluğunu taşır.

### Editör ve Hakem Sorumlulukları

Baş editör, makaleleri, yazarların etnik kökeninden, cinsiyetinden, cinsel yöneliminden, uyruğundan, dini inancından ve siyasi felsefesinden bağımsız olarak değerlendirir. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar. Gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalacağını garanti eder. Baş editör içerik ve yayının toplam kalitesinden sorumludur. Gereğinde hata sayfası yayınlamalı ya da düzeltme yapmalıdır.

Baş editör; yazarlar, editörler ve hakemler arasında çıkar çatışmasına izin vermez. Hakem atama konusunda tam yetkiye sahiptir ve Dergide yayınlanacak makalelerle ilgili nihai kararı vermekle yükümlüdür.

Hakemlerin araştırmayla ilgili, yazarlarla ve/veya araştırmancının finansal destekçileriyle çıkar çatışmaları olmamalıdır. Değerlendirmelerinin sonucunda tarafsız bir yargıya varmalıdırlar. Gönderilmiş yazılara ilişkin tüm bilginin gizli tutulmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdırlar. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mülkü olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu açıkça belirtir. Hakemler ve yayın kurulu üyeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına özen gösterilmelidir. Bazı durumlarda editörün kararıyla, ilgili hakemlerin makaleye ait yorumları aynı makaleyi yorumlayan diğer hakemlere gönderilerek hakemlerin bu süreçte aydınlatılması sağlanabilir.

## YAZILARIN HAZIRLANMASI VE YAZIM KURALLARI

### Dil

Dergide Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve İspanyolca makaleler yayınlanır. Makalede, makale dilinde öz ve yanısıra İngilizce öz olmalıdır. Ancak İngilizce yazılmış makalelerde geniş özet istenmez.

### Yazıların Hazırlanması ve Gönderimi

Aksi belirtilmedikçe gönderilen yazılarla ilgili tüm yazışmalar ilk yazarla yapılacaktır. Makale gönderimi online olarak ve [https://litera.istanbul.edu.tr/tr/\\_](https://litera.istanbul.edu.tr/tr/_) üzerinden yapılmalıdır. Gönderilen yazılar, yazının yayınlanmak üzere gönderildiğini ifade eden, makale türünü belirten ve makaleyle ilgili bilgileri içeren (bkz: Son Kontrol Listesi) bir mektup; yazının elektronik formunu içeren Microsoft Word 2003 ve üzerindeki versiyonları ile yazılmış elektronik dosya ve tüm yazarların imzaladığı [Telif Hakkı Anlaşması Formu](#) eklenerek gönderilmelidir.

1. Çalışmalar, A4 boyutundaki kağıdın bir yüzüne, üst, alt, sağ ve sol taraftan 2,5 cm. boşluk bırakılarak, 12 punto Times New Roman harf karakterleriyle ve 1,5 satır aralık ölçüsü ile ve iki yana yaslı olarak hazırlanmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu kullanılmalıdır. Metin içinde yer alan tablo ve şemalarda ise tek satır aralığı kullanılmalıdır.
2. Metnin başlığı küçük harf, koyu renk, Times New Roman yazı tipi, 14 punto olarak sayfanın ortasında yer almalıdır.
3. Metin yazarına ait bilgiler başlıktan sonra bir satır atlanarak, Times New Roman yazı tipi, 10 punto ve tek satır aralığı kullanılarak sayfanın soluna yazılacaktır. Yazarın adı küçük harfle, soyadı büyük harfle belirtildikten sonra bir alt satıra unvanı, çalıştığı kurum ve e-posta adresi yazılacaktır.
4. Giriş bölümünden önce 200-250 kelimelik çalışmanın kapsamını, amacını, ulaşılan sonuçları ve kullanılan yöntemi kaydeden makale dilinde ve İngilizce öz ile 600-800 kelimelik İngilizce genişletilmiş özet yer almalıdır. Çalışmanın İngilizce başlığı İngilizce özün üzerinde yer almalıdır. İngilizce ve makale dilinde özlerin altında çalışmanın içeriğini temsil eden, makale dilinde 5 adet, İngilizce 5 adet anahtar kelime yer almalıdır. Makale İngilizce ise İngilizce genişletilmiş özet istenmez.
5. Çalışmaların başlıca şu unsurları içermesi gerekmektedir: Makale dilinde başlık, öz ve anahtar kelimeler; İngilizce başlık öz ve anahtar kelimeler; İngilizce genişletilmiş özet (makale İngilizce ise İngilizce genişletilmiş özet istenmez), ana metin bölümleri, son notlar ve kaynaklar.
6. Araştırma makalesi bölümleri şu şekilde sıralanmalıdır: "Giriş", "Amaç ve Yöntem", "Bulgular", "Tartışma ve Sonuç", "Son Notlar", "Kaynaklar", "Tablolar ve Şekiller". Derleme ve yorum yazıları için ise, çalışmanın öneminin belirtildiği, sorunsal ve amacın somutlaştırıldığı "Giriş" bölümünün ardından diğer bölümler gelmeli ve çalışma "Tartışma ve Sonuç", "Son Notlar", "Kaynaklar" ve "Tablolar ve Şekiller" şeklinde bitirilmelidir.
7. Çalışmalarda tablo, grafik ve şekil gibi göstergeler ancak çalışmanın takip edilebilmesi açısından gereklilik arz ettiği durumlarda, numaralandırılarak, tanımlayıcı bir başlık ile birlikte verilmelidir. Demografik özellikler gibi metin içinde verilebilecek veriler, ayrıca tablolar ile ifade edilmemelidir.
8. Yayınlanmak üzere gönderilen makale ile birlikte yazar bilgilerini içeren kapak sayfası gönderilmelidir. Kapak sayfasında, makalenin başlığı, yazar veya yazarların bağlı oldukları kurum ve unvanları, kendilerine ulaşılabilecek adresler, cep, iş ve faks numaraları, ORCID ve e-posta adresleri yer almalıdır (bkz. Son Kontrol Listesi).
9. Kurallar dâhilinde dergimize yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların her türlü sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.

10. Yayın kurulu ve hakem raporları doğrultusunda yazarlardan, metin üzerinde bazı düzeltmeler yapmaları istenebilir.
11. Yayınlanmasına karar verilen çalışmaların, yazar/yazarlarının her birine istekleri halinde dergi gönderilir.
12. Dergiye gönderilen çalışmalar yayınlansın veya yayınlanmasın geri gönderilmez.

### Kaynaklar

Kabul edilmiş ancak henüz sayıya dahil edilmemiş makaleler Early View olarak yayınlanır ve bu makalelere atıflar "advance online publication" şeklinde verilmelidir. Genel bir kaynaktan elde edilemeyecek temel bir konu olmadıkça "kişisel iletişimlere" atıfta bulunulmamalıdır. Eğer atıfta bulunulursa parantez içinde iletişim kurulan kişinin adı ve iletişimin tarihi belirtilmelidir. Bilimsel makaleler için yazarlar bu kaynaktan yazılı izin ve iletişimin doğruluğunu gösterir belge almalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

### Referans Stili ve Formatı

Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi-Journal of Language, Literature and Culture Studies, metin içi alıntılama ve kaynak gösterme için APA (American Psychological Association) kaynak sitilinin 6. edisyonunu benimser. APA 6. Edisyon hakkında bilgi için:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org/>

Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar aşağıdaki örneklerdeki gibi gösterilmelidir.

### Metin İçinde Kaynak Gösterme

Kaynaklar metinde parantez içinde yazarların soyadı ve yayın tarihi yazılarak belirtilmelidir. Birden fazla kaynak gösterilecekse kaynaklar arasında (;) işareti kullanılmalıdır. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

### Örnekler:

#### ***Birden fazla kaynak;***

(Esin ve ark., 2002; Karasar 1995)

#### ***Tek yazarlı kaynak;***

(Akyolcu, 2007)

#### ***İki yazarlı kaynak;***

(Sayiner ve Demirci 2007, s. 72)

### **Üç, dört ve beş yazarlı kaynak;**

Metin içinde ilk kullanımda: (Ailen, Ciambune ve Welch 2000, s. 12–13) Metin içinde tekrarlayan kullanımlarda: (Ailen ve ark., 2000)

### **Altı ve daha çok yazarlı kaynak;**

(Çavdar ve ark., 2003)

## **Kaynaklar Bölümünde Kaynak Gösterme**

Kullanılan tüm kaynaklar metnin sonunda ayrı bir bölüm halinde yazar soyadlarına göre alfabetik olarak numaralandırılmadan verilmelidir.

## **Kaynak yazımı ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.**

### **Kitap**

#### **a) Türkçe Kitap**

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8.bs). Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

#### **b) Türkçeye Çevrilmiş Kitap**

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* (A. Kotil, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

#### **c) Editörlü Kitap**

Ören, T., Üney, T. ve Çölkesen, R. (Ed.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

#### **d) Çok Yazarlı Türkçe Kitap**

Tonta, Y., Bitirim, Y. ve Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme*. Ankara: Total Bilişim.

#### **e) İngilizce Kitap**

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

#### **f) İngilizce Kitap İçerisinde Bölüm**

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

#### **g) Türkçe Kitap İçerisinde Bölüm**

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi. M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi kitabı* içinde (s. 233–263). Bursa: Dora Basım Yayın.

#### **h) Yayımcının ve Yazarın Kurum Olduğu Yayın**

Türk Standartları Enstitüsü. (1974). *Adlandırma ilkeleri*. Ankara: Yazar.

### **Makale**

#### **a) Türkçe Makale**

Mutlu, B. ve Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 15(60), 179–182.

**b) İngilizce Makale**

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

**c) Yediden Fazla Yazarlı Makale**

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

**d) DOI'si Olmayan Online Edinilmiş Makale**

Al, U. ve Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tezlerinin atıf analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26, 349–369. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/>

**e) DOI'si Olan Makale**

Turner, S.J. (2010). Website statistics 2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

**f) Advance Online Olarak Yayınlanmış Makale**

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

**g) Popüler Dergi Makalesi**

Semerçioğlu, C. (2015, Haziran). Sıradanlığın rayihası. *Sabit Fikir*, 52, 38–39.

**Tez, Sunum, Bildiri****a) Türkçe Tezler**

Sarı, E. (2008). *Kültür kimlik ve politika: Mardin'de kültürlerarasılık*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**b) Ticari Veritabanında Yer Alan Yüksek Lisans Ya da Doktora Tezi**

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9943436)

**c) Kurumsal Veritabanında Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi**

Yaylalı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

**d) Web'de Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi**

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

**e) Dissertations Abstracts International'da Yer Alan Yüksek Lisans/Doktora Tezi**

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

### **f) Sempozyum Katkısı**

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B. & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at American Psychological Association meeting, Orlando, FL.

### **g) Online Olarak Erişilen Konferans Bildiri Özeti**

Çınar, M., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015, Şubat). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme* [Öz]. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://ab2015.anadolu.edu.tr/index.php?menu=5&submenu=27>

### **h) Düzenli Olarak Online Yayınlanan Bildiriler**

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

### **i) Kitap Şeklinde Yayınlanan Bildiriler**

Schneider, R. (2013). Research data literacy. S. Kurbanoglu ve ark. (Ed.), *Communications in Computer and Information Science: Vol. 397. Worldwide Communalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice* içinde (s. 134–140). Cham, İsviçre: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0>

### **j) Kongre Bildirisi**

Çepni, S., Bacanak A. ve Özsevgeç T. (2001, Haziran). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

## **Diğer Kaynaklar**

### **a) Gazete Yazısı**

Toker, Ç. (2015, 26 Haziran). 'Unutma' notları. *Cumhuriyet*, s. 13.

### **b) Online Gazete Yazısı**

Tamer, M. (2015, 26 Haziran). E-ticaret hamle yapmak için tüketiciyi bekliyor. *Milliyet*. Erişim adresi: <http://www.milliyet>

### **c) Web Page/Blog Post**

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

### **d) Online Ansiklopedi/Sözlük**

Bilgi mimarisi. (2014, 20 Aralık). Vikipedi içinde. Erişim adresi: [http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi\\_mimarisi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi_mimarisi)  
Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

### **e) Podcast**

Radyo ODTÜ (Yapımcı). (2015, 13 Nisan). *Modern sabahlar* [Podcast]. Erişim adresi: <http://www.radyoodtu.com.tr/>



### **f) Bir Televizyon Dizisinden Tek Bir Bölüm**

Shore, D. (Senarist), Jackson, M. (Senarist) ve Bookstaver, S. (Yönetmen). (2012). Runaways [Televizyon dizisi bölümü]. D. Shore (Baş yapımcı), *House M.D.* içinde. New York, NY: Fox Broadcasting.

### **g) Müzik Kaydı**

Say, F. (2009). Galata Kulesi. *İstanbul senfonisi* [CD] içinde. İstanbul: Ak Müzik.

## SON KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki listede eksik olmadığından emin olun:

- Editöre mektup
  - ✓ Makalenin türü
  - ✓ Başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu bilgisi
  - ✓ Sponsor veya ticari bir firma ile ilişkisi (varsa belirtiniz)
  - ✓ İngilizce yönünden kontrolünün yapıldığı
  - ✓ Kaynakların APA6'ya göre belirtildiği
  - ✓ Yazarlara Bilgide detaylı olarak anlatılan dergi politikalarının gözden geçirildiği
- Telif Hakkı Anlaşması Formu
- Daha önce basılmış ve telifle bağlı materyal (yazı-resim-tablo) kullanılmış ise izin belgesi
- Kapak sayfası
  - ✓ Makalenin türü
  - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
  - ✓ Yazarların ismi soyadı, unvanları ve bağlı oldukları kurumlar (üniversite ve fakülte bilgisinden sonra şehir ve ülke bilgisi de yer almalıdır), e-posta adresleri
  - ✓ Sorumlu yazarın e-posta adresi, açık yazışma adresi, iş telefonu, GSM, faks nosu
  - ✓ Tüm yazarların ORCID'leri
- Makale ana metni
  - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
  - ✓ Özetler 200-250 kelime makale dilinde ve 200-250 kelime İngilizce
  - ✓ Anahtar Kelimeler: 5 adet makale dilinde ve 5 adet İngilizce
  - ✓ İngilizce olmayan makaleler için (Örn, Almanca, Fransızca vd dillerdeki makaleler) İngilizce genişletilmiş Özet (Extended Abstract) 600-800 kelime
  - ✓ Makale ana metin bölümleri
  - ✓ Finansal destek (varsa belirtiniz)
  - ✓ Çıkar çatışması (varsa belirtiniz)
  - ✓ Teşekkür (varsa belirtiniz)
  - ✓ Kaynaklar
  - ✓ Tablolar-Resimler, Şekiller (başlık, tanım ve alt yazılarıyla)

**İLETİŞİM İÇİN:**

Editör : Bülent Çağlakpınar  
E-mail : bcaglakpınar@gmail.com  
Tel : + 90 212 455 57 00 / 15861

Web site: <http://litera.istanbul.edu.tr>  
Email : [litera@istanbul.edu.tr](mailto:litera@istanbul.edu.tr)  
Adres : İstanbul Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü  
Ordu Cad. No: 6 34134, Laleli  
İstanbul-Türkiye

### DESCRIPTION

Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies - Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, which is the official publication of Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Western Languages is an open access, peer-reviewed, multilingual, scholarly and international journal published two times a year in June and December. It was founded in 1954.

### AIM AND SCOPE

Litera - Journal of Language, Literature and Culture Studies publishes disciplinary and/or interdisciplinary, theoretical and/or applied research articles that focus on Western languages and literatures in the following fields: literary studies, linguistics, cultural studies, media studies, translation studies, and language teaching. The objective of Litera is to publish scientific articles that provide an intellectual platform for literary and cultural studies.

Western languages and literatures are the main fields of the journal scope. However, multidisciplinary and comparative approaches that focus on or include discussions of non-Western languages and literatures are also encouraged. The target group of the Journal consists of academicians, researchers, professionals, students, related professional and academic bodies and institutions. It publishes articles written in Turkish, English, French, Italian, German, and Spanish.

### EDITORIAL POLICIES AND PEER REVIEW PROCESS

#### Publication Policy

The subjects covered in the manuscripts submitted to the Journal for publication must be in accordance with the aim and scope of the journal. The journal gives priority to original research papers submitted for publication.

#### General Principles

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by editor-in-chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope.

Short presentations that took place in scientific meetings can be referred if indicated in the article. The editor hands over the papers matching the formal rules to at least two national/international referees for evaluation and gives green light for publication upon modification by the authors in accordance with the referees' claims. Changing the name of an author (omission, addition or order)

in papers submitted to the Journal requires written permission of all declared authors. Refused manuscripts and graphics are not returned to the author.

### **Open Access Statement**

Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi – Journal of Language, Literature and Culture Studies is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Except for commercial purposes, users are allowed to read, download, copy, print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author.

Authors publishing with Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies - Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi retain the copyright to their work, licensing it under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license that gives permission to copy and redistribute the material in any medium or format other than commercial purposes as well as remix, transform and build upon the material by providing appropriate credit to the original work.

### **Article Processing Charge**

All expenses of the journal are covered by the Istanbul University. Processing and publication are free of charge with the journal. There is no article processing charges or submission fees for any submitted or accepted articles.

### **Peer Review Process**

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by Editor-in-Chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope. Editor-in-Chief evaluates manuscripts for their scientific content without regard to ethnic origin, gender, sexual orientation, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors and ensures a fair double-blind peer review of the selected manuscripts.

The selected manuscripts are sent to at least two national/international referees for evaluation and publication decision is given by Editor-in-Chief upon modification by the authors in accordance with the referees' claims.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the Journal.

## INFORMATION FOR AUTHORS

Reviewers' judgments must be objective. Reviewers' comments on the following aspects are expected while conducting the review.

- Does the manuscript contain new and significant information?
- Does the abstract clearly and accurately describe the content of the manuscript?
- Is the problem significant and concisely stated?
- Are the methods described comprehensively?
- Are the interpretations and conclusions justified by the results?
- Is adequate references made to other Works in the field?
- Is the language acceptable?

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees is important.

## PUBLICATION ETHICS AND PUBLICATION MALPRACTICE STATEMENT

Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies - Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi is committed to upholding the highest standards of publication ethics and pays regard to Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing published by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ), the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), and the World Association of Medical Editors (WAME) on <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

All parties involved in the publishing process (Editors, Reviewers, Authors and Publishers) are expected to agree on the following ethical principles.

All submissions must be original, unpublished (including as full text in conference proceedings), and not under the review of any other publication synchronously. Authors must ensure that submitted work is original. They must certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language. Applicable copyright laws and conventions must be followed. Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. Any work or words of other authors, contributors, or sources must be appropriately credited and referenced.

## INFORMATION FOR AUTHORS

Each manuscript is reviewed by one of the editors and at least two referees under double-blind peer review process. Plagiarism, duplication, fraud authorship/denied authorship, research/data fabrication, salami slicing/salami publication, breaching of copyrights, prevailing conflict of interest are unethical behaviors.

All manuscripts not in accordance with the accepted ethical standards will be removed from the publication. This also contains any possible malpractice discovered after the publication. In accordance with the code of conduct we will report any cases of suspected plagiarism or duplicate publishing.

### Research Ethics

The journal adheres to the highest standards in research ethics and follows the principles of international research ethics as defined below. The authors are responsible for the compliance of the manuscripts with the ethical rules.

- Principles of integrity, quality and transparency should be sustained in designing the research, reviewing the design and conducting the research.
- The research team and participants should be fully informed about the aim, methods, possible uses and requirements of the research and risks of participation in research.
- The confidentiality of the information provided by the research participants and the confidentiality of the respondents should be ensured. The research should be designed to protect the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily, not under any coercion.
- Any possible harm to participants must be avoided. The research should be planned in such a way that the participants are not at risk.
- The independence of research must be clear; and any conflict of interest or must be disclosed.
- In experimental studies with human subjects, written informed consent of the participants who decide to participate in the research must be obtained. In the case of children and those under wardship or with confirmed insanity, legal custodian's assent must be obtained.
- If the study is to be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization.
- In studies with human subject, it must be noted in the method's section of the manuscript that the informed consent of the participants and ethics committee approval from the institution where the study has been conducted have been obtained.

### Author Responsibilities

It is authors' responsibility to ensure that the article is in accordance with scientific and ethical standards and rules. And authors must ensure that submitted work is original. They must certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language. Applicable copyright laws and conventions

## INFORMATION FOR AUTHORS

must be followed. Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. Any work or words of other authors, contributors, or sources must be appropriately credited and referenced.

All the authors of a submitted manuscript must have direct scientific and academic contribution to the manuscript. The author(s) of the original research articles is defined as a person who is significantly involved in “conceptualization and design of the study”, “collecting the data”, “analyzing the data”, “writing the manuscript”, “reviewing the manuscript with a critical perspective” and “planning/conducting the study of the manuscript and/or revising it”. Fund raising, data collection or supervision of the research group are not sufficient roles to be accepted as an author. The author(s) must meet all these criteria described above. The order of names in the author list of an article must be a co-decision and it must be indicated in the [Copyright Agreement Form](#). The individuals who do not meet the authorship criteria but contributed to the study must take place in the acknowledgement section. Individuals providing technical support, assisting writing, providing a general support, providing material or financial support are examples to be indicated in acknowledgement section.

All authors must disclose all issues concerning financial relationship, conflict of interest, and competing interest that may potentially influence the results of the research or scientific judgment.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published paper, it is the author's obligation to promptly cooperate with the Editor to provide retractions or corrections of mistakes.

### **Responsibility for the Editor and Reviewers**

Editor-in-Chief evaluates manuscripts for their scientific content without regard to ethnic origin, gender, sexual orientation, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors. He/She provides a fair double-blind peer review of the submitted articles for publication and ensures that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential before publishing.

Editor-in-Chief is responsible for the contents and overall quality of the publication. He/She must publish errata pages or make corrections when needed.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers. Only he has the full authority to assign a reviewer and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the Journal.

Reviewers must have no conflict of interest with respect to the research, the authors and/or the research funders. Their judgments must be objective.

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees must be ensured. In particular situations, the editor may share the review of one reviewer with other reviewers to clarify a particular point

## MANUSCRIPT ORGANIZATION

### Language

Articles in Turkish, English, German, French, Italian and Spanish are published. Submitted article must include an abstract both in the article language and in English, and an extended abstract in English as well. Extended abstract in English is not required for articles in English.

### Manuscript Organization and Submission

All correspondence will be sent to the first-named author unless otherwise specified. Manuscript is to be submitted online via <http://litera.istanbul.edu.tr/en/> and it must be accompanied by a cover letter indicating that the manuscript is intended for publication, specifying the article category (i.e. research article, review etc.) and including information about the manuscript (see the Submission Checklist). Manuscripts should be prepared in Microsoft Word 2003 and upper versions. In addition, [Copyright Agreement Form](#) that has to be signed by all authors must be submitted.

1. The manuscripts should be in A4 paper standards: having 2.5 cm margins from right, left, bottom and top, Times New Roman font style in 12 font size, line spacing of 1.5 and "justify align" format. For indented paragraph, tab key should be used. One line spacing should be used for the tables and figures, which are included in the text.
2. The title of the text should be centered on the page, in lower-case letter, bold, Times New Roman font and 14 font size.
3. Information about the author is to be written on the left part of the page skipping one line space after the title, and it should be in Times New Roman font, 10 font size, with one line spacing. After indicating the name of the author in lower-case letter and surname in capital letter, the title, affiliation, and e-mail address should be included.
4. Before the introduction part, there should be an abstract of 200-250 words both in the language of the article and in English. An extended abstract in English between 600-800 words, summarizing the scope, the purpose, the results of the study and the methodology used is to be



included following the abstracts. If the manuscript is in English, extended abstract is not required. Underneath the abstracts, 5 keywords that inform the reader about the content of the study should be specified in the language of the article and in English.

5. The manuscripts should contain mainly these components: title, abstract and keywords; extended abstract (If the manuscript is in English, extended abstract is not required), sections, footnotes and references.
6. Research article sections are ordered as follows: "Introduction", "Aim and Methodology", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Endnotes" and "References". For review and commentary articles, the article should start with the "Introduction" section where the purpose and the method is mentioned, go on with the other sections; and it should be finished with "Discussion and Conclusion" section followed by "Endnotes", "References" and "Tables and Figures".
7. Tables, graphs and figures can be given with a number and a defining title if and only if it is necessary to follow the idea of the article. Otherwise features like demographic characteristics can be given within the text.
8. A title page including author information must be submitted together with the manuscript. The title page is to include fully descriptive title of the manuscript and, affiliation, title, e-mail address, ORCID, postal address, phone and fax number of the author(s) (see The Submission Checklist).
9. The scientific and legal responsibility for manuscripts submitted to our journal for publication belongs to the author(s).
10. The author(s) can be asked to make some changes in their articles due to peer reviews.
11. A copy of the journal will be sent to each author of the accepted articles upon their request.
12. The studies that were sent to the journal will not be returned whether they are published or not.

### References

Papers accepted but not yet included in the issue are published online in the Early View section and they should be cited as "advance online publication". Citing a "personal communication" should be avoided unless it provides essential information not available from a public source, in which case the name of the person and date of communication should be cited in parentheses in the text. For scientific articles, written permission and confirmation of accuracy from the source of a personal communication must be obtained.

### Reference Style and Format

Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies - Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi complies with APA (American Psychological Association) style 6th Edition for referencing and quoting. For more information:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org>

Accuracy of citation is the author's responsibility. All references should be cited in text. Reference list must be in alphabetical order. Type references in the style shown below.

### Citations in the Text

Citations must be indicated with the author surname and publication year within the parenthesis.

If more than one citation is made within the same paranthesis, separate them with (;).

### Samples:

#### **More than one citation;**

(Esin et al., 2002; Karasar, 1995)

#### **Citation with one author;**

(Akyolcu, 2007)

#### **Citation with two authors;**

(Sayiner & Demirci, 2007)

#### **Citation with three, four, five authors;**

First citation in the text: (Ailen, Ciembrune, & Welch, 2000) Subsequent citations in the text: (Ailen et al., 2000)

#### **Citations with more than six authors;**

(Çavdar et al., 2003)

### Citations in the Reference

All the citations done in the text should be listed in the References section in alphabetical order of author surname without numbering. Below given examples should be considered in citing the references.

### Basic Reference Types

#### Book

##### **a) Turkish Book**

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8<sup>th</sup> ed.) [Preparing research reports]. Ankara, Turkey: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

##### **b) Book Translated into Turkish**

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* [Mindsets] (A. Kotil, Trans.). İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.

##### **c) Edited Book**

Ören, T., Üney, T., & Çölkesen, R. (Eds.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi* [Turkish Encyclopedia of Informatics]. İstanbul, Turkey: Papatya Yayıncılık.

**d) Turkish Book with Multiple Authors**

Tonta, Y., Bitirim, Y., & Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme* [Performance evaluation in Turkish search engines]. Ankara, Turkey: Total Bilişim.

**e) Book in English**

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

**f) Chapter in an Edited Book**

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

**g) Chapter in an Edited Book in Turkish**

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi [Organization culture: Its functions, elements and importance in leadership and business management]. In M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi* [Organization sociology] (pp. 233–263). Bursa, Turkey: Dora Basım Yayın.

**h) Book with the same organization as author and publisher**

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American psychological association* (6<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.

**Article**

**a) Turkish Article**

Mutlu, B., & Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri [Source and intervention reduction of stress for parents whose children are in intensive care unit after surgery]. *Istanbul University Florence Nightingale Journal of Nursing*, 15(60), 179–182.

**b) English Article**

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

**c) Journal Article with DOI and More Than Seven Authors**

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

**d) Journal Article from Web, without DOI**

Sidani, S. (2003). Enhancing the evaluation of nursing care effectiveness. *Canadian Journal of Nursing Research*, 35(3), 26–38. Retrieved from <http://cjr.mcgill.ca>

**e) Journal Article with DOI**

Turner, S.J. (2010). Websitestatistics2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

**f) Advance Online Publication**

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

**g) Article in a Magazine**

Henry, W. A., III. (1990, April 9). Making the grade in today's schools. *Time*, 135, 28–31.

**Doctoral Dissertation, Master's Thesis, Presentation, Proceeding****a) Dissertation/Thesis from a Commercial Database**

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9943436)

**b) Dissertation/Thesis from an Institutional Database**

Yaylali-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

**c) Dissertation/Thesis from Web**

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

**d) Dissertation/Thesis abstracted in Dissertations Abstracts International**

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

**e) Symposium Contribution**

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B., & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

**f) Conference Paper Abstract Retrieved Online**

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from [http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts\\_2005.htm](http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm)

**g) Conference Paper - In Regularly Published Proceedings and Retrieved Online**

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

**h) Proceeding in Book Form**

Parsons, O. A., Pryzwansky, W. B., Weinstein, D. J., & Wiens, A. N. (1995). Taxonomy for psychology. In J. N. Reich, H. Sands, & A. N. Wiens (Eds.), *Education and training beyond the doctoral degree: Proceedings of the American Psychological Association National Conference on Postdoctoral Education and Training in Psychology* (pp. 45–50). Washington, DC: American Psychological Association.

**i) Paper Presentation**

Nguyen, C. A. (2012, August). *Humor and deception in advertising: When laughter may not be the best medicine*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

## Other Sources

### **a) Newspaper Article**

Browne, R. (2010, March 21). This brainless patient is no dummy. *Sydney Morning Herald*, 45.

### **b) Newspaper Article with no Author**

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure. (1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

### **c) Web Page/Blog Post**

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

### **d) Online Encyclopedia/Dictionary**

Ignition. (1989). In *Oxford English online dictionary* (2<sup>nd</sup> ed.). Retrieved from <http://dictionary.oed.com>

Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy*.

Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

### **e) Podcast**

Dunning, B. (Producer). (2011, January 12). *inFact: Conspiracy theories* [Video podcast]. Retrieved from <http://itunes.apple.com/>

### **f) Single Episode in a Television Series**

Egan, D. (Writer), & Alexander, J. (Director). (2005). Failure to communicate. [Television series episode]. In D. Shore (Executive producer), *House*; New York, NY: Fox Broadcasting.

### **g) Music**

Fuchs, G. (2004). Light the menorah. On *Eight nights of Hanukkah* [CD]. Brick, NJ: Kid Kosher.

## SUBMISSION CHECKLIST

Ensure that the following items are present:

- Cover letter to the editor
  - ✓ The category of the manuscript
  - ✓ Confirming that “the paper is not under consideration for publication in another journal”.
  - ✓ Including disclosure of any commercial or financial involvement.
  - ✓ Confirming that last control for fluent English was done.
  - ✓ Confirming that journal policies detailed in Information for Authors have been reviewed.
  - ✓ Confirming that the references cited in the text and listed in the references section are in line with APA 6.
- Copyright Agreement Form
- Permission of previously published copyrighted material if used in the present manuscript
- Title page
  - ✓ The category of the manuscript
  - ✓ The title of the manuscript both in the language of article and in English

## INFORMATION FOR AUTHORS

- ✓ All authors' names and affiliations (institution, faculty/department, city, country), e-mail addresses
- ✓ Corresponding author's email address, full postal address, telephone and fax number
- ✓ ORCIDs of all authors.
- Main Manuscript Document
  - ✓ The title of the manuscript both in the language of article and in English
  - ✓ Abstracts (200-250 words) both in the language of article and in English
  - ✓ Key words: 5 words both in the language of article and in English
  - ✓ Extended Abstract (600-800 words) in English for the articles which are not in English
  - ✓ Main article sections
  - ✓ Grant support (if exists)
  - ✓ Conflict of interest (if exists)
  - ✓ Acknowledgement (if exists)
  - ✓ References
  - ✓ All tables, illustrations (figures) (including title, description, footnotes)

## CONTACT INFO

Editor : Bülent Çağlakpınar  
E-mail : bcaglakpınar@gmail.com  
Phone : + 90 212 455 57 00 / 15861

Web site: <http://litera.istanbul.edu.tr>  
Email : [litera@istanbul.edu.tr](mailto:litera@istanbul.edu.tr)  
Address : Istanbul University,  
Faculty of Letters  
Department of Western Languages and Literatures  
Ordu Cad. No: 6  
34134, Laleli  
Istanbul-Turkey

## COPYRIGHT AGREEMENT FORM / TELİF HAKKI ANLAŞMASI FORMU



Istanbul University  
İstanbul Üniversitesi

Journal name: Journal of Language, Literature and Culture Studies  
Dergi Adı: Litera: Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi

Copyright Agreement Form  
Telif Hakkı Anlaşması Formu

<b>Responsible/Corresponding Author</b> Sorumlu Yazar	
<b>Title of Manuscript</b> Makalenin Başlığı	
<b>Acceptance date</b> Kabul Tarihi	
<b>List of authors</b> Yazarların Listesi	

Sıra No	Name - Surname Adı-Soyadı	E-mail E-Posta	Signature İmza	Date Tarih
1				
2				
3				
4				
5				

<b>Manuscript Type (Research Article, Review, Short communication, etc.)</b> Makalenin türü (Araştırma makalesi, Derleme, Kısa bildiri, v.b.)	
--	--

**Responsible/Corresponding Author:**  
Sorumlu Yazar:

<b>University/company/institution</b>	Çalıştığı kurum	
<b>Address</b>	Posta adresi	
<b>E-mail</b>	E-posta	
<b>Phone; mobile phone</b>	Telefon no; GSM no	

**The author(s) agrees that:**  
The manuscript submitted is his/her/their own original work, and has not been plagiarized from any prior work, all authors participated in the work in a substantive way, and are prepared to take public responsibility for the work, all authors have seen and approved the manuscript as submitted, the manuscript has not been published and is not being submitted or considered for publication elsewhere, the text, illustrations, and any other materials included in the manuscript do not infringe upon any existing copyright or other rights of anyone. İSTANBUL UNIVERSITY will publish the content under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license that gives permission to copy and redistribute the material in any medium or format other than commercial purposes as well as remix, transform and build upon the material by providing appropriate credit to the original work.  
The Contributor(s) or, if applicable the Contributor's Employer, retain(s) all proprietary rights in addition to copyright, patent rights; to use, free of charge, all parts of this article for the author's future works in books, lectures, classroom teaching or oral presentations, the right to reproduce the article for their own purposes provided the copies are not offered for sale.  
All materials related to manuscripts, accepted or rejected, including photographs, original figures etc., will be kept by İSTANBUL UNIVERSITY for one year following the editor's decision. These materials will then be destroyed.  
I/We indemnify İSTANBUL UNIVERSITY and the Editors of the Journals, and hold them harmless from any loss, expense or damage occasioned by a claim or suit by a third party for copyright infringement, or any suit arising out of any breach of the foregoing warranties as a result of publication of my/our article. I/We also warrant that the article contains no libelous or unlawful statements, and does not contain material or instructions that might cause harm or injury.  
This Copyright Agreement Form must be signed/ratified by all authors. Separate copies of the form (completed in full) may be submitted by authors located at different institutions; however, all signatures must be original and authenticated.

**Yazar(lar) aşağıdaki hususları kabul eder**  
Sunulan makalenin yazar(lar)ın orijinal çalışması olduğunu ve intihal yapmadıklarını,  
Tüm yazarların bu çalışmaya aslı olarak katılmış olduklarını ve bu çalışma için her türlü sorumluluğu aldıklarını,  
Tüm yazarların sunulan makalenin son halini gördüklerini ve onayladıklarını,  
Makalenin başka bir yerde basılmadığını veya basılmak için sunulmadığını,  
Makalede bulunan metnin, şekillerin ve dokümanların diğer şahıslara ait olan Telif Haklarını ihlal etmediğini kabul ve taahhüt ederler.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nin bu fikri eseri, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı ile yayınlamasına izin verirler.  
Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı, eserin ticari kullanım dışında her boyut ve formatta paylaşılmasına, kopyalanmasına, çoğaltılmasına ve orijinal esere uygun şekilde atıfı bulunmak kaydıyla yeniden düzenleme, dönüştürme ve eserin üzerine inşa etme dâhil adapte edilmesine izin verir.  
Yazar(lar)ın veya varsa yazar(lar)ın işverenin telif dâhil patent hakları, yazar(lar)ın gelecekte kitaplarında veya diğer çalışmalarında makalenin tümünü ücret ödemesiz kullanma hakkı makaleyi satmamak koşuluyla kendi amaçları için çoğaltma hakkı gibi fikri mülkiyet hakları saklıdır.  
Yayımlanan veya yayıma kabul edilmeden makalelerle ilgili dokümanlar (fotoğraf, orijinal şekil vb.) karar tarihinden başlamak üzere bir yıl süreyle İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'ne saklanır ve bu sürenin sonunda imha edilir.  
Ben/Biz, telif hakkı ihlali nedeniyle üçüncü şahıslara vuku bulacak hak talebi veya açılacak davalarda İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ve Dergi Editörlerinin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim/ederiz.  
Ayrıca Ben/Biz makalede hiçbir suç unsuru veya kanuna aykırı ifade bulunmadığını, araştırma yapılırken kanuna aykırı herhangi bir malzeme ve yöntem kullanılmadığını taahhüt ederim/ederiz.  
Bu Telif Hakkı Anlaşması Formu tüm yazarlar tarafından imzalanmalıdır/onaylanmalıdır. Form farklı kurumlarda bulunan yazarlar tarafından ayrı kopyalar halinde doldurularak sunulabilir. Ancak, tüm imzaların orijinal veya kanıtlanabilir şekilde onaylı olması gerekir.

<b>Responsible/Corresponding Author;</b> Sorumlu Yazar;	<b>Signature / İmza</b>	<b>Date / Tarih</b>
		...../...../.....

