

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le symbolisme des dualités dans *Incendies* de Wajdi Mouawad et son adaptation cinématographique par Denis Villeneuve

Analyse littéraire et propositions pour la classe de
français

Auteur : Margaux RASE

Promoteur(s) : Jean-Louis DUFAYS

Année académique 2019-2020

**Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation
générale, à finalité didactique**

Qu'est-ce qui brule en moi ? Que m'arrive-t-il ? Comment retrouver la flamme intérieure ? À la différence des dogmes et des idéologies prompts à nous asséner des certitudes, la puissance de la littérature est de nous ramener à ces questions sur nous-mêmes, sur les autres, sur le monde et sur la société.

*Un monde complexe et plein de contradictions, une société qui brule. Mais sans crise, pas de littérature. Retrouver la flamme intacte de l'enfance qui renait, alors que l'on découvrait nos premiers livres. Garder le feu intérieur.
Être prêt à se consumer pour une chanson, pour un livre.*

Bibliothèques idéales (septembre 2019 à Strasbourg)

AVERTISSEMENT

Nous tenons à informer le lecteur concernant quelques-uns de nos choix que nous avons pris lors de la rédaction. Conformément à un usage désormais bien établi, ce mémoire applique les recommandations orthographiques de 1990, y compris dans les citations. Notre choix d'édition, pour l'étude de notre œuvre source principale, s'est portée sur la version du texte qui a été réécrite pour le Festival d'Avignon en 2009 : Mouawad, Wajdi & Farcet, Charlotte (postface). 2009. Nouv. éd. *Incendies – Le Sang des promesses*/2. Montréal : Leméac – coédition Actes Sud (coll. « Babel »). 169 p., ainsi que sur l'adaptation cinématographique de Denis Villeneuve (2010). Afin d'éviter une redondance et un alourdissement des références, nous avons décidé d'indiquer seulement le numéro de page entre parenthèses (p. X) quand la source provient de la pièce de théâtre et le minutage (X min. X sec.) lorsque le référent est issu du film.



REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur dévoué, Monsieur Dufays. Son soutien et sa présence continuel ainsi que ses précieux conseils m'ont permis de m'épanouir dans la réalisation de ce mémoire et de garder le cap. De plus, ses questionnements et ses recommandations ont considérablement fait évoluer ce travail. Je retiens, principalement, son dévouement sans faille pour ses étudiants, et ce, même en temps de crise. Toutes les dispositions qu'il nous offre, à nous étudiants, sont une chance unique dont je me souviendrai.

Merci à Mélanie au carré de m'avoir guidée vers cette piste de travail. Merci à l'une d'être une amie fidèle et toujours à l'écoute. Malgré nos parcours universitaires respectifs fort différents, elle a su contribuer au choix de mon sujet. À la seconde, merci pour la transmission de sa passion. Elle m'a enthousiasmée à moult reprises grâce à ses leçons inspirantes, dynamiques et rigoureuses. Merci de m'avoir permis de trouver ma voie !

Merci aussi à mes maîtres de stage et à tous mes enseignants de secondaires qui m'ont inspirée et sans qui je n'aurais pu développer ma voie et ma fougue pour ce futur métier qui me plaît tant.

Merci à ma famille – maman, papa, Alice et marraine – pour son soutien permanent et sa confiance exemplaire. Ses encouragements constants m'ont permis de garder confiance en moi tout au long de mes études, malgré les moments de doute et de remise en question. Merci de croire toujours en moi, sans jamais douter de mes compétences : elle me donne des ailes. Quelle chance de pouvoir compter sur elle sans relâche. Merci à mon étoile qui veille sur moi, là où elle est.

Merci à mon Amour qui illumine ma vie depuis plus de trois ans. Quel bonheur de voir ses yeux briller de fierté pour moi ! Merci de me soutenir au quotidien malgré mes excès de stress... Merci pour sa résilience. Merci aux romanes de m'avoir offert la possibilité de le rencontrer.

Merci à mon cuisinier en chef de me remotiver grâce à ses succulents petits plats et de me remettre du baume au cœur. « La bonne cuisine est la base du véritable bonheur » (A. Escoffier).

Merci à mes amis d'avoir contribué à mon épanouissement personnel et à mon équilibre mental. Grâce à eux, la rédaction de ce mémoire fut moins morne et fut jalonnée de moments de joie et de détente.

INTRODUCTION

« La littérature m’a toujours donné cette impression qu’il y avait un incendie quelque part, et qu’il me fallait l’éteindre. »

Françoise Sagan, *Avec mon meilleur souvenir* (1984).

Un incendie qui enflamme tout sur son passage : c’est cet effet de chamboulement que nous avons ressenti lorsque nous avons découvert presque conjointement la pièce de théâtre *Incendies* de l’auteur libano-canadien Wajdi Mouawad et l’adaptation cinématographique éponyme réalisée par le cinéaste canadien Denis Villeneuve. Depuis lors, nous nous sommes prise d’une réelle passion pour ces œuvres, à tel point que nous avons souhaité approfondir leur étude dans le cadre de ce mémoire, en proposant de les aborder avec des élèves du secondaire grâce à des propositions didactiques.

Incendies est l’œuvre originelle de Wajdi Mouawad. La pièce a été créée en 2003 à Montréal au Théâtre du Quat’Sous, qui était alors dirigé par le dramaturge. Assistant à la dernière représentation, Denis Villeneuve a « reçu le texte dans la figure » et est « sorti du théâtre sur les genoux » (Micro_scope, 2010 : 4). Le cinéaste a directement su qu’il en ferait un film, pour lequel Mouawad lui a octroyé carte blanche pour l’adaptation.

La pièce est le deuxième tome d’une tétralogie intitulée *Le Sang des promesses*, qui est composée de *Littoral*, *Incendies*, *Forêts* et *Ciels*. Ces quatre pièces comportent des récurrences, telles que le motif du couteau, qui sert à trancher le fil de la colère ; celui de la chaise symbolisant un espace, mais aussi un décor ou un souvenir ou encore une personne ; celui du téléphone comme objet de poésie d’où naît la parole ; le retour des phrases « Je te promets », « Comment je pourrais faire pour vivre sans toi » et « Mon visage ton visage dans son visage » ; l’évocation des morts et des pas-encore-nés ; la mise en scène des accouchements ; et enfin, la présence instante du W, comme dans Wajdi (Mouawad, 2009 : 8-10). Certaines de ces récurrences feront l’objet d’une étude particulière dans notre analyse.

Avant d’aller plus loin, nous croyons utile de rappeler la trame de l’œuvre de Mouawad (Roy, 2008 : 15) :

Jeanne enseigne les mathématiques pures. Son frère, Simon, fait des combats de boxe. Leur mère, Nawal Marwan, vient de mourir. À la lecture du testament, les jumeaux apprennent l’existence de leur père et celle d’un frère dissimulé jusque-là. Aidés par le notaire Lebel, les deux jeunes gens partent à leur recherche pour leur remettre à chacun une enveloppe.

Commencent alors deux enquêtes menées séparément dans un pays qu'ils ne connaissent pas et s'avère être celui de leur naissance. Jeanne et Simon découvrent enfin qu'ils recherchent la même personne : leur père n'est autre que leur frère aîné.

Les jumeaux ont été conçus en prison alors que leur mère, opposante à la milice, y est torturée et violée par un seul homme durant de longues années. Plus de vingt ans après, Nawal reconnaît son tortionnaire lors d'un procès : son premier enfant enlevé à la naissance et retrouvé sans le savoir dans l'horreur de la guerre.

L'adaptation cinématographique respecte relativement bien le synopsis original, à l'exception de la séquence de la découverte du fils perdu, qui, chez Villeneuve, se déroule au Canada à la piscine municipale. Le réalisateur a donc renoncé à la scène du tribunal ainsi, dès lors, qu'à l'évocation du mince soulagement qu'éprouvera Nawal en voyant son bourreau puni pour le mal qu'elle a enduré pendant ses nombreuses années de captivité. Dans le film, la confrontation entre le bourreau et sa victime ne se fait que très rapidement et la reconnaissance entre les deux personnages n'est pas mutuelle.

Ce travail est construit en deux parties principales. En premier lieu, nous considérons les œuvres éponymes de Mouawad et Villeneuve à l'aide de différents outils de l'analyse littéraire et filmique. Notre attention s'est portée sur l'étude particulière du symbolisme des dualités dans cette œuvre double – théâtrale et cinématographique. Nous révélons donc divers aspects duels propres au travail des deux auteurs (libano-) canadiens. Le symbolisme nous semble significatif dans nos ressources de base puisque, selon la philosophie, l'esprit humain est sans cesse confronté à des symboles. Dès lors, l'homme ne connaît qu'une signification symbolique de la réalité. Pour s'épanouir et tenter de comprendre ces symboles, il essaye donc de « donner une interprétation symbolique de l'histoire » (*Trésor de la langue française* [en ligne]¹). Bien que ce système soit une représentation métaphorique et figurée indirecte, il est nécessaire, d'après la psychanalyse, de joindre « la relation unissant la signification manifeste d'un comportement ou d'une parole à leur sens latent, inconscient » (*ibid.*).

D'autre part, nous formulons des propositions didactiques pour la classe de français en nous appuyant sur les programmes et référentiels interréseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le troisième degré de l'enseignement secondaire. Cette seconde partie s'est développée grâce aux cours suivis dans le cadre de la finalité didactique de notre master. Cette étude didactique est complétée par la proposition d'une séquence de cours (le dossier destiné aux élèves ainsi que celui du professeur) qui est jointe en annexe. Cette séquence s'adapte autant

¹ À l'avenir, quand une référence proviendra du *Trésor de la langue française* [en ligne], il sera simplement noté « TLF ».

aux classes de l'enseignement de transition qu'à celles de l'enseignement de qualification puisque les unités d'acquis d'apprentissage sont fort similaires dans les deux filières.

PARTIE I : ANALYSE LITTÉRAIRE ET FILMIQUE – LE SYMBOLISME

DES DUALITÉS

1. Préambule de la première partie

L'analyse littéraire et filmique de cette première partie permet de considérer le symbolisme des dualités. La dualité des œuvres est l'objet de notre premier point. La pièce *Incendies* nous permet d'étudier le symbolisme sous-jacent de l'art poétique de Mouawad, mais également celui de son compatriote, Denis Villeneuve, qui a réalisé l'adaptation cinématographique d'*Incendies*. À cette fin, nous nous intéressons à diverses sensations et impressions qui se dégagent des réalités évoquées, ainsi qu'à leur duplicité. Les deux œuvres peuvent être conçues comme des allégories, car on peut y déceler différentes réalités cachées. En optant pour une analyse symbolique de la pièce de théâtre et de son adaptation, nous cherchons à exploiter une diversité de ressources poétiques de la langue et de l'image.

L'étude de l'œuvre double s'applique également à la compréhension des significations du titre, et particulièrement, de son étymologie. Chaque œuvre suscite l'envie d'être découverte par son lecteur et/ou son spectateur grâce, notamment, à sa représentation graphique, qu'il s'agisse d'une couverture ou d'une affiche. L'iconicité des deux publications participe donc également de leur aspect duel.

La tétralogie de Mouawad met en évidence les quatre éléments (la Terre, l'Eau, le Feu et l'Air). Nous en pointons deux qui sont habituellement antagonistes, l'Eau et le Feu, afin de mieux comprendre leur usage dans l'adaptation. De plus, les deux auteurs ont été influencés dans le traitement du récit par leur vécu, mais aussi par l'Histoire. Une comparaison des rôles respectifs de l'histoire et de l'Histoire semble donc pertinente. Par ailleurs, nous supposons que les origines de Mouawad et de Villeneuve ont eu un impact sur leurs œuvres. C'est pourquoi, nous nous interrogeons également sur ces origines, qui s'articulent autour d'un double engagement. Un autre dédoublement concerne les personnages, dont l'identité s'avère particulièrement complexe. Enfin, nous nous intéressons à deux notions récurrentes dans la pièce, celle du silence et celle des mathématiques en vue d'étudier leur complémentarité ainsi que leur traitement dans l'adaptation filmique.

2. Une œuvre double

Notre étude porte sur un double objet homonyme. En effet, il s'agit de la pièce de théâtre *Incendies* de l'auteur libano-canadien, Wajdi Mouawad, et de son adaptation cinématographique du réalisateur canadien, Denis Villeneuve. Si l'on considère l'acception de « double » (*TLF*) comme une indication de qualité, et non de quantité, cela signifie que ce double ancrage culturel (théâtre et cinéma) est meilleur et possède plus de force. Cette vigueur peut être contenue dans le message et les références textuels ainsi que dans la puissance des personnages, de leur jeu d'acteurs et dans la mise en scène. Cependant, la locution « à double tranchant » témoigne que l'adaptation cinématographique est une prise de risque puisqu'elle « représente autant d'inconvénients que d'avantages » (*ibid.*).

Le fait d'être double manifeste une certaine dualité puisque les deux composantes peuvent être opposées et isolables (*ibid.*). Comme pour les langues anciennes, le nombre duel indique que deux personnes et deux choses sont en cause ; dans ce cas, il s'agit de Wajdi Mouawad et de Denis Villeneuve avec leurs œuvres respectives.

Ces œuvres sont doubles, avant tout parce qu'elles portent le même titre. Afin de bien comprendre ce titre, nous noterons toutes ses acceptions ainsi que ses étymologies, ses expressions et les sens, parfois symboliques, dont il peut témoigner. Tout d'abord, « incendie » vient du latin « incendium » et « incendere » (Gaffiot, 2001 : 364). Le nom « incendium » signifie, dans son acception française, un incendie, un feu et un embrasement. Dans un sens plus poétique, il peut représenter une torche pour mettre le feu. Au sens figuré, nous pouvons également trouver des expressions telles que « le feu des passions » (*cupiditatum incendia*), « l'ardeur des sentiments » (*animorum incendia*), « les flammes de la guerre » (*incendium belli*) et « les feux de la passion populaire » (*incendium popolare*). Quant au verbe « incendere », il exprime le fait d'allumer, d'embraser, de brûler. Il peut également vouloir dire « faire briller » ou « allumer la fièvre ». Dans un sens figuré, il signifie aussi mettre en feu, enflammer, accroître, exciter – le désir –, aviver la douleur. Cette recherche étymologique nous en dit déjà long sur le récit de la pièce et du film.

La pièce et le film se développent tel un incendie² puisque, à la mort de la mère, le notaire révèle, à l'ouverture du testament, des faits incendiaires qui provoquent des troubles et des bouleversements sociaux qui excitent les esprits des jumeaux. L'annonce de l'existence d'un

² Ce paragraphe tire ses sources de recherches dans le *Trésor de la langue française* [en ligne] aux acceptions : incendie, incendiaire, passion et feu.

père et d'un frère trouble l'ordre connu par Jeanne et Simon. Cette déclaration est comparable à un incendie qui se propage et occasionne des dégâts dans l'identité des deux individus. Ceci sonne le glas de l'enfance et de l'ignorance comme le transmet Nawal à ses enfants (p. 18) : « L'enfance est un couteau planté dans la gorge. On ne le retire pas facilement ». Suite à cette annonce, Jeanne et Simon réagissent chacun à leur façon, mais ils sont tous deux bouleversés par cette explosion qui leur procure des sentiments violents semblables à la passion. Ceci fait allusion à la Passion du Christ, ce qui signifie que les tourments occasionnés par la lecture testamentaire provoquent de grandes souffrances qui sont pénibles à supporter. Les jumeaux se torturent donc l'esprit. Cet incendie fera le jour, telle une lumière intense, sur une grande étendue de l'histoire des jumeaux et de leur mère. Il fait éclater un secret qui était latent et il pousse Jeanne et Simon à accomplir la mission requise par Nawal. Mais Simon exprime d'abord vivement son indignation en jetant feu et flamme (p. 19) :

Elle nous aura fait chier jusqu'au bout ! La salope ! La vieille pute ! La salope de merde ! L'enfant de chienne ! La vieille câlisse ! La vieille salope ! L'enculée de sa race ! Elle nous aura vraiment fait chier jusqu'au bout ! On se disait à chaque jour depuis si longtemps elle va crever, la salope, elle arrêtera de nous emmerder, elle arrêtera de nous écœurer la grosse tabarnak ! Et là, bingo ! Elle finit par crever ! Puis, surprise ! C'est pas fini ! Putain de merde ! On l'a pas prévue celle-là ; hostie que je l'ai pas vue venir ! Elle a bien préparé son coup, bien calculé ses affaires la crisse de pute ! Je lui cognerais le cadavre ! You bet qu'on va l'enterrer face contre terre ! You bet ! On va y cracher dessus ! [...] Elle est morte, puis juste avant de mourir elle s'est demandé comment elle pouvait faire pour nous fucker encore plus l'existence !

Cette expression fait penser à celle dont parle Renan, dans ses *Drames philosophiques* (1851 : 451; in *TLF*) : « Ce que j'ai vu éclater, c'est le feu élémentaire, le feu qui, déposé en la matière, fait la naissance, qui, retiré d'elle, fait la mort ». Grâce à cet incendie, les jumeaux renaissent³ et la mère peut partir en paix et être enterrée dignement puisque « le silence sera brisé » (p. 19). L'incendie fait donc allusion à la mort, car il révèle des ruptures et la fin des illusions cachées. De plus, si l'on considère le feu en tant qu'adjectif, celui-ci signifie clairement la mort.

Lors du voyage au pays natal de leur mère, les jumeaux découvrent des habitants et des paysages encore ravagés et détruits par la guerre (« à feu et à sang »).

Il ne faut pas omettre que le titre commun aux deux œuvres est au pluriel, ce qui signifie que plusieurs incendies sont vécus. Dans la pièce de théâtre, quatre incendies sont présentés en lien avec les personnages, à savoir celui de Nawal, celui de l'Enfance (personnification de l'enfance), celui de Jannaane (Jeanne) et enfin celui de Sarwane (Simon), tandis que, dans l'adaptation cinématographique, les incendies se produisent autant dans des lieux qu'à travers

³ Métaphore de la piscine dans le film (cf. point 4 : « Le feu face à l'eau »).

des personnes. Nous constatons donc que ces incendies peuvent être analysés à différents niveaux et selon plusieurs points de vue puisque le titre est au pluriel (*TLF*). Les quatre incendies narrés dans la pièce de Mouawad correspondent à des actes. Villeneuve a repris approximativement ce modèle puisqu'il a mis en évidence certains moments clés dans le film en titrant des parties en grands caractères rouges et gras. Le cinéaste, cependant, a augmenté le nombre d'incendies puisque nous pouvons en distinguer dix dans le film grâce aux titres rouges. De plus, ces incendies ne sont plus seulement personnifiant puisque Villeneuve a ajouté des noms de lieux, tels que Daresh, Le Sud, Deressa et Kfar Ryat⁴. D'autres changements sont perceptibles tels que l'incendie des jumeaux qui a lieu au début du récit et qui n'est pas dédoublé, tandis que celui de Nawal est double. Le père-frère a également son propre incendie sous son nom d'enfance : Nihad.

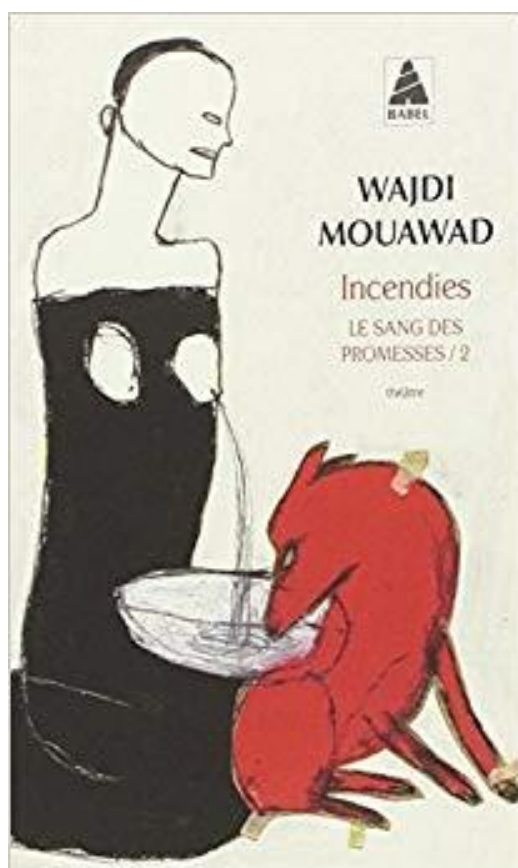
Chaque incendie, dans la pièce, témoigne de la brûlure, ressentie par les protagonistes, due au feu qui provoque des irritations. Les effets déclencheurs des incendies propagent facilement un embrasement sous l'effet de la passion. Ces incendies sont construits en écho comme le pluriel grec, *duel*, qui indique que deux personnes sont en cause. D'abord, nous remarquons la mère — la maternité — face aux enfants — l'enfance. Ces derniers, d'une part, ne font qu'un puisqu'ils sont jumeaux, et d'autre part, ils peuvent être dédoublés si nous considérons leur propre individualité, à savoir Jeanne et Simon. Chaque enfant peut encore être divisé en deux si leur dénomination double est prise en compte : Jeanne et Jannaane ; Simon et Sarwane. En effet, la gémellité symbolise « la dualité dans l'identité, les contradictions inhérentes à la nature humaine, l'unité fondamentale du jour et de la nuit, de la lumière et de l'obscurité, l'équilibre et l'harmonie » (Broze et Oesterreicher-Mollwo, 1992 : 174).

Dans la pièce de théâtre, le premier incendie est celui de Nawal, il s'agit d'une phase d'exposition lors de laquelle l'intrigue est posée et la quête des jumeaux donnée (Coissard, 2014 : 57). Puis, les trois incendies qui suivent permettent de reconstruire l'histoire de Nawal et ainsi, les origines des jumeaux. Chaque acte permet de constituer le puzzle de la fable de Nawal. Ce puzzle se forme grâce à quelques composantes transversales (*ibid.* : 60), à savoir la thématique de la mort (mort de Nawal, guerre, assassinat, viol, etc.), l'idée de la quête, et enfin, les notions de liens et de transmission entre les personnages (le sang qui coule dans les veines des enfants, les amis de confiance – le notaire et Sawda, le testament, les lettres, etc.).

⁴ Dans la pièce, Ryat s'orthographe « Rayat ».

Dans l'adaptation cinématographique, la construction des incendies n'est pas identique. En effet, le premier incendie est celui des jumeaux lors de l'ouverture du testament et de la révélation de l'existence d'un frère et d'un père. Le deuxième est celui de Nawal en tant que jeune fille enceinte de Wahab qui a été tué par ses frères. Une fois l'enfant mis au monde, Nawal est obligée de donner son fils, car c'est une honte pour sa famille qui est maudite à cause d'elle. Sur les conseils de sa grand-mère, elle fuit sa maison pour se rendre à Daresh chez un oncle. C'est là qu'a lieu le troisième incendie, et les trois qui suivent feront tous référence à un lieu, bien que certains soient imaginés, comme Daresh. Le film revient sur Nawal en tant que prisonnière, numéro septante-deux, de Kfar Rayat après qu'elle a assassiné le chef de la milice chrétienne. Lors de sa détention, elle est prénommée « la femme qui chante ». Cette dénomination de la femme qui chante est le titre de l'avant-dernier incendie. Et le dernier feu concerne le fils de Nawal, Nihad de Mai, qui sera retrouvé par les jumeaux qui ont brisé le silence.

3. Susciter l'envie : deux représentations iconiques



Chaque œuvre est promotionnée en partie par sa représentation iconique. Dans le cas du texte de la pièce de théâtre, l'illustration de la couverture donne déjà des indices par rapport au texte. Il semble donc important de l'analyser afin d'en dégager des éléments pour la suite de la lecture. Il en est de même pour l'affiche du film qui offre aussi des éléments-clés pour la suite de l'analyse.

L'illustration de la couverture a été réalisée par Lino (art design)⁵ avec qui Mouawad a collaboré à plusieurs reprises pour ses affiches théâtrales. Pour cet artiste, l'image permet une véritable transmission d'une vision du monde qui peut toucher et émouvoir l'être humain. Il met en évidence dans ses créations le rapport entre mots et images. Il est réputé, dans le

⁵ Toutes les informations à propos de Lino sont issues de son site internet : <http://www.linoillustration.com> (page consultée en décembre 2019).

milieu de la scène culturelle, pour ses nombreuses illustrations d'affiches théâtrales. Ce type de support publicitaire plait beaucoup à l'artiste, car il s'agit, tout d'abord, d'un art démocratisé qui devra, par la suite, se défendre dans la rue face aux yeux de tous. Le style de Lino se reconnaît grâce à sa technique qui mêle collage, dessin et peinture, tout en alliant les pratiques commerciale et artistique. Le défi de l'artiste en réalisant des affiches ou des couvertures de livres est de « faire ressortir en images un aspect d'un texte, qui sans dévoiler l'histoire, ouvrira une porte sur le livre ». Il est nécessaire de préciser que la couverture du livre reproduit identiquement l'affiche de la pièce de théâtre.

La couverture représente à gauche une femme, vêtue de noire, dont la féminité est reconnaissable au dévoilement de sa poitrine. De son sein gauche s'écoule du lait maternel dans un récipient, dans lequel un loup rouge (à droite de la couverture) s'abreuve.

Cette femme dénudée et assise pourrait symboliser l'eau, car les modernes représentaient cet élément sous ces traits (Droulers, 1949 : 62). Dans la mythologie, de l'eau coule en abondance d'une urne située à la gauche de la divinité de l'eau ; dans cette illustration, son sein gauche déverse un liquide qui semble également s'écouler sans discontinuité. Le loup, animal carnassier et avide (*ibid.* : 131), qui boit ce liquide issu de la femme se purifie de sa nature démoniaque.

Bien que cette femme puisse symboliser l'eau purificatrice, elle est crayonnée en noir, ce qui est l'emblème du deuil, de la pénitence et de l'erreur (*ibid.* : 155). Ces sentiments correspondent probablement à ceux qui sont ressentis, dans la pièce, par la mère, Nawal, qui, à travers son testament, souhaite confesser ses regrets intérieurs afin de s'en repentir. À propos de la couleur noire, Émile Gevaert s'exprime ainsi (in *ibid.*) :

Quant au noir, il inspire l'idée de l'ombre mystérieuse, des forces redoutables, parce que cachées, et de toutes les qualités actives et passives qui en sont la manifestation. Ce qu'il caractérise n'appartient pas au domaine de l'intelligence et du cœur, mais de la volonté. C'est la force exécutrice, imperturbable, parce que cette couleur ne connaît pas de nuances. Sèche et dure, sans rayonnement, elle fait songer au fer et à la cendre. En elle-même, elle est redoutable et, dans l'harmonie, elle ne reçoit de signification que des couleurs qui l'avoisinent et dont elle renforce l'expression ; de même la force sert tous les sentiments, bons et mauvais, mais, parce qu'elle est nécessaire au bien, elle est une vertu. Le noir était considéré quelquefois comme un symbole de la Franchise, qui agit sans formes et sans détours.

Les valeurs et les sens de cette couleur sont donc complexes et multiples, tout comme le sont la protagoniste et son histoire.

Il est difficile de savoir si l'animal représenté sur la couverture est de sexe masculin ou féminin, mais, si nous considérons la deuxième hypothèse, la louve relèverait de la mythologie

romaine de Remus et Romulus où, elle fut la nourrice des jumeaux fondateurs de la ville de Rome. Toutefois, cette image évoque le mythe de façon inversée puisque ce n'est pas la louve qui nourrit les enfants, mais bien la femme qui allaite l'animal (Sauzede, 2012). Cette référence au mythe romain identifie peut-être le loup comme l'adjuvant de l'homme (Broze et Oesterreiche-Mollwo, 1992 : 190-191) ; dans ce cas, il symboliserait le notaire Lebel qui aide les jumeaux dans leur quête. Si l'on considère également le rapport antique à l'Au-delà (*ibid.*), l'animal représenterait plutôt la mère qui, même morte, soutient ses enfants et guide leur âme à accomplir ce voyage initiatique. Cette figure d'aide est soutenue par la couleur de la bête ; en effet, le rouge représente une protection contre les dangers (*ibid.* : 266-267).

Un autre aspect positif du loup est le fait qu'il voit dans l'obscurité (*ibid.* : 190-191). Ceci lui accorde une place dans la symbolique de la lumière puisqu'il peut mener au droit chemin malgré les confusions et les incertitudes auxquelles les jumeaux se heurteront.

Si nous prenons en compte les symboliques négatives liées au loup, celui-ci est alors un signe de guerre et des agressions vécues par Nawal. Il fait part de la nature sauvage de Nawal que ses enfants ignorent, mais qu'ils découvriront à travers leur voyage. Cet animal figure les menaces que Nawal a supportées et que les enfants devront endurer pour découvrir la vérité. Nous pouvons également soutenir nos propos par la symbolique chrétienne de la relation entre le loup et l'agneau (Broze et Oesterreiche-Mollwo, 1992 : 190-191) où le premier représente le croyant, tandis que le deuxième incarne la force qui ébranle la foi. Ce loup menace donc Jeanne et Simon qui devront remettre en question leurs croyances et leur identité. Face à ce mythe chrétien, ce loup révèle aussi les intimidations dont Nawal (chrétienne) a souffert de la part des milices opposantes et plus particulièrement, de son bourreau.

La couleur rouge de l'animal peut être expliquée de différentes manières, mais le plus probable est qu'elle symbolise le martyr de l'incendie qui est suffisamment courageux pour se relever de ce drame et atteindre la « victoire » de la révélation identitaire (Droulers, 1949 : 195).

La figure du loup est récurrente dans la pièce de théâtre, outre sa présence sur la couverture. En effet, la scène 30 s'intitule « Les loups rouges » et dans celle-ci, Simon pleure et évoque une comparaison avec un loup (Sauzede, 2012) : « C'est comme un loup qui va venir. Il est rouge. Il y a du sang dans sa bouche » (p. 106). De plus, Sauzede (2012), enseignant dans un lycée professionnel français, songe à une autre inversion du mythe romain dans *Incendies*. Romulus et Remus érigent une ville tandis que, dans *Incendies*, nous sommes plutôt face à la destruction de villes à cause de la guerre civile. Cette référence mythique, souhaitée par Mouawad, confère au texte une certaine portée universelle.

Un élément qui peut sembler énigmatique sur la couverture est le fait que le loup (ou la louve, selon les interprétations) soit collé avec du ruban adhésif. Ceci signifie, peut-être, que l'animal peut être retiré quand l'incendie aura été éteint grâce à la découverte de la vérité. Une fois le feu refroidi, les jumeaux seront purifiés des pénitences de leur mère.

Quant à l’affiche du film⁶, elle représente une scène du film⁷ : un car qui brule en arrière-plan avec devant le visage de Nawal abasourdie. Cet épisode a lieu dans le troisième incendie du film, intitulé « Daresh ».

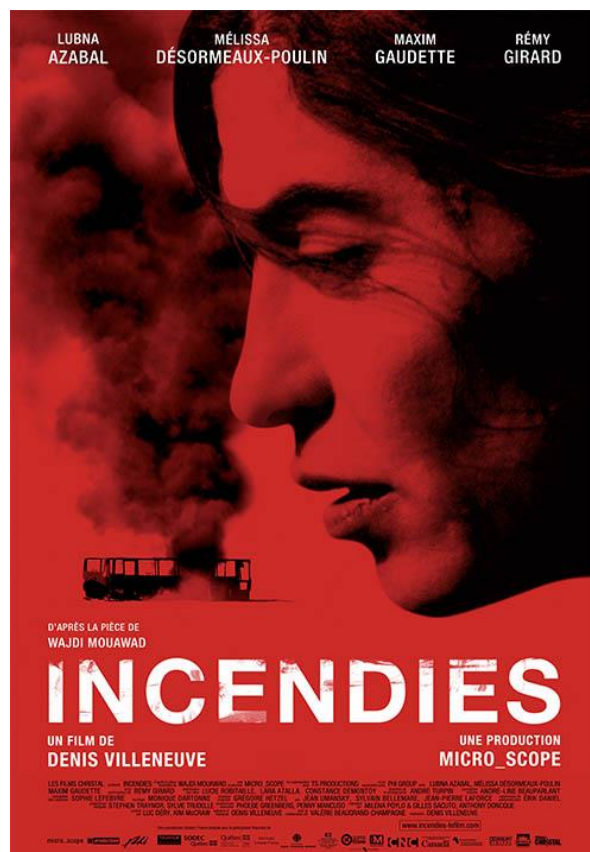


Cette scène relate un élément déclencheur de la guerre civile du Liban. Ce car qui brule est donc un événement historique réel. Les conflits au Liban sont dus à des oppositions religieuses et politiques. En effet, à l’époque, le Liban est divisé entre deux courants

politiques : d’un côté, le Mouvement national panarabe soutenant la cause palestinienne, et de l’autre, un camp chrétien défendant la nation libanaise (Deveaux, 2015). Tout bascule le 13 avril 1975 lors d’un attentat d’un car de militants palestiniens qui passe dans une localité chrétienne proche de Beyrouth (Aïn el-Remmaneh ; cf. photo en noir et blanc du car de militants palestiniens fusillés le 13 avril 1975 ; *ibid.*). Lors de cette embuscade, vingt-six civils sont



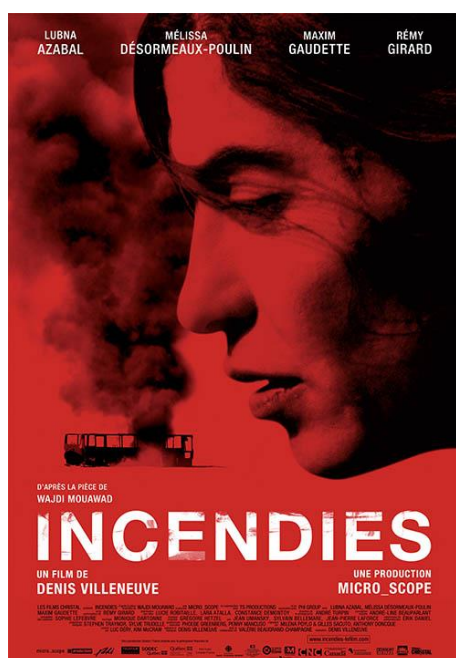
fusillés. Cet attentat est un acte de représailles après l’assassinat, plus tôt dans la journée, de deux chrétiens dans cette même commune. Ces deux actes meurtriers sont considérés comme des attentats et plongent le pays dans une guerre qui durera quinze ans et



⁶ Lorsque nous recherchons l’affiche du film *Incendies*, nous constatons qu’il en existe plusieurs, mais nous avons décidé d’analyser seulement celle présente officiellement sur le site de la production du film, Micro_scope.

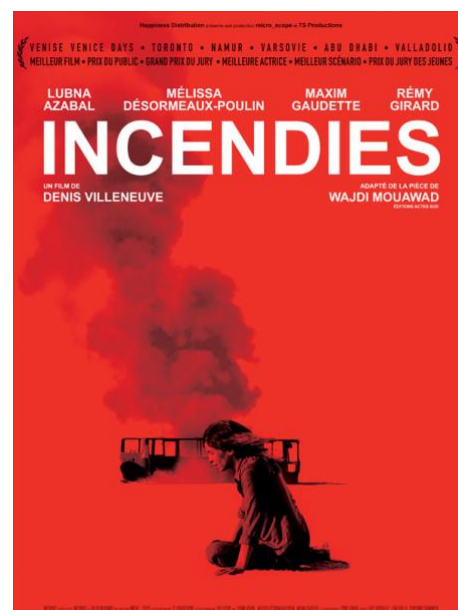
⁷ Cette scène a lieu vers la quarante-septième minute du film et dure environ cinq minutes. Cf. capture d’écran issue du film (51 min. 46 sec.).

tuera plus de deux-cent-mille personnes. Bien que le pays natal de Nawal ne soit jamais cité explicitement, cette référence mentionne implicitement le Liban. Ce conflit géopolitique n'est qu'une base du récit et il confère une sorte d'espace imaginaire, selon le scénariste, Denis Villeneuve (Micro_scope, 2010 : 4). Tout en étant politique, le film est apolitique, car cette absence d'inscription dans un espace localisé dégage le film d'un parti pris politique (*ibid.*). De plus, Villeneuve a volontairement créé « un maelström politique » (*ibid.*: 5) complexe autour de la protagoniste. Cependant, le territoire d'*Incendies* demeure « un champ de mines historiques » (*ibid.*: 4).



L'affiche du film peut être étudiée aussi de façon double, car elle existe en deux exemplaires légèrement différents. En effet, le cadrage diffère ; sur la première, qui est officiellement présentée par la production Micro_scope, le gros plan est cadré sur le visage de Nawal, et à l'arrière, on perçoit le car qui brule, tandis que la deuxième montre un plan plus large avec Nawal, assise à terre, et le car brulant derrière elle. Ces différences de plan peuvent être interprétées comme suit, selon C. Caudéran (2013) : le gros

plan accentuerait le traumatisme et la sidération de Nawal, tandis que le plan large montrerait davantage Nawal comme victime de la situation. Ces cadrages auront la même signification tout au long du film ; en effet, lorsque la caméra plonge sur Nawal, on constate son anéantissement, tandis que dans les plans larges, Nawal est noyée dans le décor, car elle subit les événements.



La couleur de l'affiche est majoritairement rouge et les deux éléments mis en évidence sont en noir, à savoir : le car brulant et Nawal. Le rouge peut avoir deux significations antagonistes selon que l'on considère sa valeur positive ou négative. Dans le second cas, le rouge représente la couleur du feu destructeur comme celui des armes de guerre qui répandent le sang et la haine. Ce feu dévastateur manifeste les passions violentes insatiables. Ce rouge est aussi caractéristique des bourreaux qui, comme l'est Abou Tarek, sont des seigneurs de la vie et de

la mort, selon le *Petit dictionnaire des symboles* (Broze et Oesterreicher-Mollwo, 1992 : 266-267). À l'Antiquité, « on croyait généralement que le rouge protégeait des dangers » (*ibid.*). Cette couleur permet aussi d'attirer l'attention et de promettre un nouveau départ comme celui que prendront les jumeaux après leur révélation identitaire. Le noir exprime des valeurs complémentaires au rouge. Tel le feu dévastateur qui détruit tout sur son passage, le noir est la couleur de l'obscurité, du chaos et de la mort. La sidération de Nawal marquée par le gros plan est amplifiée par le noir qui marque une affliction dénuée d'espoir (*ibid.*: 217). Cette couleur de la nuit correspond bien à Nawal, car le noir est souvent associé à la mère et à sa fertilité — Nawal est tombée deux fois enceinte sans réellement le désirer. Cette maternité a engendré chez elle de lourds secrets qui l'ont menée à la mort à cause de tout le mal qu'elle a subi. Toute cette symbolique suscitée par les couleurs rouge et noire, qui sont mises en avant sur l'affiche, concorde bien avec le récit et les événements relatés dans celui-ci.

En conclusion, bien que les deux représentations iconiques soient fort différentes, nous constatons des points communs. Les couleurs utilisées dans les deux représentations sont identiques, à savoir le rouge et le noir. Ces couleurs portent des symboliques communes aux deux œuvres, puisque le rouge est la couleur du feu et de la guerre, et le noir, la teinte de la mort. De plus, les deux images mettent en avant les thèmes de la guerre et des conflits à travers la représentation du car brûlant et à travers les couleurs. Nawal, la protagoniste, est également mise en évidence de façon manifeste sur l'affiche du film ou de façon plus implicite sur la couverture.

4. Le feu face à l'eau

Les titres de la tétralogie de Mouawad font référence aux quatre éléments : la Terre (*Forêts*), l'Eau (*Littoral*), l'Air (*Ciels*) et le Feu (*Incendies*). La pièce qui nous intéresse dans ce travail concerne donc le feu, tandis que l'adaptation cinématographique de Denis Villeneuve évoque davantage un symbolisme de l'eau. Ce dernier peut avoir pour but d'éteindre les divers incendies (Dupont, 2012 : 96-97). Ce point énoncera les différents incendies, réels et symboliques, évoqués dans la pièce et son adaptation, ainsi que l'importance de l'eau chez Denis Villeneuve qui tente de les contrer. Nous étudierons aussi l'eau dans son lien avec la maternité et avec la re-naissance des jumeaux.

L'incendie est commun aux deux œuvres en raison de leur titre, mais aussi par leur façon de traiter le sujet. Les incendies représentent la symbolique du feu qui peut être perçu de deux

manières différentes (Aziza, *et al*, 1978 : 90). Tout d'abord, celui-ci peut évoquer une valeur domestique avec les sensations procurées par l'intimité du foyer. Mais lorsqu'il est indompté, il est redoutable, car il détruit tout sur son passage pour purifier. Suite à l'incendie procuré par la lecture testamentaire, les jumeaux ont vécu une mort symbolique, à la suite de laquelle ils ne peuvent que renaître et vivre une régénération. Cette purification marque un passage à une vie nouvelle. Ce récit est, potentiellement, une allégorie du phénix, car les jumeaux sont capables de renaître. Ceux-ci symbolisent le triomphe de la vie sur la mort (*ibid.* : 92) puisque, malgré la destruction incendiaire, cela les a menés à une renaissance.

Chaque œuvre montre des incendies symboliques à travers ses titres. Dans la pièce de théâtre, le lecteur est confronté à quatre incendies, celui de Nawal, de l'Enfance qui est personnifiée, de Jannaane (Jeanne) et de Sarwan (Simon). Dans l'adaptation cinématographique, le spectateur est mis en présence des incendies des jumeaux, de Nawal, de Daresh⁸, du Sud, de Deressa, de Kfar Rayat (la prison), de la femme qui chante, et enfin, de Nihad. Dans la pièce comme dans le film, le lecteur-spectateur peut lire ou voir des incendies réels, comme celui du car représenté sur l'affiche du film⁹. Dans la pièce, cet épisode a lieu dans le deuxième acte, « Incendie de l'Enfance », et est décrit ainsi (pp. 72-73) :

NAWAL. J'étais dans l'autobus, Sawda, j'étais avec eux ! Quand ils nous ont arrosés d'essence j'ai hurlé : « Je ne suis pas du camp, je ne suis pas une réfugiée du camp, je suis comme vous, je cherche mon enfant qu'ils m'ont enlevé ! » Alors ils m'ont laissée descendre, et après, après, ils ont tiré, et d'un coup, d'un coup vraiment, l'autobus a flambé, il a flambé avec tous ceux qu'il y avait dedans, il a flambé avec les vieux, les enfants, les femmes, tout ! Une femme essayait de sortir par la fenêtre, mais les soldats lui ont tiré dessus, et elle est restée comme ça, à cheval sur le bord de la fenêtre, son enfant dans ses bras au milieu du feu et sa peau a fondu, et la peau de l'enfant a fondu tout a fondu et tout le monde a brûlé ! Il n'y a plus de temps, Sawda. Il n'y a plus de temps. Le temps est une poule à qui on a tranché la tête, le temps court comme un fou, à droite à gauche, et de son cou décapité, le sang nous inonde et nous noie.

Cette scène de l'autobus montre une véritable torche humaine qui enflamme tout le pays, car cet événement accroît les haines des opposants et les conflits s'intensifient.

Dans l'adaptation cinématographique, le spectateur perçoit d'autres incendies quand Nawal parcourt le pays pour retrouver son fils. En effet, à l'arrivée des milices armées, qui ferment le campus universitaire, à Daresh, Nawal décide de quitter sa famille et Daresh, pour retrouver son garçon vivant avant que le pays soit complètement mis à feu et à sang. Elle se

⁸ Daresh est une ville fictive, car Villeneuve a souhaité effacer toutes les références explicites au Liban, mais le spectateur comprend que l'action se situe au Proche-Orient. Daresh fait référence à Beyrouth, le camp de Deressa aux camps de Sabra et Chatila, la prison de Kfar Rayat à celle de Khiam.

⁹ Cf. point 3 « Susciter l'envie : deux représentations iconiques ».

rend au Sud et marche jusqu'à son village natal, puis, elle va jusqu'au premier orphelinat de la région, mais il n'y reste que des filles (41 min. 55 sec. – 43 min.), car les garçons se trouvent à Kfar Khout depuis trois ans. En discutant avec une responsable de l'orphelinat, Nawal apprend que Kfar Khout a été attaqué la veille. Malgré les avertissements de la dame, elle décide de tout de même se rendre jusqu'au deuxième orphelinat, mais elle le découvre en cendres, encore fumant. Le pays part en fumée.

Le feu est aussi celui qui sort des armes à feu. Le premier assassinat dans le film est celui de Wahab qui est tué par les frères de Nawal, car les deux amants vivent un amour jugé coupable entre deux communautés qui se haïssent. Dans la pièce, la photo de Nawal à quarante ans (pp. 64-65) montre celle-ci avec Sawda avec au fond un autobus brûlé et une inscription qui signifie « Réfugiés de Kfar Rayat ». Antoine (l'infirmier de Nawal), en décryptant la photo, distingue que les deux femmes sont armées de pistolets. Un assassinat qui est commun aux deux œuvres est celui commis par Nawal sur le chef des milices de la droite chrétienne (1 h 13 min. 17 sec.). Cet acte la mènera à quinze ans d'emprisonnement ferme à Kfar Rayat. Dans la pièce de théâtre, quatre scènes font allusion au feu et aux violences des armes et de la guerre ; il s'agit des scènes « 6. Carnage¹⁰ » (p. 35), « 21. La guerre de cent ans » (p. 75), où Nawal philosophe sur la guerre, « 23. La vie est autour du couteau » (p. 79), où Nawal et Sawda sont menacées au couteau par un milicien et Sawda brandit son arme pour tuer cet homme, et « 33. Les principes d'un franc-tireur » (p. 115), où le lecteur perçoit la folie meurtrière qui envahit Nihad.

Le feu de l'adaptation cinématographique est doublé par l'élément de l'eau. L'eau et le feu peuvent paraître deux éléments antagonistes, mais ils peuvent aussi être complémentaires. Dans leur complémentarité, l'eau et le feu témoignent tous deux de la mort et du deuil. En effet, le deuil est souvent associé aux larmes et donc à l'eau. Ces deux éléments peuvent également se compléter dans la connotation positive de la purification. Comme l'eau purificatrice, le feu a la même fonction, car il donne aussi la possibilité de faire l'épreuve de la vérité (Aziza, *et al.* 1978 : 91). Le feu mène une gestation à terme, car cette énergie permet une transmutation que la mère, Nawal, n'a pas été en mesure d'assumer et de confesser elle-même à ses enfants. Cet incendie, provoqué par la lecture testamentaire, oblige les jumeaux à mener à bout la quête de leur histoire familiale pour reconstituer la fable de leur mère. D'après le *Dictionnaire des symboles chrétiens* (Urech. 1972 : 71), le feu symbolise l'enfer. Malgré cette symbolique, ce dictionnaire évoque également l'effet purificateur du feu qui guérit de l'influence démoniaque

¹⁰ Carnage (TLF) : « Action de tuer, de mettre en pièces (d'une manière violente et sanglante) une grande quantité d'animaux ou d'hommes ; résultat de cette action. »

telle que pourraient la ressentir les jumeaux après la découverte de l'identité de leur père-frère. Bien que l'incendie ait brûlé l'identité des jumeaux, il la purifie simultanément.

Aussi bien l'eau que le feu ont une propriété commune de régénération et de purification puisque ces deux éléments attestent d'un principe vital. De plus, l'eau et le feu manifestent probablement les deux tempéraments différents de Jeanne et Simon, car la première est plutôt de nature chaude, qui caractérise le feu, tandis que le second apparaît comme plus lymphatique par son état apathique, ce qui est un trait plus typique de l'eau (Aziza, *et al.* 1978 : 93). Par ailleurs, les jumeaux sont, soi-disant, nés un 20 août, ce qui signifie que leur signe astrologique est Lion. Ce signe est assimilé à l'élément du feu ; ce qui suggère que dès leur naissance, Jeanne et Simon étaient programmés à s'incendier. Nawal a choisi cette date¹¹ pour qu'ils brûlent afin de connaître une renaissance. Si l'on considère l'eau dans sa valeur symbolique négative, tel le feu qui fait des ravages, elle représenterait le déluge (Broze et Oesterreicher-Mollwo. 1992 : 112). Le déluge peut faire allusion aux larmes qui coulent des yeux de Jeanne en apprenant la vérité sur sa naissance qui est un bouleversement (p. 101) : « Les fruits de la femme qui chante sont nés du viol et de l'horreur, ils sauront renverser la cadence des cris perdus des enfants jetés dans la rivière. »

De plus, l'eau et le feu ont des tendances sexuelles communes, car la première représente la fertilité, et le second, la sexualité, avec le désir ardent. Le frère-père (Nihad – Abou Tarek) des jumeaux est né de cette passion amoureuse entre Nawal et Wahab. La sexualité peut aussi être réduite à une simple pulsion sexuelle comme celle qui a poussé le bourreau, Abou Tarek, à violer Nawal. De cette ardeur incandescente, les jumeaux sont nés.

Toutefois, l'eau et le feu peuvent être antagonistes, et non complémentaires ; dans ce cas, l'eau servirait à éteindre les incendies et à contrer la mort. Ces deux éléments s'opposent, car ils n'ont pas la même origine ; en effet, l'eau est issue de la terre, tandis que le feu provient du ciel (Broze et Oesterreicher-Mollwo, 1992 : 134).

Dans l'adaptation cinématographique, Villeneuve évoque un symbolisme aquatique à travers la piscine et la rivière — à la naissance des jumeaux. L'eau est un des éléments les plus importants pour notre existence et pour notre survie (Aziza, *et al.*, 1978 : 78-84, 90-95). En effet, elle est, depuis longtemps, associée à la naissance et à la création du monde. Si l'eau est

¹¹ Dans la pièce, nous apprenons que les enfants sont nés en hiver, car la rivière était gelée (p. 100) :
JEANNE. Non ! Non ! Nous sommes nés à l'hôpital. On a notre certificat de naissance ! Et puis nous sommes nés l'été, pas l'hiver, et l'enfant né à Kfar Rayat est né l'hiver puisque la rivière était gelée, Fahim me l'a dit puisqu'il n'a pas pu jeter le seau dans l'eau profonde !

assimilée au corps, elle représente le sang, celui qui coule dans les veines et dont les jumeaux ignorent la réelle source. Une fois cette identité trouvée, Jeanne et Simon pourront enfin « connaître la pure sensation d'exister » (*ibid.* : 80). Cette expérience sera vécue comme une renaissance ; ainsi l'eau peut être considérée comme un temps (l'eau-temps). L'eau est signe de pureté puisqu'elle lave les impuretés tel un baptême qui purifie du péché originel. Le feu a aussi le pouvoir de purifier, mais, contrairement à l'eau, il est immatériel puisqu'il n'est ni quantifiable ni consistant (*ibid.* : 79). En effet, dans l'Évangile selon Matthieu, celui-ci évoque un baptême par le feu.

L'eau-temps peut être doublée par l'eau-espace, car Jeanne et Simon doivent prendre l'avion et traverser l'océan (Canada – Liban) pour se rendre sur les terres natales de leur mère et ainsi vivre un récit initiatique sur les traces de Nawal et sur leur histoire et identité – le sang qui coule dans leur veine.

Par ailleurs, les divers bains pris par les jumeaux dans la piscine représentent un besoin essentiel de détente et de ressourcement comme un retour aux sources dans le sein maternel (Aziza, *et al*, 1978 : 81). « Le bain devient cette expérience corporelle et spirituelle où l'individu se sent exister, se connecte à soi et à l'autre. » (Palud, 2016 : 53) Ce bain est énergisant pour les jumeaux afin d'affronter les prochaines étapes, souvent pénibles, de la révélation d'identité. La piscine exprime donc un lien avec la maternité, car elle conceptualise le ventre de la femme enceinte qui contient le liquide amniotique dans lequel le fœtus a baigné et se sent en sécurité, loin des dangers de la guerre. D'ailleurs, au moment où les jumeaux apprennent qu'ils sont nés en prison et qu'ils sont le fruit d'un viol, ils sautent ensemble dans



la piscine et ils sont tous deux en position fœtale (1h 32 min. 10 sec.), ce qui manifeste un retour aux origines, semblable à une bombe¹² (Palud, 2016 : 55). Après leur plongeon, Jeanne et Simon nagent de façon agitée et tumultueuse comme s'ils faisaient une course avec eux-mêmes afin de ressurgir et de renaitre.

¹² Cf. l'expression « faire l'effet d'une bombe ».

Cette agitation peut aussi signifier, selon A. Palud (*ibid.*), que les jumeaux malmènent les eaux maternelles et se débattent avec leur héritage. Le film montre aussi la piscine gelée (16 min. 4 sec.) au moment de la révélation du testament, ce qui représente la position d'inconfort dans



laquelle se trouvent les jumeaux qui ne peuvent se détendre suite à cette nouvelle ; ils sont gelés comme la piscine. Par ailleurs, les scènes de piscine sont souvent associées à Jeanne et elles illustrent la métaphore de « sortir la tête de l'eau » (Palud, 2016 : 52).

Pour Nawal, la piscine municipale est un lieu de révélations de son histoire qui annonce sa dimension tragique (Tremblay, 2016 : 28) puisque, en se baignant avec sa fille, elle repère un homme au talon tatoué par trois points. Elle reconnaît donc son fils et par la même occasion, son bourreau (1h 55 min. 42 sec.).



La première scène où apparaît une piscine, celle-ci est gelée (16 min. 4 sec.). À ce sujet, A. Palud (2016, 53) s'exprime ainsi :

Oltre la référence au climat québécois, cette eau gelée pourrait bien représenter le silence maternel, le silence glacial de la mort auquel se heurte la jeune femme en quête de réponses, cette vérité à laquelle Jeanne n'aura accès qu'après avoir connu le feu de l'incendie, cette vérité qui embrase l'individu dans ses entrailles et dans son esprit (rappelons que la pièce, comme le film, est découpée en chapitres exploitant cette métaphore : « Incendie de Nawal », « Incendie de l'enfance »). La grille qui entrave l'accès à la piscine suggère les obstacles à venir [...].

L'eau de la piscine fond pour nous dévoiler le premier flashback du film (16 min. 11 sec.) qui remémore le moment où Nawal a cessé de parler et « s'est murée dans le silence » (Palud, 2016 : 53) après sa découverte apocalyptique : Nawal a reconnu son fils et son bourreau au sein de la même et unique personne.

L'eau est aussi illustrée par la rivière à la naissance des jumeaux, car c'est là qu'ils devaient logiquement être jetés, mais l'infirmière, Madame Maika, a finalement décidé de les recueillir,

car ces enfants sont un symbole de force, comme leur mère, la femme qui chante, qui n'a jamais plié sous le poids des tortures de son bourreau, Abou Tarek. Cette rivière est une source d'eau qui s'écoule et qui symbolise l'origine. Les jumeaux prennent donc leur source à Kfar Rayat puisqu'ils sont nés dans cette prison après que Nawal a été violée à plusieurs reprises par Abou Tarek. Cette source est aussi l'origine de la naissance des jumeaux et retrace le point de départ du voyage de Jeanne et Simon à la recherche d'un passé¹³. En effet, le retour à la prison est un réel déclencheur dans l'identité de Jeanne et Simon. Cette scène de la rivière est aussi relatée dans la pièce de théâtre, mais c'est le concierge, Fahim, qui a confié l'enfant¹⁴ à un paysan, Abdelmalak dit Malak. Ces enfants sont, selon Malak, un miracle, des rescapés, tout comme Nawal (p. 99).

Cet élément aquatique est aussi présent dans la pièce de théâtre, mais davantage en filigrane (Palud, 2016 : 53 ; Goriely, 2016 : 24). En effet, l'eau des larmes est aussi perceptible dans les didascalies : « *Il éclate en sanglots* » (p. 15). De plus, les deux jeunes amants font allusion à l'océan lorsque Nawal apprend à Wahab qu'elle est enceinte (p. 33) : « Quand j'ai entendu la vieille Elhame me le dire, un *océan* a éclaté dans ma tête ». Voir l'océan était leur rêve commun comme nous l'apprend Wahab avant son départ forcé (p. 39) : « Nous rêvions de regarder l'*océan* ensemble. Eh bien, Nawal, je te le dis, je te le jure, le jour où je le verrai, le mot *océan* explosera dans ta tête et tu éclateras en *sanglots* car tu sauras alors que je pense à toi ». Dans le film comme dans la pièce, les enfants devaient être noyés dans une rivière (Palud, 2016 : 53). Enfin, la pièce s'achève avec une pluie torrentielle, celle-ci permet, selon A. Palud (*ibid.*), d'« éteindre les incendies dans les cœurs et les esprits ».

Les scènes de piscine, présentes dans l'adaptation de Villeneuve, sont des transpositions cinématographiques du cinéaste (Goriely, 2016 : 24). Villeneuve a sans doute voulu renforcer la symbolique de l'eau et celle de la quête identitaire en les liant davantage. Ce renforcement permet de donner une valeur transfigurée au film. Autant la symbolique de l'eau chez Mouawad était figurée, ici, Villeneuve dépasse la figuration pour atteindre la transfiguration (Palud, 2016 : 53). En effet, le cinéaste exploite de façon particulière le motif de l'eau qui « lui permet de donner de la fluidité à [ses] transitions mais aussi de plonger dans des strates temporelles multiples afin d'illustrer la complexité du processus mémoriel » (*ibid.*: 55).

¹³ Ceci fait référence aux expressions « Pèlerinage aux sources » ou « Retour aux sources » (TLF).

¹⁴ Dans la pièce, la femme qui chante a accouché seule dans sa cellule et a déposé « l'enfant » dans un seau. Le concierge a récupéré ce seau sans vérifier son contenu, il pensait qu'il n'y avait qu'un enfant.

L'eau et le feu peuvent donc être complémentaires en désignant des symboles communs qui se complètent, ou à l'inverse, antagonistes et qui se combattent mutuellement.

5. Quand l'histoire fait écho à l'Histoire universelle

Afin de bien délimiter les deux types d'histoire analysés dans ce point, nous définirons ceux-ci en considérant les acceptions qui nous intéressent. L'Histoire (avec un grand H) réfère à la reconstruction du passé de l'Homme, tandis que l'histoire (avec un petit h) comprend les événements concernant uniquement une personne en particulier et les faits anecdotiques (*TLF*). L'Histoire au sens historique s'oppose donc aux connaissances personnelles avec l'histoire de chacun qui forme, parfois, l'Histoire quand un grand nombre d'individus est concerné par un même fait. Ces doubles historiques permettent, parfois, comme chez Wajdi Mouawad, de créer un « récit portant sur des événements ou des personnages réels ou imaginaires, et qui n'obéit à aucune règle fixe ; anecdote visant à amuser, à divertir [raconter des histoires] » (*Larousse* [en ligne]).

A. Incendies de Wajdi Mouawad

Incendies est une histoire qui parle de l'Histoire. Lors de l'écriture de la pièce de théâtre, Wajdi Mouawad a collaboré avec ses acteurs pour constituer un texte et il témoigne qu'« il fut question de territoire, de reconstruction, de la guerre du Liban, de Noé et de l'Abitibi. Il fut question de divorces, de mariages, de théâtre et de Dieu ; il fut aussi question du monde aujourd'hui, de la guerre en Irak, mais aussi du monde d'hier : la découverte de l'Amérique » (p. 11). La plupart de ces éléments sont historiques et nous étudierons comment ceux-ci font écho à l'histoire personnelle des protagonistes dans les œuvres *Incendies*.

C. Farcet¹⁵ a également cerné cet aspect double de l'histoire chez Mouawad (pp. 135-137) :

Sans s'en rendre compte, peut-être, Wajdi Mouawad trace une ligne entre histoire et Histoire, incertaine, interrogative, qui révèle ce qui habite son geste et lui échappe tout à la fois. Une ligne qui interpelle les historiens eux-mêmes, frappés par « sa volonté têtue d'interroger sur scène les brutalités du monde contemporain, tel qu'il a été façonné par la violence démesurément meurtrière des guerres qui ont émaillé le long XX^e siècle »¹⁶. Il est en effet impossible de ne pas entendre dans les histoires de Wajdi Mouawad l'écho de l'Histoire ; guerre civile libanaise,

¹⁵ Charlotte Farcet a rédigé toutes les postfaces de la tétralogie du *Sang des promesses*. « Charlotte Farcet est née en 1976 en France. Ancienne élève de l'École Normale Supérieure, agrégée de Lettres, elle travaille comme dramaturge, collaborant notamment aux créations de Wajdi Mouawad (Seuls, en 2008, Ciels, en 2009). » (Durand, & Maffesoli, 1988-2015)

¹⁶ *Annales, Histoire, Sciences sociales*, Éditions de l'E.H.E.S.S., « Comptes rendus. Fictions », 2010/2, p. 550-553 ; in *Incendies*.

Première Guerre mondiale, Seconde Guerre mondiale, chute du mur de Berlin hantent ses pièces.

Incendies, pièce la plus « réaliste » du quatuor *Le Sang des promesses* selon le sentiment même de l'auteur, invite à interroger ce lien. Elle est née d'un nom, héritage de la guerre civile libanaise, entendu pour la première fois en 2000 : Khiam. [...] Un nom par lequel Wajdi Mouawad découvre une partie de l'Histoire de son pays et son ignorance, un nom qui le ramène au plancher de sa vie et à son inconsolable chagrin. *Incendies* coïncide avec l'instant où le rapport à l'Histoire de Wajdi Mouawad, déjà présent dans ses pièces, mais jusque-là intuitif, devient conscient. Rencontrant Khiam, il comprend l'aveuglement dont il a hérité. Il ressent le désir d'apprendre, de comprendre — autant que cela lui est possible. Son rapport à l'Histoire grandit, sans se transformer pour autant ; il s'agit de mieux connaître son « adversaire ». Pourrait-on dire, pour ne pas se méprendre et succomber aux tentations de la facilité.

En aucun cas son théâtre n'est historique. Ni historique, ni documentaire, *Incendies* s'ancre tout entier dans la fiction. Mais quel est le chemin suivi par l'Histoire ? Pourquoi les mots « charnier » et « consolation » apparaissent-ils à l'intersection de l'histoire et de l'Histoire ? Pourquoi poser la question l'Histoire est-ce poser une autre question : celle de la poésie ?

Cette confusion entre l'histoire et l'Histoire a donc d'abord touché le dramaturge de façon personnelle ; d'ailleurs, tout en « construi[sant] son histoire, Wajdi Mouawad plonge dans l'Histoire du Liban » (p. 143) et il avoue dans une lettre qu'il « laisse la réalité [l'] envahir, pour faire naître la fiction » (Mouawad, 2009 : 36)¹⁷. Il a réussi par la suite à rendre cette confusion dans sa pièce. Cette prise de conscience de l'Histoire est due à la photographe Josée Lambert, avec qui Mouawad a collaboré pour un projet. Dès lors, on comprend que la prison de Kfar Rayat, mentionnée dans la pièce, fait référence à Khiam (pp. 138-139) :

Khiam est une ancienne caserne française transformée en base de l'armée libanaise, avant d'être annexée par les Israéliens pendant la guerre. En 1985, elle devient un centre de détention clandestin, placé sous le commandement de l'Armée du Liban-Sud (ALS), milice supplétive de l'armée israélienne qui occupe depuis 1978 cette zone frontalière et craint les liens entre Libanais et réfugiés palestiniens. Pendant la guerre, plusieurs milliers de Libanais et de Palestiniens, hommes et femmes, sont arrêtés et emprisonnés à Khiam sans procès, souvent arbitrairement, sur simples soupçons ou par volonté de pression. Lorsqu'Israël se retire en mai 2000, la prison est abandonnée.

[...]

Elle [la photographe Josée Lambert] rapporte à Wajdi Mouawad les mots de ceux et celles qu'elle a rencontrés, jusqu'au moindre détail : les conditions de détention, les cellules d'isolement, les interrogatoires des mois durant, la torture à l'électricité ; l'arrestation fréquente des proches du prisonnier et leur torture devant lui, mère devant fille, grand-mère devant petite-fille, père devant fils, frère devant frère ; le cri désespéré des femmes plus âgées que leur tortionnaire, libanais comme elles : « Comment peux-tu faire cela ? Je pourrais être ta mère. » Elle parle de Souha Bechara et de son geste, à l'âge de 21 ans, deux balles tirées sur Antoine Lahad, chef de l'ALS, qui l'ont conduite à Khiam et à dix ans de détention, dont six en cellule

¹⁷ Seconde lettre de Wajdi Mouawad écrite à Randa Chahal Sabbag.

d'isolement. Wajdi Mouawad savait qu'on avait essayé de tuer Antoine Lahad, mais ignorait qui était l'auteur de ce geste.

Josée Lambert lui apprend l'exil des bourreaux et la présence de l'un d'eux à Montréal.

Ces découvertes qui sont celles de la photographe deviennent l'Histoire de Mouawad, car il s'agit de son pays d'origine. De plus, cet événement historique de grande ampleur qui fut la guerre civile du Liban marque l'identité de Mouawad et de sa famille qui a fui le Liban pour échapper au conflit (p. 142). Ces divers éléments historiques inspireront fortement Mouawad pour créer son histoire, telle une narration d'événements fictifs (*TLF*). D'ailleurs, l'auteure de la postface admet également que « Nawal sera l'héritière et l'émissaire » (p. 142) des recherches de Mouawad à propos de son pays de naissance. Une des phrases prémices de son récit est celle que rapporte la photographe : « Comment peux-tu faire cela ? Je pourrais être ta mère ». Grâce à celle-ci « lui apparaît une histoire, celle d'une femme torturée et violée par son propre fils » (p. 143).

Il semble indispensable de consulter l'autobiographie de Souha Bechara, *Résistante*¹⁸, afin de relever les éléments communs entre son histoire et celle qui est inventée par Mouawad dans sa pièce. Toutefois, il est nécessaire de savoir, comme le précise Farcet (p. 145), que « Wajdi Mouawad n'a pas lu ce livre, presque par prudence, pour laisser flotter son imaginaire, se laisser guider par l'intuition et ne pas être happé par le biographique. La lecture de ce livre en est d'autant plus troublante, car il existe entre *Incendies* et la vie de Souha Bechara d'étonnantes coïncidences ». Étrangement, la protagoniste de Mouawad se nomme Nawal et la tante de Souha Bechara qui a influencé la jeune fille dans son engagement s'appelle Naouale (p. 146). De plus, la façon dont elle se rapproche d'Antoine Lahad, chef de l'armée du Liban Sud, est comparable à celle qui est racontée dans *Incendies*. En effet, la jeune femme apprend que la famille Lahad recherche un professeur d'éducation physique ; cette occasion lui permet d'être engagée et de s'approcher de Lahad, contre qui elle a mis au point une tentative d'assassinat qu'elle exécute, en vain, le 7 novembre 1988 (p. 148). Lors de cet acte, elle tire deux balles, comme Nawal, « l'une était pour les Libanais, l'autre pour les Palestiniens » (p. 150). Ce geste la mène à son incarcération à Khiam, qui ressemble fortement à celle de Nawal à Kfar Rayat.

Outre les références à Souha Bechara, Nawal met en avant les deux parties de l'histoire du dramaturge, à savoir sa naissance au Liban et sa vie d'exilé. En effet, tous deux sont originaires d'un pays du Moyen-Orient et se sont réfugiés au Canada qui est devenu leur pays d'adoption. D'ailleurs, S. Goriely (2016 : 16) exprime assez bien cette dualité :

¹⁸ Bechara, Souha. 2000. *Résistante*. Paris : JC Lattès.

Nous pouvons donc reconnaître à partir de sa vie personnelle les deux mondes du récit, séparés, mais en relation : d'un côté celui du Liban renvoyant au passé, aux parents, aux origines, à la culture orientale et à la guerre et de l'autre côté celui du Canada, soit le monde de l'exil, de la nouvelle génération, de la modernité, des valeurs occidentales et de la paix.

Nous constatons donc que l'Histoire se trouve bien au centre du processus de création de Mouawad, mais celui-ci a tenté de l'étouffer afin de s'écarter de cette réalité et ainsi atteindre la fiction (p. 152). Le point de départ du projet du dramaturge est l'évènement politique de l'invasion israélienne, mais Mouawad ne souhaite pas que celui-ci soit apparent donc il l'aborde de façon sous-jacente (pp. 151-152). Le fait que l'évènement historique perde son identité et sa référence et devienne abstrait rend l'Histoire universelle. Cette abstraction des lieux est produite par la description des régions qui s'approprient par le lien ombilical, « le pays natal » ou « le pays de votre mère », et l'axe nord-sud (p. 153). Même les confessions sont effacées et le lecteur ne peut distinguer que quatre « clans » : les miliciens, l'Armée du Sud, les réfugiés et la résistance de la région du Sud (p. 154). Mais ces différents groupes sont confondus, car ils élaborent des actes semblables et ceci s'apparente donc à un combat fratricide (p. 155). Outre le brouillage spatial, on assiste à une altération temporelle, car les dates mentionnées dans la pièce ne correspondent pas à celles de la guerre du Liban (p. 156) :

La guerre commence peu après le départ de Nawal de son village, alors qu'elle est âgée de 19 ans. Puisqu'en 1978 Nawal a quarante ans, on peut dater approximativement le début de la guerre en 1958. Celle du Liban commence officiellement en 1975. L'incendie du bus auquel Nawal échappe se produit également autour de 1958 et s'inspire de l'incendie d'un bus de Palestiniens par les miliciens phalangistes, qui a eu lieu le 13 avril 1975. La prison de Kfar Rayat date de 1978, Khiam de 1985. Les massacres de Kfar Riad et Kfar Matra sont perpétrés en 1978 et ceux de Sabra et Chatila en 1982. L'assassinat de Chad a lieu en 1978, la tentative contre Antoine Lahad en 1988.

Tous ces éléments contribuent à l'universalisation de la guerre, qui devient plus un fait symbolique qu'un évènement historique. D'ailleurs, Charlotte Farcet témoigne du fait que Mouawad songeait à différents conflits en rédigeant son œuvre (p. 157) :

Lorsqu'il écrit, Wajdi Mouawad n'a d'ailleurs pas seulement en tête la guerre du Liban, il écrit alors que la guerre en Irak a commencé, avec en mémoire celles de l'ex-Yougoslavie, du Rwanda, et celles d'un passé à peine plus lointain. Des détails en témoignent, comme l'évocation des machettes, inexistantes pendant la guerre du Liban, ou l'histoire de cette mère devant choisir entre ses trois fils, rapportée pendant la Seconde Guerre mondiale.

L'Histoire et l'histoire, bien qu'elles soient doubles, se confondent pour ne former qu'une seule réalité. D'ailleurs, quand Nawal, dans sa lettre adressée à ses jumeaux, pose la question « Où commence votre histoire ? » (p. 131), une partie de la réponse évoque qu'« à présent, il faut reconstruire l'histoire [car] l'histoire est en miettes » (p. 130). Dès lors, le lecteur

comprend, après avoir vécu le récit initiatique de Jeanne et Simon, que ceux-ci ont dû braver l'Histoire pour reconquérir leur histoire personnelle qui se trouvait parmi les ruines d'un conflit civil universel. En anonymisant une série de faits et de personnages historiques, l'auteur rend son histoire davantage percutante, car elle touche tout le monde, et fait écho à l'Histoire commune de tous. Cette Histoire, comme point de départ de la pièce, permet de bouleverser le lecteur et de soulever des enjeux contemporains en lien avec les conflits des XX^e et XXI^e siècles. Bien qu'il y ait un fond historique à cette histoire fictive, le tragique l'emporte sur le réel grâce, notamment, à la catharsis. Ce procédé poétique est d'ailleurs l'un des fondements de la pièce de Mouawad ; Farcet l'atteste en énonçant (p. 170) : « Poser la question de l'Histoire, c'est au fond poser celle de la poésie ».

La poésie de Mouawad apparaît grâce à ce mélange de registres entre l'Histoire et l'histoire. L'actrice française Véronique Nordey, qui a eu l'occasion de collaborer avec le dramaturge, en témoigne (TNS – Théâtre National de Strasbourg, Saison 15-16a : 6-7) :

Il y a à la fois l'épique, les grandes traversées de paysages et d'épisodes de l'Histoire, l'idée d'une quête gigantesque et également l'humain dans son intimité, avec ses problèmes presque quotidiens, l'humain dans sa petitesse aussi...

Mouawad acquiesce à cette idée puisqu'il estime « que la petite histoire se mêle à la grande, que se trace une ligne entre histoire et Histoire » (*ibid.*: 25). Toutefois, il ajoute une distinction entre les deux types d'histoire (*ibid.*) :

Incendies, pièce la plus réaliste du quatuor *Le Sang des promesses*, est née d'un nom, appris presque par hasard, héritage de la guerre civile libanaise : Khiam. J'ai entendu ce nom pour la première fois en l'an 2000, il m'a fait découvrir une partie encore inconnue de l'Histoire de mon pays, m'a fait comprendre l'aveuglement dont j'ai hérité, m'a fait ressentir le désir de comprendre. Mais en aucun cas, l'histoire que je raconte et qui en est issue n'est historique, documentaire ou politique. *Incendies* s'ancre tout entier dans la fiction.

L'ancrage personnel du dramaturge permet également de donner plus de force à son récit qui entremêle Histoire et histoires.

B. *Incendies* de Denis Villeneuve

Contrairement à Mouawad qui rejette la portée historique, documentaire et politique de sa pièce (*ibid.* : 24-25), Villeneuve s'inscrit davantage dans une volonté documentaire grâce à la matérialité des supports photographiques (Lautissier, 2012 : 95). Toutefois, il dément la valeur documentaire de son film bien qu'il avoue qu'il soit possible de détecter une valeur émotive par rapport à ces événements, mais cette dernière n'est pas pour autant factuelle (Lugan, 2011). Néanmoins, « on se rend compte que Denis Villeneuve ne partage pas le même rapport intime

à l'histoire que Mouawad. Villeneuve n'est pas d'origine libanaise et n'a à priori pas de souci identitaire. Cependant, il est contemporain du dramaturge (il est aussi né en 1967) et comme Québécois, il partage avec lui le même contexte socio-culturel, celui en tous cas qui a participé à la formation de Mouawad et qui lui a offert son principal cadre d'expression » (Goriely, 2016 : 17).

L'adaptation cinématographique a respecté ce mélange entre une Histoire universelle et des histoires personnelles puisque, lorsque nous visionnons le documentaire *Se souvenir des cendres : Regards sur « Incendies »* (Barbeau-Lavalette, 2010), nous apprenons que la majorité des acteurs (amateurs) et des figurants arabophones ont vécu tous ces drames de la guerre que ce soit en Irak, en Palestine, au Liban, au Koweït, etc. La plupart d'entre eux sont des réfugiés, qui ont migré en Jordanie (pays du tournage), et « c'est sous leur regard que se déroule le tournage d'*Incendies* » (*ibid.* : 4 min.). D'ailleurs, Villeneuve fait confiance aux gens qui l'entourent et qui « viennent de partout » (des Iraniens, Irakiens, Jordaniens, etc.), car lui n'a pas connu la guerre et n'y connaît donc rien (*ibid.* : 9 min. 15 sec.). Les figurants sont émus par les scènes que Villeneuve réalise, car elles sont très réalistes et les replongent dans les atrocités du passé qu'ils ont subies et qui sont « ancré[e]s dans [leur] mémoire » (*ibid.* : 9 min. 47 sec.). Ces personnes estiment également (*ibid.* : 10 min. 16 sec.) : « On peut jouer ça parce qu'on l'a vécu ». Le réalisateur a su cerner la réalité de la guerre et a réussi à l'évoquer par ses images. Aussi, une figurante dit « C'est une scène qui me brise le cœur » (*ibid.* : 40 min. 59 sec.), car elle rappelle la triste réalité qu'elle a vécue. D'autres personnes interviewées partagent le même constat (*ibid.* : 25 min. 28 sec.) : « J'ai vécu cette scène-là en Irak. La même chose exactement ». Ce film, tout comme la pièce, a une portée universelle, car ces conflits sont toujours d'actualité. D'ailleurs, certains intervenants déclarent : « La guerre ne finira jamais. Il y en aura toujours » (*ibid.* : 3 min. 40 sec.) ou encore « Si seulement ça pouvait s'arrêter » (*ibid.* : 41 min. 11 sec.), mais ils avouent qu'ils sont « englués dans la colère depuis si longtemps » et qu'ils lèguent cette colère en héritage à leur progéniture (*ibid.* : 42 min. 32 sec.), comme le dit si bien Mouawad dans son œuvre. Des parents témoignent même du fait que les jeux actuels de leurs enfants consistent à s'amuser à imiter des soldats et des terroristes (*ibid.* : 28 min. 19 sec.). Le dramaturge, Wajdi Mouawad, atteste également de la présence de la guerre dès sa plus petite enfance (p. 165) :

Petit, j'avais acquis, par la force des choses et des circonstances, une connaissance aiguë des armes à feu. Je savais démonter, astiquer, nettoyer, remonter et calibrer une kalachnikov. Enfant, la notion de guerre fut souvent liée à celle du jeu [...].

Les parents sont conscients que leur progéniture ne sait pas assez ce que signifie la paix, car la plupart des enfants sont baignés depuis la naissance dans la violence guerrière (*ibid.* : 28 min. 32 sec.) : « D'où voulez-vous qu'ils apprennent la paix ? Même si l'on essaie de leur raconter, ils croient qu'on invente, qu'on se moque d'eux. Ils ne savent pas ce que c'est, la paix ». Dans ce documentaire, les conflits qui ressortent, d'après les autochtones, sont dus aux différences ethniques et culturelles entre les Palestiniens et les Juifs qui se combattent sans fin.

D'après les convictions et les mœurs des femmes jordaniennes, aucune ne laisserait sa fille en vie après qu'elle a bafoué l'honneur de sa famille avec un amour illégitime comparable à celui de Nawal avec Wahab. En effet, pour ces femmes, l'honneur brisé doit être puni par la colère, « il n'y a pas d'autre solution. Il faut la tuer » (*ibid.* : 20 min. 59 sec.), et il ne peut être laissé sans suite. « Aucune mère n'accepterait que sa fille fasse cette faute-là. » (*ibid.* : 20 min. 50 sec.). Celle qui a le rôle de la grand-mère de Nawal, dans le film, dit (*ibid.* : 20 min. 14 sec.) : « Je l'étrangle. Je la tue, elle et son fils ». Dans ce cas, malgré les coutumes du Proche-Orient, le réalisateur a transgressé les dires des femmes pour introduire davantage la fiction.

Selon Denis Villeneuve (*ibid.* : 32 min. 3 sec.), l'Histoire consiste à « réfléchir sur l'histoire et sur ce qui se passe autour de nous [...], la seule histoire c'est de comprendre ce qui se passe et de réfléchir sur notre préhension pour faire en sorte qu'on évolue ». Certes, un film ne change pas le monde, mais la somme des histoires permet peut-être de sortir des spirales de répétitions (*ibid.*). Dans cette optique, le réalisateur canadien croit en l'espoir (*ibid.*).

Le récit se révèle être une quête des origines (histoires personnelles) et conjointement, une Histoire transparait entre les lignes.

C. Le viol comme arme de guerre

Le secret et le silence de Nawal vis-à-vis de ses jumeaux débutent du fait qu'ils sont nés d'un viol. Bien que ce viol fasse partie intégrante de l'histoire personnelle de la protagoniste, celui-ci peut également s'apparenter à l'Histoire. En effet, actuellement, on constate que les violences sexuelles sont de véritables armes de guerre en temps de conflits. Le documentaire *Zero Impunity* (Hueber-Blies, Blies & Lambert, 2019)¹⁹ tente de « sensibiliser l'opinion publique » à cette problématique ancestrale, mais celle-ci reste cependant tabou. Beaucoup de victimes de viols en temps de guerre se taisent de peur d'être jugées et stigmatisées, et de

¹⁹ Ce long métrage a été visualisé lors du FIFF (Festival international du film francophone) de Namur, le jeudi 3 octobre 2019 au cinéma Caméo. Dès lors, les notes prises n'ont pas pu être référées directement à un minutage du documentaire. Cependant, toutes les attestations aux violences sexuelles réfèrent au documentaire *Zero Impunity*.

précipiter leur famille dans la honte et le péché. Dès lors, les violences sexuelles restent impunies, c'est le cas notamment de Nawal dans l'adaptation cinématographique. Au contraire, dans la pièce, ce crime de guerre est dénoncé « au Tribunal pénal international » (p. 58) où Nawal témoigne devant les juges dans ce monologue tragique (pp. 101-104) :

NAWAL. Madame la présidente, mesdames et messieurs le jury. Mon témoignage, je le ferai debout, les yeux ouverts, car souvent on m'a forcée à les tenir fermés. Mon témoignage, je le ferai face à mon bourreau. Abou Tarek. Je prononce votre nom pour la dernière fois de ma vie. Je le prononce pour que vous sachiez que je vous reconnais. Que vous ne puissiez nourrir aucun doute là-dessus. Beaucoup de morts, s'ils se réveillaient de leur lit de douleurs, pourraient aussi vous reconnaître et reconnaître le sourire de votre horreur. Beaucoup de vos hommes vous craignaient, eux qui étaient des cauchemars. Comment un cauchemar peut-il craindre un cauchemar ? Les hommes bons et justes qui viendront après nous peut-être sauront-ils résoudre l'équation. Je vous reconnais, mais peut-être ne me reconnaissez-vous pas, malgré ma conviction que vous me remplacez parfaitement puisque votre fonction de bourreau exigeait de vous une parfaite mémoire des noms, des prénoms, des dates, des lieux, des événements. Je vais vous rappeler à moi, tout de même, vous rappeler à mon visage puisque mon visage était ce qui vous occupait le moins. Vous vous souvenez bien plus précisément de ma peau, de mon odeur, jusqu'au plus intime de mon corps qui n'était pour vous qu'un territoire qu'il fallait massacrer peu à peu. À travers moi, ce sont des fantômes qui vous parlent. Rappelez-vous. Mon nom peut-être ne vous dira rien, car toutes les femmes étaient pour vous des putes. Vous disiez la pute 45, la pute 63. Ce mot vous donnait une allure, une élégance, un savoir-faire, un sérieux, une autorité. Et les femmes, une à une, éveillaient en elles leur haine et leur peur. Mon nom ne vous dira rien, mon numéro de pute non plus, peut-être, mais une chose que vous n'avez pas oubliée, malgré les efforts que vous pouvez faire pour l'empêcher de noyer votre cœur, saura fissurer la digue de votre oubli. La femme qui chante. Vous vous souvenez maintenant ? Vous savez les vérités de votre colère sur moi, lorsque vous m'avez suspendue par les pieds, lorsque l'eau mélangée à l'électricité, lorsque les clous sous les ongles, lorsque le pistolet chargé à blanc dirigé vers moi. Le coup du pistolet et puis la mort qui participe à la torture, et l'urine sur mon corps, la vôtre, dans ma bouche, sur mon sexe et votre sexe dans mon sexe, une fois, deux fois, trois fois, et si souvent que le temps s'est fracturé. Mon ventre qui gonfle de vous, votre infecte torture dans mon ventre et seule, vous avez voulu que je reste seule, toute seule pour accoucher. Deux enfants, jumeaux. Vous m'obligiez à ne plus aimer les enfants, à battre, à les élever dans le chagrin et dans le silence. Comment leur parler de vous, leur parler de leur père, leur parler de la vérité qui, dans ce cas, n'était qu'un fruit vert qui ne murirait jamais ? Amère, amère est la vérité dite. Le temps passera, mais vous n'échapperez pas à une justice qui nous échappe à tous : ces enfants que nous avons mis au monde, vous et moi, sont bien vivants, sont beaux, intelligents, sensibles, portent en eux les victoires et les défaites, cherchent déjà à donner victoires et les défaites, cherchent déjà à donner sens à leur vie, à leur existence, je vous promets qu'un jour ou l'autre ils viendront se mettre debout devant vous, dans votre cellule, et vous serez seul avec eux comme j'ai été seule avec eux et, tout comme moi, vous ne saurez plus rien du sentiment de l'existence. Un rocher le ressentirait mieux que vous. Je vous parle d'expérience. Je vous promets aussi que lorsqu'ils se présenteront devant vous, tous deux sauront qui vous êtes. Nous venons tous deux de la même terre, de la même langue, de la même histoire, et chaque terre, chaque langue, chaque histoire est responsable de son peuple, et chaque peuple est responsable de ses traîtres et de ses héros. Responsable de ses bourreaux et des victimes, responsable de ses victoires et de ses défaites. En ce sens, je suis, moi, responsable de vous et

vous, responsable de moi. Nous n'aimions pas la guerre ni la violence, nous avons fait la guerre et avons été violents. À présent, il nous reste encore notre possible dignité. Nous avons échoué en tout, nous pourrions peut-être sauver encore cela : la dignité. Vous parler comme je vous parle témoigne de ma promesse tenue envers une femme qui un jour me fit comprendre l'importance de s'arracher à la misère : « Apprends à lire, à parler, à écrire, à compter, apprends à penser. »

Le bourreau de Nawal, Abou Tarek, « ne conteste rien de tout ce qui a été dit à [son] procès au cours de ces années. Les gens qui ont dit qu'[il] les [a] torturés, [il] les [a] torturés. Et ceux qu'on [l'] accuse d'avoir tués, [il] les [a] tués » (p. 124).

Ces violences sexuelles sont comme des forces radioactives ; d'ailleurs, le viol de Nawal s'est transformé en un silence, car sa personne s'est désintégrée continuellement (TLF : radioactif) jusqu'à son lit de mort. Cette arme à part entière permet d'humilier, de punir et d'intimider ; il s'agit d'une véritable tactique psychologique puisque les valeurs de la victime sont réduites à néant. De plus, elle déstabilise les sociétés et fragilise la paix, même celle des progénitures. Ce constat est perceptible chez les jumeaux dont la vie est chamboulée à cause de l'évènement tragique que leur mère a subi. Suite à cela, leur paix intérieure est bouleversée et ils doivent effectuer un récit initiatique pour recouvrer la sérénité. Ce crime de guerre est donc un véritable crime contre l'humanité, car il détruit avant tout la victime, mais il engendre également des dommages collatéraux auprès de familles entières. Cette histoire qui constitue Nawal rejoint encore une fois l'Histoire.

Les deux auteurs, Mouawad et Villeneuve, en évoquant explicitement le viol de Nawal, dénoncent ce système mis en place en temps de guerre, trop souvent impuni et rendu possible par cette impunité malgré l'arsenal juridique dont nous disposons actuellement. De plus, ils dévoilent également une société misogyne où la femme est considérée comme un objet.

6. La question des origines autour d'un double engagement

La pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad s'inscrit dans la tétralogie *Le sang des promesses*. La promesse initiale dans la pièce, comme dans son adaptation cinématographique, découle du testament. Les jumeaux sont obligés de s'engager moralement face aux dernières volontés de leur mère. Il est donc explicitement question de promesses dans *Incendies*, ce qui correspond au titre de la tétralogie. Le théologien, W. Lesch, nous résume les divers actes de promesse présents dans *Incendies* tout en situant la promesse et le testament du même côté de l'éthique narrative puisque les deux engagements nécessitent des témoins (2016 : 122) :

La promesse de l'amour qu'éprouve Nawal pour son fiancé Wahab, la promesse de retrouver l'enfant qu'elle met au monde après la mort de Wahab, la promesse de venger le massacre de l'autobus²⁰, la promesse de rester en vie en chantant dans les situations les plus désespérées, la promesse de dire un jour la vérité aux jumeaux. Comme le testament, la promesse est un geste éthique fondamental. Avec une promesse, nous situons nos actions dans la durée. Nous devenons des partenaires fiables sur lesquels les autres peuvent compter.

Le testament fait allusion à la religion chrétienne avec l'Ancien et le Nouveau Testaments, mais également dans son acception d'une alliance avec Dieu (*TLF*). Ceci prouve que Nawal n'a jamais renié son Dieu bien qu'elle ait été déçue par sa religion. En effet, quoiqu'elle ait tué le chef de la milice chrétienne, elle est restée fidèle à son Dieu. D'ailleurs, dans son testament, dans l'adaptation filmique, elle remet sa croix de chrétienne à sa fille Jeanne pour qu'elle soit protégée par Dieu lors de sa quête d'origine.

En lien avec la promesse, la phrase « Je te le promets » est récurrente dans la tétralogie de Mouawad (Mouawad, 2009 : 9). La première promesse, dans l'ordre chronologique du temps de l'histoire, est celle que Nawal demande à Wahab avant de lui annoncer qu'elle est enceinte (p. 32) : « Je vais me taire, Wahab, promets-moi alors de ne rien dire, s'il te plait, je suis fatiguée, s'il te plait, laisse le silence ». Les deux compagnes de route, Nawal et Sawda, tiennent des propos relatifs à une promesse (p. 67) :

SAWDA. Tu m'as promis de m'apprendre.

NAWAL. Je ne t'ai rien promis. Nos chemins s'arrêtent là, Sawda.

À ce moment-là, les deux jeunes femmes ont dix-neuf ans et ne semblent pas être d'accord quant à une promesse hypothétique. Ultérieurement, lorsque Nawal a quarante ans, elle évoque avec Sawda leur promesse qui semble véridique et incontestable puisqu'elle n'est plus remise en question. Par la même occasion, les deux femmes font un nouveau pacte (p. 89) :

NAWAL. Je vais te dire ce que l'on fait. Mais tu vas m'écouter jusqu'au bout. Tu vas me promettre tout de suite que tu ne discuteras pas.

SAWDA. À quoi tu penses ?

NAWAL. Promets !

SAWDA. Je ne sais pas !

NAWAL. Rappelle-toi, tu es venue me trouver, tu as dit : « Apprends-moi à lire et à écrire. » Je t'ai dit oui et j'ai tenu ma promesse. Maintenant, c'est à ton tour de promettre. Promets.

SAWDA. Je te promets.

Toutes les promesses explicites ou implicites permettent de se retrouver car « il n'y a rien de plus beau que d'être ensemble » (pp. 92 et 129 ; 2h 1 min. 36 sec. et 2h 3 min. 23 sec.).

²⁰ W. Lesch précise en note de bas de page : « On l'oublie souvent lorsque la promesse est spontanément associée à un geste noble et plein d'idéalisme : la promesse peut aussi inscrire dans la durée la volonté de détruire et de se venger. »

Nawal formule une phrase fortement similaire quand elle annonce sa grossesse à Wahab (p. 35) : « Maintenant que nous sommes ensemble, ça va mieux ». Le jeune homme est convaincu par cette formule puisqu'il la répète à sa bien-aimée pour ne pas qu'elle l'oublie (p. 35). Lorsque Nawal se retrouve seule dans sa chambre, enfermée par sa mère, elle répète cette phrase à plusieurs reprises (p. 37) comme pour se persuader elle-même. Avant de partir, Wahab reprend à nouveau cet énoncé comme une sentence d'adieu. Au même moment, Nawal fait une promesse à Wahab (p. 39) : « Je lui dirai, je te jure que je lui dirai. Pour toi et pour moi. Je lui soufflerai à l'oreille : “ Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours.” » Selon W. Lesch (2016 : 118), « c'est cet engagement qui devient le fil rouge de plusieurs niveaux d'enquête qui structurent tout le film ».

Une scène de la pièce s'intitule « Promesse » (scène 8). Cette scène relate brièvement l'accouchement de Nawal, lorsqu'elle a quinze ans. Avant qu'Elhame n'emmène l'enfant dans un orphelinat, elle assure à son petit garçon que « Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours ! Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours ! » (p. 40). À la scène suivante, la grand-mère de Nawal, Nazira, se meurt. Avant son dernier souffle, elle demande à sa petite-fille de s'engager à tenir une promesse et lui raconte son héritage et celui qu'elle transmettra (pp. 41-42) :

NAZIRA. Nawal, il y a des choses que l'on a envie de dire au moment de la mort. Des choses que l'on aimerait dire aux gens que l'on a aimés, qui nous ont aimé ... leur dire ... pour les aider une dernière fois ... les armer pour le bonheur ! ... Voilà un an, un enfant est sorti de ton ventre et depuis tu marches la tête dans les nuages. Ne tombe pas, Nawal, ne dis pas oui. Dis non. Refuse. Ton amour est parti, ton enfant est parti. Il a eu un an. Il y a quelques jours seulement. N'accepte pas, Nawal. N'accepte jamais. Mais pour pouvoir refuser, il faut savoir parler. Alors arme-toi de courage et travaille bien ! Écoute ce qu'une vieille femme qui va mourir a à te dire : apprends à lire, apprends à écrire, apprends à compter, apprends à parler. Apprends. C'est ta seule chance de ne pas nous ressembler. Promets-le-moi.

NAWAL. Je te le promets.

NAZIRA. Ils m'enterreront dans deux jours. Ils me mettront en terre, le visage tourné vers le ciel, sur mon corps ils lanceront chacun un seau d'eau mais ils ne marqueront rien sur la pierre car aucun d'entre eux ne sait écrire. Toi, Nawal, quand tu sauras, reviens et grave mon nom sur la pierre : « Nazira ». Grave mon nom car j'ai tenu mes promesses. Je m'en vais, Nawal. Pour moi, ça se termine. Nous, notre famille, les femmes de notre famille, sommes engluées dans la colère depuis si longtemps : j'étais en colère contre ma mère et ta mère est en colère contre moi tout comme toi, tu es en colère contre ta mère. Toi aussi tu laisseras à ta fille la colère en héritage. Il faut casser le fil. Alors apprends. Puis va-t'en. Prends ta jeunesse et tout le bonheur possible et quitte le village. Tu es le sexe de la vallée, Nawal. Tu es sa sensualité et son odeur. Prends-les avec toi, et arrache-toi d'ici comme on s'arrache du ventre de sa mère. Apprends à lire, à écrire, à compter, à parler : apprends à penser. Nawal. Apprends.

De toutes ces promesses découlent les origines des jumeaux qui doivent partir à leur recherche. Le testament permettra à Jeanne et Simon de répondre à « la question de la cohérence d'une vie » (Lesch, 2016 : 117). Bien que Simon ne soit pas favorable à cette requête, il devient tout de même un acteur du scénario imaginé par sa mère (*ibid.* : 118). Le testament partage les avoirs d'une personne entre ses héritiers. Dans ce cas, les jumeaux reçoivent principalement en héritage « un secret de famille, une énigme à résoudre, une volonté de révélation et éventuellement de réconciliation » (*ibid.* : 119). Ce type d'héritage est singulier et cela rejoint l'idée de W. Lesch concernant le testament (*ibid.* : 118-120) :

Le testament est un genre de texte très particulier. Né de l'impuissance et de la finitude de la vie, il devient un instrument puissant susceptible de marquer fortement la vie de ses destinataires qui marque la vie des destinataires d'un tel message. Ce document permet de régler ce qui échappe à la personne encore vivante. Une sorte de prolongation de la vie dans un texte avec un caractère hautement performatif. La pression morale sur les survivants est grande. Comment pourrait-on refuser la volonté d'une personne décédée ? Le testament fait agir, transforme l'impuissance en puissance, met des gens en mouvement et génère des récits. Dans ce sens, la formule « La mort, c'est jamais la fin d'une histoire » est bien appropriée pour caractériser la force de parole écrite ou dictée par quelqu'un qui va mourir. [...]

Le testament expose ses destinataires à la volonté d'un tiers et se distingue ainsi d'un cas moral normal caractérisé par la réciprocité entre les personnes concernées par une norme. Par rapport à la version habituelle de l'interprétation moderne de l'éthique, le testament représente un cas d'hétéronomie parce que le poids de l'obligation morale ressentie n'est plus négociable avec la personne qui n'est plus là.

Ce testament mène donc les enfants de Nawal vers une « cascade de révélations » et ceux-ci sont obligés de « regarder la vérité en face » (*ibid.* : 119). Les jumeaux sont contraints, moralement, de reconstituer une famille comme le dit Simon ironiquement (10 min. 13 sec.) : « Une grosse famille astheure. A-t-elle parlé d'un chien ? Une grosse famille, ça a toujours un chien. Il va falloir aussi retrouver le chien ». La structure familiale traditionnelle des Marwan est déchirée puisque la formule « mère/père/enfant(s) » est éclatée (Lesch, 2016 : 121) et cette énigme doit être résolue par Jeanne et Simon pour que leur mère puisse enfin reposer en paix.

Le testament met en avant la fonction du notaire qui est davantage mis en évidence chez Villeneuve²¹. Les notaires sont des garants de la mémoire puisqu'ils la conservent, la font vivre et se doivent de la dévoiler et de la transmettre à des héritiers (Join-Lambert, 2016 : 65).

²¹ En effet, Villeneuve met en scène dans son film deux notaires, Maître Jean Lebel et Maître Maddad, alors que la pièce ne propose que la figure d'Hermile Lebel. « En tant que petit-fils, fils, neveu et cousin de notaires, il a été particulièrement jouissif de porter à l'écran des personnages de cet univers. Tout en restant réaliste, j'ai essayé de montrer le monde notarial comme une quasi-secte qui relève d'un monde parallèle. J'ai même inventé un autre personnage de notaire, arabe celui-là, dans la dernière partie du film : les explications qu'il fournit alors sur l'histoire familiale des jumeaux permettent d'accélérer le récit. » (Douhaire, 2011).

Dans la pièce, un autre notaire est mentionné rapidement, le notaire Halabi (p. 119), mais celui-ci n'intervient pas directement et n'a pas un rôle aussi prépondérant que Maître Maddad.

D'ailleurs, la recherche des origines est initiée par le notaire Lebel, car ce dernier dévoile l'énigme du passé qui doit être résolue dans le présent afin de vivre un avenir en paix après avoir découvert la vérité (Klugkist, 2016 : 83). Le testament est, par conséquent, « l'appel du rite initiatique qui implique le retour aux sources pour dire l'avènement de l'être » (*ibid.* : 89).

Le testament et la promesse sont donc deux types d'engagement, ceci prouve encore une fois la configuration double des œuvres. De plus, ces deux actes mènent sur deux territoires : le pays d'adoption, le Canada – reconnaissable grâce aux idiomes québécois – et le pays d'origine au Moyen-Orient²². À présent, nous analyserons ces deux territoires pour étudier la question des origines.

Lors de l'ouverture du testament, la pièce nous révèle que les jumeaux sont nés à Ville-Émard qui est un quartier de la banlieue de Montréal (p. 16) :

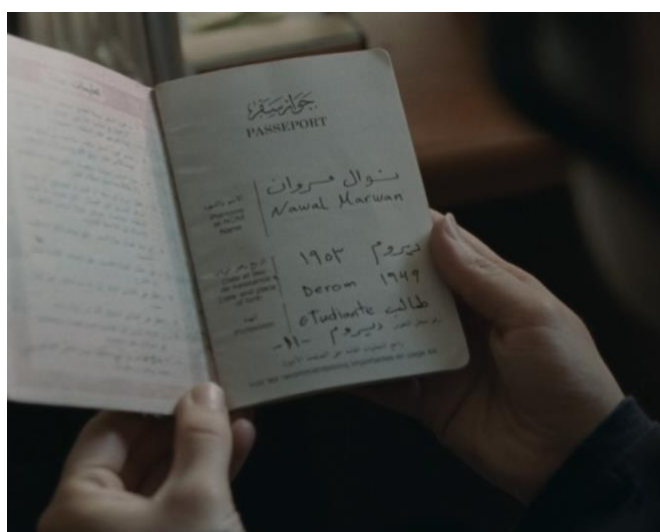
L'ouverture du testament se fait en présence de ses deux enfants : Jeanne Marwan et Simon Marwan, tous deux âgés de 22 ans et nés, tous deux, le 20 août 1980 à l'hôpital Saint-François à Ville-Émard, c'est pas loin d'ici.

La pièce nous révèle un autre moment de crise identitaire pour Jeanne quand elle affirme qu'il n'est pas possible qu'elle soit l'enfant né du viol en prison (p. 100) :

JEANNE. Non ! Non. ! Nous sommes nés à l'hôpital. On a notre certificat de naissance ! Et puis nous sommes nés l'été, pas l'hiver, et l'enfant né à Kfar Rayat est né l'hiver puisque la rivière était gelée, Fahim me l'a dit puisqu'il n'a pas pu jeter le seau dans l'eau profonde !

Ces précisions ne sont pas mentionnées dans l'adaptation cinématographique, ce qui provoque une moins forte altération quant au moment de la naissance et de la découverte de la vérité.

Quelques affaires personnelles de Nawal sont léguées à ses enfants lors de l'ouverture testamentaire. Dans le film, ces derniers reçoivent une enveloppe contenant un collier avec une croix chrétienne et le passeport de Nawal. Le spectateur remarque que le document est annoté en arabe, il peut donc en conclure que Nawal est originaire d'un pays



²² Dans l'adaptation cinématographique, nous avons quelques références spatiales telles que la Palestine (écrit sur la porte des locaux du journal des étudiants à Daresh), Tel-Aviv (ville où le médecin de la prison aurait un restaurant – 1h 15 min. 41 sec.), des drapeaux, mais le lieu précis reste flou comme dans la pièce originale.

arabophone chrétien. De plus, il apprend que Nawal est née à Derom en 1949 (9 min. 30 sec.).

Dans la pièce, les jumeaux reçoivent d'autres objets ayant appartenu à leur mère (p. 17) : « À Jeanne Marwan, je lègue la veste en toile verte avec l'inscription 72 à l'endos. À Simon Marwan, je lègue le cahier rouge ».

Le testament mène les jumeaux au pays d'origine de leur mère. Ce pays n'est jamais mentionné explicitement bien qu'on soupçonne fortement qu'il soit question du pays d'origine du dramaturge, à savoir le Liban. Ce flou spatial est voulu par Wajdi Mouawad afin de rendre l'œuvre universelle, car ce genre de conflits politico-religieux n'est pas propre seulement au Liban. En effet, ceux-ci ont ravagé d'autres pays du Moyen-Orient.

Abd al Malik est, comme Wajdi Mouawad, un homme de lettres, et plus connu, initialement, comme rappeur. Lors d'une conférence, intitulée *Et si notre vie n'était que le résultat d'une succession de traumatismes* (2019), il a tenté de mettre en lumière la question des origines et de l'identité. Certains de ses propos sont intéressants pour analyser *Incendies* quant à ces problématiques bien présentes dans les œuvres. Pour les jumeaux, il sera difficile de retrouver leur identité, car celle-ci a été mondialisée. En effet, le paysan (dans la pièce de théâtre) ou l'infirmière (dans l'adaptation cinématographique) ont nommé les enfants : Jannaane²³ et Sarwane²⁴. Puis, Nawal a changé leur prénom pour que ceux-ci soient plus occidentaux et conviennent mieux à leur emménagement au Canada. Leurs prénoms ont donc un caractère mondial puisqu'ils sont doubles : le premier (originellement) oriental et le second occidental.

Ensemble, les jumeaux questionnent leurs valeurs et la vision du monde. Ils découvrent celui-ci en miettes, déchiré, à cause des atrocités de la guerre. Cependant, ils doivent défendre la vie humaine à l'épreuve du réel afin de ne pas perdre toute foi en l'humanité, car ils doivent vivre ensemble : « Rien n'est plus beau que d'être ensemble ». Ce message évoque la tendresse et l'empathie. D'après la définition d'Abd al Malik (2019), d'un point de vue spirituel, Jeanne et Simon sont une femme et un homme « pont », car ensemble, ils parviennent à s'unir et à ne faire qu'un pour atteindre la vérité. Cette relation, entre le frère et la sœur, leur permet de résister et d'atteindre leur révolution intérieure, tout en préservant le patrimoine familial. Grâce à leur lien d'unité, les jumeaux trouvent de la solidarité à travers divers personnages : le notaire Lebel, Chamseddine, le concierge de la prison, etc. Ces rencontres aident Simon et Jeanne à se

²³ Dans le film, Jannaane s'orthographie « Janaan ». Le spectateur le voit au huitième titre (1h 22 min. 23 sec.).

²⁴ Dans le film, Sarwane s'orthographie sans le E final « Sarwan. Le spectateur le voit au huitième titre (1h 22 min. 23 sec.).

réapproprier leur histoire. Le soutien le plus fidèle est celui du notaire Lebel qui joue un rôle pédagogique en travaillant le réceptacle des jumeaux pour qu'ils reçoivent au mieux les informations percutantes. Ce personnage est la preuve de la tendresse humaine comme le dirait Camus (*La Peste*, 1972) : « S'il est une chose qu'on puisse désirer toujours et obtenir quelquefois, c'est la tendresse humaine ». D'ailleurs, le seul devoir de l'homme, selon Camus, est d'aimer. Les jeunes adultes ont besoin mutuellement l'un de l'autre ainsi que de Lebel afin de devenir eux-mêmes. Le lecteur-spectateur le constate avec Jeanne, lors de son départ au pays natal, car elle précise à son frère qu'elle fait cela pour elle-même, elle a bien compris sa mission (pp. 73-74):

JEANNE. Simon. C'est Jeanne. Je suis à l'aéroport. Simon, je t'appelle pour te dire que je pars vers le pays. Je vais essayer de retrouver ce père, et si je le trouve, s'il est encore en vie, je vais lui remettre l'enveloppe. Ce n'est pas pour elle, c'est pour moi. C'est pour toi. Pour la suite. Mais pour ça, c'est d'abord elle, c'est maman qu'il faut retrouver, dans sa vie d'avant, dans celle que toutes ces années elle nous a cachée.

Quoique Simon n'ait pas envie de savoir la vérité, le notaire Lebel, dans son rôle de pédagogue, tente de le raisonner, dans la pièce, en lui expliquant les enjeux pour vivre dans le futur (p. 105) :

SIMON. Je n'ai pas envie de savoir.

HERMILE LEBEL. Pour Jeanne, alors. Elle ne vivra pas, Jeanne, si elle ne sait pas.

SIMON. Je ne serai pas capable de le chercher, le trouver !

HERMILE LEBEL. Mais si, vous allez être capable ! Vous êtes boxeur !

SIMON. Amateur. Je suis boxeur amateur. Je n'ai jamais fait un combat professionnel !

HERMILE LEBEL. Je vais vous aider, on ira faire faire nos passeports ensemble, je vais y aller avec vous, moi, je ne vous laisserai pas seul. On le retrouvera, votre frère ! J'en suis sûr. Peut-être que ça va vous aider à vivre, à vous battre, à gagner, à devenir professionnel. Je crois à ça ! C'est dans le cosmos, ces affaires-là ! Faut faire confiance.

[...]

HERMILE LEBEL. Bien sûr ! Vous pouvez compter sur moi, Je vous assure, vous pouvez compter sur ! On commence à apercevoir la lumière du train au bout du tunnel !

Bien que la lecture testamentaire semble absurde, les jumeaux sont obligés d'accomplir leur devoir d'être humain envers leur défunte mère. Ils rentrent ainsi dans un combat spirituel où ils doivent pacifier leur rapport à l'autre, et surtout leur haine contre le bourreau de leur mère qui se révèle être leur père et leur frère. Ces trois personnages, selon la spiritualité, peuvent représenter la sainte Trinité : Jeanne, Simon et Nihad de Mai/Abou Tarek.

Ce voyage initiatique a permis aux jumeaux d'établir des liens générationnels. En effet, ils ont alliés le patrimoine avec le contemporain puisqu'ils ont réinvesti le passé avec les yeux actuels. Ensemble, ils ont pu raconter la fable maternelle grâce aux référents du passé dont

Nawal faisait partie. Ils ont progressé ensemble pour sauver le monde, du moins le leur. Cette mission n'aurait pas été réalisable sans l'éducation et la transmission. Ces deux actions sont manifestement évidentes dans les deux œuvres à travers l'alphabétisation, le parcours universitaire et les promesses.

Au bout du compte, les jumeaux se rendront compte que l'importance n'est pas de savoir d'où l'on vient mais qui on est et d'où l'on naît, comme le dit Nawal dans leur lettre (p. 131-132) :

Où commence votre histoire ?
À votre naissance ?
Alors elle commence dans l'horreur.
À la naissance de votre père ?
Alors c'est une grande histoire d'amour.
Mais en remontant plus loin,
Peut-être que l'on découvrira que cette histoire d'amour
Prend sa source dans le sang, le viol,
Et qu'à son tour,
Le sanguinaire et le violeur
Tient son origine dans l'amour.
Alors,
Lorsque l'on vous demandera votre histoire,
Dites que votre histoire, son origine,
Remonte au jour où une jeune fille
Revint à son village natal pour y graver le nom sa grand-mère Nazira sur sa tombe.
Là commence l'histoire.

D'ailleurs les trois lettres que Nawal adresse au père, au fils et aux jumeaux sont telle une bougie allumée dans l'obscurité. En effet, après le triste constat de leurs origines, les jumeaux ont besoin de bienveillance et celle-ci est procurée par la lettre finale de Nawal.

Wajdi Mouawad avec son texte permet d'actualiser l'Histoire pour la faire rayonner à travers les jumeaux. De plus l'ego de l'artiste, grâce à sa perception du monde, donne un exemple de courage aux autres, aux lecteurs et aux spectateurs. Grâce à l'art, Mouawad conscientise les citoyens à être responsables, tout en mettant en avant la collectivité, et non uniquement la singularité. Toutefois, Mouawad ne reste pas dans une position autocentrée, car en rendant son texte poétique, il magnifie le monde et l'univers qu'il décrit. En effet, il approche le conflit, probablement, libanais avec bienveillance puisqu'il le rend universel et ne tente aucunement de le dénoncer, du moins pas uniquement celui-là. Bien que Mouawad ne rende qu'une illusion de la réalité, il tente de rendre cela plausible grâce aux émotions transmises dans son texte. Villeneuve fait de même grâce aux jeux des acteurs et à la mise en scène. Cette actualisation de l'Histoire est transmise à travers des histoires personnelles qui sont construites

autour d'engagements tels que la promesse et le testament. Ceux-ci permettent de retracer des origines.

7. Des individualités doubles

Les différents personnages des œuvres *Incendies* sont doubles, certains parce qu'ils ont deux prénoms, voire deux identités distinctes, et d'autres parce qu'ils ne sont pas identifiés séparément et sont donc confondus. Tous les personnages principaux sont doubles puisqu'ils existent dans les deux œuvres : la pièce de théâtre et l'adaptation cinématographique. Mais certains vont au-delà de ce premier dédoublement puisqu'ils sont représentés de deux façons distinctes au sein même d'une œuvre. Nous étudierons donc quatre personnages-clés, à savoir : Nawal et la femme qui chante ; les jumeaux tels Romulus et Remus qui seront dédoublés en chaque individualité, pourtant double – Jeanne/Jannaane et Simon/Sarwan ; et enfin, le fils-père surnommé soit Nihad de Mai soit Abou Tarek.

A. Nawal et la femme qui chante

Dans la pièce de théâtre, Nawal est confondue avec Sawda. En effet, ces deux jeunes femmes sont « atteintes » d'une gémellité légendaire. Abdessamad, le sage du village natal de Nawal, confie ceci à Jeanne (pp. 77-79) :

ABDESSAMAD. Il y a Nawal qui est partie avec Sawda. Mais ça, c'est une légende.

JEANNE. Qui est Sawda ?

ABDESSAMAD. Une légende. On l'appelait la fille qui chante. Une voix douce et profonde. Elle chantait toujours à point nommé. Une légende.

JEANNE. Et Nawal alors ? Nawal Marwan ?

ABDESSAMAD. Nawal et Sawda. Une légende.

[...]

ABDESSAMAD. Dans le cimetière, il y a encore la pierre où, d'après la légende, Nawal a gravé le nom de sa grand-mère. Lettre par lettre. Première épitaphe du cimetière. Elle avait appris à écrire. Puis elle est partie. Sawda avec elle et la guerre est arrivée. Ce n'est jamais bon signe lorsque la jeunesse s'enfuit.

Dans la pièce, Sawda est donc initialement la femme qui chante, « *Sawda chante comme on prie* » (p. 77), mais elle transmet ce don à Nawal en lui apprenant. C'est pour cela que Nawal est surnommée la femme qui chante lors de sa captivité à Kfar Rayat. De plus, les deux amies sont confondues.

Les deux femmes se complètent puisque « l'une écrit et l'autre chante » (p. 80) et elles se sont fait une promesse réciproque de s'enseigner mutuellement leur art. C'est pour cela qu'elles

sont confondues. En effet, après que Jeanne a appris que Sawda était surnommée la fille qui chante, elle se rend à la prison de Kfar Rayat qu'elle visite avec un guide. Celui-ci lui présente « la cellule la plus célèbre de la prison de Kfar Rayat. Cellule n° 7. Les gens viennent en pèlerinage. C'était la cellule de la femme qui chante. Détendue pendant cinq ans²⁵. Quand les autres se faisaient torturer, elle chantait » (p. 82). Dès lors, Jeanne fait directement le rapprochement avec Sawda et interroge le guide (p. 82) :

JEANNE. Elle s'appelait Sawda, la femme qui chante ?

LE GUIDE. On ne connaissait pas son nom. Ils avaient tous un matricule. Un numéro. La femme qui chante était le numéro 72. C'est un chiffre célèbre ici.

Jeanne interloquée recoupe l'information avec la veste reçue en héritage (p. 17) : « À Jeanne Marwan, je lègue la veste en toile verte avec l'inscription 72 à l'endos ». Jeanne continue sa quête et se rend chez le concierge de l'école, Fahim (ancien gardien de la prison de Kfar Rayat), qui lui affirme en désignant la photo des deux jeunes femmes que Nawal est la femme qui chante (pp. 93-94) :

Jeanne sort la veste en toile verte.

JEANNE. Et cette veste, elle ne vous dit rien cette veste et là derrière le numéro 72.

L'homme se saisit de la veste.

LE CONCIERGE. La femme qui chante.

JEANNE (*lui tendant la photo*). Est-ce que c'est elle ?

LE CONCIERGE (*examinant la photo*). Non. C'est elle.

JEANNE. Non ! C'est elle !

LE CONCIERGE. J'ai vu cette femme pendant plus de dix ans. Elle était toujours dans sa cellule. La femme qui chante. L'un des rares à avoir vu son visage, c'est moi.

JEANNE. Écoutez-moi bien ! Vous m'assurez que cette femme, celle-là, qui a les cheveux longs et qui sourit, est la femme qui chante !

LE CONCIERGE. C'est la femme que j'ai connue dans sa cellule.

JEANNE. Et celle-là, c'est qui ?

LE CONCIERGE. Je ne la connais pas.

JEANNE. Sawda. Elle s'appelle Sawda ! C'est elle, la femme qui chante ! Tout le monde me l'a dit.

LE CONCIERGE. Alors ils vous ont menti. La femme qui chante, c'est elle.

JEANNE. Nawa1 ? Nawal Marwan ?

LE CONCIERGE. On ne prononçait pas son nom. C'était la femme qui chante. Le numéro 72. Cellule n° 7. Celle qui a assassiné le chef des milices. Deux balles. Le pays a tremblé. Ils l'ont mise à Kfar Fayat. Tous ses amis ont été attrapés et tués. L'une d'elles s'est rendue jusqu'au café où se tenaient les miliciens et s'est fait exploser. La femme qui chante, seule, est restée en

²⁵ Dans le film, Nawal a été détenue quinze ans et le gardien de prison l'a gardée pendant treize ans (1h 13 min. 39 sec.) : « J'ai passé treize ans à la surveiller ».

La pièce se contredit puisque le concierge de l'école affirme à Jeanne qu'il a « vu cette femme pendant plus dix ans » (p. 93). Cette « erreur » est probablement consciente et met en avant le concierge de l'école comme un témoin authentique et fiable, tandis que le guide n'est qu'un rapporteur.

vie. Abou Tarek s'est occupé d'elle. Les nuits où Abou Tarek la violait, leurs voix se confondaient.

Nawal et Sawda ont la même soif de vengeance et la première va agir pour elles deux. Encore une fois, à travers cet acte de vengeance, elles ne feront qu'une (p. 90) :

NAWAL. La dernière journée, avant de le quitter, je lui tirerai deux balles. Une pour toi, une pour moi. Une pour les réfugiés, l'autre pour les gens de mon pays. Une pour sa bêtise, une pour l'armée qui nous envahit. Deux balles jumelle. Pas une, pas trois. Deux.

Lorsque Nawal fait part à Sawda de son projet, elle lui promet de toujours rester liée à elle et de ne faire qu'un avec elle, voire même d'intervertir leur rôle (pp. 91- 92) :

NAWAL. Et moi et moi comment je ferai pour vivre sans toi ? Rappelle-toi le poème appris il y longtemps, nous étions encore jeunes. Je pensais encore retrouver mon fils. (*Elles récitent le poème Al Atlal en arabe.*) Récite-le chaque fois que je te manquerai, et quand tu auras besoin de courage, tu réciteras l'alphabet. Et moi, quand j'aurai besoin courage, je chanterai, je chanterai, Sawda, comme tu m'as appris à le faire. Et ma voix sera ta voix et ta voix sera ma voix. Comme ça, on restera ensemble. Il n'y a rien de plus beau que d'être ensemble.

Malgré la promesse de Sawda de vivre pour Nawal et de ne pas la trahir, nous comprenons lors du récit du concierge de l'école que celle-ci s'est transformée, très probablement, en kamikaze (p. 94) : « Tous ses amis ont été attrapés et tués. L'une d'elles s'est rendue jusqu'au café où se tenaient les miliciens et s'est fait exploser. La femme qui chante, seule, est restée en vie ».

Hors cet embrouillement d'individu, Jeanne, lors de son périple, découvre une nouvelle mère qui ne semble pas du tout correspondre à la femme qu'elle connaissait. La fille discerne une double personnalité chez sa mère. À ce sujet, elle s'exprime, encore sous le choc, avec ces mots après sa rencontre avec Fahim, le gardien de l'école (p. 96) :

JEANNE. Pourquoi tu ne nous as rien dit ? On t'aurait tellement aimée. Tellement été fiers de toi. Tellement défendue. Pourquoi tu ne nous as rien dit ! Pourquoi je ne t'ai jamais entendue chanter, maman ?

Jeanne a tellement du mal à accepter cette réalité qui a été celle de sa mère qu'elle téléphone à son frère pour lui faire part de sa macabre découverte (p. 96) :

JEANNE. Simon, écoute, Je m'en fous ! Je m'en fous de ton combat de boxe ! Ta gueule ! ... Simon ! Elle a été emprisonnée ! Elle a été torturée ! Elle a été violée ! Tu m'entends ! Violée ! Tu entends ce que je te dis ? Et le frère qu'on a, elle l'a eu en prison.

Lorsque Jeanne se rend chez le paysan, Abdelmalak – dit Malak –, à qui Fahim a donné l'enfant (né en prison) de la femme qui chante, le lecteur se rend bien compte de l'identité double de la mère, car certains la connaissent sous le patronyme de Nawal Marwan et d'autres

sous le surnom de la femme qui chante (p. 99) : « La femme qui chante est morte. Nawal Marwan est la femme qui chante. Nawal Marwan est son nom. Et c'est ma mère ».

De plus, Nawal, à la fin de la guerre, est entre deux états (p. 117) : « Je [Nawal] suis vivante et perdue ». Outre cette perte de repères, Nawal a également des fonctions doubles dans les œuvres : elle est amante et veuve (du moins, très probablement dans la pièce), elle est « orpheline » de son enfant et mère en même temps, et sa mission maternelle est doublée par celle de terroriste.

Dans l'adaptation cinématographique, l'appellation de la femme qui chante n'a pas de référence interne au récit puisque le personnage de Sawda a été supprimé dans le scénario. Toutefois, les deux œuvres réfèrent à Souha Bechara, prisonnière de la prison de Khiam après avoir assassiné le chef de l'Armée du Liban Sud²⁶. En effet, cette militante de la résistance libanaise ne s'est pas laissée abattre pendant son incarcération et elle a continué à chanter. Ce trait est caractéristique de Nawal « la femme qui chante ». Le chant a permis aux deux femmes, l'une réelle et la seconde fictive, de rester inflexible face aux tortures. De plus, ce qui est commun aux deux œuvres est que Nawal Marwan est un prénom mais également un numéro (p. 93) : « Le numéro 72. Cellule n° 7 ». Et cette identification par le biais de chiffres est encore plus manifeste dans le film. En effet, lors de la deuxième séquence du film, à



l'annonce du décès de Nawal, le notaire Jean Lebel se rend dans ses archives pour prendre le dossier de Nawal Marwan qui est aussi un numéro (Henry, 2013 : 34 min. 50 sec.). Son numéro de dossier est le 50-1219 (3 min. 47 sec.). Nawal est la pute 72 d'Abou Tarek, son bourreau. Sur sa veste de captive, le numéro 72 est

inscrit en arabe (٧٢). À la fin du film, Nawal redevient une suite de numéros, une fois que le silence a été brisé et qu'une pierre tombale peut être posée sur sa tombe avec son nom gravé. Le nom est évidemment accompagné des dates de naissance et de mort : 1949-2009²⁷ (2h 3 min. 45 sec.). Ces numéros permettent de suivre le



²⁶ Cf. point 5 « Quand l'histoire fait écho à l'Histoire universelle ».

²⁷ Les dates ne correspondent pas à celles de la pièce de Mouawad : « Nawal Marwan naît en 1938 dans un pays qui ressemble au Liban et meurt en 2003, à l'âge de 65 ans, en terre exil » (Coissard, 2014 : 99).

récit, selon B. Henry (2013 : 35 min. 14 sec.) et de boucler la boucle instaurée au début du film.

B. Les jumeaux tels Romulus et Remus

En lien avec la couverture de la pièce qui représente éventuellement une louve, le mythe de Romulus et Remus peut être perpétué avec la symbolique des jumeaux dans *Incendies*. En effet, cette gémellité est comparable à celle de la légende romaine. D'ailleurs, quelques interventions dans la pièce évoquent explicitement cette référence. Par exemple, le notaire Lebel s'adresse aux jumeaux avec ce fameux adage (légèrement détourné)²⁸ : « Rome ne s'est pas construite en plein jour ».

Les jumeaux ne font qu'un, « agrippés l'un à l'autre, serrés l'un contre l'autre » (p. 101). Cependant, la gémellité au sens propre évoque une progéniture double puisque deux enfants sont nés d'une même grossesse. D'ailleurs, d'un point de vue philosophique, il s'agit du « caractère de ce qui est double » (*TLF*). Jeanne et Simon forment donc une paire. Toutefois, ceux-ci sont de faux jumeaux puisqu'ils représentent chacun un sexe différent ainsi que des caractères bien opposés. D'ailleurs, F. Coissard (2014 : 79) atteste également de cette dualité :

La gémellité qui définit Jeanne et Simon, singularisant leur histoire familiale déjà si singulière, enfants nés d'un viol, semble la modalité d'une dualité qu'ils incarnent. On songe à Yama et Yami, dieux du panthéon védique, couple jumeau-jumelle par excellence, associés l'un à l'autre par une symbolique contraire et cependant complémentaires, l'un du côté de la mort et l'autre dans le désir de vie. Le couple Simon-Jeanne leur est comparable, non pas du point de vue du symbolisme, mais du point de vue du fonctionnement duel. [...]

Dans la pièce *Incendies*, l'état de gémellité conditionne durablement le rapport à l'autre et au monde de Jeanne et de Simon.

D'après cette analyse (*ibid.*: 81), la configuration gémellaire de l'œuvre renvoie directement à la question des origines, qui est bien présente chez Mouawad et Villeneuve²⁹, car elle réfère à la gémellité originelle du monde avec Apollon et Artémis ainsi qu'Adam et Ève.

Dans la pièce, comme dans l'adaptation filmique, l'identité des jumeaux est déclinée lors de l'acte notarié (4 min. 40 sec. ; p. 16) :

L'ouverture du testament se fait en présence de ses deux enfants : Jeanne Marwan et Simon Marwan, tous deux âgés de 22 ans et nés, tous deux, le 20 août 1980 à l'hôpital Saint-François à Ville-Émard, c'est pas loin d'ici.

²⁸ Dans la pièce, le notaire Lebel est un personnage comique, au sens théâtral, qui prête à rire. En effet, il effectue des créations langagières dans des énoncés figés.

²⁹ Cf. point 6 « La question des origines autour d'un double engagement ».

La révélation de la véritable identité des jumeaux a lieu lorsque Jeanne se rend chez le paysan Malak qui a recueilli l'enfant³⁰ de la femme qui chante né à la prison de Kfar Rayat. Grâce au « jeu des questions et réponses » (p. 100), il lui dévoile le secret de sa naissance (p. 99)³¹ :

MALAK. Tu es Jannaane !

JEANNE. Non ! Je m'appelle Jeanne...

Nawal (45 ans) est là. En face d'elle, Malak, debout, avec deux bébés dans ses bras.

MALAK. Le bruit a couru dans tout le pays que tu as été libérée.

NAWAL. Qu'est-ce que tu me veux ?

MALAK. Te remettre tes enfants. J'en ai pris soin comme s'ils avaient été mes propres enfants.

NAWAL. Alors garde-les !

MALAK. Non ! Ils sont à toi. Prends-les. Tu ne sais pas ce qu'ils seront pour toi. Il en a fallu des miracles pour qu'ils se retrouvent aujourd'hui entre mes mains et des miracles pour que tu sois encore en vie. Tous trois des rescapés. Trois miracles qui se regardent. On ne voit pas ça tous les jours. Je leur ai donné un nom à chacun. Le garçon s'appelle Sarwane et la fille, Jannaane. Sarwane et Jannaane. Prends-les et garde-moi dans ta mémoire.

Nawal dialogue avec son fils dans son subconscient (p. 106) : « Sarwane est ton véritable nom. Jannaane est le véritable nom de ta sœur ». Les jumeaux désignent donc deux individus, à savoir Jeanne et Simon. Chacun peut à nouveau être dédoublé puisqu'ils ont un double prénom : Jeanne/Jannaane et Simon/Sarwane³².

a. Jeanne et Jannaane

Dans la pièce, Jeanne apprend donc son prénom originel, Jannaane, lors de sa rencontre avec Malak. Dans le film, cette révélation a lieu avec l'ancienne infirmière de la prison, Madame Maika. Ce prénom a été francisé afin de mieux correspondre au pays d'exil, le Canada, où Nawal a emmené ses jumeaux.

La professeure de théâtre F. Coissard (2014 : 82-83) nous propose une analyse du prénom de Jeanne en lien avec son rôle dans la pièce :

Le nom de Jeanne, dérivé de Jannaane, fait entendre le prénom de la grand-mère Jihane, inscrivant la fille dans une filiation verticale, connue dès l'ouverture de la pièce : Nazira, Jihane,

³⁰ Initialement, Jeanne croit que c'est son frère qui est né en prison et non, elle et son jumeau.

³¹ Ce dialogue peut sembler étrange (hors de son contexte) car il mêle deux temporalités : le moment où le paysan souhaite remettre les jumeaux à Nawal à sa sortie de prison et le moment où Jeanne est en quête de ses origines. Ces brouillages temporels sont une des caractéristiques de l'œuvre de Mouawad mais aussi de Villeneuve qui les reproduit en partie.

³² Cf. point 6 « La question des origines autour d'un double engagement » : « Pour les jumeaux, il sera difficile de retrouver leur identité, car celle-ci a été mondialisée. En effet, le paysan (dans la pièce de théâtre) ou l'infirmière (dans l'adaptation cinématographique) ont nommé les enfants : Jannaane et Sarwane. Puis, Nawal a changé leur prénom pour que ceux-ci soient plus occidentaux et conviennent mieux à leur emménagement au Canada. Leurs prénoms ont donc un caractère mondial puisqu'ils ont deux prénoms : le premier (originellement) oriental et le second occidental. »

Nawal, Jeanne ou Jannaane. On note une alternance frappante de *N* et de *J*, entre Nuit et Jour, lumière et obscurité. La lignée des femmes laisse donc affleurer une part sombre et secrète par laquelle les mères, soumises aux lois religieuses et sociales, aux mystérieuses déterminations de la mémoire et de la transmission, exigent des filles la même obéissance, le même destin sacrifié.

Dans la pièce, à la fin de sa quête, Jeanne se découvre une éventuelle troisième « identité ». En effet, dans la lettre aux jumeaux, Nawal avoue à sa fille que si elle avait pu elle l'aurait appelée Sawda, comme sa fidèle compagne de route (p. 131) :

Je t'aurais appelée Sawda
Mais ce prénom encore dans son épellation
Dans chacune de ses lettres
Est une blessure béante au fond de mon cœur.

Le caractère de la jumelle contre celui de son jumeau. En effet, elle entend répondre à la demande de sa mère et tente donc la première de résoudre l'énigme livrée par sa mère. De plus, son caractère de mathématicienne lui permet d'aborder les problèmes originaux avec rationalisme et scientificité. Elle mène rigoureusement son enquête tel un problème mathématique.

Lors de sa quête identitaire, Jeanne avance grâce à divers personnages dans la pièce : l'infirmier de sa mère (Antoine), Abdessamad Darazia (le « sage » du village natal de Nawal), Mansour (le guide de la prison de Kfar Rayat), Fahim (le concierge de l'école qui était auparavant gardien à la prison de Kfar Rayat) et enfin, Malak, le paysan qui a élevé les enfants de la femme qui chante.

Dans l'adaptation cinématographique, Jeanne n'est pas aidée exactement par les mêmes personnes : le notaire Jean Lebel, Niv Cohen (le professeur de mathématiques que Jeanne assiste), deux professeurs de l'université de Daresh (Said Haidar et Najat), le guide de la prison, Fahim Harrsa (l'ancien gardien de la prison), le notaire Maddad et Madame Maika (l'ancienne infirmière de la prison). De plus, la jeune femme rencontre davantage d'embûches, car certaines personnes ne peuvent ou ne veulent pas la renseigner. C'est le cas, par exemple, du professeur de l'université de Daresh, Said Haidar (29 min. 45 sec.) : « mais je ne peux pas vous aider parce que, à l'époque, j'ai enseigné l'histoire des mathématiques à Paris XI ». Lorsque Jeanne se rend au village natal de sa mère, elle rencontre des femmes qui la rejettent, car « sa mère est une honte » (58 min. 38 sec.). La matriarche du groupe lui précise que « la famille Marwan a été frappée par la honte » (58 min. 57 sec.) et on l'expulse en lui disant que « si tu es la fille de Nawal Marwan, tu n'es pas la bienvenue ici » (59 min. 37 sec.).

b. Simon et Sarwane

Simon est le personnage qui revendique davantage l'appartenance québécoise dans les œuvres. En effet, dans la pièce comme dans l'adaptation cinématographique, il est celui qui utilise le plus de québécismes tels que : tabarnak, la crisse, son câlisse de testament, hostie, astheure... Son identité montréalaise l'entraîne à faire usage aussi d'un franglais puisqu'il mélange l'anglais et le français dans une même répartie (p. 19) :

Je lui cognerais le cadavre ! **You bet** qu'on va l'enterrer face contre terre ! **You bet** ! On va y cracher dessus ! [...] elle s'est demandé comment elle pouvait faire pour nous **fucker** encore plus l'existence.

Dans la pièce, Simon a un caractère de combattant — toutefois avec une mentalité de perdant depuis la mort de sa mère — qui s'apparente à son métier de boxeur. Sa profession l'oblige à cogner et il ne cesse de battre sa mère par les mots qu'il emploie pour la désigner : « salope », « vieille pute », « grosse tabarnak », etc. (Coissard, 2014 : 86). Par contre, dans le film, il est représenté comme un ouvrier dans le domaine de la construction.

Ce caractère davantage sanguin contraste avec celui de sa jumelle qui est plutôt calme et méthodique dans sa façon de procéder. Cependant, après sa rencontre avec Chamseddine, Simon est métamorphosé puisqu'il renonce à la colère et accède à la paix intérieure à travers le silence (*ibid.* : 87).

Lors de sa quête identitaire, dans la pièce, Simon est aidé par deux personnes : le notaire Hermile Lebel et Chamseddine. Dans le film, ces deux personnes aident également Simon à retrouver son frère, mais d'autres personnes contribuent à ses recherches, à savoir Maitre Maddad, Madame Maika (l'ancienne infirmière de la prison) et le chauffeur qui l'accompagne jusqu'au camp de Deressa.

C. Le fils-père : Nihad et Abou Tarek

Le personnage de la pièce qui incarne le mieux la dualité est le fils-père. En effet, ce personnage rassemble plusieurs figures: un fils, un frère, un père, un bourreau, Nihad (de Mai ou Harmanni, en fonction de l'œuvre étudiée), Abou Tarek. Ce personnage a donc deux noms, ce qui indique une double identité : Nihad est l'objet de l'amour et de la quête maternels, tandis qu'Abou Tarek est un pseudonyme de guerre en tant que bourreau, être de torture (*ibid.* : 104).

Ce personnage est reconnaissable grâce à une caractéristique qui varie dans les deux œuvres. Dans la pièce, Nawal a mis dans le langage de l'enfant, avant de le donner à Elhame, un nez de clown rouge qui lui avait été offert par le père de l'enfant, Wahab (p. 78) :

WAHAB. Je t'ai apporté un cadeau, Nawal.

NAWAL. Un nez de clown !!

WAHAB. Le même qu'on a vu lorsque le théâtre ambulant est passé. Tu riais tellement ! Tu me disais : « Son nez ! Son nez ! Regarde son nez ! » Et j'aimais tellement t'entendre rire. Je suis parti jusqu'à leur campement, j'ai failli me faire dévorer par le lion, piétiner par l'éléphant, il a fallu parlementer avec les tigres, j'ai dévoré trois serpents et je suis rentré dans la tente du clown, le clown dormait, le nez était sur sa table, je l'ai pris et je me suis enfui !

En écho à cette scène, le lecteur apprend à travers le témoignage de Chamseddine qu'Abou Tarek est Nihad, « Ton frère est ton père » (p. 124). Suite à cette révélation se trouve le réquisitoire d'Abou Tarek lors de son procès, auquel Nawal a témoigné et le lecteur prend conscience que c'est à ce moment-là que Nawal a découvert l'effroyable vérité (p. 125) :

Le spectacle, moi, c'est ça ma dignité. Et depuis le début. Je suis né avec. On l'a trouvé, paraît-il, dans le seau où on m'a déposé après ma naissance. Les gens qui m'ont vu grandir m'ont toujours dit que cet objet était une trace de mes origines, de ma dignité en quelque sorte, puisque, d'après l'histoire, il m'a été donné par ma mère. Un petit nez rouge. Un petit nez de clown. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ma dignité à moi est une grimace laissée par celle qui m'a donné la vie. Cette grimace ne m'a jamais quitté.

Ce nez de clown expose donc différentes symboliques selon l'interprétation de Nawal ou de Nihad. En effet, pour Nawal, cet objet représente Wahab, l'amour et la joie, tandis que pour le fils, il devient une grimace et une cicatrice de l'abandon. « L'objet finalement revient à sa fonction première de reconnaissance et de rassemblement, mais après l'horreur. *In fine* il symbolise le fil rouge qui relie le fils au père-frère » (*ibid.* : 107).

Pour Simon, la découverte de la vérité a lieu chez Chamseddine. Avant ce dévoilement total, le notaire Lebel avait déjà permis d'affirmer que Nihad Harmanni était le premier enfant de Nawal et donc le frère des jumeaux. D'ailleurs, maître Lebel l'explique de cette façon à Chamseddine (pp. 117-119) :

CHAMSEDDINE. Pourquoi parles-tu de Nihad Harmanni ?

SIMON. Un milicien l'a connu enfant. Ils sont entrés dans la milice ensemble, puis il a perdu sa trace. Il nous a dit : « Chamseddine a dû l'enlever et le tuer. » Il nous a dit que vous écorchiez chaque milicien et chaque soldat étranger que vos hommes attrapaient.

CHAMSEDDINE. T'a-t-il dit que Nihad Harmanni était le fils de la femme qui chante, celui qui est né de son histoire avec Wahab dont jamais personne n'a vu le visage ?

SIMON. Non. Il n'était au courant de rien. La femme qui chante, jamais entendu parler. Il m'a simplement dit que Nihad Harmanni était passé par chez vous.

CHAMSEDDINE. Comment peux-tu dire alors qu'il est le fils de la femme qui chante ?

HERMILE LEBEL. Si je peux me permettre. Je peux vous expliquer. Hermile Lebel, notaire et exécuteur testamentaire de la femme qui chante. Voilà. Monsieur Chamseddine, je peux vous le dire comme ça vient : tous les détails concordent.

CHAMSEDDINE. Raconte !

HERMILE LEBEL. Méchant casse-tête ! On est passés d'abord par le village natal de madame Marwan. Ça nous a conduits à Kfar Rayat. Là, on a suivi plusieurs pistes en fonction des dates d'arrivée à l'orphelinat de quelques garçons. Toni Moubarak, mais c'est pas lui, il a retrouvé ses parents depuis la fin de la guerre, personnage assez désagréable et pas avenant pantoute.

Toufic Hallabi, mais c'est pas lui non plus, il fait de très bons shish taouk dans le Nord à côté des ruines romaines, il n'est pas du pays, ses parents sont morts, c'est sa sœur qui l'a mis à l'orphelinat de Kfar Rayat. On a suivi deux autres fausses pistes puis on a fini par en trouver une plus sérieuse. Cette piste nous a menés à une famille Harmanni aujourd'hui décédée. L'épicier nous a parlé de leur enfant adoptif. Nous a dit son nom. Je suis passé voir un collègue, notaire Halabi, fort sympathique, s'est occupé des affaires de la famille Harmanni. Il a bien noté que Roger et Souhayla Harmanni, qui ne pouvaient pas avoir d'enfant, avaient adopté, en passant par Kfar Rayat, un garçon qu'ils ont nommé Nihad. L'âge de l'enfant et son arrivée à l'orphelinat concordaient parfaitement avec ce que nous savons de madame Nawal. Mais surtout ce garçon était le seul de nos candidats à avoir été amené à l'orphelinat par celle qui faisait accoucher les femmes du village de madame Nawal. Une certaine Elhame Abdallâh. Après ça, vous comprenez, monsieur Chamseddine, on était pas mal sûrs de notre affaire.

« Le parcours de Nihad est [donc] restitué dans le discours de deux personnages, Hermile Lebel et Chamseddine. Dans le premier cas, il est le résultat d'une enquête et dans le second celui d'une surveillance. Nihad semble donc l'individu à pister et dépister » (*ibid.* : 105).

Dans l'adaptation cinématographique, la découverte de l'identité du frère des jumeaux est révélée par les notaires Lebel et Maddad (1 h 37 min. 33 sec.) :

[Maitre Maddad s'adressant à maitre Lebel] Pour le frère, votre cliente, Madame Nawal Marwan vient du village de Der Om. Elle a remis l'enfant à une sage-femme qui se nomme Elham, qui elle-même l'a remis à l'orphelinat de Kfar Khout en mai 1970. Le gros du travail a été de retracer les registres. Beaucoup de documents ont été perdus dans la guerre. Mais j'ai retrouvé les registres qui ont été récupérés et donnés par les sœurs de la Charité aux archives nationales. En mai 1970, la sage-femme de Der Om, Elham, dépose en adoption un enfant mâle. C'est le seul garçon déposé à l'orphelinat ce mois-là. Regardez [Maitre Maddad s'adresse aux jumeaux]. Il a été enregistré sous le prénom de Nihad. Les dates concordent. C'est lui. [...] Orphelinat de Kfar Khout, Nihad de Mai. C'est son nom pour les registres. Nihad du mois de mai. On donnait un nom de famille temporaire avec le mois d'arrivée. Il n'y a pas eu d'adoption durant cette période. C'était le début de la guerre. L'orphelinat a été détruit quatre ans plus tard.

Ce même personnage de Nihad a donc une identité propre dans chaque œuvre puisque Mouawad le surnomme Nihad Harmanni et Denis Villeneuve, Nihad de Mai. Son prénom de naissance est donc double si on considère les deux œuvres.

Dans la pièce, le lieu de l'orphelinat concorde avec celui de la prison : Kfar Rayat. Selon F. Coissard (2014 : 104-105), « le lieu de l'abandon, l'orphelinat, devient symboliquement le lieu de la torture de la mère, le site polygonal où se croisent les deux aveuglements, celui du fils qui ne voit pas la mère et de la mère qui ne reconnaît pas le fils. C'est là, dans ce lieu qui lui est métonymique, que Nihad pousse au plus haut degré ses talents meurtriers et destructeurs ». Cette concordance n'est pas identique dans l'adaptation de Villeneuve puisque l'enfant est déposé à l'orphelinat de Kfar Khout et Nawal est captive à la prison de Kfar Ryat.

Le Nihad de la pièce peut être relié à sa mère concernant une caractéristique commune aux deux : le chant. En effet, Nawal est prénommée la femme qui chante et le lecteur s'aperçoit que

son premier fils s'exprime également à travers le chant, même à son procès (p. 125) : « Alors je vais vous chanter une chanson [...] de mon cru ». D'ailleurs, Chamseddine retient aussi ce trait de lui (p. 123) : « On l'entendait chanter ».

Dans l'adaptation filmique, la reconnaissance se fait grâce à un tatouage : trois points sur le talon. Ces trois points de suspension peuvent également être considérés ironiquement par l'enfant, car cela signifie que les origines resteront toujours en suspens... Ce tatouage est effectué par la grand-mère de Nawal lorsque l'enfant naît, juste avant de le remettre à Elhame qui l'emmène dans un orphelinat. La grand-mère le montre de manière significative à Nawal en disant (26 min. 41 sec.) : « Regarde bien ta mère. Tu devras la reconnaître ». Nawal, en échange, promet à son fils (26 min. 48 sec.) : « Je vais te retrouver un jour ». Bien que Nawal soit liée à son fils (son bourreau) pendant toute la durée de sa captivité à Kfar Ryat, elle ne le reconnaît pas, car elle n'a jamais accès à cette partie de son corps. Le moment déclencheur de la terrible découverte a lieu à la piscine communale extérieure en été. Nawal aperçoit un monsieur de dos sur le bord de la piscine et repère le tatouage sur son talon. Dès lors, sous le choc, après tant d'années de recherches en vain, elle sort de la piscine pour se rapprocher de son fils jusqu'au moment où il se retourne et qu'ils se font face quelques instants. Déconcertée par cette découverte, elle se rend compte que son fils n'est autre que son bourreau — et donc, le père de ses jumeaux. Elle continue son chemin et se tait à jamais (du moins presque à jamais, elle reparlera le jour de son décès cinq années plus tard).

La différence entre les deux œuvres concernant ce personnage du fils-père est sa représentation. L'un est davantage dans l'explosion tandis que le second est plus dans l'implosion. En effet, dans la pièce, il s'exprime avec théâtralité et emphases, « le spectacle, moi [Nihad], c'est ma dignité » (p. 125), alors que dans l'adaptation cinématographique, ce personnage est assez silencieux et froid. Mouawad présente également cet individu comme un homme froid et calculateur, mais il le montre de façon assez grandiloquente, puisque Nihad, avec un sens aigu de la mise en scène, tue ses victimes en les photographiant (p. 109) :

Fouillant dans le sac du photographe, Nihad sort un appareil photographique à déroulement automatique muni d'un déclencheur souple. Nihad regarde dans le viseur et mitraille l'homme de plusieurs photos. Il tire de son sac un gros ruban adhésif et attache l'appareil photo au bout du canon de son fusil. [...] L'appareil est bien fixé. Nihad relie le déclencheur souple à la gâchette son fusil. Il regarde dans le viseur de son fusil et vise l'homme.

Même Chamseddine avoue que Nihad Harmanni avait « une vraie réputation d'artiste » (p. 123).

La double identité du personnage (Nihad et Abou Tarek), sa double fonction identitaire (être un fils et être un père) et sa double représentation (explosive et implosive) en font sans conteste une figure centrale dans la quête des origines des jumeaux.

8. Le silence...

« Incendies, paradoxalement, est le spectacle où les mots, leurs combinaisons, les mathématiques ensanglantés ont perdu de leur colère, pour trouver le calme. Comme le dit Nawal dans cette pièce, « L'enfance est un couteau planté dans la gorge et tu as su le retirer. À présent, il faut réapprendre à avaler sa salive ». Or, pour avaler sa salive, il faut se taire. Personne ne peut parler en avalant sa salive. Voilà pourquoi, avec *Incendies*, je [Wajdi Mouawad] pourrai, peut-être, pour un laps de temps, retrouver la grâce première du silence. »

Mouawad, *Le sang des promesses : puzzle, racines et rhizomes* (2009, p. 42)

A. Le silence face à l'oralité

Le silence est à l'origine du récit raconté par la photographe Josée Lambert à Mouawad³³ (Lambert, *On les disait terroristes sous l'occupation du Liban-Sud*. In *Incendies* : 141) :

Diane n'est pas la seule femme à avoir été violée à Khiam. Mais elle est une des rares à avoir osé en parler, ne serait-ce qu'en secret. En réalité, la majorité des femmes détenues là-bas nient qu'il y ait eu des agressions sexuelles. [...] Pour ne pas être marginalisées, ou pour ne pas jeter la honte sur leur famille, les femmes choisissent le **silence**. [...] **Le silence** des femmes était et demeure la force de Jean. Ça, Jean le savait très bien. Et je pense que Jean continue d'une certaine façon à occuper le corps de ces femmes.

Il semble pertinent de penser que les récits de la photographe ont nourri l'imaginaire du dramaturge pour construire sa pièce ; on peut parler ainsi d'une prépondérance du silence.

Dans la pièce, Nawal a cessé de parler lorsqu'elle a découvert la véritable identité de son bourreau, c'était un jour particulier. Jeanne en discute avec l'infirmier de sa mère, Antoine Ducharme³⁴ (p. 58) :

ANTOINE. Quand votre mère a-t-elle cessé de parler ?

JEANNE. À l'été 97. Au mois d'août. Le 20. Le jour de notre anniversaire. Elle rentre à la maison et elle se tait. Point.

ANTOINE. Qu'est-ce qui s'est passé cette journée-là ?

JEANNE. À l'époque, elle suivait une série de procès au Tribunal pénal international.

ANTOINE. Pourquoi ?

JEANNE. Ça concernait la guerre qui a ravagé le pays de sa naissance.

ANTOINE. Mais cette journée-là ?

³³ Cf. point 5 « Quand l'histoire fait écho à l'Histoire universelle »

³⁴ Ce personnage n'existe pas dans l'adaptation de Villeneuve.

JEANNE. Rien. Rien. J'ai lu et relu cent fois le procès-verbal pour essayer de comprendre.

Ce silence ne fut pas d'une courte période puisqu'il a accompagné Nawal Marwan jusque dans sa tombe (p. 46) : « Pendant cinq ans ce fut toujours le même silence ». D'ailleurs, Antoine l'a enregistré et il l'avoue à Jeanne lorsque celle-ci recherche une preuve de la mort de son père puisque Nawal leur « a toujours dit que [leur] père est mort pendant la guerre dans son pays natal » (p. 46). L'infirmier se justifie ainsi auprès de la fille de la défunte (p. 46) :

ANTOINE. Je suis content que vous soyez venue, Jeanne. Depuis qu'elle est morte, j'hésitais, je voulais vous appeler, vous et votre frère. Pour vous dire, vous expliquer. Mais j'hésitais. Aujourd'hui vous êtes là, dans ce théâtre, c'est bien. Alors je vais vous le dire. Au cours de toutes ces années passées à son chevet, je devenais étourdi à force d'entendre le silence de votre mère. Une nuit, je me suis réveillé avec une drôle d'idée. Peut-être qu'elle parle quand je ne suis pas là ? Peut-être qu'elle parle toute seule ? J'ai apporté un enregistreur à cassettes. J'ai hésité. Je n'avais pas le droit. Si elle parle seule, c'est son choix. Alors je me suis promis de ne jamais écouter. Enregistrer sans jamais savoir. Enregistrer.

JEANNE. Enregistrer quoi ?

ANTOINE. Du silence, son silence. Le soir, avant de la quitter, je démarrais l'enregistrement. Un côté d'une cassette faisait une heure. Je n'ai pas trouvé mieux. Le lendemain, je retournais la cassette, et avant de la quitter, je partais à nouveau l'enregistrement. J'ai enregistré plus de cinq cents heures. Toutes les cassettes sont là. Prenez-les. C'est tout ce que je peux faire.

Pour contrer ce silence étourdissant, Antoine a quitté l'hôpital et travaille dans un théâtre. Il avait probablement besoin d'être entouré par des mots après avoir été confronté pendant si longtemps au silence. Déjà pendant l'alitement de Nawal, l'infirmier ne s'est pas terré dans le silence puisqu'il lui parlait (p. 47). Antoine a réussi à sortir de ce « gouffre » du silence, mais d'autres sont obligés d'y plonger pour trouver la vérité ; c'est le cas de Jeanne (p. 53) :

SIMON. Tu es en train de devenir comme elle.

[...]

SIMON. Tu te tais. Tu ne dis plus rien. Comme elle. Elle rentre un jour et elle s'enferme dans sa chambre. Elle reste assise. Un jour. Deux jours. Trois jours. Ne mange pas. Ne boit pas. Disparaît. Une fois. Deux fois. Trois fois. Quatre fois. Revient. Se tait. Vend ses meubles. T'as plus de meubles. Son téléphone sonnait, elle ne répondait pas. Ton téléphone sonne, tu ne réponds pas. Elle s'enfermait. Tu t'enfermes. Tu te tais.

La jumelle est tellement bouleversée par les révélations qu'elle écoute le silence de sa mère comme si elle se préparait à jouer un rôle, celui de Nawal. Jeanne estime qu'« il y a quelque chose dans le silence de [sa] mère [qu'elle veut] comprendre » (p.55). Simon, avant sa sœur, avait déjà constaté son glissement de personnalité, puis Jeanne l'affirme elle-même alors qu'elle le réfutait initialement (p.74) :

Je vais raccrocher, Simon. Je vais raccrocher et tomber tête première, tomber loin, très loin de cette géométrie précise qui structurait ma vie. J'ai appris à écrire et à compter, à lire et à parler.

Tout cela ne sert plus à rien. Le gouffre dans lequel je vais tomber, celui dans lequel je glisse déjà, c'est celui de son silence.

Dans la pièce, le silence est évoqué, dès la mort de Nawal, par Hermile Lebel (p. 14) : « La mort ça n'a pas de parole ». La mort plonge donc le défunt dans le silence, mais également les proches. Pourtant ce silence dans lequel Nawal est plongée a eu lieu bien avant son décès, car déjà auparavant « elle ne disait jamais rien à personne » (pp. 14-15). Le lecteur comprendra, au fil de sa lecture, que Nawal a vécu plusieurs morts symboliques après les viols qu'elle a subis et la découverte de l'identité de son fils. Ses enfants ignorent à quoi est dû ce mutisme, mais Simon le relate ainsi (p. 23) : « Pendant dix ans elle passe ses journées au palais de justice à assister à des procès sans fin de tordus, de vicieux et d'assassins de tous genres puis, du jour au lendemain, elle se tait, ne dit plus un mot ! Cinq ans sans parler c'est long en tabarnak ! Plus une parole, plus un son, plus rien ne sort de sa bouche ! » À ce moment-là, elle s'est « mise à plus rien dire du tout, déjà [qu'] elle ne disait rien » (p. 15) avant. Le silence semble constitutif de la nature de Nawal, du moins de la Nawal immigrée.

Le silence est également inhérent à la promesse (p. 18) :

Et une promesse ne fut pas tenue.
Pas d'épitaphe pour ceux qui gardent le silence.
Et le silence fut gardé.

Mais à partir du moment où « le silence sera brisé » (p. 19), cela signifiera que la promesse a été tenue et aboutie. Le devoir des jumeaux à travers la lecture testamentaire est donc de rompre ce mutisme afin de parvenir à la vérité et de relier toutes les promesses entre elles. Nawal a réalisé autour de ce comportement une conspiration du silence puisqu'elle s'est engagée dans un secret (*TFL*), au tel point d'en devenir muette.

Avant son dernier souffle, « le jour et l'heure de [l'] anniversaire [des jumeaux], elle recommence à parler » (p. 24), les mots contrent donc le silence et Nawal pose ainsi « un acte de raison » (p. 25) selon le notaire Lebel.

Bien que le silence semble constitutif de la mort de Nawal, nous remarquons en analysant finement le texte de la pièce que le silence est omniprésent. La plupart du temps, les moments de mutisme représentent une mort symbolique, dans le sens qu'il s'agit d'un échec qui apporte un résultat négatif d'une certaine gravité et dont les personnages sont en quelque sorte condamnés par cet événement (*TLF*). Chaque silence se situe après un traumatisme. D'ailleurs,

le premier silence date des quatorze ans de Nawal lorsqu'elle apprend sa grossesse et l'annonce à son amant, Wahab (pp. 32-33) :

NAWAL. Wahab ! Écoute-moi. **Ne dis rien.** Non. **Ne parle pas.** Si tu me dis un mot, un seul, tu pourrais me tuer. Tu ne sais pas encore, tu ne sais pas le bonheur qui va être notre malheur. Wahab, j'ai l'impression qu'à partir du moment où je vais laisser échapper les mots qui vont sortir de ma bouche, tu vas mourir toi aussi. **Je vais me taire,** Wahab, promets-moi alors de **ne rien dire,** s'il te plaît, je suis fatiguée, s'il te plaît, **laisse le silence. Je vais me taire. Ne dis rien. Ne dis rien.**

Elle se tait.

[...]

Et il n'y a **plus de mots** ! Que le vent !

Le deuxième silence de Nawal a lieu à son accouchement lors duquel on lui retire son fils (p. 40) : « Nawal qui ne dit plus rien, qui se tait et qui erre ». À ce moment, la grand-mère de Nawal, Nazira, se meurt et elle fait part à sa petite-fille de ses dernières volontés vis-à-vis d'elle. Ces paroles obligent Nawal à sortir de son silence, « Mais pour pouvoir refuser, il faut savoir parler » (p. 41), car celui-ci ne lui permet pas d'avancer. La seule chance de Nawal pour croître est d'apprendre (p. 41) : « apprends à lire, apprends à écrire, apprends à compter, apprends à parler. Apprends. C'est ta seule chance de ne pas nous ressembler ». La connaissance semble donc une solution à l'ignorance silencieuse. D'ailleurs, une fois que Nawal a appris, elle revient sur la tombe de sa grand-mère pour graver « *le nom de Nazira en arabe* » (p. 49) et elle verbalise ce qu'elle effectue, ainsi elle contre le silence. À présent que Nawal sait lire et écrire, les mots sont « chauffés à blanc » comme une arme. Ceux-ci sont importants pour lutter (p. 52) : « Un mot et tout s'éclaire ». Concernant les armes, d'ailleurs, les vingt-neuf lettres de l'alphabet sont des « munitions », des « cartouches » (p. 57).

Le silence mute Nawal dans la solitude, ce sentiment est comparable à celui que ressentent les mathématiciens qui exercent des mathématiques pures (p. 27) : « Bienvenue en mathématiques pures, c'est-à-dire au pays de la solitude. Introduction à la théorie des graphes ». Ce sentiment est donc commun à la mère et à la fille.

Le silence touchera également les jumeaux, « Simon s'est tu » (p. 120), mais avant d'être percuté par ce mutisme, Simon devient d'abord aveugle selon son coach de boxe (p. 28) :

RALPH. Tu ne regardes pas ! T'es aveugle ! Tu ne vois pas les jeux de jambes du gars qui est en face de toi ! Tu ne vois pas sa garde... on appelle ça un problème de vision périphérique.

Nous constatons donc que cette œuvre met en éveil les cinq sens, même si, dans certains cas, ils sont plutôt en privation.

Paradoxalement, ces silences sont exprimés par des mots afin de mettre la réalité à l'épreuve. Cette production langagière supporte donc le réel de la langue d'un point de vue linguistique (Milner, 1978 : 26). Cette poétique du silence permet d'accéder à la « lalangue »³⁵ puisque ce silence atteint les vérités les plus profondes de l'être. Le fait de dire le silence permet « de faire qu'il cesse de ne pas s'écrire » puisqu'il s'agit d'« un point de cessation du manque à s'écrire » (*ibid.* : 35). Ce point de cessation qu'est le silence commande d'être dit puisqu'il est la vérité comme point d'ancrage de la langue et de la poésie. « Lalangue » permet de combler un manque, et dans le cas d'*Incendies*, il s'agit du silence puisque Mouawad tente de mettre des mots sur « un impossible à écrire » (*ibid.* : 36). Le fait d'écrire et de décrire le silence fait de Mouawad un écrivain métonymique, car il tente de dépasser les limites de cette entité conceptuelle. Le manque n'est pas seulement constaté, il est aussi célébré par l'écriture de Mouawad puisque sa valeur est constamment affirmée. Par conséquent, le silence est l'accomplissement de la poésie, car il contient toutes les potentialités (Piret, 2018-2019). Ce manque de la parole est absolu puisqu'il atteint son paroxysme avec la mort de Nawal. Grâce au silence absolu, les jumeaux atteignent leurs origines.

Outre ce silence exprimé par les mots, un appareil contre ce mutisme. En effet, le téléphone permet de trancher les silences et d'apprendre un réveil comme une nouvelle réalité. Cet objet de poésie est donc un messenger de multiples annonces et il fait naître la parole parmi le silence (Mouawad, 2009 : 9). D'autres éléments sonores sont tout de même perceptibles dans la pièce. Ceux-ci apparaissent notamment par des didascalies sonores (Dupont, 2012 : 65). Les musiques, provenant du groupe Radiohead, dans le film expriment aussi, paradoxalement, des éléments silencieux.

Incendies permet donc d'atteindre la grâce du silence selon Wajdi Mouawad (2009 : 42). Les mathématiques et les mots « ont perdu de leur colère, pour trouver le calme ». Comme le dit Nawal dans sa lettre finale destinée aux jumeaux (p. 130), « L'enfance est un couteau planté dans la gorge et tu as su le retirer. À présent, il faut réapprendre à avaler sa salive ». Pour le dramaturge, cette dernière phrase donne l'occasion de retrouver « la grâce première du silence », car « pour avaler sa salive, il faut se taire. Personne ne peut parler en avalant sa salive » (p. 42).

³⁵ Concept développé par J.-C. Milner qui est repris des théories de Lacan.

B. Quand les mathématiques font écho au silence

L'absolu formé par le silence est illustré par le biais des mathématiques puisque la conjecture de Syracuse, expliquée par Jeanne, est un problème sans fin. En effet, les mathématiciens ne sont pas encore parvenus à la démontrer ou à l'infirmer. Les mathématiques entrent en scène dans les deux œuvres lors d'un début de cours à l'université. Dans la pièce, cela a lieu à la troisième scène intitulée « Théorie des graphes et vision périphérique » (pp. 26-29) où Jeanne introduit le cours tandis que, dans le film, le cours de mathématiques pures, « le pays de la solitude » (12 min. 26 sec.), débute avec la présentation de Niv Cohen, le professeur principal du cours. Celui-ci interpèle les étudiants en disant que « Maintenant, vous [les étudiants qui suivent ce cours] entrez dans une tout autre aventure » (11 min. 59 sec.). Il termine son prologue en présentant Jeanne, son assistante, et celle-ci prend la relève pour la suite du cours. Au moment de son discours introductif, Jeanne ne se rend pas encore compte à quel point ses propos se révéleront vrais pour elle et pour sa quête identitaire (p. 26) :

JEANNE. Je ne peux pas dire aujourd'hui combien d'entre vous passeront à travers les épreuves qui vous attendent. Les mathématiques telles que vous les avez connues jusqu'à présent ont eu pour but d'arriver à une réponse stricte et définitive en partant de problèmes stricts et définitifs. Les mathématiques dans lesquelles vous vous engagez en suivant ce cours d'introduction à la théorie des graphes sont d'une tout autre nature puisqu'il sera question de problèmes insolubles qui vous mèneront, toujours vers d'autres problèmes tout aussi insolubles. Les gens de votre entourage vous répéteront que **ce sur quoi vous vous acharnez est inutile**. Votre manière de parler changera et, plus profondément encore, **votre manière de vous taire et de penser**. C'est cela précisément que l'on vous pardonnera le moins. On vous reprochera souvent de dilapider votre intelligence à des exercices théoriques absurdes, plutôt que de la mettre au profit de la recherche contre le sida ou d'un traitement contre le cancer. Vous n'aurez aucun argument pour vous défendre, car vos arguments sont eux-mêmes d'une complexité théorique absolument épuisante. Bienvenue en mathématiques pures, c'est-à-dire au pays de la solitude. Introduction à la théorie des graphes.

Ce discours est approximativement le même que tient Niv Cohen, dans le film, il permet de dégager les aspects fondamentaux de la démarche mathématique (Van Schaftingen, 2016 : 91). Jeanne continue en exemplifiant ses propos sur la base du polygone K, celui-ci illustrera sans conteste sa propre structure familiale qu'elle doit remettre en doute suite aux révélations testamentaires (pp. 27-29) :

JEANNE. Prenons un polygone simple à cinq côtés nommés A, B, C, D et E. Nommons ce polygone le polygone K. Imaginons à présent que ce polygone représente le plan d'une maison où vit une famille. Et qu'à chaque coin de cette maison est posté un des membres de cette famille. Remplaçons un instant A, B, C, D et E par la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille vivant ensemble dans le polygone K. Posons alors la question à savoir qui, du point de vue

qu'il occupe, peut voir qui. La grand-mère voit le père, la mère et la fille. Le père voit la mère et la grand-mère. La mère voit la grand-mère, le père, le fils et la fille. Le fils voit la mère et la sœur. Enfin la sœur voit le frère, la mère et la grand-mère. [...] On appelle cette application l'application théorique de la famille vivant dans le polygone K. [...] Maintenant, enlevons les murs de la maison et traçons des arcs uniquement entre les membres qui se voient. Le dessin auquel nous arrivons est appelé graphe de visibilité du polygone K. [...] Il existe donc trois paramètres avec lesquels nous jonglerons au cours des trois prochaines années : les applications théoriques des polygones ... [...] Les graphes de visibilité des polygones... [...] Enfin, les polygones et leur nature. [...] Le problème est le suivant : pour tout polygone simple, je peux facilement – comme nous l'avons démontré – tracer son graphe de visibilité et son application théorique. Maintenant, comment puis-je, en partant d'une application théorique, celle-ci par exemple, tracer le graphe de visibilité et ainsi trouver la forme du polygone concordant ? Quelle est la forme de la maison où vivent les membres de cette famille représentée par cette application ? Essayez de dessiner le polygone. [...] Vous n'y arriverez pas. Toute la théorie des graphes repose essentiellement sur ce problème pour l'instant impossible à résoudre. Or, c'est cette impossibilité qui est belle.

Le lecteur est tenté de dessiner cette figuration car cela « donne une représentation intéressante des relations entre les personnages » (Van Schaftingen, 2016 : 96). Ce problème que Jeanne établit est en fait instauré par Nawal qui « a posé le problème dont elle connaissait la solution » (*ibid.* : 92). À ce sujet, J. Van Schaftingen (*ibid.*) ajoute :

La situation est plutôt analogue à celle d'un maître (Nawal) qui aurait énoncé à partir d'une esquisse de raisonnement que le frère et le père seraient la même personne, comme une conjecture, c'est-à-dire une proposition mathématique qu'on croit vraisemblablement vraie sans en avoir encore de démonstration et qui laisserait ses élèves (Simon et Jeanne) compléter les détails, un travail qui, en mathématiques, est toujours fastidieux, souvent délicat et parfois hasardeux.

La rigueur mathématique, constituée des règles de déduction logique, est un outil de validation mais elle ne permet pas d'atteindre une découverte » (Van Schaftingen, 2016 : 93). Pour ce faire, Jeanne a besoin de son intuition mathématique comme lui suggère Niv Cohen dans le film (12 min. 56 sec.) : « Ton intuition est toujours juste. C'est pour ça que tu as le potentiel de devenir une vraie mathématicienne ». « Jeanne est [donc] amenée à utiliser cette intuition mathématique qui permet de se fixer un cap et de le garder à travers et malgré les détails, quand elle est confrontée à une foule d'informations qui sont toutes également correctes mais ne semblent pas être cohérentes » (Van Schaftingen, 2016 : 94).

Le silence chez Nawal est provoqué par l'addition « $1 + 1 = 1$ ». Le premier un correspond au fils (Nihad), le deuxième qui s'additionne au premier correspond au bourreau (Abou Tarek) qui est le violeur de Nawal et donc le père des jumeaux et la somme n'égale qu'à une seule et même personne, le fils-père-frère, car le fils (Nihad) a violé sa mère quand il était le bourreau

(Abou Tarek) de la prison. Cette opération arithmétique relève bien des mathématiques et le résultat n'est autre qu'un accroissement de connaissances quant à l'identité du fils perdu et ce résultat modifie évidemment l'état d'esprit de Nawal qui sombre dans le mutisme.

La découverte de la vérité passe aussi à travers ce problème mathématique car Simon, qui connaît la vérité depuis peu, l'expose à sa sœur en la questionnant (p. 120) :

SIMON. Tu m'as toujours dit que un plus un font deux. Est-ce que c'est vrai ?

JEANNE. Oui ... C'est vrai ...

SIMON. Tu ne m'as pas menti ?

JEANNE. Mais non ! Un et un font deux !

SIMON. Ça ne peut jamais faire un ?

JEANNE. Qu'est-ce que tu as trouvé, Simon ?

SIMON. Un plus un, est-ce que ça peut faire un ?

JEANNE. Oui.

Pour répondre aux interrogations de son jumeau, Jeanne recourt à la conjecture de Syracuse (pp. 121-122) :

JEANNE. D'accord ! Il y a une conjecture très étrange en mathématiques. Une conjecture qui n'a jamais encore été démontrée. Tu vas me donner un chiffre, n'importe lequel. Si le chiffre est pair, on le divise par deux. S'il est impair, on le multiplie par trois et on rajoute un. On fait la même chose avec le chiffre qu'on obtient. Cette conjecture affirme que peu importe le chiffre de départ, on arrive toujours à un. Donne un chiffre.

SIMON. Sept.

JEANNE. Bon. Sept est impair. On le multiplie par trois on rajoute un, ça donne ...

SIMON. Vingt-deux.

JEANNE. Vingt-deux est pair, on divise par deux.

SIMON. Onze.

JEANNE. Onze est impair, on le multiplie par trois, on rajoute un :

SIMON. Trente-quatre.

JEANNE. Trente-quatre est pair. On le divise par deux, dix-sept. Dix-sept est impair, on multiplie par trois, on rajoute un, cinquante-deux. Cinquante-deux est pair, on divise par deux, vingt-six. Vingt-six est pair, on divise par deux, treize. Treize est impair. On multiplie par trois, on rajoute un, quarante. Quarante est pair. On divise par deux, vingt. Vingt est pair, on divise par deux, dix, dix est pair, on divise par deux, cinq. Cinq est impair, on multiplie par trois, on rajoute un, seize. Seize est pair, on divise par deux, huit, huit est pair, on divise par deux, quatre, quatre est pair, on divise par deux, deux, deux est pair, on divise par deux, un. Peu importe le chiffre de départ, on arrive à ... Non !

Selon F. Coissard (2014 : 81), l'identité entre le père et le frère est mis en évidence par le problème mathématique « $1 + 1 = 1$ » ; par conséquent, « le fil qui unit Jeanne et Simon est celui d'une filiation horizontale qui contamine l'un par l'autre, faisant du couple gémellaire dans le texte le paradigme du lien ». D'après J. Van Schaftingen (2016 : 95-96), la conjecture

de Syracuse est un problème simple à formuler mais qui résiste pourtant aux tentatives de résolutions. Ceci est comparable à la quête de Jeanne :

Ce contraste entre la simplicité de la question et la complexité de la réponse, Jeanne le rencontre aussi dans sa quête : « chercher le père », ce ne sont que quelques mots pour décrire quelque chose qui semble impossible. Un tel problème nous place dans une situation d'observation sans compréhension, comme dans *Incendies* la situation tragique échappe à toute explication rationnelle.

Les mathématiques permettent donc de répondre à la question des origines mais ils plongent aussi les jumeaux dans le silence (p. 122) : « SIMON. Tu te tais. Comme je me suis tu quand j'ai compris. J'étais dans la tente de Chamseddine, et dans sa tente j'ai vu le silence venir tout noyer ». Cette révélation plonge les jumeaux dans la solitude du silence et des mathématiques. Cette solitude silencieuse est due à la condition des jumeaux, qui avait été auparavant celle de leur mère, par rapport au monde qu'ils découvrent d'un point de vue métaphysique (TLF). Dès lors, leur identité est réduite au silence car un gouffre se constitue entre leurs croyances et la réalité. Ce silence est aussi dû à l'absurdité de l'histoire familiale car « quand un mathématicien déduit d'hypothèses que un plus un fait un, il sait qu'il a prouvé par l'absurde qu'une de ses hypothèses devait être fausse. Dans *Incendies*, nous aurions alors une démonstration par l'absurde, qui nous renverrait à l'absurdité de l'histoire de cette famille » (Van Schaftingen, 2016 : 98).

Cette addition « $1 + 1 = 1$ » est répétée à plusieurs reprises dans les deux œuvres. Elle symbolise également les jumeaux car Jeanne et Simon représentent chacun une individualité mais ils sont liés par leur gémellité. Denis Villeneuve met cette addition en images à plusieurs reprises, car chaque jumeau est une individualité particulière et, parfois, frère et sœur se prennent mutuellement dans les bras et, lors de cette fusion, ils ne forment qu'un (1h 28 min. 22 sec. ; 1h 33 min. 44 sec.).



Dans le film, lorsque les jumeaux naissent et que le gardien, avec l'aide de l'infirmière, doit jeter les enfants dans la rivière, on distingue deux ronds de lampes torches qui éclairent la rivière (1h 26 min. 33 sec.), puis au plan suivant, on est dans une voiture, occupée par Maitres Maddad, Lebel et Simon, qui traverse un tunnel (en forme de rond) et le véhicule sort vers ce rond de lumière (1h 27 min.), ce qui indique métaphoriquement que les deux jumeaux vont sortir du tunnel (Henry, 2013 : 14 min. 26 sec.). Hermile Lebel, dans la pièce, évoque ces images par les mots (p. 105) : « On commence à apercevoir la lumière du train au bout du tunnel ! ». Encore une fois, ces plans correspondent à l'énigme mathématique « $1 + 1 = 1$ ».



Tout au long de l'histoire, deux niveaux de récits coexistent et ceux-ci convergent pour ne former qu'un (Henry, 2013 : 14 min. 40 sec.) et ainsi atteindre le silence de Nawal qui sera enfin compris par les jumeaux. La démonstration du théorème mathématique appliquée à la quête des origines permet donc de justifier le silence de Nawal. Par conséquent, on peut affirmer que les mathématiques font écho au silence.

9. Épilogue de la première partie

À travers cette première analyse littéraire et filmique, nous avons pu découvrir et comprendre la complexité de l'œuvre de Mouawad qui se répercute dans l'adaptation de Villeneuve. Bien que la dualité sépare souvent deux entités antagoniques et isolables, nous avons pu constater que la pièce du dramaturge et le film du cinéaste se complètent pour former un tout harmonieux. Ainsi, les traitements spécifiques, qui concernent l'un le théâtre et l'autre le septième art, s'avèrent complémentaires. Le duel des deux genres n'en est pas véritablement un puisque Villeneuve magnifie la pièce de Mouawad en respectant le traitement de l'œuvre et surtout l'esprit de celle-ci, malgré les contraintes de la transposition, et en ajoutant évidemment sa plume personnelle ainsi que sa sensibilité face à sa compréhension de l'histoire et de

l'Histoire. D'une certaine manière, on peut donc dire que ces deux œuvres s'exaltent mutuellement.

Nous avons pu attester de l'aspect double de ces œuvres à travers diverses caractéristiques telles que le titre éponyme, l'iconicité de la couverture et de l'affiche, l'histoire et l'Histoire, le double engagement du testament et de la promesse, les personnalités et les origines dédoublées des personnages ainsi que la dualité entre le silence et l'oralité, mais aussi entre le silence et les mathématiques.

Nous aurions pu envisager d'autres points d'analyse, mais ceux-ci nous semblaient moins pertinents et cohérents avec l'ensemble que nous désirions former. Nous avons par ailleurs délaissé d'autres thèmes qui avaient déjà été traités de long en large dans d'autres ouvrages. C'est le cas, par exemple, de la dualité entre *Incendies* et le mythe grec d'*Œdipe roi* qui a été exploitée par A. Dello Spedale Catalano (2009) dans son mémoire intitulé *Reprise et ré-appropriation du discours tragique dans Incendies de Wajdi Mouawad : la tyrannie de l'intime*.

PARTIE II : PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS

1. Préambule de la deuxième partie

Dans cette partie, nous proposons une approche didactique des œuvres étudiées dans l'analyse littéraire. Pour ce faire, nous nous basons sur les instructions officielles actuelles du cours de français, à commencer par les *Référentiels interréseaux [...] en français*³⁶ (2014 et 2017). Ces documents fixent les compétences terminales de base communes à tous les réseaux d'enseignement belges (libre et officiel). Même si chaque réseau est libre ensuite d'élaborer ses propres programmes sur la base des compétences prescrites dans ces documents, afin de destiner nos propositions à l'ensemble des élèves, nous avons pris la décision de nous baser uniquement sur les référentiels interréseaux³⁷.

Les œuvres de Mouawad et de Villeneuve nous semblent être un objet d'étude intéressant pour les classes du degré supérieur en humanités, car elles invitent à un enseignement multimédia avec lequel l'enseignant peut jongler. En effet, ces supports permettent de diversifier les études de multiples façons puisqu'il est possible d'analyser individuellement la pièce de théâtre écrite, ainsi qu'une ou plusieurs mises en scène et l'adaptation cinématographique. Il est aussi possible de suggérer une étude combinatoire des différents genres artistiques (littérature, théâtre et cinéma). Et puisque chaque médium recèle diverses stratégies d'analyse propre à sa discipline, nous pouvons aussi envisager une étude distincte ou simultanée et interactive des diverses disciplines. Néanmoins, la séquence que nous avons élaborée allie les deux œuvres en respectant le sens de la création, c'est-à-dire en présentant d'abord la pièce de théâtre, puis son adaptation cinématographique.

Nous commençons ces propositions didactiques avec l'état de l'art des contributions didactiques sur *Incendies*. Nous étudions ensuite l'intérêt d'approfondir le genre théâtral et de lire une pièce ainsi que les avantages de voir une adaptation cinématographique en classe de français. Puisque les œuvres s'inscrivent dans la diversité de la francophonie, nous

³⁶ Les titres complets sont :

- *Référentiels interréseaux des compétences terminales et savoirs requis en français – humanités professionnelles et techniques* (2014) ;
- *Référentiels interréseaux des compétences terminales et savoirs requis en français – humanités générales et technologiques* (2017).

³⁷ Dorénavant, nous ne mettrons plus les titres complets des divers référentiels usités, car ceux-ci sont fort longs. Les intitulés complets se retrouvent dans la bibliographie. De plus, nous indiquerons juste « Référentiel de [discipline en question] » et nous ajouterons les mentions « en G et TT » pour les humanités générales et technologiques ou « en P et TQ » pour les humanités professionnelles et techniques.

réfléchissons aussi aux bénéfices pour les élèves de distinguer l'appartenance à un territoire vaste de la francophonie et d'être sensibilisés à une variante du français à travers le québécois.

Outre ces aspects propres au cours de français, nous constatons qu'*Incendies* véhicule des thèmes universels qui peuvent être traités dans d'autres disciplines scolaires, telles que les mathématiques, la géographie, l'histoire, la philosophie, etc. Dès lors, nous suggérons une approche pluridisciplinaire de ces œuvres afin d'accroître les collaborations entre les enseignants.

Enfin, nous proposons une séquence didactique pour les enseignants de français, et nous justifions et expliquons nos choix. Celle-ci est élaborée pour des classes de rhétoriciens des différentes filières.

2. L'état de l'art

En ce qui concerne l'enseignement d'*Incendies*, nous avons pu constater que la pièce comme le film ont déjà fait l'objet de didactisation. Nous n'en doutons pas puisque notre professeure de rhétorique nous avait proposé une courte séquence (non-évaluée) à ce sujet et c'est cette première approche qui nous a donné envie de nous y replonger afin de réaliser une analyse digne d'un mémoire. Dans ce point, nous mettons donc en exergue les séquences existantes sur *Incendies* en les présentant et en pointant leurs objectifs, le niveau de classe visé et les principales démarches proposées.

Un hors-série de la *Nouvelle Revue Pédagogique* (Giudicelli, 2012, n°18) a dédié son numéro à « Wajdi Mouawad, *Incendies* : Étude d'une œuvre intégrale ». Le choix de l'œuvre est justifié par la réputation de Mouawad qui incarne le théâtre contemporain tout en se basant sur la tragédie grecque (*ibid.* : 1). Mouawad est présenté comme suit (*ibid.* : 7) :

Grand admirateur des tragédies de Sophocle parce que, selon lui, elles montrent un personnage pris dans une crise où il ne voit plus rien avant que brusquement la révélation ne se produise et qu'il ne sorte de son erreur. *Le Sang des promesses* et à fortiori *Incendies* épousent ce même mouvement menant à un coup d'éclat final, un retournement aussi fort que le passage de l'aveuglement à la lumière pour Œdipe.

La spécificité multiculturelle de cet auteur est également mise en avant, ainsi qu'« une double exigence éducative : former un lecteur et un spectateur tout en éduquant le futur citoyen d'une démocratie occidentale » (*ibid.*). La revue présente d'abord Wajdi Mouawad et son œuvre d'un point de vue contextuel en étudiant l'inscription de cette dernière dans le patrimoine du théâtre

québécois. Ensuite, elle suggère deux études d'ensemble. Celles-ci sont suivies par diverses lectures analytiques ainsi que des fiches-outils. Une deuxième partie propose des prolongements ainsi qu'une évaluation présentée comme un sujet du baccalauréat, ce qui signifie que cette étude est adressée à des élèves de rhétorique³⁸. Le hors-série met en exergue *Incendies* dans sa diversité, c'est-à-dire le texte, les multiples mises en scène et l'adaptation cinématographique de Villeneuve. En comptabilisant les douze séances proposées par la revue, nous constatons que l'ensemble des activités dure vingt heures.

En France, *Incendies* a fait l'objet d'une étude particulière à l'épreuve de français du baccalauréat professionnel en 2015 (Lettres-Histoire dans l'Académie de Versailles, 2015), lors de laquelle les élèves étaient confrontés à trois documents. Le premier était un extrait de la quatorzième scène, intitulée « Frère et sœur » (pp. 53-56). Le deuxième était un entretien avec le metteur en scène Stanislas Nordey qui a réalisé sa propre version et lecture du texte théâtral de Mouawad. Enfin, le dernier était une photographie de Jeanne et Simon (les enfants de Nawal), dans la mise en scène de Stanislas Nordey. Cette épreuve était constituée de deux évaluations : la première s'appliquait à des compétences de lecture tandis que la seconde visait davantage des aptitudes propres à l'écriture.

Quelques années auparavant, un professeur de lycée professionnel, D. Sauzede (2012), a participé à l'élaboration d'un dossier sur les « Mythes et figures mythiques dans les arts et la littérature au XX^e siècle » pour la revue éducative *Lire au lycée professionnel*. Il a rédigé un article intitulé « Étudier *Incendies* de Wajdi Mouawad en terminale baccalauréat professionnel ». Selon D. Sauzede (2012), *Incendies* répond aux trois objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel, à savoir : « identité et diversité », « l'homme et son rapport au monde », et enfin « la parole en spectacle »³⁹. Cet enseignant détaille son analyse en fonction des objets d'étude qui sont développés à travers les questions du programme. Ces questionnements sont de types réflexif et analytique et se basent sur le texte. Ils concernent notamment la gémellité, l'histoire, l'héritage transgénérationnel, la culture, la société, les mythes, etc.

Des auteurs d'autres pays que la France ont élaboré des fiches pédagogiques, c'est le cas d'un chercheur suisse, F. Dayen (2011), qui s'est intéressé à l'adaptation cinématographique. La fiche qu'il a rédigée conseille le visionnage du film à partir de quatorze ans. L'auteur, F. Dayen (2011 : 2), explique que différentes disciplines et thèmes sont présents dans cette œuvre,

³⁸ La rhétorique en Belgique correspond à la terminale en France qui s'achève par l'épreuve du Bac.

³⁹ Ces objets d'étude diffèrent complètement de ceux prescrits dans les référentiels belges.

à savoir l'histoire, la géographie, la citoyenneté, la philosophie et psychologie, et l'éducation aux médias⁴⁰. Cette fiche poursuit ainsi quatre objectifs pédagogiques :

- Situer une action dans un contexte historique et géopolitique authentique
- Comprendre l'impact d'une situation de conflit sur la composition d'une famille et la constitution d'un individu
- Apprécier la structure narrative complexe d'un film
- Saisir les enjeux d'une œuvre en analysant sa scène inaugurale

On constatera que tous les objectifs ne sont pas liés spécifiquement au cours de français. Seulement les deux derniers peuvent s'apparenter à la discipline du français. Toutefois les pistes pédagogiques proposées ensuite participent davantage à l'élaboration d'un cours dans notre discipline. En effet, l'auteur suggère de travailler sur le titre et ses références, l'intrigue, les thèmes (la guerre, les mathématiques, l'inceste, etc.), la forme – et plus précisément le décor et la structure du film (*ibid.* : 3-5). Enfin, il conseille d'achever cette étude par une dissertation sur la base d'une déclaration de Villeneuve (*ibid.* : 5) :

Pour transposer un texte aussi dramatique à l'écran, et pour éviter le mélodrame, j'ai opté pour la sobriété d'un réalisme cru, en conservant le facteur mythologique de la pièce à l'aide d'un travail sur la lumière naturelle et les ombres. L'émotion ne doit pas être une fin mais un moyen pour atteindre l'effet de catharsis désiré.

Une compatriote canadienne de Mouawad propose également une séquence didactique sur le genre théâtral au départ d'*Incendies* pour des jeunes âgés de quinze à seize ans. E. Bourret (2011) justifie son choix de texte par l'actualité de l'œuvre « tant sur le plan de sa médiatisation que sur le plan de ses thématiques ». À travers trois problèmes majeurs de lecture – comprendre la construction particulière d'entremêlement des cadres spatiotemporels, dégager la thématique de la guerre et établir des liens entre un mythe universel, celui d'Œdipe et l'histoire de Mouawad –, « l'objectif principal de cette séquence est d'amener les élèves à se distancier de l'œuvre pour reconnaître sa portée universelle et pour comprendre sa forme particulière » (*ibid.*). E. Bourret expose six activités qui sont divisées en trois grandes étapes : « avant la lecture », l'enseignant demande de réaliser une ligne du temps pour ne pas confondre les divers cadres spatiotemporels ; « pendant la lecture », les élèves doivent comprendre certains extraits qui mêlent les cadres spatiotemporels, et analyser les didascalies ; et enfin, « après la lecture », les élèves sont invités à observer la thématique de la guerre, à « établir des liens entre l'œuvre étudiée et le mythe universel d'Œdipe » et pour finir, ils doivent « rédiger une fiche de lecture » en réunissant les divers éléments étudiés lors de cette séquence.

⁴⁰ Ces diverses propositions disciplinaires ont suscité l'envie, chez nous, d'offrir également une approche pluridisciplinaire d'*Incendies*. Cf. point 6 « Une étude pluridisciplinaire ».

Sur le groupe Facebook d'*Enseignons.be* où les enseignants de français partagent des séquences, nous avons trouvé un dossier élaboré par D. Lecart (2018)⁴¹ qui est destiné à des rhétoriciens. La professeure propose une première partie sur l'histoire du théâtre et de la mise en scène (de l'Antiquité jusqu'à l'époque contemporaine) et la seconde partie s'intéresse à l'analyse d'*Incendies* de Mouawad. D. Lecart évoque la réception de l'œuvre, le contexte, le jeu avec les codes, les liens entre l'actualité et les mythes, et les personnages. L'analyse porte sur le visionnage de différentes mises en scène de la pièce et de la lecture à voix haute d'autres extraits.

Outre des enseignants ou des spécialistes de la didactique française, plusieurs théâtres qui ont proposé une mise en scène d'*Incendies* ont réalisé des dossiers pédagogiques pour les enseignants. Ils ont aussi confectionné des programmes et/ou des dossiers de presse. Ces documents peuvent être des ressources intéressantes pour les professeurs : c'est le cas de ceux qu'ont réalisés le Théâtre de Lyon – Célestins (2009) ou le Théâtre des Quartiers d'Ivry (2012). Une étude qui est souvent mentionnée dans le milieu éducatif est celle de C. Roy (2008) qui analyse le texte de Mouawad mis en scène par Nordey. L'auteure suggère de mener une première analyse avant de voir le spectacle (« la représentation en appétit ! ») et une autre après la représentation (« pistes de travail »). Dans ce dossier, les élèves sont supposés se rendre au théâtre pour voir le spectacle ; dès lors, il leur est demandé, en classe, de mettre en scène certains extraits et de transmettre ainsi des émotions. Ils sont également invités à faire des petits ateliers d'écriture où ils doivent décrire un décor, une scène, etc., et produire un échange épistolaire. Certaines de ces idées seront reprises et/ou réadaptées pour notre séquence. C. Roy suggère aussi des moments de débat à propos d'*Incendies*. Ce savant mélange entre mise en scène, écriture et débat nous semble à la fois harmonieux et pertinent ; nous tenterons d'en faire autant dans notre séquence.

Le Théâtre de Cornouaille (Périn, 2007-2008) propose aussi quelques pistes pédagogiques aux enseignants. Nous retenons notamment l'idée consistant à présenter le texte en soumettant aux élèves la liste des personnages (*ibid.* : 3). À partir de celle-ci, ils devront constater la présence de prénoms occidentaux et orientaux qui révèle la confrontation de deux mondes. Il est également possible de dévoiler aux élèves la liste des titres des actes et des scènes pour les inviter à en tirer quelques conclusions (sur l'équilibre du récit, sur les thématiques, etc.).

⁴¹ Cette séquence didactique a été réalisée par D. Lecart dans le cadre de l'examen du cours de *Didactique du français langue première* de Monsieur J.-L. Dufays à l'Université de Louvain-la-Neuve.

L’auteure de ces pistes pédagogiques suggère en outre d’étudier la préface ainsi que la quatrième de couverture et la langue utilisée par Mouawad (*ibid.* : 3-4).

Toutes ces ressources pédagogiques sont riches et inspirantes. Nous tenterons de les exploiter dans notre séquence tout en nous en distanciant afin de créer un document original.

3. Lire une pièce de théâtre en classe et étudier le genre théâtral

De façon générale, le théâtre en classe de français permet de développer autant l’écrit que l’oral. Dès lors, il peut être « défini comme étant un objet d’enseignement et un moyen d’enseignement » (Dubois, 2017 : 4). L’analyse d’*Incendies* de Mouawad en classe de français requiert nécessairement l’étude du genre théâtral dans lequel la pièce s’inscrit. Bien qu’*Incendies* soit une pièce contemporaine, elle s’apparente tout de même à des genres classiques telles que le drame, la fable et la tragédie, puisqu’il est fait de nombreuses références à l’*Œdipe* de Sophocle⁴². Il semble utile d’évoquer brièvement la situation de la littérature québécoise afin de contextualiser l’œuvre de Mouawad et ses influences.

Mouawad s’inscrit dans l’histoire du théâtre canadien en langue française, et plus précisément du théâtre québécois. Celui-ci affirme sa propre identité depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, lors duquel il s’oriente « résolument vers le questionnement de la société contemporaine, marquant aussi de cette manière sa volonté de se libérer de l’influence de la culture française pour affirmer son identité » (Giudicelli, 2012 : 4). La revendication identitaire est primordiale au Québec et la littérature joue un rôle vital dans ce contexte d’affirmation d’indépendance, grâce à la « surconscience linguistique », par rapport au français de France et à l’anglais du Canada (Joubert, *et al.*). De plus, le programme québécois actuel privilégie l’oralité (communication orale) et les formes culturelles des « gens de paroles » tout en s’appropriant les « écritures contemporaines les plus novatrices » et en osant « des expérimentations artistiques » (*ibid.*). Le Québec est aussi une terre d’accueil pour de nombreux migrants, comme Mouawad : il est le lieu d’« éclosion de nouveaux talents littéraires d’origine étrangère qui entrecroisent les imaginaires du pays d’origine [à savoir, le Liban pour Mouawad] et du pays d’accueil, dans des écritures décomplexées où l’oralité multiplie les entorses à la règle grammaticale. Ces romans d’expression française n’en exploitent pas moins brillamment toutes les ressources de la langue » (*ibid.*). D’ailleurs, Mouawad, avec Robert Lepage et Larry

⁴² Nous avons fait le choix de ne pas analyser la dualité qui relie *Incendies* et *Œdipe roi*, car un mémoire avait déjà réalisé une très belle étude sur le sujet (Dello Spedale Catalano, 2009).

Tremblay, figure « parmi les dramaturges qui ont conquis une audience internationale à l'époque contemporaine » au Québec.

Une des sources dramaturgiques de Mouawad concerne les romans d'Aki Shimazaki (écrivaine québécoise née au Japon), qui lui ont inspiré l'idée des lettres dans *Incendies* (Mouawad, 2018c). D'autres auteurs contemporains, qui ont inspiré Mouawad, sont Jean-Luc Lagarce et Claude Gauvreau. Outre ces sources, il ne faut pas négliger le travail des acteurs et les rencontres de Mouawad avec Josée Lambert et Souha Bechara (Mouawad, 2018b).

Un des intérêts de travailler le théâtre de Mouawad est qu'il s'agit d'« un théâtre qui parle d'aujourd'hui et permet de mieux comprendre le monde dans lequel on vit » (FWB, 2010-2011). De plus, *Incendies* échappe à la catégorisation du théâtre comme divertissement, mais montre plutôt « la force du lien entre le théâtre et le politique, ou le théâtre et la sédition » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 78). En cela, Mouawad « mobilise des enjeux théâtraux et culturels majeurs » (Giudicelli, 2012 : 1).

Incendies est une pièce relativement courte (115 p.) ; il nous semble dès lors tout à fait pertinent de la lire intégralement en classe à voix haute avec les élèves qui incarneraient chacun à leur tour un personnage. Cette pratique permet de démocratiser la lecture obligatoire, de la rendre plus légère et de s'assurer que la lecture a été effectuée chez tout le monde. De plus, le fait que chaque élève interprète un personnage revient à déjà jouer la pièce, car le texte de théâtre peut sembler insignifiant s'il n'est pas mis en voix (Ronveaux, 2000 : 80). En outre, selon E. Bourret (2011), cela « aide les élèves à visualiser la rencontre des deux cadres spatiotemporels » qui serait moins compréhensible lors d'une lecture individuelle. Cette expérience de lecture est probablement beaucoup plus positive qu'une lecture obligatoire à domicile, car « la mise en mots », grâce à cette lecture vivante, devient, selon F. Dolphijn (2020 : 14), un allié qui permet d'expérimenter une pensée propre. L'imagination se développe alors immédiatement sur le plateau de la classe et forme « un binôme avec l'apprentissage » (*ibid.*). M. Wilmotte (2020 : 18) ajoute que « ce n'est pas rien si la lecture a pu être associée, un temps du moins, à une activité collective vécue joyeusement ». L'activité de lecture à voix haute d'un texte théâtral présente d'autres bienfaits comme le « développement d'habiletés langagières à l'oral (fluidité, projection, articulation, etc.) ou en lecture (compréhension, inférences, débit, etc.) » (Dubois, 2017 : 5). Il s'agit en quelque sorte d'une performance. Cela contribue également « au développement des compétences sociales de l'élève, plus précisément en ce qui a trait à l'empathie, à la régulation des émotions et à l'estime de soi » ainsi qu'à la motivation et au plaisir d'apprendre et de grandir (*ibid.* : 6).

4. Voir l'adaptation cinématographique

L'analyse de film n'existerait pas sans l'analyse de texte, car le texte est le point de départ du scénario, où les éléments textuels et filmiques sont intrinsèquement liés (Henry, 2013 : 47 min. 13 sec.). Par conséquent, l'analyse d'un film permet à un enseignant de français de travailler sur des éléments fondamentaux comme les figures de style, qui jalonnent les films aussi bien que les textes. Le film est donc un support essentiel pour divers points d'analyse textuelle, mais aussi de l'image. De plus, selon C. Giudicelli (2012 : 1), la construction des pièces de Mouawad doit beaucoup au cinéma. D'ailleurs, Mouawad l'admet lui-même (Goriely, 2016 : 21) : « Je suis quelqu'un qui est beaucoup plus influencé par le cinéma que par le théâtre, le rapport à l'ellipse, le rapport au montage ». Toutefois, sa mise en scène est tout de même remplie d'images théâtrales qui nécessitent une transposition pour être traduites dans le septième art (Micro_scope, 2010 : 4). D'ailleurs, il a été nécessaire d'épurer les dialogues. Villeneuve a été « contraint de mettre de côté la poésie magnifique de Wajdi » et il a opté pour davantage de naturalisme (Douhaire, 2011). L'adaptation cinématographique est un long processus d'appropriation.

Il est d'abord pertinent de s'intéresser au point de vue du cinéaste sur la pièce originelle et de se questionner sur ce qui a poussé Villeneuve à vouloir l'adapter. Lors d'un entretien avec un membre de l'équipe de production du film, il nous apprend ceci (Micro_scope, 2010 : 4) :

De quelle manière avez-vous découvert la pièce de Wajdi Mouawad et quelles ont été vos premières impressions?

La même impression que quand j'ai vu *Apocalypse Now* pour la première fois : soufflé (asthounded). La pièce était présentée dans un tout petit théâtre (le 4sous). J'étais assis dans la deuxième rangée, ayant acheté les derniers billets de la dernière représentation. J'ai reçu le texte dans la figure et suis sorti du théâtre sur les genoux. Je ne cherchais pas à faire une adaptation à cette époque mais j'ai immédiatement su que j'allais en faire un film.

Par ailleurs, Villeneuve a rédigé son adaptation seul, car « Mouawad a refusé d'y participer, d'une part parce qu'il était pris sur la préparation de sa nouvelle création théâtrale, *Forêts* ; et d'autre part, parce qu'il gardait un mauvais souvenir de son propre travail sur la transposition cinématographique de sa pièce, *Littoral*. Il avait été gêné par les pesanteurs du cinéma » (Douhaire, 2011). Le fait de reprendre l'œuvre de Mouawad a ajouté des difficultés, car Villeneuve a été contraint de refaire le même chemin que Mouawad et de vivre les souffrances que celui-ci avait éprouvées lors de son travail originel⁴³. Malgré ces avertissements, Mouawad a cédé les droits de sa pièce à Villeneuve avec une grande liberté puisqu'il lui a donné carte

⁴³ Le dramaturge avait averti le cinéaste du parcours à traverser.

blanche. Sa seule condition était que le cinéaste se l'approprie complètement : « Si tu veux [...], tu ne peux garder que le titre, une seule scène, un seul personnage » (*ibid.*). Selon le réalisateur, cette liberté totale lui a été bénéfique (*ibid.*).



La puissance de l'œuvre est rendue, notamment, par les paysages désertiques, presque mutiques – comme l'est aussi Nawal –, de la Jordanie (pays où le film a été tourné). D'ailleurs, le spectateur peut les distinguer dès la séquence initiale.

Cette profondeur de traitement est amplifiée par l'absence de parti pris politique qui donne une impression d'universalité, ainsi que par le travail sur la lumière naturelle et les ombres, et par le « mélange entre quelques acteurs professionnels et plusieurs acteurs non professionnels trouvés en Jordanie » (Micro_scope, 2010 : 5). Les chansons du groupe Radiohead renforcent également « la sobriété d'un réalisme cru » (*ibid.*). Le titre *You and Whose Army*, dès le début (1 min.), envoute le spectateur (Douhaire, 2011). De plus, selon Villeneuve (*ibid.*), « l'énigme posée ici crée une tension qui propulse les scènes suivantes » et apporte immédiatement « un certain lyrisme, une mélancolie, un rapport au sacré ».

Les titres dans l'adaptation cinématographique de Villeneuve font office de chapitrage. En général, ces titres lient deux plans qui évoquent chacun un niveau de narration ancré dans une époque différente. Villeneuve a donc conservé les allers-retours temporels propres à l'œuvre originelle. Ses chapitres correspondent approximativement aux actes de la pièce de Mouawad.

Nous pouvons en conclure que la transposition de la pièce dans le film a été savamment construite et réfléchie. Comme le note S. Goriely (2016 : 23) :

Le cinéaste semble guidé par un grand souci de fidélité, mais en traduisant en langage cinématographique sa lecture de la pièce originelle. Autrement dit, il garde l'esprit mais pas la lettre, avec la liberté que lui a octroyée Mouawad.

5. Étudier la francophonie

Mouawad et Villeneuve s'inscrivent tous les deux dans un même territoire, à savoir le Québec. Dès lors, le spectateur, tout comme le lecteur, ne peut ignorer le caractère québécois

de l'œuvre. Cette approche peut être intéressante à analyser en classe de français afin de considérer la langue française dans sa vaste étendue qu'est la francophonie.

Dans l'adaptation cinématographique, le spectateur perçoit un accent canadien mais ce qui est le plus frappant sont les expressions. Celles-ci sont également présentes dans la pièce. Ces éléments propres au français québécois peuvent tout d'abord prêter à rire. Cependant, ceux-ci sont des sujets d'étude pertinents pour la classe de français, où un exercice étymologique autour de ces locutions typiques d'une région de la francophonie peut être envisagé. Comme le suggère B. Henry (2013 : 17 min. 8 sec.), il est pertinent d'expliquer que la plupart des insultes québécoises découlent de termes religieux, comme c'est le cas de « câlisse » et « tabernak ». Ces jurons québécois sont des sacres. F. Coissard (2014 : 74) nous explique cette désignation :

[Elle] renvoie[nt] pour la plupart au vocabulaire religieux, mais détourné, altéré, modifié du point de vue du signifiant et, dans la plupart des cas du signifié, le sacre s'accompagnant d'une création langagière. L'une des grandes caractéristiques du sacre est en effet son polymorphisme qui le fait passer d'une catégorie grammaticale à une autre et lui confère une étonnante expressivité. Son utilisation remonte à la période des années soixante que l'on a qualifiée au Québec de Révolution Tranquille et qui a remis en question l'autorité religieuse catholique, jusque-là assez incontestée. La valeur d'interjection des sacres dans le soulignement des émotions est d'usage courant. Il en existe des versions adoucies que Mouawad n'utilise presque jamais. L'auteur en effet privilégie la forme dure et revendiquée du sacre dont voici quelques exemples : hostie, crisse, s'en crisser, décrisser (de « Christ »), tabarnak (de « tabernacle »), câlisse, s'en câlisser (de « calice »), torieu (« tort à dieu ») qu'il emploie également dans une version édulcorée, torpmouche, condone (« écoute donc »).

En proposant ainsi une étude de la variété française du Canada, les élèves peuvent étudier la variation diatopique de la langue française. La question de l'autonomisation des variétés ainsi que de la sujétion au centre francophone, à savoir la France et plus précisément, Paris, peut également être un sujet d'étude, tout comme l'insécurité linguistique. Le Québec peut être comparé à la Belgique par rapport à ses caractéristiques qui le rapprochent du centre francophone français.

Le québécois (français du Québec) est également caractérisé par sa proximité par rapport à des centres anglophones. D'ailleurs, le Canada a deux langues officielles, à savoir l'anglais et le français. Dès lors, le français canadien est touché par ces influences anglophones, c'est pour cela que les Québécois mélangent le français avec l'anglais au sein d'un même discours. Ils utilisent donc le franglais. Dans la pièce, Simon met particulièrement cette variante en avant (p. 19) : « You bet qu'on va l'enterrer face contre terre ! You bet ! On va y cracher dessus ! [...] pour nous fucker encore plus l'existence ! ».

On constate donc que le dramaturge, et par la suite le réalisateur, souligne deux réalités propres à son territoire québécois, à savoir les mots anglais et les jurons québécois qui sont des particularismes. Ces deux réalités du français québécois exercent chez Mouawad une fonction dramaturgique, tout en signalant la revendication d'une appartenance des personnages. À cet égard, des signes doivent être décryptés dans la fiction théâtrale, car il s'agit d'indices d'émotion, de colère et de rage (Coissard, 2014 : 73). D'ailleurs, le personnage le plus explosif dans la pièce est Simon, qui en fait un usage massif pour exprimer son désarroi.

Pour travailler la francophonie, il semble pertinent d'analyser le cas de Mouawad puisqu'il a vécu deux exils dans des pays francophones différents : le premier à l'âge de huit ans en France et le second à l'âge de quinze ans au Canada. Ces exils lui ont fait perdre sa langue maternelle, l'arabe, et le français est devenu sa langue d'exil. Le choix du français peut donc aussi être perçu comme une phénomène d'acculturation afin de s'adapter correctement au pays d'adoption. D'une manière comparable, le fait d'interroger le français comme langue d'enseignement peut être intéressant dans les classes multiculturelles actuelles⁴⁴. Bien que le français soit une langue d'enseignement en Wallonie, il n'est pas nécessairement la langue maternelle de tous les élèves. Pour dégager les implications de cette diversité linguistique, une réflexion avec les élèves sur les notions de français langue première (FL1), français langue maternelle (FLM), français langue étrangère (FLE), français langue seconde (FLS) aurait tout son sens.

6. Une étude pluridisciplinaire

La pièce *Incendies* et son adaptation cinématographique sont deux supports qui correspondent bien à la discipline du cours de français, car celui-ci comporte une forte dimension culturelle, et de ce point de vue, ces deux œuvres peuvent évidemment contribuer à enrichir les savoirs des élèves. Toutefois, *Incendies* peut contenir des éléments intéressants pour d'autres disciplines, comme les mathématiques, la religion et la morale, la géographie, l'histoire ou l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Nous préciserons ici l'intérêt d'étudier ces œuvres dans chaque discipline et ainsi de développer une étude collaborative et pluridisciplinaire autour d'une même œuvre.

⁴⁴ Aujourd'hui, nous sommes baignés dans une ère migratoire. Par conséquent, de nombreux élèves proviennent de ces migrations et sont des immigrants de première ou de deuxième générations.

A. Les mathématiques

Comme nous l'avons étudié dans l'analyse littéraire, les mathématiques ont une place prépondérante dans *Incendies*. Dans la pièce comme dans le film, Jeanne est mathématicienne. Elle permet donc de mettre en évidence cette discipline, avec la rigueur qu'elle requiert, ainsi que divers problèmes tels que les ponts de Königsberg, la conjecture de Syracuse, le graphe de visibilité d'un polygone et les mathématiques discrètes.

B. Henry (2013 : 40 min. 27 sec.) propose des pistes de travail en suggérant de collaborer avec les enseignants de mathématiques, car dans les récits, il est question de la conjecture de Syracuse. Cette conjecture soutient toute la pièce puisque la quête des jumeaux se résout grâce à la somme arithmétique « $1 + 1 = 1$ ». Ce problème mathématique est très bien explicité dans la pièce (pp. 120-122), tandis que, dans le film, il n'est pas détaillé. Mais un autre problème insoluble est mis en avant dans le film, à savoir les sept ponts de Königsberg (30 min. 11 sec.)

La référence des numéros tout au long du film peut également faire l'objet d'une étude mathématique. Tout d'abord, onze titres apparaissent à l'écran. Ceux-ci correspondent aux incendies vécus par chaque individu (les jumeaux, Nawal, la femme qui chante, Sarwan Janaan, Nihad et Chamseddine) et dans des lieux précis (Daresch, Le Sud, Deressa et Kfar Rayat) et enfin, le dernier qui clôture l'œuvre est « Incendies ». Les chiffres caractérisent également l'identité de Nawal qui est un numéro de dossier chez le notaire – 50-1219 (3 min. 47 sec.) – et qui finit par être datée sur sa tombe – 1949-2009 (2h 3 min. 48 sec.).

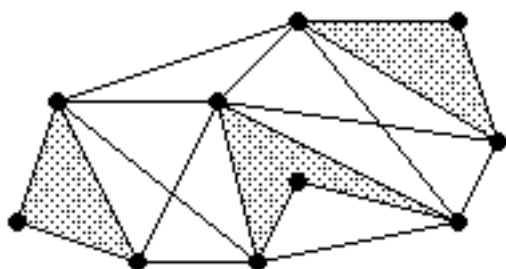
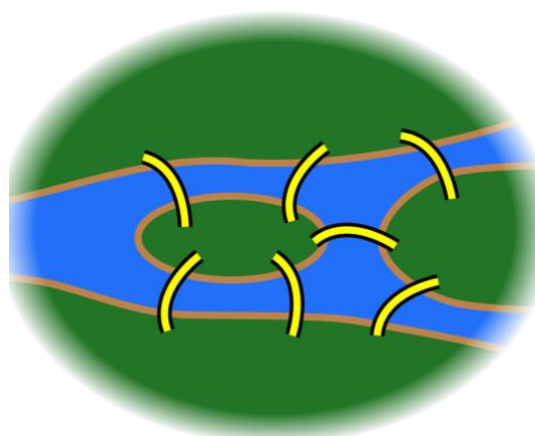
Les mathématiques permettent donc d'accéder à des indices afin de résoudre l'énigme mathématique finale « $1 + 1 = 1$ » (Henry, 2013 : 42 min. 33 sec.). Il est possible aussi de percevoir un dispositif mathématique à travers les œuvres d'*Incendies* et celui-ci peut mener à une étude particulière dans le cadre d'un cours de mathématiques.

Le film donne la possibilité aux élèves de mieux visualiser certains problèmes mathématiques ; il peut dès lors être considéré comme un « outil informatique » qui désignerait un « outil de visualisation » (Référentiel de mathématiques en P et TQ : 7)⁴⁵. Cet outil permet d'« illustrer rapidement et efficacement un savoir, un concept, de favoriser la discussion et donc l'appropriation des notions, de repousser les limites des situations proposées, de se focaliser sur

⁴⁵ La plupart des références issues du référentiel de mathématiques en P et TQ sont également en vigueur dans le référentiel de l'enseignement général, et inversement.

le processus, de faciliter les démarches d'investigation » (*ibid.*) De plus, l'outil qu'est le film a fait l'objet auparavant d'un « dispositif de visualisation collective » (*ibid.*) en classe⁴⁶.

Le fait d'appréhender les mathématiques à travers le septième art permet d'envisager un croisement de différents points de vue (scientifique, technique, culturel, etc.) comme le requiert le référentiel interréseaux (*ibid.* : 8). Afin que les démarches des différents problèmes mathématiques, mis en exergue dans *Incendies*, soient appréhendées par les élèves, il semble pertinent d'user de « la reformulation orale ou écrite lorsque l'élève s'approprie une situation-problème ; la traduction du langage mathématique en français et réciproquement ; la production d'un dessin, d'un graphique, d'un schéma, d'un tableau... ; la formulation d'une conjecture, d'une démarche de résolution, d'une argumentation, d'une méthode de travail, d'une généralisation, d'une synthèse, d'un résultat ; la discussion dans la confrontation des points de vue » (*ibid.*). Toutes ces façons de procéder donnent l'occasion aux élèves de « développer [leur] raisonnement mathématique » (*ibid.*). Par exemple, les sept ponts de Königsberg (cf. Schéma des sept ponts de Königsberg résolu par Euler) peut faire l'objet d'un schéma ainsi que le graphe de visibilité d'un polygone (cf. Graphe de visibilité d'une scène : Rivière, 1997) lorsque Jeanne en explicite le principe sur la base d'une représentation familiale. Pour réaliser un tel schéma, il suffit de suivre les indications de la professeure (pp. 27-29) :



JEANNE. Prenons un polygone simple à cinq côtés nommés A, B, C, D et E. Nommons ce polygone le polygone K. Imaginons à présent que ce polygone représente le plan d'une maison où vit une famille. Et qu'à chaque coin de cette maison est posté un des membres de cette famille. Remplaçons instant A, B, C, D et E par la grand-mère, le père, la mère, le fils, la fille vivant ensemble dans le polygone K.

Posons alors la question à savoir qui, du point de vue qu'il occupe, peut voir qui. La grand-mère voit le père, la mère et la fille. Le père voit la mère et la grand-mère. La mère voit la grand-mère, le père, le fils et la fille. Le fils voit la mère et la sœur. Enfin la sœur voit le frère, la mère et la grand-mère. [...] On appelle cette application l'application théorique de la famille vivant dans le polygone K. [...] Maintenant, enlevons les murs de la maison et traçons des arcs uniquement entre les membres qui se voient. Le dessin auquel nous arrivons est appelé graphe

⁴⁶ Cf. le point 4 « Voir l'adaptation cinématographique ».

de visibilité du polygone K. [...] Il existe donc trois paramètres avec lesquels nous jonglerons au cours des trois prochaines années : les applications théoriques des polygones... [...] Les graphes de visibilité des polygones... [...] Enfin, les polygones et leur nature. [...] Le problème est le suivant : pour tout polygone simple, je peux facilement – comme nous l’avons démontré – tracer son graphe de visibilité et son application théorique. Maintenant, comment puis-je, en partant d’une application théorique, celle-ci par exemple, tracer le graphe de visibilité et ainsi trouver la forme du polygone concordant ? Quelle est la forme de la maison où vivent les membres de cette famille représentée par cette application ? Essayez de dessiner le polygone.

Cette description donne la possibilité de « visualiser des représentations d’objets de l’espace » (*ibid.* : 12) grâce à la construction d’une figure. En effet, les référentiels interréseaux promeuvent l’apprentissage de « penser logiquement » pour « avoir une compréhension spatiale » (Référentiel de mathématiques en G et TT : 6).

« Le cours de mathématiques est l’occasion de faire connaître les apports de toutes les cultures au développement des mathématiques » (*ibid.*) ; d’ailleurs, la pièce, comme le film, se déroule autant au Moyen-Orient qu’au Canada. Par conséquent, il est envisageable d’apprécier cette discipline dans son universalité culturelle et de transmettre « un bagage humaniste » (*ibid.* : 7) à tous les élèves. D’ailleurs, les mathématiques impactent diverses disciplines qui l’entourent, à savoir « les arts, la peinture, la musique, la géographie, la technologie, la science, l’économie, les sciences humaines, l’environnement » et cela « aide à mieux appréhender une société en évolution » (*ibid.*). Kahane⁴⁷ insiste sur la validité universelle de cette discipline :

C’est la nature des mathématiques : on ne peut pas dire à quoi elles s’appliquent parce qu’elles viennent de partout et sont susceptibles de s’investir partout ; mais elles sont constituées par des enchaînements conceptuels et logiques dont la validité est universelle

L’enseignant de mathématiques peut également faire valoir l’esprit critique de ses élèves face aux informations portées dans les œuvres. Bien que l’esprit critique soit davantage développé dans d’autres cours comme le français ou l’histoire, il ne faut pas négliger sa portée pour les mathématiques. En effet, cette discipline nécessite également un raisonnement rigoureux et scientifique, et une capacité de jugement afin d’atteindre des objectifs. Grâce aux problèmes mathématiques proposés dans les œuvres, les élèves sont contraints de les traiter en les interprétant correctement. De plus, les mathématiques participent à la logique et « une bonne formation à la logique permet de mieux maîtriser le débat démocratique : reconnaître la différence entre une cause et une conséquence, enchaîner des raisonnements, tirer une conséquence de plusieurs causes... La pratique de la logique en mathématiques favorise la construction de l’argumentation, la compréhension de textes, le développement de l’esprit

⁴⁷ Kahane, *Cahier pédagogique* n°427, 2011, in Référentiel de mathématiques en G et TT : 6.

critique... » (Référentiel de mathématiques en G et TT : 7). Tous ces éléments sont essentiels pour d'autres disciplines ainsi que pour former un bon futur citoyen de la société.

Évidemment, les problèmes mis en évidence dans les œuvres ne correspondent pas à des attendus de l'enseignement secondaire, sauf peut-être pour des options en mathématiques fortes – « résoudre un problème qui se définit par un lieu géométrique » peut être appliqué à la conjecture de Syracuse. Toutefois, cela ne doit pas empêcher un enseignant de cette discipline d'utiliser cette matière et ce support comme un point d'accroche pour les élèves afin de leur montrer la nécessité des mathématiques au quotidien, « pour analyser un phénomène aléatoire de la vie courante » (Référentiel de mathématiques en P et TQ : 36), ou comme un exercice plus complexe à décortiquer ensemble (processus de transfert : résoudre un problème), il s'agit alors d'un problème d'optimisation par l'exemple (C3). En effet, cela peut mener davantage à un travail de groupe et/ou de coopération ou à un travail de recherches comparable à ceux qui seront demandés aux études supérieures (« formation de l'individu [...] pour aborder des études supérieures » ; Référentiel de mathématiques en G et TT : 6). Il s'agirait donc d'un bon exercice pour de futurs étudiants.

Bien que cette collaboration entre les mathématiques et le français puisse sembler compliquée à mettre en œuvre, nous estimons qu'elle aurait une réelle plus-value pour les élèves qui pourraient grâce à elle créer davantage de liens entre ces deux cours. De plus, n'oublions pas que la communication en mathématiques est essentielle. En effet, « l'exigence de rigueur s'impose tant pour le langage mathématique que pour la langue française : choix du terme exact, recours aux connecteurs logiques, utilisation de symboles, respect de la syntaxe mathématique, qualité de la présentation, orthographe correcte » (*ibid.* : 8). Un autre élément fondamental dans la pratique des mathématiques est l'esprit critique (*ibid.*) :

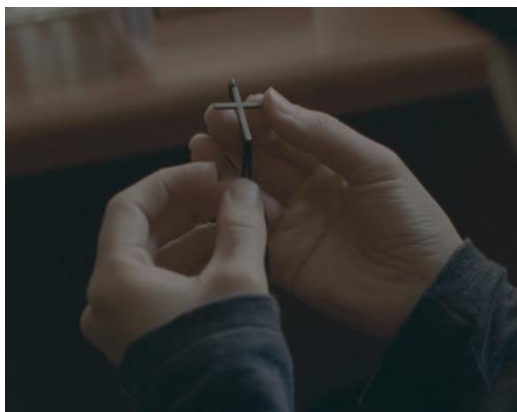
Être capable de raisonner, de justifier, de démontrer, d'argumenter est indispensable dans un monde en perpétuelle évolution. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il [le cours de mathématiques] permet d'acquérir un esprit critique, une démarche scientifique et une faculté d'adaptation.

Différents liens peuvent donc être tissés entre ces deux disciplines. Dès lors, ne boudons pas – en tant qu'enseignants – une collaboration qui pourrait se révéler aussi riche que précieuse pour les élèves ainsi que pour les professeurs.

B. La religion et la morale

En fonction du réseau d'enseignement dans lequel le professeur de français se retrouve, il aura des collègues qui enseignent soit la religion (réseau libre confessionnel ou réseau officiel)

soit la morale (réseau officiel). Dans l'enseignement officiel, les élèves sont libres de choisir entre un cours de religion et celui de morale non confessionnelle. Dans ce point, nous envisageons donc des activités possibles dans ces deux disciplines en tenant compte de leurs programmes et référentiels respectifs.



Dans l'adaptation cinématographique de Villeneuve, Nawal est clairement signalée comme chrétienne. D'ailleurs, Jeanne reçoit le pendentif en forme de croix de sa mère en héritage (8 min. 40 sec.). Cette croix qui est dévoilée dès le début de l'œuvre apporte des éléments de significations qui permettent de mieux appréhender le personnage de Nawal en montrant qu'elle est influencée par sa religion. Cela justifie dès lors qu'on s'intéresse à *Incendies* dans le cadre du cours de religion. À ce propos, l'ouvrage *Regards croisés sur Incendies : Du théâtre de Mouawad au cinéma de Villeneuve* (Fevry et al., 2016) propose deux contributions en lien avec la religion. La première, due à A. Join-Lambert, s'intitule « Le notaire Jean Lebel, l'homme du sacré dans le film *Incendies* », et la seconde, due à J.-L. Maroy, concerne « Les images des religions dans le film *Incendies* ». Ces documents peuvent être des points de départ pour proposer aux élèves une étude pour « décoder le religieux » ainsi que « les comportements [des personnages] liés aux religions » dans « un cadre rationnel » (Référentiel de religion : 8). Le professeur se doit à cet égard d'éviter « les risques de simplifications et d'amalgames qui conduisent aux dérives du radicalisme ou du fondamentalisme » puisqu'il forme les élèves à interpréter les langages du religieux « en tenant compte des contextes (histoire et lieux), et plus largement au sein de la culture » (*ibid.*).

Lors de l'épisode du car brûlé dans le film, le spectateur comprend que le conflit est, notamment, religieux : Nawal est en effet sauvée grâce à sa confession chrétienne lorsqu'elle brandit sa croix et crie « Je suis chrétienne » (50 min. 37 sec.). Sur cette base, le conflit relaté dans les œuvres peut être analysé d'un point de vue religieux et spirituel en vue de susciter un « dialogue interreligieux et interconvictionnel » (*ibid.* : 16). Par rapport à la spiritualité, l'élève peut s'interroger sur les « chemins de libération » qu'empruntent Nawal pour s'accomplir elle-même et atteindre un certain bonheur (*ibid.* : 7). Il peut également « appréhender de façon critique et citoyenne » les « raisons et convictions » (*ibid.* : 8) de Nawal. Ces réflexions correspondent majoritairement à la deuxième compétence terminale, préconisée par le

référentiel, qui est de « S'ouvrir à la pluralité des cultures, des religions, des options de vie » (*ibid.* : 10). À travers *Incendies*, l'enseignant peut travailler diverses compétences disciplinaires telles que « décoder le mode de relation au religieux » (*ibid.* : 12), « interroger et se laisser interroger par les sciences [notamment les mathématiques de Jeanne] et les sciences humaines » (*ibid.* : 13). Plus précisément, les mathématiques de Jeanne et les silences de Nawal peuvent devenir « des registres de réalité et de langage » (*ibid.* : 14) à discerner, la croix peut être abordée comme un sens symbolique à expliciter, au même titre que les rites de la protagoniste (*ibid.* : 15), et les choix et actes de Nawal peuvent être analysés comme relevant de « la dimension sociale de la vie humaine » (*ibid.* : 18). Ces différents thèmes peuvent servir de base pour « construire une argumentation éthique » (*ibid.* : 15). Enfin, l'œuvre théâtrale et l'adaptation cinématographique sont des « formes d'expression littéraire et artistique » (*ibid.* : 17) qui peuvent être décryptées dans leurs dimensions spirituelle et religieuse.

Le cours de religion explore également, grâce à l'herméneutique anthropologique, « les grandes questions liées à la nature humaine (la naissance, la vie, le rapport au corps, la mort, la génération, l'amour, ...) [avec leurs] impacts personnels (espace intérieur – *inner place*) et relationnels (espace extérieur – *outer place*), individuels et sociétaux » (*ibid.* : 9). Toutes ces questions sont d'actualité dans *Incendies* puisque les jumeaux effectuent une quête originelle (relative à leur naissance) suite au décès de leur mère⁴⁸ qui demande à être enterrée d'une façon particulière⁴⁹ (p. 17):

Enterrement.
Au notaire Hermile Lebel.
Notaire et ami,
Emmenez les jumeaux
Enterrez-moi toute nue
Enterrez-moi sans cercueil
Sans habit, sans écorce
Sans prière
Et le visage tourné vers le sol.
Déposez-moi au fond d'un trou,
Face première contre le monde.
En guise d'adieu,
Vous lancerez sur moi
Chacun
Un seau d'eau fraîche.
Puis vous jetterez la terre et scellerez ma tombe.

⁴⁸ Ceci fait référence à la mort par rapport aux « grandes questions liées à la nature humaine ».

⁴⁹ Ceci fait référence au rapport au corps par rapport aux « grandes questions liées à la nature humaine ».

Deux des enfants de Nawal découvrent que leur mère a été violée⁵⁰ par son propre fils⁵¹. Malgré cet inceste, Nawal n’a jamais cessé d’aimer ce premier fils⁵² (p. 128-129) :

Quoi qu’il arrive je t’aimerai toujours,
Quoi qu’il arrive je t’aimerai toujours
Sans savoir qu’au même instant, nous étions toi moi dans notre défaite
Puisque je te haïssais de toute mon âme.
Mais là où il y a de l’amour, il ne peut y avoir de haine.
Et pour préserver l’amour, aveuglément j’ai choisi de me taire.
Une louve défend toujours ses petits.
Tu as devant toi Jeanne et Simon.
Tous deux tes frère et sœur
Et puisque tu es né de l’amour,
Ils sont frère et sœur de l’amour.

Toutes ces interrogations autour de la nature humaine permettent de pratiquer « le questionnement philosophique » (*ibid.* : 13).

Le cours de religion peut aussi tisser des liens avec d’autres disciplines telles que l’histoire et l’éducation à la citoyenneté (*ibid.* : 6) :

Cette aptitude à la relation – élément fondamental d’une éducation à la citoyenneté – inclura aussi la connaissance de l’histoire et des racines qui donnent le sens d’une appartenance sociale et culturelle riche de mémoire ; cette connaissance du passé est un fondement permettant une ouverture au présent et à l’avenir.

Ces diverses approches permettent de développer des compétences requises au troisième degré en religion. En effet, grâce à *Incendies*, les élèves peuvent s’ouvrir à « la pluralité des cultures, des religions et des options de vie » (*ibid.* : 19) ainsi qu’ « aux questions de la vie sociale et relationnelle » (*ibid.* : 20), tout en développant leur intelligence critique (*ibid.* : 19).

Incendies peut également être étudié dans le cadre d’un cours de morale non confessionnelle⁵³ qui interroge l’Homme dans la réalité qui l’entoure grâce à un examen rationnel et éthique (Programme de morale : 1). Un des thèmes majeurs de l’enseignement de la morale est l’engagement social ; dès lors, celui de Nawal peut être remis en perspective à travers ce dessein. Le cours de morale vise à construire des citoyens démocrates responsables en développant diverses compétences telles que la participation active à la vie publique (*ibid.* : 10). Pour ce faire, l’enseignant pourrait proposer un débat autour des valeurs démocrates

⁵⁰ Ceci fait référence au rapport au corps par rapport aux « grandes questions liées à la nature humaine ».

⁵¹ Ceci fait référence à la génération par rapport aux « grandes questions liées à la nature humaine ».

⁵² Ceci fait référence à l’amour par rapport aux « grandes questions liées à la nature humaine ».

⁵³ Il n’existe pas de référentiel interréseaux pour le cours de morale puisque celui-ci n’est enseigné que dans le réseau officiel. Nous nous basons donc sur le programme propre à ce réseau.

développées dans les œuvres, tout en sondant « la question du sens » (*ibid.* : 17) du projet de Nawal par rapport à la « dynamique de l'action morale » (*ibid.* : 18).

Comme celui du cours de religion, le programme de morale du troisième degré s'oriente davantage vers une réflexion philosophique. Mais avant de susciter cette réflexion, l'enseignant doit d'abord laisser la place à l'étonnement premier et ainsi décentrer le regard des élèves afin de pouvoir les amener à réfléchir de façon critique et constructive sur le sens de la vie (*ibid.* : 96-97). L'identité des personnages peut être analysée dans leurs rapports singuliers et universels au monde que celui-ci soit social ou constitué de personnes (*ibid.* : 105-110). Les enjeux de la société dans laquelle Nawal se bat peuvent aussi être étudiés : ils concernent la politique, la légitimité du pouvoir politique, l'identité politique des personnages, l'universalité des droits, la justice, le nationalisme, et enfin la guerre et la paix (*ibid.* : 113-125). Les vérités (ou la prétention à la vérité) qui sont révélées dans les œuvres sont aussi des objets d'étude possibles : cela peut être le cas, par exemple, des évidences des jumeaux, qui sont remises en question et se révèlent n'être qu'illusion et apparence, et finalement des mythes. Il est pertinent aussi dans cette perspective de questionner les erreurs et les mensonges de Nawal ainsi que les doutes qu'éprouvent l'ensemble des personnages. La méthode mise en œuvre par les jumeaux pour atteindre la vérité est également intéressante à étudier dans le cadre du cours de morale, puisque ceux-ci procèdent avec logique, en s'appuyant sur une argumentation scientifique, morale et juridique qui les amènera à faire preuve de tolérance (*ibid.* : 129-138). Suite à leurs découvertes, les jumeaux finiront par donner un nouveau sens à leur vie.

C. La géographie

Incendies se déroule dans deux espaces géographiques distincts, à savoir le Canada et le Moyen-Orient. Lors des études secondaires, les conflits géopolitiques peuvent être étudiés au cours de géographie. Les œuvres d'*Incendies* mettent en exergue une certaine représentation d'un conflit du même type. Bien que Mouawad et Villeneuve n'aient pas souhaité réaliser des œuvres politiques et que le conflit qu'ils évoquent soient en partie fictif, il semble tout de même pertinent d'analyser le traitement qu'ils en font, en sachant que celui-ci renvoie à des événements réels de la guerre civile du Liban⁵⁴.

Le référentiel de géographie en G et TT prescrit « d'éclairer des enjeux sociétaux »⁵⁵ (*ibid.* : 7), il semble évident que les guerres civiles et les nombreux conflits mondiaux sont des défis

⁵⁴ Cf. première partie, le point 5 « Quand l'histoire fait écho à l'Histoire universelle ».

⁵⁵ Ces enjeux sont également présents dans le référentiel en P et TQ.

actuels qui sont omniprésents dans nos sociétés. Ces luttes armées se développent souvent à propos de la gestion d'un territoire. Dès lors, il semble pertinent de « décrire la dynamique spatiale » (*ibid.* : 8) du Moyen-Orient afin de mieux comprendre les conflits propres à cet espace. L'aménagement d'un territoire ainsi que la répartition des populations – d'un point de vue social, économique, religieux, etc. – influencent souvent la gestion de la zone territoriale. Afin d'illustrer les situations conflictuelles au Moyen-Orient, les élèves pourraient être invités à « réaliser une carte schématique » (*ibid.* : 15) en « compar[ant] la répartition spatiale [...] d'une population pour identifier [l]es espaces à risque » (*ibid.* : 14). Ceci donne l'occasion à l'enseignant de géographie d'« expliciter le concept de vulnérabilité [...] d'un territoire » (*ibid.* : 15). De plus, un conflit ne débute jamais sans raison, il est toujours lié aux « liens spatiaux entre des composantes de l'espace et les activités humaines » qui forment des « atouts » ou des « contraintes » (*ibid.* : 16) dans de telles circonstances.



La manière dont le film *Incendies* évoque le concept transversal de la migration (*ibid.* : 9) en temps de guerre peut également faire l'objet d'une étude particulière au cours de géographie puisque ledit film montre que les populations du Sud fuient cette

région pour aller vers le Nord et que Nawal est une des rares à prendre le chemin inverse (40 min. 13 sec.). D'ailleurs, l'espace du film dans son ensemble est divisé entre le Nord et le Sud de ce pays imaginaire. Après sa captivité, Nawal est aidée par Chamseddine pour migrer en Amérique, au Canada, avec ses jumeaux (1h 47 min. 49 sec.). Le bourreau de Nawal a réalisé le même voyage que sa mère afin de fuir les conséquences de ses actes qu'il aurait subies dans son pays natal et de recommencer ainsi une nouvelle vie (1h 58 min.) : « Nous [Chamseddine et son groupe] savons maintenant qu'il vit au Canada sous une nouvelle identité : Nihad Harmanni ».

Comme le précise le référentiel (*ibid.* : 17), certains apprentissages du cours de géographie dépendent « des acquis en français ». Il semble donc pertinent que les enseignants de ces deux disciplines collaborent afin que les élèves puissent développer au maximum leurs compétences.

Le référentiel du qualifiant englobe dans un même cours la formation historique et géographique en proposant pour ces deux disciplines « des démarches parallèles » (*ibid.* : 9).

Histoire et géographie peuvent ainsi se rejoindre dans la catégorie « géographie historique ou géographie de l'histoire » qui désigne l' « étude des rapports entre les données naturelles de la géographie et l'histoire » ainsi qu'une « conception de l'histoire qui privilégie l'influence de la géographie sur l'histoire » (TLF). C'est pourquoi, « le référentiel propose, en géographie, d'inscrire des thèmes dans un contexte spatial et, en histoire, d'inscrire des thèmes dans une perspective historique » (*ibid.* : 9). Dès lors, si l'enseignant décide d'étudier les conflits au Moyen-Orient ou, plus spécifiquement, la guerre du Liban, ces deux perspectives permettent de combiner des points de vue et d'approfondir le sujet grâce à ces deux angles d'analyse.

Par ailleurs, « le référentiel privilégie des enjeux liés à la citoyenneté active, à la diversité, à l'environnement et à l'insertion socioprofessionnelle » (*ibid.*). Il semble que ces enjeux sont présents dans *Incendies*. Par rapport à l'insertion professionnelle, on peut analyser le cas de Nawal en questionnant comment un prisonnier et/ou un migrant se réintègre dans la vie socioprofessionnelle. Il en est de même pour Abou Tarek. Nous pouvons étudier l'adaptation cinématographique, dans laquelle aucun procès n'a lieu, afin de considérer la situation de Nihad Harmanni qui a obtenu une nouvelle identité au Canada en laissant de côté ses crimes de guerre. La migration et l'identité culturelle sont également des concepts clés qui sont développés dans le cadre de la formation historique et géographique. Dans ce point, nous n'évoquons que les contenus liés à la formation géographique (à partir de la p. 27 du référentiel), et sans les détailler méthodiquement car ils diffèrent très peu de ce qui a été évoqué pour les humanités générales.

Comme pour les humanités générales, les élèves peuvent être invités à « décrire le contexte spatial » de la guerre du Liban ou de façon générale, des conflits au Moyen-Orient, à l'aide de « représentations cartographiques » (*ibid.* : 27). Grâce à cette représentation, ils peuvent réfléchir à l'influence du milieu sur les habitants.

En abordant des conflits géopolitiques tels que la guerre du Liban ou d'autres conflits du Moyen-Orient, l'enseignant peut aussi établir des liens avec les Conventions de Genève (1949) qui sont « les règles essentielles du droit international humanitaire, qui fixe des limites à la barbarie de la guerre » (CICR, 2014).

Bien que les liens entre les cours de géographie et de français puissent paraître secondaires, il serait intéressant de partir d'*Incendies* pour établir une étude géographique et géopolitique des conflits propres à cette région moyen-orientale. Les élèves établiraient ainsi davantage de relations entre les apprentissages disciplinaires, et le fait de créer de tels liens faciliterait leur appropriation de ces contenus.

D. L'histoire

Le référentiel des humanités professionnelles et techniques réunit la formation géographique avec l'historique. Dans le point précédent, centré sur la discipline de la géographie, nous n'avions étudié que les parties concernant cette discipline. À présent, nous pouvons mettre en lumière la deuxième partie sur l'histoire (pp. 12-26). Selon ce référentiel, le fait de comprendre un conflit d'un point de vue historique permet aux élèves « d'être, demain, un citoyen responsable » (*ibid.* : 12). Afin de correspondre à la première compétence (C1) qui requiert de « situer dans le temps » (*ibid.*), les élèves peuvent prendre en compte les différentes dates perceptibles dans *Incendies* « en les reliant aux contextes historiques et aux repères temporels qui les rendent compréhensibles » (*ibid.*), à savoir la guerre du Liban. De plus, les œuvres *Incendies* peuvent être « appréci[ées] de manière critique » comme un « document[s] », un « témoignage[s] » ou un « point[s] de vue d'hier » afin de convenir à la deuxième compétence (C2) « critiquer » (*ibid.*). Enfin, *Incendies* peut faire l'objet d'une comparaison (C3 Comparer) avec la situation historique réelle « en vue d'identifier des permanences et/ou des changements » (*ibid.*)⁵⁶. Le fait d'utiliser la pièce de théâtre et/ou l'adaptation cinématographique est un savoir-faire de la démarche historienne qui repose sur la lecture. De plus, ces supports peuvent être perçus comme des « outils de représentation du temps » où les élèves doivent relever les « repères de temps » et traiter ces informations (*ibid.* : 13). Les élèves peuvent aussi s'interroger pour savoir s'il s'agit d'une source historique ou plutôt « d'un témoignage ou d'un point de vue inédit » (*ibid.* : 23).

Bien que la guerre du Liban ne figure pas dans les connaissances prescrites par le référentiel, elle peut être présentée au bon vouloir des enseignants puisque les référentiels prescrivent des savoirs minimaux, mais ceux-ci n'interdisent pas d'étudier d'autres matières au-delà de ce minimum. Ce conflit permet de mettre en avant le concept de stratification sociale en distinguant les divers groupes sociaux ainsi que les rapports entre eux (*ibid.* : 17).

Le référentiel d'histoire en G et TT est un des rares qui n'ait pas encore été remis à neuf sur la base d'unités d'acquis d'apprentissage⁵⁷ ; dès lors, nous nous baserons sur le dernier

⁵⁶ Cf. le tableau de C. Roy (2008 : 19) qui compare la fiction et la réalité (Annexe 1).

⁵⁷ Cette information nous a été relayée par notre professeur d'histoire du secondaire, Monsieur Andy ROGGE, qui a fait partie de la commission chargée de revoir le référentiel d'histoire dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Il nous a expliqué que le référentiel du cours d'histoire n'avait pas encore été revu, avant la mise en œuvre du Pacte vu que celui-ci apportera beaucoup de changements pour cette discipline. En effet, dans le cadre du nouveau tronc commun lié au Pacte, lorsqu'ils arriveront dans le secondaire, les élèves auront déjà parcouru l'ensemble des périodes historiques, et lorsqu'ils seront au degré supérieur, ils auront à traiter de faits d'actualité qui seront reliés à l'Histoire.

référentiel, qui date de 1999. La guerre du Liban et/ou les conflits de Moyen-Orient peuvent être appréhendés comme des « problèmes et enjeux de notre temps » (*ibid.* : 5) afin d'« aider l'élève à se situer dans le monde actuel » (*ibid.* : 6). Encore une fois, dans cette perspective, *Incendies* peut être analysé et critiqué (« Traiter les informations avec esprit critique » ; *ibid.* : 7) comme une source qu'il s'agit de replacer dans son contexte historique et en s'interrogeant sur sa fiabilité (compétence n°2 ; *ibid.* : 6-7). Les œuvres théâtrale et filmique sont un support de départ pour « s'informer, rechercher, recueillir, collecter des informations » concernant un conflit fictif. Cette recherche documentaire peut se réaliser en parallèle avec l'enseignant de français, qui est invité à travers l'UAA 1 à « Rechercher, collecter l'information et en garder des traces ». Les informations peuvent aider à maîtriser certains « outils conceptuels ». La recherche peut s'axer sur « les principaux éléments constitutifs [de cette] situation de crise » en analysant quels sont les acteurs qui, dans les œuvres, adoptent plutôt « une tendance ou une position conservatrice ou réformiste » et en s'interrogeant sur « le caractère démocratique » du système politique mis en avant dans *Incendies* (*ibid.* : 8). De plus, la religion est importante pour Nawal, malgré le lien particulier que celle-ci entretient avec elle ; il est possible à ce propos d'évaluer « les rapports entre religion et société civile » (*ibid.*). Enfin, concernant Wajdi Mouawad, il est possible d'étudier « les relations entre [son] expression artistique et la société qui l'a vu naître » (*ibid.*) et celle qui l'a adopté par la suite, à savoir le Canada.

L'Histoire influence les comportements des citoyens, et par conséquent, elle a un impact sur la littérature et sur les arts qui sont étudiés au cours de français. Ainsi, Wajdi Mouawad n'aurait probablement pas écrit sa pièce s'il n'avait pas vécu en partie la guerre du Liban qu'il a fuie avec sa famille. Mais, comme nous avons pu le voir, ce n'est là qu'un des nombreux liens qui peuvent être établis entre les cours d'histoire et de français.

E. La philosophie et la citoyenneté⁵⁸

L'enseignant de français peut collaborer aussi avec les professeurs qui dispensent les cours de philosophie et de citoyenneté⁵⁹, car ces deux disciplines reposent sur des valeurs et des objectifs communs, à savoir, par exemple, « le développement de modes de pensée, de capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes » (*ibid.* : 1).

⁵⁸ Le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté peut être abrégé par le sigle EPC.

⁵⁹ Les deux disciplines de la philosophie et de la citoyenneté sont interdépendantes dans les référentiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le référentiel des compétences terminales concerne autant les humanités générales et technologiques que les humanités professionnelles et techniques.

La philosophie permet d'apprendre à penser et de se construire une opinion en tant que citoyen. La citoyenneté rend ainsi vivante la réflexion philosophique. Grâce à ce cours, les élèves peuvent interroger la notion de démocratie en temps de guerre, comme c'est le cas dans *Incendies*, et l'importance de l'état de droits malgré des périodes de conflits civils.

Il est possible également d'analyser l'engagement de Nawal qui défend une certaine idéologie de la société. La question de l'engagement permet de « problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif » (*ibid.* : 3). L'engagement de Nawal se construit dans un rapport éthique. En effet, son combat est dû à la promesse faite à son fils, dont elle a été privée à la naissance : « Quoi qu'il arrive, je t'aimerai toujours ! » (p. 40). Dès lors, « la notion d'autonomie affective » doit être problématisée dans le lien que Nawal tient à elle-même et à autrui, tout en questionnant « le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui » (*ibid.* : 4). L'engagement de Nawal n'est pas anodin ; il est constitué de ses convictions, de sa religion et de sa vision de la politique. Ces trois notions doivent être conceptualisées dans le cadre d'un cours d'EPC, où il sera intéressant de penser leur articulation dans le cadre démocratique (*ibid.*).

La formation philosophique permet aussi d'étudier les comportements de la protagoniste et de ceux qui l'entourent grâce à la compréhension de « la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse » (*ibid.* : 1). Les élèves seront ainsi obligés de dépasser leurs « propres évidences, [leurs] propres catégories et façons de penser » (*ibid.*) pour juger les comportements des divers personnages d'*Incendies* avec une certaine « ouverture d'esprit » et « tolérance », requises par la *Déclaration de Paris* pour la philosophie de février 1995 (UNESCO ; *ibid.*).

La question de la paix peut également être posée à partir d'*Incendies* puisque le récit se déroule, en partie, en pleine guerre civile. En effet, on peut se demander si Nawal a pris des décisions responsables et a réfléchi suffisamment à ses actes sans être altérée par des « formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance » (*ibid.*). Étudier ce comportement permet aux élèves d'« évaluer la validité [du] raisonnement [de Nawal] et la cohérence [de ses] discours », tout en explicitant « les raisons [de ses] choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité » et en justifiant sa « prise de position dans la relation sociale et politique [de son] environnement » (*ibid.* : 3). Ces pistes d'analyse peuvent mener à « questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir » (*ibid.*) puisque Nawal agit en fonction de ce qui lui semble juste (sa vérité), mais elle est tout de même soumise à une certaine autorité supérieure (le pouvoir).

Les différents actes de torture subis par Nawal, ainsi que son viol, sont également un sujet que l'enseignant pourrait problématiser en interrogeant « la relation entre violence et processus d'humanisation » puisque Nawal doit se reconstruire « en tant que sujet (fin en soi) » après avoir été « traité[e] en tant qu'objet (moyen) » (*ibid.* : 4) par son bourreau, Abou Tarek. Et puisque ces comportements violents se doivent d'être punis par la loi, leur analyse est aussi une occasion d'aborder la question de « la justice » (*ibid.*).

Le fait d'être confronté à deux cultures, l'une occidentale (Canada) et la seconde orientale (Moyen-Orient), force les élèves « à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs » (*ibid.* : 2). La confrontation à deux cultures problématisé « la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle » (*ibid.* : 4). « L'idéal d'universalité » (*ibid.*) prôné par l'étude de la culture et de la liberté peut être mis en évidence, dans *Incendies*, grâce aux mathématiques. Comme on l'a vu plus haut, celles-ci peuvent être étudiés pour leur universalité, au sein de la discipline éponyme, mais elles peuvent également être problématisées comme un « concept d'interprétation » (*ibid.*), car leurs symboles structurent une collectivité et font sens pour tous.

Toutes ces réflexions qui peuvent être menées à travers *Incendies* permettent d'exercer la « capacité de jugement [des élèves], élément fondamental de toute démocratie » (*ibid.* : 1). De plus, les pistes proposées ci-dessus mettent en exergue plusieurs unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui sont propres au cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) et peuvent être travaillées tant au deuxième degré qu'au troisième.

7. Une proposition de séquence

	TEMPS	ACTIVITÉS	TÂCHES AUXILIAIRES
CONTEXTUALISATION	Séance 1	Mise en situation : raconter sa rencontre avec le théâtre et analyser la couverture, le résumé, l'affiche, les personnages, les actes et scènes et la bande-annonce.	Exercer l'UAA 6 ; Susciter l'envie des élèves à découvrir <i>Incendies</i> ; Présenter les œuvres.
	Séance 2	Lecture à voix haute de la pièce de théâtre ;	Découvrir les intérêts et le plaisir de la lecture à voix haute en classe ;
	Séance 3	Exercices d'écriture et de mise en scène (émotions, mimiques, gestualité, texte, didascalies).	Évaluer la zone de développement proximal ;
	Séance 4		Exercer l'UAA 5 : travailler et améliorer l'écriture et la mise en scène (production intermédiaire).
	Séance 5	Mettre en scène par groupes la dernière scène de la pièce : revoir les critères vus aux séances 2, 3 et 4.	Évaluer la zone de développement proximal ;

			Exercer l'UAA 5 : travailler et améliorer la mise en scène (production intermédiaire) ; Évaluation formative par les pairs.
DÉCONTEXTUALISATION	Séance 6	Émettre un avis critique sur <i>Incendies</i> de Mouawad ; Rédiger un récit d'expérience de la rencontre avec l'œuvre de Mouawad.	Exercer l'UAA 6 : développer son opinion face à l'appréciation d'une œuvre et argumenter.
	Séance 7	Analyser l'œuvre de Mouawad : l'origine et la création du projet, les thématiques.	Améliorer la compréhension de l'œuvre étudiée ; Exercer les UAA 3 et 4.
	Séance 8	Visionner l'adaptation cinématographique d' <i>Incendies</i> réalisée par Villeneuve ; Émettre oralement sa préférence entre la pièce ou le film.	Découvrir le travail d'adaptation (// UAA 5 : transposition) ; Exercer les UAA 4 et 6.
	Séance 9		
	Séance 10		

	Séance 11	Évaluer l'adaptation de Villeneuve ; Analyser la scène inaugurale du film.	Être attentif aux critères d'évaluation de l'UAA 5 ; Améliorer la compréhension de l'œuvre.
	Séance 12	Mini atelier d'écriture ; Analyser formellement <i>Incendies</i> : la temporalité, la structure, le rapport entre l'eau et le titre.	Exercer la créativité pour l'UAA 5 (évaluation par les pairs) ; Améliorer la compréhension de l'œuvre.
	Séance 13	Atelier d'écriture.	Exercer l'UAA 5 pour préparer l'évaluation certificative.
RECONTEXTUALISATION	Séance 14	Préparation de la tâche finale en groupe : rédiger une recomposition (UAA 5) et justifier ses choix (UAA 0)	Évaluation formative à la fin de la 13 ^e heure pour améliorer la qualité de la production finale.
	Séance 15	Présentation de la tâche finale en groupe (3/4 élèves) : mise en scène de la recomposition (UAA 5) + remise de la justification écrite des choix de procédure (UAA 0).	Évaluation certificative des UAA 5 et 0 et évaluation par les pairs.

Avant de clôturer ce travail, nous développons une proposition de séquence adressée aux classes de français de rhétorique⁶⁰. Il nous semble plus pertinent de proposer ces œuvres en fin de secondaire, car les élèves de ce niveau seront plus matures pour appréhender certaines thématiques assez complexes et lourdes, telles que l'inceste, la guerre, les origines, la

⁶⁰ La séquence didactique est composée de deux dossiers. Le premier est constitué des documents à remettre aux élèves (annexe 2), tandis que le second est le dossier adressé aux professeurs qui comprend les corrections des divers exercices proposés à la classe ainsi qu'un minutage des différentes activités (annexe 3).

génération, etc. Les deux supports majeurs qui constituent notre séquence et dont les professeurs devront se munir sont évidemment la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad et le DVD de l'adaptation cinématographique réalisée par Villeneuve. Les œuvres seront abordées dans l'ordre chronologique de leur parution.

Nous avons tenté de dynamiser cette séquence en variant les activités, les méthodes et les modes de travail. Une heure de cours comporte généralement plusieurs tâches, sauf lorsqu'il est question de la lecture de la pièce et du visionnage du film. De plus, nous avons diversifié le travail en groupe, en duo ou en individuel ainsi que les phases orales et écrites. Nous avons aussi combiné des moments de créativité, de réflexivité et de théorie. Toutefois, nous estimons que la théorie ne doit pas être apportée sur un plateau d'argent à travers des cours ex-cathedra. Les élèves peuvent exploiter et découvrir par eux-mêmes la théorie à travers des témoignages, des entretiens, etc. et leur propre pratique. En procédant ainsi, l'enseignant valorise les savoirs des adolescents et développe leur confiance en eux. Les jeunes deviennent alors acteurs de leur apprentissage. De plus, nous avons jugé qu'il n'était pas nécessaire de revoir toutes les caractéristiques propres au théâtre (prérequis à cette séquence) puisque celles-ci sont généralement étudiées en quatrième secondaire, année où la comédie est prescrite. Néanmoins, les enseignants doivent se sentir libres d'ajouter une heure pour réviser ces concepts s'ils perçoivent une demande de la part des élèves.

Comme nous l'avons déjà mentionné⁶¹, nous souhaitons que les deux sources principales soient découvertes ensemble en classe afin de minimiser les inégalités socio-économiques (tous n'ont pas la possibilité de lire chez eux) et de faire en sorte que tous les élèves aient ainsi le même bagage pour analyser les œuvres et travailler les diverses compétences de cette séquence. De plus, il nous semble important que l'enseignant soit présent lors de la découverte de la pièce et du film, afin de pouvoir répondre directement aux questions des élèves. Dès lors, nous prévoyons approximativement une séquence de quinze heures, parmi lesquelles cinq heures concerneront la découverte des œuvres en classe.

La première heure consiste en une mise en situation, constituée de diverses petites activités, pour mettre en appétit les élèves face à l'étude des œuvres. Pour commencer la séance, l'enseignant fait visionner à la classe la vidéo « Wajdi Mouawad, la découverte du théâtre » (Mouawad, 2018d : 5 min. 38 sec.). Suite à ce visionnage, il demande aux élèves comment ils ont chacun découvert le théâtre : en famille ? à l'école ? Ont-ils lu et/ou vu une pièce de

⁶¹ Cf. point 3 « Lire une pièce de théâtre en classe et étudier le genre théâtral ».

théâtre ? Une pièce les a-t-elle marqués ? Cette première activité s'apparente à l'UAA 6, « Relater des expériences culturelles ». Après un temps de réflexion personnelle, plusieurs élèves peuvent témoigner de leur propre expérience. Ensuite, l'enseignant explique qui est l'intervenant de cet entretien, Wajdi Mouawad, en exposant qu'il sera l'objet de l'étude dans cette séquence, et plus particulièrement d'une de ses pièces : *Incendies*. Les élèves découvrent alors la couverture de l'œuvre et doivent formuler des hypothèses sur l'illustration et le titre. Comme nous l'avons étudié dans l'analyse littéraire et filmique, la représentation iconographique est double grâce à l'affiche du film. Les élèves sont donc invités à émettre également leurs impressions sur ce support tout en comparant les deux figures. L'envie de découvrir l'œuvre n'est pas suscitée uniquement par l'illustration, elle est aussi provoquée par le résumé de la quatrième de couverture. À partir de ce résumé, il est demandé aux élèves d'imaginer et de rédiger une courte scène initiale des jumeaux chez le notaire. Cet exercice s'apparente à l'UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle », et il s'agit donc d'une première production intermédiaire en lien avec la tâche finale. Ce résumé permet déjà de découvrir les noms de quatre personnages importants ; les élèves recevront une liste de prénoms présents dans la pièce (Périn, 2007-2008 : 3) et ils devront les classer en deux colonnes et justifier leur choix. L'enseignant met également à disposition de la classe la table des matières de la pièce qui comprend les actes et les scènes (*ibid.*). À partir de ce support, les élèves doivent découvrir des thèmes récurrents et faire des liens avec ce qu'ils ont analysé précédemment (résumé, titre, couverture, affiche, etc.). Enfin le professeur propose de visionner la bande-annonce du film (2 min. 18 sec.) et les élèves doivent être attentifs aux éléments qui confirment leurs pistes suggérées précédemment et aux nouvelles découvertes. Toutes ces étapes de mise en situation permettent de susciter l'envie des élèves de découvrir *Incendies* et de mettre déjà en exergue certains éléments-clés et thématiques.

Les deuxième, troisième et quatrième heures sont consacrées à la lecture à voix haute en classe. L'enseignant désigne pour chaque scène des élèves qui incarnent chacun un personnage. Pendant la lecture ainsi qu'à la fin, il propose des interruptions pour réaliser un atelier d'écriture et des mises en scène (Roy, 2008 : 4-5). Ce type d'exercices permet d'ancrer petit à petit les élèves dans la tâche finale qui consiste à rédiger une scène et à la mettre en scène (UAA 5). De plus, selon F. Dolphijn (2020 : 14), cela permet de mettre l'écriture et l'imagination au centre du cours et d'expérimenter la culture en établissant des liens entre le corps et l'écriture. Le dernier exercice de mise en scène fait l'objet d'une évaluation formative par les pairs et est réalisé lors de la cinquième heure de cours. Cette évaluation intermédiaire régule les

apprentissages en cours et encourage l'élève à persévérer dans ses efforts (Simard, *et al.*, 2010 : 113). Ces cinq premières heures de la séquence représentent la contextualisation et permettent à l'enseignant d'évaluer la zone proximale de développement de ses élèves grâce à leurs productions intermédiaires pendant la lecture.

La sixième séance annonce la fin de la lecture et des activités d'écriture et de mise en scène. Le professeur commence donc la décontextualisation. Comme l'œuvre véhicule beaucoup de messages et de thématiques qui peuvent être assez lourdes à digérer individuellement, il est nécessaire que l'enseignant prenne le temps d'ouvrir un espace de parole pour que les élèves puissent y exprimer leurs perceptions, leurs opinions et leurs appréciations. Suite à ce temps de réflexion, il est demandé aux élèves d'organiser leurs idées afin de rédiger un récit d'expérience de leur rencontre avec la pièce *Incendies* de Wajdi Mouawad (UAA 6). Pour ce faire, les adolescents doivent inclure certains critères importants pour ce type de rédaction : la structure argumentative, le contexte et la situation de communication, la description de l'œuvre littéraire, l'appréciation avec les effets produits, etc.⁶² Cette production pourra être intégrée au « dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6) » (Référentiel de français en G et TT : 40 ; Référentiel de français en TQ et P : 67).

Lors de la septième séance, l'enseignant étudie plus en profondeur la pièce. Dans un premier temps, il fait voir à la classe une interview de Mouawad (2018b : 4 min. 28 sec.) qui évoque l'origine du projet d'*Incendies*. Il s'intéresse ensuite au processus de création de Mouawad en étudiant la préface de la pièce (pp. 9-11). Il est pertinent également de revenir sur les thématiques principales de la pièce qui avaient été décelées dans la mise en situation de la première heure de cours. Les élèves doivent retrouver cinq thèmes majeurs, à savoir : la guerre, l'héritage, les origines et la génération, l'inceste et l'amour. De façon plus abstraite, l'enseignant peut aborder aussi le silence, les mathématiques et les figures duelles s'il sent que les élèves sont demandeurs et curieux. Pour terminer l'heure, il montre à nouveau un entretien de Mouawad (2018a : 2 min. 52 sec.) qui explique la thématique principale de son texte : « l'amour est une décision ». Les élèves par groupes de deux doivent dissenter au sujet de cette sentence de Mouawad en exprimant leur accord ou désaccord, et en l'appliquant évidemment à

⁶² Nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de revoir en profondeur tous les critères pour réaliser un récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation personnelle motivée) car cette compétence a logiquement déjà fait l'objet d'une évaluation au degré précédent. Toutefois, l'enseignant peut mettre à disposition des élèves une fiche récapitulative pour ceux qui exprimeraient des difficultés. La fiche récapitulative transmise dans le dossier élève est inspirée du fascicule de F. Jacques (s.d.).

la pièce *Incendies*. Les duos doivent imaginer qu'ils rédigent un mail adressé au dramaturge dans lequel ils expriment leur compréhension de ses propos et leur point de vue argumenté. Cet exercice s'apparente aux UAA 3 et 4, car d'une part, les élèves discutent d'abord oralement et émettent leurs arguments à leur condisciple, et d'autre part, ils doivent se mettre d'accord pour écrire un courriel à l'auteur.

Les huitième, neuvième et dixième heures sont consacrées à la projection de l'adaptation cinématographique d'*Incendies*. Il est intéressant pour l'enseignant de percevoir et d'appréhender les réactions de ses élèves. Par la suite, lors de l'analyse, il peut ainsi rebondir sur celles-ci. Tout au long du film, il est demandé aux élèves de repérer la scène représentée sur l'affiche et de prendre des notes sur des éléments qui leur semblent importants, choquants, similaires ou divergents de la source originale, etc. Logiquement, lors de la dernière heure de projection, il reste une vingtaine de minutes qui peut servir à demander aux élèves leur appréciation de l'adaptation. Cette fin de cours peut aussi être l'occasion de lancer un mini-débat dans lequel les élèves préciseraient s'ils ont préféré la pièce ou le film, et pourquoi. Évidemment, ils doivent expliciter leur choix en émettant au minimum un argument pertinent. Comme cet exercice se réalise à l'oral, il s'agit d'un avis oral argumenté relatif à un choix et à une expérience (UAA 4).

L'adaptation de Villeneuve peut être perçue comme un exercice de transposition (UAA 5) ; dès lors, la onzième séance est consacrée à l'évaluation critique de l'œuvre filmique par rapport à la source originelle. Comme lors de leur interrogation, les élèves doivent être attentifs aux critères de pertinence, d'intelligibilité, de recevabilité et enfin d'audibilité et/ou de lisibilité. Dans un premier temps, ils sont amenés à réfléchir individuellement pendant cinq minutes et dans un second temps, ils critiquent par groupes de trois en émettant un jugement motivé et ils complètent un tableau qui reprend les quatre points d'évaluation. Cette première activité est proposée lors de la première moitié de l'heure. La seconde partie de l'heure est consacrée à l'étude de la scène inaugurale du film qui diffère totalement de celle de la pièce⁶³. Le premier plan du film est un travelling arrière d'un paysage moyen-oriental aux crânes des enfants tristes qu'on rase (Dayen, 2011 : 4-5). Selon F. Dayen (*ibid.*), ce début de récit est révélateur de la suite de l'intrigue. Tout d'abord, ce travelling passe du beau, avec un paysage qui représente la nature paisible, à l'effroyable, avec la démonstration de la violence militaire. Les enfants sont rasés de force par des soldats. Cette tonte annonce celle que Nawal subit à son entrée à la prison

⁶³ La scène inaugurale de la pièce de théâtre, qui a lieu chez le notaire qui lit le testament de Nawal aux jumeaux, correspond à la deuxième séquence de l'adaptation filmique.

Kfar Rayat. La musique de Radiohead, *You and Whose Army*, qui accompagne cette scène inaugurale est fort symbolique. La traduction française de cette chanson est présentée aux élèves afin qu'ils puissent relever les thèmes du film. Cette scène évoque aussi la dualité entre l'éducation et l'endoctrinement, et elle donne des informations sur Nihad, par exemple en ce qui concerne son tatouage.

La douzième heure commence par un exercice d'écriture sur la base d'une image de la scène inaugurale. Nous avons repris deux photos de Nihad (enfant) qui est tondu par un soldat. Cet enfant a un regard noir et profond ainsi qu'une posture significative. Dès lors, il est demandé aux élèves de s'immiscer dans le corps de Nihad et d'exprimer ce qu'il ressent. Comme les jeunes rentrent dans la peau de Nihad, ils doivent parler en « je » et être attentifs à la cohérence de ce qu'ils rédigent par rapport à ce qu'ils connaissent de l'histoire. Les élèves partagent leur texte avec leur voisin et se donnent mutuellement des conseils pour s'améliorer (évaluation formative par les pairs). La deuxième partie de l'heure est consacrée à l'analyse formelle de l'adaptation cinématographique, lors de laquelle la structure des œuvres est analysée ainsi que l'élément aquatique. Les élèves doivent d'abord se remémorer le premier flash-back du film et le décrire, et puis, ils sont invités à réfléchir à la structure de l'histoire en la comparant à l'œuvre originale. Ensuite, ils doivent étudier l'utilité de l'eau dans l'adaptation en lien avec le titre et chercher si cet élément est totalement absent de la pièce.

Au début de la treizième heure de cours, les élèves sont invités à incarner soit Simon, soit Jeanne, soit Nawal, et à rédiger quelques entrées d'un journal intime. Dans celui-ci, les personnages doivent raconter leurs relations conflictuelles entre la mère et les jumeaux (Dayen, 2011 : 3). Les élèves peuvent inventer un épisode ou en reprendre un de la pièce ou du film. L'évènement ne doit pas être un fait exceptionnel, il peut être question d'une journée banale dans la vie commune. La classe est divisée en trois : un tiers des élèves interprète le jumeau, un second tiers, la jumelle, et le dernier tiers, la mère. Ensuite, l'enseignant reprend les productions et en lit quelques-unes aléatoirement. La classe doit deviner qui a écrit cette confession intime. Suite à ce premier exercice, l'enseignant lance les élèves dans l'élaboration de la tâche finale certificative⁶⁴. Il expose les consignes et la grille d'évaluation, et forme les groupes. Il pousse les adolescents à se mettre directement au travail, et à la fin de l'heure, il reprend les copies pour émettre quelques commentaires et suggestions sur la scène proposée par chaque groupe.

⁶⁴ La tâche finale est explicitée à la quinzième heure de cours.

Lors de l'avant-dernière heure, l'enseignant rend les évaluations formatives, et les groupes reprennent leur production pour l'achever. Ils peuvent déjà répéter en classe. L'idéal est que l'enseignant ait deux locaux pour répartir les groupes dans deux espaces afin que les élèves aient assez de place pour discuter et répéter. Pendant cette séance, le professeur se tient à la disposition des élèves et passe dans les différents groupes afin de les aider et d'évaluer leur avancement.

Enfin, la dernière heure est destinée à la présentation des mises en scène de chaque groupe. L'évaluation finale certificative porte sur l'UAA 5 « S'inscrire dans une œuvre culturelle ». Les élèves, en visionnant et en évaluant l'adaptation cinématographique de Villeneuve par rapport à la pièce originelle de Mouawad, auront pu prendre conscience d'un travail de transposition puisque le cinéaste a dû adapter l'œuvre théâtrale à une forme différente qui est le cinéma. Il s'agit d'une pratique créative et artistique qui doit d'abord être réalisée à l'écrit, et puis être présentée oralement sous forme de production scénique à l'ensemble de la classe. Éventuellement, si l'enseignant a un grand groupe classe et qu'il estime ne pas avoir le temps de faire jouer chaque groupe, il peut demander aux élèves de se filmer et de rendre le support audiovisuel sur lequel ceux-ci seront évalués. Les œuvres sources sur lesquelles les élèves doivent se baser sont donc le texte littéraire de Mouawad et le film de Villeneuve. Ils doivent produire un texte, tel un scénario ou une scène théâtrale, et une mise en scène. La tâche finale consiste à réaliser une recomposition où les élèves par groupes de trois ou quatre doivent créer une nouvelle scène inaugurale de la pièce et développer la révélation de la lecture testamentaire sous un autre angle. Nous savons que Nawal est restée cinq ans sans parler, mais le jour de sa mort, elle a prononcé cette fameuse phrase « Maintenant que nous sommes ensemble, ça va mieux » (p. 46). Dès lors, les élèves doivent imaginer que les jumeaux accourent à l'hôpital quand ils apprennent que leur mère reparle et qu'elle agonise. Éventuellement, en fonction du nombre d'élèves présents dans le groupe, un quatrième élève peut incarner le rôle du notaire Lebel. Les adolescents doivent inventer une scène où Nawal, agonisante, avoue à ses enfants qu'ils ont un frère et que leur père est vivant et qu'ils doivent les retrouver en se rendant au pays natal. La mère donne quelques indices aux jumeaux mais ceux-ci seront tout de même obligés d'accomplir leur quête initiatique pour trouver toute la vérité. La scène que les élèves inventeront doit correspondre à la scène inaugurale et remplacer celle qui se déroule au cabinet du notaire Lebel. Elle doit lancer la pièce et énoncer des éléments cohérents par rapport à ce que les élèves savent grâce à la pièce et au film. Le scénario doit être accompagné d'une justification écrite d'une face (par groupes) qui explicite la façon de procéder et défend les

choix de mise en scène. Cette pratique s'apparente à l'UAA 0 « Justifier une réponse, expliciter une procédure ».

Pour mettre en scène un passage inventé, il est indispensable que les élèves passent par l'écrit pour rédiger leur scénario et rassembler toutes les idées de chaque membre du groupe. Toutefois, l'enseignant n'est pas obligé d'évaluer certificativement cette phase écrite et peut se contenter de la mise en scène finale, mais il doit pousser les élèves à entreprendre cette rédaction pour avoir une base de travail. Dès le début de la séquence (après la mise en situation), il est important que les élèves sachent approximativement quel travail ils devront réaliser pour la fin de la séquence, mais les consignes ne seront précisées qu'après le visionnage du film.

Pendant l'évaluation certificative, l'enseignant demande aux élèves de s'évaluer entre eux. Chaque jeune reçoit le nom d'un de ses condisciples et pendant la présentation de celui-ci, il doit remplir une grille d'observation (FESec, 2015 : 77) et rédiger des commentaires. À plusieurs reprises, lors de la séquence, nous avons suggéré de mettre en place de petites évaluations par les pairs, car nous pensons que ce dispositif a une réelle plus-value. En effet, il s'agit d'une méthode d'apprentissage active qui vise à favoriser l'analyse, l'esprit critique, la prise de recul et la communication à autrui. Cette méthode permet aussi de renforcer l'assimilation et de mutualiser les connaissances (ChallengeMe, 2019). Ce genre de pratique permet aux élèves de s'investir davantage et de jouer un rôle dans l'évaluation. Ceux-ci ressentent ainsi qu'on leur accorde des responsabilités, ce qui accroît aussi leur confiance en eux. De plus, les adolescents, en apprenant à se focaliser sur des critères précis, font des efforts pour formuler des commentaires constructifs et qualitatifs pour leurs pairs.

Cette séquence n'est nullement exhaustive, mais nous avons souhaité fournir aux enseignants une proposition didactique accessible à tous (enseignement général ou qualifiant), en respectant les prescrits des référentiels de français. De plus, nous avons envisagé une situation idéale où l'enseignant dispose des outils technologiques pour projeter le film et les vidéos. Nous avons également supposé que les professeurs disposaient de plages horaires de cinquante minutes. Enfin, nous espérons surtout qu'elle inspire et qu'elle puisse développer la créativité des élèves.

8. Épilogue de la deuxième partie

Toutes ces propositions didactiques pour la classe de français nous ont permis de mettre en exergue les richesses pédagogiques d'*Incendies* à travers la pièce de théâtre de Mouawad, mais

aussi de l'adaptation cinématographique de Villeneuve. Nous avons également envisagé un travail de collaboration entre les enseignants de français, de mathématiques, de philosophie et citoyenneté, d'histoire, de géographie et de religion ou morale afin de proposer, autour d'*Incendies*, une approche pluridisciplinaire qui offrirait davantage de liens entre les divers cours suivis par les élèves. La création de liens favorise les apprentissages et l'étude des adolescents.

Lors de notre séquence, nous avons mis en avant l'importance de lire et de visionner les œuvres en classe afin de diminuer les inégalités sociales entre les élèves et s'assurer, en tant qu'enseignant, que tous les élèves reçoivent les mêmes bases. Pour encourager les apprentissages, nous avons misé sur plusieurs temps dédiés à l'évaluation par les pairs. Nous espérons aussi que les professeurs attacheront une certaine importance à l'inscription des œuvres dans le vaste territoire de la francophonie, mais avec une portée universelle, et l'étude d'une variante française. De plus, nous avons tenté d'allier notre analyse littéraire et filmique de la première partie avec les prescrits des référentiels de français. Toutefois, notre tâche finale certificative s'est consacrée à l'UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle », car nous avons estimé que les élèves élaboreraient ainsi un travail similaire à celui que Villeneuve a dû effectuer pour transposer la pièce de théâtre en film : s'inscrire dans *Incendies* et exploiter l'œuvre dans le but de se l'approprier. Nous aurions pu évidemment envisager une autre fin en visant l'évaluation de l'UAA 3 « Défendre une opinion par écrit », ou celle de l'UAA 4 « Défendre oralement une opinion et négocier », ou encore celle de l'UAA 6 « Relater et partager des expériences culturelles ». Néanmoins, nous avons laissé la possibilité aux enseignants d'exercer ces autres compétences dans différentes tâches intermédiaires de la séquence.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons distingué deux parties majeures, à savoir l'analyse littéraire et filmique autour du symbolisme des dualités dans la pièce de théâtre *Incendies* du dramaturge libano-canadien Wajdi Mouawad et l'adaptation cinématographique éponyme réalisée par le cinéaste canadien Denis Villeneuve ; et les propositions didactiques centrées sur ces deux œuvres. Nous constatons que l'ensemble répond aussi à la question du double puisque *Incendies* se prête autant à une analyse filmico-littéraire qu'à une étude didactique.

Nous sommes consciente que la première partie n'est pas exhaustive puisque nous avons dû nous limiter afin de proposer la deuxième moitié de ce travail en approfondissant l'étude didactique des œuvres. Nous aurions pu réfléchir à la dualité entre le français et l'arabe, au rapport entre la maternité et l'amour maternel, ou encore à la personnalité double du notaire, par exemple, puisqu'il se nomme, dans la pièce, Hermile tandis qu'il s'appelle Jean dans le film. Ces œuvres offrent donc encore de multiples sources de questionnement et d'étude. De plus, cette première partie nous a permis d'enrichir notre compréhension et notre réflexion sur les œuvres afin de pouvoir communiquer aux élèves un solide bagage scientifique. Toutefois, nous avons conscience que la séquence didactique proposée aux enseignants et à leurs élèves ne représente qu'une mince synthèse de l'analyse littéraire et filmique réalisée auparavant. Mais nous avons l'espoir que les professeurs soucieux de précisions exploiteront avec justesse toutes les ressources qui leur sont offertes dans ce travail. Ceux-ci peuvent évidemment accroître la durée de la séquence afin d'ajouter des éléments d'analyse qui leur semblent essentiels, mais nous avons souhaité mettre à disposition une séquence accessible à tous les enseignants, autant à ceux qui exercent dans l'enseignement de transition que ceux qui travaillent dans des établissements qualifiants et professionnalisants.

L'analyse littéraire et filmique de ces deux œuvres contemporaines ainsi que les propositions didactiques pour la classe de français nous ont permis de mettre en exergue les richesses d'analyse de la pièce et conjointement, de l'adaptation cinématographique. Puisque ces deux œuvres se magnifient et se renforcent mutuellement, nous formulons le vœu que le mariage de la littérature et de la quête d'universalité continue à inspirer des activités didactiques stimulantes inscrites dans le patrimoine culturel francophone.

ANNEXES

- 1. Annexe 1 : Tableau de C. Roy (2008 : 19)**
- 2. Annexe 2 : Séquence de cours – dossier pour les élèves**
- 3. Annexe 3 : Séquence de cours – dossier pour le professeur**

BIBLIOGRAPHIE

1. Ressources de base

MOUAWAD, Wajdi. 2009. *Le sang des promesses : puzzle, racines et rhizomes*. Paris : Actes Sud. 91 p.

MOUAWAD, Wajdi & FARCET, Charlotte (postface). 2009. Nouv. éd. *Incendies – Le Sang des promesses/2*. Montréal : Leméac – coédition Actes Sud (coll. « Babel »). 169 p.

VILLENEUVE, Denis, réal.. 2010. *Incendies*, adapt. de *Incendies* de Wajdi Mouawad, avec Lubna Azabal, Mélissa Désormeaux-Poulin, Maxim Gaudette, Rémy Girard. Canada. Drame. 123 min.

2. Dictionnaires

AZIZA, et al. 1978. *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*. Paris : Fernand Nathan (coll. « Dictionnaires littéraires Nathan »). p. 78-84 et 90-95.

BROZE et OESTERREICHER-MOLLWO. 1992. *Petit dictionnaire des symboles*. Turnhout : Brepols (coll. « Petits dictionnaires bleus »). 330 p.

CNRTL. 2012. « Trésor de la langue française en ligne : Portail lexical ». In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. URL : <https://www.cnrtl.fr/portail/> (page consultée durant toute la rédaction du mémoire).

DROULERS, Eug. 1949. *Dictionnaire des attributs, allégories, emblèmes et symboles*. Turnhout : Brepols. 281 p.

GAFFIOT, Félix. 2001. *Gaffiot de poche : Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette. 820 p.

LAROUSSE. « Langue française ». In *Larousse* [en ligne]. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (page consultée durant toute la rédaction du mémoire).

URECH, Edouard. 1972. *Dictionnaire des symboles chrétiens*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 191 p.

3. Œuvres littéraires

BECHARA, Souha. 2000. *Résistante*. Paris : JC Lattès.

CAMUS, Albert. 1972. *La Peste*. Paris : Gallimard (coll. « Folio »). 368 p.

4. Ressources vidéographiques et filmiques, et conférence

ABD AL MALIK. Le dimanche 8 septembre 2019. *Et si notre vie n'était que le résultat d'une succession de traumatismes*. Dans le cadre des Bibliothèques idéales 2019. Strasbourg : Opéra du Rhin.

BARBEAU-LAVALLETTE, Anaïs. 2010. *Se souvenir des cendres : Regards sur « Incendies »*. Documentaire en bonus sur le DVD d'*Incendies*. Canada : micro_scope production. 42 min.

HENRY, Boris. 2013. « Cadrer le réel : *Incendies* de Denis Villeneuve ». In *Vimeo*. URL : <https://vimeo.com/showcase/2650948/video/81953330> (page consultée le 3 janvier 2020).

HUEBER-BLIES, Stéphane ; BLIES, Nicolas & LAMBERT, Denis. 2019. *Zero Impunity*. Luxembourg/France. Documentaire/Animation. 95 min.

MOUAWAD, Wajdi (entretien). Mars 2018a. « Incendies, Wajdi Mouawad, la thématique principale ». In *Théâtre-contemporain.net*. Paris : La Colline. 2 min. 52 sec. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/video/incendies-Wajdi-Mouawad-la-thematique-principale> (page consultée le 15 avril 2020).

MOUAWAD, Wajdi (entretien). Mars 2018b. « Incendies, Wajdi Mouawad, l'origine du projet ». In *Théâtre-contemporain.net*. Paris : La Colline. 4 min. 28 sec. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/video/Incendies-Wajdi-Mouawad-l-origine-du-projet> (page consultée le 15 avril 2020).

MOUAWAD, Wajdi (entretien). Mars 2018c. « Incendies, Wajdi Mouawad, une influence littéraire ». In *Théâtre-contemporain.net*. Paris : La Colline. 1 min. 2 sec. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/video/Incendies-Wajdi-Mouawad-une-influence-litteraire> (page consultée le 15 avril 2020).

MOUAWAD, Wajdi (entretien). Mars 2018d. « Wajdi Mouawad, la découverte du théâtre ». In *Théâtre-contemporain.net*. Paris : La Colline. 5 min. 38 sec. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/video/Wajdi-Mouawad-La-decouverte-du-theatre> (page consultée le 15 avril 2020).

5. Ouvrages et articles scientifiques

BOURRET, Ève (supervisée par l'Université de Laval – Faculté des sciences de l'éducation). 2011. « Incendies Mouawad, Wajdi ». In *Portail pour l'enseignement de la littérature – Séquences didactiques et répertoire critique de sites Internet*. URL : <https://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/objet/index.php?act=seq&obj=575> (page consultée le 2 octobre 2019).

CAUDÉLAN, Christophe. Mai 2013. « FORMATION LAC : Incendies de Denis Villeneuve (fiche de synthèse) ». In *Premiers Plans – Lycéens et apprentis au cinéma*. URL : <http://lac.premiersplans.org/wp-content/uploads/Fiche-Incendies.pdf> (page consultée le 1^{er} janvier 2020).

CÉLESTINS – THÉÂTRE DE LYON. Novembre 2009. « INCENDIES Écrit et mis en scène par Wajdi Mouawad – Dossier Pédagogique ». In *Théâtre-contemporain.net*. URL :

<https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-0c8-56a74ba2554fb.pdf> (page consultée le 7 octobre 2019).

COISSARD, Françoise. 2014. *Wajdi Mouawad : Incendies*. Paris : Champion (Entre les lignes). 124 p.

CRIS (Centre de Ressources Internationales de la Scène). 1998-2020. « Pièce : *Incendies* ». In *Théâtre-Contemporain.net*. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/spectacles/theatre/recherche> (page consultée le 8 octobre 2020).

DAYEN, Frank. Janvier 2011. « Fiche pédagogique : *Incendies* ». In *e-media : le portail romand de l'éducation aux médias*. URL : <https://bdper.plandetudes.ch/uploads/ressources/3513/Incendies.pdf> (page consultée le 25 septembre 2019).

DELLO SPEDALE CATALANO, Angelo; PIRET, Pierre (promoteur). 2009. *Reprise et ré-appropriation du discours tragique dans Incendies de Wajdi Mouawad : la tyrannie de l'intime*. Mémoire de licence en Arts du Spectacle. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain-la-Neuve. 107 p.

DEVEAUX, Jacques. Le 10 avril 2015. « 13 avril 1975, le Liban bascule dans la guerre ». In *Franceinfo*. URL : https://www.francetvinfo.fr/monde/proche-orient/liban/13-avril-1975-le-liban-basculer-dans-la-guerre_3066839.html (page consultée le 30 janvier 2019).

DOLPHIJN, Frédérique. Mars 2020. « Un regard – un vécu... ». In *Vivre le français : Les écrivains et la classe de français*. N° 264. pp. 12-14.

DUBOIS, Joannie. 2017. *Rapport au théâtre et à sa didactique de futurs enseignants de français de langue d'enseignement au secondaire*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en didactique des langues. Montréal : Université du Québec. 158 p. URL : <https://archipel.uqam.ca/9677/1/M14981.pdf> (page consultée le 16 avril 2020).

DUPONT, Jordane ; GORIELY, Serge (promoteur). 2012. *Incendies, de la pièce au film : un traitement différent de la quête des origines ? Étude de la pièce de Wajdi Mouawad et de son adaptation filmique par Denis Villeneuve*. Mémoire de master en Arts du Spectacle, à finalité spécialisée : mise en scène et dramaturgie. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain-la-Neuve. 137 p.

DURAND, Gilbert & MAFFESOLI, Michel. 1988-2015. « Charlotte Farcet ». In *Les Cahiers de l'Imaginaire*. URL : <http://www.lescachiers.eu/contributeurs/charlotte-farcet> (page consultée le 10 février 2020).

FEVRY, Sébastien ; GORIELY, Serge & JOIN-LAMBERT, Arnaud (sous la dir.). 2016. *Regards croisés sur Incendies : Du théâtre de Mouawad au cinéma de Villeneuve*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan (coll. « Imaginaires »). 140 p.

Cet ouvrage est constitué de plusieurs contributions sur lesquelles nous nous sommes basée :

- JOIN-LAMBERT, Arnaud. « Un objet improbable. Avant-propos ». pp. 9-10.
- FEVRY, Sébastien & GORIELY, Serge. « L'évènement *Incendies*. Introduction ». pp. 11-14.

- GORIÉLY, Serge. « *Incendies* : De l'Histoire à la scène, de la pièce à l'écran ». pp. 15-24.
- TREMBLAY, Gabrielle. « Entre la pièce et le film : le scénario d'adaptation d'*Incendies* ». pp. 25-34.
- PALUD, Aurélie. « Mettre en scène la révélation. Une figuration qui n'interdit pas la transfiguration ». pp. 49-60.
- JOIN-LAMBERT, Arnaud. « Le notaire Jean Lebel, l'homme du sacré dans le film *Incendies* ». pp. 61-72.
- FEVRY, Sébastien. « Tragédie antique et histoire contemporaine. Une lecture mémorielle d'*Incendies* ». pp. 73-82.
- KLUGKIST, Marc. « Le Juste et le Vrai. L'affirmation tragique dans *Incendies* de Wajdi Mouawad ». pp. 83-90.
- VAN SCHAFTINGEN, Jean. « Les mathématiques d'*Incendies* ». pp. 91-100.
- LESCH, Walter. « “La mort, c'est jamais la fin d'une histoire.” L'éthique narrative d'*Incendies* de Denis Villeneuve ». pp. 115-124.

JOUBERT, Jean-Louis ; ROUGIER, Henri & SORON, Anthony. s.d. « Québec ». In *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. URL : <http://www.universalis-edu.com.proxy.bib.ucl.ac.be/encyclopedia/quebec/> (page consultée le 20 septembre 2019).

LAUTISSIER, Fanny. Février 2012. « *Incendies* : tragédie et temps présent ». In *Les Cahiers de l'Orient*. N° 106. Pp. 91-98. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-l-orient-2012-2-page-91.htm> (page consultée le 20 septembre 2019).

LECART, Diane. Janvier 2018. « Séquence avec des éléments sur l'histoire du théâtre et de la mise en scène, de l'Antiquité jusqu'à l'époque contemporaine + Analyse d'*Incendies* de W. Mouawad ». In *Facebook [groupe] : Enseignants de français au secondaire : échanges de cours*. URL : https://www.facebook.com/groups/enseignants.francais/search/?query=incendies&epa=SEARCH_BOX (page consultée le 16 septembre 2019).

LETTRES-HISTOIRE DANS L'ACADÉMIE DE VERSAILLES. Septembre 2015. « Baccalauréat professionnel (toutes spécialités) – Brevet des métiers d'art (toutes spécialités) : Épreuve de français (Objet d'étude : La parole en spectacle) ». In *Théâtre-contemporain.net*. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-24f-56801bb5ebd09.pdf> et <https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-24f-56801bd5f17da.pdf> (pages consultées le 16 septembre 2019).

GIUDICELLI, Carole. Janvier 2012. « Wajdi Mouawad, *Incendies* : Étude d'une œuvre intégrale ». In *Nouvelle Revue Pédagogique Hors-série : Lettres Lycée*. N° 18. 44 p.

MILNER, Jean-Claude. 1978. *L'amour de la langue*. Paris : Seuil (coll. « Verdier poche »). 128 p.

PÉRIN, Laurence (conseiller relais pour les enseignants), Théâtre de Cornouaille. Saison 2007-2008. « *INCENDIES* de Wajdi Mouawad, mise en scène Stanislas Nordey : Éléments pédagogiques ». In *Théâtre-contemporain.net*. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-7b4-56b8bdb2ad3c0.pdf> (page consultée le 6 octobre 2019).

PIRET, Pierre. Année académique 2018-2019. *Questions d'esthétique littéraire — LROM 2710*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

RIVIÈRE, Stéphane. Janvier 1997. « 1.4. Structures de visibilité ». In *Stéphane Rivère*. URL : <http://www.mage.fst.uha.fr/riviere/rech/these/chap14.html> (page consultée le 10 mars 2020).

ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie. 2015 « Les répertoires de théâtre dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ». In *Lidil* [En ligne]. N° 52. pp. 63-81. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3821> (page consultée le 14 avril 2020).

RONVEAUX, Christophe. Avril 2000. « Lire le texte de théâtre : de la contrainte formelle au jeu dramatique ». In *Français 2000 : Rencontre entre le théâtre et l'école*. N°167-168. p. 80-83.

ROY, Cécile. Octobre 2008. « *Incendies*. Texte de Wajdi Mouawad. Mise en scène de Stanislas Nordey. » In *SCEREN - Pièce (dé)montée : Les dossiers pédagogiques « Théâtre » du CRDP de Paris en partenariat avec le Théâtre National de la Colline*. N°55. URL : <http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/piece/index.php?id=incendies> (page consultée le 5 octobre 2020).

SAUZEDE, Dominique. Juin 2012. « Étudier "Incendies" de Wajdi Mouawad en terminale baccalauréat professionnel ». In *Lire au lycée professionnel*. N°68. URL : <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=41208> (article consulté le 4 octobre 2019).

SIMARD, Claude ; DUFAYS, Jean-Louis ; et alii. 2010. *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur (coll. « Pratiques pédagogiques »). 464 p.

THÉÂTRE D'IVRY ANTOINE VITEZ. Mai 2012. « Dossier de presse. *Incendies*, Wajdi Mouawad - Stanislas Nordey : L'enfance est un couteau planté dans la gorge ». In *Théâtre-contemporain.net*. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-7b4-56b8be436be14.pdf> (page consultée le 7 octobre 2019).

WILMOTTE, Marc. Mars 2020. « La classe de français vue par les écrivains ». In *Vivre le français : Les écrivains et la classe de français*. N° 264. pp. 17-19

6. Ressources électroniques

CHALLENGEME. Juillet 2019. « Évaluation par les pairs : Avantages et bonnes pratiques ». In *ChallengeMe*. URL : <https://challenge.me/evaluation-par-les-pairs/> (page consultée le 25 avril 2020).

CICR. Janvier 2014. « Les Conventions de Genève de 1949 et leur Protocoles additionnels ». In *Comité international de la Croix-Rouge (CICR)*. URL : <https://www.icrc.org/fr/document/conventions-geneve-1949-protocoles-additionnels> (page consultée le 4 avril 2020).

DOUHAIRE, Samuel. 2011. « Denis Villeneuve : "Je voulais débiter *Incendies* dans l'envoutement, l'hypnotisme" ». In *Télérama — Cinéma*. URL : <https://www.telerama.fr/cinema/denis-villeneuve-je-voulais-debuter-incendies-dans-l-envoutement-l-hypnotisme,64505.php> (page consultée le 30 octobre 2019).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. Année 2010-2011. « Incendies de Wajdi Mouawad ». In *Culture-Enseignement*. URL : <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=8350> (page consultée le 15 avril 2020).

LINO. s.d. *Art design Lino*. URL : <http://www.linoillustration.com> (page consultée en décembre 2019).

LUGAN, Camille. Janvier 2011. « Entretien avec Denis Villeneuve ». In *aVoir-aLire : critique cinéma*. URL : https://www.avoir-alire.com/entretien-avec-denis-villeneuve#xd_co_f=ZTg5NDhhNWUtMTdiZi00NDI3LWFhMzAtYWQ5OTljNGM1OTQx (page consultée le 7 octobre 2019).

MICRO_SCOPE et IXION COMMUNICATIONS. 2010. « Incendies : dossier de presse ». In *Micro_scope*. URL : http://www.micro-scope.ca/dossier-de-presse/INCENDIES_FR_DP.pdf (page consultée le 31 janvier 2019).

SANDFORD-COOKE, Julia. Mars 2018. « Lire à haute voix, pas juste pour les enfants : 5 avantages pour tous ». In *Gouvernement du Canada*. URL : <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/lire-haute-voix-reading-aloud-fra> (page consultée le 16 avril 2020).

TNS – THÉÂTRE NATIONAL DE STRASBOURG. Saison 15-16a. « Programme de salle : Incendies ». In *Théâtre-contemporain.net*. URL : <https://www.theatre-contemporain.net/images/upload/pdf/f-7b4-571cd5c0a5063.pdf> (page consultée le 12 septembre 2019).

7. Référentiels et programmes de l'enseignement

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2014. *Compétences minimales en mathématiques à l'issue de la section de qualification lorsque l'apprentissage des mathématiques figure au programme d'études – Humanités professionnelles et techniques* (en vigueur le 1^{er} septembre 2016 en 3^e et 5^e années, le 1^{er} septembre 2017 en 4^e et 6^e, et le 1^{er} septembre 2018 en 7^e année). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 49 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2014. *Compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique – Humanités professionnelles et techniques* (en vigueur le 1^{er} septembre 2016 en 3^e et 5^e années, le 1^{er} septembre 2017 en 4^e et 6^e, et le 1^{er} septembre 2018 en 7^e année). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 37 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2014. *Compétences terminales et savoirs requis en mathématiques – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 65 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2014. *Référentiels interréseaux des compétences terminales et savoirs requis en français – humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 69 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2017. *Compétences terminales et savoirs communs en géographie – Humanités générales et technologiques* (en vigueur à partir du 1^{er} septembre 2018).

pour la 3^e année, le 1^{er} septembre 2019 pour la 4^e année, le 1^{er} septembre 2020 pour la 5^e année et le 1^{er} septembre 2021 pour la 6^e année). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 18 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2017. *Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique (avec les compétences communes aux cours des religions catholique, islamique, israélite, orthodoxe, protestante) – Enseignement obligatoire primaire et secondaire*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 34 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. 2017. *Référentiels interréseaux des compétences terminales et savoirs requis en français – humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 71 p.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. s.d. *Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté – Humanités générales et technologique. Humanités professionnelles et techniques*. (en vigueur le 1^{er} septembre 2017) Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. 70 p.

FESeC. 2015. *Outils pédagogiques – Genres : description, grilles d'évaluation et exemples (D2-D3 P&TQ)*. Bruxelles : Enseignement catholique secondaire. 78 p.

JACQUES, Fabien. s.d. *Français : Focus sur le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (UAA 6)*. Bruxelles : Enseignement catholique secondaire. 20 p.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. 1999. *Compétences terminales et savoirs requis en histoire – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. 14 p.

SERVICE GÉNÉRAL DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, DE LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE ET DU PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. 2002. *Programme d'études du cours de morale*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française – Enseignement de la Communauté française. 160 p.

Table des matières

AVERTISSEMENT.....	- 3 -
---------------------------	--------------

REMERCIEMENTS.....	- 4 -
---------------------------	--------------

INTRODUCTION.....	- 5 -
--------------------------	--------------

PARTIE I : ANALYSE LITTÉRAIRE ET FILMIQUE – LE SYMBOLISME DES DUALITÉS -	8 -
---	------------

1. PRÉAMBULE DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	- 8 -
2. UNE ŒUVRE DOUBLE.....	- 9 -
3. SUSCITER L’ENVIE : DEUX REPRÉSENTATIONS ICONIQUES.....	- 12 -
4. LE FEU FACE À L’EAU.....	- 18 -
5. QUAND L’HISTOIRE FAIT ÉCHO À L’HISTOIRE UNIVERSELLE.....	- 25 -
A. <i>INCENDIES</i> DE WAJDI MOUAWAD.....	- 25 -
B. <i>INCENDIES</i> DE DENIS VILLENEUVE.....	- 29 -
C. LE VIOL COMME ARME DE GUERRE.....	- 31 -
6. LA QUESTION DES ORIGINES AUTOUR D’UN DOUBLE ENGAGEMENT.....	- 33 -
7. DES INDIVIDUALITÉS DOUBLES.....	- 41 -
A. NAWAL ET LA FEMME QUI CHANTE.....	- 41 -
B. LES JUMEAUX TELS ROMULUS ET REMUS.....	- 45 -
a. <i>Jeanne et Jannaane</i>	- 46 -
b. <i>Simon et Sarwane</i>	- 48 -
C. LE FILS-PÈRE : NIHAD ET ABOU TAREK.....	- 48 -
8. LE SILENCE... ..	- 52 -
A. LE SILENCE FACE À L’ORALITÉ.....	- 52 -
B. QUAND LES MATHÉMATIQUES FONT ÉCHO AU SILENCE.....	- 57 -
9. ÉPILOGUE DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	- 61 -

PARTIE II : PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA CLASSE DE FRANÇAIS.....	- 63 -
---	---------------

1. PRÉAMBULE DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	- 63 -
2. L’ÉTAT DE L’ART.....	- 64 -
3. LIRE UNE PIÈCE DE THÉÂTRE EN CLASSE ET ÉTUDIER LE GENRE THÉÂTRAL.....	- 68 -
4. VOIR L’ADAPTATION CINÉMATOGRAPHIQUE.....	- 70 -

5. ÉTUDIER LA FRANCOPHONIE	- 71 -
6. UNE ÉTUDE PLURIDISCIPLINAIRE.....	- 73 -
A. LES MATHÉMATIQUES	- 74 -
B. LA RELIGION ET LA MORALE.....	- 77 -
C. LA GÉOGRAPHIE.....	- 81 -
D. L'HISTOIRE	- 84 -
E. LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ	- 85 -
7. UNE PROPOSITION DE SÉQUENCE	- 87 -
8. ÉPILOGUE DE LA DEUXIÈME PARTIE	- 95 -

CONCLUSION.....	- 97 -
------------------------	---------------

ANNEXES.....	- 98 -
---------------------	---------------

1. ANNEXE 1 : TABLEAU DE C. ROY (2008 : 19)	- 98 -
2. ANNEXE 2 : SÉQUENCE DE COURS – DOSSIER POUR LES ÉLÈVES	- 98 -
3. ANNEXE 3 : SÉQUENCE DE COURS – DOSSIER POUR LE PROFESSEUR	- 98 -

BIBLIOGRAPHIE.....	- 99 -
---------------------------	---------------

1. RESSOURCES DE BASE	- 99 -
2. DICTIONNAIRES	- 99 -
3. ŒUVRES LITTÉRAIRES	- 99 -
4. RESSOURCES VIDÉOGRAPHIQUES ET FILMIQUES, ET CONFÉRENCE.....	- 100 -
5. OUVRAGES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES	- 100 -
6. RESSOURCES ÉLECTRONIQUES.....	- 103 -
7. RÉFÉRENTIELS ET PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT.....	- 104 -

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial