

# ACTES SÉMIOTIQUES

## BULLETIN

du Groupe de Recherches Sémio-linguistiques  
E. H. E. S. S. - C. N. R. S.  
Institut National de la Langue Française

### Sémiotique didactique

G. Bensimon-Choukroun, J. Fontanille,  
G. Maurand, M. Naude, J.-J. Vincensini

X - 42 - Juin 1987

# SÉMIOTIQUE DIDACTIQUE

La direction de ce numéro  
a été confiée à Jean-Jacques Vincensini

<b>Introduction</b>	3
<b>Pour changer, commencer par la fin,</b> par Jacques FONTANILLE	5
<b>Prestations éducatives et communication participative,</b> par Jean-Jacques VINCENSINI	9
<b>Pratiques didactiques de l'énonciation dans l'étude des structures dialogiques,</b> par Georgette BENSIMON-CHOUKROUN	29
<b>La sémiotique et le commentaire de texte,</b> par Georges MAURAND et Michel NAUDE	40
*	
NOTES DE LECTURE	57
*	
INFORMATIONS	62



## INTRODUCTION

Une première publication fondait, il y a huit ans, la sémiotique didactique (*Le Bulletin*, du groupe de recherches sémiolinguistiques, II, 7, janvier 1979); cinq ans plus tard, un numéro de *Langue Française*, "Sémiotique et enseignement du français" (61, février 1984) développait ce premier effort et enrichissait les propositions initiales. En 1987, l'atelier de "Sémiotique didactique" du G.R.S.L. a ressenti la nécessité de poursuivre le défrichement entrepris et d'élargir, dans la mesure du possible, les horizons de la recherche.

Par goût, par facilité peut-être, c'est essentiellement l'univers scolaire qui a fourni les exemples sur lesquels s'étaient les travaux proposés dans ce recueil. L'hypothèse étant, bien entendu, que ce qu'on y découvre permet, plus généralement, la description de tout discours qui vise à instruire, c'est-à-dire du discours didactique. Les contributions qui suivent permettront, nous semble-t-il, de valider certaines propositions avancées par les deux publications inaugurales. On soulignera tout d'abord l'idée que la sémiotique didactique a pour objet un double champ de significations: d'une part les *stratégies didactiques*, qu'elle contribue à constituer, de l'autre le *discours didactique* et son fonctionnement particulier, qu'elle projette de modéliser.

G. Maurand et M. Naude se sont intéressés au premier de ces deux champs. Le sens de leur contribution est de montrer, *in concreto*, que l'efficacité de la description sémiotique tient à ce qu'elle est une "lecture de constructions discursives" (1). C'est sans aucun doute dans cette perspective que les sémioticiens pourront développer leur effort d'"optimalisation" des pratiques pédagogiques. A sa manière, le travail de G. Bensimon-Choukroun va également dans ce sens: la mise en évidence de la structure narrative sous-jacente à l'interaction interlocutive est étroitement liée à l'acquisition, par les élèves, de compétences didactiques particulières.

Les réflexions consacrées au second aspect de l'objet décrit - les formes du discours didactique - sont sans doute moins des

---

(1) A.J. Greimas, "Entretien", in "Sémiotique et enseignement du français", *Langue française*, 61, Paris, Larousse, 1984, p. 123.

confirmations d'hypothèses antérieures que des propositions permettant d'envisager de nouvelles orientations pour les travaux futurs. S'il apparaît clairement, comme l'écrit J. Fontanille, que "la pratique sociale met en oeuvre des lois sémiotiques d'une grande généralité" (p. 8), on peut s'interroger sur les structures de ces lois. Les réponses envisagées ici présentent des divergences. Qui s'en étonnera? Les structures en question se confondent-elles avec le schéma narratif canonique qui, dans la pratique, viendrait réorganiser les concepts empruntés aux sciences de l'éducation (Fontanille, p. 8)? Ou bien, autre proposition, doit-on supposer l'existence de rouages anthropologiques fondamentaux contraignant le déploiement narratif et organisant, par conséquent en *immanence*, aussi bien les contenus didactiques particuliers que les mécanismes narratifs formant le schéma (Vincensini)?

Quoi qu'il en soit, bien des pistes restent à explorer en ce qui concerne l'opérativité de la sémiotique (comment s'organise le discours de la classe? comment concevoir une théorie de l'"application"? etc.), comme dans l'approfondissement de la notion de "didacticité" des discours (en quoi le discours didactique se distingue-t-il du discours persuasif? quelle est la nature formelle des objets cognitifs construits? etc.). Bien entendu ce numéro n'a d'autre prétention de marquer une nouvelle étape dans l'effort entrepris pour analyser les formes constituées du champ didactique. Mais un tel projet de rationalisation fait retour, pour employer une distinction presque épuisée, de la pratique vers la théorie. Que deviennent les exigences propres au modèle théorique quand il se confronte à son objet d'étude? Si la praxis scientifique que la sémiotique se donne est bien la seule manière de valider ce modèle, elle est également la condition de son appréciation critique et, par conséquent, de son extension.

Jean-Jacques Vincensini

## POUR CHANGER, COMMENCER PAR LA FIN

### Digression sur la rationalité didactique

La rénovation didactique a été à l'ordre du jour, en France, à partir de 1981, en particulier dans les collèges; elle se poursuit depuis, bon gré, mal gré, et se généralise. L'enjeu était de taille, puisqu'il s'agissait d'une mutation "historique", par laquelle l'Education Nationale devait s'adapter aux changements profonds du rôle des établissements de second degré, apparus progressivement au cours des vingt dernières années. Le maître mot est, en cette affaire, celui de *rationalisation* des pratiques pédagogiques. Je n'aurai pas la prétention de rendre compte ici de cette rénovation, ni d'en faire un bilan, même approximatif; je voudrais seulement, puisque j'en fus naguère un des acteurs, en saisir quelques effets.

La rationalisation en question a fait feu de tout bois, mais plus particulièrement des essences que cultivent les sciences de l'éducation. Ainsi, les objectifs pédagogiques, les évaluations prédictives et formatives, la docimologie et la psychologie cognitive ont-elles fait une entrée en force, sinon dans les conduites de classe, du moins dans le vocabulaire des enseignants, et, entre autres, dans les discours tenus dans les concertations pédagogiques. Pour un sémioticien, ce qui s'est d'abord modifié, c'est le discours sur la pédagogie, c'est-à-dire, pour employer une distinction un peu usée, la *théorie* telle que la verbalisent les *praticiens*.

Que se passe-t-il dans le discours didactique quand il vise la rationalité? Il affiche une structure narrative.

En effet, l'analyse de la pratique pédagogique ne permet le plus souvent que de reconstruire un fil narratif et une syntaxe modale; en revanche, la seule écoute de ce "nouveau" discours théorique révèle une architecture narrative explicite. Un *objectif pédagogique*, c'est littéralement, un énoncé composé des unités suivantes :

être capable de	+	verbe	+	objet	+	circonstant
		(indiquant une opération)		(indiquant un contenu du programme)		(indiquant les conditions de réalisation de l'opération)

Cet énoncé formule donc une *compétence* pour un faire précis et circonstancié.

On distingue par ailleurs les objectifs des buts et des finalités, dont la responsabilité incombe respectivement à l'Administration et au législateur, c'est-à-dire à des figures du Destinateur; l'objectif est donc une affaire qui se résout entre sujets, modalisés ou à modaliser. Mais un objectif n'est dit opérationnel que s'il correspond à une activité concrète, s'il définit un "comportement observable": il ne s'agit plus alors de compétence, mais de *performance*; en outre, cette performance est évaluable, puisque l'objectif opérationnel est le plus souvent confondu dans la terminologie avec le *critère* d'évaluation. Le critère est donc la performance optimale à partir de laquelle on évaluera la performance de l'élève, pour juger en dernier ressort de la compétence acquise; on distingue alors la mesure - de l'ordre du savoir - et le jugement - de l'ordre de l'inférence et de la persuasion.

Quant à l'évaluation elle-même, elle se répartit en trois types principaux: (a) l'évaluation diagnostic, ou *prédictive*, permet de savoir quels sont les acquis antérieurs et les lacunes de l'élève, et de décider des compétences à acquérir: elle statue sur le manque; (b) l'évaluation *formative* permet de "sonder" l'apprenant en cours d'apprentissage, d'aménager les exercices ou de modifier la démarche; (c) l'évaluation *sommative*, enfin, sanctionne en fin de parcours la réussite ou l'échec du processus. Puisque la première établit le manque et suscite éventuellement le contrat, et la seconde commande l'entrée en scène des adjuvants (/pouvoir faire/), seule la troisième correspond stricto sensu à la sanction.

Ce petit exercice de traduction n'offre guère d'intérêt en soi; mais sa facilité même, son évidence, a quelque chose de troublant. Les concepts d'"objectif pédagogique" et d'"évaluation pédagogique" se redivisent et s'organisent en un schéma proprement narratif. Cependant, au sein des sciences de l'éducation même, les concepts d'ensemble comme leurs subdivisions sont forgés empiriquement, sans souci déductif, et en ordre dispersé; c'est le "discours didactique rénové" qui les remet en ordre pour afficher cette structure narrative canonique. C'est à se demander si c'est le lot de tout discours théorique "non-scientifique" - celui des concertations pédagogiques -, ou si la contrainte ne vient pas de la pratique même, qui, parce qu'elle est une activité humaine globalisante, réorganise ainsi les concepts empruntés aux sciences de l'éducation.

L'effet "schéma-narratif-canonique" est d'autant plus significatif qu'il permet d'expliquer la démarche même de la rénovation dans les établissements. Quatre-vingt à quatre-vingt dix pour cent des équipes de collèges abordent successivement, sur plusieurs années, et dans cet ordre, les questions d'évaluation, la formulation et la mise en oeuvre des objectifs, la prise en compte des comportements socio-affectifs, la recherche d'indicateurs et de techniques pour évaluer ces derniers. Démarche qui peut paraître désordonnée à première vue, mais qui, par sa constance et sa répétition, s'impose comme une règle. La syntaxe narrative y est parcourue successivement dans les deux sens; dans l'ordre des présuppositions d'abord, en partant de ce qu'il est possible de mesurer en fonction des techniques d'évaluation dont on dispose, et en remontant vers les objectifs et les contrats adaptés; dans l'ordre des "motivations" ensuite, en partant d'attentes pédagogiques pour finir par l'évaluation des résultats obtenus. Entre les deux parcours, tout se passe comme si on avait "oublié" quelque chose, comme s'il fallait refaire le parcours en sens inverse pour retrouver une trace perdue; de fait, ce double parcours articule même les débats et controverses, puisqu'on commence par reprocher à la "pédagogie par objectifs" classique de parcelliser et de "déshumaniser" l'enseignement, pour évoquer et mettre en oeuvre ensuite des "projets" collectifs, des stratégies d'investissement affectif dans les tâches. On ne s'étonnera pas de constater que le premier parcours concerne les objectifs dits "cognitifs" - qui sont en fait, selon les cas, cognitifs et pragmatiques -, alors que le second parcours concerne les objectifs dits "comportementaux", ou parfois "socio-affectifs". Une fois le premier parcours accompli, on s'aperçoit qu'il y a un reste, et que ce reste est *passionnel*.

Plusieurs remarques viennent à l'esprit. En commençant par la fin du schéma narratif, la rationalisation didactique se révèle comme une opération méta-discursive de bouclage du sens; elle définit d'abord une clôture, et se donne d'emblée des critères de sélection rétroactifs pour les objectifs; on sait qu'en sémiotique c'est effectivement le meilleur moyen pour homogénéiser la signification du discours. Inversement, le passionnel, qui échappe symptomatiquement et concrètement à cette procédure, ne peut être ici envisagé que prospectivement, et ce sont les moyens d'évaluation qui devront s'adapter aux objectifs formulés et aux effets attendus. Un livre récent sur la pédagogie de la lecture, intitulé *La lecture au collège* (E. Charmeux, Cédic) présente la même particularité. Partant

de l'observation de l'enfant lecteur, on peut dégager deux grands domaines de préoccupations : la perception (les conduites psychomotrices et perceptives) et la cognition (la compréhension, la construction de la signification). Constatant ensuite qu'il manque un domaine essentiel, on l'ajoute: c'est l'affectivité. La lecture comporte alors, pour E. Charmeux, trois grandes classes d'objectifs: perceptifs, cognitifs et affectifs.

Encore une fois, la "traduction" sémiotique serait sans gloire, et on s'en dispensera; mais la persistance d'un même schème concret dans le discours didactique non-scientifique est confirmée. Deux commentaires s'imposent ici. Tout d'abord, dans l'emprunt des concepts, par le discours didactique, aux sciences de l'éducation, une forme sémiotique s'affiche, qui n'y était pas auparavant, ou du moins qui n'était qu'immanente. Ensuite, dans l'explicitation "narrative" qu'il propose, le discours didactique révèle ou confirme le statut et le fonctionnement spécifique de la syntaxe passionnelle: elle échappe à la rationalisation rétroactive, elle est à la fois dépendante et indépendante de la syntaxe "cognitive". Deux plans coexistent, qui entretiennent des rapports de détermination, et en même temps s'indéterminent partiellement l'un l'autre: la reconstitution "rationnelle" du parcours cognitif rétroactif indétermine le passionnel, le pose comme "reste", et la construction du parcours socio-affectif "prospectif", indétermine le rationnel, le faisant apparaître comme un "à côté".

On le voit, la pratique sociale, voire politique, met en oeuvre, pas toujours sans le savoir, des lois sémiotiques d'une grande généralité, confirmant ainsi expérimentalement la prégnance des structures narratives sur le faire humain, au delà même des discours. Il faut rappeler sans doute, pour finir, que c'était une décision politique, prise au plus haut niveau ministériel, à l'instigation des professeurs Legrand et Peretti, que de "commencer par la fin"; l'évaluation, ses diverses formes, ses nombreuses techniques et ses fonctions multiples, devait être le fer de lance de la rénovation, le levier dont on espérait le changement. Voilà un bel exemple de l'usage d'une loi sémiotique à des fins de transformation sociale.

Jacques Fontanille  
Université de Limoges

## PRESTATIONS ÉDUCATIVES ET COMMUNICATION PARTICIPATIVE

L'exploration sémio-narrative du discours didactique a pour but de faire émerger l'organisation formelle qui contraint l'exercice de cette pratique discursive particulière. Dans cette perspective, de nombreuses recherches ont déjà été entreprises (cf. Greimas, 1979; Fontanille, 1979; Ali Bouacha, 1984). Elles ont entre autres permis de mettre en évidence, au coeur du discours didactique, les mécanismes inhérents à toute pratique discursive narrable et sensée. Autrement dit, il y a du narratif dans les productions didactiques... L'étude qui suit, tout en visant également à dégager certaines contraintes propres au discours didactique, voudrait par ailleurs ouvrir quelques pistes de recherche. La description sémiotique ne peut limiter ses ambitions, nous semble-t-il, à retrouver dans un discours-représentatif particulier les modèles qu'elle bâtit pour rendre compte du discours en général. Son exploration ne peut que s'enrichir à se confronter à des recherches qui se développent autour de projets parallèles. Dans cette perspective, les lignes suivantes, portant sur les modes de transaction des valeurs éducatives, exploiteront, tout d'abord, les travaux consacrés par les anthropologues aux mécanismes du don dans les pratiques sociales. C'est seulement grâce à cet apport qu'on pourra mettre l'accent sur une dimension constitutive du "méta-discours didactique": son fonctionnement anthropologique comme système de prestations à trois temps fondé sur le don. On s'interrogera ensuite sur les implications sémiotiques de cette recherche initiale. La théorie sémio-narrative peut-elle déterminer, plus précisément que ne le permet l'approche anthropologique, la nature formelle du discours étudié et, plus particulièrement, celle de l'un de ses éléments définitoires, le "don participatif"? Quelles incidences cette sorte de confrontation peut-elle avoir sur les travaux des sémioticiens? Pour répondre à ces interrogations, on suivra la deuxième piste annoncée. Il s'agira, grâce à la reprise et à l'approfondissement des premières observations, de conduire une réflexion *critique* (et non "applicative") sur les acquis de la sémiotique narrative. C'est au fil de ce parcours que s'élaboreront les premières bases d'une sémiotique transactionnelle. Les deux articulations de cette étude sont donc les suivantes: développer l'analyse du discours didactique grâce aux recherches

anthropologiques; exploiter les résultats obtenus par ces premières observations *particulières* pour féconder la recherche sémiotique portant sur la connaissance des modèles *généraux* formant la discipline narrative.

Quatre textes serviront de référence à cette étude: *Ecole élémentaire, Programmes et Instructions*, préface, 1985; *De l'Ecole*, J.-Cl. Milner, 1984; *Pour un Collège démocratique*, L. Legrand, 1983; *Libres enfants de Summerhill*, A.S. Neill, 1972. Au delà de leurs divergences idéologiques, ils ont en commun la volonté de déterminer ce que devrait être le fonctionnement optimal des pratiques et des discours pédagogiques particuliers (pédagogie de la lecture, des sciences, des technologies nouvelles, etc.). On peut les considérer, par conséquent, comme des fragments d'un discours idéal et normatif, le "méta-discours didactique", selon l'expression d'A.J. Greimas (1979, p. 6).

## I. UN SYSTÈME DE TRANSACTIONS

Le texte qui introduit les *Programmes et Instructions* (de l'*Ecole élémentaire* (abrégé en *P.I.*) se plaît à souligner le caractère oblatif des relations qui se nouent entre partenaires de l'acte éducatif: l'objectif poursuivi à travers ces instructions est de "donner au pays une école forte" (p. 13) qui "apporte des concepts, des modes de raisonnement" (p. 14). Le maître doit "expliquer et apporter directement des connaissances" (p. 16). Certes, ces fragments n'attirent l'attention que sur l'activité du sujet qui transmet ou distribue certains objets de communication produits par ses soins. Mais, bien entendu, les réactions des bénéficiaires recevant ces apports sont expressément évoquées dans les textes-programmes.

On constate alors que la mise en oeuvre de la relation enseignant-enseigné exploite certaines formes caractéristiques des rapports sociaux: la production, la distribution et la réception des valeurs ("éducatives", en l'occurrence). Compte tenu de cette première constatation, nous formulerons l'hypothèse suivante: dans le méta-discours didactique, la relation éducative apparaît comme une organisation de parcours figuratifs eux-mêmes issus d'une vaste configuration, la transaction des bien sociaux, des "choses sociales" selon l'expression de M. Mauss (1985, p. 147) dont le travail guidera le début de cette recherche.

### I.1. Les prestations ou l'obligation de donner

Comme nous l'avons observé, le premier élément de la

transaction éducative est formé par des *prestations*. Trois conditions semblent en particulariser la nature:

a) la finalité du discours didactique, on le sait, peut se définir comme la "transmission efficace du savoir". Et, de fait, quels que soient les textes-programmes que l'on consulte, ce discours, a fortiori s'il est scolaire, affirme sa fonctionnalité cognitive. C'est l'idée que souligne J.-Cl. Milner: "dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé" (*De l'Ecole*, 1984, p. 9);

b) toutefois, comme l'ont remarqué de nombreux commentateurs, la mission de la prestation didactique va bien au delà. Il s'agit "d'assurer la construction du sujet en tant qu'existant (ce qui) implique son adhésion aux valeurs offertes" (Greimas, 1979, p. 6). Cette approbation axiologique inclut notamment les prestations suivantes: "éduquer à la liberté" (*P.I.*, p. 13), "cultiver des vertus comme l'amour de la France" (*ibid.*, p. 17), "développer les capacités d'autonomie (...) et d'usage de la liberté chez les apprenants" (Legrand, p. 17), "donner confiance aux élèves" (Neill, p. 23);

c) la lecture des textes-programmes met en évidence, par ailleurs, l'obligation sociale qui surdétermine l'activité éducative. Comme il revient à l'Ecole de cultiver les vertus patriotiques, "il revient au maître (...) d'apporter directement des connaissances" (*P.I.*, p. 15). Ce devoir est moins un principe de droit qu'une règle de justice dans la mesure où la distribution des connaissances est la meilleure manière de prévenir l'échec à l'école, qui "compromet l'avenir des enfants dont la situation sociale ou familiale est la plus difficile" (*ibid.*, p. 14).

## I.2. Les contre-prestations

### I.2.1. L'obligation d'acquérir

Les programmes récents soulignent, en effet, la nécessité de ne pas concevoir l'instruction comme une simple présentation des valeurs éducatives ou existentielles à leur destinataire. Le rôle de l'enseigné est de bâtir lui-même sa compétence cognitive: la fonction première du collègue est l'instruction "mais à condition de définir l'instruction comme un processus de *construction* d'un savoir personnel" (Legrand, 1983, p. 27). On considérera cette activité comme le deuxième temps de la transaction éducative. Nous la définirons à partir de trois éléments caractéristiques correspondant au triptyque propre à la prestation.

1. Il s'agit bien d'une contre-prestation constitutive d'un système d'échange et non d'une forme de réception incluse dans un processus de communication (où un destinataire attribue un objet message à un destinataire qui s'en trouve alors doté). Le rôle actif du "co-respondant" de la transaction éducative est maintes fois souligné: "la pédagogie mise en oeuvre à l'école élémentaire est donc une pédagogie de l'activité" (*P.I.*, p. 15). Apprendre est un acte pendant lequel l'élève est "mis en situation de s'approprier les connaissances proposées" (Legrand, p. 27). Cette phrase a l'avantage de mettre en évidence les deux premiers termes de la relation éducative telle que nous tentons de la présenter ici. Dans ce système, une proposition (prestation) s'échange contre une appropriation. Ces deux figures ne manqueront pas de susciter un intérêt tout particulier chez le lecteur sémioticien: la troisième partie de ce travail essaiera de répondre à cette curiosité. "Appropriation", "acquisition" (*P.I.*, p. 14) "mise en oeuvre" (Legrand, p. 29), autant de termes qui font de ce qui pourrait n'être qu'une réception de savoir, un *acte* de construction, une véritable performance.

2. Ce que l'apprenant va construire, c'est, bien entendu, sa propre compétence cognitive. Mais la fonction de l'acquisition excède l'appropriation des connaissances. Car il s'agit également pour l'élève "d'apprendre à penser par soi-même" (*P.I.*, p. 13), de réussir, pour soi, une "construction progressive de l'autonomie (...) de la capacité à vivre en société" (Legrand, p. 18). L'idée fondamentale de Summerhill répond exactement à cette exigence: "le savoir en soi n'est pas aussi important que la personnalité ou le caractère" (Neill, 1970, p. 23). Le rôle instructif de l'institution passe, par conséquent, au second plan.

3. Si la prestation éducative était une obligation sociale, les acquisitions que nous venons d'évoquer relèvent également de la nécessité ou du devoir individuel: "tous les élèves doivent acquérir les connaissances de base" (*P.I.*, p. 13).

### I.2.2. Le moment de rendre

Mais la transaction éducative ne se limite pas à échanger l'obligation de donner contre celle d'acquérir. Sa constitution comporte un troisième élément, le moment de rendre. Trois caractéristiques spécifient également ce dernier temps.

1. La transmission du savoir est, en apparence, un geste purement désintéressé ou même un acte de justice. Cependant, nous l'avons déjà souligné, la distribution et l'acquisition des

connaissances s'inscrivent dans un projet existentiel englobant: la construction d'un sujet actif et autonome. Précisons maintenant les conditions d'effectuation d'un tel projet. L'échange qu'élabore la "société" ou, plus précisément, l'École n'est pas exécuté quand se conclut l'acquisition des valeurs proposées. Car l'institution scolaire ne cède que moyennant contrepartie: *prestation* et *construction* doivent se concrétiser dans un certain *usage* des "objets" transmis.

2. Les *P.I.* n'affichent pourtant pas l'usage intéressé, de nature économique, de la formation qu'ils fondent. Nul n'ignore toutefois que cet usage est une préoccupation qui légitime bien des projets éducatifs, et notamment ceux qui concernent la relation école-entreprise. Les textes-programmes soulignent en revanche l'intérêt politique que le prestataire des savoirs espère recevoir des biens qu'il a fournis. Dans cette perspective le but de l'école est de jouer un rôle décisif dans "le progrès de la démocratie" (*P.I.*, p. 13), "d'ouvrir les voies d'une réelle démocratisation" (Legrand, p. 17) et, "en instruisant, d'éduquer à la liberté" (*P.I.*, p. 13). Liberté et démocratie futures, tels sont donc les gains attendus par le prestataire actuel. Ce sont les contre-prestataires, les élèves de 1990 qui, devenus adultes après avoir "acquis" (leurs compétences ou leur existence) seront amenés à "rendre".

Pour comprendre la globalité du système de la transaction éducative il faut par conséquent introduire la distance - ou le temps - entre la donation et le moment où la dette sera restituée. Le système d'obligations, où se croisent donner et acquérir, se complète donc d'un second mécanisme qui suppose l'échange entre ce qui a été transmis et acquis au présent et ce qui sera rendu, dans l'avenir. Pour "former les adultes du XXI<sup>e</sup> siècle" (*P.I.*, p. 13), "pour ne pas compromettre l'avenir des enfants" (*ibid.*, p. 14), pour assurer "la formation de citoyens républicains" (Legrand, p. 17) qui, économiquement, politiquement et moralement, rétrocéderont les valeurs fournies, l'école fait *crédit* aux enseignés qu'elle forme.

3. Si dans les économies pré-monnaies étudiées par M. Mauss, il est de "la nature du don d'obliger à terme" (1985, p. 199), il existe cependant dans ces systèmes sociaux une distinction importante entre les cadeaux dont le retour est certain et ceux pour lesquels il ne s'agit que d'une probabilité. Il en va de même dans le système d'échanges éducatif. La contre-prestation "appropriation" est une obligation; en revanche, celle qui voit le terme du crédit n'est que probable, souhaitable. Comment obliger les élèves d'aujourd'hui à être effectivement les futurs citoyens républicains,

sujets instruits et autonomes du XXI<sup>e</sup> siècle? Cette contingence de l'acte de rendre souligne le pari gratuit et généreux que les prestataires actuels font sur l'avenir.

Des observations précédentes se dégagent quelques traits propres à la transaction éducative. Il s'agit d'un échange caractérisé par un enchaînement de trois relations dynamiques, le moment où les valeurs sont distribuées, celui où elle sont acquises et, enfin, celui où elles sont rendues. Les activités qu'articule ce système se déroulent sous une forme libre et gratuite en apparence, intéressée et parfois obligatoire en réalité. En tant que tels, ces rouages ne sont guère différents de ceux qui fondent les "systèmes de prestations économiques entre les diverses sections ou sous-groupes dont se composent les sociétés dites primitives" (Mauss, 1985, p. 147). On peut sans aucun doute considérer la transaction éducative comme la trace contemporaine de ces procédures dites archaïques. Car, comme le soulignait Mauss, "une partie considérable de notre morale et de notre vie elle-même stationne dans cette atmosphère du don, de l'obligation et de la liberté mêlés" (*ibid.*, p. 258).

Un mot pour préciser l'éclairage que fournit l'inscription de la relation éducative dans un tel "régime social total". La transaction éducative est l'expression de la volonté d'une institution particulière, l'institution scolaire. Cependant sa préoccupation propre, celle qui est liée à sa fonction éducative (la distribution de savoirs) s'enrichit d'intentions plus vastes. La prestation de connaissances, nous le savons, est porteuse de valeurs morales, politiques, juridiques, existentielles et économiques. En d'autres termes, s'y mêle tout ce qui constitue la vie et les principes d'organisation sociale du groupe. C'est à ce titre qu'elle joue un rôle déterminant, les débats sans cesse renouvelés sur l'école en sont une preuve explicite, dans la régulation des valeurs pratiques et mythiques qui cimentent le corps social. Comme tout régime de don, l'obligation éducative à donc trait à la représentation mythique, imaginaire et collective, que le groupe qui l'exploite se fait de lui-même.

## II. TRANSFERT ÉDUCATIF ET FORMES SÉMIOTIQUES: UNE CONFIGURATION DISCURSIVE

Il nous paraît maintenant nécessaire de parcourir quelques unes des pistes indiquées par les observations précédentes pour en tirer certaines réflexions d'ordre théorique sur les procédures syntaxiques et sémantiques propres à la transaction éducative. La

première question à laquelle il nous revient de répondre sera la suivante: la méthode sémiotique peut-elle déterminer plus précisément que nous l'avons fait jusqu'ici la nature formelle de la transaction éducative?

On vient de le voir, les trois articulations ("donner", "acquérir", "rendre") apparaissent dans des contextes idéologiques divergents. Elles y interviennent constituées d'un certain nombre de relations qui les forment en tant que telles et qui en permettent la reconnaissance. L'analyse pourrait aisément dégager les composantes propres à la génération de cet ensemble tripartite. On pourrait notamment mettre en évidence les différents parcours figuratifs qui s'enchaînent dans l'art de fournir les connaissances, de les acquérir et de les rendre plus tard, les relations actantielles sous-jacentes à ces parcours et les thèmes qui leur sont corrélatifs. La nature de la transaction éducative peut être alors précisée: il s'agit d'une configuration, sorte de stéréotype discursif constituant avec d'autres configurations le méta-discours didactique. On sait en effet qu'une configuration discursive ne dépend pas de son contexte et que son analyse "est censée y reconnaître toutes les instances d'un discours examiné à travers les différentes instances de son parcours génératif" (Greimas et Courtés, 1979, p. 60). Mise en regard de la description qui a été proposée jusqu'ici, cette affirmation soulève certaines interrogations. Deux d'entre elles nous semblent particulièrement dignes d'intérêt.

## II.1. Thématization

L'étude des configurations discursives a largement bénéficié des recherches menées par l'analyse sémantique. Etant donné la propriété du discours d'être présent en condensation et en expansion, J. Courtés (1979) a constaté l'existence d'une homologie entre unités de dimensions inégales, entre *figures* de l'énoncé et *configurations* du discours. Cet isomorphisme a permis d'établir l'équivalence entre les formes de l'énoncé virtuelles (le lexème) et réalisées (le sémème) d'une part, et de l'autre, les formes du discours virtuelles (la configuration) et réalisées (les parcours figuratifs-occurrences). La distinction issue de l'analyse lexématique, entre éléments contextuels (variables), et nucléaires (invariants) se retrouve au sein de la configuration entre les niveaux *thématique* (variable) et *figuratif* (invariant). Ainsi sont garanties à la fois la reconnaissance de la configuration et son indépendance par rapport aux contenus sémantiques susceptibles de la sous-tendre.

Cependant, l'étude de la transaction éducative a permis d'observer la *solidarité* qui unit cette configuration à un élément thématique de base et récurrent: "l'instruction". Il n'y a pas d'école sans instruction; même à Summerhill "on étudie beaucoup" (Neill, 1970, p. 24). Nous avons pu remarquer aussi que, situées dans le cadre d'un "régime social total", l'obligation de donner comme celle d'acquiescer ou de rendre servaient à des fins existentielles et politiques qui excédaient la fonction de base "instruction". Bien entendu chaque méta-discours hiérarchise à sa guise, selon ses références idéologiques, la distribution des diverses thématisations ainsi sollicitées.

## II.2. Hiérarchie

Il est dès lors possible d'établir un embryon de typologie des instances de pouvoir éducatif à partir d'une mise en ordre des diverses thématisations propres à la configuration de la transaction éducative. Chacune de ces instances ou de ces Ecoles, en effet, établit entre la thématisation primaire et les thématisations secondaires une hiérarchie qui en particularise l'univers de valeurs. On peut à ce propos, très grossièrement distinguer trois tendances: (a) pour J.-Cl. Milner et le courant qu'il représente, l'échafaudage des thématisations est le suivant: la distribution du savoir est primordiale, les autres fonctions, quelles qu'elles soient, ne sont que "des fins surajoutées (...); vouloir en faire des fins principales (...), c'est vouloir la fin de l'école" (1984, p. 10); (b) les programmes du ministère de l'éducation nationale et le rapport Legrand mettent en évidence une certaine dépendance fonctionnelle entre thématisation primaire et secondaire: l'instruction est *faite pour ...* (éduquer à la liberté, apprendre l'autonomie, etc.); (c) enfin, renversement des valences, pour le courant "Summerhill-écoles autogérées", la thématisation primaire, bien présente on l'a vu, n'est qu'un bénéfice additionnel. L'essentiel est ailleurs, dans le "projet existentiel". Comme l'écrit A.S. Neill, sa vision fondamentale était "celle d'une école qui serve les besoins de l'enfant plutôt que l'inverse" (1970, p. 22).

## III. DON PARTICIPATIF ET TRANSFERT DES VALEURS

Une configuration discursive cependant n'a pas seulement pour vocation de développer de manière figurative le thème qui la sous-tend. A un autre niveau de profondeur, en effet, les configurations prennent en charge les mécanismes actantiels qui assurent leur déploiement syntaxique. C'est dans ce sens que l'on a pu définir

une configuration comme une "couverture figurative d'opérations logiques" (Greimas, 1976, p. 13). Dans cette perspective, nous allons tenter de caractériser à présent les processus syntaxiques qui forment le soubassement narratif de la transaction éducative et dont ils assurent l'émergence dans le méta-discours qui nous intéresse ici.

Disons-le d'emblée, ce projet va mettre en évidence un agencement spécifique de transformations narratives qui constituent ce que l'on appelle le *don participatif*. Certes, cette configuration n'est pas propre à la transaction éducative mais on peut légitimement considérer cette dernière comme un lieu d'apparition particulièrement propice à l'analyse de cette forme participative du don. D'où son importance pour la recherche sur les formes qui organisent les discours didactique.

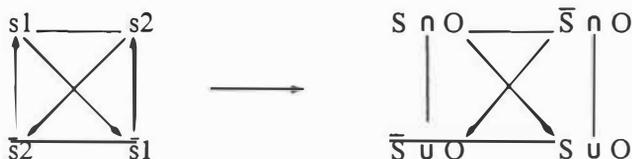
L'analyse que nous proposons va nous conduire à prendre en considération certaines formes de la narrativité jusqu'ici peu explorées. Il s'agit, en un mot, de relations actantielles *non-polémiques*, ou encore, "transactionnelles". Nous concevons le don (participatif) comme une notion trans-empirique: nous allons donc passer d'une étude de sa fonction *anthropologique* dans le méta-discours didactique à une réflexion *narrative* sur les rouages syntaxiques transactionnels qui englobent ceux qui le forment. Cette réflexion vise un élargissement des modèles conceptuels existants. Nous pensons en effet, comme l'écrit P.A. Brandt, qu'"une structure est d'autant plus validée qu'elle permet de découvrir d'autres structures" (1986, p. 7).

Comment établir la formation syntaxique propre au don participatif? Les mécanismes actantiels élaborés par la description sémiotique de la narrativité tirent leur origine, on le sait, de l'étude de discours où les sujets sont représentés comme "agissant". La problématique de l'*action* fonde ainsi la conception sémiotique de l'acte performanciel défini comme une transformation. Dans ce cadre, peut-on concevoir le don (participatif) comme un mode d'acquisition des valeurs, une forme de transformation des contenus?

### **III.1. Transformation, transfert et confrontation: modèle "général" et modèle "restreint" de la performance.**

La conception générative de la signification conçoit les activités effectuées par un sujet (actant anthropomorphe) comme les résultats de la conversion au niveau narratif superficiel, d'opérations situées sur un palier plus profond, celui de la grammaire fondamentale. Mais cette conversion ne peut s'effectuer que si les

jonctions actantielles ( $n, u$ ) sont conçues comme la manifestation anthropomorphe des sèmes articulés par la structure taxinomique fondamentale. Autrement dit, comme l'écrit J. Petitot (1982, p. 969) "étant donné la loi de conversion  $s \rightarrow S n O$  des sèmes de la taxinomie fondamentale en conjonction sujet-objet, le carré se convertit de la façon suivante:



Au cours de ce processus de conversion, les *opérations* qui dynamisent la taxinomie deviennent au niveau actantiel des *faire* particuliers. La transformation des valeurs de contenu, résulte, au niveau de la grammaire fondamentale, des opérations de négation et d'assertion, formes orientées, l'une de l'opération de contradiction ( $s1 \rightarrow \bar{s}1$ ), l'autre de l'opération de présupposition ( $\bar{s}1 \rightarrow s2$ ).

Considérons quelques-unes des configurations discursives qui selon A.J. Greimas, viennent recouvrir les diverses transformations narratives: "épreuves, rapt, escroqueries, échanges, dons et contre-dons" (1976, p. 12). Un regard naïf permet de distinguer dans cette série deux ensembles hétérogènes: épreuves, rapt et escroqueries, d'une part, échanges, dons et contre-dons, de l'autre. Ce classement est justifié par la distinction paradigmatique qui oppose, en sémiotique narrative, l'*épreuve* (premier ensemble) et le *don* (second ensemble). Ces deux dernières configurations acquièrent ainsi un statut spécial. Sorte de méta-configurations, elles manifestent des agencements de transformations archétypales. Selon Greimas, ces prototypes narratifs primitifs sont au nombre de quatre: l'appropriation et l'attribution (transformations conjonctives, l'une réfléchie, l'autre transitive); la dépossession et la renonciation (transformations disjonctives, l'une réfléchie, l'autre transitive). L'agencement particulier au don est formé d'une "renonciation" et d'une "attribution"; pour l'épreuve il s'agit d'une "dépossession" et d'une "acquisition".

La représentation de la transformation  $S u O \rightarrow \bar{S} n O$  a soulevé certaines difficultés et le choix du terme "attribution" pour recouvrir ce passage ne va pas de soi. A quelle opération

fondamentale l'attribution correspond-elle? Elle est la conversion au niveau anthropomorphe de l'opération d'*assertion*. Mais l'analyse de l'attribution à laquelle nous nous référons se trouve incluse dans un développement qu'A.J. Greimas consacre à "la performance et son caractère polémique" (1970, p. 172 et sqq.) par conséquent dans une étude de l'épreuve. Elle s'y trouve précédée par la fonction domination (correspondant à la relation de contradiction  $s1 \rightarrow \bar{s}1$ ). L'épreuve, ou la confrontation  $S/\bar{S}$ , fait donc se succéder une domination et une attribution.

Deux remarques s'imposent ici: (i) cette définition de l'épreuve inclut l'attribution, élément du don, à la place de l'acquisition normalement attendue. (ii) l'ambiguïté liée à cette substitution a pour origine la difficulté de préciser la couverture anthropomorphe de l'opération d'assertion: "attribution ou acquisition par le sujet de l'objet "se demande A.J. Greimas (*ibid.*, p. 175). Le recours à un schéma plus général, celui de la *communication*, a permis de lever l'ambiguïté: les énoncés attributifs se trouvent remplacés par les énoncés translatifs (ET).

"ET = F : transfert (D1  $\rightarrow$  O  $\rightarrow$  D2)" (*ibid.*).

On atteint là ce qui pour Greimas, semble être le fond d'une conception très large de la narrativité. Résumons les traits qui la caractérisent: elle s'inscrit dans la problématique générale des activités humaines effectuées grâce à la communication; elle apparaît comme la "mise en place syntagmatique" d'un transfert de valeur correspondant à la transformation de la fonction constitutive de la relation S/O; cette notion de "transformation par transfert", est dénommée *performance*. Dans cette acception très générale, elle peut être considérée comme un "acte", c'est-à-dire un "faire-être" produisant un "nouvel état de choses". On n'oubliera pas cependant, que la performance n'assure la transformation des contenus que dans la mesure où sa forme est celle d'un énoncé translatif: "une telle interprétation qui remplace les énoncés attributifs par les énoncés translatifs paraît fournir une représentation plus correcte de la performance". (Greimas, 1970, p. 176). En d'autres termes, selon ce point de vue très général, la *performance réalisée* est un *acte de communication*. Pourtant, nous semble-t-il, la notion de transfert a subi une "torsion" dès que l'on a considéré que "si l'objet-valeur est attribué au sujet dominant, c'est parce que le sujet dominé en est en même temps privé" (*ibid.*). Le résultat de cette torsion est donc d'assimiler la performance non plus à une communication mais à une *confrontation inter-subjective*. C'est ainsi que la performance

assure "l'équivalence entre le conflit (binaire)  $S/\bar{S}$  et le transfert (ternaire)  $S \longrightarrow O \longrightarrow \bar{S}$ " (Petitot, 1983, p. 28). Une nouvelle conception de la narrativité, différente du modèle général mis en évidence précédemment, se fait jour ici: une suite de performances transformant les contenus grâce à des transferts d'objets-valeurs effectués entre *sujets polémiques*. On le voit, en ce qui concerne l'acte performateur, la description sémiotique de la narrativité oscille entre l'utilisation d'un modèle général et d'un "modèle restreint". Celui-ci dépend, nous semble-t-il, dans son élaboration comme dans ses possibilités d'application de la prééminence accordée initialement par la réflexion sémio-narrative à la problématique de l'action.

La construction de la syntaxe narrative a pour origine la mise en cohérence du modèle fonctionnel élaboré par V. Propp. L'acquis majeur de ce travail a été sans aucun doute "la reconnaissance de la structure polémique qui (...) est sous jacente "au schéma proppien" (Greimas et Courtés, 1979, p. 246). Phase de la domination de l'opposant et donc de la transformation des contenus, *l'épreuve décisive* est le syntagme qui correspond dans le modèle proppien (...) au lieu privilégié du récit (...), moment du parcours narratif qui semble structurellement le plus proche de la définition du PN en tant qu'*acte performateur*" (Greimas, 1976, p. 16. Nous soulignons). Du coup, le sujet opérant la transformation des contenus et susceptible d'acquérir la valeur objectivée (modèle général) se réduit, si l'on peut dire, au sujet de la confrontation, produisant l'acte qui le conjoint à l'objet-valeur. Se dessine ainsi un modèle idéologique bien particulier, celui de la quête du héros performant qui s'inscrit dans un processus de convoitise ( $S \longrightarrow O$ ) et de domination ( $S/\bar{S}$ ). "L'enjeu de cette domination est constitué par des objets de valeur convoités des deux côtés (...). La confrontation peut aussi être résumée, dans ses résultats, en une formule canonique simple:  $S1 \cup O \cap S2$ " (Greimas, 1976, p. 12). On voit bien alors comment la notion d'acte performateur va se trouver simplifiée et assimilée à celle d'épreuve décisive et sera désormais considérée comme l'unique forme d'acquisition subjective de la valeur, excluant du même coup le don de cette sphère fonctionnelle déterminante.

Pour présenter le problème de façon plus directe, on pourrait se demander pourquoi un don ne représenterait pas "le lieu privilégié du récit" grâce auquel le "sujet réalise son projet de transformation des contenus" (Greimas, 1970, p. 173) autant de termes qui caractérisent, dans la théorie greimassienne, la performance "au sens

restreint". Ces quelques observations obligent à s'arrêter sur les questions suivantes: les transformations narratives ne sont-elles effectuées que par des sujets polémiques? Pour qu'il y ait *transfert* des valeurs faut-il qu'il ait confrontation actantielle? la relation de contradiction ( $s1 \longleftrightarrow \bar{s}1$ ) ne peut-elle recevoir, au niveau de surface, qu'une représentation "privative" ( $S \cap O \longrightarrow S \cup O$ )?

Or, comme le remarque A.J. Greimas, le modèle idéologique proppien n'est qu'une version parmi d'autres que nous offre l'imaginaire humain du "sens de la vie" présenté comme *un schéma d'action*". (1976, p. 10). Certaines recherches se sont d'ailleurs engagées dans des voies différentes et ont pu mettre en évidence des schémas bien éloignés des mécanismes proppiens. Le développement d'une sémiotique des passions a, notamment, commencé à faire apparaître des "versions" jusque là inexplorées des facultés créatrices de l'imaginaire humain. D'autres scénarii éventuels ne pourraient-ils être déterminés à partir de la définition narrative de la transaction éducative? Pour répondre à cette question nous serons amenés à mettre en cause les modèles narratifs issus de l'idéologie de la confrontation, fondée sur l'*a priori* discutable qu'un sujet ne "gagne" que si un autre "perd". Cette observation critique va nous conduire à émettre l'hypothèse qui engagera les développements qui vont suivre. Les modèles narratifs polémiques mis en cause formaient, on s'en souvient, le soubassement des deux seules méta-configurations représentant le transfert de l'objet-valeur, le don et l'épreuve. On peut prévoir alors que la mise en évidence d'autres mécanismes actantiels manipulant les contenus permettra de faire apparaître au niveau discursif, de nouvelles méta-configurations. C'est en tout cas cette éventualité qui va nous conduire à développer le modèle des transformations syntaxiques pour faire apparaître quelques formes discursives de ce qu'on pourrait dénommer la *dimension transactionnelle de la narrativité*.

### III.2. Communication participative et acquisition des valeurs

Quelles sont les actions que réalisent les "co-respondants" de la transaction éducative? Si la transformation a pour conséquence le don de valeurs (existentielles ou cognitives) ou le contre-don attendu, on pourra dire qu'il y a bien attribution de valeurs, mais non, comme on s'y attendait, renonciation de la part du prestataire. "L'objet de valeur, tout en étant attribué au Destinataire, reste en conjonction avec le Destinateur". (Greimas, 1973, p. 33). En effet, l'enseignant qui donne son savoir ou transmet les modèles

démocratiques n'est pas privé pour autant de ces valeurs; l'enseigné qui les acquiert n'en dépossède pas leur Destinateur; en position de contre-prestataire celui qui rend ce qu'il a reçu ne perd pas ce qu'il transmet. On constate ainsi que la prestation et les contre-prestations éducatives ne sont formées ni d'épreuves (dépossession + acquisition) ni de don (attribution + renonciation) selon les définitions proposées par la sémiotique narrative. Il s'agit en fait, chaque fois, d'une *attribution* liée à une *non-renonciation*, un "don participatif", dans la mesure où l'on dénomme "communication participative" la relation ainsi formée: Dr (Destinateur) n O u Dre (Destinataire)  $\longrightarrow$  Dr n O n Dre (Greimas, 1973, p. 33). Comme le remarque A.J. Greimas à ce propos, la définition de la communication comme "transformation opérant solidairement la disjonction de l'objet avec un des sujets et sa conjonction avec le second sujet ne s'applique pas toujours aux relations entre le Destinateur et le Destinataire". L'auteur souligne l'embarras que soulève un tel "phénomène insolite": "il est difficile, à ce stade de la mise en place des structures élémentaires de la narrativité, d'aller plus loin dans l'examen de la communication participative sans engager à fond notre conception de la structure actantielle" (1973, p. 34). Ce type particulier de communication constitue, selon le *Dictionnaire raisonné*, l'un des "nouveaux problèmes pour lesquels on ne voit pas encore de solutions définitives" (1979, p. 47).

Pour essayer d'y voir un peu plus clair dans les processus actantiels non polémiques l'analyse de la transaction éducative peut être précieuse. Comme on l'a déjà remarqué, c'est sur la relation Dr  $\longrightarrow$  O  $\longrightarrow$  Dre qu'il faudra se pencher. Cette prise en compte va nous conduire à mettre en évidence certaines relations syntaxiques différentes de celles qu'a élaborées la sémiotique de l'action. Même si le parcours du Destinateur n'est pas, en tant que tel, l'objet de cette étude, on notera ici avec un intérêt particulier cette affirmation d'A.J. Greimas: on peut "considérer le parcours de ce Destinateur comme une unité narrative autonome et le détacher du schéma de Propp où il paraît figé comme l'expression d'une certaine idéologie (...) qui est celle d'une hiérarchie établie" (1976, p. 23-24).

Partons des éléments connus, les prototypes d'action qui définissent les deux méta-configurations de l'épreuve et du don. Selon l'analyse de référence elles s'opposent à deux points de vue:

- (i) paradigmatique : (tr = transitif ; refl = réfléchi)
- Don = attribution + renonciation = tr + refl

- Epreuve = appropriation + dépossession = refl + tr

(ii) syntagmatique :

- Don : Ft [S1 → (S2 n O)]. Le sujet de faire et le sujet d'état sont investis dans deux acteurs différents.

- Epreuve : Ft [S1 → (S1 n O)]. Le sujet de faire et le sujet d'état sont investis dans un seul et même acteur.

Mais cette formalisation n'est pas vraiment satisfaisante. Pour la rendre plus précise, développons les relations composant la syntaxe du don et de l'épreuve, grâce aux éléments qui les opposent paradigmatiquement :

- Don : Ft [S1 → (S1 n O) → (S1 u O)] + Ft [S1 → (S2 u O) → (S2 n O)]

Renonciation (refl)

Attribution (tr)

- Epreuve : Ft [S2 → (S1 n O) → (S1 u O)] + Ft [S2 → (S2 u O) → (S2 n O)]

Dépossession (tr)

Appropriation (refl)

Deux séries d'opérations qui, remarquons-le, "réalisent" (conjoignent à l'objet-valeur) un sujet (S2) initialement virtuel (cf. Greimas, 1973, p. 26-27) et virtualisent toutes deux un sujet (S1) initialement réalisé.

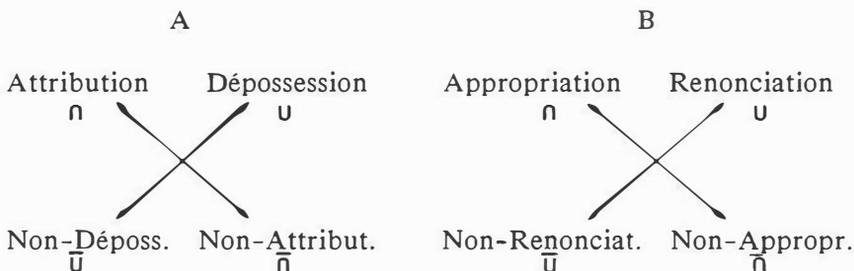
On constate alors que l'ordre de consécution des opérations réflexive et transitive dues au sujet de faire est inversé mais que c'est là, en fait, le seul critère qui puisse distinguer don et épreuve. Si en effet, le don, comme le prévoit la théorie greimassienne, suppose bien l'activité de deux sujets distincts (de faire et d'état), l'épreuve également, contrairement à ce qu'avance la réflexion sémiotique, met en jeu deux actants-sujets différents (S1 et S2), investis dans deux acteurs différents. Il suffit pour s'en rendre compte de remarquer que dans l'épreuve S2 se conjoint à O en en *disjoignant* S1, (alors que dans le don S1 se disjoint de O en y *conjoignant* S2). On retrouve ici l'idée que tout mécanisme de transfert d'objet-valeur suppose deux sujets, mais on aura observé, en plus, que deux acteurs sont nécessaires pour que l'épreuve et le don s'effectuent. Il nous semble possible, en somme, de dire que le don, dans son organisation syntaxique, est l'inverse symétrique de l'épreuve.

Encore une fois, si la sémiotique a, jusqu'ici, distingué le don de l'épreuve en soulignant le syncrétisme, sujet d'état - sujet de faire, propre à l'épreuve, c'est qu'elle tenait à rendre compte du

*processus d'acquisition* de la valeur. Elle privilégiait par conséquent le faire du sujet de quête, initialement sujet de manque (ou virtuel) et finalement sujet victorieux (ou réalisé), ici S2. On retrouve donc l'idéologie de la "domination réussie" qui idéalise la conjonction finale - but déclaré du don comme de l'épreuve - et passe sous silence la virtualisation du "partenaire" de la communication (virtualisation effective pourtant, dans le don comme dans l'épreuve).

### III.3. Prototypes de communication inter-subjective

S'il a semblé nécessaire d'effectuer ce détour un peu formel, c'est qu'il était indispensable de s'assurer tout d'abord de la cohérence des formes utiles à la poursuite et à l'élargissement de notre démarche. L'étude de la transaction éducative a montré la nécessité de prévoir à côté du don et de l'épreuve, l'existence d'une autre méta-configuration, le "don participatif" (défini comme la jonction d'une non-renonciation et d'une attribution, soit  $\bar{u}$  refl +  $n$  tr). Peut-on arrêter là l'inventaire de telles formes narratives et discursives? Les trois configurations évoquées sont construites à partir de combinaisons d'états (jonctifs) issus d'activités (réfléchies ou transitives). Or on sait que, grâce au carré sémiotique développant la catégorie de la jonction, on peut articuler les fonctions constitutives des énoncés d'état. Si nous distinguons, d'un côté, les états jonctifs résultant d'un faire transitif (A), et de l'autre, ceux qui proviennent d'un faire réfléchi (B), nous obtenons les deux structures suivantes :



Pour combiner les relations de (A) avec celles de (B), on aura soin d'unir à un terme conjonctif (ou disjonctif) de l'un, un terme disjonctif (ou conjonctif) de l'autre, cette précaution étant la condition d'exécution du transfert polémique ou participatif, réalisé ou virtuel, c'est-à-dire de la narrativité. Nous allons effectuer à

présent l'ensemble des associations possibles. Nous donnerons leur définition syntaxique, les transformations qui les manifestent, et nous tenterons d'en proposer d'éventuelles dénominations. On aura compris que c'est dans le cadre de cet inventaire que vont pouvoir se situer et se définir les trois méta-configurations évoquées jusqu'ici.

Relations syntaxiques jonction	Transformations	Dénomination
de (A) et de (B)		
$\cap + U$	attrib. + renonc.	don
$\cap + \bar{U}$	attrib. + non-renonc.	don participatif
$U + \cap$	déposs. + appropri.	capture (ou épreuve réussie)
$U + \bar{\cap}$	déposs. + non-appropri.	dépossession vaine (vandalisme, destruction)
$\bar{\cap} + U$	non-attrib. + renonc.	pure perte
$\bar{\cap} + \bar{U}$	non-attrib. + non-renonc.	absence de don
$\bar{U} + \cap$	non-déposs. + appropri.	acquisition participative
$\bar{U} + \bar{\cap}$	non-déposs. + non-appropri.	absence de capture

La lecture de ce tableau nous conduit à faire les trois observations suivantes :

a) cette combinatoire permet de convevoir la forme de la relation inter-subjective par communication d'objet;

b) à côté des deux méta-configurations définies par la théorie sémio-narrative, viennent se placer six autres ensembles discursifs et narratifs. Les deux combinaisons retenues jusqu'ici, le don et l'épreuve, on le voit, n'associent que des termes positifs. Ces deux méta-configurations sont les seules à représenter, comme on pouvait s'y attendre, une communication fondée sur la circulation de l'objet assurant la réalisation du sujet "acquéreur" au détriment de la virtualisation du sujet "fournisseur". La *présence d'un terme négatif* (non-attribution, par exemple), au contraire, fait que l'objet ne circule pas d'un sujet à l'autre, bien qu'il puisse être

communiqué sous forme participative. Il y a donc là un invariant formel propre à ce type de communication;

c) si l'on considère maintenant que les *états* sur lesquels s'échangent les transformations narratives, on s'aperçoit que (1) le *don* et l'*épreuve* ( $S1 \cup O \cap S2$ ) sont deux méta-configurations recouvrant un transfert polémique (circulation d'objet-valeur réalisée) ; (2) le *don participatif* et l'*acquisition participative* ( $S1 \bar{\cup} O \cap S2$ ) sont des méta-configurations de la communication participative ; (3) la *dépossession vaine* et la *pure perte* ( $S1 \bar{\cap} O \cup S2$ ) sont des méta-configurations de la circulation d'objet-valeur interrompue ; et (4) l'*absence de don* et de *capture* ( $S1 \bar{\cup} O \bar{\cap} S2$ ) sont des méta-configurations de la communication virtuelle.

On obtient ainsi un modèle narratologique qui interdéfinit les prototypes du parcours propre au sujet polémique avec ceux qui s'insèrent dans la sphère de trans-action du Destinateur.

Pour conclure, revenons à la transaction éducative. La combinatoire qui la particularise s'échafaude ainsi : (1) don participatif (enseignant  $\rightarrow$  enseigné); (2) acquisition participative (enseigné  $\rightarrow$  enseignant. L'appropriation par l'enseigné des connaissances proposées ne prive pas bien entendu leur prestataire); et (3) don participatif (enseigné  $\rightarrow$  enseignant). Le retour des valeurs au groupe, à l'institution, fonde l'alliance politique, existentielle, etc., de ses membres. C'est là sans aucun doute l'apogée du fonctionnement participatif du système éducatif. Ajoutons cependant que les huit scénarii mis en évidence ne paraissent pas recouvrir l'ensemble des relations communicatives entre sujets. Car les huit transformations, on l'aura remarqué, supposent l'état initial réalisé (de conjonction) de S1: cet actant ne peut "attribuer" ou "renoncer" que s'il est doté de valeurs; l'activité de S2 ("appropriation", "dépossession") suppose également S1 initialement réalisé. Ne pourrait-on prévoir, par ailleurs, des types de transformations qui verraient un Destinateur transmettre à son partenaire une valeur dont lui-même n'est pas doté? Cette question n'est surprenante qu'en apparence: l'étude des relations passionnelles fournirait sans doute de nombreux exemples de telles situations (on peut "instaurer" la jalousie chez l'"autre" sans être jaloux). Il faudrait prendre en compte également les relations de transformations de l'état du sujet sans communication d'objet-valeur. Cette tâche soulève bien des difficultés pour la réflexion sémiotique essentiellement fondée, nous l'avons vu, sur une description de la syntaxe actantielle comme procession de transferts (polémiques ou

participatifs) d'objets-valeurs. A ce propos, on se réfèrera utilement à l'analyse que J.-P. Desclés a consacrée à l'archétype le plus général d'une situation dynamique où il montre que certaines "modifications sont placées ou non, sous le contrôle (...) d'un agent et/ou elles sont effectuées (*FAIRE*) ou non, au moyen d'un objet" (Desclés, 1985, p. 10 et sqq.). De telles affirmations ouvrent d'intéressantes perspectives sur la constitution des énoncés narratifs, le statut de l'objet-valeur et l'existence sémiotique des actants. Elles confirment l'idée que la description sémiotique des transformations narratives ne pourra se développer qu'à partir d'un travail critique sur son acquis - tâche à laquelle cette étude de la transaction éducative souhaitait contribuer - et, par ailleurs, grâce à une nécessaire confrontation avec les recherches qui visent l'élucidation des archétypes de communication inter-subjective et leur mode de représentation: aux côtés de la sémiotique narrative, et avec des projets non réductibles aux siens, citons notamment la théorie des catastrophes, la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle.

Jean-Jacques Vincensini

## Bibliographie

- Ali Bouacha, A., 1984, *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Brandt, P.A., 1986, *La charpente modale du sens*, thèse, Paris III.
- Courtés, J., 1979, "La Lettre dans le conte populaire merveilleux", *Actes Sémiotiques-Documents*, I, 9 et 10.
- Desclés, J.-P., 1985, "Représentation des connaissances: archétypes cognitifs, schémas conceptuels et schémas grammaticaux", *Actes Sémiotiques-Documents*, VIII, 36.
- Ecole élémentaire, Programmes et instructions*, 1985, Paris, CNDP.
- Fontanille, J., 1979, "Sémiotique didactique", *Actes Sémiotiques-Bulletin*, II, 7.
- Greimas, A.J., 1970, *Du Sens*, Paris, Seuil.
- Greimas, A.J., 1973, "Un problème de sémiotique narrative: les objets de valeur Sémiotiques textuelles", *Langages*, 31, (repris dans *Du Sens II*, Paris, Seuil).

- Greimas, A.J., 1976, Préface à J. Courtés, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris, Hachette.
- Greimas, A.J., 1979, "Sémiotique Didactique", *Actes Sémiotiques-Bulletin*, II, 7.
- Greimas, A.J. et Courtés, 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- Legrand, L., 1983, *Pour un collège démocratique*, Rapport au ministère de l'Education nationale, Paris, La Documentation Française.
- Mauss, M., 1985, "Essai sur le don", *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P.U.F.
- Milner, J.C., 1984, *De l'Ecole*, Paris, Seuil.
- Neill, A.S., 1970, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro.
- Petitot, J., 1982, *Pour un schématisme de la structure*, thèse, E.H.E.S.S.
- Petitot, J., 1983, "Sémiotique et théorie des catastrophes", *Actes sémiotiques-Documents*, VII, 47-48.

## PRATIQUES DIDACTIQUES DE L'ÉNONCIATION DANS L'ÉTUDE DES STRUCTURES DIALOGIQUES

On se propose de rendre compte, ici, d'une forme d'exploitation de la théorie de l'énonciation appliquée à l'étude d'un corpus dialogué (1). En référence à Mikhaël Bakhtine, qui déclarait dans les années trente (2) : "Le dialogue a été étudié seulement comme forme compositionnelle de la structure de la parole. Mais la dialogisation intérieure du discours (tant dans la réplique que dans l'énoncé monologique) qui pénètre dans toute sa structure, dans toutes ses couches sémantiques et expressives, a presque toujours été ignorée", on dira d'emblée, et très schématiquement, que le fond de la présente démarche repose sur la double observation bakhtinienne concernant la plurivocité du monologue, d'une part, et l'univocité chronotopique du discours collectif d'autre part (3), car elle prétend prendre en compte cette double polarité dans son approche méthodologique de l'analyse du dialogue. On exposera tout d'abord le point de vue qui préside à la pratique didactique de l'énonciation, préconisée dans l'étude du dialogue et, dans un deuxième temps, la méthode d'analyse adoptée.

### I. PRÉSENTATION DU POINT DE VUE

Dans le distique lapidaire: " - C'est toi Michel? - C'est toi Jeanne?", G. Bachelard (4) propose à notre imaginaire un échange dialogique, idéalement réduit à sa plus simple expression, où le "je"

---

(1) Expérimentée avec des élèves du secondaire sur, notamment, une scène d'*Iphigénie* de Racine, un extrait des *Misérables* de V. Hugo, et avec des étudiants, sur des extraits bibliques; on en a développé l'approche méthodologique dans *Transposition du Cid. Analyse Linguistique et Sémiotique*. Thèse de doctorat de linguistique, Paris V, 1985.

(2) Mikhaël Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1983, "Deuxième étude", chap. III, pp. 100 à 200.

(3) M. Bakhtine (*op. cit.*), sur la plurivocité: cf. "Deuxième étude", chap. IV, pp. 151 à 182; sur l'univocité: cf. "Troisième étude", intr. pp. 233 et suiv.

(4) G. Bachelard: in "Préface" de *Je et Tu*: Martin Buber, Aubier, 1969.

se constitue par le don de "tu" dans la plus parfaite transparence. Mais les dialogues que nous étudions possèdent rarement tant de consistance en si peu de verbe. Le descripteur, confronté le plus souvent à l'opacité d'échanges dialogiques où "monologues", "confessions", "récits de désirs et de peine" s'entrecourent, s'emploie précisément à y décoder les processus sémio-linguistiques par lesquels le discours de chaque protagoniste situe l'autre et lui-même dans un rapport particulier. Il tente, en fait, de ramener l'effet de sens de l'ensemble textuel à la condensation exprimée dans le distique de la dyade "Michel et Jeanne". Ne peut-on dire, en effet, que tout dialogue est en quête de cette rencontre du "je" et du "tu"... sans jamais y parvenir, mais toujours y aspirant... à coups de paroles? Des paroles, qui sont autant de signes linguistiques destinés à expliciter le dire, et ne sont pas moins autant de signes qui font écran au sens. Aussi bien, convient-il d'ajouter à l'aphorisme hjelmslévien, "toute signification naît d'un contexte", que le contexte linguistique ne dit pas tout, "qu'il peut y avoir", comme le précise F. François, dans la récurrence d'un mode de codage, "quelque chose qui n'est pas signifié par le mode de codage en question" (1). La lecture de ce "qui est dit" passe, alors, par l'interrogation obligée sur "qui dit" et sur "à qui c'est dit?" car le "dit" est toujours actualisé dans sa *mise en situation actorielle* en plus de sa *mise en mots*. Il est en effet primordial de savoir à "qui" on a affaire, pour mieux saisir la portée de ce "qui" veut faire, peut faire et sait faire. Or, pris au piège de la structure dialogique qui impose, d'emblée, son fonctionnement interlocutoire à l'auditeur-énonciataire, ce dernier, surtout si c'est un jeune élève, reste prisonnier des manifestations immédiatement perceptibles des modalités interactives, et il réagit comme si seuls les effets d'ordre relationnel dynamisaient les protagonistes et constituaient l'essentiel de leurs discours.

Par exemple, à la question: "Dégagez les traits de caractère des personnages, Agamemnon et Clytemnestre, que leurs discours révèlent dans la Scène 1 de l'Acte 3 d'*Iphigénie* de Racine", les réponses des élèves (2) convergeront, toutes, vers la reprise

---

(1) F. François, Séminaire, 1983. Cf. aussi *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F., 1984, p. 15, et "Ebauches d'une dialogique" in *Langage en situation. Pratiques sociales et Interaction*, Connexion 38, E.P.I., 1982.

(2) Expérience tentée en classe de 3ème en 1979 et vérifiée au cours des années suivantes.

paraphrastique de l'échange dialogique: "Agamemnon dit...", "Clytemnestre dit...", "Agamemnon a fait...", "Clytemnestre veut faire..." les commentaires des élèves évoqueront, plus particulièrement, les modalités virtualisantes du /devoir faire/ et du /vouloir faire/ de l'acteur qu'ils situeront dans une spatio-intemporalité robotique, et, occulteront les modalités de l'/être/ et du /paraître/ qui le caractérisent. Le contenu des répliques des protagonistes, qui présente l'épaisseur du personnage (son passé, son histoire, ses phobies et ses motivations) est oblitéré au profit de l'acte pragmatique de l'interlocution. Ainsi, à la question: "qui parle?", invitant l'élève à analyser les mobiles et le fonctionnement psycho-social qui motivent les choix énonciatifs du personnage, on a la réponse: "il dit ceci, cela...". A la question: "à qui parle-t-on?", on a la réponse: "il lui répond ceci, cela...".

L'acte de parole est saisi indépendamment du contexte psycho-social et chronotopique du sujet parlant, et le propos narratif, qui conditionne pourtant l'efficacité de l'interaction, s'en trouve largement effacé. Les motifs argumentatifs, qui y sont, certes, perçus, sont appréhendés en dehors du jeu complexe de la motivation profonde du sujet parlant et ce dernier se trouve totalement coupé du rapport obligé à l'archétype de son temps.

Afin d'éviter de mélanger les ordres, dans l'analyse du texte dialogué, aussi bien que de négliger certaines des composantes qui concourent à en élaborer le sens, il s'avère alors utile d'oublier, quelque peu, que nos personnages se parlent. On préconise donc, pour la première partie de l'analyse, d'étudier l'ensemble des répliques de chacun d'entre eux, comme s'il s'agissait d'un même discours continu: ce que nous appelons "allocutif discontinu". Ce moyen artificiel, détourné, d'analyser des énoncés dialogiques d'un point de vue strictement monologique, en évacuant la structure organisationnelle du dialogue, permet de briser l'éclat de la mimesis qui fait obstacle à la perception du contenu diégésique. On peut alors appliquer à l'étude du discours ainsi reconstitué de chaque locuteur, les modèles de la sémiotique narrative et tirer tout le profit des ressources qu'offre la distinction entre énoncé et énonciation.

Inversement, il n'est pas rare, non plus de constater la résistance des élèves à découvrir le dialogue inclus dans une narration. Par exemple, tel extrait des *Misérables*, de Victor Hugo, (1ère partie, chapitre 4) comprend quatorze lignes de discours rapporté sur un ensemble textuel de trente lignes. La part de la structure dialogique, qui est loin d'être négligeable dans cette proportion, y

est dissimulée dans la structure du récit et dans la modalité récurrente de la description. Le narrateur alterne énoncés d'état et énoncés de faire à l'aide des anaphores "il était", "il disait", dans un fondu-enchaîné des éléments encadrants et encadrés qui force une lecture unilatéralement diégésique. Une telle organisation textuelle, qui procède, alternativement, de la structure monologique du récit et de la structure dialogique du discours rapporté, se retrouve fréquemment dans la *Bible*. L'anaphorique [vajomer] (hébreu): "et il dit", introduit les discours rapportés successifs du même personnage et ces énoncés, pourtant "directs", se fondent dans le récit du narrateur comme cela se réalise dans l'expression du discours "indirect". La répétition de [vajomer] implique qu'il y a un dialogue mais le silence répété de l'interlocuteur, sur le plan de la manifestation textuelle, tend à tronquer la réalité dialogique. A l'effet de dialogisation interne au texte monologué, dont parle Bakhtine, répond ici, l'effet de narrativisation interne au texte dialogué; le non-dit du silence étant, pourtant, une réponse en soi. Ainsi, contradictoirement, ce sont les modalités interactionnelles du /faire/ des protagonistes, ou de l'un d'entre eux, qui seront occultées au profit des données immédiates de l'/être/ et du /paraître/ qu'impose la partie récitative du narrateur. On se reportera aux premiers chapitres de la *Genèse*, et notamment, à ceux qui concernent le geste de Noé (chapitres 6, 7, 8 et 9) dans lesquels les paroles de Dieu, adressées à Noé, sont rapportées directement, tandis que Noé, en réponse aux injonctions divines, s'exécute dans une obéissance silencieuse.

Dans *Genèse* 16, 4 à 12, sur la fuite d'Agar dans le désert, la répétition de [vajomer] qui introduit les répliques successives de l'émissaire divin, implique une résistance de la part d'Agar; les propos de son interlocuteur présentent une progression dans les motifs argumentatifs qui en modalisent le /faire persuasif/; et ce dernier finira par convaincre Agar de retourner dans la maison d'Abram et de se soumettre à sa maîtresse Saraï. C'est l'ultime argument, après le troisième [vajomer], qui aura raison de sa résistance. Si elle ne parle pas, ses silences ne sont pas moins éloquents. Ils produisent et transforment le discours de l'"autre". Cette structure, qu'on retrouve dans *Exode* 4, 4 à 9 avec Moïse, est particulièrement fréquente dans le texte biblique. Ce n'est peut-être pas un hasard si V. Hugo l'emprunte pour présenter son personnage, l'évêque Monseigneur Myriel. Cependant, elle n'a pas pour fonction systématique d'exprimer la progression dans les

propos successifs. Dans la page de Hugo, on est au contraire dans la répétition quasi-statique et dans l'effet de "martèlement". L'évêque est immuable dans sa grandeur et dans sa sainteté. Il parle et agit toujours de même, inlassablement. Aussi est-ce par l'effet d'accumulation recherché dans la présentation de ses qualités et de ses actions que se justifie la modalité itérative des anaphoriques "Il disait" et "Il était". Mais l'organisation dialogique qui en structure les énoncés est incluse dans la narration de telle sorte qu'elle s'y fond. Ainsi l'injonction impérieuse de l'allocution est atténuée par la forme dialogique qui présuppose ouverture à l'autre, discussion et respect de l'interlocuteur et, en même temps, le défaut de réponse dans la manifestation textuelle confère au discours de l'évêque la performance persuasive. S'il y a un dialogue, et qu'il manque un des partenaires, c'est, en l'occurrence, le narrateur qui fait le lien entre le locuteur et ses interlocuteurs; l'euphorique "on" final de la séquence en réalise le contrat fiduciaire et en figurativise l'interlocuteur collectif, conquis: "comme *on* voit, il avait...".

Il apparaît, à la suite des expériences pédagogiques évoquées, que, tantôt, les éléments constitutifs des marques de l'énonciation disparaissent au profit d'une amplification de la structure organisationnelle du texte et, tantôt, c'est la structure organisationnelle qui disparaît au profit d'une amplification des marques de l'énonciation. On laisse ainsi, dans l'ombre, pour chaque cas de figure, tout un champ de signification, ou du moins en restreint-on la portée. Se pose, alors, en didactique, la question fondamentale de la méthode appropriée à l'étude des textes en rapport avec leur variété typologique, et son corollaire, en l'occurrence, concernera la prise en compte de l'opposition: dialogue *vs* monologue.

On tendra précisément à neutraliser cette opposition: on y traitera artificiellement du dialogue comme on ferait pour un récit "planifié", par-delà l'opposition entre la discontinuité apparente du dialogue (énoncés entrecoupés) et la continuité apparente du récit (énoncés contigus).

Afin de faire émerger l'effet de sens des éléments "plus faiblement codés d'un texte" (1), on préconisera, pour les dialogues, l'étude systématique du discours discontinu de chaque interlocuteur et, pour les récits à énoncés disjoints, l'étude systématique de l'organisation dialogique dans la narration. Par ailleurs, ces deux

---

(1) F. François: "Plurivocité du concept de phrase", *Journée d'Etudes* n° 6. Centre de recherche linguistique, Sorbonne, 1983.

points de vue sur l'analyse textuelle ouvrent un troisième horizon. Puisqu'on voit que l'organisation dialogique peut disparaître dans la narration (comme dans les extraits bibliques ou la page de Hugo), on se prévaudra de ces structures narratives raffinées pour réserver à l'analyse du dialogue, un autre mouvement, celui qui consistera à étudier un ensemble de répliques de plusieurs locuteurs, formant séquence, en le présentant comme un discours unique émanant d'un énonciateur unique. On l'appellera "énonciateur interlocutoire". Il s'y réalise une parole collective dans laquelle chacun des interlocuteurs a une part mais qui se construit indépendamment de toute intentionnalité, consciemment et volontairement revendiquée par l'un et par l'autre.

De même que la dialogisation interne au texte monologué tend, en effet à être niée - comme si le discours individuel ne constituait pas une réponse à une question préalable (1) - de même, la narrativisation interne au texte dialogué tend à être secondarisée, voire annulée, comme si la fonction "duelliste" s'exerçait indépendamment du contenu narratif. L'analyse de l'"énoncé interlocutoire" sondera plus précisément le fonctionnement de l'intertextualité. car "le discours vit en dehors de lui-même dans une fixation vivante sur son objet" (2).

## II. CHEMINEMENT MÉTHODOLOGIQUE : DE LA MISE EN MOTS A LA MISE EN SCÈNE DE L'EXPÉRIENCE

II.1. Regroupant, dans un premier temps, les énoncés successifs d'un même locuteur, on les analyse comme des unités discursives, qu'on appelle "allocutifs discontinus". Il s'agit, par-delà la distinction aristotélicienne entre "diegesis" et "mimesis" (3), de limiter, dans un premier temps, l'observation et de focaliser l'attention sur

---

(1) Cf. le phénomène de la catalyse, chez Hjelmslev: *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit, 1971, p. 120. Cf. également, l'application qu'en fait D. Bertrand pour décrire le "sujet passionnel" par opposition au "sujet épistolaire" des *Lettres Portugaises*: "l'Énonciation passionnelle. Etude de cas" in "Les Passions. Explorations Sémiotiques", *Actes Sémiotiques. Bulletin*, IX, 39, 1986.

(2) M. Bakhtine, *op. cit.*, pp. 100 à 120.

(3) Gérard Genette en rapproche les termes dans son article "Frontières du récit", in *Communications*, 8, Paris, Seuil, 1966.

les récurrences langagières d'un interlocuteur donné. Nous feignons d'ignorer le parasitage interférentiel inhérent à l'échange communicationnel dans la relation en *feedback* de la dyade émetteur-récepteur. Le fonctionnement que révèle l'étude des allocutifs discontinus contribue essentiellement à éclairer les comportements linguistiques des énonciateurs donnés. Il permet de saisir, dans une plus grande cohérence, les éléments constitutifs du caractère grammatical de l'organisation du message de l'énonciateur, il peut et doit révéler les constantes de sa relation à lui-même, avec les autres, avec le discours. On opère, notamment, dans la perspective de dégager de l'allocutif discontinu les isotopies sémantiques en rapport avec ce que R. Jakobson définit comme les fonctions du langage.

On procède en deux temps dans ce premier volet: suivant le plan préconisé dans un travail précédent (1), on présentera le repérage des marques et des procédures énonciatives, sous l'intitulé "Observations", dans une première partie, et sous l'intitulé "Interprétation", dans une deuxième partie.

La partie "observations" organise des séries en rapprochant des objets sémiotiques de nature et de fonction, ou identiques, ou appartenant à des classes d'équivalence; elle en note les places dans l'allocutif discontinu, elle en dénombre les quantités, elle permet d'en visualiser les rapports associatifs en les disposant dans des tableaux, des schémas, etc. Les objets sémiotiques "observés", en l'occurrence, sont les marques et les procédures énonciatives propres à chaque locuteur et concernent principalement:

a) la circulation du sujet sémio-narratif (2) à travers ses réalisation : actualisant l'acteur-locuteur, comme sujet et objet de la prédication (je-me-moi), l'acteur-interlocuteur comme sujet et objet de la prédication (tu-te-toi), l'acteur-absent (3) comme sujet et objet de la prédication (il-se-soi);

b) la circulation des déictiques spatio-temporels;

c) la circulation des structures phrastiques par rapport à la

---

(1) G. Bensimon-Choukroun. *Thèse, op. cit.*

(2) Le sujet sémio-narratif est situé, ici, dans l'ordre actantiel et son ancrage figuratif et individué est situé dans l'ordre actoriel.

(3) L'"acteur-absent" correspond à la "figure-événement" dans la terminologie de F. François ou aux "on" et "ça" dans la typologie des sujets compétents de J.-Cl. Coquet.

typologie modale, à la bipolarité des voix ainsi qu'aux modalisations binaires diverses: simple vs complexe; neutre vs emphatique; achevés vs inachevés; absolu vs relatif; personnel vs impersonnel; affirmatif vs négatif; totalisant vs restrictif, etc.;

*d)* la circulation des formes verbales par rapport à la bipolarité notionnel vs copule, ainsi qu'aux valeurs aspectuo-temporelles;

*e)* la circulation des syntagmes nominaux par rapport au choix lexical exprimant l'actualisation et la caractérisation (analyse des structures sémantiques);

*f)* la circulation des récurrences significatives par rapport au phénomène articulatoire, comme les anaphoriques, les connecteurs, les modalisateurs et divers mots-outils.

La partie "interprétations" se base sur les tableaux, les schémas et les listes des séries répertoriées dans la partie "observations" et en en extrait des isotopies sémantiques. A la destruction (1) des combinaisons grammaticales, opérée dans la partie "observations", correspondra, dans la partie "interprétations", une restructuration des combinaisons sémantiques issues de chacun des points observés ainsi que de leur mise en corrélation.

La décomposition systématique de la démarche du descripteur en ces deux mouvements successifs, "observations" puis "interprétations", paraît nécessaire d'un point de vue didactique. Elle procède, elle-même, de la distinction entre "énoncé" et "énonciation". Elle double l'apprentissage théorique de la notion en se présentant, elle-même, comme une application du phénomène. En réservant un sort à part à l'observation des marques énonciatives inventoriées et rapprochées visuellement, on en objective les éléments et les phénomènes associatifs, on les traite, par conséquent, comme des "énoncés" dont on mettra en lumière, dans la partie "interprétations", ce qu'on pense en être la signification. C'est-à-dire qu'on en subjective, alors, le sens et qu'on l'enferme dans sa propre "énonciation" de descripteur. La démarche, ainsi conduite, permet de ne pas perdre de vue la part de l'"interprétant" qui est fonction de son propre référent culturel,

---

(1) Cf. M. Arrivé, "Structuration et déstructuration du signe dans quelques textes de Jarry", in *Essais de Sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972.

"minimum épistémologique" (1) de l'énonciataire, ainsi que de son "horizon d'attente" (2); elle comporte, ainsi, dans sa propre effectuation, une portée didactique non négligeable pour l'accès à la notion d'énonciation.

En se détournant ainsi de la première caractéristique du dialogue, qui fonctionne dans le morcellement et l'enchâssement répété de fragments allocutifs provenant de sujets perpétuellement décadrés et recadrés, le descripteur "fausse le jeu" de la pragmatique interlocutoire, mais dans un premier temps seulement, et parce qu'à travers cette manipulation il trouve le moyen de contourner les principales difficultés de l'analyse qui résident, précisément, dans l'intrication des composantes du texte dramatisé.

II.2. Le deuxième volet consiste à étudier, encore artificiellement, une séquence dialogique comme une unité émanant d'une entité énonciatrice unique, et que nous nommons "énoncé interlocutoire". L'étude des "énoncés interlocutoires" contribue essentiellement à éclairer l'organisation discursive de l'unité séquentielle, avec ce qu'elle comporte d'interlocutifs, mais sans tenir compte de l'appartenance distinctive de chaque énonciation. Cet autre volet de l'analyse permet de faire apparaître la structure organisationnelle de l'unité séquentielle à travers la circulation du parcours narratif, sur l'axe syntagmatique, et à travers les isotopies reconstruites, sur l'axe paradigmatique.

On procèdera, également, en deux temps, comme dans le premier volet. On réunira d'abord, les observations puis on en proposera les interprétations. La partie "observations" organise, dans ce deuxième volet, la série des énoncés narratifs, considérés dans leur successivité et dans leur horizontalité; la partie "interprétations" organise les associations, dans la verticalité, entre les programmes narratifs inférés par les énoncés narratifs. On opérera, notamment, à partir des modèles narratifs de l'Ecole sémiotique de Paris pour

---

(1) A.J. Greimas: "Tant il est vrai qu'un objet sémiotique, au lieu d'être un donné, n'est que le résultat d'une lecture qui le construit." in "Sémiotique figurative et Sémiotique plastique" (1978), *Actes Sémiotiques-Documents*, VI, 60, Paris, 1984.

(2) H.R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1976. Cf. également, la récente mise au point sur la question par U. Eco, "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques. Documents*, IX, 81, Paris, 1987.

dégager l'évolution de la situation entre l'état initial et l'état final de la séquence considérée. On montrera comment l'évolution situationnelle est fonction, non seulement de la chronotopie ponctuelle de la séquence, mais aussi comment elle s'inscrit, intertextuellement, dans le "chronotope" obligé, plus largement idéologique et sociologique, dans le sens défini par M. Bakhtine ainsi que l'illustre l'article de D. Maingueneau (1).

II.3. Il reste, dans le troisième volet, à faire émerger ce qui fait sens dans le dialogue, par opposition au récit, en supposant que c'est, précisément, ce qui n'a pas été pris en compte dans les deux précédents. On a tenté de démontrer que l'opposition, dialogue *vs* monologue, n'est pas opérationnelle au regard de ce qu'on peut considérer, avec F. François, comme les quatre valeurs principales de toute manipulation langagière: la valeur linguistique, la valeur référentielle, la valeur pragmatique et la place du sujet. C'est, du reste, ce qui nous a permis de torturer un peu le texte dans les deux premiers volets. Toutefois, l'interlocutoire présente, à l'intérieur du fonctionnement dialogique, un particularisme qui tient au fait que le "dialogue" de "l'activité interlocutoire" met en rapport des individus bien distincts. S'il y a une distinction à opérer, c'est bien entre le "dialogue" au sens *générique* et "l'interlocutoire" au sens *particulier* et elle se résoudrait dans l'opposition "unicité actorielle" *vs* "pluralité actorielle", dans la mise en scène de l'expérience (et non pas seulement dans la mise en mots de l'expérience). On pense, notamment, à toutes les ressources qu'en tire A.J. Greimas et plus précisément, à l'opération de la "disjonction actorielle" dans son analyse des "Deux amis" de Maupassant (Seuil, 1976).

Aussi, analysera-t-on, dans ce troisième volet, les fonctions proprement interlocutoires (2), qui s'avèrent purement d'ordre organisationnel. Elles organisent le déroulement dramaturgique d'un contexte situationnel donné et sont assumés par:

a) des éléments fortement codés où s'instaure la dramaturgie interne: le tour de parole triphasé à fonction d'impulsion réflexive (acte impulsé et impulsant en *feedback*); les culminatifs à fonction inchoative et terminative (élément initial et final de la réplique); le

---

(1) D. Maingueneau, "Dialogisme et Analyse textuelle", *Actes Sémiotiques.Documents*, IV, 32, 1982.

(2) Mécanismes décrits in G. Bensimon-Choukroun, *Thèse, op. cit.*

silence à fonction interruptive (le silence entre deux répliques);  
 b) des éléments faiblement codés où s'instaure la dramaturgie interne: le point de vue du locuteur à fonction aléatoire (point de vue initial en potentialité de stabilité ou d'instabilité); le recadrage sui-référentiel (1) à fonction de modification, reprise, glose, affrontement, coopération... (stabilité ou instabilité, réalisée, du point de vue); la duplicité du rôle à double fonction sujet et objet (tour à tour sujet et objet, patient et agent, "je" et "tu" dans le rapport dyadique).

On adoptera, dans ce troisième volet, comme dans les deux précédents, la démarche dichotomique entre "observations" et "interprétations". Cette dernière étape, qui reconstruit la sémantique de la dynamique proprement interlocutoire, en imbriquant et confrontant les données récoltées dans les deux premières, contribue essentiellement à éclairer les contraintes particulières d'organisation de l'activité interlocutoire qui structurent les rôles actoriels.

Ainsi, partant de l'observation de l'énonciation d'interlocuteurs donnés, nous aboutissons à l'observation de l'énonciation et à l'interprétation du fonctionnement inter- et rétro-actionnel qui régit les intentions et les comportements des dits-interlocuteurs dans la pragmatique interlocutoire. Paradoxalement donc, c'est en niant d'abord l'interlocutoire que nous tâchons d'en aborder l'analyse et d'en faire apparaître progressivement la valeur sémiologique qui constitue sa propre part à la structuration du sens textuel. Si "dire, c'est faire", encore faut-il prendre la mesure du "dire"...

Georgette Bensimon-Choukroun  
 Université de Paris III

---

(1) "recadrage sui-référentiel": Expression forgée à partir de deux emprunts; "recadrage": Ecole de Palo Alto. Cf. P. Watzlawick, *Une logique de la Communication*, Seuil, "Points", 1972; "sui-référentiel": notion qu'E. Benveniste attribue au "performatif". Cf. *Problèmes de Linguistique Générale*, T.I, Paris, Gallimard, 1966, p. 273.

## LA SÉMIOTIQUE ET LE COMMENTAIRE DE TEXTE

En 1985, les candidats au baccalauréat de l'Académie de Toulouse se voyaient proposer le commentaire d'une fable de la Fontaine, "Le vieux chat et la jeune souris", un de ces textes qui défient le commentateur par leur apparente limpidité. La lecture d'une centaine de copies nous montra combien il était malaisé d'éviter la répétition paraphrastique des énoncés, sans parler de véritables contresens sur le déroulement du récit lui-même. D'où une première question: les élèves sont-ils suffisamment armés, à l'issue de leurs études secondaires, pour maîtriser ce genre d'exercice? Ou bien, ce qui revient au même, dispose-t-on de stratégies pédagogiques adéquates pour susciter une lecture créatrice de sens? Puis une deuxième, nécessaire bien qu'encore un peu prématurée: comment la sémiotique peut-elle contribuer à la recherche dans ce domaine, en contact étroit avec les autres composantes des sciences du langage? On tentera d'apporter ici une réponse concrète à cette dernière question en proposant un commentaire possible de la fable en trois étapes ainsi ordonnées: tout d'abord la mise à jour d'une thématique par le montage de quelques champs lexicaux; la segmentation ensuite du discours fondée sur des critères diversifiés; enfin la construction d'une signification organique prenant appui tour à tour sur les structures narratives et les structures discursives, les secondes habillant les premières.

### Le vieux chat et la jeune souris

Une jeune souris, de peu d'expérience,  
Crut fléchir un vieux chat, implorant sa clémence,  
Et payant de raisons le Raminagrobis,  
"Laissez-moi vivre: une souris  
5 De ma taille et de ma dépense  
Est-elle à charge en ce logis?  
Affamerais-je, à votre avis,  
L'hôte et l'hôtesse, et tout leur monde?  
D'un grain de blé je me nourris;  
10 Une noix me rend toute ronde.  
A présent je suis maigre; attendez quelque temps;  
Réservez ce repas à messieurs vos enfants."

Ainsi parlait au chat la souris attrapée.  
 L'autre lui dit: "Tu t'es trompée.  
 15 Est-ce à moi que l'on tient de semblables discours?  
 Tu gagnerais autant de parler à des sourds.  
 Chat, et vieux, pardonner? Cela n'arrive guères.  
 Selon ces lois, descends là-bas,  
 Meurs, et va-t-en, tout de ce pas,  
 20 Haranguer les soeurs filandières;  
 Mes enfants trouveront assez d'autres repas."  
 Il tint parole. Et pour ma fable  
 Voici le sens moral qui peut y convenir:  
 La jeunesse se flatte, et croit tout obtenir;  
 25 La vieillesse est impitoyable.

(La Fontaine, *Fables*, XII, 5)

## I. VERS UNE THÉMATIQUE DU TEXTE PAR LES CHAMPS LEXICAUX

La recherche se fera en deux temps: d'abord construire des réseaux lexicaux sous forme d'inventaires, ensuite interpréter le fonctionnement textuel de ces réseaux, compte tenu des protagonistes du récit.

### I.1. Vivre et mourir

Ce champ bipolaire s'origine dans les deux mots qui se font écho: "vivre" (v. 4) et "meurs" (v. 19).

*Vivre*: payer - raisons - vivre - taille - dépense - à charge - grain de blé - se nourrir - noix - ronde - maigre - réserver - repas (v. 12) - attrapée - gagner - repas (v. 21) - obtenir.

*Mourir*: clémence - affamer - repas (v. 12) - attrapée - mourir - soeurs filandières.

Dans la relation de souris à chat, la mort de la première contribue à la vie ou existence matérielle du second; elle devient alors "repas" (v. 12 et 21). C'est pourquoi nous rangeons dans le premier sous-ensemble tout ce qui a trait à la subsistance d'un être vivant. Le terme "raisons" lui-même peut figurer dans cet inventaire s'il est pris dans son acception classique de "compte" (en latin, *ratio* signifie entre autres "action de calculer, compte, calcul"; au XVII<sup>e</sup> siècle, le "livre de raison" est un livre de compte); cette interprétation est autorisée par l'emploi contextuel du verbe "payer": la "jeune souris" échange sa vie, qui est un manque à gagner pour le chat et

ses maîtres, contre des propositions ou calculs. La double logique antithétique de la souris et du chat fait que le lexème "attrapée" peut être rangé du côté du vivre et du mourir. Dans le sous-champ de la mort, la situation de communication autorise à ranger "clémence", synonyme ici de "grâce" dans l'expression "droit de grâce", et "affamer" au sens de "provoquer une famine".

## I.2. Communication et savoir

*Communication*: implorer - raisons - avis - parler - dire - se tromper - tenir des discours - parler - sourds - haranguer - tenir parole - fable - sens.

*Savoir*: expérience - croire (v. 2) - raisons - avis - attrapée - se tromper - de semblables discours - sourds - ne pas arriver - haranguer - sens moral - pouvoir convenir - se flatter - croire (v. 24) - lois.

Certains lexèmes figurent dans les deux ensembles: "raisons" et "avis" signifient simultanément des opérations de pensée (communication) et les mots qui désignent celles-ci en les évaluant (savoir). Si le substantif "discours" réfère à un échange communicatif, le syntagme "de semblable discours" exprime un jugement défavorable sur cet acte, donc un savoir; d'une façon similaire, le verbe "haranguer" a le sens de "prononcer un discours" jugé "solennel et pompeux". Les "sourds" sont ceux qui ne communiquent pas, parce qu'ils ne veulent pas savoir. Pris comme synonyme de signification, le lexème "sens" entre dans l'inventaire de la communication; suivi de l'adjectif "moral", il devient synonyme de "moralité" et entre dans celui du savoir, spécifiable ici comme sagesse. Le mot fable lui-même exprime simultanément la parole (sens étymologique) narrative et le contenu de sagesse qu'elle véhicule. La place dans le texte du participe passé "attrapée", la rime avec "tournée" qui ne demande qu'à entraîner une relation de sens, nous invitent à comprendre que l'inexpérimenté personnage est pris, aussi, au piège de sa parole. De manière globale, les verbes de communication relatifs à la "jeune souris", "implorer, parler (2 fois), haranguer", sont aspectuellement marqués comme imperfectifs, tandis que ceux qui s'appliquent au "vieux chat" relèvent de l'aspect perfectif, "dire, tenir parole". Frappante est à ce sujet l'opposition: "tenir de semblables discours"/"tint parole"; interprétation suggérée: le second personnage est fiable, le premier ne l'est pas. On voit mieux maintenant comment communiquer et savoir se rejoignent pour caractériser les deux acteurs. Le non-savoir

("de peu d'expérience") de "la jeune souris" - et de "la jeunesse" en général -, explicité par le texte en "raisons", en pures croyances (v. 2, 24), en "avis" (v. 7), en illusions trompeuses (v. 24, "se flatter"), contraste avec le savoir assuré du "vieux chat" - et de "la vieillesse" en général - qui relève l'erreur (v. 14), se fonde sur les faits (v. 17, "cela n'arrive guères"), ne "croit" (v. 24) pas, mais "est" (v. 25). Les adverbes "peu de" (v. 1) et "ne ... guères" (v. 17), tous deux à valeur quantitative restreinte, suggèrent le rapprochement des deux contextes: l'inexpérience de la "jeune souris" posée par le fabuliste est vérifiée dans les faits par le "vieux chat". Le nom propre Raminagrobis (v. 3), précédé de l'article qui l'assimile à un nom commun, nous renvoie par le détour d'une autre fable, "le Chat, la Belette et le petit Lapin" (VII-15), au même héros égal à lui-même, "sourd" (v. 40) et ne se payant guère de "raisons".

### **I.3. Relation interpersonnelle**

Ce troisième sous-champ se situe dans le prolongement du précédent, en précisant pour chacun des deux protagonistes la relation avec l'autre.

*Humanité*: fléchir - implorer - raisons - clémence - laisser - pardonner.

*Inhumanité*: sourds - lois - meurs - tenir parole - impitoyable.

Deux types de relations interpersonnelles, deux systèmes de valeurs morales et sociales, deux attitudes devant l'autre, selon que l'on est du côté du faible et de la faute, ou du côté du fort et du droit. Les "raisons" de la "jeune souris" doivent céder devant les "lois" du "vieux chat", qui n'ont pas besoin d'être justifiées sinon parce qu'il n'en va "guères" autrement. L'un et l'autre personnage emploient l'impératif, la "jeune souris" pour supplier (v. 4, 11 et 12), le vieux chat pour imposer la mort (v. 19). L'emploi insolite du verbe mourir à l'impératif signifie que la victime doit assumer son acte et pas seulement le subir, en vertu de lois qui n'ont pas d'exception, comme l'implique, sur le mode ironique, l'ordre de fléchir l'inflexible, ou, si l'on peut se permettre un néologisme, haranguer (v. 20) "l'inharanguable". Chacun des champs lexicaux contribue à dresser une image contrastive des deux protagonistes qui s'opposent par la relation au temps, à l'espace, à la parole et au savoir, à la vie et à la mort, par la relation à l'autre.

## II. SEGMENTATION

### II.1. Critères énonciatif, temporel, actoriel et spatial

Plusieurs disjonctions interviennent à la césure du v. 22, divisant la fable en deux séquences majeures, traditionnellement appelées l'apologue (v. 1-22) et la morale (v. 22-25): une disjonction à la fois temporelle et énonciative d'abord, qui consiste dans le passage du plan du récit ou monde raconté, signifié par le passé simple, au plan du discours ou monde commenté, signifié par l'indicatif présent à valeur omnitemporelle; une disjonction actorielle ensuite, qui consiste dans le passage d'acteurs spécifiques, le vieux chat et la jeune souris, à des acteurs génériques, la vieillesse et la jeunesse. Quant à la spatialité, deux fois signalée dans la première séquence ("en ce logis" au v. 6 et "là-bas" chez "les soeurs filandières" au v. 15 et 20), elle disparaît dans la seconde. Il y a donc passage d'un événement actoriellement, temporellement et spatialement déterminé, c'est-à-dire d'un fait particulier, à une loi générale, selon la démarche du raisonnement inductif qui va du particulier au général, du fait à la loi, de l'exemple à la règle. Le connecteur "et", au v. 22, assure ce passage avec d'autant plus d'efficacité poétique qu'il est pris dans la continuité métrique et strophique du dernier quatrain. A l'intérieur du récit (apologue) on peut distinguer le récit proprement dit ou élément encadrant et le discours direct des personnages ou élément encadré. La prise en compte du seul critère actoriel permet enfin de distribuer le discours en trois séquences, chacun des deux discours directs s'articulant, sur des fragments introductifs et conclusifs de récit: v. 1-13, 14-22 et 23-25.

### II.2. Critères prosodiques

#### II.2.1. Distribution des rimes

Comme il est usuel dans les fables de La Fontaine, la composition strophique se fonde ici principalement sur le quatrain. Si l'on appuie le critère de distribution des rimes sur le critère syntaxique selon lequel toute séquence doit se terminer par une ponctuation forte, on voit d'abord se dégager:

*a. un dizain* (v. 1 à 10): Celui-ci est formé de deux quatrains, l'un à rimes embrassées (v. 2 à 5), l'autre à rimes croisées (v. 7 à 10). Restent les v. 1 et le v. 6 qui se détachent du schéma. Le premier, redoublant la rime initiale du premier quatrain, met en évidence un élément majeur dans la structure narrative de la fable, le "peu d'expérience" de la jeune souris. Le second ne se contente pas de redoubler la rime initiale du quatrain suivant, mais reprend

la rime masculine du quatrain précédent, assurant ainsi une très forte continuité prosodique entre les deux strophes:

a a b b a b b c b c

La composition syntaxique (accolades inférieures, détermine deux sous-séquences strophiques relativement autonomes, un sizain et un quatrain, tandis que la réitération constante de la rime masculine assure l'unité du dizain;

*b. un sizain* (v. 11 à 16) à rimes plates, qui enjambe les deux séquences majeures de l'apologue que sont la "requête" de la jeune souris et la "riposte" du vieux chat. Le critère actoriel invite à l'analyse en deux tercets, relatifs à chacun des protagonistes (a a b b c c). Le fragment de récit médian se trouve ainsi intégré prosodiquement au discours direct, tout comme l'a été le fragment de récit initial (v. 4) et tout comme le sera au discours de la morale (v. 22) le fragment de récit final;

*c. un quintil* (v. 17 à 21), de structure a b b a b: le dernier vers se trouve de fait détaché et mis en relief; il correspond à la réfutation du dernier argument de la souris, le seul pris en compte par le chat;

*d. un quatrain* (v. 22 à 25), à rimes embrassées (a b b a): il est à remarquer qu'il intègre à la morale le dernier fragment de récit, faisant ainsi dépendre le "sens moral" du comportement final du chat;

### II.2.2. Organisation métrique

Trois configurations métriques viennent recouvrir presque exactement les épisodes définis par la distribution des protagonistes énonciateurs; chacune est dotée d'un principe de symétrie particulier. La première, de structure assez élémentaire, est constituée d'un noyau massif de sept octosyllabes encadré de deux groupes de trois alexandrins:

la *requête*: 12/3 + 8/7 + 12/3

La deuxième, plus complexe et plus équilibrée, est constituée d'un noyau formé de deux blocs égaux d'alexandrins et d'octosyllabes, entouré de deux vers isolés, tour à tour un octosyllabe et un alexandrin:

la *riposte*: 8/1 + 12/3 + 12/1

Le recouvrement de la séquence actorielle par la configuration métrique n'est pas parfait; la première déborde sur la seconde d'un

hémistiche, jetant un pont entre les configurations deux et trois et, corollairement, entre les points de vue des deux énonciateurs qui les assument. La troisième configuration métrique correspond, à un hémistiche près, à la morale de la fable, elle est harmonieusement constituée d'un noyau de deux alexandrins entourés de deux octosyllabes:

la *leçon*: 8/1 + 12/2 + 8/1

Dans quelle mesure l'organisation métrique concourt-elle à la production du sens? On tentera d'y répondre au cours de l'analyse narrativo-discursive.

### II.3. Conclusion sur la segmentation

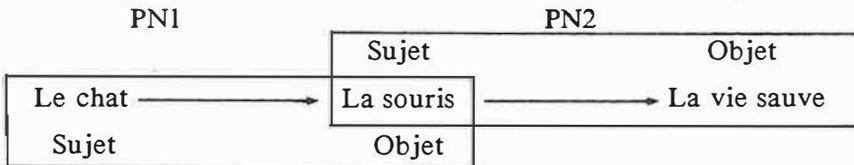
De même que le découpage actoriel en trois épisodes qui font successivement entendre les voix ou points de vue de la jeune souris, du vieux chat et du fabuliste unifie le découpage énonciatif, qui distingue entre parole du narrateur (récit) et parole des personnages (discours direct), les deux étant confondues dans la morale qui manifeste un narrateur à la première personne ("ma fable"), de même le découpage métrique, qui recouvre en gros, mais en gros seulement, le découpage actoriel, unifie le découpage rimique. Il est évident que l'unification n'a aucune espèce de priorité ni de privilège sur la complexification et que le phénomène de compréhension est un va-et-vient de l'une à l'autre. L'analyse narrative devra en tout cas s'appuyer sur l'ensemble des principes de segmentation, sans oublier les réseaux de signification dont le montage des champs lexicaux a essayé de rendre compte.

## III. ANALYSE NARRATIVO-DISCURSIVE COMME CONSTRUCTION D'UNE SIGNIFICATION ORGANIQUE

### III.1. Les discours des personnages

Si l'on convient d'appeler interlocution, par opposition à narration, les séquences de discours direct où prennent place un interlocuteur et un interlocutaire, on peut déjà dans ce cadre énonciatif poser deux programmes narratifs (PN) opposés ayant pour sujets opérateurs les deux interlocuteurs successifs: (a) la souris (Sa) veut vivre, c'est-à-dire rester conjointe à la vie (O = la vie sauve): "Laissez-moi vivre" (v. 4), et (b) Le chat (Sb) veut l'empêcher de vivre pour en faire son repas (OSa = la souris-repas). La notation symbolique choisie (OSa) signifie que l'objet (O) est par ailleurs sujet (Sa) dans un autre PN.

Le discours ne le dit pas explicitement mais implicitement aux v. 4 et 12. "Laissez-moi vivre" présuppose en effet chez l'allocutaire l'intention et le pouvoir de donner la mort, et "réservez ce repas" présuppose l'intention et le pouvoir de consommer la souris tout de suite. Bref, le PN de la souris présuppose celui du chat. La réalisation de l'un des PN ne peut que faire échouer la quête de l'autre, si bien qu'ils sont en relation d'anti-PN: structure actantielle qui peut être figurée et formulée comme suit:



**III.2. La requête de la souris** présuppose, sans la poser explicitement, sa capture. Le chat occupe donc la position actantielle de sujet manipulateur (destinateur de la compétence); il contraint la souris à chercher à survivre. Le seul moyen pour celle-ci d'y parvenir est d'inverser les rôles et de devenir sujet manipulateur à son tour en persuadant le chat de renoncer à son désir. Le programme engagé par la souris au v. 4 est donc plus complexe que le PN 1 déjà formulé ne le laisse entendre: il s'agit pour elle de faire en sorte que le chat la laisse en vie, ce qui implique qu'il renonce à son repas:

PN 1 : F [S3a → F [S2b → (S1a n O) u (S1b ∓ OSa)]]

Le premier hémistiche du v. 4 exprime le /faire-faire/. Mais il faut préalablement /faire-croire/, c'est-à-dire modifier les dispositions de l'interlocutaire: c'est l'objet de toute la suite du discours argumentatif de la souris. Rappelons qu'argumenter c'est "chercher par le discours à mener un auditeur donné à une certaine action" (J.-B. Grize, *L'argumentation*, Lyon: P.U.L., 1981). Le raisonnement argumentatif de la souris s'analyse ainsi en une conclusion: "Laissez-moi vivre", articulée par les deux points sur une série d'arguments. Le changement de mètre et le renouvellement du système de rimes, au v. 11, invite à distinguer deux étapes dans l'enchaînement argumentatif: les v. 4 à 10 et les v. 11 et 12.

**III.2.1.** Dans un premier temps, qui correspond à l'emploi des octosyllabes (v. 4 à 10), la jeune souris adresse au chat une première

requête - elle demande la vie sauve - justifiée par un topos ou lieu commun qu'on pourrait formuler approximativement ainsi: "Plus on est petit, moins on dépense". Cet argument est destiné à réfuter un argument contraire, présupposé par la forme affirmative des verbes "être à charge" et "affamer" et attribué par le discours aux maîtres du logis et du chat. Le savoir-faire de la souris se manifeste de deux manières: d'une part, elle objective son cas personnel, "une souris de ma taille (...) est-elle à charge (...)?", d'autre part elle fait référence à une autorité supérieure au chat. La conclusion "laissez-moi vivre" s'appuie, en réalité, sur deux mouvements argumentatifs successifs, eux-mêmes constitués d'une partie conclusive et d'une partie argumentative. Compte tenu du fait que les interrogations rhétoriques équivalent à des négatives, les deux étapes argumentatives peuvent être explicitées approximativement, ainsi: (a) v. 4 à 6: *argument*: vu ma taille et la dépense que je cause, *conclusion*: je ne suis pas à charge en ce logis; (b) v. 7 à 9: *conclusion*: Je n'affamerais ni l'hôte ni l'hôtesse ni tout leur monde, *argument*: puisque je me nourris d'un grain de blé, et qu'une noix me rend toute ronde. En réalité le dernier argument sert aussi la première conclusion. La disposition chiasmatisque des éléments met côte à côte, aux v. 6 et 7, les deux conclusions. La seconde renchérit formellement sur la première, par le redoublement de la rime et par l'emploi du conditionnel qui rejette la famine dans le domaine de la pure hypothèse. D'un verbe à l'autre, "être à charge à" → "affamer", la gradation sémantique, très forte, sous-tend une implication logique que l'on peut ainsi expliciter: (a) *si* ne pas être à charge (b) *alors* ne pas affamer.

La gradation se manifeste aussi dans le lexique des arguments, sous la forme d'une précision insistante; le locuteur met les points sur les i (des rimes!): (a) "de ma taille" → "une noix me rend toute ronde"; (b) "de ma dépense" → "un grain de blé (...) une noix". Entre les deux substantifs compléments de nom, "de ma taille", "de ma dépense", s'établit une relation de dépendance, spécifiable en relation de condition à conséquence: la taille conditionne la dépense; et c'est à celle-ci que le contexte donne la plus grande importance: "être à charge", "affamer", "se nourrir". Autre moyen de marquer le rôle majeur du second substantif, la hardiesse syntaxique du tour "une souris (...) de ma dépense". La séquence lexicale: "dépense → être à charge → affamer" s'inscrit toute entière dans le champ lexical de la nourriture, mais établit déjà par le dernier terme un rapport avec le champ de la mort. A chacune de ces deux

notions, "nourriture" et "mort", correspondent deux acceptions de "vie", vie matérielle et vie existentielle, la première étant une condition nécessaire de la seconde. Dès lors intervient, dans l'argumentation de la souris, un second topos qui complète le premier en y en ajoutant la dimension de la mort (moins on prive l'autre de nourriture et de vie, moins on mérite la mort).

Examinons de plus près les énoncés interrogatifs. Il s'agit d'interrogations rhétoriques, puisqu'il y a disproportion entre arguments et conclusions. Le locuteur fait comme si la réponse à la question allait de soi, aussi bien pour lui que pour l'allocataire. La lecture rhétorique constitue une sorte de négation de la proposition affirmative sous-jacente à la question. Le procédé est habile car, d'une part la souris invente de toutes pièces un interlocuteur censé asserter les propositions sous-jacentes aux interrogations - s'agit-il de "l'hôte, l'hôtesse"? -, d'autre part elle lui enlève toute possibilité de dénégation. Elle s'arrange même pour solliciter l'arbitrage complice du chat: "affamerais-je, à votre avis?".

**III.2.2.** Dans un second temps, formellement délimité par le passage à l'alexandrin (v. 11 et 12), la souris propose au chat un contrat avantageux pour lui. Si nous convenons d'appeler Sb' le sujet "messieurs vos enfants" (proche, mais distinct de Sb), ce contrat, ou PN d'échange, peut se formuler de la manière suivante:

PN 3 : F [S3a → F [S2b → (S1bUOSa) to → (S1b'1nOSa) t1]]

La souris (S3a) cherche à faire en sorte que le chat (S2b) ne prenne pas le repas-souris (OSa) tout de suite (to) mais le réserve pour ses enfants (S1b'1) dans un temps ultérieur (t1). Comme dans le premier cas, le /faire-faire/ repose sur un /faire-croire/; ou, en d'autres termes, la conclusion s'appuie sur un *argument*: "à présent je suis maigre", et sa *conclusion*: "attendez (donc) quelques temps". Ainsi le discours de la souris s'ouvre et se referme par une conclusion-requête. Mais de la première, à profil haut, à la seconde, à profil bas, les exigences du requérant ont bien diminué: il y a passage du vivre-subsistance ("dépense", "être à charge") au vivre-existence ("affamer"), avec l'ambiguïté sémantique du lexème "repas" qui réfère à la vie de l'un et à la mort de l'autre. Le champ lexical de l'économie alimentaire, progressivement, tend à se confondre avec le champ bipolaire du vivre-mourir. De la vie pleinement revendiquée sur la base d'arguments qui la justifie, le

parcours argumentatif de la souris conduit à la mort naturellement acceptée et même justifiée à terme. La prolixité du premier mouvement argumentatif qui occupe sept vers, fait place à la densité du second qui se limite à deux. L'octosyllabe, dont il serait trop facile de dire qu'il est en harmonie par son volume métrique avec la petitesse de l'animal, met en évidence la vivacité d'un discours qui manifeste sa ténacité dans la reprise incessante de la rime /i/ (v. 4, 6, 7, 9), inscrite dans le nom même du personnage. L'assurance de l'orateur s'affirme dans le maniement de l'interrogation dite rhétorique, indice syntaxique de la certitude. Inversement, la résignation de la victime se marque dans le manque de fermeté syntaxique des v. 11 et 12: le groupe nominal "ce repas", dans lequel le démonstratif "ce" fonctionne à la fois comme déictique - le locuteur se désigne lui-même - et comme anaphorique, réfère très librement à une réalité suggérée dans la proposition "je suis maigre". Il y a loin de cette syntaxe parlée, où les mots ont du mal à prendre de la distance vis-à-vis de la situation et où le discours colle au sujet, à la syntaxe objectivante de la première manière d'argumenter. Elle ne revendique plus la vie comme un droit pour elle, mais considère implicitement sa mort comme un dû pour le chat (elle voit qu'elle n'y échappera pas). Elle va donc jouer à fond - en apparence - cette carte, en développant logiquement le topos initial: "plus on est petit, moins on dépense", pour en faire: "plus on est gros, plus on rapporte".

La souris arrive ainsi à plaider tour à tour, en contradiction sur le fond mais non sur la forme, sa petitesse et sa grosseur.

**III.3. La riposte du vieux chat** apporte une sanction au discours de la souris et un dénouement au conflit des deux anti-programmes qui sous-tendent dès le début le discours de la souris.

#### III.3.1. Sanction du discours de la souris

Le chat évalue l'argumentation de la souris en trois alexandrins (v. 15 à 17) qui sont les attendus d'un jugement porté d'emblée au début de son intervention "Tu t'es trompée". Cette assertion peut être considérée comme la réponse aux questions des v. 6 et 7. Au vouvoiement de la souris répond le tutoiement du chat, signe d'une hiérarchie qui tient à la fois au statut naturel et à l'âge des personnages. On a vu jusqu'à maintenant que la fable pose le chat et la souris à la fois comme anti-sujets et comme anti-destinateurs l'un par rapport à l'autre. Mais leur mode d'adresse est aussi

l'indice d'une différence de compétence mutuellement reconnue. Qu'ils ne soient pas égaux entre eux en droits (pouvoir-faire) et en devoirs (devoir-faire) toute l'argumentation de la souris en témoigne, notamment son dernier argument (v. 11 et 12) qui ne s'appuie plus sur des valeurs de justice, mais de pouvoir et de bon-vouloir; il ne s'agit plus pour la souris de revendiquer la vie, mais de négocier la mort en termes d'intérêt pour le chat. Cette disparité de statut est amplement commentée dans le v. 15. L'indéfinit "l'on" indique une mise à distance dépréciative de l'interlocuteur par un locuteur qui oppose tout simplement à l'argumentation de la souris une fin de non-recevoir, car il y a eu erreur sur l'allocutaire: "Est-ce à moi (...)" Pour s'être "trompée" de destinataire dans son discours, la souris compromet toute possibilité de communication, instaurant par sa faute un dialogue de "sourds". Ce qui est impertinent, ce n'est pas le contenu de ses énoncés, mais leur énonciation, c'est-à-dire le fait que ces énoncés aient eu lieu. La souris a cherché en quelque manière à manipuler le chat. Mais là n'est pas pour ce dernier le lieu du débat: les arguments ne sont pas discutés, c'est l'argumentation qui est refusée en bloc. C'est pourquoi, selon lui, la souris s'est trompée elle-même: "tu t'es trompée" et non pas "tu m'as trompé". La mini-séquence des v. 15 et 16, forme en soi un raisonnement argumentatif, analysable ainsi: (a) *conclusion* (v. 15): ce n'est pas à moi que l'on tient de semblables discours, et (b) *argument* (v. 16): (car) tu gagnerais autant à parler à des sourds.

La justification, on le voit, est purement rhétorique: le dire justifie le dire; la comparaison tient lieu de raison. Comme le langage tourne en rond, il est tout à fait possible d'inverser la fonction des propositions et de considérer le v. 16 comme une conséquence (si bien que).

Le v. 17, qui inaugure un quatrain à rimes embrassées se rattache en tant qu'alexandrin aux deux vers précédents. Il est ainsi à la charnière des deux composantes de la séquence du chat, dont il assure l'unité: d'abord, avec le distique précédent, il contribue à expliciter le jugement péremptoire du v. 14, "tu t'es trompée"; ensuite, il énonce les lois qui justifient le verdict formulé dans les vers suivants. Pivot entre deux sous-séquences, il mérite une analyse en lui-même, car il dévoile la compétence du chat. Le premier hémistiche, "chat, et vieux, pardonner?" est posé comme un résumé de la stratégie argumentative de la souris; à l'intérieur du discours du chat, ce segment relève du discours indirect libre, exprimant le

point de vue de la souris: c'est ainsi que le chat se représente l'image que la souris se fait de lui. Notons tout de suite qu'elle repose sur un malentendu, car la souris n'a pas demandé pardon, mais seulement justice. Le lexème "pardoner" au sens de (1) "tenir une offense pour non avenue", (2) "juger avec indulgence en minimisant la faute", contient l'idée de "faute" ou "offense". Cette faute, cette offense envers le chat est inscrite dans la nature: la souris naît condamnée à mort par le chat; toute demande de survie revient à une demande de pardon. Cette donnée, si indiscutable qu'elle n'a pas besoin d'être exprimée, est ici présumée par le discours. Ce qui est posé, c'est une "loi", ou plutôt la négation d'une fausse loi, prétendument invoquée par la souris. La syntaxe elliptique donne à la phrase la rigueur d'une loi logique. Toute instance d'énonciation (je-ici-maintenant) a disparu; restent des fonctions prédicatives "(être) chat", "(être) vieux", "pardoner" et une négation rhétoriquement et ironiquement renforcée par une litote, "cela n'arrive guères". L'énoncé se prête directement à la formulation logique. L'absence de tout élément nominal à l'exception du neutre "cela", renforce le degré de généralité et d'abstraction de l'énoncé et suggère la quantification universelle ( $\forall$ ) plutôt que la quantification existentielle ( $\exists$ ) de la variable d'argument "x", malgré le verbe "arrive" qui évoque l'existence. Nous obtenons la formule suivante:  $[(\forall x) : f(x) \cdot g(x) \supset h(x)]$  qui se lit: il n'est pas vrai que (il n'arrive pas que) pour tout x, si x satisfait à f (= chat) et si x satisfait à g (= vieux), alors il satisfera à h (= pardonner).

On voit mieux maintenant comment le malentendu porte sur les valeurs: alors que le raisonnement de la souris se fonde sur le juste (qui ne prive pas l'autre de vie ne mérite pas la mort) ou sur le préférable (mieux vaut une souris grasse que maigre), le raisonnement du chat se fonde sur le nécessaire (loi) et le réel (ce qui arrive). Raisonnement argumentatif d'un côté, raisonnement démonstratif de l'autre.

### III.3.1. Le verdict

Lois d'expérience et lois juridiques ne font qu'un pour le chat qui obéit à un /devoir-faire/ ("loi") qui le dépasse. La nécessité coupe court à la délibération car "l'on n'argumente pas contre l'évidence". L'emploi du verbe mourir à l'impératif est particulièrement remarquable au v. 19. L'ordre est un acte de langage qui met l'allocutaire en demeure d'accomplir une action. Pour les deux autres impératifs de la même phrase, cette action est un

déplacement, métaphorique certes, mais la notion d'action demeure. Quelle action doit accomplir la jeune souris mise en demeure de mourir? Le contexte ("selon ces lois (...) meurs") montre que le locuteur n'est pas l'exécuteur de la sentence, mais le juge, ou plutôt l'interprète des lois; dès lors la souris n'est pas invitée à accomplir une action pragmatique, mais un acte cognitif, plus précisément déductif, car la mort est la conséquence d'une loi, qui est d'accepter logiquement son destin. Non seulement la souris est vouée à la mort, mais elle doit l'assumer. On peut parler ici d'emploi métonymique ou d'acte dérivé de langage: l'ordre s'applique seulement à la prise de conscience de l'acte qui est une partie de l'acte lui-même. Le chat, bien sûr, se chargera du reste, mais son discours ne le dit pas.

Quant à la dernière proposition, "va-t'en tout de ce pas / Harranger les soeurs filandières", elle caricature, sur le mode de l'ironie tragique, la longue et illusoire tirade argumentative de la souris. Comme le chat face à la souris a le pouvoir de son dire, ou, en d'autres termes, que son dire est performatif, il provoque en prononçant "meurs" la réalisation d'un PN, qui contredit dans les faits le PN 1 virtuel de la souris:

PN 4 : F [S3b → F [S2a → (S1a ∪ O)]]

Le deuxième état: (S1b ∩ OSa) du PN 2, normalement impliqué par le premier, qui ne peut résulter que du faire de S2b (le chat), n'est pas manifesté dans le discours du chat. Ce chat se veut moins un mangeur de souris qu'un théoricien de sa fonction.

### III.4. Le récit ou discours du narrateur

#### III.4.1. L'épisode de la jeune souris (v. 1 à 13; v. 13)

Le discours de la souris est encadré dans des alexandrins, trois au début, un à la fin. Les premiers décrivent sa compétence et anticipent sur le résultat de sa performance. Le personnage est présenté comme non-compétent selon le savoir ("de peu d'expérience"), et sa performance est annoncée comme déceptive ("crut fléchir"). Les deux syntagmes participiaux annoncent globalement les programmes d'usage qui revêtent ici la forme de stratégies argumentatives: "implorant sa clémence", "payant de raisons". Ce n'est pas à la "clémence" au sens de "vertu qui consiste à pardonner les offenses" que fait appel sa demande suppliante; c'est plutôt l'application de la justice qu'elle revendique. Comme il est difficile d'envisager que le narrateur puisse se méprendre sur les faits et gestes de ses personnages, le mot "clémence" qui comporte, on l'a

remarqué, l'idée de pardon doit être interprétée ici du point de vue du chat: demande de vie égale demande de pardon pour un chat qui juge la situation. C'est encore le point de vue du chat qui s'exprime à travers le second groupe participial, "payant de raisons", ou plutôt celui "de Raminagobis". Il n'est pas interdit d'ailleurs de penser que, par un énorme contre-sens, imputable à sa jeunesse, la souris n'ait interprété la vieillesse du chat comme un pouvoir-faire de son propre PN: vieux, on plus humain et plus malléable; alors que "vieux" (v. 17) est une raison de plus de ne pas pardonner. Le verbe "fléchir" lui-même, au sens de "faire céder peu à peu: adoucir, attendrir, ébranler, toucher", exprime la tentative sournoise de la souris telle que se la représente le chat qui attache tant de prix à la rigueur logique et morale. Le point de vue subjectif et illusoire de la souris est présenté, par l'emploi du passé simple "crut", comme décisif dans le déclenchement des événements: l'illusion lui fut fatale.

L'alexandrin qui clôt le discours de la souris, (v. 13), par l'emploi de l'imparfait, dont la valeur aspectuelle s'applique à une situation qui se prolonge sans se transformer, met en évidence l'inutilité de son argumentation. Efforts d'autant plus inutiles qu'elle est "attrapée" et deux fois attrapée: capturée physiquement, et surtout "attrapée" au piège de son propre discours dont le code est incom-mensurable avec celui de son allocataire.

#### **III.4.2. L'épisode du vieux chat (v. 14 et 22)**

Pour apprécier la phrase de conclusion, "il tint parole" on peut essayer de la faire commuter avec d'autres: "il la mangea" ou "ainsi dit-il" par exemple. Ce n'est pas l'exécution concrète du verdict qui est rapportée, ni une formule vide qui est employée. Positivement valorisée et avantageusement opposée à "tenir de semblables discours" (v. 15), l'expression "tenir parole" au sens de "respecter un engagement" sanctionne positivement un acte qui est passé sous silence. Est-ce un jugement du narrateur, un hommage rendu à la rectitude d'une conduite? Pas exactement. Une fois de plus, le narrateur s'efface derrière son personnage par un phénomène de style indirect libre.

#### **III.5. La morale ou discours de l'énonciateur**

On a déjà remarqué le lien "et" placé entre l'épisode du chat et la morale. Comme le narrateur du récit, l'énonciateur du discours moral va donner un privilège effectif, sinon moral, au point de vue

du chat. La formule d'ailleurs hésite et ne se veut pas exclusive d'un autre "sens moral": "qui peut y convenir". L'adjectif "moral" est à prendre ici, dans un premier temps au moins, au sens de "qui regarde les mœurs" (*Dictionnaire* de Richelet (1680), ex.: "il a fait imprimer un ouvrage moral qui est rare par le ridicule").

Les correspondances sont trop nettes entre les paroles du narrateur et les paroles du moraliste: "crut fléchir" et "croit tout obtenir", pour ne pas voir qu'ils font entendre une même voix. Comme le personnage de la fable, la jeunesse vit dans l'illusion et se flatte, au sens de "se tromper en déguisant la vérité". La voix du fabuliste se confond aussi avec celle du chat: l'adjectif "impitoyable", qui contredit l'espoir de fléchissement, de "clémence" (v. 2), manifesté par la souris, trouve un bon commentaire dans le v. 17 énoncé par le vieux chat. La morale renchérit même sur la fable: "croire tout obtenir" est une formule quelque peu excessive pour caractériser en soi les prétentions de la jeune souris; cela ne peut se comprendre que si la morale fait entendre le point de vue d'une vieillesse aussi sourde au discours de la jeunesse que peut l'être le chat à celui de la souris.

Les deux derniers vers sont-ils simplement juxtaposés et sans lien logique entre eux? Dans ce cas, jeunesse et vieillesse seraient renvoyées dos à dos? C'est possible. Il est plus vraisemblable que les prétentions abusives de la jeunesse motivent la sévérité impitoyable de la vieillesse: le lien logique entre le v. 24 et le v. 25 est alors une conséquence. Si l'on convient de faire abstraction du rapport d'autorité et de pouvoir, mis entre parenthèses par le texte, on constate que cette fable et sa morale illustrent remarquablement un système de places si contraint qu'il n'y a plus de lieu pour le dialogue, faute d'un langage commun, et que tout accord devient impossible. Il est vrai que pour sortir de l'état de différend, ou conflit insoluble, les protagonistes doivent mutuellement se reconnaître comme des "interlocuteurs autonomes", condition faussée par le rapport d'autorité (cf. F. Jacques, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, P.U.F., 1985, p. 121). Que dans le récit encadrant (v. 1 à 3, 13 et 14, 22) et dans la morale (v. 22 à 25) le narrateur fasse entendre le point de vue, la "voix" du vieux chat et de la vieillesse, signifie que l'auteur (énonciateur global de la fable) dresse, sans la moindre concession, le constat de la réalité sociale et "morale" de l'époque. Accuser ici La Fontaine de compromission, ou plus gentiment, de réalisme, procéderait d'une lecture rapide et erronée; le taxer de cynisme, pour tenir compte du décalage entre la voix narratrice et

moralisatrice représentant une sorte d'opinion publique et la voix de l'énonciateur de la fable, qui se démarque de la première par une ironie lisible en maints endroits, notamment dans le "tint parole", impliquerait l'acceptation du fait accompli. Or, rien n'autorise cette interprétation. Entre conformisme et cynisme, il y a place - comme chez la Bruyère - pour une attitude de constat, voire de dénonciation.

#### IV. CONCLUSION PROVISOIRE

L'objet de ce travail était de montrer comment reconnaître et construire du sens en prenant appui sur différents aspects de la structuration du texte. Resterait à se demander comment passer de cette analyse au commentaire, tel qu'on est en droit de l'attendre d'un candidat au baccalauréat. Faut-il réduire au maximum l'appareil métalinguistique, s'interdire de parler par exemple de programmes narratifs ou de champs lexicaux, de manière à donner l'impression que la compréhension du sens a jailli au fil d'un bonheur d'écriture? Plutôt que de se figer sur un type de commentaire hypothétique et de parler d'adaptation à un modèle existant, il importe de mettre en place, dans le cadre de la formation continue des maîtres, les bases d'une méthode qui, renouvelant sans cesse l'approche des textes, apporte aux élèves une compétence réelle.

Georges Maurand  
professeur à l'université de Toulouse-le-Mirail  
Michel Naude  
professeur au lycée de Bagnères de Bigorre

## NOTES DE LECTURE

François Rastier, *Sémantique interprétative*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. "Formes sémiotiques", 1987, 277 p.

Comment décrire le sens d'un texte ? Pour répondre à cette question, qui est au centre de son ouvrage, F. Rastier adopte une position délibérément empirique et part des faits, c'est-à-dire des textes existants. Constatant que "cela" existe et a du sens, il établit progressivement les conditions d'une interprétation plausible. Son principe, que ce soit pour définir les concepts descriptifs nécessaires à l'analyse sémantique ou pour déterminer les procédures d'interprétation, est de se fonder sur l'observation des composants significatifs minimaux du texte - les morphèmes - et de leur fonctionnement effectif en contexte proche ou lointain. Des études textuelles multiples et minutieuses, dont l'ouvrage présente un échantillonnage fourni et varié, piqué d'humour et de drôlerie, ont amené F. Rastier à un relativisme qui tranche singulièrement avec les propositions avancées dans l'absolu par bon nombre de linguistes et de logiciens. Ainsi, pour lui, aucun sème d'un sémème donné n'est assuré d'être actualisé dans quelque contexte que ce soit. A la question de sèmes universels, il répond : peut-être. Rendre compte de toutes les réalisations textuelles possibles lui paraît une entreprise vouée à l'échec car la signification est le produit d'une élaboration socio-culturelle et non d'un processus formel.

Les concepts descriptifs présentés s'organisent autour de la notion clé d'isotopie. Celle-ci fonde la cohésion de l'énoncé voire celle du texte. Une isotopie d'ordre sémantique s'instaure du moment où les contenus de deux morphèmes, voisins ou non dans un texte, ont un sème en commun et interagissent, actualisant certains sèmes et en virtualisant d'autres. Trois types de relations entre sémèmes sont distinguées selon qu'elles relèvent (i) d'une classe minimale où les sémèmes sont unis par un sème générique commun, (ii) d'un domaine déterminé socialement où les sémèmes sont monosémiques et (iii) d'une classe plus générale que le domaine et constituée par une catégorie telle que animé/inanimé, ou bien réel/potentiel. La reconnaissance du texte comme résultant de l'interaction de trois instances - le système fonctionnel de la langue, les normes sociolectales et idiolectales -, ajoutée aux trois sortes de

relations entre sèmes, autorise l'établissement de typologies de sèmes et par conséquent d'isotopies. Certaines isotopies, fondées sur des catégories sémiques générales, constituent les énoncés en univers modalisés en leur conférant une cohésion, des points de vue actoriel, temporel et énonciatif.

L'étude des énoncés étranges - tautologiques, contradictoires, absurdes, "faux" - conduit à distinguer des degrés d'isotopie, et corollairement d'allotopie. L'application d'opérations de dissimilation ou d'assimilation, portant sur les sèmes des sèmes supports de l'étrangeté, permet d'introduire une différence ou une communauté de sens là où il n'y en avait pas au premier abord et de réduire ainsi l'effet de bizarrerie. Dans les textes poly-isotopes, la mise en relation des isotopies est assurée par des connexions entre sèmes ; celles-ci sont de deux types selon qu'elles concernent uniquement des sèmes lexicalisés, ou aussi des sèmes non actualisés. Dans un texte les isotopies liées se superposent, s'entrelacent ou se succèdent. Une isotopie peut être valorisée par rapport à une autre dans le cadre d'une axiologie interne au texte ou définissable intertextuellement. La description du sens, autrement dit la lecture d'un énoncé, résulte d'un parcours interprétatif qui est toujours complexe même pour le texte le plus simple. Les parcours interprétatifs se présentent comme des enchaînements d'inférences et de "topoi" (1) articulés par des instructions exprimées par des mots tels que "vrai", "comme" ou des propositions telles que "x est le y de z" ou "je vous parlerai maintenant en parabole". La signification consiste alors en un énoncé issu de la réécriture du texte original ; elle intègre des connaissances relevant à la fois du système fonctionnel de la langue et de normes sociolectales et idiolectales.

Au fil des chapitres, F. Rastier traite une série de questions liées aux mystères de la parole : la connotation, le double sens, les conditions de vérité, la référence, etc. Chaque notion donne lieu à un historique, à une discussion et à un exposé du point de vue personnel de l'auteur. Cela confère à l'ouvrage les qualités d'un manuel de référence et fait regretter l'absence d'index des termes et des noms propres qui permettraient d'exploiter aisément les précieuses synthèses et les commentaires avisés dont le livre abonde.

La théorie sémantique de F. Rastier s'élabore dans un dialogue constant avec les recherches passées et présentes menées dans

---

(1) topos : type d'axiome extérieur au texte et d'origine sociolectale.

différents domaines, parmi lesquels la linguistique, la sémiotique et la logique occupent une place primordiale. On notera qu'en ce qui concerne la sémiotique, F. Rastier se situe clairement dans le courant européen marqué par F. de Saussure, L. Hjelmslev et A.J. Greimas. C'est à ce dernier d'ailleurs qu'il emprunte le concept clé d'isotopie. S'il sait reconnaître et souligner la richesse et la subtilité des travaux qu'il reprend et examine dans son ouvrage, il ne se démarque pas moins avec vigueur d'un certain nombre de positions qui lui paraissent contestables, en particulier en logique, et en linguistique et sémiotique. Il en est ainsi pour des théories relatives au double sens, qui sont enracinées loin dans la tradition philosophique et religieuse, qui demeurent vivaces, et que l'on retrouve derrière des oppositions telles que sens littéral vs figuré, sens manifeste vs caché, isotopie manifeste vs fondamentale. La connotation et diverses formes d'analyse textuelle inspirées de la psychanalyse provoquent également des critiques parfois sévères. L'approche combinatoire tant en linguistique chomskyenne qu'en sémiotique greimasienne suscitent des réserves importantes. L'introduction dans l'analyse textuelle des conditions de vérité, établies en logique, est qualifiée d'illusion référentialiste. F. Rastier estime qu'une telle démarche provient d'une méconnaissance de la nature du donné linguistique qui est, en particulier, éminemment variable contrairement aux expressions logiques et qui construit sa propre impression référentielle par des mécanismes internes. Il préconise un traitement sémantique des problèmes logiques (tautologie, contradiction...) que pose un texte, et non l'inverse. Pour ce qui est des degrés de vérité il préfère les aborder en termes de degrés d'isotopie.

L'ouvrage de F. Rastier devrait intéresser aussi bien les sémioticiens et les linguistes que les chercheurs en sciences cognitives et en intelligence artificielle s'intéressant à la compréhension du langage naturel. En effet, la représentation et le traitement informatiques de données textuelles ne souffrent ni l'ambiguïté ni l'implicite. Les analyses de F. Rastier, par leur minutie et par leur attachement au morphème, l'unité significative minimale matérialisée, contribuent à expliciter le fonctionnement sémantique des textes, localement et globalement. Par ailleurs, ses exemples de parcours interprétatifs et certaines formalisations de type logique telles que celle qu'il propose pour les énoncés tautologiques, constituent des points d'articulation effectifs entre la sémiotique et l'intelligence artificielle. Enfin, en réduisant au maximum le recours à des connaissances externes au texte et en contrôlant celles-ci

intertextuellement lorsqu'elles sont indispensables, F. Rastier enlève de son acuité à un problème crucial en CLN (Compréhension (automatique) du Langage Naturel), tout en s'opposant à un courant largement répandu en intelligence artificielle et qui tend à confondre processus linguistiques et processus cognitifs.

Madeleine Arnold

Francesco Casetti, *Dentro lo sguardo. Il film e il suo spettatore*, Milano, Bompiani, 1986, 176 p.

C'est à la limite fragile qui sépare (sans les opposer) une théorie générative et une théorie interprétative, pour aboutir finalement à une *pragmatique* définissable comme intratextuelle, que le livre de Francesco Casetti se situe. Le but est de suivre l'aventure difficile du spectateur de cinéma, sa métamorphose (historique) de décodeur en interprète, le rôle qu'il assume à l'intérieur d'un contrat énoncif (le contrat filmique) bien plus contraignant que celui que toute autre forme de communication peut prévoir. Il peut paraître paradoxal de dire qu'il n'y a pas, au cinéma, de spectateur-récepteur capable de décider, comme au théâtre, de l'actualisation de tel ou tel faire interprétatif, mais, plutôt, un actant observateur nécessairement engagé sur différents niveaux de figurativisation (du "rôle" actantiel au "corps" actorialisant) et qui parcourt le trajet figé que la caméra a tracé pour lui.

Sujet de l'énonciation, la caméra a vocation à recouvrir les deux positions d'énonciateur et d'énonciataire dont la notion, centrale, de *point de vue*, dessine la topologie à l'intérieur de l'énoncé. Dans ce cas, si le point de vue est ce qui permet de repérer aussi bien la position de la caméra que la place idéale de l'observateur, on pourra dire en d'autres termes que l'image filmique n'est que le croisement de deux regards obligés, qui parcourent toutes les alternatives d'un régime d'intersubjectivité (je/tu/il). Par rapport à la spatialisation et à la temporalisation, l'actorialisation paraît donc - suivant l'auteur - la composante de la performance énonciative filmique la plus déterminante pour l'établissement d'une typologie des configurations discursives possibles (objective, interpellation, subjective, objective irréaliste): c'est elle qui décide, par le degré de débrayage selon lequel l'observateur se manifeste, de la coloration modale du point de vue actualisé.

L'une de ces configurations - la configuration *subjective* - retient particulièrement l'attention du sémioticien - et Casetti à ce sujet insiste beaucoup, à travers l'analyse, notamment, de *Citizen Kane* de Wells et de *Cronaca di un amore* d'Antonioni. Synchrétisme entre observateur et personnage, elle s'articule en sorte que n'apparaissent plus *deux* points de vue mais *un seul*, qui exprime une vision où les deux identités se fondent. Les spécifications d'ordre thymique et/ou pragmatique de l'isotopie cognitive surdéterminent ce point de vue, et c'est là que le récepteur extérieur au film, celui qui se maintient en dehors de sa texture, se voit nier son droit à l'existence.

Il y a donc - souligne l'auteur dans une remarque qui nous paraît fondamentale - la possibilité d'établir une véritable scansion du film en tant qu'organisme apte à contraindre l'activité cognitive de celui qui regarde "les yeux dans les yeux"; et cette scansion, ce rythme "qui efface les marques de l'énonciation" (p. 34) prend appui sur la configuration subjective. On retrouve dans le segment subjectif l'instrument le plus efficace de manipulation d'un spectateur dont la narration filmique se passe volontiers: sa compétence, attribuée à partir d'un "mandat", d'une "consigne de lecture" (Odin) qui l'accompagne pendant son itinéraire interprétatif pour en sanctionner (mais seulement à la fin) l'adéquation plus ou moins réussie au parcours idéal que le texte prescrit, est ici forcée de se soumettre à une complicité imposée. Et on sait bien que toute complicité oblige à faire très attention au jeu, si on ne veut pas perdre la partie...

Ce texte intervient, à notre avis, avec beaucoup d'efficacité dans le débat sur la nécessité d'une approche pragmatique, qu'on retrouve dans toutes les dernières études de sémiotique du cinéma. La seule insatisfaction qu'on peut avoir à le lire, est que ne s'y trouve peut-être pas assez développé, à côté du jeu d'embrayage/débrayage actoriel, le jeu spatial et surtout temporel (avec la fonction de contrôle développée par l'actant observateur dans l'aspectualisation). Cela n'enlève évidemment rien à la clarté ni à la fertilité de cet essai qui s'insère ainsi dans une "nouvelle vague" d'études sémio-filmiques portant enfin sur la visée manipulatrice des *procédures de textualisation*.

## INFORMATIONS

### I. RENCONTRES

20-22 mai 1987, *Les formes narratives des mythes grecs*, colloque international organisé par la section des sciences de l'Antiquité de la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne avec l'appui du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Des recherches récentes sur l'histoire des notions de mythe et de mythologie ont montré que loin d'être universels, ces concepts sont liés au développement de la pensée anthropologique occidentale; ils sont issus d'une réinterprétation de catégories nées dans la pensée grecque. Ces concepts ne recouvrent donc nullement une entité absolue qui serait dotée d'une existence autonome. D'autre part, la sensibilité moderne aux conditions d'énonciation et de communication des objets littéraires ou symboliques a permis une réorientation de la recherche en mythologie: le mythe n'est dès lors plus considéré ni comme une réalité culturelle universelle, ni comme un genre littéraire spécifique. Il peut tout au plus être défini, dans une perspective qui reste liée à la culture occidentale, comme une catégorie narrative qui varie de culture à culture. Sans existence en dehors de leur énonciation, les mythes sont susceptibles d'assumer des formes d'expression très différentes, variant au gré de la fonction sociale et véridictoire assumée par leur récitation.

Le temps était donc venu de faire le point, dans cette double perspective, sur une "mythologie grecque" que nous saisissons dans des formes littéraires aussi différentes que le poème épique, le catalogue, la généalogie, la tragédie, l'idylle, la biographie ou la périégèse; un ensemble de mythes qui doit être également vu dans la dimension historique impliquée par les modifications qu'ont connues en dix siècles la motivation et le cadre d'énonciation de ces récits.

C'est ainsi que se sont réunis à Lausanne, à l'instigation du soussigné, une quinzaine de distingués mythologues de la Grèce antique pour confronter leurs points de vue sur une "mythologie" pour le moins éclatée. Si les problèmes interprétatifs, sinon celui de la reconstruction de versions existantes ou supposées semblent continuer à passionner les philologues, ce sont essentiellement les questions soulevées par la transformation des structures narratives et des "motifs" qui ont polarisé l'attention des intervenants. A cet égard, la

comparaison avec les récits d'autres cultures ou l'analyse des mythes insérés dans l'action tragique agissent comme des révélateurs. De Harvard à Constance en passant par Oxford, Paris, Pavie ou Madrid, on pense qu'il n'y a pas de mythe en dehors des récits attachés à une fonction énonciative précise. Car s'il était possible de définir un en-soi du mythe, les Grecs certainement l'auraient déjà fait !

Claude Calame

## II. VIENT DE PARAÎTRE

- M. Arrivé et J.-Cl. Coquet (éds.), *Sémiotique en jeu. A partir et autour de l'oeuvre d'A.J. Greimas*, Actes de la décade tenue à Cerisy les 4-11 août 1983, Paris-Amsterdam, Hadès-Benjamins (coll. Actes Sémiotiques), 1987, 336 p.
- Desideri, *Il potere della parola. Il linguaggio politico di Bettino Craxi*, Venezia, Marsilio, 1987, 174 p.
- J. Fontanille, *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, Paris-Amsterdam, Hadès-Benjamins (coll. Actes Sémiotiques), 1987, 232 p.
- F. Gandon, *Sémiotique et négativité*, Paris, Didier, 1986, 194 p.
- A.J. Greimas, *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987, 242 p. (Préface de Fredric Jameson, Introduction de Paul Perron.)
- A. Gueuret, *La mise en discours. Recherches sémiotiques à propos de l'Evangile de Luc*, Paris, Cerf, 1987, 340 p.
- G. Maurand (éd.), *Le conte*, 7<sup>e</sup> colloque d'Albi "Langages et Signification", L'Union, C.A.L.S., 1987, 490 p.
- R. Schleifer, *A.J. Greimas and the Nature of Meaning: Linguistics, Semiotics and Discourse Theory*, Lincoln (Nebraska), University of Nebraska Press, 1987, 224 p.
- N. Tasca (éd.), *Enunção enunciada e semiotica discursiva I et II*, *Cruzeiro Semiotico*, 5, 1986, 104 p. et 6, 1987, 104 p. (en portugais et en français).

### Erratum

Dans *Actes Sémiotiques-Bulletin*, X, 41, 1987, p. 37, ligne 26, lire : "... (op. cit.), en cela que le langage soustrait l'homme à l'unique - le linguiste aurait-il ..."

Actes Sémiotiques - Bulletin

VOLUMES I et II : épuisés

VOLUME III (1980)

13. Métalangage, terminologie et jargons.
14. Les universaux du langage, I.
15. La dimension cognitive du discours.
16. Problématique des motifs.

VOLUME VII (1984)

29. Bibliographie sémiotique, II.
30. Polémique et conversation.
31. Le discours de l'éthique.
32. Sémiotique et prospectivité.

VOLUME IV (1981)

17. Le carré sémiotique.
18. Parcours et espace.
19. Les universaux du langage, II.
20. La figurativité, I.

VOLUME VIII (1985)

33. Procédures de découverte.
34. L'actant collectif.
35. Regards sur l'esthétique.
36. Intelligence artificielle, I.

VOLUME V (1982)

21. La sanction.
22. Bibliographie sémiotique, I.
23. Figures de la manipulation.
24. Aspects de la conversion.

VOLUME IX (1986)

37. Variations publicitaires.
38. Autour d'un Dictionnaire.
39. Les passions.
40. Intelligence artificielle, II.

VOLUME VI (1983)

25. Explorations stratégiques.
26. La figurativité, II.
27. Sémiotiques synchrétiques.
28. Sémiotique musicale.

VOLUME X (1987)

41. La subjectivité au cinéma.
42. Sémiotique didactique.