

## **PREMIÈRE PARTIE**

## 1. INTRODUCTION

Dans ce 21<sup>ème</sup> siècle qui est l'ère de la globalisation les frontières semblent disparaître entre les pays. Afin de consolider et faciliter les relations entre les pays on recourt à une unification des forces dans l'économie et la politique. L'exemple le plus frappant serait sans doute la création de l'Union européenne. Fondée en 1951 dans le but d'intégrer les industries du charbon et de l'acier de l'Europe occidentale, elle a engendré au cours des années une unification dans les autres domaines de la vie, notamment en ce qui concerne la culture et la langue. Les états membres incitent les citoyens à apprendre au moins deux langues étrangères : "Afin de profiter pleinement des possibilités que l'intégration européenne offre aux citoyens et afin d'améliorer la compétitivité au niveau mondial, les citoyens ont besoin de pouvoir communiquer en deux langues étrangères"<sup>1</sup> disent-ils. Selon une recherche faite par la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture en décembre 2000 dans les quinze États membres<sup>2</sup>, la langue la plus fréquemment connue (en plus de leur langue maternelle) par les Européens est l'anglais (41%), suivi par le français (19%)<sup>3</sup>.

Toujours dans le cadre de cette recherche, lorsqu'on leur demande quelles sont les deux langues jugées les plus utiles en dehors de leur langue maternelle, le français, suivant l'anglais, occupe la deuxième place par 37% des personnes interrogées. Quant aux résultats du sondage concernant les langues les plus enseignées, ils n'en sont pas moins différents : il en ressort que l'anglais est généralement la première langue étrangère des systèmes d'enseignement, mais la place du français n'est pas négligeable non plus, se classant presque toujours en deuxième position.

---

<sup>1</sup> Commission européenne (2003). Politique européenne des langues et EMIL/CLIL. <[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/clilbroch\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/clilbroch_fr.pdf)>. (4 septembre 2005)

<sup>2</sup> Les quinze pays en question sont les pays membres de l'année 2000, à savoir la Belgique, le Danemark, l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche, le Portugal, la Finlande, la Suède et le Royaume-Uni.

<sup>3</sup> Communautés européennes (2001). Les européens et les langues. <<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/barolang.pdf>>. (4 septembre 2005)

Tous ces données se rejoignent pour souligner une réalité évidente ; les pays souhaitant faire partie de l'union ou simplement suivre l'évolution culturelle contemporaine sont donc amenés à être à la hauteur de ces résultats. De nos jours, l'enseignement d'une langue étrangère -voire même de deux- s'avère indispensable dans les institutions scolaires.

Puisque les langues étrangères sont enseignées d'une façon abondante, pourquoi ne pas se servir de la méthode sémiotique outre celles qui existent ? En vue de répondre à cette question cruciale qui est la raison pour laquelle nous écrivons cette thèse, nous allons exposer d'abord brièvement la méthode sémiotique et le chemin qu'elle a tracé pour devenir une science et une méthode de lecture. Ensuite, en comparant la sémiotique et la linguistique, nous essaierons de rendre compte les points qui les distinguent et les rapprochent.

En guise d'introduction à la théorie sémiotique nous estimons qu'un préliminaire s'impose ; ainsi nous ferons un survol sur ce qu'est un texte et ses propriétés. Nous donnerons ensuite la théorie sémiotique et ses niveaux d'analyse en prenant appui d'un texte de Maupassant. Dans une dernière partie nous essaierons de donner un aperçu de l'exploitation traditionnelle des textes dans les écoles pour ensuite proposer un exemple d'analyse sémiotique.

### **1. 1. La Sémiotique en tant que Méthode de Lecture**

Il faudrait avant tout préciser qu'il y a une légère nuance entre le terme de *sémiologie* évoqué si souvent et le terme de *sémiotique* que nous emploierons dans cet exposé : certains tendent à croire que le premier met l'accent sur le caractère humain et social de la doctrine tandis que le second en relève le caractère logique et formel<sup>4</sup>. Or cette conception semble trompeuse. Elle se tient à la comparaison entre la définition saussurienne de la sémiotique telle qu'elle devrait être et la pratique d'aujourd'hui telle qu'elle est. Il ne faut pas oublier cependant que lors de sa définition cette science n'existait pas. Au fur et à mesure que cette science a

---

<sup>4</sup> Marty, Robert (1999). Sémiotique et sémiologie. <<http://www.univ-perp.fr/see/rch/lts/marty/s002.htm>> (8 mars 2005)

commencé à prendre des formes elle a changé aussitôt de nom et a emprunté le nom de *sémiotique*, terme d'origine anglo-saxonne, sous l'influence des sémioticiens américains, comme Peirce par exemple qui en 1935 propose le terme de *semiotics*.

D'autres, comme Ayşe Kiran, supposent que la sémiotique étant dans un sens plus général s'occupe de toutes sortes de signes - linguistiques ou non- et qu'elle englobe la sémiologie ne s'intéressant qu'au sens des signes de la langue naturelle (cité par Günay, 2004:49). Quant aux définitions données dans le *Dictionnaire de la Linguistique*, la sémiotique est définie comme l'équivalent de la sémiologie en particulier aux États-Unis, celle-ci étant définie à son tour comme « science qui traite des systèmes et des ensembles non systématiques de signes servant à la communication » (Mounin, 1974:295-296). Ainsi on considère toutes sortes de signes, systématiques ou non, comme l'objet d'étude de la sémiotique.

D'une manière semblable Tahsin Yücel aussi exprime que la sémiotique embrasse tous les signes pourvus de sens : « La sémiotique greimassienne (...) a vocation à s'intéresser à tout ce qui a trait à la signification. Le sémioticien a donc devant lui deux vastes ensembles signifiants : les langues naturelles et les contextes extralinguistiques, c'est-à-dire le monde naturel en tant qu'il est informé par la culture. » (1990 :18-19).

En fin de compte, pour éviter une ambiguïté terminologique, nous préférons utiliser le terme *sémiotique*, le long de ce travail, qui signifiera l'étude du sens dans le sens général. Et puisque la théorie sémiotique que nous allons présenter se réfère en majorité à Greimas, nous avons estimé plus juste d'employer le terme sémiotique dans son sens greimassien.

La sémiotique se propose donc comme tâche l'analyse des signes. Plus précisément, elle étudie le « comment » de la formule triangulaire « qui dit quoi à qui ». Elle trouve effectivement son objet d'étude pratiquement dans tous les domaines de la vie qui renvoie à un sens, tels que la littérature, la publicité, la photographie, l'architecture ou bien la musique. Tous ces domaines utilisent des

signes propres à eux pour communiquer une idée quelconque ; ils se servent tous d'un *code* pour transmettre leur *message*<sup>5</sup>. Ainsi la littérature utilise les mots en tant qu'outil, tandis que la photographie l'image. La publicité ne se contente pas d'un seul outil et se sert de l'image et d'un code linguistique à la fois.

L'ampleur du champ d'étude de la sémiotique l'a entraîné à se subdiviser à l'intérieur d'elle-même. Comme le précise Yücel en se référant à Greimas, « De tels ensembles impliquant l'exploration de l'univers sémantique dans sa totalité, tâche pratiquement impossible, on introduit le concept opératoire de *micro-univers* pour découper en quelque sorte des tranches de corpus à décrire » (1990 :19). Ainsi nous parlons aujourd'hui de la sémiotique de l'image, la sémiotique de la culture, aussi bien que la sémiotique de la musique, la sémiotique du théâtre ou de la sémiotique de la publicité.

Dans le cadre de cette thèse, ce qui nous concerne c'est la sémiotique des textes, c'est-à-dire des signes écrits : la sémiotique narrative.

Quel est le but de l'analyse sémiotique ? Peut-être est-il plus facile de dire ce qui ne fait pas partie de son but. Claude Chabrol explique comme le suivant :

L'analyse textuelle n'essaye pas de *décrire* la structure d'une œuvre ; il ne s'agit pas d'enregistrer une structure mais plutôt de produire une structuration mobile du texte, de rester dans le volume signifiant de l'œuvre, dans sa *signifiance*. L'analyse textuelle ne cherche pas à savoir par quoi le texte est déterminé, mais plutôt comment il éclate et se disperse (...) Notre but est d'arriver à concevoir, à imaginer, à vivre le pluriel du texte, l'ouverture de sa signifiance (...) Nous laisserons à notre analyse la démarche même de la lecture, simplement cette lecture sera, en quelque sorte, filmée en ralenti (1993 : 29-31).

À la suite de cette explication on peut dire que la sémiotique narrative n'est qu'une méthode de lecture analytique. Il faut surtout ne pas oublier qu'il s'agit d'un travail *interne* comme le précise Chabrol en disant que l'on reste dans la signifiance

---

<sup>5</sup> Voir le schéma de Jakobson, page 80.

du texte<sup>6</sup>. La sémiotique narrative est une analyse de texte qui cherche à rendre compte de la production du sens.

Cette sorte d'analyse vise à ressortir le véritable contenu du texte à partir de sa structure. En principe il s'agit d'une analyse à plusieurs niveaux ; au niveau de la manifestation, au niveau de surface avec une composante narrative et au niveau profond avec une composante discursive et thématique. Nous verrons alors plus loin comment faire une analyse sémiotique d'un texte. Il faut préciser que ceci est de toute évidence applicable dans une classe de langue avancée ayant atteint le sens de l'abstrait et possédant une certaine maîtrise de la langue étrangère en question.

Il existe d'innombrables ouvrages pédagogiques visant la lecture et les travaux qui y requièrent. La majorité de ceux-ci offre une pauvre étude interne du texte dans la mesure où on s'occupe plus de ce qui en est extérieur ; la vie de l'auteur, les interprétations subjectives sur ce que le texte a bien pu vouloir dire, le degré de vraisemblance des événements etc. Certes, ce type de travail aussi est très fructueux, toutefois il est aussi envisageable d'adopter une autre approche plus méthodologique, celle de la sémiotique qui tendrait vers l'analyse du processus de la construction du texte. Gérard Vigner, l'auteur des ouvrages de la *Collection Didactique des Langues Étrangères* aussi critique l'approche traditionnelle au texte :

Les textes ont servi à tous les usages, diffusion de morales, affinement du goût, édification politique, ils ont été le point de départ d'activités qui n'avaient que lointains rapports avec la lecture : enseignement de l'orthographe, étude de la grammaire, du vocabulaire... Objet d'une dévotion sacrée ou bonne à tout faire de l'enseignement des langues, le texte n'a été que fort rarement abordé pour ce qu'il était, un dispositif sémiotique complexe, générateur du sens, à l'utilisation duquel il fallait d'abord initier les élèves (1979 :80).

Il faudrait alors envisager le texte comme une fin, un but pédagogique et non comme un outil à l'aide duquel l'orthographe ou le vocabulaire est enseigné. Ce sont des éléments qui peuvent être enseignés par le texte aussi sans doute, mais ce n'est pas le seul moyen qui existe.

---

<sup>6</sup> C'est le principe d'immanence. Ce sera explicité plus loin, à la page 24.

Au marché, il est possible de trouver des livres qui abordent, même si au sens très général un point de vue sémiotique à la lecture. Par exemple, *Lire à Loisir, Lecture Méthodique et Expression*, un ouvrage qui s'adresse à un public d'élèves de 3<sup>e</sup>, propose sous le dossier « savoir raconter » les techniques narratives, soit les notions clé des récits et le schéma narratif.

Tous les récits s'organisent selon une série d'étape qui s'enchaîne suivant un ordre à peu près constant (...) Même si vous n'avez jamais appris à identifier ces étapes vous les connaissez pourtant de manière plus ou moins intuitifs (...) Un récit obéit tout d'abord à une progression chronologique fondamentale qui exprime le passage d'un état initial à un nouvel état différent du premier. Si une situation durait toujours, sans modifications décisives, il n'y aurait rien à raconter (Chevalier, Décriaud, Sculfort et Trouvé, 1993 : 154).

Dans ce passage extrait du livre en question, on voit que l'on introduit la base de la théorie sémiotique dans un langage simplifié afin d'être compris sans difficulté. Au fait, si l'on traduit cette citation dans le langage sémiotique voici ce que cela donnerait : *le récit est le résultat des transformations des énoncés d'états qui se font à l'aide des énoncés de faire. Et c'est cette transformation qui assure le sens puisque le sens est fondé sur la différence. Et sans la différence il n'y aurait pas de sens, donc rien à raconter.*

Exprimé ainsi, il est évident qu'un élève n'ayant aucune connaissance théorique de ces termes se trouverait perdu.

Mais pourquoi insistons-nous sur la méthode sémiotique ? Quel est l'intérêt d'une lecture sémiotique ? Au revers de l'ouvrage présenté par Claude Chabrol, *Sémiotique Narrative et Textuelle*, l'auteur explique les apports de cette méthode :

A l'intention du public de l'enseignement supérieur français et étranger et de tous ceux qui désirent s'initier et s'adapter aux travaux de la critique contemporaine, la collection L présente des « modes de lecture » portant sur des textes, des thèmes, des écrivains, particulièrement représentatifs, et qui composent un panorama des tendances et des techniques modernes de l'analyse littéraire, ainsi que des documents dispersés ou peu accessibles, et qui rassemblés serviront de base à une réflexion nouvelle sur les textes (1973:225).

Par là, nous constatons que la méthode sémiotique peut tout aussi bien être utilisée en langue étrangère qu'en langue maternelle. L'objectif est d'avoir un nouveau regard analytique sur les textes.

## 1. 2. Aperçu Historique

L'idée d'une science étudiant le sens des signes a été articulée pour la première fois par **Ferdinand de Saussure** (1857-1913) dans son *Cours de Linguistique Générale* paru en 1916, trois ans après sa mort. « La pensée linguistique et sémiotique du XX<sup>e</sup> siècle est largement dominée par les travaux de Ferdinand de Saussure qui, en Europe du moins, ont entraîné une radicale révision de la méthodologie des sciences humaines » dit Hénault (1992 :9) pour souligner que Saussure a été l'initiateur de cette science.

Le linguiste suisse, soucieux de réduire l'objet d'étude de la linguistique à *la langue* s'efforce d'écartier tous les autres systèmes de signe exprimant un sens et confie ceux-ci à une autre science, qu'il nommera la sémiologie et qui n'existe pas encore :

La langue est un système de signes exprimant des idées et par là comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires. Elle est seulement le plus importante de ces systèmes. On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale. Nous la nommerons *sémiologie* (Saussure, 1972 : 33).

Nous voyons clairement que Saussure, conscient de l'existence des systèmes extralinguistiques opte les laisser en dehors de la linguistique tout en les plaçant dans un autre camp, celui de la sémiotique.

Ayant vécu à la même époque que Saussure, le sémioticien américain **Charles Sanders Peirce** (1839-1914) se penche sur le problème du référent du signe<sup>7</sup> et prend la sémiotique en main en rapport avec la philosophie et la logique, et

---

<sup>7</sup> Le terme de « référent du signe » sera explicité plus loin à la page 13.



non avec la linguistique. Tandis que Saussure s'intéresse à la fonction sociologique du signe, Peirce lui, met l'accent sur sa fonction logique (Kiran, 2002 : 288-290). Sans doute le fait qu'il soit un logicien, un philosophe, un chimiste et un géologue à la fois lui a permis d'avoir un regard différent sur la sémiotique.

Suivant l'ordre chronologique, parmi les sémioticiens légendaires nous pouvons citer **Roland Barthes** (1915-1980) en troisième place, qui s'interrogeant sur le statut du signe, renverse le postulat de Saussure selon lequel la linguistique n'est qu'une partie de la sémiotique. Barthes soutient le contraire et dit que c'est la sémiotique qui est une sous-branche de la linguistique (Kiran, 2002 : 286). Il se livre à une analyse approfondie des signes de la mode vestimentaire et publie en 1965 *Système de la Mode*. Quant à *Éléments de Sémiologie* et *L'Aventure Sémiologique*, ce sont toujours des œuvres de recours à l'heure actuelle pour une recherche sémiotique.

Les premiers travaux proprement dits sémiotiques se manifestent en 1966 avec **Algirdas Julien Greimas** (1917-1992). Avec son œuvre intitulée *Sémantique Structurale Recherche de Méthode*, il avait pour but de concevoir une nouvelle méthode de recherche pour la sémantique, comme le laisse deviner son titre. A présent elle sert de base à la sémiotique d'aujourd'hui (Günay, 2004 :48). Comme le précise Kiran « avec les travaux qu'il a effectués dans les années soixante, A.J Greimas est celui qui a permis de rendre à la sémiotique son indépendance et sa capacité d'exister toute seule » (2002 :290). Greimas crée une théorie sémiotique en s'appuyant sur les travaux de **Vladimir Propp** (1895-1970). Le folkloriste russe qui a étudié les contes populaires a découvert que « malgré l'extrême diversité de l'ensemble soumis à l'analyse, un certain nombre d'actions figuraient dans tous les contes et de plus, la succession de ces actions suivait toujours le même schéma » (Hénault, 1992: 93). Il établit ainsi 31 fonctions et sept sphères d'action commune à tous les contes. Précisons tout de suite que le mot « fonction » évoqué ci-dessus signifie une action.

« Dans la langue analytique de Propp ce terme n'a plus son sens ordinaire, instrumental, de *ce qui sert à*. *Fonction* désigne ici une action considérée dans sa situation (...) par fonction nous entendons l'action d'un personnage définie du

point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Hénault, 1992: 93).

Greimas s'inspire ainsi fortement de Propp mais entreprend de remodeler et de réduire ses fonctions qu'il trouve un peu trop vaste : « Ces 31 fonctions constituent un inventaire trop large pour que sa structuration puisse être envisagée. Il faut par conséquent, essayer de réduire » dit-il dans sa *Sémantique Structurale* (Greimas, 1966: 194). Finalement ces fonctions se réduisent et « prennent la forme d'énoncés simple où elles sont interprétées comme des relations qui s'établissent entre les actants » (Yücel, 1990: 21). Quant aux *sphères d'actions* (ou *personnages*) de Propp, ils se réincarnent en tant qu'actants dans la théorie greimassienne et se retrouvent réduites au nombre de six. Cette théorie sera présentée en détail plus loin.

On observe plus d'évolution dans les pays francophones que les autres en raison du lieu de naissance de la sémiotique. Au Canada par exemple il y a un énorme investissement intellectuel à ce sujet. Il existe de nombreux sites Internet où se débattent de différentes théories sémiotiques. En revanche en Turquie, le nombre des personnes s'intéressant à la sémiotique n'est pas négligeable non plus. C'est par le dictionnaire terminologique de **Berke Vardar** *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimler Sözlüğü* que la sémiotique s'est retrouvée encadrée concrètement. Les ouvrages de **Tahsin Yücel** sont les plus reconnus dans le champ de la sémiotique en Turquie. De nouveaux disciples sont en cours de se former dans beaucoup d'universités-notamment à l'université Dokuz Eylül, Hacettepe et Istanbul, - et particulièrement dans les facultés de langue : on peut citer M. Yalçın, D. Günay, D. Öztin, A. Eziler Kiran, E. Korkut, N. Tanyolaç Öztokat parmi d'autres (Kiran, 2002: 295).

### 1. 3. Distinction des Autres Disciplines

La sémiotique a passé par plusieurs étapes avant de devenir une science indépendante. Elle a pris ses racines dans la linguistique mais a aussi emprunté des notions à d'autres sciences. Le tableau de Z. Kiran ci-dessous rend compte parfaitement de son évolution historique et de ses relations étroites avec les autres sciences (2002: 291).

<b>ANTHROPOLOGIE CULTURELLE</b>	<b>LINGUISTIQUE</b>	<b>ÉPISTÉMOLOGIE</b>
M. Mauss V. Propp G. Dumézil  Cl. Levi-Strauss	F. de Saussure R. Jakobson N. Troubetskoy L. Hjelmslev V. Brondal É. Benveniste R. Barthes A. J. Greimas <i>1967 École sémiotique de Paris</i> SÉMIOTIQUE	Logique École de Viennes : (Carnap) École de Pologne : (Tarski) Phénoménologie E. Husserl M. Merleau-Ponty

**Tableau 1**  
**Relation des Sciences**

Ce tableau nous permet aussi de voir les personnes qui ont d'une façon ou l'autre joué un rôle dans l'évolution de la sémiotique. Parmi ces trois sciences, il est crucial de distinguer la linguistique de la sémiotique.

Dans les sciences de langage beaucoup de termes donnent lieu à des problèmes terminologiques. Ceci provient de diverses raisons. En premier lieu il découle du fait qu'elles utilisent la langue même pour définir la langue : l'objet d'étude se confond avec l'instrument d'étude. Dans l'analyse sémiotique il s'agit assurément d'un métalangage (langage utilisé pour parler du langage) par rapport à l'univers de sens qu'elle se donne comme objet d'analyse, un transcodage donc.

De plus, c'est une science qui est confrontée à un univers sémantique de nature assez hétéroclite. Cela ne facilite pas son étude non plus. Le caractère social, psychologique, neurologique du langage n'est pas si simple à être exclus.

Les interminables dichotomies posées entre les notions linguistiques témoignent de la complexité de la langue.

Ou bien nous nous attachons à un seul côté de chaque problème, et nous risquons de ne pas percevoir les dualités (...); ou bien nous étudions le langage par plusieurs côté à la fois, l'objet de la linguistique nous apparaît comme un amas confus de choses hétéroclite sans lien entre elles (Saussure, 1972: 24).

C'est de cette manière qu'explique Saussure la raison des dichotomies. Ce système binaire qui s'interpose souvent dans la terminologie permet non seulement de distinguer les éléments d'une façon plus distincte, mais il aide aussi à tracer les territoires des sous disciplines qui veulent se spécialiser dans un certain point de vue précis.

Le sémioticien français Barthes aussi affirme la difficulté de tracer les limites du champ d'étude de la sémiotique :

Comment choisir le corpus sur lequel on va travailler ? (...) D'une part le corpus doit être assez large pour qu'on puisse raisonnablement espérer que ses éléments saturent un système complet de ressemblance et de différence (...) D'autre part le corpus doit être aussi homogène que possible ; d'abord homogénéité de la substance (...) Ensuite une homogénéité de la temporalité (1985: 81-82).

Il est ainsi clair que l'homogénéité de l'objet est indispensable pour pouvoir aboutir à une théorie générale.

Parmi les sciences qui ont influencé la sémiotique c'est la linguistique qui a sans doute le mérite d'être au premier au rang.

#### **1. 4. La Linguistique et La Sémiotique**

Étant née de la linguistique, la sémiotique emprunte des méthodes et des termes à la linguistique. En revanche il faudrait bien distinguer ces deux sciences. Une distinction est faite comme la suivante par le Groupe d'Entrevernes :

L'analyse sémiotique est une analyse du discours et cela différencie la sémiotique *textuelle* de la linguistique structurale *phrastique*. Quand la linguistique se préoccupe de la construction et de la production des phrases, ou de la compétence *phrastique*, la sémiotique se donne pour objet à construire l'organisation et la production des discours et des textes, ou la compétence *discursive* (1979: 9).

Il en ressort que la linguistique s'occupe des unités plus petites de la langue telles que les mots ou les phrases, alors que la sémiotique, elle, va au delà de la

phrase et prend comme objet l'ensemble des phrases qui constituent un texte. Une distinction semblable est retrouvée dans les propos de Yücel :

Se donnant pour tâche l'analyse du contenu et ayant affaire à des unités plus grandes, le sémioticien s'écarte doublement de la linguistique pour travailler sur des unités transphrastiques et pour abandonner le plan de la manifestation au profit du plan du contenu (1990: 19).

Il est aisé de comprendre par là que la sémiotique a un objet d'étude plus vaste et qu'elle s'occupe du contenu, tandis que la linguistique se limite à l'analyse de la phrase tout en s'occupant de sa forme.

La linguistique étudie la langue comme un système doté d'une structure décomposable. Et les composants de la langue sont étudiés un par un, tous par une discipline propre à son objet d'étude ; la morphologie, la phonétique, la syntaxe etc. C'est **la sémantique** qu'il faut surtout distinguer ici puisque son étude est plus étroitement liée au sens.

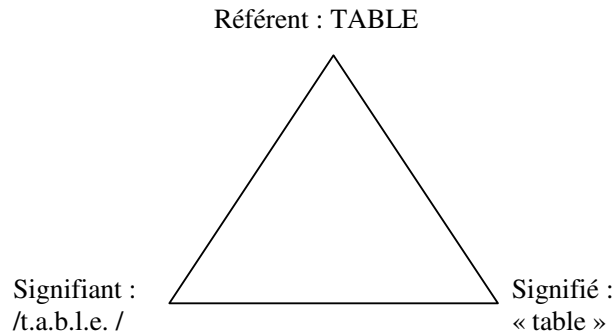
Avant de passer à la distinction de la sémantique et de la sémiotique, Il est nécessaire de prendre en main quelques notions clé de la linguistique afin de mieux se situer face à la sémiotique.

#### **1. 4. 1. Signifié, Signifiant et Référent**

Selon Saussure le signe linguistique qui est l'objet de l'étude de la linguistique, est « une entité psychique à deux faces » (1972: 99) : l'une qu'il appelle le **signifié** et qu'il considère comme le concept ; l'autre qu'il appelle le **signifiant** qui est l'image acoustique ou le son matériel du signe. Ce point de vue structural a été élargi par Peirce. Il ajoute le terme de **référent** qui est l' « objet ou la manifestation du monde observable auquel renvoie une forme linguistique » (Mounin, 1974: 284).

Pour mieux illustrer nous pouvons donner un exemple. Le mot *table* en tant que signifiant n'est qu'une forme graphique et phonique. Le signifié du mot *table* est le concept que l'on se fait de ce mot dans notre tête, c'est le sens en quelque sorte.

Quant au référent de ce mot, c'est la table dont nous parlons qui se trouve dans le monde réel.



### **Schéma 2** **Les Dimensions du Signe Linguistique**

Saussure, ignorant le référent fait son étude à partir du signifié et du signifiant. Alors que Peirce, refusant de privilégier une des ces dimensions prend le signe dans son ensemble et il crée ainsi la linguistique générale (Kıran, 2002: 284).

#### **1. 4. 2. Sens et Signification**

Ces deux termes si proches l'un de l'autre ne sont pas exactement synonymes. Selon Günay le sens étant dans un sens plus large comprend la signification. Le sens est le résultat de deux processus, dit-il ; l'un qui est fait par l'émetteur et qui s'appelle la « signification » ; l'autre fait par le récepteur, « la compréhension » qui peut être aussi appelé le « décodage » (Günay, 2004 :193-194). Un émetteur pour transmettre le message qu'il veut, choisit les phonèmes nécessaires pour former des morphèmes dont il a besoin. Ainsi de suite pour les morphèmes et les syntagmes. On peut aussi dire qu'il *encode* le sens qu'il veut faire parvenir à son destinataire. Celui-ci, à son tour, perçoit dans un ordre inverse et déchiffre le message reçu et le comprend. Alors, si le message n'est pas compris par un destinataire il n'a pas de sens, puisque le processus n'est pas achevé.

Le même parcours est expliqué par Saussure afin de distinguer la nature des processus en question : D'abord un concept qui est dans notre cerveau déclenche un

signe linguistique correspondant. Ceci est un phénomène *psychique*. Il devient *physiologique* lorsque le cerveau transmet aux organes de la phonation une impulsion corrélative. Puis au niveau *physique* les ondes sonores se propagent de la bouche du locuteur à l'oreille du récepteur. Il ajoute aussi que lorsque nous entendons une langue étrangère que nous ne connaissons pas, l'étape physique n'est pas exécutée en défaut de la compréhension (Saussure, 1972 : 28-30).

Voici le processus de « décodage » évoqué non accompli qui empêche la perception du sens. Quelque soit la nature du code utilisé (visuel, gestuel, sonore, écrit) s'il n'est pas reconnu par le récepteur, le message n'aurait pas de sens. Un mot ou un discours peut avoir une signification sans qu'il ait un sens pour un individu<sup>8</sup>.

Fontanier aussi dans les *Figures du Discours* confirme cette distinction. D'une part il exprime que la signification est un phénomène hors de l'homme et que c'est le signifié du signe. En revanche le sens, lui, il n'existe qu'en fonction d'une perception humaine. D'autre part il affirme que le terme de signification est propre au mot et le sens au texte. Idée que Dumarsais défend et que Fontanier reprend :

Le sens est relativement à un mot, ce que ce mot nous fait entendre, penser, sentir par sa signification; et sa signification est ce qu'il signifie, c'est-à-dire ce dont il est signe (...) La signification se dit du mot considéré en lui-même, considéré comme signe, et le sens se dit du mot considéré quant à son effet dans l'esprit (...) De plus le mot signification est moins étendu que le mot sens; il ne se dit jamais que d'un seul mot, tandis que le mot de sens se dit aussi de tout une phrase, quelquefois de tout un discours (1977: 55)

Cette citation démontre que la signification existe en dehors de la personne, elle fait partie du signe. Mais le sens c'est l'impression que laisse ce signe sur la perception humaine.

Dans la conception sémiotique le sens naît de la différence. « Il n'y a de sens que par et dans la différence » disent Saussure et Hjelmslev (Groupe

---

<sup>8</sup> Nous voyons par là que la psycholinguistique aussi se trouve impliquée dans la sémiotique. La psycholinguistique s'occupe du processus de la perception du stimulus linguistique. Dans un sens c'est la compréhension de la langue qui est étudiée. La sémiotique prend sa démarche à partir des signes, la psycholinguistique prend la dimension psychologique.

d'Entrevernes, 1979: 8). La différence dont nous parlons c'est en une sorte l'opposition. Par exemple la beauté n'aurait pas de sens si la laideur, son contraire n'existait pas. Dans un monde où tout le monde est beau le terme de beauté n'aurait pas de sens puisqu'il n'y aurait pas son contraire pour y comparer et par conséquence n'existerait pas.

Ainsi, dans un texte narratif, il ne s'agit de sens que lorsqu'il y a des états opposés : "La fille est malheureuse. Elle rencontre un homme. Elle devient heureuse." Voici un changement d'état tout simple qui fait sens. « L'événement ne prend sens, n'existe que par rapport à un continuum existentiel préalable, que par rapport à un équilibre déjà existant qu'il perturbe » dit Vigner (1979: 85) pour affirmer que le sens existe dans les oppositions.

### **1. 5. La Sémantique et la Sémiotique**

La sémantique est « la partie de la linguistique qui étudie le sens, ou le signifié des unités lexicales, tantôt en liaison avec leur signifiant, tantôt en eux-mêmes » (Mounin, 1974: 293). Elle étudie en effet le sens des signes mais seulement dans le cadre des petites unités, comme on l'entend par les *unités lexicales*.

Bernard Pottier distingue quatre types de sémantiques constitutives de la démarche linguistique dans son *Sémantique Générale* : la sémantique référentielle, la sémantique structurale, la sémantique discursive et la sémantique pragmatique. Parmi ceux-ci c'est la sémantique structurale qui se rapproche de la sémiotique textuelle et qui s'y confond la plupart du temps. Selon Pottier la sémantique structurale « s'applique à élucider les motivations du choix des signes dans une langue naturelle déterminée par des analyses en traits (sèmes) du signifié ceux-ci, en relation avec leur signifiant » (1992: 20). Quant à la sémiotique textuelle, elle est présentée comme une sorte de sémantique indépendante : « elle prend pour objet les réalisations linguistiques plus ou moins vastes (poèmes, nouvelles, romans) et tente d'en dégager les grandes structurations organisatrices du sens » (Pottier, 1992: 21). Si nous comparons ces deux définitions, nous pouvons en conclure que la sémiotique



textuelle est une sorte de sémantique- puisqu'elle s'intéresse au problème du sens- mais néanmoins qu'elle s'en différencie de son objet d'étude qui est relativement plus large.

Greimas ne faisant pas une distinction précise à propos de ces deux termes, il dit que la sémantique linguistique<sup>9</sup> se reconnaît comme une tentative de description du monde des qualités sensibles (1976:9). Le monde sensible en question est le niveau de la perception, là où la signification se situe.

La sémiotique narrative de Greimas plonge ses racines dans la théorie sémantique de l'auteur même, dans *Sémantique Structurale*. Voilà une des raisons pour laquelle une distinction est fort dure d'établir entre la sémantique et la sémiotique narrative. Cette dernière est née de la première, elle en est issue. Greimas dans sa nouvelle théorie opte pour une théorie grammaticale dont la portée excède de loin celle de la seule phrase. La cohérence plus large entre phrases et même à l'intérieur d'un texte complet devient l'intérêt de la sémiotique. Ainsi, pourrait-on dire encore une fois que la sémantique a un objet d'étude plus restreint par rapport à la sémiotique narrative.

---

<sup>9</sup> La sémantique linguistique de Greimas -dite aussi sémantique structurale- n'est que l'état primitif de la sémiotique narrative actuelle.

## **DEUXIÈME PARTIE**

## 2. SÉMIOTIQUE DES TEXTES

Comme on a déjà précisé la sémiotique touche à plusieurs domaines du fait de son grand éventail de champs d'étude. À cet égard, Barthes dit ceci :

Un vêtement, une automobile, un plat cuisiné, un geste, un film, une musique, une image publicitaire, un ameublement, un titre de journal, voilà en apparence des objets bien hétéroclites. Que peuvent-ils avoir en commun ? Au moins ceci : ce sont tous des signes (1985 :227).

Ainsi il existe pour chacun de ces objets correspondant une branche sémiotique. La sémiotique de films, la sémiotique d'images, d'architecture etc. Parmi ceux-ci nous ne retiendrons que la sémiotique des textes.

La sémiotique des textes appelée aussi *sémiotique narrative* (ou bien littéraire) se donne pour but l'examen des racines du texte afin d'explorer les conditions de la signification. Mais qu'est-ce qu'un texte ?

### 2. 1. Définition du Texte

Le texte, défini dans son sens large est une structure signifiante composée de signes linguistiques. Il est à noter que cette structure doit avant tout être close, c'est-à-dire qu'il est une structure ayant une référence axée sur soi-même. Ensuite, d'une part elle doit avoir une fonction communicative, d'autre part elle doit avoir un sens. Une succession de phrases n'ayant pas de cohérence ou aucune intention de communiquer une idée ne peut être considérée comme un texte (Günay, 2001:33).

Pour mieux comprendre nous pouvons comparer le texte à la phrase. Tous les deux sont le résultat de la combinaison des unités inférieures à eux. Dans une phrase les mots sont organisés selon un ordre grammatical et sémantique ; c'est la grammaticalité. D'une manière identique, le texte aussi est l'ensemble des organisations logiques des phrases ; la textualité. Ceci permet la cohérence du texte (Günay, 2001:34).

Cependant, il serait trompeur de croire que le sens du texte peut être compris par le sens des phrases, pris un par un. Le texte est une entité sémantique à part qui nécessitent des interprétations extralinguistiques. La phrase est un produit grammatical, elle est statique. En revanche, le texte est de nature dynamique, du fait qu'il soit un processus, et non un produit : il est produit par un auteur mais c'est de la part d'une lecture éventuelle qu'il prend sens. De plus, tout texte renvoie à un référent susceptible d'être interprété, ce qui permet un certain dynamisme au niveau du sens.

À ce propos, Guy Spielmann illustre ceci par un exemple d'une maison en bois et des morceaux de bois. Le texte en tout est comme une maison en bois. Les planches- les phrases- en sont la substance tandis que la maison - le texte- est la forme. Un tas de planches entassé ne pourrait pas être considéré comme une maison tant qu'il n'est pas rassemblé selon une organisation spécifique. Il ne suffit pas d'accumuler des morceaux de bois pour arriver à constituer une maison puisqu'ils ne suffisent pas à remplir une fonction<sup>10</sup>. De la même manière, un texte ne se résume pas à une accumulation de mots ou de phrases, mais se caractérise par une texture particulière, dite *textualité*.

Une fois que le texte est défini, il faut maintenant préciser ce qu'est le discours. Ces deux termes proches l'un de l'autre sont parfois confondus. Une distinction est faite comme dans la citation ci-dessous :

Le texte est un objet matériel analysable, où on peut repérer des structures; c'est l'organisation en une dimension ou plus des éléments concrets qui permettent d'exprimer la signification du discours, tandis que le discours est le produit d'actes de langage, l'acte et le produit d'une énonciation particulière et concrètement réalisée. Le texte est l'espace de distribution des effets ; le discours est le domaine des valeurs, des modalités et des actes de langage<sup>11</sup>.

Le texte est la forme du discours, c'est-à-dire du contenu. Le premier renvoie plus à une forme d'expression précise. Tandis que le discours est son emploi, son

---

<sup>10</sup> Spielmann, Guy (2005). Texte et types textuels.

<<http://www.georgetown.edu/faculty/spielmag/courses/txt/letexte.htm>> (4 avril 2005)

<sup>11</sup> Lemelin, Jean-Marc (2000). La sémiotique du discours.

<<http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/fontanille.htm>> (19 mars 2005)

usage effectif. Pour faire une correspondance à la dichotomie de langue/ parole de Saussure ou à l'opposition compétence/ performance de Chomsky, le texte sera associé à la langue et la compétence, le discours à la parole et la performance. En bref, le texte est le plan de l'expression, le discours est le plan du contenu.

## 2. 2. Propriétés du Texte Narratif

Définir les traits caractéristiques du texte narratif nous permettra de faire une introduction à une analyse sémiotique narrative. D'ailleurs toutes ces propriétés ont été tirées après les études sémiotique et non inversement. C'est-à-dire que ce ne sont pas les « règles » à respecter pour écrire un texte narratif, mais des conditions qui se réalisent obligatoirement. Ici puisque nous faisons une description de la production du sens nous suivons une démarche inverse partant du produit vers son déroulement de production. « La sémiotique littéraire ne fournit pas de recette pour lire les textes ou pour découvrir automatiquement le sens d'un texte. Elle est une théorie de la signification mise en discours, elle fournit des catégories descriptives et quelques éléments de méthodologie » dit Panier<sup>12</sup> pour préciser que la sémiotique a seulement le but de décrire les faits.

Le texte narratif respecte avant tout au principe de **narrativité**. Qu'est-ce que c'est la narrativité ? Une réponse est donnée comme le suivant : « On appelle narrativité le phénomène de succession d'états et de transformations inscrits dans le discours et responsable de la production du sens » (Groupe d'Entrevernes, 1979 :14). La narrativité se présente par une succession d'états et de transformations entre ces états et elle se manifeste à travers les personnages. Un sujet possède un objet ensuite il perd son objet. Tout comme on le verra plus loin, la possession d'un objet doit être comprise dans un sens très large. « Avoir de l'argent » est une possession d'objet, si bien que l'est « être triste » qui signifie au fond « avoir de la tristesse » et où la tristesse devient un objet. Lorsque le sujet possédant un objet le perd, ou bien contrairement un sujet obtient un objet qu'il ne possédait pas suite à des événements,

---

<sup>12</sup> Panier, Louis 2003. Analyse sémiotique d'un texte. <<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-226.pdf>> (14 mars 2004)

il s'agit d'une transformation : c'est le passage d'un état à l'autre qui assure la narrativité.

### 2. 3. Lecture d'Un Texte

La lecture est un acte que fait le lecteur. Or cette définition paraît très simple. La lecture, dans la sémiotique c'est une construction de sens.

Lire c'est décrire systématiquement un texte et ses structures dit J.M Adam (1985 :122). Par une inversion de procès, le sens est un produit, le texte est l'effet de lecture, l'effet de la construction d'au moins une isotopie dit-il. Un texte est un message qui a deux pôles : D'une part il y a un énonciateur qui le compose, d'autre part un lecteur qui le reçoit. Cette phase de réception est peut-être la plus importante puisque c'est à ce moment là que le texte prend un sens. Comme on a déjà souligné, le sens d'un signe se met en place que par une éventuelle lecture- dans le sens large d'une perception quelconque. Il y a de la part de chacun des côtés un acte. Si le premier est d'ordre de la production du texte, le deuxième est l'effet que le texte exerce sur le lecteur. L'un est **l'acte d'énonciation**, la création du texte fait par l'émetteur, l'autre **l'acte de la lecture** ou bien de la réception fait par le récepteur.

Il faudrait tout de suite noter que les termes, *énonciateur*, *émetteur*, *scripteur* renvoient tous à la même personne, celui qui produit le texte ; et *lecteur*, *récepteur*, *interlocuteur* à celui qui reçoit et lit le message. Peu importe le nom qui leur est attribué, ce sont les deux éléments principaux de la communication.

## **TROISIÈME PARTIE**

### 3. THÉORIE SÉMIOTIQUE

Après avoir vu les particularités des textes narratifs, il serait temps de voir à la suite comment on les analyse par la méthode sémiotique. De quelle manière procède-t-elle, quels sont les niveaux d'étude ? Suite à la théorie sémiotique soutenue par des exemples donnés du récit « Clochette » de Maupassant, nous pourrions enfin voir son utilisation dans la pédagogie et les bénéfices que l'on peut en tirer.

On appelle *analyse narrative* le repérage des états et des transformations, et la représentation rigoureuse des écarts, des différences qu'ils font apparaître sous le mode de la succession. Tout texte présente une composante narrative et peut faire l'objet d'une analyse narrative (Groupe d'Entrevernes, 1979 :14).

Ceci veut dire que l'analyse sémiotique consiste à d'abord repérer ce qui est statique, les états donc, ensuite à suivre la transformation des états, les étapes de son dynamisme.

Dans la sémiotique narrative le principe d'*immanence* est primordial. Comme le précise le Groupe d'Entrevernes, « la problématique définie par le travail sémiotique porte sur le fonctionnement textuel de la signification et non sur le rapport que le texte peut entretenir avec un référent externe » (1979: 8). Cela veut dire que l'on ne cherche pas d'emblée le sens d'un texte dans la pensée ou les intentions de son auteur, contrairement aux pratiques traditionnelles d'analyse textuelle. Le texte est étudié dans son ensemble d'organisation interne. Aucun élément extérieur au texte - l'auteur, sa vie, son époque- n'est mêlé à l'analyse. Seul ce qui est immanent, ce qui est manifesté est pris en considération par le sémioticien. Ainsi l'étude se fait sur trois niveaux, comme le précise Adam :

La théorie sémiotique considère les trois niveaux suivants : une structure profonde (la structure élémentaire de la signification) où opère le modèle achronique du carré sémiotique ; une structure de surface où le schéma actantiel dispose narrativement les actants et les programmes (grammaire narrative de surface) ; un niveau de la manifestation (le récit tel qu'on peut le lire) où l'actant prend littéralement figure : c'est le niveau du discours dont il faut rapidement dire un mot (Adam, 1984 :62-63).



Nous commencerons alors à donner la théorie sémiotique suivant ces trois niveaux dans un sens inverse ; nous laisserons la structure profonde en dernier lieu car c'est le niveau le plus abstrait. Ce n'est qu'à la suite du niveau de la manifestation et du niveau de surface que nous y viendrons. Il faut aussi préciser que le carré sémiotique qui est au niveau profond n'a pas été retenu dans notre thèse en raison de sa complexité et sa difficulté d'être introduit dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Nous avons choisis le récit intitulé Clochette de Maupassant que nous avons ajouté en annexe. C'est l'histoire d'une couturière qui a eu une place assez remarquable dans la mémoire d'un enfant. L'enfant devenu adulte se décide de raconter ses souvenirs concernant cette couturière et l'effet émotionnel qu'elle a laissé sur l'enfant. Nous verrons ainsi comment se déroule les événements, suivant les trois niveaux d'analyse. Nous préciserons les numéros des phrases entre parenthèses pour faciliter leur repérage dans le texte.

### **3. 1. Niveau de la Manifestation**

Dans un premier plan on s'occupe du niveau de la manifestation (ou bien du plan descriptif). C'est le niveau le plus concret où « les personnages sont pris en considération en tant qu'acteurs » (Everaert-Desmedt, 2000 :29)<sup>13</sup>. Il s'agit comme précisé de repérer les acteurs, les lieux et les temps tels qu'ils sont manifestés dans le récit. C'est un survol rapide fait au début de l'analyse mais les éléments repérés à ce niveau formeront la base des niveaux suivants.

---

<sup>13</sup> Les niveaux d'analyse de Nicole Everaert-Desmedt (Sémiotique du Récit, 2000) présente une légère différence dans la mesure où le premier niveau appelé figuratif exploite non seulement les trois figures acteur/espace/temps mais aussi le déroulement concret des actions des acteurs dans les lieux et les temps déterminés. En ce qui concerne notre thèse, nous préférons nous en tenir à un repérage simple des figures en question et laisser le déroulement des actions au niveau thématique.

### 3. 1. 1. Les Acteurs

Dans notre récit en tant qu'acteurs il y a **l'enfant** le narrateur personnage qui se manifeste à travers le pronom *je*<sup>14</sup> et la couturière **Clochette**. Celle-ci est décrite largement dans les phrases 8-12 et 17-19. Ensuite interviennent les autres personnages ; **les parents** et **le médecin**. Et dernièrement dans l'histoire qui est racontée par le médecin se trouvent l'aide instituteur **Sigisbert** et **le père Grabu** (43-44).

### 3. 1. 2. L'Espace

Les souvenirs de l'enfant se passent dans **un village**, dans **une maison de campagne**, particulièrement dans **la lingerie** (5-6). La lingerie est un lieu englobé par rapport à la maison qui l'englobe. Et le village à son tour est un lieu englobant qui englobe la maison et la lingerie :

*Mes parents habitaient une de ces demeures de campagne appelées châteaux (...) Le village, un gros village, un bourg, apparaissait à quelques centaines de mètres (...) Clochette arrivait entre six heures et demie et sept heures du matin et montait aussitôt dans la lingerie se mettre au travail*

De la même manière, **la bergère** où l'enfant va se cacher est un lieu englobé par rapport au **salon** qui l'englobe (29) :

*Je descendis à petits pas dans le salon et j'allai me cacher dans un coin sombre, au fond d'une immense et antique bergère où je me mis à genoux pour pleurer*

Dans l'histoire du médecin il y a encore deux lieux : **le bourg** englobant, **l'école** englobée ; et celle-ci devenant englobante par rapport au **grenier** (43, 46) :

*A cette époque-là venait de s'installer, dans le bourg, un jeune aide instituteur (...) il obtint un premier rendez-vous, dans le grenier de l'école*

---

<sup>14</sup> Notons que dans la partie où le médecin raconte son histoire (37-81) le pronom *je* ne réfère plus à l'enfant mais au médecin car le discours n'est pas rapporté, il est donné tel qu'il est.

Un autre lieu se manifeste, lorsque Sigisbert emmène Hortense **chez le médecin** (68) :

*M. Sigisbert entrait chez moi et me contait son aventure*

### 3. 1. 3. Le Temps

Notre récit joue beaucoup sur le temps et fait des rétrospections l'une dans l'autre. Trois différentes tranches temporelles apparaissent dans le récit. La première est celle de la narration, le moment de l'énonciation. On fait ensuite un retour en arrière et on introduit le lecteur dans une autre temporalité : à l'enfance du narrateur (4).

*C'était une vieille couturière qui venait une fois par semaine, tous les mardis, raccommoder le linge chez mes parents*

Un deuxième enchâssement se fait avec l'histoire du médecin (37) :

*Ah! disait-il, la pauvre femme! Ce fut ici ma première cliente*

Ce retour en arrière est un enchâssement. Un **enchâssement** est la coupure faite dans la narration pour sauter à un autre sous-récit. Dit aussi *intercalation* ou *débrayage*, c'est « le mécanisme qui permet la projection hors d'une isotopie donnée de certains de ces éléments, afin d'instituer un nouveau lieu imaginaire, et éventuellement une nouvelle isotopie » (Greimas, 1976 :40).

Cette séquence intercalaire est bien évidemment précisée par une marque linguistique comme l'insertion d'un circonstanciel (avant, à l'époque...), ou d'un changement du temps verbal (l'imparfait opposé au passé simple exprime une antériorité) pour marquer le retour en arrière. Ainsi dans notre récit, le débrayage est précisé par non seulement un circonstanciel (*autrefois, voilà si longtemps, quand j'avais dix ou douze ans*), mais aussi par un changement du temps verbal ; l'imparfait et le passé simple viennent remplacer le présent et le passé composé :

*J'ai vu depuis tant de choses sinistres, émouvantes ou terribles (...) C'était une vieille couturière qui venait une fois par semaine, tous les mardis, raccommode le linge chez mes parents (...) je voulus remonter près d'elle, dans la journée*

Cette partie intercalaire commence à la 4<sup>ème</sup> et continue jusqu'à la 36<sup>ème</sup> phrase. Dans l'histoire du médecin aussi le débrayage est précisé par le circonstanciel (*à cette époque-là*) et comprend les phrases de 37 à 75. Et avec les paroles du médecin on comprend que l'histoire est terminée et que l'on revient au moment de la narration :

*Voilà! Et je dis que cette femme fut une héroïne*

Ceci est appelé l'embrayage. Avec **l'embrayage**, on retourne au temps de la narration et le lecteur se rattache de nouveau au continu discursif (Greimas, 1976 : 41). L'enfant narrateur ne retourne au moment de l'énonciation qu'à la 82<sup>ème</sup> phrase :

*Le médecin s'était tu. Maman pleurait. Papa prononça quelques mots que je ne saisis pas bien ; puis ils s'en allèrent. Et je restai à genoux sur ma bergère, sanglotant, pendant que j'entendais un bruit étrange de pas lourds et de heurts dans l'escalier. On emportait le corps de Clochette*

### 3. 2. Structure de Surface

Dans un second niveau, nous analyserons la structure de surface, c'est-à-dire le niveau narratif du récit. Nous verrons la succession, l'enchaînement des états et des transformations, bref la structure du parcours narratif. Néanmoins, avant de commencer à l'analyse il sera convenable de faire des remarques préliminaires. Faisant l'analyse sémiotique nous procéderons à une segmentation du récit. Ceci nous permettra de voir plus clairement le passage d'un état à l'autre.

Comme Everaert-Desmedt le précise « la segmentation en séquences constitue déjà, en elle-même une première analyse » (2000 :26). Car, à l'aide des séquences, l'organisation du texte apparaît du moins du point de vue de la mise en discours. Pour obtenir des séquences il faut tenir compte des disjonctions de

différentes natures. En nous référant à Everaert-Desmedt (2000 :26-27), nous prendrons les cinq critères suivants pour la segmentation du récit :

- la disjonction temporelle
- la disjonction spatiale
- la disjonction actorielle
- la disjonction logique

Par la disjonction logique nous entendons les liaisons telles que *mais, cependant, or...* Dans notre récit nous avons distingué sept séquences. En revanche ces séquences ne recouvrent pas la totalité du récit. Les parties qui n'y sont pas incluses sont d'une part les descriptions, d'autre part les situations initiales et finales. Autrement dit nous avons découpé en séquences seulement les parties où il y a une histoire. Le récit est l'ensemble de l'histoire et de la narration : l'histoire est « la succession des événements » tandis que la narration est « la manière dont ces événements sont racontés » (Dumortier et Plazaet, 1980 :37). On appliquera l'analyse dans les parties où se trouvent les événements sans pour autant oublier de nommer les autres.

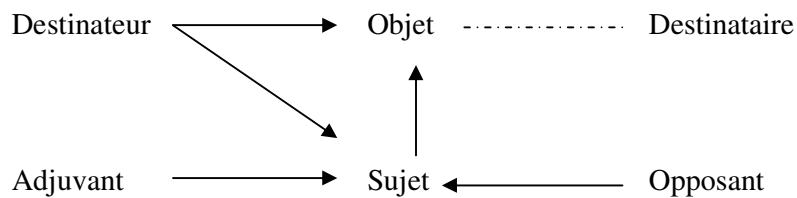
En premier lieu se trouve la situation initiale qui recouvre les trois premières phrases. C'est la partie où on prépare le lecteur à l'histoire. Le narrateur adulte explique les raisons pour lesquelles il raconte son histoire qui a eu lieu dans son enfance :

*Sont-ils étranges, ces anciens souvenirs qui vous hantent sans qu'on puisse se défaire d'eux! Celui-là est si vieux, si vieux que je ne saurais comprendre comment il est resté si vif et si tenace dans mon esprit. J'ai vu depuis tant de choses sinistres, émouvantes ou terribles, que je m'étonne de ne pouvoir passer un jour, un seul jour, sans que la figure de la mère Clochette ne se retrace devant mes yeux, telle que je la connus, autrefois, voilà si longtemps, quand j'avais dix ou douze ans*

La description prend sa place sous deux formes : l'une du lieu de l'histoire, du village (4-6) ; l'autre du personnage principal, de Clochette (8-12 et 17-19)<sup>15</sup>. L'histoire proprement dite ne commence qu'à la phrase numéro 7. Elle est entrecoupée par la description de Clochette, mais continue ensuite de 13 à 16. On appellera cette première séquence d'histoire « Clochette et l'enfant ». Nous allons voir maintenant les séquences et l'analyse sémiotique de chacune selon les niveaux.

### Séquence 1 « Clochette et l'enfant » (7, 13-16)

Le but de l'analyse sémiotique est de rendre compte la construction du sens. Il existe différentes théories d'analyse sémiotique narrative. En ce qui nous concerne nous prendrons appui de celle de Greimas, fondateur de cette science. Comme il a déjà été précisé, en fondant sa théorie Greimas s'inspire de Propp et fait une synthèse. La synthèse de cette approche est donnée par le célèbre « schéma actantiel ».



**Schéma 3**  
**Le Schéma Actantiel**

Dans chaque récit nous pouvons voir cette structure : Le héros (*le sujet*) pour une raison ou l'autre (*le destinateur*) décide d'agir en quête d'un *objet*, soit concret, soit abstrait.

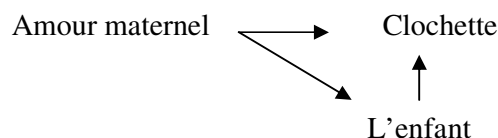
Au cours de sa quête certains facteurs l'aident (*adjuvant*), d'autres s'y opposent (*opposant*). À la fin le sujet possède ou ne possède pas l'objet voulu pour son compte ou pour un autre (*le destinataire*).

<sup>15</sup> Le découpage en séquences ne correspond pas totalement à la disposition graphique du récit. La description, en particulier, est parsemée par-ci et par là. Nous avons essayé de les regrouper avec les numéros. Voir l'annexe du récit.

Les fonctions citées dessus sont toutes des *actants* (ou des rôles actantiels). En revanche, les personnages qui prennent charge d'une de ces fonctions sont des *acteurs*. Pour une distinction de ces deux termes nous nous référons à J.M Adam : « Les acteurs sont des unités lexicales ayant un référent extratextuel ou textuel ; les actants ordonnent les acteurs dans un système propre à l'organisation du récit » (1985 :109). En d'autres termes les actants sont les fonctions vides que remplissent les personnages.

Chabrol précise que « les actants relevant d'une syntaxe narrative se distingue des acteurs reconnaissables dans les discours particuliers où ils se trouvent manifestés » (1973 :161). C'est-à-dire que les acteurs sont les personnages *concrets* qui remplissent une fonction d'actant *abstraite*. Le nombre d'actant est limité à six, ceux du schéma. En revanche, les acteurs peuvent être d'un nombre au-delà de six, ou inférieur à six. Un acteur ne correspond pas obligatoirement à un actant. Greimas précise que si un actant peut être manifesté dans le discours par plusieurs acteurs, l'inverse est également possible, un seul actant pouvant être le syncrétisme de plusieurs actants (1983 :49). C'est-à-dire qu'un même acteur peut subir de différents rôles le long du récit tout comme le rôle d'un actant peut être entrepris par différents acteurs.

Dans cette première séquence de notre récit nous pouvons placer les actants et les acteurs de la manière suivante :



L'amour maternel qu'éprouve l'enfant est le destinataire qui le pousse à aller voir Clochette tous les mardis. La fonction du **destinateur** est d'exercer une force sur le sujet. « Le destinataire se présente comme un actant dont l'activité consiste en un faire-faire exercé sur le destinataire-sujet » (Yücel, 1990 :22). C'est à dire que c'est la raison pour laquelle le sujet agit. C'est « celui qui indique l'objet de quête »

(Adam, 1985 :24). Un destinataire peut être une personne, tout aussi qu'une entité abstraite ou une valeur (la pression sociale, la nature physique etc.). Ainsi dans cette séquence le destinataire est une entité abstraite, le sentiment d'affection, d'amour. Pourrait-on dire que le destinataire est un émetteur qui charge un sujet d'acquiescer un objet pour le remettre ensuite au destinataire approprié. Au fait la relation du destinataire-objet est basée sur un contrat. Le destinataire fait savoir au sujet l'objet qu'il veut. Si le sujet accepte ce contrat alors une chaîne d'événement se déclenche qui est appelé un programme narratif (PN).

Dans la séquence 1, nous pouvons voir clairement que le sujet (*l'enfant*) adore son objet (*Clochette*) et c'est cet amour qui déclenche le PN (*être près d'elle*).

**Le sujet**, on l'appelle **sujet d'état** quand il est en relation de conjonction ou de disjonction avec un objet ; **sujet opérateur** lorsqu'il est en relation avec une performance qu'il réalise (Groupe d'Entrevernes, 1979 : 16-17). Évidemment, avant d'obtenir le statut du sujet opérateur il est d'abord appelé le **sujet compétent** lorsqu'il est capable de réaliser la performance. Bien qu'il n'y ait qu'un sujet, celui-ci prend de différentes dénominations selon les cas. Comme le constate Chabrol, « si le *sujet compétent* est différent du *sujet performant*, ils ne constituent pas pour autant deux sujets différents, ils ne sont que deux instances d'un seul et même actant » (1934 :164-165). Au fur et à mesure que le sujet change de fonction, il emprunte un nouveau nom actantiel pour marquer sa progression dans le programme narratif.

Dans cette séquence l'enfant est le sujet d'état puisqu'il est en conjonction avec son objet Clochette. Et il devient tous les mardis le sujet compétent et le sujet opérateur, chaque fois qu'il va voir Clochette dans la lingerie

**L'objet** est bien entendu la chose voulue par le sujet et le destinataire. On l'appelle aussi l'objet de valeur puisqu'il est l'objectif que veut atteindre le sujet, il est donc valorisé. Mais cette valeur est de nature *judiciaire*. C'est-à-dire que cet objet n'a de valeur que dans le programme narratif du sujet. Il n'a pas toujours une valeur référentielle en soi. En dehors de ce programme, il peut ne rien représenter. La valeur



de l'objet vient du fait qu'il soit voulu par le sujet. Ainsi, dans cette séquence l'objet de valeur est Clochette, une personne.

### **Séquence 2 « Contes de Clochette » (20-21)**

La deuxième séquence est marquée par une disjonction de temps. On intègre en effet les souvenirs de Clochette dans les souvenirs de l'enfant. Cette partie a pour but de renforcer l'idée de la maternité de Clochette : elle conte des histoires à la manière d'une mère qui raconte des contes à son enfant.

Pour les séquences 1 et 2 nous pouvons aussi dire que c'est la situation d'équilibre initiale. « Il faut qu'une situation donnée, habituelle, se modifie pour qu'un récit puisse commencer » (Dumortier et Plazaet, 1980 :129). Ainsi il s'agit d'une situation habituelle, stable jusqu'à la séquence 3.

### **Séquence 3 « Découverte du corps » (22-30)**

Avec cette séquence l'état initial subit un changement, une rupture ; on peut le remarquer par la disjonction logique *or*. Le même destinataire (*je voulais*) incite le sujet à accomplir son programme narratif habituel (*remonter près d'elle*) *or*, il rencontre un obstacle : Clochette est morte. Le sujet est disjoint de son objet. La mort de Clochette peut être considérée comme l'opposant puisqu'elle empêche l'accomplissement de l'action.

**L'opposant** est celui « qui cherche à entraver la quête du héros » (Adam, 1985 :24). C'est-à-dire, c'est l'élément qui entrave les actions du sujet en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'objet. Cette tâche peut être entreprise par un personnage ou par une chose. Ainsi, dans cette séquence l'opposant se manifeste sous forme de *la mort*.

#### Séquence 4 « Arrivée du médecin » (31-36)

Par l'irruption des nouveaux personnages une nouvelle séquence apparaît. Il y a non seulement une disjonction actorielle mais aussi une disjonction temporelle (*la nuit vint*) et spatiale ; on est plus dans la lingerie mais dans le salon. Cette séquence est suivie d'une séquence intermédiaire que l'on peut appeler *la situation initiale 2* ( $SI_2$ ) et qui comprend les phrases 37-42. C'est la partie où le médecin se prépare à raconter son histoire et explique les raisons qui le poussent à le faire.

#### Séquence 5 « Clochette et Sigisbert » (43-48)

Un nouveau programme narratif commence. Tandis que le schéma actantiel permet d'avoir une vision paradigmatique sur le récit, **le programme narratif** donne le processus syntagmatique en tenant compte du dynamisme du récit. Le Groupe d'Entrevernes définit comme le suivant : « on appelle *programme narratif* (PN) la suite d'états et de transformations qui s'enchaîne sur la base d'une relation Sujet - Objet et de sa transformation » (1979 :16). Pour mieux expliciter, le programme narratif est le parcours, le trajet, l'évolution que suit l'événement. Dans un récit il y a d'abord une situation initiale (SI), ou **un énoncé d'état**. Les énoncés d'états peuvent être de deux façons. Soit le sujet est conjoint avec son objet, ce qui est représenté comme  $(S \wedge O)$  ; soit il est disjoint de son objet,  $(S \vee O)$ .

Ensuite, l'état du sujet change à l'aide des transformations. Dans la formule sémiotique la transformation est représentée par la lettre F, l'action du sujet par une flèche :  $F(S) \Rightarrow [(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)]$  pour une transformation conjonctive ;  $F(S) \Rightarrow [(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)]$  pour une transformation disjonctive.

En ce qui concerne cette séquence, Clochette est l'objet que veut obtenir le sujet Sigisbert. Le sujet principal pour atteindre son objet suit un PN. Pour l'analyse d'un PN, il est nécessaire de voir les catégories qui le composent :

Manipulation	Compétence	Performance	Sanction
Faire-savoir Faire-vouloir Faire-croire  (Faire-faire)	Vouloir-faire (v-f) Savoir-faire (s-f) Pouvoir-faire (p-f) Devoir-faire (d-f)  (Être du faire)	Faire-être	Faire-savoir Faire-croire  (Être de l'être)

**Tableau 2**  
**Phases du Programme Narratif**

**La manipulation** qui est la phase initiale est le pouvoir qu'exerce le destinataire sur le sujet pour le persuader à obtenir l'objet. Adam explique cette phase comme ci-dessous : « Pour la définir très largement, disons que la manipulation met en place la structure contractuelle à la base de tout récit : un destinataire fait savoir (et vouloir) au sujet-héros quel doit être l'objet de sa quête » (1985 :77). Il s'agit en effet d'une manipulation qui peut être qualifiée d'un faire-savoir, c'est-à-dire faire connaître son vouloir, d'un faire-croire et d'un faire-vouloir dans certains cas de non conviction. La manipulation se déroule toujours dans une dimension cognitive. Le destinataire communique son désir et le sujet l'interprétant en fait le sien.

Dans la séquence 5 de notre récit, la phase de manipulation qui incite le sujet à obtenir son sujet est assez implicite. Nous pouvons tout de même déduire que c'est la beauté de Clochette qui est le destinataire de Sigisbert ; il passe ensuite directement à la phase suivante, la compétence.

**La compétence** est la deuxième phase du PN. C'est la partie où le sujet acquiert la compétence qu'il lui faut pour passer à l'acte. Comme le précise Adam « au niveau de la séquence d'acquisition de la compétence, le sujet est qualifié : il acquiert les modalités du devoir-savoir-vouloir-pouvoir faire » (1985 :78). C'est une phase qui est le plus souvent au plan cognitif. Le sujet avant de passer à l'acte s'auto-évalue. A-t-il les compétences nécessaires pour commencer à sa quête ? Les compétences dont il s'agit- à savoir le vouloir-faire, le savoir-faire, le pouvoir-faire et le devoir-faire<sup>16</sup> - sont aussi appelées les objets modaux. Le sujet *veut*-il obtenir l'objet ? S'il le veut, *peut*-il l'obtenir ? S'il peut, *sait*-il comment l'obtenir ? Si une

<sup>16</sup> Le devoir-faire est une autre forme du vouloir-faire. Il n'est pas obligatoirement présent dans chaque programme narratif.

de ces compétences manque, le sujet ne peut pas réaliser son action. Alors pour acquérir l'objet modal qui fait défaut, le sujet empruntera un autre programme narratif. Celui-ci s'appellera le PN d'usage et servira simplement de base au PN principal. Ainsi, lors de ce PN d'usage il ne s'agit pas d'un processus cognitif mais d'une action, d'une performance dans la compétence. Également, il se peut que le sujet possède les modalités nécessaires dès le début, dans la phase de manipulation sans avoir besoin de recourir à une performance. Ainsi, le destinataire lors de son faire persuasif il communique des modalités différentes : par un contrat injonctif le devoir-faire ; par un contrat permissif le pouvoir-faire ; et par un contrat de séduction le vouloir-faire est communiqué (Everaert-Desmedt, 2000 : 60-61). Dans cette phase le sujet a le rôle actantiel d'un *sujet virtuel*. C'est l'état du sujet qui n'est pas encore compétent. Il est susceptible d'être un sujet mais à condition qu'il obtienne les capacités nécessaires. Les capacités en question peuvent être considérées comme des *objets modaux* que le sujet doit acquérir. Pour ne pas le confondre avec l'objet de valeur, on le représente par «  $O_m$  ». Une fois celles-ci obtenues le sujet devient enfin le *sujet actualisé*, c'est-à-dire le sujet opérateur.

Si nous retournons à notre récit le sujet Sigisbert possède les objets modaux nécessaires (le v-f et le s-f) et il obtient le p-f avec le rendez-vous. Il passe de l'état du sujet virtuel à l'état du sujet opérateur :  $F(S) \Leftrightarrow [(S \vee O_m) \rightarrow (S \wedge O_m)]$

### **Séquence 6 « Mr. Grabu » (48-67)**

Le sujet opérateur apparaît dans **la performance**. C'est l'épreuve principale, la phase où le sujet performe. C'est le faire être, les efforts de passer d'un état à l'autre par les transformations. Dans cette phase l'état du sujet change. Soit il perd son objet, soit il l'obtient.

Donc, il y a deux types de performance ; la *performance conjonctive* et la *performance disjonctive*. Ces performances aussi à leur tour peuvent se réaliser sous deux façons. Si le sujet obtient lui-même son objet il s'agit d'une performance conjonctive par *appropriation*. Or si le sujet le possède par le moyen d'un autre sujet

alors il s'agit d'une performance conjonctive par *attribution*. Dans le cas de la performance disjonctive, soit il y a une *renonciation* de la part du sujet, soit il y a une *dépossession* où un autre sujet prend l'objet du sujet principal.

On peut récapituler par un tableau (Groupe d'Entrevernes, 1979 :27) comme ci-dessous pour mieux voir la nature du transfert des objets.

	CONJONCTION	DISJONCTION
Par épreuve	Appropriation	Dépossession
Par don	Attribution	Renonciation

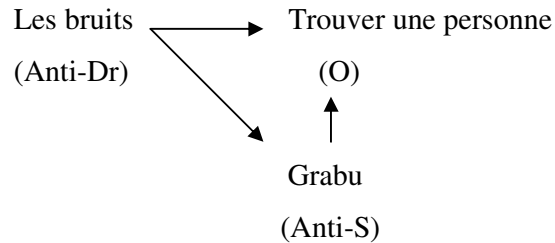
**Tableau 3.**  
**Types de Communication d'Objet**

Il existe trois types de relation entre les sujets et les objets. Le premier est celui que l'on a rendu compte dans le tableau ci-dessus, où un seul objet est voulu par deux sujets. Soit l'un soit l'autre l'obtient. Deuxièmement il existe des cas où les sujets se prennent réciproquement comme objet. Il peut s'agir d'un duel à pistolet par exemple. Le troisième cas est un peu plus complexe : un sujet recherche un objet, un autre sujet recherche le premier sujet comme objet. Par exemple un détective qui poursuit un coupable qui échappe à la justice. Le détective ( $S_1$ ) a pour objet le coupable ( $O_1$ ). Le coupable étant à la fois un sujet ( $S_2$ ) veut de son côté la liberté ( $O_2$ ). Si l'un des deux sujets réussit sa quête, l'autre échoue. (Everaert-Desmedt, 2000 : 42)

Dans la séquence 6 par l'intervention d'un nouvel acteur- le père Grabu- le PN qu'a entrepris le sujet Sigisbert se trouve en danger. Grabu joue le rôle de l'actant opposant. L'opposant est aussi appelé *l'anti-sujet* (ou le contre-sujet) et son destinateur le poussant à s'opposer *l'anti-destinateur*. Parallèlement les autres fonctions s'inversent et le sujet et l'adjuvant deviennent les opposants. Comme le constate Louis Panier « la structure polémique (PN/Anti-PN) est à la base de la logique narrative »<sup>17</sup>. C'est-à-dire que ce sont les oppositions qui assurent la

<sup>17</sup> Panier, Louis 2003. Analyse sémiotique d'un texte. <<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-226.pdf>> (14 mars 2004)

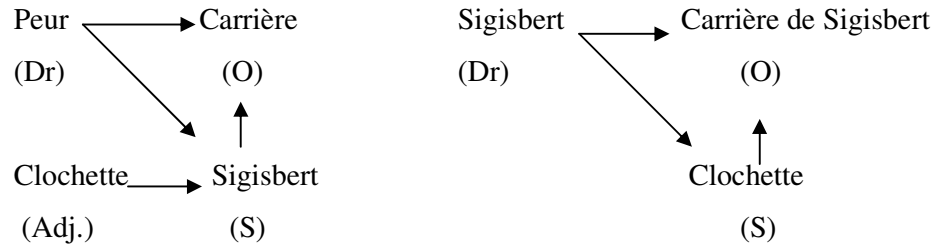
narration. Dans cette séquence Grabu démarre son propre PN (anti-PN) et entendant des bruits provenant du grenier essaie de prouver que Sigisbert n'est pas seul.



Par l'arrivée de Grabu, Sigisbert renonce au PN qu'il suivait jusqu'à présent et entreprend un nouveau PN : son but n'est plus d'obtenir Clochette mais de maintenir son poste. Nous pouvons alors dire que le premier PN de Sigisbert a échoué et le sujet est toujours disjoint de son objet. Quant à la nature de la performance de disjonction, c'est par une *renonciation* que le sujet perd son objet :  
 $F(S) \Rightarrow [(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)]$

Dans le deuxième PN le destinataire et l'objet changent, le sujet toujours étant Sigisbert. La peur de perdre son poste devient le destinataire et son objet est à présent sa carrière. Or, pour que son PN se réalise, le sujet a besoin de l'aide de Clochette. Alors Sigisbert devient à son tour le destinataire et force Clochette à l'aider. Il se sert d'un *PN d'usage* pour atteindre son but. Clochette sera à la fois l'actant adjuvant dans le PN de Sigisbert, et le sujet dans son propre PN.

**L'adjuvant** est le rôle actantiel qui aide le sujet dans son parcours. C'est la fonction qui consiste « à apporter de l'aide en agissant dans le sens du désir, ou en facilitant la communication » (Greimas, 1966 :178). Il peut être une personne qui lui montre le chemin, qui le sauve d'un danger ; il peut aussi être une chose, une clé par exemple permettant d'ouvrir un coffret dans lequel se trouve l'objet. Dans cette séquence l'adjuvant s'incarne sous la forme d'une personne : Clochette. Il est possible de schématiser comme le suivant.



Sigisbert force Clochette à se cacher (52-53 et 61-62) pour ne pas perdre sa réputation. Il exerce un faire-persuasif sur le sujet et par un contrat injonctif il démarre un nouveau PN :

*Sigisbert poussait vers le fond la jeune fille effarée, en répétant : « Allez là-bas, cachez-vous. Je vais perdre ma place, sauvez-vous, cachez-vous ! (...) le jeune homme, un lâche comme on en trouve souvent, perdit la tête et il répétait, paraît-il, devenu furieux tout à coup: « Mais cachez-vous, qu'il ne vous trouve pas. Vous allez me mettre sans pain pour toute ma vie. Vous allez briser ma carrière... Cachez-vous donc! »*

Sigisbert est à la fois le destinataire et le destinataire de ce nouveau PN.

**Le destinataire** est « celui à qui l'objet est destiné » (Adam, 1985 :24). En d'autres termes c'est celui qui obtient- ou n'obtient pas- l'objet de valeur recherché. Le destinataire est une autre forme du destinataire. C'est-à-dire que l'objet est voulu par le destinataire pour un destinataire qui n'est autre que lui-même. Le rôle actantiel du destinataire et du destinataire est assumé soit par le sujet du récit, soit par un autre sujet supérieur à lui. Dans cette séquence c'est le sujet Sigisbert qui assume la fonction du destinataire. Clochette dans la phase de compétence s'auto-évalue : elle possède les objets modaux nécessaires et passe à l'action : elle saute en bas. Le deuxième PN est réussi, Sigisbert ne perd pas sa place. En revanche l'anti-PN déclenché par le père Grabu n'est pas réussi : il n'arrive pas à trouver pas autres personnes que Sigisbert. La phase où on sanctionne, on vérifie l'état de la réussite ou de l'échouement est celle de **la sanction**.

Pour rendre compte des diverses modalisations de l'énoncé d'état, nous utilisons la catégorie de véridiction (...) La modalisation de l'énoncé d'état correspond à une qualification de la relation sujet-objet, c'est-à-dire à une interprétation de l'énoncé d'état (Groupe d'Entrevernes, 1979 :41).

L'énoncé d'état évoqué ci-dessus est la situation finale. Nous avons dit qu'au début se trouvait une situation initiale et qu'avec la performance du sujet opérateur cet état se transformait ; c'est en la situation finale (SF) qu'elle se transforme. L'analyse narrative ne s'arrête pas là néanmoins. Il reste à déterminer le succès ou l'échouement du contrat ; ceci se réalise dans la catégorie de sanction. Dans notre récit le PN de Sigisbert est réussi tandis que celui de Grabu a échoué (67) :

*Le père Grabu ne trouva personne et redescendit, fort surpris*

Dans la phase de sanction il y a une relation semblable à celle de la manipulation mais allant dans un sens inverse. C'est au sujet de faire-savoir ce qu'il a fait au destinataire et le faire-croire qu'il a effectué la tâche demandée. Une fois la performance accomplie le destinataire évalue la performance du sujet opérateur. Il y a un faire interprétatif de la part du destinataire pour sanctionner si le contrat est réalisé ou non. Il est le juge, il exerce un jugement sur la performance du sujet.

Le sujet est soit récompensé, soit puni en fonction de son système de valeurs (son axiologie) : « La sanction porte sur la récompense des bons et la punition des méchants » (Adam, 1985 :79). La récompense et la punition en question ne sont pas toujours dans le sens littéral. Lorsque le sujet obtient l'objet et il est heureux, on peut le considérer comme récompensé, tout comme dans le cas inverse il sera puni au sens figuré pour ne pas avoir accompli sa tâche. Lorsque la performance est réussie, le sujet obtient le statut du *sujet glorifié*- si le destinataire ne se trompe pas dans sa sanction.

Dans notre récit la sanction des PN n'est pas très distincte. En revanche, il ne faut pas s'attendre à pouvoir distinguer clairement les quatre phases telles que l'on a présentées. Un récit peut commencer par la deuxième phase sans expliciter la première. L'ordre donné ici est simplement celui de la chronologie. Ou encore une des phases peut être totalement absente comme Adam le précise : « les récits réalisés insistent plus sur l'une ou l'autre de ces séquences ; certaines peuvent être



simplement sous-entendues, d'autres redoublées ou triplées » (1985 :79). Or, les phases manquantes peuvent être restituées par une complétion cognitive.

Par exemple dans notre récit la sanction du PN de Sigisbert n'est pas présente, mais on peut le présumer par l'échouement du PN de Grabu- (*le père Grabu ne trouva personne*) puisque c'est son anti-PN :

Manipulation	Compétence	Performance	Sanction
Il entend des bruits provenant du grenier	Il va chercher une lampe pour voir dans l'obscurité (la modalité du p-f)	Il entre dans le grenier	Il ne trouve personne

**Tableau 4**  
**Phases du PN du récit**

Adam résume très bien les étapes du programme narratif :

Le développement d'un programme narratif s'articule autour des phases de la transformation : mise en place dans un premier temps du sujet opérateur (acquisition de la compétence vouloir, savoir, pouvoir faire : capacité de faire), réalisation dans un second temps du programme (performance comme mise en œuvre de la compétence du sujet), enfin évaluation des états transformés et des performances réalisées (1984 :72-73).

Ces quatre phases constituent non seulement le parcours d'un récit, mais aussi de tout événement qui s'articule dans un temps donné, c'est-à-dire d'une suite d'action. Le récit est simplement la représentation d'un événement<sup>18</sup>. Donc, les phases du programme narratif sont applicables sur un fait quelconque qui se suit, que ce soit fictif ou réel. En revanche une différence se pose entre la fiction et la réalité : les faits fictifs ne sont pas obligés de suivre cet ordre du programme narratif dans sa narration contrairement aux événements réels qui suivent la chronologie temporelle.

Cette représentation hiérarchique et logique du contenu narratif permet de bien définir les unités narratives et de décrire la règle ou la loi d'organisation

<sup>18</sup> D'ailleurs le principe du *contenu inversé et posé* vient de ce fait là : une histoire ne peut être racontée que si elle est terminée. Alors le narrateur ou l'énonciateur sait déjà la fin de l'histoire et il va dans un sens inverse. Il choisit le moyen par la fin et non inversement comme on a tendance à croire. (Voir, **Le Texte Narratif**, J.-M Adam, 1985 :141)

narrative du texte qu'on analyse. Il faut encore une fois souligner que « l'analyse narrative ne consiste pas à faire rentrer les textes dans ce cadre défini, mais au contraire, à utiliser le cadre théorique général et rigoureux pour rendre compte de la spécificité de chaque texte » (Adam, 1985 :79). C'est à partir des récits que l'on constitue un cadre narratif pour comprendre l'articulation du sens.

### **Séquence 7 « Chez le médecin » (68-75)**

La dernière séquence est marquée par une triple disjonction : actorielle par l'apparition d'un nouvel acteur (le médecin) ; spatiale (*chez moi* dit le médecin) ; et temporelle (*un quart d'heure plus tard*).

*Un quart d'heure plus tard, M. Sigisbert entrait chez moi et me contait son aventure (...) Il pleuvait à verse, et j'apportai chez moi cette malheureuse dont la jambe droite était brisée à trois places*

Cette séquence est suivie des deux états finaux ; celui de l'histoire du médecin (76-81) et celui de l'histoire de l'enfant (82-86).

*Voilà! Et je dis que cette femme fut une héroïne, de la race de celles qui accomplissent les plus belles actions historiques. Ce fut là son seul amour. Elle est morte vierge. C'est une martyre, une grande âme, une Dévouée sublime! Et si je ne l'admirais pas absolument je ne vous aurais pas conté cette histoire, que je n'ai jamais voulu dire à personne pendant sa vie, vous comprenez pourquoi.*

*Le médecin s'était tu. Maman pleurait. Papa prononça quelques mots que je ne saisis pas bien; puis ils s'en allèrent. Et je restai à genoux sur ma bergère, sanglotant, pendant que j'entendais un bruit étrange de pas lourds et de heurts dans l'escalier. On emportait le corps de Clochette.*

Il est à noter que ces énoncés d'états correspondent au même temps à l'embrayage. La situation finale de l'histoire du docteur peut être appelée SF<sub>2</sub> : le narrateur médecin dit ces derniers mots et on clôture l'histoire. Quant à l'autre SF, elle met le point à l'histoire de l'enfant et au récit en tout.

### 3. 3. Structure Profonde

Comme nous l'avons précisé au début de notre analyse, nous avons opté de laisser l'analyse discursive des figures au niveau profond. L'analyse de la structure profonde se réalisera sur deux niveaux : dans un premier temps nous verrons l'agencement des figures et des sémèmes (niveau discursif) ensuite pour aller au niveau le plus abstrait (niveau thématique) nous décomposerons les figures et nous verrons les unités minimales de la signification que sont les sèmes.

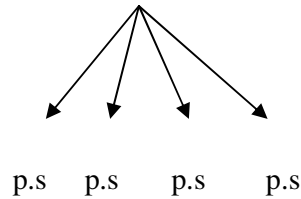
#### 3. 3. 1. Niveau Discursif

Au niveau discursif, on observera les figures, les sémèmes et leur enchaînement les parcours figuratifs et les configurations discursives.

##### 3. 3. 1. 1. Figures et Sémèmes

On appelle **figure** un contenu donné ayant un correspondant au niveau de l'expression de la sémiotique naturelle ou du monde naturel, tout ce qui peut être directement rapporté à l'un des cinq sens traditionnels. (Cité par Bertrand, 2000 : 99). Au niveau de la manifestation nous avons déjà vu les trois figures principales : acteur/espace/temps. Mais le nombre de figures n'est pas limité à trois. Comme la définition faite ci-dessus le souligne, tous les éléments reconnaissables dans le monde extérieur sont des figures. Les figures se présentent en tant que des lexèmes. Les lexèmes sont les mots que le lexique d'une langue se donne à définir (Groupe d'Entrevernes, 1979 :90), comme *femme*, *maison*, *haut* etc. C'est pour cela que les figures sont aussi appelées des *figures lexématiques*. Chaque figure lexématique possède d'éventuels sémèmes. Le **sémème** est l'«effet de sens produit par un lexème lors de sa manifestation en discours» (Bertrand, 2000 :266). Autrement dit, les sémèmes sont les différents parcours de signification (*appelé parcours sémémiques, et représenté par « p.s »*) que peut avoir un mot.

[Figure Lexématique]



### **Schéma 5** **Parcours Sémémiques**

Pour mieux comprendre prenons un exemple de notre récit. La figure « esprit » évoquée à la deuxième phrase est une figure lexématique simple qui signifie *pensée, mémoire*. Or si l'on consulte un dictionnaire<sup>19</sup>, nous verrons que le lexème « esprit » a plusieurs sens, différents parcours sémémiques :

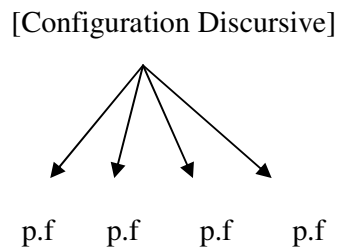
- 1° substance incorporelle et consciente d'elle-même
- 2° pensée, mémoire
- 3° caractère, humeur
- 4° disposition, aptitude
- 5° produit liquide volatil obtenu par distillation (en chimie)

C'est par l'analyse du discours qu'on sélectionne et exploite une des possibilités sémémiques de la figure. Tous ces parcours sémémiques constituent *le noyau de contenu* de la figure. A partir de ce noyau plusieurs types de réalisation sont susceptibles de se développer dans différents emplois. Ainsi la figure est aussi définie comme « une unité de contenu stable définie par son noyau permanent dont les virtualités se réalisent diversement selon les contextes » (Groupe d'Entrevignes, 1979 :91). Dans notre récit, la figure « esprit » suit le deuxième parcours sémémique. C'est son usage effectif dans le contexte du récit. Mais dans un autre texte cette même figure peut opérer sur le premier ou le troisième parcours sémémique.

<sup>19</sup> **Dictionnaire Usuel Illustré** (1982). 6<sup>ème</sup> édition. Paris : Flammarion

### 3. 3. 1. 2. Parcours Figuratif et Configuration Discursive

Les figures lexématiques se manifestent bien évidemment dans le cadre des énoncés. On peut les repérer telles qu'elles sont dans les phrases. Mais comme Greimas le constate elles peuvent facilement transcender ce cadre d'énoncé et dresser « un réseau figuratif relationnel s'étalant sur des séquences entières et y constituant des configurations discursives » (1983 :60). C'est-à-dire que les figures du texte se regroupent pour former une configuration discursive. La **configuration discursive** est « un ensemble de significations virtuelles susceptibles d'être réalisées par les discours et les textes dans des parcours figuratifs » (Groupe d'Entrevernes, 1979 :95). De même qu'une figure exploite un seul parcours sémémique entre autre, la configuration discursive aussi exploite un seul parcours figuratif (p.f) dans un discours donné. Nous pouvons représenter cela schématiquement :



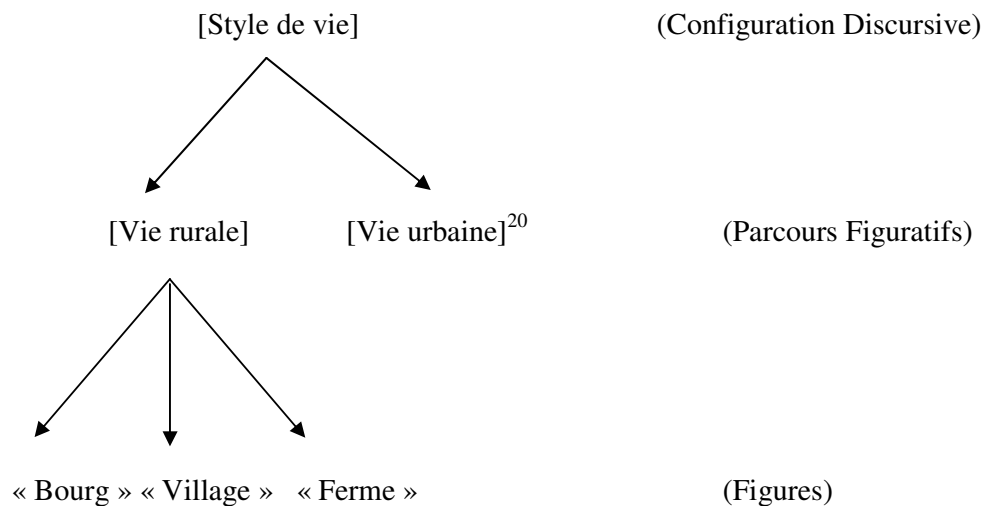
**Schéma 4**  
**Parcours Figuratifs**

Dans notre texte nous pouvons repérer un parcours figuratif que nous pouvons désigner comme *vie rurale* et qui regroupe autour de lui les figures telles que « bourg », « demeure de campagne », « ferme ». La vie de campagne est un parcours figuratif particulier qui se distingue des autres parcours figuratifs tels que *la urbaine*.

Ces deux parcours peuvent être regroupés sous la configuration discursive que l'on peut désigner comme *style de vie*. Ce titre plus général est nommé **configuration discursive** (ou motif). Dans notre texte Clochette, c'est le parcours figuratif de la *vie rurale* qui est réalisé.

Greimas précise que la configuration discursive « relève d'un dictionnaire discursif, d'un inventaire fait de configuration constituées à partir d'univers collectifs et/ou individuel fermés » (1983 :61). Cela veut dire que les figures appartiennent à notre « mémoire discursive » où elles sont disponibles pour être convoquées, réutilisées et réinterprétées dans des discours nouveaux. Dans la mémoire discursive, les figures sont à l'état virtuel, comme les mots de la langue dans un dictionnaire. Avant d'être convoquée dans un texte précis, les figures « bourg », « village », « demeure de campagne » correspondent à un ensemble virtuel immense de significations possibles, d'usages, et d'agencements probables.

Une fois mise en discours, dans un texte singulier, la figure, à cause du parcours spécifique où le texte l'inscrit, se trouve *réalisée* avec un parcours figuratif particulier. La figure passe de l'état virtuel à l'état réalisé. Pour récapituler ces termes nous pouvons schématiser :



### Schéma 5 L'agencement des Éléments Discursifs

Une configuration discursive a d'éventuels parcours figuratifs. Mais dans un texte, seul l'un d'entre eux est réalisé. L'analyse discursive permet de repérer le

<sup>20</sup> Le parcours figuratif de vie urbaine aurait éventuellement des figures telles que "ville", "embouteillage", "immeuble" etc. Mais notre texte n'exploite ce parcours figuratif.

parcours figuratif présent, à l'aide des figures réalisées. Pour établir une ressemblance nous pouvons nous référer à la dichotomie de langue/ parole. Saussure dit que chaque individu appartenant à une même communauté possède en lui « un trésor » déposé par la pratique de la *parole*, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau et ce qu'il appelle *la langue* (1972 :30). Lorsque nous parlons et produisons des paroles, nous extrayons les éléments dont nous avons besoin de cette virtualité.

D'une manière semblable, lorsque nous lisons un texte nous rencontrons des figures et des parcours figuratifs qui sont susceptibles d'entrer dans des contextes différents. Grâce à leur parcours figuratif nous associons la figure à celui qui est approprié. Tout comme les figures, les configurations discursives aussi sont reconnaissables non seulement dans le monde réel mais également à travers d'autres récits. Greimas exprime que « le motif n'est motif dans un texte que par ce qu'il réfère à un autre texte, celui-ci le renvoyant à un ailleurs quelconque » (cité par Everaert-Desmedt, 2000 :33). Autrement dit, les configurations discursives sont des événement-types que l'on peut retrouver dans d'autres récits<sup>21</sup>. Pour résumer ces termes nous pouvons faire un tableau (Groupe d'Entrevernes, 1979 :97) comme le suivant :

	<b>Plan du discours</b>	<b>Plan lexématique</b>
<b>Aspect virtuel</b>	Configuration discursive (relevant d'un dictionnaire discursif)	Figure lexématique (relevant d'un dictionnaire phrastique)
<b>Aspect réalisé</b>	Parcours figuratif (se réalisant dans les discours)	Parcours sémémique (se réalisant dans des phrases)

**Tableau 5**  
**Les Éléments Discursifs**

Les figures lexématiques qui se trouvent dans un aspect virtuel se réalise dans une phrase avec un parcours sémémique précis. Ensuite, l'enchaînement des

<sup>21</sup> C'est ce qui est appelé l'intertextualité : « tout texte est un montage de textes cités, mentionnés, évoqués, et qui sont disposés dans une sorte de profondeur textuelle » (Fontanille, 1999 :129). C'est pouvoir établir un lien entre des textes à partir de certains points communs.

figures constituent un parcours figuratif précis. Ce réseau de figures est la réalisation d'une des configurations discursives qui se trouvent dans un aspect virtuel.

### 3. 3. 2. Niveau Thématique

Lors de l'analyse de la structure profonde nous verrons dans un second temps les sèmes, les classèmes et leur fonction dans le récit : l'isotopie. Durant ce niveau nous allons descendre dans un niveau plus profond qui existe à l'intérieur des mots, dans leur noyau de sens. C'est pour cela que ce niveau est appelé le niveau profond ; nous examinons les éléments qui n'existent pas concrètement à la manifestation, mais qui y sont à travers les mots.

#### 3. 3. 2. 1. Sèmes et Classèmes

Dans l'analyse discursive il est ressorti que les unités constitutives de la figure qu'étaient les sémèmes se trouvaient en deçà des lexèmes. D'une manière similaire du point de vue sémantique, les sèmes se situent à un niveau plus inférieur des sémèmes. En d'autres termes, on appelle **sème** l'ensemble des traits sémantiques minimaux de la signification (Groupe d'Entrevernes, 1979 :116). Pour décomposer un sémème en sème, tel un linguiste -plus précisément un phonologue- qui dégage les sons pertinents des phonèmes, le sémioticien aussi doit dégager les traits sémantiques pertinents des sémèmes. L'exemple que donne le Groupe d'Entrevernes (1979 : 117-118) illustre très bien ce phénomène : les figures lexématiques « espérance » et « crainte » ont des traits en communs, ainsi que d'autres différents. Les traits communs- les sèmes- peuvent être mentionnés comme */sentiment/* et */futurable/* c'est-à-dire orienté vers le futur. Mais les traits qui les distinguent c'est que la première figure « espérance » relève d'un sentiment *leuphorique/*, favorable tandis que la deuxième « crainte » est de nature *ldysphorique/*. Ou encore la figure « regret » qui est tout comme «crainte » un sentiment défavorable s'en distingue en revanche, de son orientation vers le passé. Tous les sémèmes possèdent dans leur noyau plusieurs traits sémantiques. Et ce sont ceux qui sont différents des autres qui produisent la signification du sémème.



On constate encore une fois que c'est la pertinence, la différence qui est responsable du sens ; principe fondamental du structuralisme.

Pour retourner à notre récit, reprenons l'exemple du lexème « esprit ». Nous avons déjà repéré le parcours sémémique de cette figure qui était *pensée*. Si l'on décompose ce sémème on obtient les sèmes */activité/*, */intellectuelle/*, */abstraite/*, */faculté/*. Ce sont les traits sémiques qui font parti du noyau stable du sémème *pensée*.

Quant aux classèmes, ceux-ci n'appartiennent pas au noyau stable de la figure. C'est-à-dire que les classèmes ne sont pas toujours liés tels qu'ils sont au noyau sémémique. Tantôt il se montre d'un côté, tantôt de l'autre. Ils indiquent l'appartenance des figures à une classe plus générale définissant un ensemble de contexte possible. C'est pour cette raison que ces sèmes sont appelés des classèmes. Ce sont les traits sémiques apparaissant à la mise en contexte des figures. Appelés aussi les sèmes contextuels, les **classèmes** « correspondent à des unités de communication, syntagmes ou propositions, plus large que les lexèmes, à l'intérieur desquels se manifestent, *grosso modo*, les noyaux sémiques » (Greimas, 1966 :53). On peut dire que les classèmes sont les types de sème qui n'appartiennent pas directement au sémème, ils sont en quelque sorte dans un état virtuel. Lors d'une conceptualisation l'un des classèmes se trouve réalisé.

Dans l'exemple d' « esprit » de notre récit que nous avons décomposé en sème, nous pouvons ajouter le sème */non-philosophique/*. Or ce sème se différenciera des autres sèmes (qui sont aussi appelés sèmes nucléaire) cités ci-dessus en raison de sa fonction distinctive. C'est le sème */non-philosophique/* qui distingue le sémème *pensée* employé dans notre texte de l'autre sémème *pensée* qui signifie une conception philosophique et qui a le sème */philosophique/*. Dans un discours soit le sème */philosophique/* se réalise, soit le sème */non-philosophique/*. Le choix d'un des deux détermine la classe du sémème *pensée*. Dans notre récit le classème */non-philosophique/* se trouve réalisé. Nous le comprenons à l'aide de l'analyse des autres figures. La figure « souvenir » par exemple a comme sèmes plus ou moins les mêmes

que ceux d' « esprit » : */mémoire/*, */impression/*, */abstrait/*. En revanche, si nous avons rencontré des figures telles que « philosophie », « doctrine » « sagesse », alors on aurait présumé qu'il s'agit de l'autre classème.

Référons-nous encore une fois aux exemples du Groupe d'Entrevernes (1979 : 120) pour mieux comprendre. Le lexème « orage » en dehors des sèmes nucléaires */trouble/* et */violence/* possède aussi un classème */naturel/* ou */humain/* susceptible d'être attribué selon le contexte. C'est par le croisement des sèmes des autres figures que l'on peut présumer le classème dont il s'agit. Si on parle à la suite de « la pluie » et de « la tempête » - figures ayant le classème */naturel/* - on saura qu'il est question de l'orage en tant que phénomène météorologique ; mais si dans le contexte on rencontre des figures telles que « débat politique » ou « dispute » qui ont des traits sémiques que l'on peut regrouper sous le classème */humain/* alors on prendra « orage » comme une tension entre les personnes.

### 3. 3. 2. 2. L'Isotopie

Cette analyse des figures et des sèmes nous amène à un autre concept beaucoup plus fonctionnel, **l'isotopie**.

Un texte est, avant tout, une suite de phrases cohérentes, ce n'est pas un simple enchaînement. Ce qui caractérise cette cohérence c'est l'isotopie. Greimas parle dans *Du Sens* d' « un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit » (Cité par Adam, 1985 :117-118). C'est ce qu'on appelle l'isotopie. Adam dit à ce propos : « pour qu'un lecteur (ou un auditeur) perçoive un texte narratif et non une suite incohérente de phrases indépendantes, il faut qu'il puisse identifier une continuité textuelle et construire une isotopie commune aux phrases (et sous-phrases) successives » (1985 :118). Autrement dit si le lecteur n'arrive pas à établir un rapport logique entre les phrases cela prouve que le texte n'est pas isotope. Voir les mots appartenant à une même isotopie le sécurisera dans un sens puisque ce sera la preuve qu'il comprend l'univers du sens du texte

voulu donner par l'énonciateur. L'isotopie permet une lecture dans une continuité textuelle. Si elle n'existe pas on ne peut pas parler d'un discours, comme le dit Greimas :

L'existence du discours - et non d'une suite de phrases indépendantes- ne peut être affirmée que si l'on peut postuler à la totalité des phrases qui le constituent une isotopie commune, reconnaissable grâce à la récurrence d'une catégorie ou d'un faisceau de catégories linguistique tout le long de son déroulement. (1976 :28).

L'isotopie est une sorte de thème général qui règne sur le texte -ou une partie du texte- en question. Elle est l'un des moyens d'assurer la textualité. Un texte qui parle par exemple de la vertu d'une personne s'articulera autour des qualités spirituelles de cette personne telles que par exemple, sa gentillesse sa modestie, sa tolérance. C'est le classème /spirituel/ qui est exploité. Dans cette isotopie de « vertu » la couleur de ses cheveux ayant le classème /physique/ n'aurait aucun rapport et serait une information assez déplacée. Lorsque l'isotopie est assurée par la redondance des classèmes il s'agit d'une **isotopie sémantique**, comme dans cet exemple. Et il y a de l'autre côté l'**isotopie sémiologique** qui est assurée par la redondance des sèmes nucléaires (Groupe d'Entrevernes, 1979 :123-124). Ainsi il est possible de parler alors de deux types d'isotopie.

Dans notre texte on rencontre l'isotopie du bourg, assurée par les figures et les sémèmes suivants :

*Mes parents habitaient une de ces demeures de campagne appelées châteaux, et qui sont simplement d'antiques maisons à toit aigu, dont dépendent quatre ou cinq fermes groupées autour. Le village, un gros village, un bourg, apparaissait à quelques centaines de mètres, serré autour de l'église, une église de briques rouges devenues noires avec le temps.*

« Campagne » : /rurale/, /agriculture/

« Ferme » : /rurale/, /agriculteur/

« Bourg » : /village/

« Village » : /campagne/

Si nous continuons à décomposer le sémème /rural/ nous rencontrerons de nouveau les sèmes /champs/, /campagne/. Ainsi nous pouvons voir facilement

l'accrochage des sèmes et des sémèmes. Voici une isotopie sémiologique assurée par les sèmes.

L'homogénéité ainsi obtenue détermine un niveau de lecture, un plan isotope. Bien entendu, il va de soi qu'un texte donné peut au contraire exploiter l'ambiguïté en introduisant des isotopies différentes et parallèles. Par exemple dans la description de Clochette (8-12) on se sert de plusieurs traits figuratifs pour la décrire : « haute », « maigre », « poilue », « barbue ». Cette dernière figure ainsi que d'autres comme « gendarme » et « moustache » sont bien choquantes dans une configuration de description d'une *femme* car le lecteur se référant à sa mémoire discursive les reliera dans une configuration de description d'un *homme*. L'énonciateur joue justement sur cette ambiguïté du classème /*masculin*/ et /*féminin*/ et crée une nouvelle configuration de femme.

L'énonciateur continue à choquer le lecteur en attribuant les figures d'une configuration *maritime* à celle de la *femme* : « navire », « ancre », « vague », « plonger », « abîme », « tempête », « balancer », « flotter », « horizon », « traverser » et « nord-sud ». Ces sont des figures qui normalement possèdent le classème /*naturel*/ et qui dans un autre contexte par exemple dans la description d'un bateau n'auraient pas été choquantes. Dans cette configuration de la description de Clochette le classème /*naturel*/ et /*humain*/ sont maintenus ensemble pour produire un effet d'écart. Or, il faudrait préciser qu'il y a tout de même un lien qui les rassemble, à savoir les verbes comme « sembler », « avoir l'air », « éveiller » et le qualificatif « comme ». Il s'agit en effet plutôt d'une impression que d'une réalité.

À ce stade il est crucial de voir les termes de redondance et de cohérence, qui sont des concepts qui s'apparentent à l'isotopie.

La **redondance** dans un texte narratif est inévitable. Pris dans un sens non péjoratif (définie par les dictionnaires comme *superflu, qui est de trop*) elle signifie la répétition d'une idée, d'un terme, d'une isotopie sous différentes formes.

Lors de la création du texte écrit- et surtout narratif- il faut faire attention à certains points. Comme Vigner le constate (1979 :11), à l'opposé du discours verbal, dans un texte écrit nous avons besoin de recourir exclusivement au code graphique. Il faut de la part de l'énonciateur expliciter la totalité des éléments de référence de son message puisque le récepteur- ou le narrataire- ne partage pas avec le scripteur la même situation d'énonciation. D'autre part, il doit anticiper sur les attitudes et les réactions possibles du lecteur puisqu'il ne pourra pas assister à la réception de son message. Il devra donc prévoir les perturbations possibles dans sa réception et effacer les ambiguïtés susceptibles de naître à sa lecture. Mais comment le faire ? Un des moyens est de se servir des redondances. Quelle est sa fonction ? La réponse est donnée comme le suivant par Adam :

Tout récit qui vise un effet, qui se veut lisible multiplie les redondances dans le but de diminuer les risques de non compréhension. Le récit oral est confronté aux bruits extérieurs, comme aux bruits liés au décalage entre les interlocuteurs, à l'ambiguïté des codes etc., mais comporte des possibilités de désambiguïsation des énoncés (...) La redondance a pour fonction essentielle d'effacer les effets néfastes de *bruits* de tous ordre (1985 :120-21).

Il établit en effet une similitude entre le discours verbal et le texte écrit. Lorsqu'on est confronté à un discours verbal les bruits nous empêchent de bien entendre et de comprendre ce qui est dit. De la même manière, lors d'une lecture il y a divers facteurs qui empêchent la compréhension. Et pour éliminer, ou du moins minimiser ces facteurs néfastes il faut recourir aux redondances. Il ajoute que la redondance peut s'opérer à plusieurs niveaux, au niveau phonématique, morphématique, syntaxique ou au niveau sémantique. Les **anaphores** et les **cataphores** relèvent de la redondance au niveau morphématique et sémantique. Lorsqu'on regarde le dictionnaire de sémiotique de Greimas et de Courtès nous trouvons les définitions suivantes : « l'anaphore est une relation d'identité partielle qui s'établit, dans le discours, sur l'axe syntagmatique entre deux termes servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes » (1979 :14). C'est la reprise condensée, réduite d'un mot ou d'une idée déjà expliqué auparavant.

Par exemple à la première phrase de notre récit le pronom « eux » est l'anaphore du terme « souvenirs » évoqué quelque peu avant. Le terme « souvenirs »

qui est en expansion est appelé *l'anaphorisé*, tandis que sa condensation « eux » est appelé *l'anaphorisant*. Dans le cas de l'anaphore, l'anaphorisé précède l'anaphorisant, c'est-à-dire que le lecteur dans son acte de lecture rencontre d'abord le terme en expansion et sa forme réduite à la suite. Mais lorsque le terme est d'abord présenté sous sa forme condensée pour être expliquée et condensée plus tard, il s'agit alors d'une cataphore. Toujours suivant le même exemple, à la première phrase nous rencontrons le pronom « ils » qui est la cataphore du terme « souvenirs » qui apparaîtra après :

*Sont-ils étranges, ces anciens souvenirs qui vous hantent sans qu'on puisse se défaire d'eux!*

Cette reprise des mots sous d'autres formes est très récurrente dans les récits et c'est l'un des moyens d'assurer l'isotopie. « L'anaphorisation est l'une des procédures principales qui permettent à l'énonciateur d'établir et de maintenir l'isotopie discursive (les relations interphrastiques) » disent Greimas et Courtès (1979 :15) pour souligner la fonction qu'elle a sur le lien sémantique que tisse le texte. L'anaphorisation ne se manifeste pas obligatoirement par des mots grammaticaux. Elle peut aussi se montrer sous d'autres formes. Dans notre récit, par exemple, le narrateur dit que ces souvenirs sont restés très vifs. Ceci est le cataphorisant. Quant aux détails qui témoignent de la vivacité des souvenirs ce sont les cataphorisés (23-25 et 35-36) :

*Je me rappelle tout cela aussi nettement que les choses d'hier (...) Une de ses jambes, dans un bas bleu, la grande sans doute, s'allongeait sous sa chaise; et les lunettes brillaient au pied de la muraille, ayant roulé loin d'elle (...) Il parlait toujours ; et ce qu'il dit alors me reste et me restera gravé dans l'âme jusqu'à ma mort! Je crois que je puis reproduire même presque absolument les termes dont il se servit.*

L'anaphorisation est aussi nécessaire pour **la cohérence** du texte. Dans un texte narratif il faut pouvoir identifier une identité référentielle entre les énoncés. Et ceci, non seulement au niveau conceptuel, mais aussi dans la structure syntaxique. Ainsi, la cohérence est « l'établissement du réseau des concepts exhaustivement interdéfinis » (Greimas et Courtès, 1979 :42-43). En d'autres termes c'est un certain

nombre de marques linguistiques, dites marques de cohésion<sup>22</sup> qui permettent la cohérence du texte dans le sens global. Les anaphores et les ellipses sont des marques de cohésion que l'on peut repérer dans un texte cohérent.

A propos des ellipses Adam dit que « l'élément contextuel est tellement connu qu'on peut l'omettre ». (1985 :47). Ceci prouve que les phrases dans le texte sont liées d'une telle manière cohérente que certains éléments contextuels peuvent être omis.

La cohérence permet la lisibilité du texte. Les dénominations des personnages sont de parfaits exemples de cohérence. Dans notre récit il ya de multiples dénominations qui renvoient à un seul personnage, à Clochette : tantôt elle est une *vieille couturière*, *la mère clochette*, *la paysanne* ; tantôt on la désigne comme *belle fillette*, *la malheureuse*, ou *une héroïne*. Elle prend évidemment ces qualificatifs selon le contexte, ce qui prouve que le texte est bien cohérent .On l'appelle *vieille couturière* lorsqu'on parle de sa profession, *mère clochette* à la première séquence où son rôle de maternité s'aiguille (13-16), *paysanne* à la séquence 2 où elle raconte les histoires de bourg (21), *belle fillette* lors de sa jeunesse, *malheureuse* après son accident et *héroïne* en raison du courage qu'elle a fait preuve en sautant du grenier :

*C'était une vieille couturière qui venait une fois par semaine, tous les mardis, raccommoder le linge chez mes parents (...) J'adorais cette mère Clochette (...) les contes ingénieux inventés par des poètes et que me narrait ma mère, le soir, n'avaient point cette saveur, cette ampleur, cette puissance des récits de la paysanne (...) Ah! disait-il, la pauvre femme (...) Le père Grabu employait déjà comme couturière la belle Hortense, qui vient de mourir chez vous et qu'on baptisa plus tard Clochette, après son accident (...) L'aide instituteur distingua cette belle fillette, qui fut sans doute flattée d'être choisie par cet imprenable conquérant (...) Sigisbert poussait vers le fond la jeune fille effarée (...) j'apportai chez moi cette malheureuse dont la jambe droite était brisée à trois places (...) Je fis venir du secours et les parents de l'ouvrière (...) Et je dis que cette femme fut une héroïne, de la race de celles qui accomplissent les plus belles actions historiques (...). C'est une martyre, une grande âme, une Dévouée sublime !*

---

<sup>22</sup> Cohérence et cohésion sont deux termes qui ont une légère nuance dans le langage sémiotique, à savoir que la cohésion est généralement considérée comme un phénomène plus superficiel relevant de la grammaire de texte (Fontanille, 1999:15) tandis que la cohérence se situe à un niveau plus sémantique.

Cette multiplication des dénominations enrichit le texte et attribut de nouvelles qualifications à l'héroïne.

En bref, nous pouvons dire qu'un texte narratif est un ensemble de phrases qui sont non seulement liées sémantiquement mais aussi par des marques linguistiques. Chaque phrase prend un sens en fonction de l'autre. Toute cette terminologie bien qu'elle paraisse récente, Blinkenberg disait déjà à ce propos en 1928 :

La plupart des phrases ne sont pas isolées, elles sont enchaînées à d'autres, une phrase en amène une autre, elle la déclenche et le point d'aboutissement d'une phrase est très souvent la notion initiale de la phrase suivante ; le prédicat de la première devient le sujet de la deuxième, et ainsi de suite (Cité par Adam, 1985 :45).

Pourrait-on dire que les phrases sont tissées d'un même fil et forment en tout un ensemble qui ne ressemblerait à rien s'il est décomposé.



## **QUATRIÈME PARTIE**

## 4. APPLICATION DANS UNE CLASSE

Cette dernière partie sera consacrée d'abord à une constatation de l'état actuel des lectures de texte afin de pouvoir ensuite voir avec un exemple d'analyse narrative les points qui y manquent et les apports qu'ajoutera la lecture sémiotique. Il en ressortira son applicabilité et les utilités de son utilisation dans le cadre pédagogique.

### 4. 1. L'étude Traditionnelle d'Un Texte

Lorsqu'on jette un coup d'œil à l'utilisation des textes dans le milieu scolaire, on constate que le texte est le plus souvent utilisé pour d'autres objectifs extérieurs à l'exploitation du texte même. Galisson aussi fait la remarque :

Une pédagogie de la lecture littéraire devra procéder d'une démarche d'approche qui fera intervenir prioritairement l'activité du lecteur par rapport au texte, et non comme on le fait parfois encore par l'étude des rapports qui peuvent lier le texte à la vie de l'auteur ou à la réalité qu'il est supposé de représenter (1980 :162).

Il faut, en effet, privilégier l'acte de lecture pour que l'élève puisse tirer le plus de profit et de plaisir possible.

Comme il a déjà été précisé, une application de la théorie sémiotique pourrait se faire dans une classe de langue de niveau avancé. Il faut que l'apprenant dispose d'une compétence narrative minimale et d'une attitude analytique.

Conscient de cette compétence que doit posséder le lecteur, Vigner (1979 :91-92) propose de la faire développer par des pratiques d'écriture de récit avec *Le tarot des mille et un conte*, matériel didactique mis au point par Francis Debyser qui est directement inspiré par les travaux de Propp. L'élève aura la possibilité de construire toutes sortes de récits, au gré de sa fantaisie et de ses possibilités créatrices. En faisant ceci, il exploitera à sa guise la combinatoire narrative, il intégrera

progressivement les règles de la construction du récit, en percevra la logique combinatoire, et pourra à la suite les réinvestir dans la lecture des textes, dit-il.

L'analyse textuelle que proposent la plupart des livres pédagogiques s'appuie sur le schéma quinaire. La structure textuelle est décomposée en trois parties principales : *avant*, *pendant*, *après*. La première partie est le point de départ du récit qui comporte la **situation initiale** (SI). On la reconnaît par la présence d'un certain équilibre d'état. Ensuite vient **l'élément modificateur** (EM, dit aussi élément déclencheur ou bien perturbateur) dans la phase *pendant*. C'est la rupture de l'équilibre qui déclenche une série d'*action* (A) et qui constitue la partie proprement dynamique du récit. Avec une *résolution* (R) où les actions entreprises produisent un effet de stabilisation on passe à la dernière partie, **la situation finale** (SF) qui est un retour à un équilibre (Chevalier et al., 1993 :154). Il est aisé de voir les mêmes étapes du programme narratif que nous avons présenté dans la théorie sémiotique. C'est en une sorte la version simplifiée.

Dans l'avant propos de *Texte et Méthodes* (Audain, Cadet, Chevalier, Pruvost et Sculfort, 1996) qui est un manuel pédagogique pour les élèves de 6<sup>e</sup>, il est mentionné qu'ils ont conçu leur ouvrage en réponse aux nouveaux programmes et instructions officielles de 1996 en France. Ils proposent une articulation méthodique des textes, l'analyse de l'image, l'apprentissage du vocabulaire, les activités d'expression écrite et l'acquisition de méthodes de pensée de travail. Ce dernier objectif surtout correspond à l'initiation d'une méthode de lecture qui est proche de celle de la sémiotique. Une des activités présentées consiste à écrire un conte tout en respectant le schéma narratif en trois étapes :

La situation initiale et finale sont données et on demande aux élèves de faire une liste d'actions qui permettraient le passage cohérent de l'une à l'autre. Une autre activité qui se rapproche beaucoup de la théorie sémiotique demande l'écriture d'un conte à partir des étapes proposées (1996 : 98-99) :

1° Choisissez le personnage qui va être le héros de votre histoire (une petite fille, un soldat ...)

- 2° Imaginez ce qui lui manque ou ce qu'il désire (l'amour, tuer un dragon...)
- 3° Racontez comment le héros est envoyé en mission par quelqu'un ou quelque chose (un parent, un rêve...)
- 4° Racontez comment il part très loin et décrivez son parcours
- 5° En chemin le héros rend service à quelqu'un
- 6° Pour le récompenser l'ami lui donne un objet (une épée magique, des conseils précieux...)
- 7° Imaginez une épreuve ou un obstacle que le héros doit surmonter (affronter un monstre, traverser un torrent de feu...)
- (...)
- 12° Racontez comment le héros reçoit un aide de son ami (qui le guérit, le délivre...)
- 13° Racontez comment le héros s'empare de l'objet qu'il est venu chercher
- (...)
- 15° Racontez librement la fin de l'histoire et n'oubliez pas la formulette finale

Nous pouvons établir aisément le parallélisme entre les étapes 1, 2, 3, 7 et 12 correspondants aux éléments actantiels dans l'ordre de *sujet*, *objet*, *destinateur*, *opposant* et *adjuvant*. Les étapes 4 et 5 représentent la phase de la *performance* et le sujet reçoit la modalité du *pouvoir-faire* à l'étape 6. Quant à l'étape 13, il est incontestable qu'il s'agit d'une *performance conjonctive* où le sujet obtient l'objet par une *appropriation*.

À la suite, pour donner une piste aux élèves des indices sont donnés pour le début d'un conte, et on insiste sur le fait que le héros, le lieu et l'époque soient précisés. Ce sont bel et bien les trois figures d'acteur/espace/temps dont il a été question lors du niveau de la manifestation. Il ressort encore une fois que la théorie sémiotique n'est qu'une description des faits et non une prescription de procédé à suivre. Par ailleurs nous voyons que la théorie de la sémiotique narrative suit l'ordre de la logique et qu'elle est applicable partout où un événement se déroule.

Le texte -en particulier le texte narratif- est un outil parfait pour l'enseignement d'une langue étrangère. Vigner en critiquant la méthode audiovisuelle dit que « les exercices structuraux, se déroulant essentiellement sur l'axe paradigmatique, permettent de produire des phrases grammaticales (...) mais ne fournissent aucune indication quant à la manière de produire un texte cohérent » (1982 :12) et ajoute que l'absence de théorie portant sur les contraintes de production d'un texte est partiellement comblée par les grammaires textuelles et la linguistique

du discours. Par ailleurs, les nouvelles théories sont non seulement rentables pour les élèves mais sont aussi d'aide à l'enseignant : « ainsi la connaissance de travaux conduits en grammaire et sémiotique textuelle peut faire naître une réflexion propre à aider l'enseignant à trouver les solutions pédagogiques appropriées » (Vigner, 1982 :5). Un enseignant disposant d'une certaine connaissance théorique de la sémiotique pourrait s'en servir dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ainsi l'élève serait amené à faire des réflexions en langue étrangère pour aboutir à des conclusions universelles qu'il pourra utiliser dans sa langue maternelle ou dans d'autres domaines de la vie.

Nous proposons ainsi un exemple d'analyse sémiotique à partir d'un texte. En prenant appui de la théorie présentée, nous verrons comment on peut exploiter le texte, quelles étapes nous suivrons et quelles compétences nous pouvons faire développer.

Nous avons choisi un conte intitulé « Pourquoi les animaux ont une queue » tiré du livre *Français 6°* (1996 :77) pour pouvoir comparer les activités qui y sont avec celles que nous proposons dans le cadre de la théorie sémiotique. Le livre propose sous quatre catégories différentes questions. Nous avons retenu seulement celles qui correspondent plus ou moins à notre démarche que nous allons présentée à la suite :

- Sans relire le texte, classez les animaux suivants leur ordre d'apparition dans l'histoire.
- Quelle est la situation initiale du conte ? Est-elle heureuse ou malheureuse ?
- L'époque et le lieu où se déroule l'histoire sont-ils précisés ?
- Quel événement vient modifier la situation initiale ?

Ainsi la première et la troisième question correspond au niveau de la manifestation de la théorie sémiotique où on cherche les acteurs, l'espace et le temps du texte narratif. Pour ce qui est de la deuxième et la quatrième question, elles relèvent plutôt du schéma quinaire où un élément modificateur vient faire une rupture à la situation initiale.

Ces questions et toutes les autres que nous n'avons pas présentées ici sont certainement d'un grand support pour une étude de texte narratif. Mais pourrait-on exploiter d'une autre manière ce texte ? Voici notre exemple de plan de leçon qui prend la base de la théorie sémiotique et qui peut être réalisé dans une classe de français langue étrangère. Nous avons estimé qu'une classe de niveau 7 serait à la mesure de suivre cette séance. Il est bien entendu évident que les élèves devront avoir un bagage linguistique minimal pour pouvoir comprendre et répondre aux questions. Ainsi le niveau pourrait dépendre de la capacité d'un élève à l'autre. Or, il est à noter que les questions ont été simplifiées le plus possible, et les élèves sont guidés dans leur travail afin d'infiltrer la théorie sémiotique sans les étouffer avec des nouveaux termes. Ceux-ci sont donnés petit à petit après avoir été expliqués. Nous avons proposé les questions et donné les réponses qui peuvent être données.

#### **4. 2. Exemple d'Analyse Sémiotique**

##### **Descriptif de la Séance**

**Niveau :** 7<sup>ème</sup>

**Durée :** 6 séances (au minimum)

**Support :** « Pourquoi les animaux ont une queue ? »

**Objectifs :** - Initier les élèves à une étude de texte à partir de la structure narrative

- Descriptif général du texte
- Segmentation du texte
- Éléments du schéma actantiel : le sujet, l'objet, le destinataire, l'adjuvant et l'opposant
- Les énoncés d'état et la transformation
- Le programme narratif
- Types de communication d'objet
- Type de contrat établi entre le destinataire et le sujet

### Conduite des séances

Suite à la lecture du texte, commencer dans un premier temps au repérage des acteurs, de l'espace et du temps à l'aide des questions dirigées :

1. Combien de personnages y a-t-il dans cette histoire ? Qui sont-ils ? Énumérez-les.
2. Où se passe l'histoire ?
3. Repérez et soulignez tous les mots qui indiquent le temps.

Ils répondront éventuellement de la manière suivante :

1. Il y a six personnages : le renard, le chien, le chat, le cheval, la vache et le cochon.
2. L'histoire se passe probablement dans une forêt mais plus précisément à la foire.
3. Pour la troisième question il faudra guider les élèves car la notion de temps n'est pas très précise. Ce serait beaucoup plus fructueux si on remodèle la question en disant « quand est-ce que le renard part à la foire ? », « quand est-ce que le chat part à la foire ? » et ainsi de suite pour les autres animaux. Ainsi on obtiendra des réponses telles que :

- Le renard part à la foire lorsqu'on annonça qu'une grande foire allait avoir lieu
- Le chien part à la foire quand il rencontre le loup lors de son retour
- Le chat part à la foire quand il rencontre le chien lors de son retour
- Le cheval part à la foire quand il rencontre le chat lors de son retour
- La vache part à la foire quand il rencontre le cheval lors de son retour
- Le cochon part à la foire quand il rencontre la vache lors de son retour

Une fois ces réponses obtenues le niveau de la manifestation- qui consiste à un descriptif général du récit- sera déjà étudiée. On pourra passer facilement

ensuite à la segmentation du récit. Délimiter d'abord la situation initiale (SI) et finale (SF) pour pouvoir opérer ensuite à la segmentation. A l'aide du dispositif graphique on pourra aisément nommer le premier paragraphe comme la situation initiale et le dernier comme la situation finale.

À partir des réponses de la 3<sup>ème</sup> question les autres séquences se tracent automatiquement. Leur demander de donner les numéros des lignes par rapport aux séquences. Pour faciliter le repérage donner un nom à chaque séquence selon le personnage qui y figure. Un tableau comme ci-dessous devrait se former alors :

Séquences	Lignes
Situation initiale	1-4
Séquence 1 « le renard »	5-16
Séquence 2 « le chien »	17-23
Séquence 3 « le chat »	24-32
Séquence 4 « le cheval »	33-41
Séquence 5 « la vache »	42-54
Séquence 6 « le cochon »	55-61
Situation finale	62-63

**Tableau 6**  
**Séquences du Conte**

On peut commencer à introduire dès lors l'analyse narrative. En partant des séquences on posera des questions.

#### **Situation initiale (1-4)**

1. Qui sont les sujets ?
2. Qu'est-ce qu'ils n'ont pas ?
3. Est-ce qu'ils sont heureux ?

La réponse des deux premières questions formera l'énoncé d'état de la situation initiale. On pourra montrer aux élèves la formule sémiotique d'un sujet qui



n'a pas son objet : S V O où S correspondra aux animaux, O à la queue et V à un manque d'objet. Quant à la réponse de la troisième question (non, ils ne sont pas heureux), elle peut aussi être formulée comme S  $\wedge$  O où l'objet qui manque sera « la joie ». Il est important de poser la question telle qu'elle est pour obtenir une réponse négative.

C'est-à-dire que si on demande « Est-ce qu'ils sont triste ? » la réponse sera « oui » et la formulation de disjonction sera plus difficile à être expliquée parce que le sujet sera conjoint avec une chose qui est « la tristesse ». Tandis que si on dit « ils ne sont pas heureux » alors on pourra faire comprendre que quelque chose manque et que le sujet est disjoint de son objet : « la joie ». Des exercices peuvent être envisagés à ce stade pour renforcer la compréhension de ces formules :

Je n'ai pas de gomme : S V O

Il a une voiture : S  $\wedge$  O

Elle n'est pas heureuse : S V O

Il est heureux : S  $\wedge$  O

### Séquence 1 « Le renard » (5-16)

1. Qui est le personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire ?
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?

La première question déterminera évidemment le *sujet* du PN alors que la troisième *l'objet*. On introduira alors la formule un peu plus complexe où une transformation se réalise et un énoncé d'état change :  $F(S) \Leftrightarrow [(S V O) \rightarrow (S \wedge O)]$  où F correspondra à une action qui est dans notre cas « acheter une queue ». D'autres exercices peuvent être proposés de nouveau :

- Je n'ai pas de gomme : S V O

- J'ai acheté une gomme : F(S)

- J'ai une gomme :  $S \wedge O$
- Alors;  $F(S) \Leftrightarrow [(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)]$
  
- Il a une voiture :  $S \wedge O$
- Il a fait un accident :  $F(S)$
- Il n'a plus de voiture :  $S \vee O$
- Alors ;  $F(S) \Leftrightarrow [(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)]$

La réponse de la deuxième question sera le *destinateur* du sujet. On pourra obtenir différentes réponses parce que la raison n'est pas donnée directement. Mais à partir des réponses données on peut parvenir à une seule réponse : « il veut acheter une queue pour être content ». On introduira à ce stade le terme du *destinateur* et on dira que « c'est l'envie d'être heureux qui le pousse à aller acheter une queue ». À l'aide des exercices on pourra faire saisir la fonction du destinateur :

« J'ai peur de l'obscurité. Je ne sors pas les soirs. »

Pourquoi il ne sort pas ? \_ Parce qu'il a peur.

Qui est le destinateur ? \_ La peur.

« Ma mère ne m'autorise pas à sortir les soirs. »

Pourquoi il ne sort pas ? \_ Parce que sa mère ne l'autorise pas.

Qui est le destinateur ? \_ Sa mère.

### Séquence 2 « Le chien » (17-23)

1. Qui est le nouveau personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?

D'une manière semblable la première et la troisième question fournira le sujet et l'objet du PN. Les élèves formuleront eux-mêmes le passage d'un état à l'autre.

La réponse de la deuxième question, en revanche, se différenciera légèrement de celle la séquence 1 : le destinataire étant toujours à la base le vouloir d'être content, il implique aussi la jalousie, l'envie d'avoir une queue aussi belle que celle du renard. On dira alors que le destinataire du chien est « l'envie d'avoir une belle queue ».

### Séquence 3 « Le chat » (24-32)

1. Qui est le nouveau personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?
4. Comment il obtient son objet ?

Dans cette séquence, en dehors des trois premières questions usuelles, on peut introduire une quatrième question qui cherchera réponse à la nature de l'obtention de l'objet : « il achète la queue ». C'est par une *appropriation* qu'il possède son objet ; il obtient lui-même son objet. On peut donner d'autres situations possibles pour introduire les types de communication d'objet :

**Situation 1 :** « Le chat ne trouve pas de queue. Alors le chien donne la sienne. »

Ainsi le chat ayant obtenu son objet par *don*, le chien aura perdu son objet par *renonciation*.

**Situation 2 :** « Le chat ne trouve pas de queue et va voler celle du chien. »

Alors le chat aura obtenu son objet par *appropriation*, tandis que le chien aura perdu son objet par *dépossession*.

En vue de bien installer chez l'apprenant les différents types de communication d'objet, d'autres exemples peuvent être donnés sous forme d'exercices. Les exemples donnés dans la séquence 1 peuvent être repris pour être observés de quelle manière l'état du sujet a changé :

- Je n'ai pas de gomme. J'ai acheté une gomme. J'ai une gomme  
 - F (S)  $\Leftrightarrow [(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)]$  : par appropriation

- Il a une voiture. Il a fait un accident. Il n'a plus de voiture.  
 - F (S)  $\Leftrightarrow [(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)]$  : par dépossession

Les exemples peuvent être multipliés, dans un sens inverse où l'élève imaginera une situation : « Donnez un exemple de renonciation » etc.

#### Séquence 4 « Le cheval » (33-41)

1. Qui est le nouveau personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?
4. Par quelles étapes passe-t-il pour l'obtenir ?

Suite aux questions usuelles, pour avancer d'un pas de plus, à la quatrième question on pourra présenter le terme de *programme narratif* et ses phases avec un langage simplifié :

Le programme narratif est le compte rendu du parcours qu'effectue un sujet pour obtenir un objet. Il est constitué de quatre phases qui cherchent réponses aux questions suivantes : la première phase appelée *manipulation* : « Pourquoi le sujet cherche un objet ? » ; la deuxième phase de *compétence* : « Est-ce qu'il veut obtenir l'objet ? », « Est-ce qu'il peut obtenir l'objet ? », « Est-ce qu'il sait comment obtenir l'objet ? » ; la troisième phase de *performance* : « Qu'est-ce qu'il fait pour obtenir l'objet ? » ; et la dernière la phase de *sanction* : « Est-ce qu'il a obtenu son objet ? »

Par une application du PN à la séquence 4, l'élève visualisera mieux :

<b>Manipulation</b>	<b>Compétence</b>	<b>Performance</b>	<b>Sanction</b>
L'envie d'avoir une belle queue comme celle du chat manipule le cheval et le pousse à la quête d'un objet qu'il ne possède pas  Destinateur : L'envie Sujet : Le cheval	Il <i>veut</i> acheter une queue Il <i>sait</i> où trouver la queue Il <i>peut</i> aller acheter en courant	Il fouille longtemps et trouve une très belle queue pour acheter.	Il a une assez belle queue. Il est content.

**Tableau 7**  
**Phases du PN de la Séquence 4**

Différentes possibilités peuvent être suggérées afin de bien faire comprendre les phases du PN :

Supposons que le cheval n'aime pas la queue du chat et ne veut pas acheter de queue. Est-ce qu'il ira à la recherche d'une queue ? Non. Alors quelle phase se trouve affectée ? La manipulation, parce qu'il n'a pas de raison pour agir.

Supposons que le cheval n'a pas de pattes. Est-ce qu'il pourra aller à la foire acheter une queue ? Non<sup>23</sup>. Alors quelle phase de son parcours ne pourra pas être effectuée ? La compétence.

Supposons que le cheval va à la foire mais ne trouve pas de queue. Quelle phase ne sera pas mise en exécution ? La performance.

---

<sup>23</sup> Certes la réponse « oui » pourra être donnée par l'argumentation « si le cheval se fait porter par un autre animal, oui » ou bien « si le cheval envoie quelqu'un d'autre acheter une queue, oui ». Alors le PN d'usage sera explicité. Il faudra alors insister que le cheval n'est plus le sujet du programme mais le destinateur.

### Séquence 5 « La vache » (42-54)

1. Qui est le nouveau personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire ?
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?
4. Comment il obtient son objet ?
5. Quel est le PN de la vache ?

Les élèves répondront aux questions en se servant du modèle de la séquence 4. Pour introduire les termes d'*opposant* et d'*adjuvant*, de nouvelles situations seront supposées :

L'*opposant* est le rôle de celui qui empêche le sujet dans son action, l'*adjuvant* est celui qui l'aide. Imaginez alors que la vache en allant acheter une queue rencontre un opposant et un adjuvant.

### Séquence 6 « Le cochon » (55-61)

1. Qui est le nouveau personnage ?
2. Pourquoi il veut aller à la foire ?
3. Qu'est-ce qu'il y achète ?

La première et la troisième question une fois répondues et la formulation faite, on pourra approfondir la deuxième question par l'introduction des types de contrats :

Le destinataire incite le sujet à agir mais il le fait comment ? Est-ce qu'il lui fait faire agir par *force* ? (contrat injonctif) ; est-ce qu'il donne *la permission* d'agir au sujet ? (contrat permissif) ; ou est-ce qu'il lui fait faire agir par une *séduction* ? (contrat séductif).

Dans le cas du cochon c'est par une séduction que le sujet se trouve manipulé : la 56<sup>ème</sup> ligne le prouve. Il veut absolument être comme les autres, il est séduit par le fait d'être comme les autres.

À l'aide d'autres exemples les autres types de contrats pourraient être expliqués :

Par exemple le cochon veut aller à la foire mais ses parents ne le laissent pas partir. Alors le destinataire du cochon changera et deviendra les parents. S'ils ne lui permettent pas ils seront l'opposant et empêcheront le sujet dans sa progression du PN. S'ils lui donnent l'autorisation alors par un *contrat permissif* la phase de manipulation sera accomplie.

On pourra faire ensuite imaginer aux élèves d'autres situations où le contrat injonctif déclenche le PN.

### **Situation finale (62-63)**

1. Qui sont les sujets ?
2. Qu'est-ce qu'ils ont ?

Ces deux dernières lignes sont l'état d'énoncé de la situation finale. Les animaux sont dorénavant conjoints avec leur objet. Cette dernière séquence devra être prise en parallèle avec la situation initiale :

Qu'est-ce qu'ils n'avaient pas au début ? Qu'est-ce qu'ils ont à la fin ? Montrez la situation initiale, la situation finale et la transformation avec la formule la transformation des états.

Une activité de prolongement pourra être envisagée avant de passer au niveau figuratif :

3. Délimitez les quatre phases du PN des animaux sur l'ensemble du récit. Quelles lignes correspondent à quelle phase ? Quelle phase est la plus longue ?

La réponse sera éventuellement comme la suivante :

<b>Manipulation</b>	1-7
<b>Compétence</b>	8
<b>Performance</b>	9- 60 (la plus longue phase)
<b>Sanction</b>	61-63

**Tableau 8**  
**Programme Narratif du Conte**

4. Comment sont les animaux avant d'acheter une queue ? Comment ils sont après ?

Cette question nécessitera encore la formulation sémiotique où l'objet sera « la joie » :  $F(S) \Leftrightarrow [(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)]$

5. Soulignez les phrases où on remarque que les animaux sont contents.

Cette dernière question sera aussi la phase de sanction de chaque PN qu'entreprennent les animaux puisqu'on prend la réponse de la question « est-ce qu'ils ont leur objet ? » :

Le renard : ligne 21 « ... *la plus belle est accrochée derrière moi gloussa le renard* ».

Le chien : ligne 26 « ... *la plus belle est accrochée derrière moi claironna le chien* ».

Le chat : ligne 37 « ... *la plus belle est accrochée derrière moi ricana le chat* ».

Le cheval : ligne 46 « ... *la plus belle est accrochée derrière moi soupira le cheval* ».



La vache : ligne 51 « ... *pour chasser les mouches pensa-t-elle, c'était bigrement suffisant* ».

Le cochon : ligne 60 « ... *s'en retourna chez lui, fier comme un pape* ».

Dans un second plan de leçon nous pouvons introduire les éléments figuratifs.

### **Descriptif de la Séance**

**Niveau :** 7<sup>ème</sup>

**Durée :** 3 séances

**Supports :** « Pourquoi les animaux ont une queue ? »

Dictionnaire

**Objectifs :** - Initier les élèves à une étude des éléments figuratifs

- Les dénominations (et les anaphores)

- Le parcours sémémique et les sèmes

### **Conduite des séances**

Une fois le niveau narratif terminé, on pourra passer à un niveau plus abstrait, aux éléments qui ne sont pas manifestés directement mais qui sont impliqués dans les *figures*.

On commencera par l'activité de repérage des dénominations qui sont relativement plus facile à être saisis par rapport à la deuxième activité qui consistera au repérage des sèmes :

À la 4<sup>ème</sup> ligne dans la phrase « *Et cela les rendait fort triste* », à qui correspond le pronom « les » ? À la 5<sup>ème</sup> ligne le groupe de mot « tout ce petit monde » correspond à qui ?

La réponse des deux questions est la même : les animaux. À partir de ce petit exercice de dénomination on demandera aux élèves un travail un peu plus minutieux :

Trouvez les groupes de mots qui correspondent aux queues des animaux. Précisez les numéros des lignes et quelle dénomination appartient à quel animal.

18<sup>ème</sup> ligne : le panache rouge (la queue du renard)

25<sup>ème</sup> ligne : le plumeau noir (la queue du chien)

33<sup>ème</sup> ligne : le serpent soyeux (la queue du chat)

43<sup>ème</sup> ligne : la longue barbe de maïs (la queue du cheval)

Cette activité permettra aux élèves de comprendre que dans le texte narratif certains mots peuvent renvoyer à d'autres mots, sans être explicités directement. Une explication pourra être faite à la suite de cette activité :

Ces dénominations sont appelées des *anaphores*<sup>24</sup> et elles ont pour fonction l'économie de mot et la richesse d'expression ; au lieu de répéter toujours les mêmes mots tantôt on utilise des pronoms pour économiser, tantôt on utilise d'autres mots à leur place pour changer d'expression.

On passera en second lieu à l'analyse des figures. On donnera aux élèves une liste de mot et on leur demandera de regarder la définition de ceux-ci dans un dictionnaire et de marquer toutes les définitions des mots dans leur cahier ; queue, chien, loucher, diable. On obtiendra ainsi les différents parcours sémémiques des figures :

---

<sup>24</sup> Nous avons estimé que seule l'introduction des anaphores était suffisante dans la mesure où les exemples donnés sont tous des anaphores. Celles-ci sont plus simples à être enseignées par rapport aux cataphores qui apparaissent avant le mot qu'ils représentent.

**Queue :** 1° Prolongement de la colonne vertébrale chez les mammifères, les reptiles, les poissons.

2° En parlant des fleurs, des feuilles, des fruits, la partie qui les rattache à la plante.

3° File d'attente (*se mettre à la queue*).

**Chien :** 1° Mammifère carnivore digitigrade.

2° Misérable (*vie de chien*).

3° La pièce d'un fusil, d'un pistolet etc., qui vient frapper et enflammer l'amorce.

**Loucher :** 1° Être atteint de strabisme.

2° convoiter, désirer avidement.

**Diable :** 1° Esprit du mal, démon, mauvais ange.

2° Marque de surprise, d'inquiétude, de mécontentement, d'admiration etc.

En seconde étape on leur demandera d'entourer le bon *parcours sémémique*. Ils feront évidemment le bon choix ; alors la troisième activité s'enchaînera à la suite :

Comment avez-vous compris qu'il s'agit de la première signification pour *queue* et *chien* et la deuxième signification pour *loucher* et *diable* ? Argumentez.

La réponse de cette question sera aussi celle du *parcours figuratif* :

Dans le texte on parle des animaux tels que chat, cochon, vache etc. Il s'agit alors d'un « chien » en tant qu'animal, et d'une « queue » en tant que prolongement vertébral. Le verbe « loucher » est employé dans son deuxième sens de *désirer*. Comme on a rendu compte lors de l'analyse narrative, le destinataire des sujets est le désir qu'ils ont d'avoir une belle queue. Dernièrement, l'exclamation « diable » aussi est clairement employée dans son deuxième sens du fait que les animaux disent juste à la suite « *Voici une bien belle queue. Crois-tu qu'il en reste encore ?* » ce qui exprime une admiration comme exprimé dans la définition.

Par cette activité d'argumentation les élèves seront amenés à comprendre que les mots prennent sens en fonction des autres. Le terme de parcours figuratif sera alors introduit à ce stade :

Les mots dans une histoire sont liés les uns aux autres et forment un *réseau de sens* : C'est ce qu'on appelle le *parcours figuratif*. Ainsi dans le conte le parcours figuratif d'« univers animalier » comprend les mots tels que « queue, animaux, renard, âne, lapin, chien, chat, vache, cochon, arrière-train ». Certains de ces mots pourraient être utilisés dans un autre parcours figuratif. Par exemple *l'arrière-train* qui veut aussi dire l'arrière d'une voiture pourrait être employé dans un manuel descriptif d'automobile - avec d'autres mots comme *portière, volant* etc. Nous saurons alors qu'il s'agit d'un autre sens (ou d'un parcours sémémique) du mot *arrière-train* que celui de notre conte et d'un autre parcours figuratif qui peut être appelé « parties d'automobile »

Pour s'assurer qu'ils comprennent bien le concept de parcours figuratif un exercice peut être envisagé. Cette activité permettra aussi l'examen des *sèmes* dans un niveau primitif :

Regardez les définitions des verbes suivants : glousser, claironner, ricaner, soupirer. Quel est leur point commun ? Sous quel parcours figuratif pourrait-on les regrouper ?

On obtiendra à peu près des résultats comme ci-dessous :

**Glousser** : Exprimer sa joie par de petits cris et *rires*

**Claironner** : Publier bruyamment

**Ricaner** : Rire à demi, avec une intention d'ironie blessante

**Soupirer** : Exprimer en soupirant

Glousser et ricaner ont un point commun qui est « rire » ; glousser, claironner et soupirer ont le point commun d' « exprimer, de déclarer, d'annoncer quelque chose ». Puisque les animaux fiers de leur queue disent aux nouveaux arrivés en gloussant, en claironnant, en ricanant et en soupirant d'un air prétentieux qu'ils peuvent en trouver des moins belles à la foire, on pourra regrouper ces verbes sous un parcours figuratif par exemple d' « annonce avec fierté »<sup>25</sup>.

À l'aide de cette activité les élèves prendront conscience que chaque mot est constitué des unités de sens – des sèmes- et que leur emploi conjoint dans un texte constitue des réseaux, des parcours figuratifs.

---

<sup>25</sup> Ce parcours figuratif qui n'est pas très courant peut être opposé à un autre parcours figuratif imaginaire par exemple d' « annonce avec désolation » qui regroupera autour de lui des verbes tels que « pleurnicher, regretter etc. »

## **CINQUIÈME PARTIE**

## 5. CONCLUSION

L'enseignement d'une langue étrangère vise les quatre aptitudes langagières ; La compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Pour réaliser ces compétences chez l'apprenant, l'enseignant se sert des supports de différentes natures ; sonores, visuelles ou écrites. Ces derniers qui ont l'avantage d'être concrets et saisissables, donc plus facilement perçus par les apprenants sont sans doute en tête des supports préférés. Tous les professeurs de langue ont recours aux textes écrits - tels que des récits, des contes etc. - en tant que ressource pédagogique. Ils forment de riches exemplaires des multiples structures grammaticales, lexicales ou bien morphosyntaxiques d'une langue étrangère donnée. Et il s'agit surtout d'une richesse de signification. Gérard Vigner précise l'importance des textes écrits comme le suivant :

On a pu noter en effet qu'un grand nombre d'élèves étudiant le français n'auraient jamais de contacts directs avec des locuteurs francophones en situation de communication orale en face à face, et que, dans bien des cas, le contact se ferait uniquement par le moyen de textes écrits (1979 :7-8).

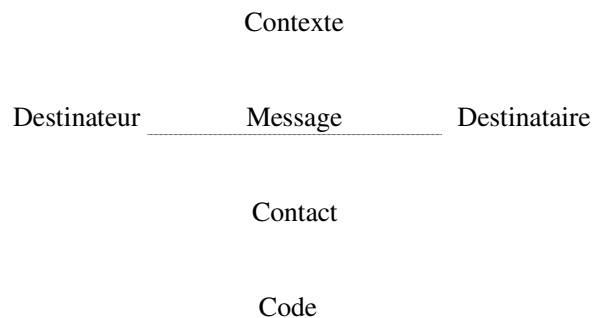
Ce moyen de support doit alors être pris au sérieux et exploité de la manière la plus rentable possible. Un autre ouvrage qui privilégie les textes narratifs - particulièrement littéraires- explique ainsi les apports de ceux-ci :

En plaçant le texte littéraire au cœur de son enseignement, le professeur se donne les moyens d'unifier les différentes exercices et pratiques de la classe de français. L'élève lit : l'analyse stylistique sert la compréhension des libellés, des citations, l'intelligence des textes non littéraires. L'élève convoque ses savoirs et se constitue une culture : il apprend à maîtriser les fonctionnements rhétoriques, il fait connaissance avec les principaux débats culturels. L'élève transforme et produit : analysant l'écriture au travail il se met lui-même au travail de l'écriture (Biard et Denis, 1993 :201).

On souligne encore une fois à quel point les textes écrits sont des outils riches et à l'aide desquels l'élève apprend à enrichir différentes compétences.

Il existe plusieurs façons d'exploiter un texte. Etant donné qu'un texte s'inscrit sur deux plans, les activités à faire dépendent parallèlement du côté que l'on

veut présenter à l'apprenant. Le texte est une entité biplane. D'un côté il a un niveau de la forme, purement graphique donc constitué de signifiants, de l'autre côté il a un plan de contenu qui couvre l'aspect du contenu, c'est-à-dire des signifiés. Le premier niveau appelé dans les termes de Hjelmslev le *plan de l'expression* contient la structure morphologique, syntaxique, les propriétés phonétiques, tout ce qui est d'ordre de la perception visuelle et phonétique. Le deuxième niveau qui est le *plan du contenu* s'adresse à l'intelligence, à l'appréhension du sens. En d'autres termes si nous nous référons au schéma de communication de Jakobson (1963 :214), le plan de l'expression c'est le code utilisé alors que le plan du contenu est le contexte du message communiqué.



### **Schéma 6** **Schéma de Communication de Jakobson**

Si l'objectif est de faire connaître la forme de l'expression, l'enseignant ressortira simplement les éléments dont il a besoin : il prendra les phrases isolément et les déconstruira en morphèmes par exemple. Ou bien repérer les verbes à un temps de conjugaison précis et les classer selon des critères posés préalablement, c'est une activité se portant uniquement sur la structure formelle de la langue. En outre, si c'est le sens du texte que l'on veut transmettre à l'apprenant, il s'agit alors d'un travail de lecture qui nécessite une certaine intellectuelité, une approche analytique. C'est justement à ce stade que l'on peut adopter une méthode sémiotique.

La qualité de la didactique de la langue étrangère se trouve affectée par plusieurs variables ; de la capacité du professeur à celle de l'étudiant, de l'environnement physique à l'état psychologique de l'apprenant. En revanche, celui



qui touche le plus directement est sans doute la méthode utilisée, c'est-à-dire la façon de manier le support pédagogique.

Nous avons essayé ainsi, dans cette thèse, de suggérer une exploitation de texte écrit et narratif par une méthode sémiotique. Nous avons vu que certaines notions de la sémiotique paraissant compliquées à première vue pourraient être présentée sans être nommées strictement. Il est loisible de guider les élèves dans un travail sémiotique sans qu'ils s'en aperçoivent. En d'autres termes, nous avons constaté qu'une démarche inductive rendait beaucoup plus actif l'élève, par rapport à une méthode déductive traditionnelle où les termes- qui sont la plupart du temps assez compliqués- sont définis à la manière d'un dictionnaire. L'enseignant, au lieu de lancer une analyse textuelle dans le cadre stricte de la sémiotique, il pourra poser des questions pertinentes pour obtenir les mêmes résultats. Ce n'est qu'à la suite des réponses que les élèves ont trouvées qu'ils nommeront les informations procurées. Ainsi, par une induction les élèves comprendront le système à partir des exemples faits.

La théorie sémiotique n'est pas applicable seulement dans le domaine de la pédagogie. L'élève qui comprendra le fonctionnement d'un événement qui se déroule dans un temps donné, pourra dépasser le cadre scolaire et transmettre ce système dans n'importe quel autre univers. Il comprendra la logique sous-jacente de tout fait narratif et sera peut être plus attentif dans l'analyse des situations qu'il rencontrera.

La méthode sémiotique est une méthode qui demande de l'abstraction et de la métacognition. Or cet aspect intellectuel qui se situe à un niveau relativement haut ne devra pas constituer un obstacle pour son utilisation dans le milieu scolaire, notamment au collège. Nous avons tenté de mettre en évidence que l'introduction de certains termes pourrait être envisagée afin d'instituer chez l'apprenant une base minimale de la théorie sémiotique. Il existe certainement des lacunes et des imperfections dans la théorie et l'application que nous proposons ici, mais ceci pourrait être développé dans un travail complémentaire, petit à petit selon que le contexte le requiert. Si l'objectif est de servir comme outil de la sémiotique en tant

qu'une méthode de lecture et d'analyse, nous estimons que la démarche présentée ici sera un modèle de recours pour ceux qui le souhaitent, un exemplaire de module d'enseignement entre autres. Son application reste à être testée.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.- M. (1991). **Le Récit**. Paris: Presses Universitaire de France.
- Adam, J.- M. (1985). **Le Texte Narratif, Traité d'Analyse Textuelle des Récits**. Paris: Nathan
- Audain, A., Cader, C., Chevalier, B., Pruvost, J. et Sculfort, M.-F. (1996). **Français (6<sup>e</sup>). Textes et Méthodes**. Paris: Nathan
- Barthes, R. (1985). **L'Aventure Sémiologique**. Paris : Seuil
- Benveniste, É. (1974). **Problèmes de Linguistique Générale, 2**. Paris: Gallimard.
- Bertrand, D. (2000). **Précis de Sémiotique Littéraire**. Paris : Nathan.
- Biard, J. et Denis, F. (1993). **Didactique du Texte Littéraire**. Paris : Nathan.
- Chabrol, C. (1973). **Sémiotique Narrative et Textuelle**. Paris: Librairie Larousse.
- Chevalier, B., Décriaud, R. et Sculfort, M-F. (1993). **Texte Français (3<sup>e</sup>). Lire à Loisir. Lecture Méthodique et Expression**. Paris: Nathan
- Courtès, J. (1995). **Du Lisible au Visible. Analyse Sémiotique d'Une Nouvelle de Maupassant, d'Une Bande Dessinée de B. Rabier**. Bruxelles : DeBoeck
- Dictionnaire Usuel Illustré** (1982). 6<sup>ème</sup> édition. Paris: Flammarion
- Dumortier, J.-L et Plazanet, Fr (1980). **Le Récit**. Bruxelles : DeBoeck
- Everaert-Desmedt, N. (2000). **Sémiotique du Récit**. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Fontanier, P. (1977). **Les Figures du Discours**. Paris: Flammarion.
- Fontanille, J. (1999). **Sémiotique et Littérature. Essais de Méthode**. Paris : PUF
- Jakobson, R. (1963). **Essai de Linguistique Générale**. Paris: Minuit.
- Galisson, R. (1980). **D'Hier à Aujourd'hui: La Didactique des Langues Étrangères. Du Structuralisme au Fonctionnalisme**. Paris: CLE International.
- Günay, V.- D. (2001). **Metin Bilgisi**. Istanbul: Multilingual.
- Günay, V.- D. (2004). **Dil ve İletişim**. Istanbul: Multilingual.
- Greimas, A. -J. (1966). **Sémantique Structurale. Recherche de Méthode**. Paris: Librairie Larousse.
- Greimas, A.-J. (1976). **Maupassant. La Sémiotique du Texte. Exercices Pratiques**. Paris: Seuil.
- Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1979). **Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage**. Paris: Hachette.
- Greimas, A.-J. (1983). **Du Sens II. Essais Sémiotique**. Paris: Seuil.
- Groupes d'Entrevernes (1988). **Analyse Sémiotique des Textes**. Lyon: Presse universitaire de Lyon.
- Hénault, A. (1992). **Histoire de la Sémiotique**. Paris: PUF.
- Kıran, Z. (2002). **Dilbilime Giriş. Dilbilgisinden Dilbilime**. Ankara : Seçkin.
- Maupassant, G. de (1984). **Le Horla**. Paris: Albin Michel.
- Mounin, G. (1974). **Dictionnaire de la Linguistique**. Paris : Quadrige/ PUF.
- Pottier, B. (1992). **Sémantique Générale**. Paris: PUF.
- Saussure, F. de (1972). **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot.
- Vigner, G. (1982). **Écrire. Éléments pour Une Pédagogie de la Production Écrite**. Paris: CLE International.
- Vigner, G. (1979). **Lire: Du Texte au Sens. Éléments pour Un Apprentissage et Un Enseignement de la Lecture**. Paris: CLE International.
- Yücel, T. (1990). Le projet sémiotique ou la narrativité généralisée. **Dilbilim IX 1990**. Revue du département de didactique des langues étrangères de la

faculté des lettres de l'université d'Istanbul. No.1311. Istanbul : Edebiyat Fakültesi Basımevi.

## RESSOURCES EN LIGNE

- Commission européenne (2003). Politique européenne des langues et EMIL/ CLIL.  
**<[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/clilbroch\\_fr.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/clilbroch_fr.pdf)>**  
 (4 septembre 2005)
- Communautés européennes (2001). Les européens et les langues.  
**<<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/barolang.pdf>>**
- Lemelin, Jean-Marc (2000). La sémiotique du discours.  
**<<http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/fontanille.htm>> (19 mars 2005)**
- Marty, Robert (1999). Sémiotique et sémiologie.  
**<<http://www.univ-perp.fr/see/rch/lts/marty/s002.htm>> (8 mars 2005)**
- Panier, Louis 2003. Analyse sémiotique d'un texte.  
**<<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-226.pdf>> (14 mars 2004)**
- Spielmann, Guy (2005). Texte et types textuelles.  
**<<http://www.georgetown.edu/faculty/spielmag/courses/txt/letexte.htm>>**  
 (4 avril 2005)

# ANNEXE 1

## CLOCHETTE

Sont-ils étranges, ces anciens souvenirs qui vous hantent sans qu'on puisse se défaire d'eux! (1)

Celui-là est si vieux, si vieux que je ne saurais comprendre comment il est resté si vif et si tenace dans mon esprit (2). J'ai vu depuis tant de choses sinistres, émouvantes ou terribles, que je m'étonne de ne pouvoir passer un jour, un seul jour, sans que la figure de la mère Clochette ne se retrace devant mes yeux, telle que je la connus, autrefois, voilà si longtemps, quand j'avais dix ou douze ans (3).

C'était une vieille couturière qui venait une fois par semaine, tous les mardis, raccommoder le linge chez mes parents (4). Mes parents habitaient une de ces demeures de campagne appelées châteaux, et qui sont simplement d'antiques maisons à toit aigu, dont dépendent quatre ou cinq fermes groupées autour (5).

Le village, un gros village, un bourg, apparaissait à quelques centaines de mètres, serré autour de l'église, une église de briques rouges devenues noires avec le temps (6).

Donc, tous les mardis, la mère Clochette arrivait entre six heures et demie et sept heures du matin et montait aussitôt dans la lingerie se mettre au travail (7).

C'était une haute femme maigre, barbue, ou plutôt poilue, car elle avait de la barbe sur toute la figure, une barbe surprenante, inattendue, poussée par bouquets invraisemblables, par touffes frisées qui semblaient semées par un fou à travers ce grand visage de gendarme en jupes (8). Elle en avait sur le nez, sous le nez, autour du nez, sur le menton, sur les joues; et ses sourcils d'une épaisseur et d'une longueur extravagantes, tout gris, touffus, hérissés, avaient tout à fait l'air d'une paire de moustaches placées là par erreur (9).

Elle boitait, non pas comme boitent les estropiés ordinaires, mais comme un navire à l'ancre (10). Quand elle posait sur sa bonne jambe son grand corps osseux et dévié, elle semblait prendre son élan pour monter sur une vague monstrueuse, puis, tout à coup, elle plongeait comme pour disparaître dans un abîme, elle s'enfonçait dans le sol (11). Sa marche éveillait bien l'idée d'une tempête, tant elle se balançait en même temps; et sa tête toujours coiffée d'un énorme bonnet blanc, dont les rubans lui flottaient dans le dos, semblait traverser l'horizon, du nord au sud et du sud au nord, à chacun de ses mouvements (12).

J'adorais cette mère Clochette (13). Aussitôt levé je montais dans la lingerie où je la trouvais installée à coudre, une chaufferette sous les pieds (14). Dès que j'arrivais, elle me forçait à prendre cette chaufferette et à m'asseoir dessus pour ne pas m'enrhumer dans cette vaste pièce froide, placée sous le toit (15).

« Ça te tire le sang de la gorge », disait-elle (16).

Elle me contait des histoires, tout en reprisant le linge avec ses longs doigts crochus, qui étaient vifs; ses yeux derrière ses lunettes aux verres grossissants, car l'âge avait affaibli sa vue, me paraissaient énormes, étrangement profonds, doubles (17).

Elle avait, autant que je puis me rappeler les choses qu'elle me disait et dont mon cœur d'enfant était remué, une âme magnanime de pauvre femme (18). Elle voyait gros et simple (19). Elle me contait les événements du bourg, l'histoire d'une vache qui s'était sauvée de l'étable et qu'on avait retrouvée, un matin, devant le moulin de Prosper Malet, regardant tourner les ailes de bois, ou l'histoire d'un œuf de poule découvert dans le clocher de l'église sans qu'on eût jamais compris quelle bête était venue le pondre là, ou l'histoire du chien de Jean-Jean Pilas, qui avait été reprendre à dix lieues du village la culotte de son maître volée par un passant tandis qu'elle séchait devant la porte après une course à la pluie (20). Elle me contait ces naïves aventures de telle façon qu'elles prenaient en mon esprit des proportions de drames inoubliables, de poèmes grandioses et mystérieux; et les contes

ingénieux inventés par des poètes et que me narrait ma mère, le soir, n'avaient point cette saveur, cette ampleur, cette puissance des récits de la paysanne (21).

Or, un mardi, comme j'avais passé toute la matinée à écouter la mère Clochette, je voulus remonter près d'elle, dans la journée, après avoir été cueillir des noisettes avec le domestique, au bois des Hallets, derrière la ferme de Noirpré (22). Je me rappelle tout cela aussi nettement que les choses d'hier (23).

Or, en ouvrant la porte de la lingerie, j'aperçus la vieille couturière étendue sur le sol, à côté de sa chaise, la face par terre, les bras allongés, tenant encore son aiguille d'une main, et de l'autre, une de mes chemises (24). Une de ses jambes, dans un bas bleu, la grande sans doute, s'allongeait sous sa chaise; et les lunettes brillaient au pied de la muraille, ayant roulé loin d'elle (25).

Je me sauvai en pouvant des cris aigus (26). On accourut; et j'appris au bout de quelques minutes que la mère Clochette était morte (27).

Je ne saurais dire l'émotion profonde, poignante, terrible, qui crispa mon cœur d'enfant (28). Je descendis à petits pas dans le salon et j'allai me cacher dans un coin sombre, au fond d'une immense et antique bergère où je me mis à genoux pour pleurer (29). Je restai là longtemps sans doute, car la nuit vint (30).

Tout à coup on entra avec une lampe, mais on ne me vit pas et j'entendis mon père et ma mère causer avec le médecin, dont je reconnus la voix (31).

On l'avait été chercher bien vite et il expliquait les causes de l'accident (32). Je n'y compris rien d'ailleurs (33). Puis il s'assit, et accepta un verre de liqueur avec un biscuit (34).

Il parlait toujours ; et ce qu'il dit alors me reste et me restera gravé dans l'âme jusqu'à ma mort! (35) Je crois que je puis reproduire même presque absolument les termes dont il se servit (36).

Ah! disait-il, la pauvre femme! ce fut ici ma première cliente (37). Elle se cassa la jambe le jour de mon arrivée et je n'avais pas eu le temps de me laver les mains en descendant de la diligence quand on vint me quérir en toute hâte, car c'était grave, très grave (38).

Elle avait dix-sept ans, et c'était une très belle fille, très belle, très belle! (39) L'aurait-on cru? (40) Quant à son histoire, je ne l'ai jamais dite ; et personne hors moi et un autre qui n'est plus dans le pays ne l'a jamais sue (41).Maintenant qu'elle est morte, je puis être moins discret (42).

A cette époque-là venait de s'installer, dans le bourg, un jeune aide instituteur qui avait une jolie figure et une belle taille de sous-officier (43). Toutes les filles lui couraient après, et il faisait le dédaigneux, ayant grand-peur d'ailleurs du maître d'école, son supérieur, le père Grabu, qui n'était pas bien levé tous les jours (44).

Le père Grabu employait déjà comme couturière la belle Hortense, qui vient de mourir chez vous et qu'on baptisa plus tard Clochette, après son accident (45). L'aide instituteur distingua cette belle fillette, qui fut sans doute flattée d'être choisie par cet imprenable conquérant; toujours est-il qu'elle l'aima, et qu'il obtint un premier rendez-vous, dans le grenier de l'école, à la fin d'un jour de couture, la nuit venue (46).

Elle fit donc semblant de rentrer chez elle, mais au lieu de descendre l'escalier en sortant de chez les Grabu, elle le monta, et alla se cacher dans le foin, pour attendre son amoureux (47). Il l'y rejoignit bientôt, et il commençait à lui conter fleurette, quand la porte de ce grenier s'ouvrit de nouveau et le maître d'école parut et demanda: (48)

« Qu'est-ce que vous faites là haut, Sigisbert? » (49)

Sentant qu'il serait pris, le jeune instituteur, affolé, répondit stupidement : (50)

« J'étais monté me reposer un peu sur les bottes, monsieur Grabu. » (51)

Ce grenier était très grand, très vaste, absolument noir; et Sigisbert poussait vers le fond la jeune fille effarée, en répétant (52) : « Allez là-bas, cachez-vous. Je vais perdre ma place, sauvez-vous, cachez-vous? » (53)

Le maître d'école entendant murmurer, reprit : (54)

« Vous n'êtes donc pas seul ici? (55)

— Mais oui, monsieur Grabu! (56)

— Mais non, puisque vous parlez. (57)

— Je vous jure que oui, monsieur Grabu. (58)

— C'est ce que je vais savoir, » reprit le vieux (59); et fermant la porte à double tour, il descendit chercher une chandelle (60).

Alors le jeune homme, un lâche comme on en trouve souvent, perdit la tête et il répétait, paraît-il, devenu furieux tout à coup (61): « Mais cachez-vous, qu'il ne vous trouve pas. Vous allez me mettre sans pain pour toute ma vie. Vous allez briser ma carrière... Cachez-vous donc! » (62 )

On entendait la clef qui tournait de nouveau dans la serrure. (63)

Hortense courut à la lucarne qui donnait sur la rue, l'ouvrit brusquement, puis, d'une voix basse et résolue : (64)

« Vous viendrez me ramasser quand il sera parti, dit-elle. (65)

Et elle sauta. (66)

Le père Grabu ne trouva personne et redescendit, fort surpris. (67)

Un quart d'heure plus tard, M. Sigisbert entra chez moi et me conta son aventure (68). La jeune fille était restée au pied du mur incapable de se lever, étant tombée de deux étages (69). J'allai la chercher avec lui (70). Il pleuvait à verse, et j'apportai chez moi cette malheureuse dont la jambe droite était brisée à trois places, et dont les os avaient crevé les chairs (71). Elle ne se plaignait pas et disait seulement avec une admirable résignation (72) « Je suis punie, bien punie! » (73)

Je fis venir du secours et les parents de l'ouvrière, à qui je contai la fable d'une voiture emportée qui l'avait renversée et estropiée devant ma porte (74).

On me crut, et la gendarmerie chercha en vain, pendant un mois, l'auteur de cet accident (75).

Voilà! (76) Et je dis que cette femme fut une héroïne, de la race de celles qui accomplissent les plus belles actions historiques (77).

Ce fut là son seul amour (78). Elle est morte vierge (79). C'est une martyre, une grande âme, une Dévouée sublime ! (80) Et si je ne l'admirais pas absolument je ne vous aurais pas conté cette histoire, que je n'ai jamais voulu dire à personne pendant sa vie, vous comprenez pourquoi (81).

Le médecin s'était tu (82). Maman pleurait (83). Papa prononça quelques mots que je ne saisis pas bien ; puis ils s'en allèrent (84).

Et je restai à genoux sur ma bergère, sanglotant, pendant que j'entendais un bruit étrange de pas lourds et de heurts dans l'escalier (85).

On emportait le corps de Clochette (86).

## ANNEXE 2

### POURQUOI LES ANIMAUX ONT UNE QUEUE

Aussi incroyable que cela puisse paraître, il fut un temps où les animaux n'avaient pas de queue. Vous avez bien entendu : pas de queue. Ni le renard, ni l'âne, ni le lapin, ni le chien, ni les autres. Et cela les rendait fort tristes. [...]

Imaginez la surprise de tout ce petit monde lorsqu'on annonça qu'une grande foire allait avoir lieu, et qu'on allait y vendre, devinez quoi : des queues !

-Il faut que j'y sois le premier, pensa le renard.

Et il partit ventre à terre, courant plus vite qu'il ne l'avait jamais fait. Il arriva bon premier à la foire.

Des queues, il y en avait, oui, et de toutes sortes : des grandes, des minces, des courtes, des longues. Sans parler des queues en forme de feuille, de pompon ou de ficelle, des queues lisses comme le verre ou aussi râpeuses que le bois.

C'était merveilleux de voir cela, et le renard eut tout loisir de choisir la plus rousse, la plus touffue, en un mot la plus belle.

Sur le chemin du retour, il rencontra le chien, qui loucha sur le panache roux.

-Diable ! Voici une bien belle queue. Crois-tu qu'il en reste encore ?

-Si fait, compère. Mais la plus belle est accrochée derrière moi, gloussa le renard.

Le chien courut à la foire et se trouva, ma foi, une assez belle queue, pareille à un gros plumeau noir. S'en retournant chez lui, il rencontra le chat, qui loucha sur le plumeau noir.

-Diable ! Voici une bien belle queue. Crois-tu qu'il en reste encore ?

-Si fait, compère. Mais la plus belle est accrochée derrière moi, claironna le chien.

Le chat courut à la foire et se trouva, ma foi, une assez belle queue, rayée comme le pelage du zèbre et qui ressemblait à un serpent soyeux.

Au retour, il rencontra le cheval, qui loucha sur le serpent soyeux.

-Diable ! Voici une bien belle queue. Crois-tu qu'il en reste encore ?

-Si fait, compère. Mais la plus belle est accrochée derrière moi, ricana le chat.

Le cheval courut à la foire et dut fouiller longtemps pour trouver, ma foi, une assez belle queue, toute de crins immenses, semblable à une grande barbe de maïs.

Il s'en allait chez lui quand il rencontra la vache, qui loucha sur la longue barbe de maïs.

-Diable ! Voici une bien belle queue. Crois-tu qu'il en reste encore ?

-Plus beaucoup, commère. Et les dernières ne sont pas bien belles, soupira le cheval.

La vache courut donc à la foire. C'était vrai. Les plus belles queues étaient parties ! Elle fureta, fouina, et finit tout de même par dénicher une queue, un peu ridicule, ma foi, en forme de corde effilochée. Bah ! Pour chasser les mouches, pensa-t-elle, c'était bigrement suffisant.

Tous les animaux défilèrent les uns après les autres, et le tas de queues diminua, diminua. Enfin, beaucoup plus tard, arriva le cochon, encore essoufflé de sa longue course, et bon dernier.

-Il n'y aura plus de queue, pleurnichait-il, et je serai le seul à ne pas avoir l'arrière-train garni !

Mais si ! Il en restait une. Une misérable et ridicule petite queue en tire-bouchon. Croyez-vous qu'il en eût du chagrin ? Point du tout. Il se l'attacha sur le champ et s'en retourna chez lui, fier comme un pape.

C'est ainsi que les animaux ont trouvé leur queue. C'est ainsi et pas autrement.