

Cahiers du Celec

ISSN : 2801-2305

2 | 2012

Séminaire « Junior » du CELEC

Textes réunis par Agnès Morini

🔗 <https://publications-prairial.fr/celec/index.php?id=165>

Electronic reference

« Séminaire « Junior » du CELEC », *Cahiers du Celec* [Online], Online since 01 juin 2012, connection on 29 mars 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/celec/index.php?id=165>

Copyright

CC BY 4.0

DOI : 10.35562/celec.165



INTRODUCTION

Le 7 juin 2011 se tenait, dans les murs de l'Université Jean Monnet Saint-Étienne, le premier séminaire dit « junior » du Centre d'Études sur les Littératures Étrangères et Comparées. Organisé par deux doctorantes, Lucia Vola et Rafaèle Audoubert (qui a, depuis, soutenu sa thèse, été qualifiée et recrutée comme maîtresse de conférences dans notre établissement), il devait permettre à neuf doctorants de notre laboratoire de présenter un état de leurs travaux de thèse à cette date-là. Leurs contributions, pas tout à fait des articles au sens classique du terme, mais bien conçues comme des bilans d'étapes, ont bien sûr été relues à la fois par les directeurs de thèse respectifs des intervenants et par le comité scientifique de cette revue en ligne et sont ici soumises à un plus large public dans le cadre de ce numéro 2 de notre revue *online*, dont nous souhaitons qu'il soit, par là même, un encouragement à la jeune recherche dans nos domaines.

Note de l'équipe Prairial : afin de respecter la numérotation des notes telle qu'elle a été diffusée sur le site précédent, nous avons parfois eu recours à l'outil de stylage Lodel. Pour les quelques articles concernés, nous ne mettons, par conséquent, pas le fichier pivot XML à disposition.

ISSUE CONTENTS

CEDICLEC

Fatih Bouguerra

La grammaire négociée de l'apprenant en Lycée professionnel

Viet Quy Lan Nguyen

Comment s'entend et se manifeste l'« autorité » de l'enseignant universitaire par l'étude des discours magistraux ?

Maryna Shpargalyuk

La formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine

CEP

Paul de Vulpian

La *métrise* de la ville

CERCLI

Lucia Vacchina-Vola

Le jeu du « je » chez Rosetta Loy

GRIAS

Rafaèle Audoubert

Le *desengaño* ou la leçon morale dans un poème de Francisco de Quevedo

Yannick Chapot

La citation picturale : enjeux et problématiques

Gaëlle Le Gal

Hippocrate, Galien : de l'autorité médicale dans *Guzmán de Alfarache*

Julien Strignano

La peinture dans le texte dans *Caprichos* de Ramón Gómez de la Serna

CEDICLEC

La grammaire négociée de l'apprenant en Lycée professionnel

Fatih Bouguerra

DOI : 10.35562/celec.167

Copyright

CC BY 4.0

OUTLINE

Perspective épistémologique
Quelle grammaire ?
Quelle négociation en classe ?
Les tours de parole
Le statut des participants
Négociation au niveau du contenu
Conclusion

TEXT

- 1 Nous proposons, dans notre recherche, de travailler sur la grammaire que les élèves construisent en cours de français et d'anglais en lycée professionnel. Pour quelle(s) raison(s) ? Selon nous, la réflexion métalinguistique à l'origine de toute étude explicite de la grammaire en classe pose de manière récurrente des problèmes à nos élèves tant du point de vue des processus en jeu que des termes utilisés. En effet, la pratique (ou observation) raisonnée de la langue considérée comme une étape essentielle dans la construction des règles sous-jacentes de la langue étrangère demeure un exercice périlleux pour des élèves sans outils réflexifs. Tout d'abord, nous expliciterons notre cadre épistémologique. Ensuite, nous décrirons la grammaire/objet que nous étudions. Si pour nous, cet objet doit être négociée, nous exposerons ensuite dans quelles conditions.

Perspective épistémologique

- 2 Dans le domaine didactique, le champ de la réflexion métalinguistique n'est pas récent. En effet, depuis les années Soixante Dix, l'élève est invité à réfléchir sur son propre fonctionnement métacognitif. De plus, plus proches de nous, le Cadre Européen Commun de Référence et l'approche actionnelle ne rejettent en rien la grammaire explicite mais invitent respectivement d'une part l'élève à *agir* en langue, mais aussi l'enseignant à créer des situations de résolutions de problèmes en rapport avec des tâches. Enseignants en lycée professionnel avec un public varié et, souvent, d'adultes en formation initiale et/ou continue, nous ne pouvons que nous féliciter de cela. Cependant, nous devons nous demander comment articuler avec les apprenants une grammaire explicite dynamique dorénavant à l'interface entre réflexion et action dans ce contexte.

Quelle grammaire ?

- 3 Notre propos consiste à étudier les grammaires existantes en classe de langue et que nous proposons de négocier. Pourquoi ? Pour deux raisons principales. Tout d'abord, au lieu de fonctionner comme une aide explicative, la grammaire est sur le terrain le lieu de tensions et de malentendus constants que nos corpus montrent.
- 4 Ensuite, les élèves ont des difficultés à désigner les phénomènes et nous posent des questions de l'ordre du métalangage à employer. Que faire alors en cas de cacophonies linguistiques dues au choc entre savoirs hétérogènes et fossilisés des élèves d'un côté, et grammaire des manuels, ou des enseignants eux-mêmes, de l'autre ? Nous voulons montrer que des grammaires complexes et hétérogènes persistent et que, plutôt que de les ignorer, les prendre en compte et les démêler figure une première étape pour véritablement aider les élèves à atteindre un objectif somme toute clair : interagir en anglais. Nous ne désirons rien moins que donner du *sens* à la grammaire. Nous commencerons par reprendre à notre compte une modélisation mise au point par Faerch¹. Nous considérerons donc qu'il existe en somme trois types de grammaire en classe : une grammaire descriptive (celle du linguiste), une grammaire pédagogique (celle de l'enseignant, des manuels, celle des textes) et une grammaire de

l'apprenant (une grammaire interne complexe de l'interlangue). Si notre grammaire est une grammaire qui correspond à l'ensemble des règles de fonctionnement d'une langue en discours, nous préférons des références théoriques qui intègrent l'humain, le contexte, la complexité des relations entre formes et sens. Nous nous intéressons à la co-construction des règles sur la base d'une grammaire énonciative non pas prééglée sur des normes externes mais opératoire et efficace pour les élèves et en rapport avec des pratiques sociales de références. Si l'on ne peut séparer savoir et action, la co-construction de la grammaire de l'élève est conditionnée par une négociation possible.

Quelle négociation en classe ?

- 5 L'échange en classe, s'il est véritablement co-construit, exige une négociation, quoi qu'il arrive, intrinsèque à la communication. Nous voulons insister sur le caractère dynamique de l'échange. Comment modéliser l'interaction alors ? Pour Kerbrat-Orecchioni, la communication en classe appartient à un sous-genre du vaste domaine des interactions verbales². En attachant une importance particulière au dialogue en classe, nous prétendons être en congruence avec une grammaire de la parole négociée. L'objet, c'est alors tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les inter-actants. Les différends en classe surgissent en cas d'incompréhension, de résistance, à la compréhension. Notre objet concerne donc des échanges communicatifs en face à face par des moyens langagiers. Nous allons ainsi relever des unités dialogales présentant des négociations. Ces dernières peuvent porter sur des propositions de deux natures différentes : soit le désaccord porte sur la forme de l'échange (tours de paroles et aspects relationnels ou places des interlocuteurs), soit sur le contenu (pour nous, la règle grammaticale elle-même ou les métatermes utilisés autant que le thème de l'échange). L'analyse conversationnelle incarne alors un modèle opératoire pour nous aider à imbriquer forme et fond.

Les tours de parole

- 6 Dans le cadre scolaire, la distribution de la parole, et donc les tours de parole, sont pré-réglés sur le contrat didactique souvent tacite. Au niveau microstructural, dans les échanges classiques en milieu scolaire, l'on assiste à des échanges ternaires de type : [Initiative de l'enseignant → réponse de l'élève → ratification de l'enseignant]. Selon Bouchard, le maître poserait des questions au groupe, puis désignerait plus précisément le locuteur alors autorisé à s'exprimer³. Nos corpus illustrent à l'évidence ces remarques en montrant un enseignant directif (P), qui pose les questions et désigne (ici, par la gestuelle non transcribable) l'élève autorisé à répondre (E) :

P Bon ; qu'est-ce qu'on vient de faire ?

E On a lu un texte sur M'n'M

P oui

E on a corrigé des fautes qu'y avaient dedans

P Oui... quel type de texte c'est ?

E Une autobiographie... comme avec Georges Sand

P C'est lui qui l'a écrit ?

E Non, une biographie

P D'accord. Quel temps est employé dans presque tout le document ?

E C'est le prétérit

P Oui, c'est quoi le prétérit pour vous ?

E [C'est ING

E [C'est ED

P Expliquez un peu plus

E Ben, c'est quand y'a ED à la fin du verbe

P Ça sert à exprimer quoi ?

E C'est pour une habitude [réponse évidemment inexacte]

P Une habitude c'est quoi ?

E Ben c'est c'qu'on fait tout le temps

7 Nous retrouvons bien un *pattern* ternaire et préréglé auquel les élèves se soumettent. L'analyse longitudinale des corpus permet donc de montrer que l'on trouve une distance entre intention et réalisation. Nous décelons, parfois, une mobilisation quasi exclusive de la parole par nous-mêmes, des questions très directives et une construction grammaticale qui illustre à merveille l'effet Topaze. Dans la longue interaction suivante, l'enseignant expert acquiesce (l. 3 et 11) et suggère plus qu'il ne récolte d'informations spontanées au moins jusqu'à la ligne 21. Enfin, il ajuste les réponses partielles (l. 26) :

1. P voi... là... ok ? maintenant est-ce que vous pouvez me dire la différence entre le present perfect et le prétérit qu'on a déjà vu cette année

2. E ben le prétérit euh : exprime... une action qui est passée

3. P oui

4. E et le present perfect ben exprime une : une action qui est passée euh qui vient de se dérouler

5. P oui mais une action qui vient de se dérouler c'est passé aussi c'est quoi la différence entre les deux ?

6. E c'est qu'on la raconte euh...

7. P comment vous choisiriez entre les deux ? ... comment vous choisiriez entre le prétérit et le present perfect ?
8. E XXXXXXXXXXXXX
9. P alors ch... chacune votre tour on va prendre les trois réponses hein ?
10. E1 selon les mots qu'il y a dans la phrase comme les indicateurs de temps ou autre
11. P oui... alors si t'as un indicateur de temps tu choisirais quoi entre les deux ?
12. E1 ça dépend faut voir le...
13. P quel type d'indicateur ? par exemple si tu as une date... tu mettrais lequel ? ... le prétérit ou le present perfect ? vous vous souvenez pas ?
14. E le prétérit [unisson]
15. P oui
16. E1 et le present perfect c'est quand on met euh XXX
17. P oui... vous remarquerez que au present perfect une action qui vient de se passer elle vient juste de descendre de l'avion on dit pas quand elle vient quand ça s'est passé... y'a pas de date d'accord donc c'est vrai qu'il y a une différence déjà avec la date date au prétérit pas de date present perfect tu voulais suggérer une autre différence ?
18. E XXXX
19. P c'était ça ? tu vois une autre différence ?
20. E1 non c'était ça

21. P c'était ça ?

22. E XXXXX quand y'a des adverbes

23. E Already

24. P oui

25. E euh present perfect

26. P oui... donc c'est quoi ces adverbes y'a certains adverbes en fait avec lesquels on emploie d'accord lesquels ? already oui

27. E already

28. P vous en avez pas un autre ?

29. E XXXXXX

30. P comment ?

31. E2 ever ?

32. P oui ?

33. E never

34. P never oui

35. E just

36. P just oui puisque just ça représente une action qui vient...

37. E juste... juste de se passer

38. P voi : là (3s) d'accord (3s) on récapitule tout ce que vous venez de me dire faites moi la règle récapitulez moi tout ce que vous venez de me dire

39. E2 le present perfect... euh... s'emploie automatiquement avec... avec euh... l'adverbe ? already . [just]

40. P vous savez j'enregistre plus y'a de bruit plus après c'est pénible pour moi de me rappeler ce que j'ai enregistré

41. E XXXX

42. P ce serait gentil d'attendre une ou deux minutes... merci

43. E2 XXXX forme affirmative... euh sujet plus have plus euh... participe passé

44. P oui

45. P voilà et il s'emploie dans quel euh dans quel cas

46. E2 il s'emploie dans

47. E1 pour action 48 P oui

48. E2 pour euh pour exprimer euh une action qui vient juste de se passer mais qui euh... qui est pas... ; enfin y'a pas de date

49. P voilà... et tout t'à l'heure vous m'avez pas dit quelque chose vous m'avez dit que ça s'emploie pour quelque chose (ralenti)

50. E3 XXXXXX

51. P mmm... d'accord... donc tu peux répéter

52. E3 quand on voit le résultat

53. P voilà quand on voit le résultat donc quand on voit le résultat d'une action devant nous on utilise le present perfect c'est bon... est-ce que ça vous fait penser à un temps en français ? auxiliaire have plus participe passé

- 8 Malgré une directivité évidente, il apparaît en même temps une forme de maïeutique dialectique à travers laquelle l'enseignant aide l'élève à aller puiser dans ce qu'il sait déjà (l. 31 et 34), dans des savoirs passifs, sclérosés, les réponses. Ce fort guidage n'engendre en effet que peu de réponses fausses. Au pire, elles sont globales, au mieux, pertinentes. Cette répartition de la parole très guidée n'est pourtant pas la seule possible. En effet, alors que le contrat didactique est souvent décrit dans la littérature acquisitionnelle comme indéfectible, cet objet est en réalité flottant. Si l'élève est autorisé à changer le cours de ce script, il participe à la création d'un véritable dialogue à la fois non unilatéral et axé sur le sens. Ceci est principalement matérialisé par le non respect des tours de paroles et de la distribution enseignante. Ce non-respect n'est pas erratique. Il correspond en fait à des interstices précis. Il se joue alors un enjeu important, selon Mondada et Berthoud : le fait de ne pas maîtriser l'introduction du thème de l'échange en situation de communication va entraîner un échange asymétrique sauf si l'interlocuteur est invité à prendre en charge le topic⁴. Nous noterons cependant que cette notion d'asymétrie souvent décrite dans l'enseignement/apprentissage n'est pas propre à la classe de langue, ni aux échanges exolingues, mais concerne toute interaction. En effet, entre un adulte et un enfant, entre un professeur et ses élèves, entre locuteur natif et non natif, entre dirigeant et employés, ces phénomènes sont courants. L'analyse des tours de paroles et de leurs implications est cependant fortement liée aux places des interlocuteurs. Quel sera alors dans ce contexte négocié le statut des participants ?

Le statut des participants

- 9 La relation verticale incarne l'analyse des places dans l'interaction. Dans notre optique, le renversement du contrat didactique, de la relation de maître/expert à élève/novice, peut être susceptible de

promouvoir le « je » social de l'élève. D'après l'analyse conversationnelle, se trouvera en position haute celui ou celle qui imposera à l'interaction son vocabulaire. Ces rapports de place sont en fait remis en question en classe sans cesse et engendrent alors négociation. A titre d'illustration, en lycée professionnel, l'élève est souvent, lors d'une séquence de traduction d'un matériel authentique professionnel comme une gamme de montage, en position d'expert. Alors que l'enseignant dispose de plusieurs traductions pour un terme anglais comme *seam ripper*, seul l'élève peut trancher pour « découpeur » en lien avec ses savoirs d'expérience en entreprise. De même, « ring » ne peut représenter pour l'élève qu'un anneau de réglage. Les catégories d'enseignant et d'apprenant « se trouvent ainsi problématisés par le fait qu'elles peuvent à tout moment être renégociées et renversées »⁵. Dans son dictionnaire didactique, Galisson signale que ces connaissances lexicales professionnelles (ou technolectes) échappent au plus grand nombre de locuteurs, même natifs⁶. La valorisation ainsi générée chez l'élève apporte chez lui, à la condition d'un changement de perspective, un sentiment de maîtrise particulier et mérité. Moore et Simon (2002) invitent l'enseignant à accepter de changer le script classique du déroulement du cours. De la sorte, l'élève sujet social pourra alors s'exprimer au-delà de l'élève apprenant⁷.

- 10 Cette analyse des rôles en classe souligne également les moments de dysfonctionnements, les dérèglements, les ratés du contrat didactique, à la fois comme propre à tout échange, mais aussi comme lieux de réajustements et de rappel : l'enseignant a pour rôle de faire atteindre à l'élève des objectifs en langue certes, mais il doit également apprendre à lâcher prise. La dévolution de l'expertise momentanée a pour conséquence selon nous de voir se répéter dans la classe des entraides entre élèves, qui étayent les difficultés de l'autre, en commentaire, ou encore en production en anglais comme ici, ligne 4 :

1. P you are right... all the words begin with P except doctor ... that's very logical

2. E5 but it's very difficult because ... two week ago a man with a baby was ... euh ... *angoisse* ?

3. P stressed

4. E1 [disappointed]

5. E5 disappointed ... take ... BAS ahh j'arrive pas à le dire

6. E7 speak ?

7. E5 speak with me and said me euh ... for me it's most difficult to help boy ... I prefer help girl ... it's more

8. P it's easier for you

9. E5 yes ... for me and he tell me do you think you prefer what do you think it's better for me to ... to ...

- 11 L'on assiste à un véritable polylogue, avec des prises en charge multiples dont le but est le sens. On veut tous comprendre le message en LE et le locuteur principal E5 veut « réellement » dire quelque chose, malgré d'énormes difficultés linguistiques. Tout le monde joue le jeu, certes, mais un jeu social, un jeu proche de celui que l'on retrouverait en négociant le sens dans la réalité extrascolaire. Cependant, les rapports de face viennent brouiller cette présentation idyllique au vu des corpus. Nous allons voir en effet que l'expression de l'élève individu peut aussi bien servir que gêner l'échange, voire à l'apprentissage. L'exemple qui suit est ici le cas intéressant d'un élève (E7) qui propose une expression française traduite littéralement (la violence blanche) pour exprimer une violence verbale. Nous corrigeons cette expression en expliquant qu'un anglophone penserait à des conflits raciaux comme les exclusions de l'Apartheid. L'élève ajuste momentanément la correction (l. 23) mais affirme au final une contestation en LM (l. 30) en se situant dans le registre du sens (malgré l'inexactitude selon la norme contextuelle de la langue cible). L'apprenant sujet/personne se redonne même la parole, certes à voix basse, comme pour persister dans l'affirmation de sa personne et réparer la mise en danger de sa face :

1. E4 *angry happy violent jealous euh* : I think like E5 ... happy because it's ... a nice emotion
2. P yes alright that's what you've said ?
3. E5 yes
4. P so you agree both of you ? ... has anyone thought of something else ?
5. E2 no
6. E1 but *angry violence jealous* are bad feelings
7. P that's right
8. E1 otherwise *happy* is a good feeling
9. P yeah
10. E4 but we can say that violence is with euh ... (*frappe sa main avec le poing*)
11. P the hands ?
12. E4 hands or feet or more euh ... expressive ?
13. E5 more large ?
14. P I'm not sure
15. E4 or ... or *angry jealous happy* is euh ... more XXXX
16. P I'm not sure because violence can be expensive ... violence can be verbal ... when you speak

17. E7 XXXXXXXX

18. P sorry

19. E7 the white violence

20. P what do you mean ?

21. E7 when you speak only ?

22. P yes well you would say verbal violence ... rudeness ... it's a French expression

23. E7 sorry ok

24. P it's all right... I understood ... English would think of South Africa ... you understand ?

25. E7 no

26. E1 yes... black and white

27. E7 ok ... ok ...

28. E4 the ... cold ... cold violence (rires)

29. P ok it's a discreet violence ... [but I don't think white violence is ok]

30. E7 [BAS la violence blanche quoi]

Qu'il s'agisse des tours de paroles ou des places, la forme est en fait indissociable du contenu puisque l'on impose formellement un vouloir dire, un sens. La négociation va alors aussi concerner le fond. Lequel ?

Négociation au niveau du contenu

- 12 L'apprenant peut être, comme nous l'avons vu, à l'initiative du second temps de l'échange. Comment l'élève impose-t-il (délibérément ou spontanément) son intervention en cas de différend sur le sens des lexèmes ? Dans l'extrait suivant, un élève émet une contre proposition selon laquelle un texte autobiographique ne contient pas seulement du prétérit (comme toute règle pédagogique le simplifie) mais aussi d'autres temps, ceci sans être préalablement interrogé par l'enseignant (l. 5). Nous constatons qu'il y a un ajustement (l. 8) effectué par l'enseignant pour intégrer l'intervention critique de l'élève. Cependant, la position haute et *institutionnalisante* du professeur demeure : la règle acceptée ne concernera que les verbes au passé :

1. E Y a des dates en plus

2. P Très bien. C'est vrai. pourquoi on utilise le prétérit dans une biographie

3. E Ben... quand on raconte la vie de quelqu'un de célèbre, on parle de ce qu'il a fait

4. E C'est forcément passé !

5. E Y'a aussi du présent monsieur. sur les paroles

6. P Où ça ?

7. E XXXXP

8. P Ah oui. Qu'est ce que tu peux dire ?

9. E Eh ben les paroles sont toujours provocantes

10. P Oui. Donc ?

11. E Eh ben y peut y avoir du passé et du présent, comme en français !

12. P Bien sûr... on n'utilise pas toujours un seul temps pour s'exprimer mais ce qui domine ici. c'est le passé

En effet, accepter une dévolution à l'élève, des contre-propositions, ne signifie pas pour autant épuiser de manière exhaustive les règles. L'individu/élève a le droit d'intervenir mais le degré de complexité de la tâche est limité par l'enseignant au final.

- 13 En termes de lexique, la dénomination des méta-termes est au cœur de notre recherche. Elle est aussi sujette à négociation. Là encore, l'attitude de l'enseignant prime : nous avons le choix entre prescription ou négociation, construction ou déduction. Négocier la nomenclature grammaticale, c'est certes trouver des appellations communes, mais c'est aussi accepter des nominations floues, ambiguës, et temporaires, qui traduisent une difficulté à dire, à exprimer, à thématiser. Si l'élève a le droit de communiquer librement avec ses termes, la négociation peut alors prendre place. Le blocage des élèves en difficulté repose selon nous sur le fait de ne pas oser parler par préservation de leur face dans le groupe, comme nous l'avons vu plus haut. Dans l'exemple qui suit, la difficulté sur les temps de l'élève E1 (qu'il nomme de manière générique « ING ») est en fait une invitation à éclaircissement, ce qui se produit et se termine par un compromis. Les interventions de cet élève nous serviront de fil rouge :

1. E J'ai jamais rien compris... ce truc

2. E XXXX

3. P A quoi ?

4. E1 A ING. tout ça là.

5. P Bon il faut que tu comprennes : écrire une chose que tu ne comprends pas sur le cahier, c'est pas intéressant. Les temps ça sert à quelque chose, à décrire une action qui s'est passée, qui se déroule

ou qui va arriver en gros (je dessine un axe au tableau). Quand tu racontes la vie de quelqu'un de connu, tu parles de ce qu'il a fait. C'est où ça sur ma flèche ?

6. E1 Ben, c'est gauche, c'est avant exactement...

7. P donc le prétérit... on peut le reconnaître avec le ED, attention à pas confondre avec le présent perfect mais on reverra ça... quel type de texte on a là ?

8. E1 Ben, c'est une histoire...

9. E ah oui ici, c'est un récit !!

10. E1 C'est ça que je voulais dire tout à l'heure

11. P Oui oui j'avais compris eh bien qu'est ce qu'on a dit sur le récit ?

12. E1 Ben que ça raconte des actions au passé

13. P Que des actions ?

14. E1 Non ça peut décrire aussi XXX

15. P Bien sûr

16. E Ah ouaih quand ça décrit. c'est statique et quand ça avance c'est dynamique

17. P Ok. alors, ça va mieux toi ?

18. E1 je suis paumé là

19. P Le prétérit dis mois 1, à quoi ça sert et 2, comment tu le reconnais

20. E XXXXXX

21. E1 Ben, ça sert à... décrire... ch'ais plus réfléchir... ou y'a le temps...

22. P On écoute la camarade s'il vous plaît : vas-y...

23. E Ça sert pour des actions passées en fait.

24. P Oui, on l'a déjà dit, c'est bien ça fait un rappel... et puis

25. E1 Et on le reconnaît au ED

26. P C'est tout ?

27. E Ah ouaih, et puis les dates.

28. P Eh bien ! tu vois, tu comprends, il faut juste que tu prennes le temps de réfléchir

29. E C'est vrai... mais vous expliquez mieux comme ça.

30. P Je n'ai rien expliqué... on a tous discuté pour comprendre, c'est tout.

31. E1 C'est bien comme ça.

32. P Ça dérange certains de prendre un peu plus de temps pour expliquer ?

33. E Non, c'est bien

34. E En plus y'en a qui osent pas demander et qui comprennent mieux quand vous expliquez.

14 La réitération de l'incompréhension (l. 18) exige une négociation plus poussée, puis enfin ratifiée (l. 31). Encore une fois, des termes explicites sont apportés par les pairs (récit, opposition statique et dynamique), font référence au travail effectué en français comme

cadre conceptuel (donc en LM) et éclairent l'élève en difficulté en incarnant une entraide patente.

Conclusion

- 15 L'objet de notre recherche, c'est d'arriver à faire formuler par les élèves des règles grammaticales générales potentiellement opératoires (voire opérationnelles et donc validées) sur la LE. Notre corpus comporte des commentaires réflexifs et métalinguistiques après-coup. Nous avons décelé, chez nos élèves, d'un point de vue diachronique, tout au long de ces quatre années de recherche en classe (le travail présenté ici n'étant évidemment pas exhaustif) le passage de règles implicites floues à des règles explicites et efficaces. Comment ? Les élèves sont invités à relever les dysfonctionnements de leur interlangue, et ainsi à engranger des coups, des réussites. Leur interlangue est ainsi vue comme une langue en constante évolution, entre cohérences et contradictions simulées par la langue cible et l'interaction. Dans quelles conditions ce travail de l'élève est-il possible ? L'élève doit être invité à négocier les règles et à émettre des hypothèses sur le fonctionnement sous-jacent de la langue cible dans des méta-termes accessibles susceptibles d'être traduites en schème d'actions. Les règles savantes externes ne doivent pas être plaquées de force au risque de prolonger une cacophonie grammaticale responsable de l'échec des élèves en difficulté. Il faut bien laisser une place à l'individu social qu'est l'élève dans la condition que l'objectif d'apprentissage soit respecté, ce que l'enseignant décide seul. Il arrive que les élèves posent des questions non par intérêt pour « la prise en compte de leur personne sociale », mais pour gagner quinze minutes avant la sonnerie en analyses stériles. Un schème d'action complexe de l'ordre de la prise de décision in situ incombe alors à l'enseignant.
- 16 De plus, nous avons vu que les rapports de face, s'ils sont modélisables et repérables, ne sont pas pour autant si maîtrisables que cela. En effet, l'enseignant que nous sommes ne dévolue pas entièrement la mise au point de la règle : est-ce dû à des raisons pédagogiques (règle non exhaustive) ou identitaires (rester le maître à bord) ? De même, l'élève qui persiste dans ses affirmations, malgré une négociation polie et logique, ne montre-t-il pas lui aussi la limite

de toute analyse rationnelle ? Si ces remarques ne remettent pas en question une véritable entraide et une authentique coconstruction de règles relevées, elles pointent tout de même la limite d'une analyse qui prônerait une réussite automatique, une recette pédagogique valable pour tous et partout tout le temps. C'est tout l'intérêt d'un cadre didactologique complexe qui nous permet de parler modestement de concomitances, plutôt que de relation de cause à effet.

NOTES

- 1 FAERCH, L. E., C. & KASPER, G., « Processes and strategies in foreign language learning and communication », in *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, Volume V, N° 5 (1987), p. 47-118
- 2 KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « L'analyse des interactions verbales : la notion de négociation conversationnelle, défense et illustration » in « *Lallies* » n° 20 (2000), Paris, Presses de l'ENS, p. 63-141.
- 3 BOUCHARD, R., « Les interactions pédagogiques comme polylogues », in « *Lidil* » n° 31 (2005), p. 139-155, mis en ligne le 03 octobre 2007.
URL : <http://lidil.revues.org/index150.html>.
- 4 BERTHOUD, A.-C., MONDADA, L., « Apprendre à entrer en matière dans l'interaction : Acquisition et co-construction des topics en L2 », in « *AILE* » n° 1 (1992), Paris, Encrages, p. 107-142.
- 5 MONDADA, L., Py, B., « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », in Acte du IX colloque international de Saint-Etienne, *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Saint-Etienne, PUSE, à paraître.
- 6 GALISSON, R., *Lexicologie et enseignement des langues. Recherches/applications*, Paris, Hachette, 1976, p. 511.
- 7 MOORE, D., SIMON, D. L., « Déréalisation et identité d'apprenants », in « *AILE* » n° 16 (2002), Paris, Encrages, p. 121-144.

AUTHOR

Fatih Bouguerra

IDREF : <https://www.idref.fr/177104392>

Comment s'entend et se manifeste l'« autorité » de l'enseignant universitaire par l'étude des discours magistraux ?

Viet Quy Lan Nguyen

DOI : 10.35562/celec.169

Copyright
CC BY 4.0

OUTLINE

Le cours magistral à l'université : de l'image hiérarchisée institutionnelle à la posture autoritaire enseignante

L'autorité chez l'enseignant

L'autorité liée à une image pédagogique : quels moyens linguistiques ?

(Est-ce que) Je + pouvoir + dire = pédagogue faisant parler ses étudiants

Je + V d'expression mentale et émotionnelle = pédagogue chevronné
compréhensif

Je + V (référant au domaine exercé) = enseignant affirmé

Je + V (de conseil) = pédagogue exigeant et responsable

Je + V illocutoire = enseignant gérant sa classe

Autres marques personnelles

Autres moyens linguistiques : constructions emphatiques, champ lexical,
synonymie-antonymie, etc.

La terminologie et les structures spécifiques du domaine exercé

La voix passive

Les adverbes

Des faits culturels

Pour conclure

TEXT

Le cours magistral à l'université : de l'image hiérarchisée institutionnelle à la posture autoritaire enseignante

- 1 Dans cette présentation, nous tenons à identifier et à décrire la posture dite « autoritaire » chez l'enseignant universitaire à travers les discours qu'il prononce dans les cours magistraux. Cette caractéristique est supposée être issue de la hiérarchie de l'institution à laquelle l'enseignant appartient depuis le Moyen-Age. Preuve : sont décrits dans l'ouvrage *Compendium* de Roubet Goulet des cortèges universitaires chaque année des étudiants et enseignants dans les universités européennes. Les différentes couleurs vestimentaires ainsi que les positions hiérarchisées s'expliquent par la distinction des domaines d'études, des titres des maîtres et aussi du statut social et du degré de notabilité des individus et des groupes sociaux. Pourquoi alors les cours magistraux ? Selon les histoires de l'éducation, il s'agit de la leçon ou du cours figurant à la première place parmi des activités pédagogiques en vigueur dans les universités. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est non seulement « la forme la plus commune d'enseignement dans le monde »¹, mais aussi son nom relatif au caractère du maître (magistral) que nous voulons aborder. En effet, en observant un enseignant dans un cours magistral, notre première impression serait d'être devant une personne ayant une position d'expérience, imposant son discours presque entièrement monologique face à un public, d'où sa posture « autoritaire ».
- 2 Nous nous sommes donc posé la question : comment se manifeste l'« autorité » de l'enseignant universitaire dans les discours magistraux ? L'université se définissant par « l'établissement d'enseignement supérieur constitué des unités de formation et de recherche »², cet article présentera deux volets. Le premier sera axé sur la vocation de l'université de former. Pour assumer cette mission, l'enseignant a recours à des procédés linguistiques et discursifs pour transmettre des savoirs.

- 3 Comment l'« autorité » enseignante se manifeste-elle alors dans ce processus de « négociation de sens » à l'heure actuelle et dans ce phénomène d'enseignement particulier ? Dans la seconde partie de ce texte, nous nous sommes demandé comment décrire l'aspect « autoritaire » chez l'enseignant le cas échéant dans sa mission d'initier les étudiants à la recherche, de les intégrer à la communauté scientifique. Nous travaillons sur les extraits de notre corpus, élaboré à partir de trois cours magistraux enregistrés puis transcrits, à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, dans trois disciplines différentes : l'économie (CM1), la psychologie de l'adolescence (CM2) et le droit civil (CM3).
- 4 Avant de commencer notre analyse, nous voulons nous associer à l'idée de Bakhtine sur la « parole autoritaire ». Il s'agit de la parole d'autrui qui « n'est plus une information, une indication, une règle, un modèle, etc., elle cherche à définir les bases mêmes de notre comportement et de notre attitude à l'égard du monde, et se présente ici comme *une parole autoritaire* et comme *une parole intérieurement persuasive* »³. Cette définition nous amène à une autre interprétation sur l'image dite autoritaire. Ce n'est plus en effet l'idée « organiquement liée au passé hiérarchique » de l'autoritarisme mais celle d'un effet persuasif créé via la parole. Cette volonté de persuasion va établir des comportements et des attitudes chez le sujet parlant ainsi que chez l'auditeur, tout en tenant compte des caractéristiques de chacun.

L'autorité chez l'enseignant

- 5 Pour analyser notre corpus, nous nous appuyons principalement sur les théories linguistiques de Benveniste. D'après celles-ci, l'énonciation discursive est un acte qui « suppose un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »⁴. C'est dans les études benvenistes qu'on observe la subjectivité humaine via les expériences linguistiques personnelles et temporelles. En effet, comme il l'a dit, la subjectivité « est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet" », c'est de cette manière qu'il s'identifie⁵. L'apport théorique sur la polyphonie et de dialogisme de Bakhtine nous permettrait donc d'interpréter différents rôles associés au sujet enseignant-chercheur. Ensuite, au

cours de la communication, le locuteur identifie sa relation avec autrui, car « immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, [le sujet] implante l'autre en face de lui »⁶.

- 6 Notre analyse se développe en deux temps : nous essaierons d'abord de décrire l'image de l'enseignant via des moyens linguistiques et énonciatifs, au service de son enseignement et de sa relation avec ses étudiants, et, ensuite, d'effectuer une étude sociolinguistique afin d'analyser son implication dans la recherche, permettant d'initier ses étudiants à la culture scientifique. Par conséquent, nous nous posons de nouveau la question de l'autorité chez l'enseignant dans les cours magistraux : comment se traduit la posture autoritaire qui est attachée à l'enseignant dans ce milieu à forte connotation hiérarchique ?

L'autorité liée à une image pédagogique : quels moyens linguistiques ?

- 7 En premier lieu, l'enseignant représente diverses images pédagogiques à travers des emplois énonciatifs distincts, à savoir des marques personnelles et des outils linguistiques. Sur le plan de l'énonciation, nous tenons à étudier les marques personnelles afin d'identifier des rôles de l'enseignant qui apparaissent dans ses discours. Comme l'a dit Benveniste, « chaque Je a sa référence propre, et correspond chaque fois à un être unique, posé comme tel »⁷, nous allons analyser ses différents emplois dans le discours de l'enseignant. Le premier « je » renvoie au statut de celui qui a le droit d'acquiescer le titre de « maître », c'est effectivement celui qui maîtrise bien son domaine. Observons les expressions suivantes :

(1) « je vais parler de l'adolescence » (l. 3, CM2)

(2) « comme je l'ai dit des moyens de communication qui sont évidemment un peu plus importants que il y a dix ans » (l. 31, CM1)

(3) « je vous ai dit en droit du mariage » (l. 131, CM3)

- 8 Il s'agit souvent de l'emploi des verbes *parler* et *dire* dans les structures du types : [je + V (au présent ou futur) + de + SN] (1), [je + (le/la/l') + V (au passé)] (2), [je + V (au passé) + (que)] (3). Dans la structure (2), le pronom personnel se réfère à ce qui a été abordé par l'enseignant auparavant. Il y a d'autres constructions du même type, mais avec des verbes sémantiquement plus connotés :

« je **pose** ici trois explications » (l. 28, CM1)

« je **problématiserai** la notion de l'adolescence » (l. 65, CM2)

« j'**évoquerai** là la question du / du bouleversement » (l. 136, *ibid.*)

« je le **préciserai** par le nouveau projet de loi » (l. 22, CM3)

- 9 En traitant un sujet à l'oral en particulier devant un public, l'orateur est légitimement supposé être le « détenteur des connaissances », selon le sens de la didactique traditionnelle. Quand l'orateur aborde un thème de son discours de cette manière, il y inclut donc la présentation de lui-même. En effet, c'est lui qui exploitera des connaissances liées à des sujets qu'il connaît bien. Ce n'est pourtant pas le seul moyen pour traiter un contenu. En effet, l'enseignant pourrait lancer un nouveau thème en utilisant, entre autres, d'autres pronoms personnels, l'appel direct au thème, ou une question :

« on va continuer sur le droit du pacs » (l. 4, CM3)

« deuxièmement quels sont les effets / extra patrimoniaux et patrimoniaux ? » (l. 577, *ibid.*)

« deuxième point macro quelques faits stylisés » (l. 65, CM1)

(Est-ce que) Je + pouvoir + dire = pédagogue faisant parler ses étudiants

- 10 Prenons l'exemple suivant (11) : « **est-ce que je peux dire** sur le long terme » (l. 25, CM1). En se posant une telle question, l'enseignant ne veut pas l'adresser aux étudiants en attendant leur réponse ou se demander s'il peut affirmer ce fait. C'est en fait qu'il se met dans la peau de ses étudiants pour les faire poser cette question comme s'il s'agissait d'un raisonnement du type « est-ce que je peux dire ... ». Ce type de question apprend à l'étudiant à prendre l'habitude de « se demander », une capacité essentielle au profit de la pensée. S'ajoutent à ce procédé d'autres types de questions, dont celui de *pourquoi*.

Je + V d'expression mentale et émotionnelle = pédagogue chevronné compréhensif

- 11 Nous prenons, ici, un exemple contenant une suite d'énoncés de l'enseignant pour analyser un autre trait caractéristique du « maître ». Au moment de corriger des copies, l'enseignant retrace verbalement tout ce qu'il a senti : « je pense... », « je crois... », « j'observe... », « je sens... », « j'ai le sentiment... », « je trouve... ». En l'écoutant s'exprimer ainsi, nous observons l'implication du professeur dans son discours. Cela prouve par conséquent une grande implication émotionnelle qui commence lorsqu'il corrige les copies et ne cesse pas jusqu'au moment de l'énonciation. Examinons un exemple dans lequel nous mettons entre parenthèse ces marques de subjectivité :

assez souvent [je pense que] c'est ce problème-là qui produit des approximations des contresens des incompréhensions dans les copies / parce que par ailleurs / [je sens qu'] il y a une compréhension du / de l'aspect général des notions sauf que sous

certain aspects / ça sens vraiment la prise de note défaillante (l. 39-42, CM2)

- 12 Dans ses commentaires des copies, à travers des verbes d'expression mentale et émotionnelle (*penser, croire, observer, sentir, avoir le sentiment, trouver*), nous trouvons que l'enseignant est très sensible à des causes, des comportements d'apprentissage qui entravent le résultat des étudiants. Il est considéré donc comme chevronné sur le plan d'apprentissage en saisissant les expériences de réussite et d'échec scolaires des jeunes étudiants.

Je + V (référant au domaine exercé) = enseignant affirmé

- 13 À côté de cela, il précise, en parlant de lui-même, ses activités en tant qu'enseignant à savoir l'enseignement (« j'enseigne », l. 13, CM2), la correction des copies (« j'ai corrigé », l. 5, *ibid.*). C'est là où l'on voit qu'il affirme son métier par ses actes professionnels, à la différence de sa façon de présenter des contenus, que nous avons traitée précédemment.

Je + V (de conseil) = pédagogue exigeant et responsable

- 14 Si l'autorité s'affiche vraiment via l'usage du « je », c'est peut-être quand il s'agit d'une demande, d'un conseil. Ces types d'énoncé servent à remettre en ordre, à demander aux étudiants de changer leurs comportements en vue de leurs études, par exemple dans le cours de psychologie : « je conseillerais aux gens... » (l. 33, CM2) ; « je vous demande vraiment de réfléchir à ça » (l. 42, *ibid.*). Nous constatons une présence restreinte de ce type de pronom dans le discours du professeur de droit et d'économie. Et si l'enseignante de droit l'utilise, outre l'objectif d'introduire une proposition avec les verbes de parole tels que *parler, dire*, c'est pour se rappeler ses responsabilités en tant qu'enseignante par rapport à la compréhension des étudiants :

« ah oui il faudrait que je revoie quelque chose en fin de cours »
(l. 3, CM3)

« je vous en parlerai tout à l'heure » (l. 3, *ibid.*)

« je le préciserai par le nouveau projet de loi » (l. 22, *ibid.*)

« j'aurais dû les préciser qu'on appelle les empêchements dirimants »
(l. 88, *ibid.*)

« je précise ici en +++ règles sur la nullité relative sur la protection »
(l. 112, *ibid.*)

- 15 Cela se traduit donc par l'intérêt accru des étudiants. En employant « je », l'auteur ne veut pas émettre un ordre du type « je veux » ou « je vous demande » mais au contraire il le fait pour effectuer une tâche explicative pour éclairer un contenu.

Je + V illocutoire = enseignant gérant sa classe

- 16 Selon Austin, ce type de langage permet de réaliser l'activité définie par le sens du verbe au moment de l'énonciation. Les actes illocutoires attribuent à l'orateur une certaine autorité, dans son sens d'origine. En effet, par le statut de « maître », il est la personne qui anime son propre cours, toute l'organisation de la classe. Par exemple, l'enseignant gère le déroulement de son cours en disant : « dans une petite pause que je vous accorde » (l. 51, CM2). Nous venons de voir les différentes significations du « je » référant à l'enseignant en fonction des verbes différents.

Autres marques personnelles

- 17 A part le « je », les enseignants s'incluent eux-mêmes dans le pronom « nous » avec des étudiants pour lancer une activité d'apprentissage ou pour s'impliquer eux-mêmes dans le même processus d'acquisition des savoirs. En occurrence, observons dans le cours de l'enseignante

de droit : « nous reprenons l'étude » (l. 1, CM3) ; « du point de vue dans des conditions dont nous en sommes » (l. 60, *ibid.*). Pour favoriser la réception de son auditoire, pour leur donner l'impression d'être présents dans le discours, voire d'être l'origine du discours de l'enseignant, une des meilleures façons est de s'adresser directement aux étudiants : « je trouve que **vous** faites un travail quand **vous** êtes ici et quand **vous** êtes chez **vous** à préparer cette évaluation qui est plutôt profitable / **vous** avez quand même une tendance à réussir » (l. 59, CM2).

- 18 Les marques personnelles désignant l'interlocuteur sont également mobilisées, souvent en combinaison avec celles du locuteur :

« **je** voudrais pas **vous** donner l'impression que **ma** lecture de **vos** copies est uniquement négativée par ces questions-là / **je** trouve qu'assez globalement **vous** comprenez plutôt bien les notions dont **vous** parlez » (l. 55, CM2)

« peut-être il faut aussi que **vous** passiez plus de temps dans la petite pause que **je vous** accorde que **je nous** accorde à reprendre **vos** notes pour voir s'il y a pas aussi des contradictions des points d'incompréhension quitte à ce que **vous me** reposiez la question après la pause / pour que **je** reprenne des éléments qui **vous** paraissent suspects / dans **vos** / dans **vos** études » (l. 50-54, *ibid.*)

L'usage des pronoms personnels (*je, me, vous, nous,*) et des adjectifs possessifs (*ma, vos*) permettrait effectivement un dialogue entre les interlocuteurs. La fréquence de ce procédé énonciatif est alors proportionnelle au contact relationnel entre eux. Même les marques personnelles de la troisième personne sont utilisées afin de s'adresser à un public présumé :

« je n'ai pas de moyen de **le la** connaître » (l. 25, *ibid.*)

« je pense pas à **eux...** qu'il vaudrait mieux que qu'**ils** ne viennent pas en cours, qu'**ils** fassent prendre le cours par quelqu'un / qui prendrait le cours de manière sérieuse / au moins les notes sur lesquelles **ils** travailleraient **leur** évaluation / seraient beaucoup plus certaines / que les notes qu'**ils** cherchent à prendre tout en discutant avec le voisin ou la voisine » (l. 35-39, *ibid.*)

Nous notons que, dans un cours magistral, le temps de correction contribue à faire apparaître clairement la relation entre l'enseignant et les étudiants à travers des indices énonciatifs.

- 19 Nous venons de voir ainsi l'intérêt des marques personnelles pour les interactions entre l'enseignant et les étudiants. Le cours magistraux étant une forme de transmission des savoirs, nous allons relever les autres moyens linguistiques et discursifs qui permettront la compréhension des étudiants.

Autres moyens linguistiques : constructions emphatiques, champ lexical, synonymie-antonymie, etc.

- 20 Afin d'explicitier un point du cours, l'enseignante a recours à de multiples procédés. Par exemple, examinons le passage au sujet de l'interdiction du Pacs pour les mineurs :

« le point important c'est que ce contrat ne peut pas être et là l'article 515 tiret euh 1 est très net à ce sujet / le pacs ne peut être conclu entre personnes mineures / le pacs doit être conclu entre personnes majeures / c'est-à-dire ayant atteint l'âge de la majorité civile dix-huit ans / donc là aussi on peut penser que le pacs est interdit à des enfants / à des jeunes qui auraient entre seize et dix-huit ans même s'ils ont fait l'objet d'une mesure d'émancipation là aussi il y a dans le droit de pacs dans tous les cas il n'y a pas de différence +++ il est interdit de penser que c'est vraiment l'âge de la majorité / donc en traitant vous voyez / il y a même un durcissement du droit du pacs par rapport au mariage que le mariage du mineur n'est pas fondamentalement interdit il peut y avoir des autorisations » (l. 40-48, CM3)

- 21 Au début de ce discours, il s'agit d'une mise en relief du sujet dont elle va parler afin de captiver l'attention de ses étudiants : « le point important c'est que ce contrat ne peut pas être... » En effet, dans le souci de la réception des étudiants, l'enseignante surligne des passages essentiels dans ses paroles via des commentaires de ses

propres discours à travers des structures emphatiques : « **ça** pourrait vous sembler utile » (l. 8, CM3) ; « **ça** c'est important » (l. 28, *ibid.*)

- 22 Les constructions spécificationnelles⁸ sont souvent utilisées pour aider le public à saisir plus facilement l'idée principale du propos :

« **ce qui est surtout important** pour vous c'est que » (l. 6, *ibid.*)

« **le but de cet enseignement** est de vous faire pressentir des ressemblances » (l. 16, *ibid.*)

« **le point important** c'est que » (l. 39, *ibid.*)

- 23 Dans ces structures, des verbes d'état sont mobilisés comme *être*, *sembler* pour donner l'avis du professeur sur le point à transmettre. Ensuite, nous soulignons la présence d'un champ lexical relatif à l'âge abordé dans le discours de l'enseignante : *personnes mineures*, *personnes majeures*, *âge de la majorité civile*, *enfants*, *jeunes*, *mineurs*. Elle explique le contenu de différentes manières, soit par des synonymes ou des antonymes, à l'aide de modalités différentes, en occurrence *pouvoir*, *être interdit*, *devoir* : « le pacs ne **peut** être conclu entre **personnes mineures** », « le pacs **est interdit** à des **enfants** » et « le pacs **doit** être conclu entre **personnes majeures** » ; soit par la précision paraphrastique avec une subordonnée : « le pacs est interdit à des enfants / **à des jeunes qui** auraient entre seize et dix-huit ans même s'ils ont fait l'objet d'une mesure d'émancipation ». De surcroît, le passage se renforce à la fin par une critique comparative de l'enseignante par rapport à ce qui est permis dans le mariage. Les constructions « il n'y a pas de différence », « Il est interdit que » insistent ainsi sur l'idée que le Pacs entre mineurs est prohibé contrairement à certains mariages d'exception.

- 24 Certains outils linguistiques que nous avons tenté de relever dans le discours de l'enseignant lui permettent d'établir une relation avec ses étudiants qui sont aussi ses auditeurs. Le cours magistral est devenu ainsi un acte de « négociation du sens » d'une façon implicite malgré la prestation monologale de l'enseignant. Grâce à ces outils linguistiques et énonciatifs, on voit clairement l'image de l'enseignant en tant que pédagogue, qui favorise la compréhension de son public,

en manifestant d'une manière indirecte sa posture dite « autoritaire » au sens bakhtinien.

- 25 La seconde partie de l'étude de l'autorité enseignante s'appuie sur ses appartenances à une communauté de recherche, analysée via ses discours d'enseignement.

La terminologie et les structures spécifiques du domaine exercé

- 26 Dans le cours de droit civil, l'oratrice montre qu'elle maîtrise parfaitement les connaissances de son domaine. D'abord, ce qui lui permet d'exercer une autorité certaine, c'est qu'elle est spécialiste, ce qui est illustré par le vocabulaire qu'elle utilise. En effet, la rigueur lexicale s'exprime par le choix des termes spécifiques, même s'il s'agit des verbes. A titre d'exemple, dans le discours juridique, on note que le pacs : « a été **introduit** », « a été **revisité** », qu'« on **annule** pas le cas on le **résout** », qu'un consentement est « **vicié** par les vices ». La parole autoritaire se manifeste non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau phrastique, par une syntaxe de type juridique dans les affirmatives :

« qui dit fait juridique dit preuve par témoins » (l. 27, CM3)

« qui dit nullité relative dit nullité de protection et qui dit la nullité de protection dit que article 1304 la nullité relative ne peut être engagé que par les personnes que la loi peut protéger » (l. 115, *ibid.*)

Par ailleurs, dans le domaine de droit, l'exigence est de retenir les dates précises, les numéros exacts de l'article de loi et les noms des actes juridiques quel que soit le contenu :

« le pacs civil de solidarité a été introduit en 99 a été revisité donc par **l'ordonnance** du +++ de **23 juin 2006** » (l. 20, *ibid.*)

« il faut absolument comprendre les deux définitions / tant de **l'article 515 tiret 1** pour le pacs que de **l'article 515 tiret 8** du concubinage » (l. 25, *ibid.*)

« l'**article 151** prévoit effectivement que le pacs peut être conclu pour les gens passés par les curatelles / d'accord mais l'article n'est pas pris dans l'**ancienne loi en 99** » (l. 55, *ibid.*)

La voix passive

- 27 Les structures passives dans les discours prouvent un soin précieux et rigoureux des sujets que l'enseignante aborde d'une manière objective, au détriment des affections personnelles (38) : « le pacs civil de solidarité **a été introduit** en 99 **a été revisitée** donc par l'ordonnance du +++ de 23 juin 2006 » (l. 20, *ibid.*). Pour le même effet, elle utilise également des verbes pronominaux, ce qui donne une impression neutralisée et focalisante dans presque tous ses propos :

« c'est important... qu'il (le pacs) ne peut pas **se faire** / **se conclure** oralement » (l. 28, *ibid.*)

« règles de la nullité absolue qui **s'applique** sur les interdictions de pacs » (l. 111, *ibid.*)

« le pacs peut **être senti** et **être conclu** et **s'est redit** et ça c'est la nouvelle loi de 2007 » (l. 48, *ibid.*)

Les adverbes

- 28 Sans vouloir manipuler les discours, le fait que les adverbes sont intentionnellement utilisés par l'enseignante prouve sa maîtrise des connaissances jusqu'à un point précis et qu'elle prend conscience de la rigueur scientifique de ce qu'elle va transmettre :

« le mariage du mineur n'est pas **fondamentalement** interdit » (l. 47, *ibid.*)

« parce que le pacs est un acte **suffisamment** grave » (l. 58, *ibid.*)

« il y a **certainement** une difficulté rencontrée aujourd'hui par des juristes » (l. 70, *ibid.*)

« les règles de la nullité absolue du contrat de pacs du contrat de pacs devraient être appliquées **exactement** comme pour le mariage »
(l. 85, *ibid.*)

Des faits culturels

- 29 De notre étude sur le discours scientifique ressortent des remarques sur les traits culturels investis, volontairement ou non, dans les cours dispensés par les enseignants-universitaires. Par exemple, dans le cours de droit civil, le thème du cours fait émerger un point particulier dans la société française : le Pacs. Il s'agit, comme le précise et le répète plusieurs fois l'enseignante, d'« une forme de vie en couple » entre les couples hétérosexuels ou homosexuels, ce qui pourrait faire écran aux étudiants d'autres cultures. Autour de ce thème, apparaissent d'autres éléments culturels. Un autre exemple reflète la culture occidentale dans la formation du couple, ce qui provoque fort probablement un choc culturel chez les auditeurs d'autres cultures dont l'avis des parents pèse grandement dans la vie des enfants : « en général lorsqu'un couple est jeune / euh que qu'il désire euh vivre en couple eh bien il vient consulter un juriste » (l. 10, *ibid.*). Il est important de souligner, entre autres, dans cette analyse, la présence d'un trait culturel français selon lequel un jeune arrive à sa majorité civile à l'âge de dix-huit ans, à la différence de certains autres pays du monde : « le pacs doit être conclu entre personnes majeures / c'est-à-dire ayant atteint l'âge de la majorité civile dix-huit ans ».
- 30 L'image d'un enseignant universitaire, sur le plan de la recherche, se définit ainsi par une attention rigoureuse à ce qu'il étudie et à ce qu'il a à communiquer à son public, autrement dit vis-à-vis de l'objet de ses discours d'enseignement. S'y ajoute la mise en évidence de faits associant, à toute théorie, ses valeurs culturelles et sociales et initiant les étudiants à la culture scientifique du domaine.

Pour conclure

- 31 En bref, sans avoir pu examiner le corpus d'une manière exhaustive pour le présent article, nous retenons certains outils linguistiques et

énonciatifs qui permettent d'analyser des discours enseignants et scientifiques. Ceux-ci permettront donc d'élaborer un code des énoncés communs des enseignants, qui contribue d'une part à construire l'image d'un enseignant-chercheur, et d'autre part à établir une relation entre lui et les étudiants et donc à favoriser la réception de ces derniers. C'est ainsi que s'entendrait l'autorité chez l'enseignant à travers leurs discours magistraux à l'université. Finalement, comment se traduit à travers des discours l'autorité de l'enseignant ? Pour nous, elle n'émerge pas, principalement et contrairement à ce qu'on pouvait croire, de sa supériorité scientifique⁹.

NOTES

- 1 « Lecture », in *The International Encyclopedica of Education. Research and Studies*, Torsten Husen et T. Neville Postlethwaite, Oxford, Pergamon Press, [1985]1991, p. 2987, cité par WAQUET, Françoise, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XIV^e-XX^e siècles)*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 72.
- 2 REY, Alain, *Dictionnaire de la culture en langue française*, Paris, Le Robert, 2005, p. 1677.
- 3 BAKHTINE, Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1975, p. 161.
- 4 BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique général*, Paris, Gallimard, 1974, To. 1, p. 242.
- 5 *Ibid.*, p. 259 ; dorénavant, PLG.
- 6 PLG, To. 2, p. 82.
- 7 PLG, To. 1, p. 252.
- 8 LEGALLOIS, Dominique, GREA, Philippe, « L'objectif de cet article est de... Construction spécifique et grammaire phraséologique », in « Cahiers de praxématique » 46 (2006), disponible en ligne depuis 1er décembre 2009 sur le site : <http://praxematique.revues.org/657>.
- 9 Compléments bibliographiques : ALI, Bouacha, *Le discours universitaire*, Berne, Peter Lang, 1984 ; AUSTIN, John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, 1970 ; BLANCHET, Philippe, *La pragmatique, D'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995 ; KERBRAT-

ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980 et *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin, 2005 ; Lusignan, Serge, *La construction d'une identité universitaire en France (XIIIe-XVe siècles)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999 ; PARPETTE, Chantal, « Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effets de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », in *Langages et Signification : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*, dir. Gauthier, R. et Meqqori, A., Albi, 2001, p. 261-266.

AUTHOR

Viet Quy Lan Nguyen

IDREF : <https://www.idref.fr/178842184>

La formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine

Vers une harmonisation européenne

Maryna Shpargalyuk

DOI : 10.35562/celec.171

Copyright

CC BY 4.0

OUTLINE

Objectifs, problématique, hypothèses et méthodologie

L'histoire de l'apparition et du développement de la formation pédagogique en France et en Ukraine

Le statut de la pédagogie par rapport à la connaissance académique

La représentation sociale du métier d'enseignant de langues

La RS2 en liaison avec l'histoire des méthodologies

Le système de la formation des enseignants de langues du second degré aujourd'hui

Les moyens de faire évoluer la RS du métier d'enseignant vers l'harmonisation européenne

Les outils européens encadrant la formation des enseignants de langues étrangères en Europe pourraient-ils aider à surmonter les obstacles vers l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine ?

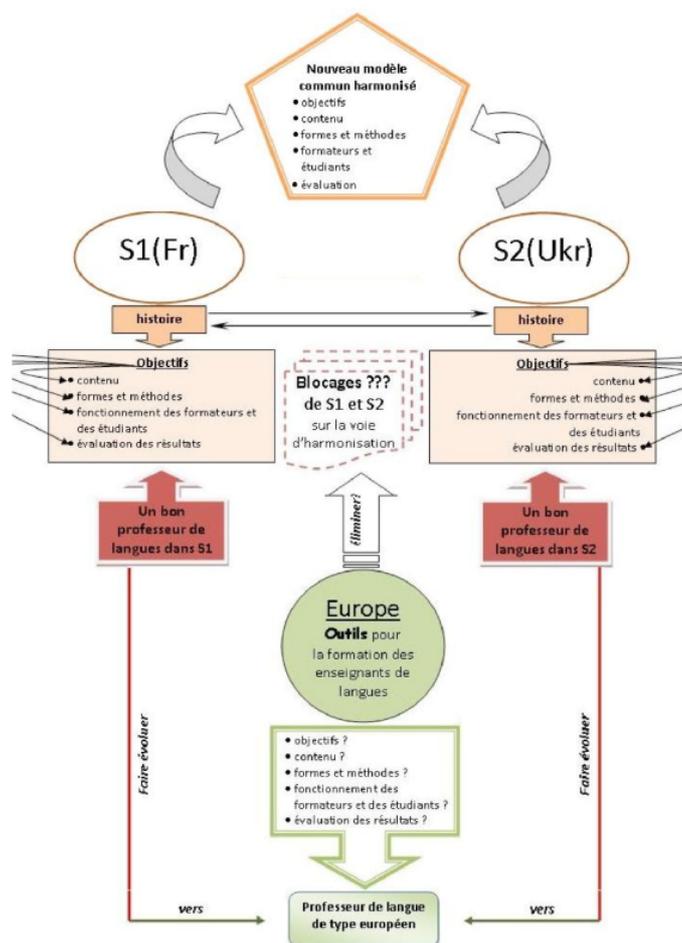
TEXT

Objectifs, problématique, hypothèses et méthodologie

- 1 Dans cet article nous allons présenter la conception et les grandes lignes principales de notre recherche ainsi que ses premiers résultats. Nos buts principaux étaient d'apporter une vision autre que française sur le système français de formation des enseignants de langues ; étudier les particularités de la politique et pratique de ce sujet en Ukraine ; pour finalement faire une étude croisée : révéler la

coexistence de perspectives et d'attitudes différentes. Cette étude pourrait contribuer à une cohérence des systèmes pédagogiques en Europe à travers l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères en Europe basé sur la problématique franco-ukrainienne.

2 La problématique de notre recherche est présentée à l'aide de la figure suivante, qui révèle les tâches envisagées et permet d'introduire une hypothèse.



3 Une étude des deux systèmes dans la période contemporaine y compris les réformes actuelles nous a permis de détecter une certaine incohérence entre les objectifs et les finalités de ces systèmes. En outre, une étude historique de l'époque du développement et de la formation de ces systèmes nous a fait supposer que les systèmes français et ukrainien de la formation des enseignants de langues sur leur voie vers l'harmonisation européenne

sont freinés par la représentation sociale du métier d'enseignant dans chaque système. Ceci a des incidences sur certains éléments composants et surtout sur les rapports entre eux de l'ordre structural et fonctionnel et sur les finalités de ces systèmes. Ainsi, nous avons trouvé pertinent de nous servir des outils européens encadrant la formation des enseignants de langues étrangères en Europe comme un véhicule à l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères. À partir de ceux-ci, nous avons envisagé de concevoir un modèle transversal de formation des enseignants de langues. Nous allons mettre en lumière les premiers résultats, tels que la conception d'une représentation du métier d'enseignants de langues du type européen qui sera par la suite le point de départ pour le modèle transversal. Vu la complexité du système pédagogique à étudier et à revisiter, la méthodologie de notre recherche est alimentée par une approche systémique¹. Cependant, nous nous appuyons principalement sur l'étude du corpus et des textes institutionnels à l'aide des méthodes d'études théoriques comme l'analyse, les méthodes inductives et déductives. Parmi d'autres méthodes pertinentes dont nous allons nous servir, l'approche comparative servira à révéler les régularités et les tendances du développement des systèmes éducatifs de France et d'Ukraine en prenant en compte leur spécification nationale et régionale dans le but de l'enrichissement mutuel de ces systèmes. Dans la logique de notre recherche, nous commencerons par voir en quoi la méthode historique ou encore l'approche diachronique vont nous aider. La méthode historique consiste à retracer l'histoire longue d'un phénomène ou d'un processus afin de mettre en lumière des logiques sociales mises en action à long terme ; elle consiste en l'établissement des faits historiques en vue d'enrichir l'interprétation d'une période, et de la comprendre à l'étape contemporaine. En nous procédant à l'étape contemporaine dans le but d'étudier les aspects fonctionnels et ensuite, les aspects structuraux, nous allons toujours alterner la théorie (concepts) et la pratique (apprentissage) en utilisant également l'approche monographique, c'est-à-dire en limitant l'objet de notre étude, ne pas le couper du contexte politique, économique, géographique, historique, culturel, etc.

L'histoire de l'apparition et du développement de la formation pédagogique en France et en Ukraine

- 4 Historiquement et traditionnellement le système français était réparti entre 2 types d'établissements : purement académiques (universitaire) et professionnels (dans les écoles normales et les IUFM) ce qui l'a amené à la séparation du contenu de la formation en 2 parties : académique et professionnelle. Ce que Christian Puren a présenté comme une simplification :

Ce qui apparaît immédiatement lorsqu'on analyse la formation des enseignants du secondaire au moyen de la grille de l'opposition **complexification/simplification**, c'est la puissance de l'une des composantes du paradigme de simplification, à savoir le principe de **disjonction**, qui est à l'œuvre ici dans le **cloisonnement** existant **entre la partie académique** (donnée à l'université) et **la partie pratique de la formation** (sous forme de stages auprès de professeurs « chevronnés »)...²

- 5 En Ukraine, la validation des connaissances et des compétences s'effectuait par la voie des examens (à partir de l'époque de l'Institut pédagogique de Lomonosov) et par la remise d'un diplôme de professeur. Ce type de validation des résultats existe toujours en Ukraine. En France, ce sont les concours de recrutement aux métiers de l'enseignement qui se sont bien fixés par la tradition datant du XIXe siècle pour l'agrégation et du milieu du XXe siècle pour le CAPES, et sont devenus un vrai barrage entre la formation académique et professionnelle.
- 6 Aussi bien qu'en France, à l'époque de la constitution de la formation pédagogique universitaire ukrainienne dans la première moitié du XIXe siècle, la formation pédagogique avait une très forte tendance pratique qui se montrait au travers de l'élaboration des savoirs, des savoir-faire, des acquis pédagogiques et méthodologiques. Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, c'est la question du système des

connaissances qui devraient être maîtrisées par les futurs enseignants, qui occupe la place principale. Mais à part l'information scientifique à transmettre aux étudiants, on commence à se concentrer sur les connaissances du processus de l'enseignement, de l'éducation et du développement qui serviraient au professeur dans son activité professionnelle. L'ouverture des chaires de pédagogie a contribué au développement de la science de pédagogie, de la théorie de l'enseignement et de l'éducation. L'Institut pédagogique de Lomonosov, et ensuite d'instituts analogues en Ukraine, constitue la première forme du modèle simultané de la formation des enseignants. Par conséquent, au cours du XXe siècle se forme la base du fonctionnement du système de la formation des enseignants en Ukraine ainsi qu'en France mais à une cadence et de la façon différente : en Ukraine, dans la première partie du siècle, et en France, vers sa fin. La pédagogie et ses sciences voisines se sont installées à l'université ukrainienne déjà dès le début du XIXe siècle et se sont définitivement affirmées en 1850 avec la création des chaires pédagogiques. De cette manière, la formation pédagogique en Ukraine ne s'éloignait pas de l'université : soit elle se passait directement à l'université assurée par les chaires pédagogiques, soit aux instituts pédagogiques (rattachés aux universités ou indépendants) où la formation disciplinaire et professionnelle étaient confondues. C'est aussi parce que certaines universités ukrainiennes, dans les années 60, étaient restaurées à partir des instituts pédagogiques dont elles en sont issues.

- 7 En revanche, même si les établissements pédagogiques qui se sont installés en France étaient de type universitaire, ils avaient un caractère professionnel distinctement détaché du volet académique. Cela ne s'explique-t-il pas par le phénomène que les sciences de l'éducation n'ont pas pu pénétrer dans l'université et le milieu académique, en général, officiellement jusqu'à l'année 1967 ? Nous supposons que c'est lié à l'institutionnalisation particulière propre à chaque pays mais aussi au statut de la science de la pédagogie. Nous procédons donc ici à l'étude du développement de la pédagogie dans les deux pays.
- 8 Le développement des sciences de l'éducation en France et de la pédagogie en Ukraine ainsi que des recherches dans ces domaines ont eu de l'impact sur l'organisation de la formation des enseignants

dans les deux pays. Le fait que la pédagogie était interprétée comme un phénomène de la sphère plutôt empirique que rationnelle, a conduit à ce qu'elle ne trouve pas toujours sa place et une reconnaissance dans le domaine de recherche en France. Contrairement à la France, le système de la production de l'idée pédagogique en Ukraine a eu une chance de se développer, il a un héritage riche et il est représenté par de nombreuses institutions ce qui donne un point de départ et des possibilités de faire avancer la science pédagogique, le niveau de l'enseignement et de la formation pratique.

Le statut de la pédagogie par rapport à la connaissance académique

- 9 La pédagogie a un statut d'« exilé » en France comme l'affirment André Robert et Hervé Terral :

Sachant le statut d'« exilé » de la pédagogie en France, on a essayé de monter en puissance des « didactiques » qui semblent, aux yeux de certains, pouvoir réconcilier miraculeusement le sérieux universitaire des études académiques de haut niveau et le souci des apprentissages réellement effectués par les élèves³.

En France, la pédagogie est considérée comme ayant un caractère plus pratique et empirique, c'est pourquoi elle est acceptée dans les IUFM, mais fut longtemps rejetée dans les universités, ce qui n'est plus tout à fait le cas actuellement. Par contre, la didactique, par sa nature plus scientifique et théorique, a eu l'accès au milieu de la formation académique. Ce qui la rend plus académique c'est également la connotation « disciplinaire ». Par exemple, à l'époque de l'autonomie des IUFM, la préprofessionnalisation à l'université était essentiellement représentée par la didactique disciplinaire. La confrontation entre la pédagogie et la didactique est aussi liée au fait qu'elles sont détachées l'une de l'autre tandis qu'en Ukraine la didactique fait partie de la pédagogie et adapte ses méthodes en s'alimentant des impacts d'apprentissages non-cognitifs, c'est-à-dire étudiés par la pédagogie générale.

- 10 En France, le passage vers la pédagogie comme science de l'éducation, et surtout sa reconnaissance au niveau universitaire, s'est effectué à partir d'autres sciences comme la sociologie et la psychologie en passant par la pédagogie expérimentale⁴. Tandis qu'en Ukraine (en Russie et en URSS) la pédagogie n'avait presque pas de problème en matière de reconnaissance, elle se développait activement en même temps que d'autres sciences dites pédagogiques. Par contre, en France, même la pédagogie et la didactique sont toujours séparées et opposées⁵. Ainsi le terme de sciences de l'éducation les a, jusqu'à un certain point, réconciliées et réunies.
- 11 Le développement et la réputation des sciences de la didactique ainsi que de la pédagogie dans les deux pays ont eu des incidences directes sur la formation des enseignants de langues car il est très difficile d'apprendre aux futurs professeurs les sciences qui constituent la base de leur métier alors qu'elles ne sont pas stables. Ainsi, leurs connaissances théoriques risquent d'être disjointes ce qui ne fait pas système dans leur pratique.

La représentation sociale du métier d'enseignant de langues

- 12 À notre avis, c'est la représentation du métier d'enseignant de langues étrangères qui détermine en majorité le modèle de la formation des enseignants de langues dans chaque pays : de bonnes pratiques ainsi que l'aptitude à en changer si nécessaire. Cependant, on ne peut pas faire des propositions d'amélioration de la formation des enseignants sans tenir compte de cette représentation qui est basée sur les particularités culturelles, les traditions et l'histoire du développement des sciences de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères au niveau national. En fin de comptes, cette représentation règle l'identité de chaque enseignant de langues :

Les représentations sociales sculptent la pensée sociale, actualisent des connaissances scientifiques et, en assurant la communication entre les individus, orientent leurs conduites⁶

- 13 Nous avons défini la représentation du métier d'enseignants de langues dans les deux pays à partir des théories sur la représentation sociale en psychologie sociale et à partir d'une étude de corpus, de témoignages des enseignants, formateurs, étudiants et parents tirés de la presse et Internet.
- 14 Étant donné que le métier est complexe et que la formation des enseignants de langues s'inscrit dans un système de l'histoire de la formation générale, nous supposons que cette complexité se reflète dans la représentation. De ce fait, nous proposons de subdiviser la représentation sociale du métier d'enseignant de langues étrangères selon les deux parties suivantes : la représentation du métier d'enseignant, donc de ce qu'est un bon professeur en général (RS1), la représentation du métier d'enseignant de langues étrangères, donc de ce qu'est un bon professeur de langues étrangères (RS2). Il en ressort ceci :

Représentation sociale en France :

RS1 : un bon professeur est celui qui a une bonne place au CAPES, mieux, celui qui est agrégé.

RS2 : un enseignant qui s'appuie principalement sur l'étude de la grammaire (concentration sur le développement des compétences écrites) et construit son enseignement autour des échanges avec des établissements étrangers pour compenser le manque des compétences communicatives chez les élèves.

Représentation sociale en Ukraine :

RS1 : un enseignants issu d'un établissement pédagogique prestigieux avec un diplôme « rouge » (avec 75 % des notes les plus élevées) ; avec des qualités personnelles et professionnelles prononcées telles que le relationnel, la motivation, l'amour pour son métier, etc.

RS2 : un professeur qui travaille dans une école de langues prestigieuse. Il est vu comme compétent, tout d'abord, au niveau de la maîtrise de sa langue, donc possédant de connaissances solides. L'ambiance, l'équipement et l'organisation efficace des établissements spécialisés ainsi que la sélection des enseignants contribuent principalement à la créativité des professeurs et à la réussite des élèves.

- 15 Le contexte contemporain et les attentes de la société en France et en Ukraine ont changé, et la présente représentation du métier de professeur est en décalage avec les besoins actuels. Le métier d'enseignant de langues n'a pas échappé à la représentation générale

du métier d'enseignant même si l'histoire des méthodologies montre une évolution dans les pratiques enseignantes.

La RS2 en liaison avec l'histoire des méthodologies

- 16 En Russie et Ukraine, la didactique des langues étrangères a frayé son chemin à travers la méthodologie grammaire-traduction et dans le cadre de la linguistique appliquée quand on considérait que la méthodologie était une application pratique de la linguistique comparative. La même tendance se manifestait en France : « Lorsque se crée une didactique spécifique du FLE, à la fin des années 50, le modèle de référence sur le marché international est la linguistique appliquée américaine. »⁷ Finalement, le développement de la didactique dans les deux pays a abouti à l'approche dite « actionnelle ». Mais chacun y est parvenu par ses propres moyens avec un appui sur une expérience étrangère.
- 17 Nous avons pu constater que l'histoire des méthodologies en Ukraine et en France est universelle et quasiment européenne (même mondiale avec l'influence américaine), et qu'elle ne laisse apparaître que peu de différences entre elles. Ainsi, cette histoire a eu un impact plus ou moins identique sur la RS2 des deux pays tandis que la formation des enseignants reste différente. Or, la RS1, qui est issue du système général de la formation, joue plus d'importance de sorte qu'il faut renforcer la RS2 en prenant en compte les dispositifs de la didactique contemporaine telle que l'exigence de la conception des méthodes d'enseignement, au lieu de l'imitation, ce qui est inévitable avec l'« éclectisme méthodologique »⁸.
- 18 Pour retrouver les conséquences causées par les représentations sociales nationales sur les pratiques dans les deux pays, nous avons étudié les pratiques existantes de la formation des enseignants dans sa complexité, donc ses composants structurels et fonctionnels et l'influence de la RS identifiée.

Le système de la formation des enseignants de langues du second degré aujourd'hui

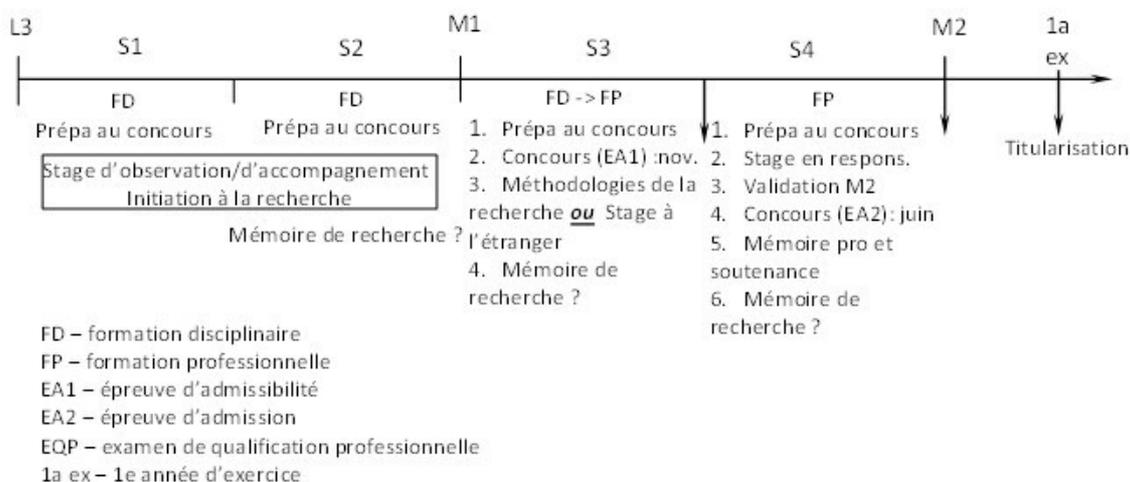
- 19 De manière générale, le système français est plus orienté vers la transmission de connaissances, les formations se font principalement à l'université pendant 5 ans et le modèle consécutif est très présent. Cependant, le modèle simultané historiquement prédéterminé en Ukraine, se penche vers la pédagogisation dans la formation des enseignants ce qui a déterminé la représentation du métier d'enseignant : l'évaluation et le recrutement de jeunes enseignants prennent en compte la maîtrise de la discipline donc de la langue ainsi que les connaissances pédagogiques. En France, le modèle consécutif fait en sorte que le recrutement représente une sélection basée sur les connaissances disciplinaires sans une évaluation des compétences pédagogiques en attribuant un label de bon professeur à celui qui a surmonté le concours.
- 20 Nous avons fait une étude de la formation des enseignants dans sa complexité, donc de ses composants structurels et fonctionnels ci-dessous et l'influence de la représentation identifiée :
- Organisation de la formation.
 - Les objectifs de la formation des enseignants.
 - Les objectifs de la formation des enseignants de langues étrangères.
 - Le contenu de la formation des enseignants de langues.
 - Les formes et méthodes de la formation des enseignants de langues.
 - Le recrutement et l'évaluation dans la formation des enseignants de langues étrangères.

Cette étude a révélé des carences produites par les représentations nationales dans tous les composants des systèmes pédagogiques français et ukrainien et ainsi, la nécessité de les améliorer. Ceci n'est pas possible à effectuer par une intervention directe dans l'organisation de la formation, mais par la mise en application d'une représentation « supérieure », telle que nous considérons que la construisent les outils européens.

Les moyens de faire évoluer la RS du métier d'enseignant vers l'harmonisation européenne

- 21 En se mettant au pas de l'époque, les deux pays sont en train de modifier leurs systèmes d'enseignement en commençant par se conformer aux règles du processus de Bologne. Les engagements des deux pays de mettre en œuvre « la dimension européenne » à travers l'harmonisation des systèmes éducatifs entraînent d'autres sous-systèmes éducatifs et déclenchent des réformes, notamment dans leurs systèmes de la formation des enseignants. Ainsi, notre tâche est de parcourir ces réformes et d'identifier ce qu'elles changent dans la formation des enseignants de langues et à quoi elles pourraient remédier dans la représentation sociale du métier d'enseignant des deux pays. D'autre part, et surtout, s'il se trouve que les réformes actuelles ne sont pas très efficaces pour modifier la représentation du métier d'enseignant, nous allons nous adresser directement à la philosophie de la formation des enseignants de langues au niveau européen. Cela va nous servir à voir comment cette philosophie, au travers des outils européens, contribue à la constitution d'une représentation supérieure de type européen. Celle-ci pourrait faire évoluer les représentations de chaque pays à condition de respecter le caractère national de chaque système.
- 22 Finalement, à partir des données obtenues, et si notre hypothèse se confirme, nous tenterons de formuler des recommandations qui pourraient diminuer les tensions de chaque système de formation des enseignants de langues à l'aide des outils européens et de la nouvelle représentation du professeur de langues de type européen.
- 23 En France, les réformes de la formation des enseignants en France ont commencé par l'intégration des IUFM aux universités et ensuite par la « mastérisation ». Cette réforme instaure le recrutement des enseignants des écoles, collèges et lycées au niveau du Master (à « bac +5 »). Auparavant, les concours et leur préparation étaient placés juste après la formation académique et avant la formation professionnelle ce qui faisait des concours un noyau de la RS1. En revanche, aujourd'hui, l'ajournement des concours qui vont achever la

formation professionnelle avec l'octroi du diplôme du Master, devrait modifier la RS1 en y rajoutant un autre élément : le diplôme du Master. De ce fait, la RS1 prend la forme suivante : un bon professeur est celui qui a une bonne place au CAPES (surtout celui qui est agrégé) et diplômé d'un Master. Si nous prenons en compte tous ces dispositifs de la circulaire « Diplôme national de master », nous pourrions supposer le schéma suivant de cette formation :



- 24 Ce schéma nous montre clairement que les deux années de formation professionnelle qui suivent la formation académique deviennent très chargées et que le dernier semestre surtout est trop exigu. Nous pensons qu'il est pratiquement impossible d'accomplir telle mission : « C'est un gavage et une course à l'échalote »⁹. Il est aussi probable et réaliste de penser qu'il manque une formation professionnelle et que le mémoire de recherche risque d'être privilégié par rapport au mémoire professionnel.
- 25 La nouvelle RS1 influence ces objectifs, notamment afin qu'ils deviennent plus académiques et orientés « science ». Comme le master retardera la formation professionnelle et la titularisation, on essaie de remédier à cette lacune par 10 compétences de nature professionnelle mais qui seront principalement assurées lors de l'accompagnement formatif post-master. En revanche, la RS2 reste pratiquement intacte après les réformes. Mais c'est surtout l'objectif déclaré dans la circulaire sur la mise en place des masters – il convient de garantir la maîtrise des savoirs et savoirfaire pour pouvoir les transmettre par la suite – qui va contribuer à la présente

RS2. Il interviendra en particulier au niveau « imitatif » de la pratique des enseignants dans l'enseignement des langues, renforcé par le manque de formation professionnelle et par l'introduction de l'accompagnement à la prise en main. En plus, on a placé les épreuves de concours pendant la deuxième année de formation, ce qui n'existait pas avant la réforme. Ainsi, le concours, devenant un moyen du recrutement achevant la formation dite professionnelle, occupe désormais une place encore plus considérable dans la RS1.

- 26 En ce qui concerne la RS2, elle reste sous l'influence forte du contenu de la formation qui est disciplinaire et académique bien que la part didactique soit renforcée dans certaines universités. Néanmoins, pour la société, une telle formation restera toujours perçue comme d'ordre académique, car elle est effectuée au sein de l'université – le rempart et gardien de l'académisme – : telle est la représentation sociale de l'université en France ; d'où la faiblesse de la culture didactique et pédagogique dans les universités, où elle est historiquement comme « exilée ».
- 27 Nous constatons donc que la RS1 est susceptible d'être modifiée au cours des réformes actuellement menées en France tandis que la RS2 ne change pas, au fond.
- 28 En Ukraine, l'Etat envisage l'extension de l'autonomie des établissements supérieurs (des bases institutionnelles, académiques et financières). La structure même de l'enseignement supérieur doit être adaptée aux exigences du processus de Bologne (une adaptation du système national des qualifications au système des qualifications de l'espace de l'éducation de l'Union Européenne) ce qui conditionne la facilité de la reconnaissance des diplômes, de la mobilité académique et professionnelle. Ainsi, nous pouvons voir que les réformes touchent uniquement la structure du système d'enseignement en général et notamment le système national des qualifications. De cette façon, la RS1 – la couleur du diplôme – ne change pas mais c'est le type du diplôme qui change et détermine le niveau du futur enseignant. Le *Bachelor* était historiquement destiné aux professeurs de l'école primaire ou secondaire (en fonction de la faculté correspondante) et le *Master* donnait le droit d'enseigner dans le supérieur. Le principe de la RS1 reste pourtant le même : l'Ukraine, poursuivant la tradition européenne générale de la formation

académique universitaire des enseignants de second degré, a une culture didactique, pédagogique et éducative assez forte due à une longue histoire. Mais cette partie de la formation a un niveau très théorique largement doté des concepts, des technologies et de la maîtrise des techniques pédagogiques. Il manque souvent chez les futurs professeurs le savoir-faire pour développer et évaluer leur activité professionnelle.

Les outils européens encadrant la formation des enseignants de langues étrangères en Europe pourraient-ils aider à surmonter les obstacles vers l'harmonisation de la formation des enseignants de langues étrangères en France et en Ukraine ?

- 29 Vu les résultats obtenus, le fait que les réformes actuelles ne permettent pas d'optimiser la représentation du métier d'enseignant nous oblige davantage à recourir aux outils européens. Cependant, comme nous avons pu le constater, la perception et la compréhension de la « dimension européenne » retenues par les Etats français et ukrainien lors de la mise en place des réformes de leurs systèmes éducatifs n'ont pas vraiment permis de faire avancer la représentation du métier d'enseignant et surtout du métier d'enseignant de langues. L'Europe reste encore une « boîte à outils » où chaque pays emprunte un assortiment qu'il choisit en fonction de son regard, de sa représentation du métier d'enseignant de langues. C'est pourquoi nous envisageons de concevoir un modèle d'une représentation du métier d'enseignant de langues étrangères de type « européenne » qui devrait être adaptée à la représentation de chaque pays dans le but de la fondation d'une formation transversale des enseignants de langues. Par conséquent, chaque pays pourrait s'approprier ce nouveau fonctionnement. Par ailleurs, vu les

particularités historiquement formées dans chaque pays, d'un côté, et la devise européenne « l'unité dans la diversité », de l'autre, cette appropriation doit se faire conformément aux spécificités de chacun.

- 30 Au fait, au cours de leurs réformes, les deux pays ont choisi comme référence pratiquement que les principes de la déclaration de Bologne. Pour notre modèle, nous allons rajouter les outils tels que : les principes de la stratégie de Lisbonne (2000) ; les « Principes communs européens concernant les compétences et qualifications des enseignants » (Commission européenne, 2005) ; le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), 2002 ; le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères, 2004 ; le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF), 2007. Or, notre modèle complet de la représentation européenne du métier d'enseignant de langues étrangères sera le suivant :

RS1

1. un professeur qui possède un diplôme de Master ; et a une possibilité d'accéder au Doctorat soit tout de suite après sa formation initiale soit plus tard à un moment donné de sa carrière d'enseignant : grâce au système LMD
2. un professeur « mobile » qui a effectué un stage pédagogique à l'étranger (en dehors du stage linguistique pur) dans le cadre de sa formation initiale et ensuite pourra en effectuer d'autres dans le cadre de la formation continue dans le but pratique d'échange d'expérience ou dans le but de recherche : grâce au système ECTS.
3. un professeur qui possède des compétences nécessaires pour effectuer son métier d'enseignant de langue étrangère :
 - d'avoir des connaissances et compétences de nature pluridisciplinaire : une connaissance de sa matière ; une connaissance de la pédagogie ; les aptitudes et compétences requises pour guider et soutenir les apprenants ; et une compréhension de la dimension sociale et culturelle de l'éducation.
 - d'être un praticien réfléchi et capable de discernement dans le traitement de l'information et de la connaissance.

RS2

1. Professeur qui sait utiliser le CECRL d'une façon réfléchie, en tirant

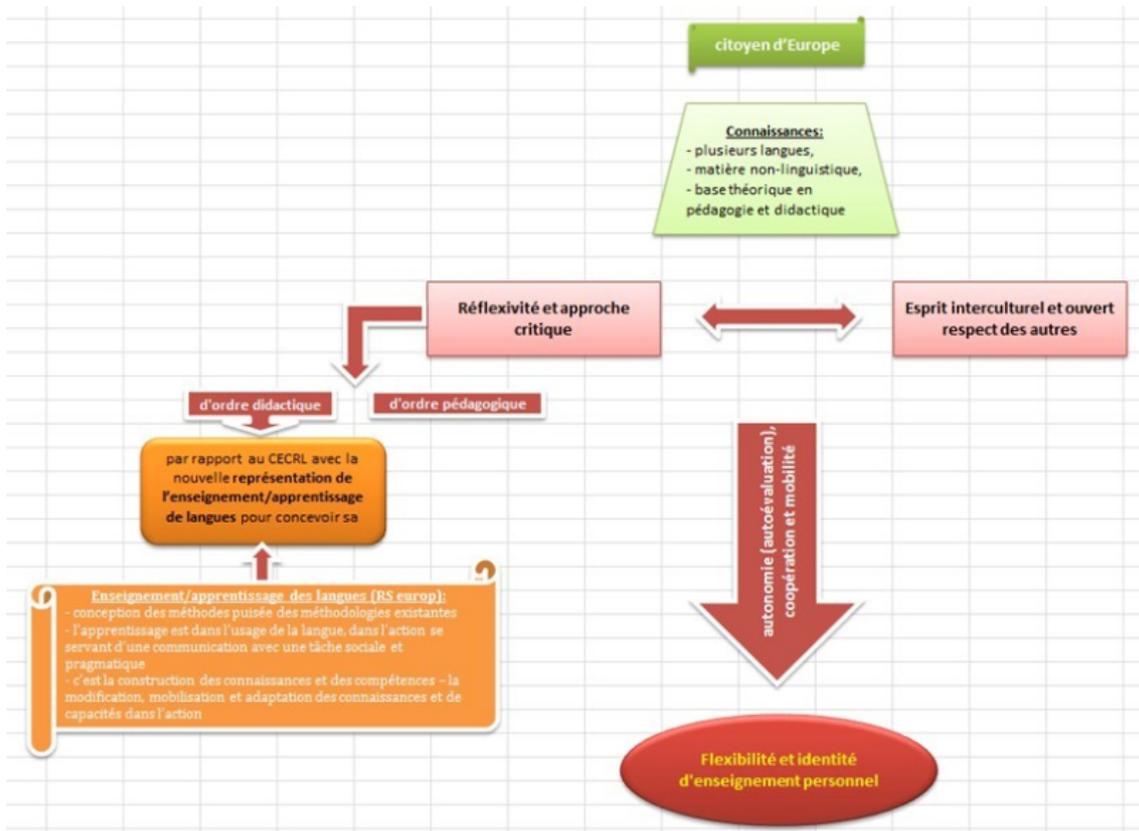
la nouvelle représentation de l'enseignement/apprentissage de langues et à partir de laquelle il est capable de concevoir sa pratique de point de vue de son enseignement ainsi que de l'apprentissage de ses élèves ;

RS de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères :
1) l'enseignement des langues est la conception des méthodes puisée des méthodologies existantes ;
2) l'apprentissage se réalise dans l'usage de la langue et dans l'action se servant d'une communication avec une tâche sociale et pragmatique : « Si l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe, la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société » ¹⁰
3) l'enseignement et l'apprentissage ne se limite pas à l'appropriation de connaissances, c'est aussi la construction des connaissances et des compétences – la modification, mobilisation et adaptation des connaissances et des capacités dans l'action.

2. un citoyen d'Europe ce qui ne se traduit pas dans son appartenance formelle ;
3. possède des connaissances : d'au moins 2 langues et la notions de quelques autres langues avec les compétences linguistiques élevées en langue d'enseignement principale et la connaissance d'une matière non-linguistique, les connaissances d'une base théorique concernant la pédagogie et la didactique ;
4. possède des habilités, compétences, valeurs et qualités : la réflexivité et l'approche critique qui propulsent l'esprit interculturel et ouvert pour le respect des autres ;
5. développe une capacité d'adaptation aux environnements et situations différents à travers l'autonomie avec le réflexe d'autoévaluation (par exemple, à l'aide du PEPELF), la mobilité et la coopération avec les autres ;
6. finalement, l'enseignant européen est apte à construire son identité d'enseignement personnelle.

31 Par ailleurs, le CECERL et le Profil créent une interaction en raccordant l'image de l'enseignant à son enseignement. De ce fait, le modèle intégral de la deuxième partie de la représentation peut être présenté comme suit :

RS2 européenne



32 Plusieurs aspects dans les deux parties de notre représentation se répètent, tels que la mobilité, l'approche par compétences de nature pluridisciplinaire et bipolaire réunissant des compétences dans les domaines disciplinaire et pédagogique, l'importance de la compréhension de la dimension sociale et culturelle de l'éducation ce qui nous ramène à la capacité du respect des autres. En outre, la RS2 inclut la plupart des aspects de la RS1. Ces faits signifient que le modèle est bien équilibré à la différence des représentations nationale française et ukrainienne où la première partie générale l'emporte sur la deuxième spécifique aux enseignants de langues. La deuxième partie ne joue donc pas un rôle important dans la formation de l'image d'enseignant de langues.

33 Pour montrer davantage la pertinence de notre modèle de représentation supérieure proposée, nous allons le comparer avec les exigences de l'actualité évoquées précédemment ¹¹.

- 34 Ainsi, pour répondre au changement d'accès aux savoirs avec l'évolution des TIC de sorte que l'enseignant accompagne l'élève dans l'accès au savoir, les enseignants ont besoin des compétences pour guider et soutenir les apprenants, ainsi que la compréhension du fonctionnement des apprenants du point de vue sociale et culturel. La réflexivité et l'approche critique serviront à confronter la complexité du métier à cause des conditions sociales difficiles de l'enseignement. L'ouverture d'esprit, la flexibilité, la mobilité, les connaissances et compétences pluri- et transdisciplinaires au niveau disciplinaire (connaissances de plusieurs langues et spécialisation non-linguistique), pédagogique et didactique, l'aptitude de mener des recherches-actions – les éléments prévus dans notre représentation européenne qui aideront l'enseignant à s'acquitter de la démocratisation des systèmes éducatifs, de la complexification des sociétés et des savoirs et de la mondialisation. S'y rajoute la nécessité d'adaptation rapide à une société, à une équipe, au travail, pour des missions et projets multitâches qui peuvent être effectués grâce aux multicompetences, à la coopération avec les autres et à la capacité de s'adapter, en général.
- 35 Pour pouvoir réaliser le métier de liberté et responsabilité intellectuelle qui est le métier d'enseignant aujourd'hui, l'enseignant est doté des outils de conception, grâce à l'approche pédagogique réfléchie, ainsi que méthodologiques, à travers la nouvelle représentation de l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, pour répondre au besoin des apprenants dans leur recherche d'un élément « natif » et authentique dans l'enseignement et apprentissage des langues à travers des coopérations et des échanges authentiques, l'organisation des voyages est un outil, mais aussi la réalisation des tâches sociales et pragmatiques.
- 36 Par conséquent, la représentation européenne telle que nous l'avons définie correspond à tous les critères principaux pour satisfaire aux besoins et exigences des citoyens européens pour leur apprentissage des langues étrangères, dans les conditions de la société multilingue. Ce constat rend légitime notre intention de nous servir de notre modèle de la représentation européenne du métier d'enseignant de langues étrangères pour faire des propositions en matière de la formation des enseignants de langues en France et en Ukraine.

NOTES

- 1 Cf., en particulier, CLENET, Jean, « Complexité de la formation et formation à la complexité », in *Complexité de la formation et formation à la complexité* / dir. id. et D. Poisson, Paris, L'Harmattan, 2005, « Ingénium », p.19-39.
- 2 PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2004, p. 76 ; c'est nous qui soulignons.
- 3 ROBERT, André, TERRAL, Hervé, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000, p. 4
- 4 MIALARET, Gaston, *Sciences de l'éducation : Aspects historiques, Problèmes épistémologiques*, Paris, PUF, 2006¹, « Quadrige Grands textes ».
- 5 BERTRAND, Yves, HOUSSAYE, Jean, « Pédagogie and didactique : an incestuous relationship », (Télé-Université du Québec, Montreal, Canada ; Université de Rouen, Rouen, France), in « *Instructional Science* » 27 (1999), p. 33-51.
- 6 Voir BONARDI, Christine, ROUSSIAU, Nicolas, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod, 1999, p.18.
- 7 PUREN, C., *Op. cit.*, p.18.
- 8 *Ibid.*
- 9 Cf. « Réactions : FCPE et Jacques Nimier », in *Cafepedagogique.net* [en ligne], 28 décembre 2009. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/12/28122009Accueil.aspx>
- 10 BOURGUIGNON, Claire, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in « *Synergie Europe* » n° 1 (2006), p. 5 ; disponible sur : <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>.
- 11 CORNU, Bernard, « Enseignant: un nouveau métier ? », in *Office de recherche et de documentation pédagogique* [online], 2002 ; disponible sur : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/Cornu.htm>.

AUTHOR

Maryna Shpargalyuk

IDREF : <https://www.idref.fr/161149537>

CEP

La métrise de la ville

La carte comme symbole du pouvoir dans les représentations de Los Angeles

Paul de Vulpian

DOI : 10.35562/celec.176

Copyright
CC BY 4.0

OUTLINE

Carte et pouvoir
Striage
Une carte populaire ?
Conclusion

TEXT

- 1 La relation symbolique qui unit dans les représentations la carte et le pouvoir relève aujourd'hui de l'évidence, forgée par des siècles d'association artistique, et fixée à jamais par divers chefs-d'œuvre comme les *Ambassadeurs* de Hans Holbein ou *L'établissement de l'Académie* d'Henri Testelin. Sur ce dernier tableau, aujourd'hui encore exposé à Versailles, on reconnaît non seulement Colbert et les Académiciens, mais surtout Louis XIV, dont l'emprise sur la France, l'Europe et de larges parties du monde est symbolisée par diverses cartes, globes et atlas. En haut à gauche du tableau, une sphère armillaire semble même indiquer le lien privilégié entre le ciel et le monarque de droit divin.

Figure 1 : Testelin Henri, *Établissement de l'Académie et fondation de l'observatoire*, 1666, huile sur toile, 348 X 590, Versailles



- 2 Cette relation symbolique est tenue pour une évidence et ne fait l'objet d'aucune démonstration de la part des spécialistes de cartographie, plus intéressés par l'étrange mimésis qui unit une image à son référent sans recours à la ressemblance. Alors que la carte est un objet extrêmement étudié, son approche dans les représentations et dans les fictions littéraires et cinématographiques reste donc quant à elle largement à faire. Cet article a pour but d'explorer ce champ d'études dans le domaine restreint de la représentation artistique de Los Angeles, en montrant comment carte et pouvoir s'unissent autour d'une certaine conception de l'espace.
- 3 L'un de ceux qui posent de manière rigoureuse la dialectique qui nous occupe est Henri Lefebvre, historien de l'art. Dans *La production de l'espace*, en 1974, il réunit clairement intellection médiatisée de l'espace (cartes, graphes, plans) et pouvoir (pour lui « capitaliste », pouvoir de production), au sein de ce qu'il appelle « l'espace conçu ». *L'espace conçu* selon Lefebvre est « celui des savants, des planificateurs, des urbanistes, des technocrates ». Il est fait de « connaissances, de signes, de codes¹ » et procède à une « réduction du réel au plan, à l'aplatissement du miroir, [...] sous le pur regard glacé² ». Réduction, abstraction, codage : on le voit avec cette définition, cartes, plans et diagrammes ne sont pas seulement des objets, ils sont aussi les produits d'une attitude, qui consiste à

traduire le chatoisement du réel en données et en lignes aisément lisibles, à sélectionner dans ce chatoisement les seules informations jugées pertinentes.

Carte et pouvoir

- 4 On peut faire remonter la relation artistique entre la cartographie et le pouvoir au XVI^e siècle, période des grands explorateurs que Christine Buci-Glucksmann appelle « tournant cartographique » et qui marque selon elle « l'abandon des cartes symboliques et religieuses propres au Moyen-Age au profit de cartes plus géométrisées et plus descriptives, où Jérusalem a perdu sa position centrale.³ » En effet, la carte qui aux mains des savants cesse d'être symbolique, le devient justement sous les pinceaux des artistes et ne cesse d'illustrer l'association mystérieuse entre la terre et le pouvoir céleste que pour s'attacher à la relation plus concrète entre le pouvoir terrestre, politique, et ses zones d'exercice.
- 5 Moins représenté aujourd'hui dans les arts picturaux, ce *topos* renaissant de l'union artistique entre carte et pouvoir a trouvé dans la littérature et dans le cinéma de nouveaux moyens d'expression. Dans le film *Zabriskie Point* (1970) de Michelangelo Antonioni, les promoteurs immobiliers de Sunny Dunes Estate se sont substitués aux Académiciens de Louis XIV, mais la carte derrière eux est restée la même, comme un signe très clair de leur pouvoir sur l'espace.

Figure 2 : Antonioni Michelangelo, *Zabriskie Point*, 1970



- 6 Dans ce cadre spécifique de représentation, où se mêlent décideurs et images cartographiques du monde, la carte devient un code complexe à double référent : elle renvoie non seulement à l'espace qu'elle représente, mais aussi et surtout au pouvoir d'un ou de plusieurs personnages sur cet espace. De simple représentation, elle devient allégorie. En tant que telle, elle est le lieu privilégié où s'exprime le lien entre pouvoir et espace.
- 7 À ce titre, les cartes dont l'occurrence cinématographique est la plus fréquente sont des cartes immobiles (par exemple encadrées sur un mur) et à petite échelle (représentant une grande portion d'espace, parfois la Californie tout entière), c'est-à-dire des cartes dont la valeur pratique est réduite jusqu'à l'inutilisable. On les retrouve de manière quasi systématique, comme une évidence pour les décorateurs, placardées sur les murs des commissariats, des bureaux d'assurance, des agences immobilières... Christian Jacob, dans *L'Empire des cartes*, s'intéresse à cette question de la mobilité :

La carte immobile est hors contexte [...] La carte mobile peut être consultée sur le terrain même qu'elle représente. La carte portative semble se prêter davantage à l'action, au déplacement, à la gestion de l'espace en temps réel. La carte immobile échappe à cette pression du circonstanciel pour constituer elle-même sa propre finalité et se prêter à un regard intellectuel plus qu'à une utilisation pragmatique⁴.
- 8 Ce qui se joue dans ces images, c'est donc un déséquilibre entre les vocations symbolique et pratique de la carte. La carte y unit moins un espace à un tracé dans un but pratique qu'un pouvoir à un champ d'application dans un but symbolique. Dans un jeu de quilles entre les signes et les choses, l'expression métonymique de la ville (le signe pour la chose) devient l'expression métaphorique d'un pouvoir sur la ville.
- 9 De toute évidence, la représentation artistique des objets cartographiques dépasse largement ce cadre hérité de la Renaissance où les cartes sont majoritairement symboliques, où les personnages représentés ne s'en servent pas, sinon comme d'un sceptre pour exprimer leur pouvoir. L'usage pratique des cartes a lui aussi trouvé dans la fiction un espace d'expression, notamment en ce qui nous

concerne dans le *polar*, qui associe cartographie et regard policier dans un même rapport à l'espace, visant à l'ordre et au classement.

- 10 Pour Christian Jacob, dès sa création par les Grecs, la carte lutte contre le désordre du monde en superposant aux tracés aléatoires de la géographie un quadrillage qui reflète l'ordre de la raison :

La grille orthogonale [...] traduit une volonté de maîtrise et de contrôle. [...] Elle génère une géométrie spécifique, basée sur la récurrence des mêmes unités, un strict alignement horizontal et vertical, régi par des angles droits. Cette grille cartésienne est l'un des principaux facteurs d'organisation de l'espace. Elle impose cohérence, uniformité et homogénéité à la totalité de l'espace représenté⁵.

- 11 Ce quadrillage de l'espace visant à le mettre en ordre est un des grands lieux communs du *polar*, qui fait admirablement le lien entre l'objet et l'attitude cartographiques. Dans *Le Dahlia Noir* de James Ellroy, immédiatement après la découverte d'un corps coupé en deux dans un terrain vague de Los Angeles, le lieutenant Russ Millard assure la juste répartition de ses hommes dans l'espace désordonné de la ville :

Millard sortit un plan de sa voiture et divisa tout le quartier de Leimert Park en zones de patrouilles à pied, puis il assigna à chaque homme un territoire ainsi qu'une série de questions à poser obligatoirement à chaque individu dans toutes les maisons, tous les appartements et tous les magasins. On m'assigna le secteur d'Olmsted Avenue, à trois blocs à l'est de Norton, de Colisée Sud à Leimert Boulevard ; on confia à Lee les magasins et les immeubles en construction sur Creenshaw, de la 39^e Nord jusqu'à Jefferson⁶.

- 12 En divisant en zones équitables un quartier, trop vaste pour être appréhendé d'un seul coup, le lieutenant crée les conditions de possibilité de sa lecture. En assignant à chacun une place définie dans cet espace, il crée les conditions de possibilité de sa maîtrise. Par le recours à la carte, il divise et ordonne le monde et organise un maillage de plus en plus fin, du « quartier » à la « zone », de la « zone » à la « maison », de la « maison » à « chaque individu ». Cette gestion ordonnée des individus, ce quadrillage cartographique affinant jusqu'à l'infime sa partition de l'espace, rappelle évidemment

la discipline selon Foucault et la vision panoptique de l'ordre qu'il décrit dans *Surveiller et punir*. En effet, le regard policier, axiologique, appréhende Los Angeles en ville pestiférée :

D'abord un strict quadrillage spatial [...], découpage de la ville en quartiers distincts où on établit le pouvoir d'un intendant. Chaque rue est placée sous l'autorité d'un syndic. [...] Espace découpé, immobile, figé. Chacun est arrimé à sa place⁷.

- 13 Approche disciplinaire et approche cartographique ont partie liée dans la maîtrise de l'espace. Découper, classer, trier, assigner : à défaut de pouvoir ordonner directement l'espace, on ordonne sa pratique et sa représentation. La carte se révèle en définitive être un formidable instrument d'exercice du pouvoir :

Pour tout voir, de toutes les manières, pour surveiller et contrôler le monde, une carte suffit. [...] Multi-point de vue, la carte n'en offre aucun, mais cible tout. La fascination des cartes est bien celle d'un ego pascalien : l'œil est partout et la circonférence nulle part. Mais le monde est là, en son fragment ou sa totalité, déployé dans sa mémoire et son pouvoir⁸.

- 14 Ce qu'on remarque surtout avec cet exemple d'Ellroy, c'est que lorsque l'accent est mis sur la valeur pratique de la carte, au détriment de sa valeur symbolique, c'est à la carte mobile à grande échelle qu'on a affaire. La carte s'utilise en temps réel, sur l'espace même qu'elle représente et dont elle facilite la lecture. Dans *L.A. Confidential*, tome succédant au *Dahlia Noir* dans le *Quatuor de Los Angeles* d'Ellroy, les policiers recherchent dans tout South Central la voiture d'un suspect :

Tous les garages dans le rayon délimité sur cette carte doivent être contrôlés, avec ou sans le consentement des propriétaires. [...] Une copie carbone d'une carte : tout le quartier sud de L.A. quadrillé rue par rue⁹.

- 15 Pour sa plus grande part, le polar de Los Angeles semble fondé sur une confiance dans l'espace et sa fiabilité euclidienne, une confiance en la carte comme représentation fidèle de la donnée spatiale, en un mot une confiance qui va à l'encontre du doute radical qui marque

tout ce qui touche à l'espace dans l'ère postmoderne. Les polars de Los Angeles continuent à figer, à classer, à homogénéiser quand tous crient à l'hétérogène, au fluctuant, à l'insaisissable. Ils en restent aux schémas spatiaux anciens, tout droit issus de Sherlock Holmes et des intrigues de manoir, dans lesquels l'espace était une donnée fiable, toute prête à livrer la réponse de l'énigme au terme d'une minutieuse et surtout logique investigation. Exemple révélateur, Michael Connelly, qui dans *Los Angeles River* réduit une enquête de son héros, Hiéronymus Bosch, à une simple opération trigonométrique, parfaitement similaire à celle que menait Sherlock Holmes dans *Le rituel des Musgrave*, en 1893 :

Tout ça se réduisait à de la géométrie de base niveau lycée. J'avais deux des trois sommets d'un triangle et avais besoin du troisième. [...] Pour trouver ce troisième sommet, j'avais le total des longueurs des trois côtés sur quoi fonder mes calculs. Je m'assis et me mis au travail avec [une] carte routière¹⁰.

- 16 On peut faire deux lectures radicalement différentes de cette étrange survivance, dans le polar de Los Angeles, d'une confiance en l'espace partout ailleurs moribonde. La première serait que l'attitude disciplinaire et cartographique qui y a cours vient contrer la labilité et le morcellement de l'espace postmoderne en lui opposant un ordre de la raison fait de lignes, de cases et d'unités facilement déchiffrables. La deuxième, plus réaliste, serait que l'espace urbain du polar repose sur une illusion dépassée, qui n'a plus de fiabilité que sur le papier (millimétré) ou dans les manuels de police. C'est ce dont témoignent les romans d'Ellroy à partir du *Dahlia Noir*, dans lequel se différencient progressivement la vision policière de l'espace, distante, disciplinaire, médiatisée et parfaitement inefficace, et celle qu'acquiert Bleichert, le héros, auquel seuls le hasard et l'errance, plutôt que les quadrillages et les investigations, livreront des réponses.

Striage

- 17 À la fin du 19^e siècle, la région de Los Angeles était encore une immense zone de désert. Sarah Bixby Smith, qui y est arrivée en 1878, la décrit comme « une terre très vide, vide de gens et de villes,

d'arbres et de champs cultivés¹¹ ». Le désert, « espace lisse » par excellence dans le langage de Deleuze et Guattari, s'oppose encore à la métropole qu'il va devenir en cinquante ans, la ville étant, toujours chez Deleuze et Guattari, l'« espace strié »¹². Aussi l'histoire de Los Angeles permet-elle d'assister, sur une période de temps très courte, au passage d'un espace lisse à un espace strié, et de voir à quel point ce processus de striage fait le lien entre espace, pouvoir et cartographie.

- 18 Le striage du désert, le western *La Conquête de l'Ouest* (1962) d'Henry Hathaway, John Ford et George Marshall en fait l'un de ses principaux enjeux esthétiques. Le film s'ouvre d'ailleurs sur ces mots, en voix off :

Cette terre a aujourd'hui un nom et ses lignes sont inscrites sur la carte. Mais ces noms, ces lignes, cette terre, il a fallu les conquérir. Les conquérir sur la nature et sur l'homme primitif. Cinq générations avant nous, il y a à peine 125 ans, cette terre n'était connue que par un mot : l'Ouest¹³.

- 19 Le striage, dans le film, est le fait des colons, ces hommes de l'Est dont le rapport à l'espace s'oppose à celui des Indiens et des trappeurs : alors que ces derniers ne marquent pas la terre (« leurs mocassins et les sabots sans fers de leurs chevaux ne laissaient pas de traces¹⁴ »), les hommes de l'Est conditionnent leur colonisation au tracé de multiples routes, qu'elles soient navales (ouverture de l'Erié Canal), équestres (Pony Express), ferroviaires (Santa Fé Railroad), télégraphiques... Symboliquement, le film s'ouvre sur des images aériennes d'un espace lisse et sauvage, celui de l'Ouest à la fin des années 1830, et se ferme sur des images, aériennes elles aussi, de San Francisco et Los Angeles dans les années 1960 :

Figure 3 : Henry Hathaway, John Ford, George Marshall, *La conquête de l'Ouest*, 1962 (l'un des tout derniers plans du film)



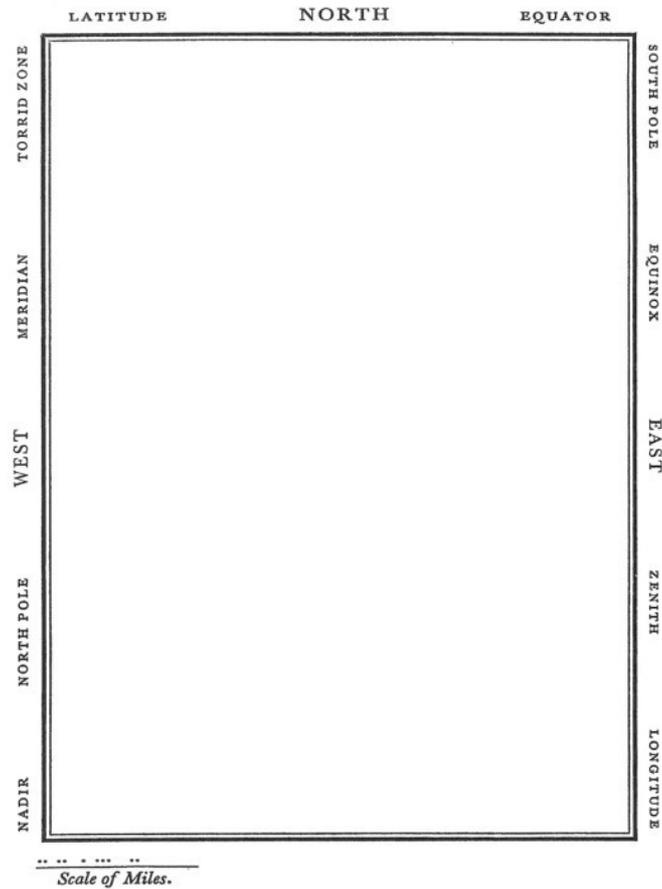
- 20 Ce lien progressif entre la conquête de l'Ouest et le striage de l'espace est aussi établi de manière intéressante par l'artiste James Doolin, auteur des peintures murales au *Metropolitan Transport Authority* de Los Angeles. En quatre tableaux séparés par un saut temporel de 30 ou 40 ans, il associe la fondation de la ville à la multiplication des stries, routes, ponts et canaux. On reconnaît, sur la troisième image, le nœud autoroutier (101/110, au dessus de Downtown) que Henry Hathaway avait déjà choisi pour illustrer le striage à la fin de *La Conquête de l'Ouest*.

Figures 4, 5, 6 et 7 : Jim Doolin, *Los Angeles*, Fresques murales, Metropolitan Transport Authority, 1994 ; de haut en bas et de gauche à droite : *circa 1879*, *1910*, *1960*, *After 2000*



- 21 C'est avec la conquête, avec les colons, et avec le striage qu'apparaissent les cartes de l'Ouest californien. Une carte n'a de sens que si l'espace se strie, puisque c'est de stries que la carte est faite. La carte d'un espace lisse, désert ou mer, n'a strictement aucun sens, c'est même un *non-sense* dont Lewis Carroll s'est amusé dans *La Chasse au Snark* :

Figure 8 : Lewis Carroll, *La chasse au Snark*, 1876



- 22 Il y a dans l'édification *ex nihilo* de Los Angeles quelque chose de *Sim City* : on part d'un espace vide, lisse, sans début ni fin, ni signe distinctif. La projection d'une grille, avec ses lignes et ses angles droits, ses unités répétitives et équitables, permet l'intellection de ce qui était jusqu'alors insaisissable. La grille double l'espace lisse d'une armature mesurable, calculable.

Figure 9 : Sim City 4, grille de départ.



- 23 C'est ainsi que les promoteurs de Llano, une extension prévue de Los Angeles vers le désert qui ne s'est jamais réalisée, avaient assuré leur maîtrise sur la page blanche du désert :

Telle une future mariée, le désert de Llano a été apprêté en vue de ses noces avec la Métropole. Pour accueillir les millions d'habitants annoncés, une grille s'étend aujourd'hui sur des centaines de kilomètres carrés d'espace vide où l'on voit déjà d'étranges plaques prophétiques indiquer des intersections comme 250^e Rue et Avenue K, pour l'instant inexistantes¹⁶.

- 24 Brian Harley, dans *Le pouvoir des cartes*, se fait l'écho de ce lien entre la conquête et la cartographie, en montrant comment la maîtrise de l'espace réel est souvent passée par une maîtrise de l'espace figuré sur les cartes :

Dans les étendues sauvages des anciennes terres indiennes d'Amérique du Nord, les délimitations tracées sur la carte étaient un moyen de s'approprier des terres aux dépens de ceux qui n'étaient pas familiarisés avec les méthodes de relevé géométrique et qui ne pouvaient pas les contester¹⁷.

- 25 La carte est le lieu par excellence où se crée le lien entre un pouvoir et un savoir, ce que Foucault appellerait un *nexus*. Isabel Allende, dans la version qu'elle donne de la légende de *Zorro*, fait de la maîtrise du savoir cartographique l'une des grandes différences entre les Indiens et les Américains et la principale source de pouvoir des seconds sur les premiers :

Ils ne comprenaient pas pourquoi les étrangers plantaient un drapeau en terre, marquaient des lignes imaginaires, la déclaraient leur propriété et s'offensaient si quelqu'un y entraît en poursuivant un cerf. L'idée de posséder la terre leur paraissait aussi invraisemblable que celle de se partager la mer¹⁸.

- 26 Mais c'est probablement dans le roman *Ramona* d'Helen Hunt Jackson que s'établit le plus fermement le lien entre le savoir cartographique et le pouvoir spatial, social, qu'il procure sur les Indiens qui ne savent pas lire une carte. Le roman montre comment la cartographie, née d'une approche mathématique de l'espace, d'une topographie précise basée sur le calcul et la maîtrise d'instruments de mesure, se présente comme une science, un code dont seuls certains possèdent les clés de lecture.

Ils avaient de nombreux instruments de cuivre et de bois pour effectuer des mesures, ainsi qu'une longue chaîne, très lourde, que je les ai aidé à porter. [...] Je suis venu aider, car je voulais voir comment cela se passait ; mais je n'ai rien pu comprendre, et José m'a dit qu'un homme doit étudier de nombreuses années pour apprendre cette façon de faire¹⁹.

- 27 L'Indien ici narrateur, incapable de comprendre ce qui se joue, en est réduit à porter la chaîne qui, sous la forme d'un trait de plume sur une carte, symbolise son évincement et sa dépossession. C'est ce même processus, exercice parallèle d'un savoir et d'un pouvoir, que Paul Thomas Anderson met en scène dans *There will be Blood* (2007), un film retraçant l'ascension et la chute du pétrolier Daniel Plainview au cours d'une période qui équivaut pour Los Angeles à ce que fut la ruée vers l'or pour San Francisco. Lors de l'une de ses prospections, Daniel Plainview se fait d'abord passer pour un simple chasseur de cailles sur les terres du ranch Sunday, où selon le naïf propriétaire « ne poussent que des caillous » : pas de traces, pas de route, pas de

parcours délimité, Plainview est un colon déguisé en indien. Mais tout en faisant mine de chasser, il observe le sol, repère les points d'émergence du précieux liquide, estime les contours de la nappe souterraine. Après enquête sur le terrain, le voilà prêt à acheter le ranch, « au prix de la caille ». C'est donc grâce à sa maîtrise des cartes et à sa lecture scientifique du paysage qu'il obtient à vil prix les concessions de vastes terres autour de ce qui deviendra Los Angeles. Le déguisement tombe, Plainview délimite le trajet d'un futur pipeline à l'aide de bâtons peints (signes ou codes) qu'il reporte sur la carte. Le dernier piquet, redonnant d'un seul coup à la carte sa valeur symbolique, est planté dans la carte même, au milieu d'un groupe d'investisseurs qui rappelle autant les promoteurs de Sunny Dunes Estate que les Académiciens de Louis XIV.

Figures 10, 11 et 12 : Paul Thomas Anderson, *There will be blood*, 2007



28 La carte est autant le symbole que l'instrument du pouvoir. En ce sens elle est moins un miroir du territoire, de l'espace réel, qu'un miroir du pouvoir dans lequel il se mire, narcissique.

Figure 13 : Michelangelo Antonioni, *Zabriskie Point*, 1970



- 29 Les usagers de l'espace, eux, ceux qui ne le possèdent pas mais le pratiquent chaque jour, sont oubliés dans l'équation. En tant que type de connaissance impersonnel, les cartes tendent en effet à désocialiser le territoire qu'elles représentent.

La nature graphique des cartes donnait à ses utilisateurs impériaux un pouvoir arbitraire, facilement dissocié des responsabilités sociales et de ses conséquences. [...] Non seulement les cartes militaires facilitent la conduite technique de la guerre, mais elles atténuent le sentiment de culpabilité que fait naître cette conduite : les lignes silencieuses du paysage de papier favorisent l'idée d'un espace socialement vide²⁰.

- 30 Le roman *Ramona* montre bien comment la loi sur le territoire, le fameux *Homestead Act* de Lincoln, s'établit dans les hautes sphères politiques à Washington, s'applique dans les cours de justice à Los Angeles ou San Francisco, mais garde à distance ses conséquences réelles sur le terrain : « Si ceux qui font ces lois pouvaient seulement voir ce village, ils ne nous chasseraient jamais, jamais ! Ils ne peuvent pas savoir ce qui se passe. Je suis sûr qu'ils ne peuvent pas²¹. »
- 31 Cette distanciation que permet la carte n'est pas une simple conséquence de son mode de représentation. Elle est aussi la bonne excuse d'un cynisme propre au pouvoir, du moins tel qu'il est souvent représenté dans les œuvres du corpus. En ce sens, désocialisation de la carte et mépris de la société se font écho symboliquement chez les tenants de l'espace conçu. À l'image de ce constructeur de voie ferrée dans *La conquête de l'Ouest*, qui n'admet pas qu'un changement de tracé décidé sur la carte puisse entraîner la révolte des Indiens

dépossédés de leur territoire de chasse. On peut remarquer que le cadrage fait admirablement le lien que le constructeur ne fait pas, entre l'espace conçu (cartes, graphiques, statistique) et l'espace réel, aperçu dans la trouée d'une fenêtre, où les tracés du plan se réalisent effectivement.

Figure 14 : Henry Hathaway, John Ford, George Marshall, *La conquête de l'Ouest*, 1962.



- 32 L'espace conçu, au sens de Lefebvre, repose souvent sur l'illusion d'une neutralité de la page blanche, comme si l'abstraction cartographique n'avait pas pour corollaire une concrétisation sur le terrain :

La feuille, sous la main, devant les yeux du dessinateur, est blanche, aussi blanche que plate. Il la croit neutre. Il croit que cet espace neutre, qui reçoit passivement les traces de son crayon, correspond à l'espace neutre du dehors, qui reçoit les choses, point par point, lieu par lieu. Quant au « plan », il ne reste pas innocemment sur le papier. Sur le terrain, le bulldozer réalise des « plans »²².

- 33 Cette illusion propre aux représentations de l'espace, aucun film n'en fait mieux le procès que *Zabriskie Point*, œuvre contestataire sur l'opposition entre l'intellection et l'usage de l'espace. Cette opposition se cristallise autour de deux appréhensions antithétiques du désert : espace lisse à strier pour les promoteurs immobiliers, espace de liberté, d'imagination et de fantasmes, à parcourir en nomade pour les deux héros amoureux. Dans la future publicité télévisée pour le projet immobilier Sunny Dunes Estate, les êtres de chair et

d'émotions dont Antonioni filme longuement les ébats amoureux sont d'ailleurs remplacés par des mannequins de plastique :

Figure 55 : Michelangelo Antonioni, *Zabriskie Point*.



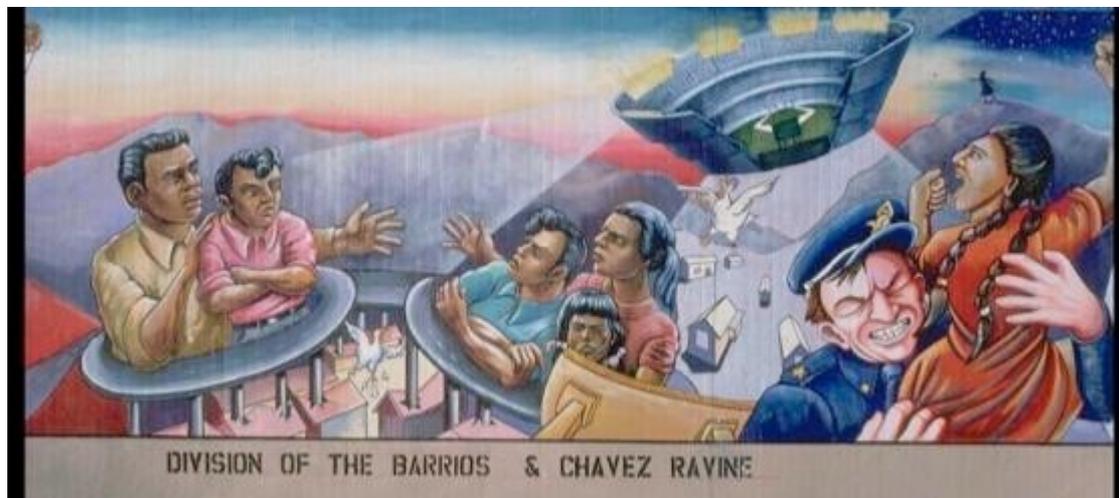
- 34 Henri Lefebvre semble presque proposer un commentaire du film lorsqu'il écrit :

Le dessin comporte de toute évidence un risque, celui d'une substitution aux objets et surtout aux gens, aux corps, à leurs gestes et actes, de graphismes. [...] La limite s'atteint lorsque les immanquables figurines entrent en scène, chargées « d'animer » l'espace. Ces immobiles signifiants de la mobilité, de l'activité, en disent le meurtre symbolique²³.

Une carte populaire ?

- 35 Selon Brian Harley, « à la différence de la littérature, de l'art ou de la musique, l'histoire sociale des cartes ne paraît pas comporter de modes d'expression populaires, alternatifs ou subversifs. Les cartes sont essentiellement un langage de pouvoir et non de contestation²⁴ ». Et il est vrai qu'une contestation de la domination spatiale du pouvoir d'État passe plutôt par une vision de l'espace libérée de ses contraintes, de ses grilles. La réponse artistique des Chicanos à leurs perpétuelles exclusions et contentions spatiales, par exemple, passe le plus souvent par un rejet de l'espace euclidien favorisé par les cartes, considéré comme l'une des sources du problème.

Figure 16 : Judith Baca, *Division of the Barrios and Chavez Ravine, Great Wall of L.A.*, 1983.



- 36 Judith Baca, qui a peint cette fresque en réponse à l'exclusion des Mexicains de Chavez Ravine pour construire le Dodgers Stadium et à la construction d'une autoroute au beau milieu d'un *barrio*, commente ainsi ses choix artistiques :

Je n'ai pas conçu ce projet en artiste seulement concerné par les considérations physiques et esthétiques de l'espace, mais en prenant aussi en compte les problèmes sociaux, environnementaux et culturels du lieu²⁵.

- 37 De manière générale, les *murales* mettent en avant les hommes en s'affranchissant des contraintes spatiales, prenant ainsi le rebours exact de la carte. De la même manière, dans le roman *The Road to Tamazunchale* du chicano Ron Arias, Los Angeles et le Pérou se trouvent mêlés dans un espace imaginaire complètement détaché des contingences euclidiennes et de toutes les valeurs de la carte, fidélité au référent, précision des mesures, etc. L'une des premières choses que fait Don Fausto, le vieil homme héros du livre qui pense tellement à sa région natale qu'il la recrée en imagination, est d'oublier dans le bus sa carte, dernière ancre rattachée à l'espace objectif et réel de Los Angeles²⁶. À l'opposé de l'espace conçu, de l'espace vu par ceux qui le font, déséquilibré vers l'abstraction géométrique par le poids du savoir, le roman d'Arias crée un univers qui bascule dans les *espaces de représentation*, dans l'espace vu par ceux qui le vivent :

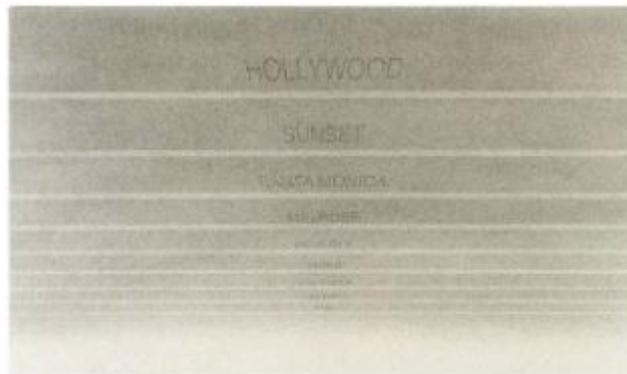
Les espaces de représentation, vécus plus que conçus, ne s'astreignent jamais à la cohérence, pas plus qu'à la cohésion. Pénétrés d'imaginaires et de symbolisme, ils ont pour origine l'histoire, d'un peuple et celle de chaque individu appartenant à ce peuple²⁷.

- 38 Mais la carte ne disparaît pas pour autant du tableau de la contestation. Car si la carte est bel et bien un outil de pouvoir, la représentation artistique des cartes dans les fictions est quant à elle souvent un outil de contestation. Ces deux valeurs symboliques, pouvoir et contestation, y jouent même le plus souvent ensemble, se recouvrant mutuellement, et si l'on reprenait toutes les images citées jusqu'ici, on verrait que si la carte indique bien le pouvoir d'un sujet sur l'espace représenté, elle indique aussi comment ce pouvoir s'exerce : abstraction, désocialisation, mépris des espaces vécus au profit d'espaces conçus étroits et fonctionnels. Avec la carte, l'expression du pouvoir et sa critique se font tous deux par le biais du même signe. À partir de cette idée, l'artiste Angelino Ed Ruscha a réalisé une série dénonçant clairement la propension des cartes à ne marquer que les stries d'un espace, à ne garder du monde que son armature, le squelette sans la chair. Pour cela, il se sert de la carte elle-même, en renforçant jusqu'à l'absurde son abstraction, en réduisant à la fois son échelle jusqu'à l'inutilisable, et la quantité d'informations retenue par rapport au vrai monde. Sur ses cartes éclate ainsi toute la pauvreté de l'espace conçu par rapport à l'espace vécu.

Figure 17 : Edward Ruscha, *Santa Monica, Melrose, Beverly, La Brea, Fairfax*, 1998, acrylic on canvas, Gagosian, New York



Figure 18 : Ruscha Edward, *Hollywood to Pico*, 1998, acrylic on canvas, Whitney Museum of American Art, New York.

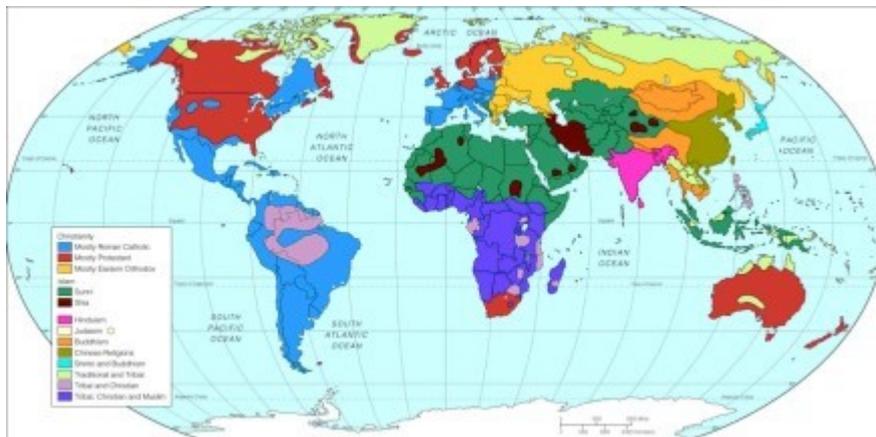


39 À la fin du film *Zabriskie Point*, après l'assassinat de son compagnon par les forces de police, l'héroïne rêve l'explosion de la villa cossue de son patron, l'un des chefs de file du projet immobilier Sunny Dunes Estate. Or cette explosion, filmée au ralenti sur une musique des Pink Floyd, semble générer des cartes à partir des restes explosés du capitalisme (frigorifère, vêtements, livres, etc.) Des continents fluctuants se dessinent sur le fond bleu du ciel, formant une succession de cartes réellement contestataires, retournées contre leur origine dans un jeu d'écho avec les multiples cartes représentées dans le film. Ces cartes évolutives, poétiques, ne renvoient à rien d'autre qu'à un fantasme de liberté. Dépourvues de toute valeur pratique, de tout signifié dans le monde réel, elles sont un véritable détournement du langage du pouvoir, une manière de combattre le pouvoir capitaliste, si l'on peut dire, avec ses propres cartes.

Figure 19 : Michelangelo Antonioni, *Zabriskie Point*.



Figure 20 : Carte du monde



Conclusion

- 40 La représentation artistique des cartes aboutit à une structure gigogne, une représentation de représentation dans laquelle le rapport à l'espace réel change de nature à chaque étape. L'espace réel subit de profondes modifications en passant le cap de la représentation cartographique, mais la carte elle-même subit une restructuration non moins profonde en passant par le cap de la représentation artistique. Objet scientifique et pratique avant tout, la carte devient un objet politique et symbolique, tandis que la relation binaire carte/territoire se complexifie en une relation ternaire carte/territoire/pouvoir.

NOTES

- 1 LEFEBVRE, Henri, *La production de l'espace*, Paris, Anthropos, 1974, p. 43.
- 2 *Ibid.*, p. 330.
- 3 BUCI-GLUCKSMANN, Christine, *L'œil cartographique de l'art*, Paris, Galilée, 1996, p. 29.
- 4 JACOB, Christian, *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1992, p. 114.
- 5 *Ibid.*, p. 163.

- 6 ELLROY, James, *The Black Dahlia*, [1987], New York, Warner Books, 1998 ; *Le Dahlia noir*, trad. Freddy Michalsky) Paris, Payot & Rivages, 1999, « Rivages/Noir », p. 110.
- 7 FOUCAULT, Michel, *Surveiller et punir*, [1975] Paris, Gallimard, 1993, « Tel », p. 228.
- 8 BUCI-GLUCKSMANN, C., *L'œil cartographique de l'art*, Paris, Galilée, 1996, p. 24.
- 9 ELLROY J., *L.A. Confidential*, Mysterious Press, New York, 1990 ; *L.A. Confidential*, trad. F. Michalsky, Paris, Payot & Rivages, 1997, « Rivages/Noir », p. 274.
- 10 CONNELLY, Michael, *The Narrows*, Londres, Little, Brown and Company, 2004 ; *Los Angeles River*, trad. Robert Pépin, Paris, Seuil, 2004, p. 207.
- 11 BIXBY SMITH, Sarah, *Adobe Days*, citée dans Franklin Walker, *Literary history of southern california*, Berkeley, University of California Press, 1950, p. 182 : « The eyes could follow across flat lands, treeless except for a few low growing willows, to far blue mysterious mountain. It was a very empty land, empty of people and towns, of tress and cultivated fields » (c'est nous qui traduisons, ainsi que les citations en anglais suivantes).
- 12
- 13 « This land has a name today and is marked on maps. But the names and the marks and the land all had to be won. Won from nature and from primitive man. Five generations ago, a mere 125 years back, this land was known only as the West », *La conquête de l'Ouest*, Henry Hathaway, John Ford, George Marshall, 1962 ; la version française du film, certes moins lourde, perd l'association entre la carte et le territoire que permet le « mark » anglais.
- 14 *Ibid.* (« their mocassined feet and unshod horses leaving no trace on the land »).
- 16 DAVIS, Mike, *City of Quartz, Los Angeles capital du futur*, trad. Michel Darteville, Marc Saint-Upéry, Paris, La Découverte, 2000, p. 5.
- 17 BRIAN, Harley, *Cartes, savoir, pouvoir*, in *Le pouvoir des cartes, Brian Harley et la cartographie*, éd. Peter Gould, Antoine Bailly, Paris, Anthropos, 1995, p. 31.
- 18 ALLENDE, Isabel, *El Zorro, Comienza la leyenda*, Random House Mondadori, 2005 ; *Zorro*, trad. Alex et Nelly Lhermillier, Paris, Grasset & Fasquelle, 2005,

p. 12.

19 HUNT JACKSON Helen, *Ramona*, [1884], New York, Signet Classics, 2002, p. 72.

20 HARLEY B., *Op. cit.*, p. 29.

21 HUNT JACKSON H., *Op. cit.*, p. 277.

22 LEFEBVRE, Henri, *Espace et politique*, Paris, Anthropos, 1972, p. 15.

23 LEFEBVRE, H., *Espace et politique*, *cit.*, p. 17.

24 HARLEY B., *Op. cit.*, p. 48.

25 « I designed this project as an artist concerned not only with the physical aesthetic considerations of a space, but the social, environmental and cultural issues affecting the site as well » (<http://www.sparcmurals.org>, page visitée le 30 septembre 2011).

26 « What did the map say... ? He had left it on the bus. » (ARIAS, Ron, *The Road to Tamazunchale*, [1975], Tempe, Bilingual Press, 2001, p. 33).

27 Lefebvre H., *La production de l'espace*, *Op. cit.*, p. 52.

AUTHOR

Paul de Vulpian

IDREF : <https://www.idref.fr/193872137>

CERCLI

Le jeu du « je » chez Rosetta Loy

Lucia Vacchina-Vola

DOI : 10.35562/celec.178

Copyright

CC BY 4.0

TEXT

- 1 Pendant l'année scolaire 1987/88, un prix littéraire, le Grinzane Cavour (village médiéval près d'Alba, au Piémont) me permit de découvrir Rosetta Loy. Le jury de ce prix était composé d'élèves de classes Terminales scientifiques et littéraires des quatre coins de l'Italie qui, aidés par leurs enseignants, éalisaient un ouvrage parmi une dizaine de romans européens publiés dans l'année en cours. Alors lycéenne, j'eus l'occasion de rédiger plusieurs fiches de lecture et de contribuer à d'intéressants travaux préparatoires à l'élection d'une italienne dont l'œuvre était encore peu connue, Rosetta Loy, qui avait particulièrement fasciné ma classe. Il s'agissait d'une romaine dont le premier livre paru, *La bicicletta*, était accompagné d'une élogieuse préface signée par Natalia Ginzburg, un écrivain célèbre qui faisait partie, par ailleurs, du comité de sélection de la maison d'édition Einaudi. Au moment du vote pour ce prix, on se pencha sur *Le strade di polvere*, sorti quelques mois auparavant, et on mit en relief le fait que, dans ce roman, l'Histoire était au service de l'histoire personnelle, à l'inverse de ce qui se produit chez Manzoni, par exemple, pour qui l'individu est prétexte à raconter les grands événements. La valeur littéraire de ce roman de Rosetta Loy fut reconnue un an après par un autre prix, le Prix Viareggio. Depuis la parution de *Le strade di polvere*, notre auteur s'est affirmée parmi les écrivains contemporains en Italie. Essayons donc d'en tracer le portrait.
- 2 Au début des années Soixante-dix, Rosetta Loy, journaliste assez connue faisant ses preuves, par ailleurs, dans le monde de la traduction d'auteurs classiques français (Madame de La Fayette, Eugène de Fromentin, etc.) propose le manuscrit d'un roman à l'éditeur Einaudi, qui refuse de le publier. « Déterminée à devenir

écrivain », comme elle le dira dans une interview, elle relance sa proposition après avoir remanié l'œuvre : il s'agit de *La bicicletta*, qui sort en 1974¹.

- 3 L'œuvre suivante, *La porta dell'acqua*, sort en 1976 chez le même éditeur, et elle sera entièrement remaniée vingt-cinq ans plus tard pour la maison d'édition Rizzoli. Pour Loy, l'accès au monde de l'édition littéraire se fait donc tout en douceur. Il est suivi de quelques parutions dont aucune ne rendra célèbre l'auteur avant 1987, puisque c'est au roman *Le strade di polvere* que l'auteur doit enfin son succès. La critique le salue à l'unanimité et plusieurs traductions dans différentes langues européennes s'ensuivent. La traduction française, sous le titre *Les Routes de poussière*, signée Françoise Brun, paraît la première. Cette traductrice publiera par la suite la version française de toutes les œuvres de l'écrivain, à l'exception d'un roman, *L'estate di le Touquet*. Dans l'hexagone, la fortune littéraire de Rosetta Loy est telle que Mercure de France lui demande, en 2007, une autobiographie qui paraît l'année suivante sous le titre de *La Première main : la version italienne (La prima mano)* ne sort qu'en 2009.
- 4 Dans le panorama de la production littéraire de Loy, la toute dernière œuvre se détache : il s'agit de *Cuori infranti (Cœurs brisés)*, parue en 2010. Sous forme de conte, celle-ci relate deux crimes qui ont fait la Une des journaux italiens en 2001 et 2005, le seul lien avec la production antérieure est un détail autobiographique, à savoir la sensation de malaise personnel de l'auteur face à la cruauté, la même que celle qu'elle éprouvait, enfant, en écoutant les contes des frères Grimm.
- 5 Ailleurs, la part de l'autobiographisme dans son œuvre est tout à fait considérable, d'où l'orientation donnée à mon travail « Le jeu du "je" », qui est aussi un jeu sur les temps, celui du récit, celui de l'écriture, celui de la réécriture... et dont on voudrait donner quelque idée.
- 6 Ces pages dans lesquelles prédomine le « je » de narration sont souvent entrecoupées par des passages à la troisième personne qui garde toutefois une forte valeur autobiographique. Par l'étude de cette voix personnelle ainsi dédoublée, nous arrivons à constater que l'autobiographisme de Loy est avant tout un point de vue à géométrie grammaticale variable.

- 7 Dans ses *Essais sur le roman* Michel Butor illustre une théorie selon laquelle les personnages d'un romancier sont « des masques par lesquels il se raconte et se rêve », de sorte que « dans le roman, ce que l'on nous raconte, c'est [...] toujours aussi quelqu'un qui se raconte. »² Cette théorie est confirmée chez Rosetta Loy. En effet, non seulement sa personnalité se glisse dans les traits de ses personnages, mais aussi sa vie est-elle globalement la source d'inspiration d'une écriture où l'auteur intervient sous forme d'un « je » narratif au centre d'un cadre spatio-temporel bien repérable. En effet la plus grande partie des œuvres de Rosetta Loy a pour cadre l'Italie de 1931 à 1944, quinze ans pendant lesquels le sort des pays européens bascule. Les bornes temporelles des années prises en considération sont définies par la naissance de l'auteur et le jour de la libération de Rome, le 6 juin 1944, symbole, pour notre écrivain, de la fin de l'adolescence. Il s'agit d'œuvres dans lesquelles on retrouve des décors et des personnages récurrents, ainsi qu'une intertextualité interne importante.
- 8 Par ailleurs, dans l'écriture de Rosetta Loy, nous pouvons repérer des éléments récurrents : en effet, en choisissant une période de sa vie très limitée dans le temps, l'auteur en remanie sans cesse des « fragments », qu'elle reconstitue en interrogeant sa mémoire lointaine. Cette mémoire proustienne ramène à la surface, au fil des sensations, un foisonnement de scènes vécues que l'auteur restitue en adoptant des modalités littéraires variées. Ce qu'elle laisse entendre en disant :

Ad alcuni frammenti prettamente autobiografici si mescolano episodi e voci inventate, memoria e fantasia hanno galoppato insieme [...] reperti infinitesimali da cui sono partita con l'infaticabile e bugiarda mania dei cultori di fiction³.

- 9 Ce « galop de la mémoire » va de pair avec un « galop de l'imagination », qui compense la monotonie d'une enfance bourgeoise très protégée et d'une adolescence vécue au sein d'un monde clos et étouffant. Le rôle de catapulte la narratrice dans la réalité revient à l'Histoire, qui la plonge dans la vie adulte à la fin de la guerre, tandis que celui qui lui permet de trouver sa façon d'être au monde revient à l'écriture. Ce n'est que confrontée à l'Histoire hors du milieu familial que Rosetta Loy trouve la respiration qui manquait à son expression

au fur et à mesure qu'elle s'empaigne d'une réflexion autonome sur les événements qui l'entourent. Son travail d'écriture, consiste à mettre des mots sur des événements intimes revisités à l'aune des faits historiques, pour que ces derniers ne soient plus perçus comme se déroulant à l'extérieur de la bulle protectrice familiale, et, à l'inverse, que les événements intimes ne soient pas considérés comme imperméables à la grande histoire.

- 10 Le fait de se raconter donne accès à la prise de conscience suivante : l'individu est responsable de ce qui se passe autour de lui et, s'il n'a pas les moyens de changer le cours des événements, il a au moins le devoir de se faire une opinion sur ceci. Pour ce qui la concerne en tant que plume, Rosetta Loy sent la nécessité de faire de l'écriture un acte militant, à sa mesure. C'est donc à partir de son « choc » avec l'Histoire qu'elle relit son éducation et remet en cause son conditionnement bourgeois. Elle se demande comment trop de vérités ont été passées sous silence dans sa famille et pourquoi plusieurs injustices, irréparables, n'ont pas trouvé de dénonciation au sein de la société civile italienne.
- 11 Par la mise en scène de ses personnages, familiaux ou pas, l'auteur peut donc à la fois éclairer et dénoncer des faits et, en quelque sorte, régler ses comptes avec le passé. C'est en particulier ce qui se produit dans *La parola ebreo*, de 1997, avec une écriture à la fois réparatrice et fortement engagée, menée par un narrateur-témoin dont la voix nous paraît délestée de toute tentation narcissique.
- 12 Avec *La parola ebreo*, un tournant est pris : c'est en effet par cette œuvre que le « je » s'inscrit dans l'Histoire, au point qu'à partir de ce moment, l'écriture ne peut plus se passer de recherches documentaires. Lors de la parution de ce livre, l'auteur eut du reste l'occasion de dire :

Anch'io mi sono chiesta come mai ho scritto questo libro adesso [...] é stata in particolare la vittoria di Berlusconi a crearmi uno shock terribile : é stato un modo per capire ci che hanno provato i miei genitori quando è arrivata la vittoria del fascismo⁴.

- 13 Pour bien comprendre cette réflexion, il faut rappeler qu'en Italie, après 1945, à la suite de la défaite du fascisme, cinq partis avaient participé à la rédaction et à la promulgation de la Constitution

italienne, la Démocratie Chrétienne (D.C.), le Parti Communiste Italien (P.C.I.), le Parti Socialiste Italien (P.S.I.), c'est-à-dire les partis de masse du XXe siècle, et le Parti Républicain Italien (P.R.I.) ainsi que le Parti Libéral Italien (P.L.I.), les deux partis issus du *Risorgimento*, la période ayant déterminé l'unification et l'indépendance nationales (1871). Le P.C.I., qui avait participé au premier gouvernement de la nouvelle république, fut bientôt exclu du gouvernement et dans les années de la guerre froide des gouvernements modérés pro-américains se sont succédé au pouvoir. Cependant, le Parti Communiste est un parti de gouvernement à la différence du M.S.I. (Mouvement Social Italien) né des cendres du fascisme, fondé par les hommes qui en avaient été les chefs de file. Le M.S.I a eu une existence légale mais n'a jamais été un parti de gouvernement. Dans ce contexte, une nouvelle dénomination commune est forgée pour désigner les cinq partis ayant signé la Constitution anti-fasciste : « i Partiti dell'Arco Costituzionale ». C'était en quelque sorte une garantie d'exclusion du gouvernement vis-à-vis de ce mouvement issu du fascisme. Sur ce parti, devenu par la suite Alliance Nationale (A.N.), à l'instigation de Gianfranco Fini, une sorte de *damnatio* politique a continué d'exister, en dépit des tentatives de son leader de prendre ses distances avec le passé. C'est pourquoi l'arrivée au pouvoir, en 1994, de Silvio Berlusconi et de son gouvernement basé sur une alliance à droite avec l'A.N., Gianfranco Fini et Alessandra Mussolini, petite-fille du Duce, a fait scandale auprès des intellectuels italiens.

- 14 C'est précisément dans ce contexte que *La parola ebreo* sort et que l'auteur relisant les événements de son enfance et de son adolescence prend en particulier conscience des responsabilités de l'Italie dans la question juive. Le mot « juif », entendu pour la première fois dans sa vie, c'est le mot qui symbolise le choc avec l'histoire. Pour la réalisation de ce livre, le choix de la France et en particulier de Paris, de ses bibliothèques et de ses archives, s'impose à elle, et c'est dans cette ville que l'auteur mène des recherches sur les années Vingt à Quarante en Italie et, notamment, sur le pape Pie XI et sur son successeur, Pie XII.
- 15 Ce sont ces recherches qui lui permettent de dresser deux portraits opposés des deux chefs de l'Eglise de Rome. Pie XI est décrit comme un pape

qui ne se laisse pas intimider ; un homme véritable, un os difficile à ronger, en ce mois de février 1939, pour tous ceux qui ont décidé de courir aux côtés de l'assassin au long manteau et à la voix remplie de haine.⁵

- 16 L'allusion au Duce est évidente et renforcée par la citation du journal intime de son gendre : « Je fais part au Duce de l'entretien [...] Il a un geste de colère à l'égard du pape, dont il souhaite la mort à brève échéance.⁶ » En revanche, pour ce qui est de Pie XII, l'auteur n'hésite pas à dénoncer la faute d'omission qui caractérise le pontificat d'un chef religieux dont elle retrace le passé :

C'est lui, en tant que secrétaire d'Etat, qui a mené à bien les négociations pour la signature en juillet 1933 du Concordat entre l'Eglise et le Reich hitlérien, « dans la tentative –affirmerait-il plus tard pour se justifier – de sauver les concordats face à un avenir incertain, en étendant leur territoire et leur contenu » (Pie XII, 19 juillet 1947)⁷.

- 17 Dans le résultat final, la recherche d'archives se mêle aux souvenirs d'enfance. Le « Habemus papam » prononcé à l'élection de ce Pontife est évoqué lors de la description d'une scène d'allégresse qu'il suscite au sein de l'école maternelle fréquentée par le personnage-narrateur. On comprend donc que ce livre constitue un réactif chimique faisant émerger les responsabilités des uns et des autres, le rôle joué par l'Eglise catholique vis-à-vis du fascisme, le rôle de la société bourgeoise et catholique vis-à-vis de la Shoah, autant de sujets de très grande importance souvent négligés dans les années où précisément Loy les réactualise.
- 18 Dans la deuxième partie de sa production littéraire la réflexion sur l'Histoire, liée de façon intrinsèque à la réminiscence de l'histoire vécue, est reconnue par Rosetta Loy comme un besoin à satisfaire et une tâche à accomplir.
- 19 La mise en scène des années Trente et Quarante est bel et bien devenue un outil d'interprétation de la société civile italienne présente, en grande partie ignorante de son passé récent. Dans ce but, pendant la deuxième partie des années Quatre-vingt-dix, Rosetta Loy recourt de façon explicite et délibérée à une littérature

qui n'est plus qu'un moyen de se souvenir et de se réinventer en tant qu'individu mais aussi de réinventer une société italienne qui serait désormais devenue adulte et capable d'assumer son histoire. Elle montre comment la Seconde guerre mondiale constitue un clivage irréversible dans l'histoire italienne. Dans ce cheminement où l'étude de l'Histoire éclaire un parcours personnel et où des fragments du souvenir trouvent une place dans un dessein plus complet, la réflexion s'élargit du personnel au générationnel et vice-versa. Selon Rosetta Loy, sa génération est en proie à une crise identitaire, marquée comme elle est par les années de la reconstruction et du miracle économique qui ont mis fin à son adolescence.

- 20 La voilà donc écrivain, la seule façon d'être au monde dans une société civile dans laquelle les adolescents de la fin de la guerre, devenus adultes, constatent qu'après le « Miracle » les tensions sociales sont plus fortes que jamais, que des conflits ethniques se révèlent, , qu'apparaissent des positions religieuses radicales.
- 21 Se souvenir, relire son passé, faire du travail de la mémoire un parcours qui rend sa dignité à l'homme en le réinscrivant dans son histoire et en l'obligeant à l'affronter : voilà les tâches confiées à la voix autobiographique par cet écrivain qui m'avoua un jour, paradoxalement : « J'aime l'utopie, toutes les utopies, parce que sans elles on serait des choses, et nos vies deviendraient mécaniques. » C'est dire que ses œuvres tentent décidément de concilier l'Age d'or d'une enfance qui n'est pas reniée avec une histoire qui lui redonne un sens fortement ancré dans le temps.

NOTES

1 Nous connaissons la genèse de ce roman grâce à une affirmation de l'auteur contenue dans la postface qui accompagne sa traduction de *Dominique* d'Eugène Fromentin : « Tradurre *Dominique* è stata per me una lezione di scrittura. [...] Quando terminai la traduzione era il 1972. Riscrissi allora da capo *La bicicletta*, il mio primo romanzo. [Traduire *Dominique* a été pour moi une leçon d'écriture [...]. Lorsque j'en finis la traduction c'était en 1972. Je réécrivis donc depuis le début *La bicicletta*, mon premier roman] » (Eugène Fromentin, *Dominique*, Traduzione di Rosetta Loy, Torino, Einaudi, 1990, p.266 ; c'est nous qui traduisons).

2 BUTOR, Michel, *Essais sur le roman*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, p.73-74.

3 *La porta dell'acqua*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 101 (« À certains fragments strictement autobiographiques se mêlent des épisodes et des voix inventés, la mémoire et l'imagination ont galopé de concert [...]. Traces infinitésimales d'où je suis partie avec l'infatigable et mensongère folie des amateurs de fiction » ; *La porte de l'eau*, trad. F. Brun, Paris, Payot et Rivages, 2001, p.142).

4 « Moi aussi, je me suis demandé pour quelle raison j'ai écrit ce livre maintenant. Il est question de la victoire de Berlusconi, qui a créé en moi un terrible choc : ce fut une occasion pour comprendre ce que mes parents ont pu ressentir lorsque la victoire du fascisme s'est produite » (in « Per Rosetta Loy la memoria è anche assunzione di responsabilità », interview en ligne sur www.caffeletterario.it ; c'est nous qui traduisons).

5 *Madame della Seta aussi est Juive*, p. 76

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*, p. 80.

AUTHOR

Lucia Vacchina-Vola

GRIAS

Le *desengaño* ou la leçon morale dans un poème de Francisco de Quevedo

Rafaèle Audoubert

DOI : 10.35562/celec.180

Copyright
CC BY 4.0

OUTLINE

Approche définitionnelle du *desengaño*
La mise en œuvre du *desengaño* dans *Aux ossements d'un roi...*

TEXT

- 1 Il a été dit de Francisco de Quevedo, poète espagnol du XVII^e siècle, qu'il s'agissait du « croisement génial de plusieurs hommes qui ne font qu'un »¹, ou encore qu'il était « moins un homme qu'une ample et complexe littérature »². Affirmer, au sujet de cet écrivain, qu'il présente des facettes multiples n'est qu'aborder de très loin encore la complexité et la profondeur de son œuvre. S'il est un auteur qui représente le foisonnement des interrogations propres à l'Espagne baroque³, c'est bien lui. Or, parmi toutes les grandes questions qui agitent alors une des plus grandes puissances européennes de cette époque, la question religieuse occupe une place centrale : face à la Réforme protestante, l'Europe catholique réfléchit aux meilleurs moyens de défendre son dogme et elle le redéfinit lors du Concile de Trente (1545-1563). Sans énumérer les nouvelles préoccupations théologiques qui vont dès lors régir la vie des catholiques, soulignons l'importance de la question du salut de l'âme humaine. Si, pour les protestants, c'est la foi en Dieu qui doit le garantir, pour les catholiques, la foi seule ne suffit pas et l'homme doit en plus, par ses actes, attirer sur lui la grâce divine, c'est-à-dire faire en sorte que Dieu lui concède le salut. Pour y parvenir et s'assurer donc d'une vie après la mort, il s'agit de se comporter, sur cette terre, de manière moralement conforme aux enseignements de l'Église. C'est là qu'intervient l'art car, après le Concile de Trente, il

entre pleinement au service de la doctrine catholique : il la diffuse et la célèbre. Plus particulièrement, le poète devient celui qui montre au croyant égaré le juste chemin, celui qui le détrompe lorsqu'il est dans l'erreur morale, assurant ainsi la perspective de son salut. Le concept de *desengaño* recouvre cette démarche, puisqu'il désigne un processus complexe d'enseignement moral, une forme particulière de leçon dont le but est de permettre l'accès au salut de l'âme. Voilà donc une question essentielle que nous nous proposons d'aborder ici, à travers un poème de Francisco de Quevedo qui l'illustre particulièrement bien.

- 2 Après avoir défini le concept de *desengaño* nous monterons comment ce processus est mis en œuvre dans ce poème et quels sont ses liens avec l'*escarmiento*, dans le but de permettre une meilleure compréhension de ce que désignent finalement les mots « *desengaño* » et « *escarmiento* ».

Approche définitionnelle du *desengaño*

- 3 Le nom « *desengaño* » est formé par le préfixe privatif « des- » suivi du substantif « *engaño* » qui désigne la faute, l'erreur morale, mais aussi la tromperie. Le « des-*engaño* » est donc lié à la distance à prendre par rapport à un monde trompeur, une existence terrestre où les fausses apparences sont autant de pièges pour l'homme sur le chemin de son salut (puisque, rappelons-le, accéder au salut de l'âme implique pour les catholiques non seulement de croire en Dieu mais aussi d'attirer sa grâce par des actes moralement conformes à la doctrine de l'Église). Plus précisément, d'après les définitions données par les dictionnaires de l'époque, le *desengaño* est l'expression d'une vérité morale méconnue du destinataire. C'est la révélation apportée à celui à qui l'on s'adresse et elle est souvent assimilée à une lumière. Elle est notamment, dans certains dictionnaires, la « lumière de la vérité », la « clarté que l'on dit »⁴ et il s'agit enfin de « parler clair »⁵. Cette lumière, apportée ici par le poète, n'est évidemment pas sans lien avec la lumière divine, nous le verrons. Mais le *desengaño* a ceci de particulier qu'il est à la fois la parole prononcée pour détromper l'autre et l'objet ou l'événement lui-même qui détrompe. Ce qui advient aux hommes peut être pour eux un *desengaño*, c'est-à-dire un

objet qui les fait sortir de l'erreur morale, un événement qui permet la conscience de la vérité. Enfin, le *desengaño* est également la prise de conscience de l'erreur morale, le processus intellectuel de découverte de la réalité des choses. Un des dictionnaires de l'époque définit ce concept comme « la conscience de l'erreur »⁶.

- 4 Le *desengaño* est donc à la fois l'expression de la vérité (une parole), l'objet ou l'événement qui permet de la connaître et cette connaissance elle-même (un processus mental).

La mise en œuvre du *desengaño* dans *Aux ossements d'un roi...*

- 5 Vraisemblablement avant la fin des années 1620⁷, Francisco de Quevedo écrit le poème dédié, comme le dit son titre, *Aux ossements d'un roi que l'on retrouva dans un sépulcre, sans les reconnaître, et que l'on identifia grâce aux morceaux d'une couronne*⁸. Le titre du poème n'est sans doute pas de Quevedo lui-même, mais il rend en partie compte du contenu du texte : ce dernier décrit les restes mortels d'un grand personnage, une « majesté »⁹, en opposant son état présent de destruction totale à sa situation passée de toute puissance. Le propos est de mettre en parallèle ce qui est visible dans le présent et ce qu'a été le roi de son vivant. La voix poétique corrige ainsi l'erreur morale qui consisterait à croire que la condition de ruine physique du corps correspond à une réalité ayant toujours existé. Il est rappelé que ces malheureux ossements ont jadis appartenu à un personnage puissant, riche et intellectuellement actif. L'autre erreur morale corrigée dans ce poème est celle qui conduirait à voir les gloires de ce monde comme des biens acquis une fois pour toutes : la réversibilité de la grandeur matérielle est également soulignée dans ce texte.
- 6 En revanche, à l'inverse de ce que laisse supposer le titre, le poème n'est pas adressé aux ossements du roi mais à un destinataire vivant, objet des conseils de la voix poétique. Cette situation correspond à une nécessaire efficacité rhétorique : pour obtenir le *desengaño* du lecteur, quoi de plus efficace que de feindre parler à une deuxième

personne grammaticale¹⁰, un « tu » qui désigne un destinataire fictif mais qui pourrait aussi bien être ce lecteur ? La leçon morale qui lui est dispensée s'organise suivant un système récurrent tout au long du texte : à ce qui est aujourd'hui (les os), s'oppose une vérité méconnue du destinataire, ce qui a été par le passé (la grandeur du roi) ; c'est-à-dire que le poème exprime un *desengaño* suivant le sens premier du terme : la parole met en évidence une réalité auparavant ignorée de celui à qui s'adresse le poème. Par ailleurs, nous allons le voir, ce système d'oppositions repose sur un élément central qui se répète : la référence au révélateur conduisant à la prise de conscience. Il est lui aussi *desengaño*, dans le sens d'objet ou d'événement qui permet la connaissance de la vérité. Enfin, le texte tout entier vise le processus qui correspond à la troisième définition du mot « *desengaño* » : la prise de conscience par le destinataire de son erreur morale.

- 7 Le poème commence par une très longue phrase de douze vers dont les dix premiers décrivent l'état présent du corps du roi alors que les deux derniers rappellent ce qu'il a été :

Estas que veis aquí pobres y escuras
ruinas desconocidas,
pues aun no dan señal de lo que fueron;
estas piadosas piedras más que duras, [...]
estos güesos, sin orden derramados,
que en polvo hazañas de la muerte escriben,
ellos fueron un tiempo venerados
en todo el cerco que los hombres viven¹¹.

- 8 Le fait de mentionner plusieurs fois sous différentes formes l'objet décrit (« ce que vous voyez là » ; « ces pierres » ; « ces os ») permet de retarder l'affirmation finale (« ceux-ci furent jadis vénérés ») en donnant à cette dernière affirmation un caractère de révélation surprenante. Plus précisément, la phrase s'articule autour du pronom démonstratif anaphorique « ceux-ci »¹² qui joue le rôle de révélateur introduisant la vérité énoncée par la voix poétique. En effet, avant la mention de ce pronom, la description correspond à ce qui est perceptible à première vue : la réalité présente du corps du roi ; après qu'il a été repris par le pronom, ce corps disparaît au profit du rappel de ce qu'il a été auparavant. Il faut préciser que la complexité évoquée plus haut au sujet de Quevedo est ici à l'œuvre : le plus souvent,

l'erreur morale consiste à se laisser bernier par des fausses apparences flatteuses qui cachent une réalité matérielle décevante. Le cas qui nous occupe prend à contre-pied la mise en garde traditionnelle de l'homme qui peut goûter des plaisirs dans cette vie mais qui est destiné à redevenir poussière¹³. Le propos de ces vers est en effet plus subtil : il ne s'agit pas de souligner un état présent et plaisant pour lui opposer un futur menaçant. Il est plutôt question de comprendre que la réalité apparente et présente, qui n'est pas remise en question dans sa matérialité, correspond à la dégradation dans le temps d'une réalité passée et glorieuse, dont il faut avoir conscience pour savoir que la nature de l'homme est fragile et mortelle. Ici le *desengaño* s'inscrit dans le temps pour confronter deux réalités différentes et non pour opposer une réalité et une fausse apparence. Bien sûr, à un second niveau de lecture, le *desengaño* correspond également à une opposition entre faux-semblants et vérité, dans le sens où le propos de ces vers est de rappeler que les gloires humaines ne sont pas éternelles, comme elles peuvent le paraître, mais fugitives. Cependant, le système fonctionne avant tout sur le plan chronologique et dans l'autre sens : pour montrer que ce qui n'est aujourd'hui que poussière a autrefois été au centre de toutes les attentions.

- 9 Le poème isole ensuite un élément symbolique du corps du roi : sa main, dans le cadre d'un paradoxe reliant deux extrêmes particulièrement éloignés. La voix poétique rappelle en effet : « Tuvo cetro temido / la mano, que aun no muestra haberlo sido. »¹⁴ Sont ainsi opposés la crainte qu'inspirait autrefois la main du roi et son état présent, qui fait qu'on reconnaît à peine la forme de la main au milieu des ossements retrouvés. Le *desengaño* révèle les capacités passées de la main, comme si la destruction du corps était si totale que seule la voix du poète pouvait faire prendre conscience du rôle auparavant actif de ces restes. La notion de vision est convoquée dans la relative « [cette main] dont on ne voit même plus ce qu'elle a été » et il faut bien remarquer que la vision ne fonctionne pas ici : la voix poétique affirme qu'on ne peut pas voir ce qu'a été la main. L'intervention du poète est rendue nécessaire par cette affirmation : là où le regard du destinataire reste stérile quant à la compréhension de la réalité, la « clarté » que dit la voix poétique est nécessaire pour combler le manque interprétatif. Seul le poète est capable de « parler

clair », d'apporter « la lumière de la vérité » au sujet des ossements que constituent à présent la main du roi et le *desengaño* fonctionne bien ici avec la voix du poète comme révélateur. La vérité dont il faut prendre conscience est que même les plus grands de ce monde sont soumis au passage du temps ; mais l'objet qui devrait permettre la prise de conscience de cette vérité est tellement mis à mal par la vérité en question qu'il ne peut, à lui seul, remplir son rôle de *desengaño*. L'expression de la vérité par le poète vient alors compléter la mention de l'exemple concret pour permettre l'accomplissement de la prise de conscience.

- 10 Un procédé comparable est repris plus loin, à la différence près qu'il s'applique alors à l'ensemble du corps du roi. Il est affirmé que « Quien no cupo en la tierra al habitalla, / se busca en siete pies y no se halla. »¹⁵ La mise en défaut de la vision est encore une fois soulignée (il est impossible de trouver le roi même en le cherchant) et elle est opposée à sa grandeur passée dans le cadre d'un paradoxe entre horizontalité et verticalité, entre grandeur extrême et absence. En effet, il est rappelé que l'horizontalité de la surface terrestre ne suffisait pas à la grandeur passée du roi, puis il est affirmé que la recherche dans la verticalité du sol demeure vaine : on ne peut plus identifier le corps du roi sous la terre. Le sujet poétique mène pourtant à bien cette identification et une telle impossibilité relève donc du premier plan de la fiction, c'est-à-dire de la nécessité de convoquer des exemples saisissants pour mettre en garde les destinataires du texte contre l'erreur morale qui consisterait à croire que la grandeur matérielle peut durer. C'est encore la voix poétique qui révèle la réalité des choses, comme si elle seule était porteuse de la vérité, voire de la vérité divine. Rappelons le lien tissé depuis l'Antiquité entre langage et parole divine : le poète ou « vates » est apte à prédire l'avenir car il est capable de dominer le langage¹⁶. L'image du verbe créateur de la Genèse abonde également dans le sens du caractère sacré de la parole. Dans le texte qui nous occupe, la voix poétique révèle la réalité des choses aux destinataires un peu à la manière d'un prophète porteur de la lumière et de la voix divine, puisque les vérités révélées ont pour fonction de faire se tourner l'homme vers Dieu et de permettre son salut.
- 11 La voix poétique a ensuite recours à nouveau à la notion de vision pour provoquer le *desengaño* : elle affirme :

« ¡ Cuántos que en este mundo dieron leyes,
perdidos de sus altos monumentos,
entre surcos arados de los bueyes
se ven, y aquellas púrpuras que fueron ! »¹⁷

- 12 Encore une fois, la vision donne lieu à une forme d'échec puisqu'elle ne permet pas d'accéder à l'identité des grands morts décrits : elle donne seulement accès à la constatation de leur état présent. La voix poétique comble ce vide en encadrant la référence à la vision présente par deux tournures exclamatives qui font référence à la situation passée. Toutefois, contrairement à ce qui se passe plus haut dans le texte, cette limite de la vision est seulement une forme d'échec, pas un échec total, ce que montre l'utilisation du verbe « voir » à la forme affirmative ici alors que les verbes « montrer » et « trouver » étaient auparavant employés dans des tournures négatives¹⁸. À ce stade du poème, l'expression de la vérité par la voix poétique supplante la constatation de l'erreur morale du destinataire et, sur le plan de ces quatre vers, elle l'encadre.
- 13 Suit un long passage dans lequel la voix poétique s'adresse au destinataire afin de le mettre en garde contre les travers moraux qui pourraient contrevenir à son accès au salut. Elle insiste particulièrement sur la notion de vision, en convoquant celle de l'allocutaire à travers les impératifs « Mirad » [Regardez] (v. 45) et « Ved » [Voyez] (v. 48). En effet, le *desengaño* peut parfois être mené à bien dans le cadre particulier de la prise de distance par rapport à la médiation de la seule parole. C'est le cas ici, où la parole, comme elle risque de ne pas suffire, est accompagnée par la référence à la vision. Le processus du *desengaño* est alors complété par celui de l'*escarmiento*, qui met en scène de manière visuelle la leçon morale que le *desengaño* se borne à décrire.
- 14 Penchons-nous un instant sur le concept d'*escarmiento* : c'est à la fois un processus d'identification de l'erreur morale, un peu à la manière du *desengaño*, mais il constitue surtout un modèle qui rappelle cette faute pour éviter à l'allocutaire d'y tomber à nouveau. Là où le *desengaño* donne la victoire sur le péché comme acquise, comme un absolu, l'*escarmiento* prend en compte un aspect plus fragile, plus humain : il laisse planer le danger de la chute réitérée et y propose un remède à suivre. La référence à la vision est liée à ce

danger et à la notion de mémoire¹⁹ : l'*escarmiento* implique une conscience du Mal due à une expérience qui doit trouver son efficacité en s'inscrivant dans la durée, dans le souvenir, à la différence du *desengaño*, pour lequel cette lutte est considérée comme gagnée et où le rôle de la mémoire est donc moins important. De ce point de vue, les deux impératifs « Mirad » et « Ved » (cit.) préparent la mention finale, sur laquelle nous reviendrons, d'un *escarmiento*. Par la suite, la voix poétique fait usage de l'antiphrase pour présenter de faux conseils, que le destinataire doit prendre à contre-pied s'il veut offrir à son âme le salut. C'est ainsi qu'il faut comprendre les impératifs :

dejaos llevar de la grandeza

dad crédito al tesoro

Para vuestro contento
no críe el cielo cosa reservada

Tierra que oro posea,
sin más razón, vuestra enemiga sea.²⁰

- 15 Pour conclure cette série d'impératifs, la voix poétique met en avant de manière explicite la matérialité présente du roi, désigné comme : « vivo en muerte », c'est-à-dire « mort-vivant »²¹. Avec cette alliance paradoxale, les os du roi sont mis en relief, ils cessent d'être uniquement le révélateur, l'événement qui permet la connaissance de la vérité (c'est-à-dire le *desengaño*). Ce corps devient, plus spécifiquement, l'objet qui demeure présent dans les mémoires pour assurer la permanence de la leçon et c'est de ce point de vue que l'on peut parler également d'*escarmiento*. Remarquons que la référence à la vision est à nouveau convoquée : « Vivo en muerte lo muestra [Un mort-vivant le montre]. »²² L'oxymore met non seulement en valeur le corps dégradé du roi, mais il lui redonne également vie, suffisamment, en tout cas, pour lui permettre de devenir un *escarmiento* actif, qui donne lui-même à voir la leçon à tirer de son état présent. Le verbe « mostar » est en effet un des seuls verbes d'action du poème à être conjugué au présent de l'indicatif (et à la forme affirmative) et à avoir pour sujet le corps du roi défunt, c'est-à-

dire à représenter ce dernier comme actif. Les deux autres occurrences d'un verbe d'action au présent et à la forme affirmative, ayant pour sujet le corps du roi, se trouvent au vers 10 et au vers 36. Dans ce dernier cas, simplement, le verbe d'action « hacer » exprime la soumission du roi à la Mort (l'impératif initial est adressé à la Mort) :

Mira esta majestad, que persuadida
tuvo a la eternidad la breve vida,
cómo aquí, en tu presencia,
hace de su confesión la penitencia²³.

- 16 La dimension active du sujet est alors très réduite, presque inexistante. Il n'en va pas de même pour la toute première de ces occurrences : « estos güesos sin orden derramados, / que en polvo hazañas de la muerte escriben [...] »²⁴ Déjà, dans ces deux vers, les os du roi prennent vie, ils sont actifs, se mettent en mouvement pour consigner par écrit, dans le cadre de la fiction poétique, le propos du texte, c'est-à-dire la grandeur de la mort. Cependant, il n'est alors question que d'une écriture dans la poussière, pas d'un objet exemplaire qui durerait dans le temps, servant ainsi de support à la mémoire. À ce stade du poème, il n'est donc pas encore question d'*escarmiento*, mais la mention de ce verbe actif prépare celle du verbe « mostrar » au vers 84. À ce moment-là, on a véritablement affaire à un objet qui met en jeu le rôle de la mémoire, et c'est cet *escarmiento* qui permet le *desengaño* efficace des allocutaires. Cependant, à la fin du poème, le roi mort, à lui seul, ne suffit pas vraiment à donner une leçon au monde : il est ainsi nommé « aquel que tanto fue, y agora apenas / defiende la memoria de haber sido. »²⁵ Comme plus haut dans le texte, passé et présent s'opposent (« [il] fut tant » / « [il] peine aujourd'hui à rappeler ») et débouchent sur une forme d'échec. C'est alors le rôle de la voix poétique que de souligner ce paradoxe et d'énoncer la leçon à en tirer. Les deux derniers vers du poème complètent en effet cette fonction édifiante en présentant un ordre direct au lecteur : « Reina en ti propio, tu que reinar quieres, / pues provincia mayor que el mundo eres. »²⁶

- 17 Pour conclure le poème, la voix poétique prend une dernière fois la parole, de manière directe, c'est-à-dire de la manière la plus efficace possible pour pallier les limites des os du roi en tant qu'*escarmiento*

et permettre quand même le *desengaño*, qui consiste en la prise de conscience, délicate mais nécessaire, de la conduite morale à tenir. La difficulté à être maître de soi est donc la leçon finale sur laquelle s'achève le poème : si les apparences ne sont que trompeuses, si les gloires de ce monde ne sont qu'éphémères, l'attitude à adopter est celle de la plus grande humilité et, à la fois, de la plus difficile souveraineté : veiller à maîtriser ses passions. Comment lire, alors, le parallèle dressé entre l'être humain et « une province plus vaste que le monde » ? Certainement pas comme une affirmation de la valeur intrinsèque à l'homme, car il demeure, pour Quevedo, une créature de chair et donc de péché, même si elle est l'œuvre de Dieu. Séparé de la grâce divine, l'homme n'est rien²⁷ et il ne peut pas prétendre à cette grâce s'il ne fait pas d'effort pour la mériter. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'image de la « province plus vaste que le monde » : l'homme est pour lui-même un terrain de conquête, un champ de bataille, un territoire à prendre au mal et au péché. Le *desengaño* constitué par ce poème est l'arme qui doit l'aider dans cette bataille, et si l'Espagne du XVII^e siècle est le champion de l'Église de Rome, Francisco de Quevedo, notamment dans ce poème, se montre comme l'un de ses plus actifs soldats.

- 18 Enfin, rappelons que, depuis 1616, Francisco de Quevedo est chevalier de l'ordre de Saint Jacques, saint patron du pays, apôtre de la foi catholique et ennemi de toute hérésie. Sur le plus célèbre des portraits qui le représente, Quevedo porte la croix rouge de cet ordre, et se place ainsi dans la tradition de la défense de l'Espagne et de l'Église de Rome.

BIBLIOGRAPHY

Diccionario de Autoridades, Real Academia Española, Madrid, Gredos, [1726] 2002.

AUDOUBERT Rafaèle, *Art et stratégies du dépassement dans la poésie morale de Francisco de Quevedo*, Thèse de doctorat en Langues, Lettres et Civilisations hispaniques, sous la direction du professeur Philippe Meunier, soutenue à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, le 3 décembre 2010

BLECUA JOSÉ MANUEL (ÉD.), FRANCISCO DE QUEVEDO, POESÍA ORIGINAL COMPLETA, BARCELONA, BOOKET, PLANETA, 2004

BORGES Jorge Luis, « Quevedo », in *Otras inquisiciones*, repris dans Sobejano G. (coord.), *Francisco de Quevedo*, Madrid, Taurus, collection *El escritor y la crítica*, 1978

COVARRUBIAS Sebastián de, *Tesoro de la lengua castellana o española*, edición de Martín de Riquer, Barcelona, Editorial Alta Fulla, *Ad Litteram* 3, [1611] 2003

GUILLEN Jorge, *Antología de Aire Nuestro, Y otros poemas*, Buenos Aires, Losada, [1961] 1976

MARAVALL José Antonio, *La cultura del barroco, análisis de una estructura histórica*, Barcelone, Ariel, 1975

ROIG MIRANDA Marie, *Les sonnets de Quevedo / Variations, constance, évolution*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1989

SAINT AUGUSTIN, *La Grâce et le Libre Arbitre*, in *Œuvres, III : Philosophie, catéchèse, polémique*, Jerphagnon L. (dir.), Paris, Gallimard, N.R.F., « bibliothèque de la Pléiade », 2002

APPENDIX

A los huesos de un rey que se hallaron en un sepulcro, ignorándose, y se conoció por los pedazos de una corona.

Estas que veis aquí pobres y oscuras ruinas desconocidas, pues aun no dan señal de lo que fueron; estas piadosas piedras más que duras,	Id, pues, hombres mortales; id, y dejasos llevar de la grandeza; y émulos a los tronos celestiales, 55 vuestra naturaleza
5 pues del tiempo vencidas, borradas de la edad, enmudecieron letras en donde el caminante junto leyó y pisó soberbias del difunto;	desconoced, dad crédito al tesoro, fundad vuestras soberbias en el oro; cuéstele vuestra gula desbocada su pueblo al mar, su habitación al viento.
estos güesos, sin orden derramados,	60 Para vuestro contento
10 que en polvo hazañas de la muerte escriben, ellos fueron un tiempo venerados en todo el cerco que los hombres viven. Tuvo cetro temido	no críe el cielo cosa reservada, y las armas continuas, por hacerlas famosas y por gloria de vestirlas, os maten más soldados con sufrirlas,

la mano, que aun no muestra haberlo sido; 65 que enemigos después con padecerlas.
15 sentidos y potencias habitaron
Solicitud los mares,
la cavidad que ves sola y desierta,
para que no os escondan los lugares,
su seso altos negocios fatigaron;
en donde, procelosos,
¡y verla agora abierta,
amparan la inocencia
palacio, cuando mucho, ciego y vano 70 de vuestra peregrina diligencia,
en parte religiosos.
20 para la ociosidad de vil gusano!
Tierra que oro posea,
Y si tan bajo huésped no tuviere,
sin más razón, vuestra enemiga sea.
horror tendrá que dar al que la viere.
No sepan los dos polos playa alguna
¡Oh muerte, cuánto mengua en tu medida 75 que no os parle por ruegos la Fortuna.
la gloria mentirosa de la vida !
Sirva la libertad de las naciones
25 Quien no cupo en la tierra al habitalla,
al título ambicioso en los blasones;
se busca en siete pies y no se halla.
que la muerte, advertida y veladora,
Y hoy, al que pisó el oro por perderle,
y recordada en el mayor olvido,
mal agüero es pisarle, miedo verle.
80 traída de la hora,
Tú confiesas, severa, solamente
presta vendrá con paso enmudecido
cuánto los reyes son, cuánto la gente.
y, herencia de gusanos,
No hay grandeza, hermosura, fuerza
hará la posesión de los tiranos.
o arte
Vivo en muerte lo muestra
30 que se atreva a engañarte.
85 este que frenó el mundo con la diestra;
Mira esta majestad, que persuadida
acuérdase de todos su memoria;
tuvo a la eternidad la breve vida,
ni por respeto dejará la gloria
35 cómo aquí, en tu presencia,
de los reyes tiranos,
hace de su confesión la penitencia.
ni menos por desprecio a los villanos.
Muere en ti todo cuanto se recibe,
90 ¡Qué no está predicando
y solamente en ti la verdad vive:
aquel que tanto fue, y agora apenas
que el oro lisonjero siempre engaña,
defiende la memoria de haber sido,
40 alevoso tirano, al que acompaña.
y en nuevas formas va peregrinando
¡Cuántos que en este mundo dieron leyes,
del alta majestad que tuvo ajenas!
perdidos de sus altos monumentos,
95 Reina en ti propio, tú que reinar quieres,
entre surcos arados de los bueyes
pues provincia mayor que el mundo eres.
se ven, y aquellas púrpuras que fueron!

45 Mirad aquí el terror a quien sirvieron:
respetó el mundo necio
lo que cubre la tierra con desprecio.
Ved el rincón estrecho que vivía
la alma en prisión obscura, y de la muerte
50 la piedad, si se advierte,
pues es merced la libertad que envía.

Francisco de QUEVEDO, in *Poesía original completa*, edición de José Manuel Blecua, Barcelona, 2004, « Booket, Planeta », p.114-117

NOTES

- 1 « Cruce genial de varios que son uno » (Jorge GUILLEN, *Antología de Aire Nuestro, Y otros poemas*, Buenos Aires, Losada, [1961] 1976).
- 2 « Quevedo es menos un hombre que una dilatada y compleja literatura » (Jorge Luis BORGES, « Quevedo », in *Otras inquisiciones*, repris dans *Francisco de Quevedo*, ouvrage coordonné par G. Sobejano, Madrid, Taurus, 1978, « El escritor y la crítica », p. 23-28.
- 3 D'après José Antonio Maravall, l'âge baroque espagnol s'étend du début du règne de Philippe III (1598-1621) à la fin de celui de Philippe IV (1621-1665) (cf., notamment, *La cultura del barroco, análisis de una estructura histórica*, Barcelone, Ariel, 1975). Rappelons que Francisco de Quevedo naît en 1580 et meurt en 1645, ce qui place son activité d'écrivain dans ces bornes chronologiques.
- 4 « luz de la verdad », « claridad que se dice », *Diccionario de Autoridades*, Real Academia Española, Madrid, Gredos, 2002 (édition de référence : 1726).
- 5 « hablar claro », Sebastián de Covarrubias, *Tesoro de la lengua castellana o española*, édition de Martín de Riquer, Barcelona, Editorial Alta Fulla, Ad Litteram 3, 2003 (établi d'après l'édition de 1611).
- 6 « el conocimiento del error », *Diccionario de Autoridades*, *Opus cité*.
- 7 Dans l'édition que nous prenons comme référence, celle de José Manuel Blecua (Francisco de Quevedo, *Poesía original completa*, Barcelona, Booket, Planeta, 2004), le critique catalan explique que ce texte est sans doute antérieur à 1627-1628. Cependant, dans son ouvrage sur les sonnets de Quevedo (*Les sonnets de Quevedo / Variations, constance, évolution*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1989), Marie Roig Miranda ne considère pas qu'il soit possible de proposer une date convaincante.
- 8 « A los huesos de un rey que se hallaron en un sepulcro, ignorándose, y se conoció por los pedazos de una corona » (c'est nous qui traduisons toutes les citations du poème).
- 9 « esta majestad », v. 33.

10 Précisons qu'en espagnol, cette deuxième personne grammaticale est utilisée sous la forme « vos » (v. 1 « veis », puis v. 45 ; 48 ; 52 ; 53 ; 56 ; 57 ; 58 ; 60 ; 64 ; 66 ; 67 ; 70 ; 73 ; 75), alors que le poème se conclut par un distique où est employée la forme « tú » (v. 95-96). D'autre part, les vers 23 à 40 ou 44 sont une adresse à une deuxième personne du singulier qui n'est pas un destinataire objet de conseils, mais la mort elle-même. Le passage du « vos » au « tú » correspond, à nos yeux, à une variation assez peu significative et même à une simple convention en ce qui concerne l'adresse à la mort. En revanche, cette relation directe de communication implique une certaine proximité, ce qui a pour effet de renforcer la mise en garde contenue dans le poème : la mort est plus proche de nous qu'on ne le croit, elle nous guette tous et rend les gloires de ce monde éphémères.

11 « Ce que vous voyez là, pauvres et sombres / restes méconnus, / car ils ne témoignent plus guère de ce qu'ils ont été ; / ces pierres plus pitoyables que dures [...] / ces os répandus sans ordre, / qui écrivent dans la poussière la grandeur de la mort, / ceux-ci furent jadis vénérés / sur toute la sphère habitée par les hommes. », v. 1-4 ; 9-12 ; c'est nous qui soulignons.

12 En espagnol, il s'agit d'un pronom sujet : « ellos ».

13 Rappelons l'origine biblique de l'image de l'homme qui n'est que poussière et est destiné à retourner à cet état (cf. *Genèse*, III, 19).

14 « Elle tint jadis un sceptre redoutable, cette main dont on ne voit même plus ce qu'elle a été », v. 15-16.

15 « Celui à qui la terre ne suffisait pas quand il l'habitait, / on le cherche six pieds sous terre sans le trouver », v. 25-26

16 Précisons que, si l'on se réfère aux attributions du dieu Vaticanus, qui donne son nom au « vates » d'après le dictionnaire de Félix Gaffiot, on s'aperçoit que cette divinité, en plus de protéger la zone géographique du Vatican, préside à l'apprentissage du langage chez les enfants. Ainsi, langage et prophétie sont-ils étroitement liés : le poète ne vaticine pas seulement car il est inspiré par les Muses, mais aussi parce qu'il est homme de langage et en raison de l'aspect sacré de ce dernier.

17 « Combien de ceux qui ont ordonné les lois de ce monde, / mis à bas de leurs piédestaux, / sont à présent visibles au milieu des sillons tracés par les bœufs, / et penser à ces pourpres qu'ils ont été ! », v. 41-44.

18 « la mano, que aun no muestra haberlo sido » (v. 14) ; « se busca en siete pies y no se halla » (v. 26) ; c'est nous qui soulignons.

19 Marie Roig Miranda parle de « mémoire du malheur » au sujet de l'*escarmiento*. Le terme d'« absolu », pour désigner l'*escarmiento*, et l'adjectif « humain », pour faire référence au *desengaño*, lui sont également empruntés. Pour une analyse plus détaillée des concepts de *desengaño* et d'*escarmiento* dans les poèmes de Quevedo, nous renvoyons notamment au tout premier chapitre de notre travail de thèse sur sa poésie morale (*Art et stratégies du dépassement dans la poésie morale de Francisco de Quevedo*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, le 3 décembre 2010, sous la direction du professeur Philippe Meunier).

20 « laissez-vous guider par la grandeur » ; « accordez votre crédit à la richesse » ; « Que pour votre plaisir le ciel n'abrite rien qui ne vous soit accessible » ; et : « Que tout territoire possédant de l'or, sans autre raison, soit votre ennemi », respectivement, v. 53 ; 56 ; 60-61 et 72-73.

21 v. 84. Pour être exact, il faudrait traduire « Vivo en muerte » par « Vivant qui est mort », « Vivo » étant ici un adjectif substantivé (« un vivant ») et « en muerte » son complément, à l'inverse de ce qui se passe dans l'expression française « un mort-vivant », où les natures et fonctions des deux mots sont assimilées. Autrement dit, la traduction française ne souligne pas autant que l'expression espagnole l'opposition paradoxale entre les deux termes : elle le fait sur la plan lexical mais pas d'un point de vue morphologique.

22 v. 84 ; c'est nous qui soulignons.

23 « Regarde cette majesté, qui a toujours cru éternelle la brève vie, vois comment ici, en ta présence, elle fait pénitence pour ce péché qu'elle a confessé », v. 33-36.

24 « ces os répandus sans ordre, qui écrivent dans la poussière la grandeur de la mort [...] », v. 9-10.

25 « celui qui fut tant, et qui aujourd'hui peine à rappeler qu'il a existé », v. 91-92.

26 « Gouverne-toi toi-même, toi qui veux gouverner / car tu es une province plus vaste que le monde », v. 95-96.

27 Cf. Saint Augustin, dont Quevedo suit la doctrine en ce qui concerne la vision de la grâce : « si elle [la grâce] se retire, l'homme tombe » (*La Grâce et le Libre Arbitre*, in *Œuvres, III : Philosophie, catéchèse, polémique*, édition publiée sous la direction de Lucien Jerphagnon, Paris, Gallimard, N.R.F., « bibliothèque de la Pléiade », 2002, première partie, VI, 13, p 894). Au sujet de la grâce, Saint Augustin cite le Christ à plusieurs reprises : « Sans moi,

vous ne pouvez rien faire ! » (Jean, XV, 5), ce qui confirme l'idée que l'homme n'est rien sans la grâce.

AUTHOR

Rafaèle Audoubert

IDREF : <https://www.idref.fr/149792557>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000113095190>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16257002>

La citation picturale : enjeux et problématiques

Yannick Chapot

DOI : 10.35562/celec.181

Copyright

CC BY 4.0

OUTLINE

Introduction

De la littérature à la peinture

Le marquage de la citation

 Références et reconnaissance

 Le cadre : guillemets picturaux

 L'atténuation du marquage

 « Impli-citation »

Collage et centon

Conclusion

TEXT

Introduction

- 1 Avec cette communication, nous allons faire état de nos réflexions sur la pratique de la citation, plus particulièrement sur son sens et sa pertinence dans le domaine pictural. Ce travail s'inscrit dans le cadre de recherches plus larges consacrées à l'œuvre des peintres espagnols de l'Equipo Crónica dont la peinture est entièrement imprégnée par le phénomène de l'intericonicité, concept dérivé de l'intertextualité. Dans le cadre plus large de notre thèse, une partie du travail consiste à établir une typification des opérations et des modes de renvois entre les œuvres picturales. Pour cela, il a fallu recourir systématiquement aux pratiques littéraires dans la mesure où les études relatives à l'intertextualité sont plus nombreuses et plus développées que celles concernant l'intericonicité¹. Mais, au-delà des pratiques intertextuelles et intericoniques au sens large, comme le

sont la parodie ou le pastiche, et de leurs différences lors du passage d'un champ artistique à l'autre, le concept de « citation » nous semble particulièrement problématique.

- 2 Le terme « citation » est, en effet, le plus largement utilisé lorsqu'il s'agit de commenter l'œuvre d'Equipo Crónica et, de façon plus générale, toutes les créations que nous qualifions d'« intericoniques ». Un article de Michèle Dalmace, consacré à l'équipe espagnole est d'ailleurs intitulé *Citation, citation, tout « n'est que » citation*². Or, ce concept, qui est à l'origine linguistique, implique une action bien particulière. Il convient donc de s'interroger sur le recours à ce concept dans le domaine pictural afin de ne pas voir, comme le dénonce Dominique Chateau, des « citations partout »³. Notre tâche sera donc, ici, de résoudre cette tension qui apparaît autour de la notion de citation picturale.
- 3 Communément, « citer » signifie « rapporter un texte à l'appui de ce que l'on avance »⁴. Employer ce concept en peinture implique donc de grandes précautions. Il faut notamment avoir conscience des différences phénoménologiques entre la peinture et la littérature, puis avoir la volonté, malgré cela, de rapprocher ces deux domaines.
- 4 Ainsi, afin de cerner cette pratique et son éventuelle application dans le champ pictural, il nous faudra revenir sur la citation littéraire, ses caractéristiques et ses implications. À partir de cela, nous aborderons les différents problèmes qui apparaissent à l'heure d'adapter ces paramètres à la peinture, en remettant en cause les analyses qui ont été faites par certains, tout en soulignant les solutions qui nous semblent envisageables. Nous évoquerons enfin les figures dérivées de la citation pour arriver à une approche plus complète de cette pratique.

De la littérature à la peinture

- 5 Pour cerner et définir la citation picturale, nous avons dû nous intéresser à la citation littéraire. Comme cela est rappelé dans plusieurs ouvrages relatifs à la citation, ce terme vient du latin « citare » qui signifie « mettre en mouvement », « appeler », « convoquer »⁵. Ce n'est que vers la fin du XVIIe siècle que ce terme commence à être employé au sens de « passage rapporté d'un

personnage ou d'un auteur célèbre⁶ », forme métaphorique de la citation judiciaire, la citation entendue comme comparution devant un tribunal en tant que témoin ou défenseur. Sur le plan conceptuel, il s'agit donc de « faire venir à soi » l'auteur ou le passage que l'on cite, pour l'ériger en témoin. La citation est donc envisagée comme une autorité : elle vient justifier et garantir le plus souvent une idée que l'on émet, une démonstration, un argument. Envisagée comme une garantie, les contraintes strictes qui encadrent la pratique de la citation littéraire sont « l'exigence d'authenticité et d'exactitude⁷ ».

- 6 La citation peut être considérée comme la « relation interdiscursive primitive⁸ », c'est à dire la forme intertextuelle la plus simple dans la mesure où il s'agit de « prélever » une phrase, une unité de discours dans un texte pour la « greffer » dans un autre discours. Une première définition de la citation, basée sur le phénomène de la répétition, que l'on pourrait relayer ici, est celle d'Antoine Compagnon, qui la définit comme « un énoncé répété⁹ ». Du point de vue de la création, la citation reprend exactement un élément emprunté à une œuvre source, afin de satisfaire cette « exigence d'exactitude et d'authenticité » ; elle *re-copie*. Afin d'étudier cette relation entre l'original et le recopié, nous nous sommes intéressés à la question de l'aura, qui met en évidence les différences sémiotiques entre peinture et littérature.
- 7 Ainsi, dans le champ littéraire, l'aura porte sur une performance, la lecture, dans la mesure où l'objet (le livre) est reproduit en série. En peinture, l'aura porte sur l'objet lui-même : le tableau, objet unique. Il s'agit là d'une première différence à prendre en compte au moment d'essayer d'adapter le concept de citation à la peinture. La conséquence de cette différence est que le prélèvement, dans le champ pictural, ne peut pas être réalisé sur le tableau original, à moins de le posséder et de vouloir le détruire. Le prélèvement sur l'œuvre source devient nécessairement visuel et la greffe est réalisée au moyen d'une reproduction. Avec la peinture, il ne s'agit plus de *re-copier* quelque chose mais de *re-faire*.
- 8 En revanche, l'imitation directe en littérature n'est pas une pratique significative, car elle est réalisable par quiconque sait écrire. L'aura ne portant pas sur l'objet, il n'y aura pas de perte de valeur littéraire au fil des copies réalisées. À l'inverse, imiter un tableau demande la

maîtrise d'un savoir-faire. Mais cette nécessaire re-production implique forcément que le tableau copié ne pourra jamais être totalement identique à l'original. Ainsi, là où la citation littéraire peut aisément fournir « l'authenticité et l'exactitude¹⁰ » requises, son équivalent pictural ne pourra apporter que reproduction et « écart minimum ». L'artiste est donc condamné à re-produire dans l'œuvre-source les formes qu'il cite. C'est ce que dit Pierre Beylot en affirmant qu'en tant qu'« art autographique par excellence, la peinture ne produit que des œuvres singulières que l'on ne peut que contrefaire ou évoquer quand on les cite¹¹ ». Pour cette raison, il en conclut qu'il n'est pas possible de parler de citation *stricto sensu* en peinture. De même, pour Sabine ForeroMendoza¹², dans un premier temps, même si la représentation est parfaite et fidèle en termes d'échelle, de proportions et de composition, l'œuvre source n'est pas citée mais plutôt évoquée, car il y a des différences inextricables entre l'original et sa reproduction. Sur cette base, elle affirme qu'il ne peut y avoir, en peinture, de « citation littérale ». Ces deux auteurs semblent finalement préférer le concept d'évocation à celui de citation sans toutefois s'interdire de l'utiliser.

- 9 Nous voyons bien la tentation qu'il peut y avoir à utiliser un concept aussi commode, certes, mais aussi les difficultés qui ne cessent de se poser. Le fait que Sabine ForeroMendoza précise que la « citation *littérale* » est impossible en peinture ouvre toutefois la voie, malgré cette impasse, à une citation qui serait moins calquée sur le modèle littéraire. La différence de nature entre ces deux arts exige certainement l'acceptation d'un certain écart entre la citation littéraire (la citation *stricto sensu*) et la citation en peinture, induit par la différence inextricable de nature entre les deux pratiques. Ainsi, ce terme pourrait être utilisé pour parler d'une pratique semblable bien que non identique ; nous refusons toutefois d'en arriver à une vague correspondance entre concepts voisins. C'est pourquoi nous essayons d'être le plus précis possible dans l'étude des paramètres à prendre en compte pour définir la citation picturale.
- 10 Pour résoudre le problème de l'exactitude de la reproduction, il est possible d'affirmer que, si elle s'affirme comme citation (nous verrons par la suite comment elle peut le faire), la représentation ne cherche alors plus à se faire passer pour authentique. La reproduction réalisée se veut donc fidèle, sans chercher la pure perfection. En effet, si la

reproduction correspond à l'original, il pourra y avoir « reconnaissance », ce qui est un des points importants de la citation, et une première étape vers la possibilité d'importer ce concept en peinture. Notons que la notion de « reconnaissance » implique de se placer du point de vue de la réception, ce qu'il convient donc d'évoquer à présent.

Le marquage de la citation

Références et reconnaissance

- 11 Du point de vue de la réception, la citation fonctionne selon trois étapes. Premièrement, elle doit être *reconnue* comme « corps étranger » dans un texte second. Ensuite, elle doit être *comprise* dans son nouveau contexte. Enfin, vient *l'interprétation* qui naît de l'écart entre le contexte original et le contexte d'accueil¹³. Pour caractériser la citation, intéressons nous ici à la « reconnaissance » plutôt qu'aux deux autres aspects – compréhension et interprétation –, qui relèvent davantage de l'analyse individuelle de chaque tableau dans lequel apparaîtrait une « citation picturale ».
- 12 L'étape de la reconnaissance est facilitée, dans le texte, par un signe typographique qui permet tout à la fois de marquer et de rendre explicite la citation dans le texte d'accueil : *les guillemets*. Ils auraient été inventés par l'imprimeur Guillaume au XVII^e siècle dans le but d'encadrer un discours rapporté au discours direct ou une citation. En outre, les références, utilisées le plus souvent comme autorité, accompagnent la citation. La combinaison de ces deux éléments (marquage et référence) permet au citeur d'afficher ce qu'il prend et à qui il prend.
- 13 Sur cette base, intéressons-nous à la peinture. Le premier constat est qu'il s'avère difficile de trouver un équivalent aux guillemets. Ainsi, même si dans son article « Bricolage pictural, l'art à propos de l'art », René Payant aventurerait l'idée que « tout tableau en cite un autre (au moins un)¹⁴ », il est légitime de se demander si, en plus des renvois au capital pictural et culturel, il est réellement possible de trouver, en peinture, des modalités du renvoi qui correspondent exactement à la citation textuelle telle qu'elle a été définie auparavant. Les guillemets

étant, avec l'exactitude de la reproduction, le signe le plus caractéristique du phénomène citationnel, leur absence remet lourdement en cause la possibilité d'employer cette notion dans le domaine pictural. En effet, il s'agit non seulement de considérer dans quelle mesure un tableau produit des échos avec le patrimoine culturel en reproduisant fidèlement tout ou partie d'une œuvre antérieure, mais surtout comment il les assume explicitement, comment ces renvois s'affirment comme tels. Or, la marque d'énonciation est bien ce qui donne à la citation son caractère marqué et explicite, comme l'affirme Antoine Compagnon : « ce que les guillemets disent, c'est que la parole est donnée à un autre, que l'auteur se démet de l'énonciation au profit d'une autre : les guillemets désignent une ré-énonciation, ou une renonciation à un droit d'auteur »¹⁵. Mais l'absence de cette marque d'énonciation en peinture fait dire à Dominique Chateau que « la question de la citation est essentiellement celle du marquage »¹⁶. Cette question du marquage va de pair avec celle de la référence. En peinture, c'est en effet l'aspect explicite d'une représentation qui comporte, en elle-même, ses références. La reconnaissance est donc centrale car, hormis certains cas très particuliers, la peinture n'« écrit » ses références.

Le cadre : guillemets picturaux

- 14 Afin de trouver un équivalent pictural aux guillemets, Dominique Chateau pense au cadre. Effectivement, dans la mesure où il « encadre » le tableau, nous pouvons songer à le rapprocher des guillemets qui « encadrent » la citation¹⁷. Le cadre devient un « indice de représentation ». Mais ce parallèle entre guillemets et cadre ne fonctionne qu'en partie, car les guillemets mettent en relief des extraits de texte, alors que le cadre met en relief un tableau dans son ensemble. Acceptons toutefois cette marque de représentation qu'est le cadre comme un indice de la citation picturale ; cela est évident, par exemple, pour les représentations de tableau-dans-le-tableau. La citation picturale est, à ce stade, l'insertion dans un tableau d'accueil d'un tableau entier, connu et identifié, démarqué par son cadre d'origine. Nous avons un exemple de ceci dans le tableau *El recinto II* d'Equipo Crónica (1971)¹⁸ : au fond de la pièce sont accrochées des reproductions de tableaux de Millares et Antonio Saura.

L'atténuation du marquage

- 15 Cette première tentative d'approche de la citation picturale ne résout cependant pas un problème majeur : la citation *stricto sensu* n'est généralement qu'un extrait et non une œuvre entière. Se pose donc la question de savoir comment marquer, isoler un extrait exogène dans une œuvre d'accueil.
- 16 Dominique Chateau, qui parle de *vignette* comme mode d'incrustation du tableaudans-le-tableau, parle aussi de *démarcation* lorsqu'un tableau ou certaines des formes choisies dans un tableau source sont délimitées dans le tableau d'accueil par des éléments qui configurent sa composition¹⁹ ; gardons ici comme exemple *El recinte II* : la représentation de Genovés y est « démarquée » dans la mesure où elle est visible grâce à l'ouverture d'une porte.
- 17 Quelques années auparavant, René Payant, dans son article *Bricolage pictural, l'art à propos de l'art*, prenait comme exemple le *déjeuner sur l'herbe* de Manet et évoquait « l'effet collage » pour démontrer l'aspect novateur de Manet et de sa pratique²⁰. Le peintre introduit au centre du tableau un trio de personnages prélevés au tableau *Le jugement de Pâris*, de Raphaël. Selon René Payant, il les encadre doublement. L'emploi du verbe « encadrer » est ici symbolique dans la mesure où il s'agit plutôt d'une double mise en valeur de l'élément « greffé » par rapport à son contexte d'accueil. Cette mise en relief se fait par la couleur et le dessin, qui sont une première manière d'isoler un élément dans un tableau, mais aussi par l'invraisemblance de l'élément importé par rapport à son nouveau contexte.
- 18 À la suite de René Payant, Dominique Chateau évoque lui aussi des possibilités de marques moins directes que la démarcation mais qui se veulent tout aussi explicites. Dans ce sens, il réutilise le lexique grammatical « hypotaxe » et « parataxe » pour affirmer que les effets de juxtaposition (parataxiques) seraient un indice de la citation picturale qui s'assume comme telle²¹. Cette construction permet de ne pas avoir recours à un marquage graphique pour reconnaître une citation dans son environnement d'accueil. Pensons, pour cette configuration, au tableau *El Intruso* (1969)²² d'Equipo Crónica, dans lequel apparaît, à l'intérieur du *Guernica* de Picasso, le célèbre personnage de bande-dessinée : le « guerrero del antifaz ». Cet effet

de juxtaposition est dû à l'hétérogénéité stylistique. Dans une telle représentation, le spectateur perçoit le travail de citation, tant par la notoriété des œuvres reproduites que par le contraste qui se crée entre elles. Le « style coupé » des effets parataxiques textuels correspond tout à fait à l'effet-collage que nous avons mis en relief chez Manet et avec le tableau *El intruso* d'Equipo Crónica. Ce type de démarcation peut aussi être rapproché de la mise en retrait d'un passage cité dans son texte d'accueil. L'absence de marque dédiée à la signalisation d'une citation ne serait plus, dès lors, un obstacle à l'importation de ce concept en peinture, tant que l'œuvre importée est aisément repérable. Il nous faut tout de même distinguer ce type de citation de ce que l'on a évoqué dans un premier temps. Pour cela, nous devons expliciter les différences entre ces pratiques et ne pas les regrouper sous le terme générique de citation. À ce stade, nous définirons donc cette version de la citation, que nous qualifions provisoirement de « parataxique », comme l'insertion dans un tableau d'un extrait d'œuvre antérieure démarqué de son contexte d'accueil par la composition ou par un effet-collage.

- 19 Toutefois, nous en revenons tout de même à l'absence de « marques graphiques purement énonciatives ²³ » et de tout type de marquage dans les effets hypotaxiques. Se pose ainsi la question de savoir comment qualifier les effets que nous avons, par exemple, dans le tableau *Rue Dragon* (1980), d'Equipo Crónica ²⁴. Cette forme d'intégration, qui se fond dans son environnement est appelé « fusion » par Dominique Chateau ²⁵. Elle vient compléter la classification précédemment évoquée avec la « vignette » et la « démarcation ».
- 20 La « fusion » est l'intégration d'un personnage ou d'un élément d'un tableau source dans la masse de représentation d'un tableau d'accueil. Dans cette dernière configuration, il n'y a aucune distance entre les éléments de l'œuvre d'accueil et ceux de l'œuvre source : ils se mélangent parfaitement ; rien ne met en relief, apparemment, la citation. Ni le style, ni le trait, ni les couleurs, et moins encore la composition. Or, à propos de ce dernier cas, il faut se demander si « une citation camouflée est encore une citation » ²⁶. Il faut effectivement remettre en cause l'inclusion de cette notion dans les mécanismes de la citation, dans la mesure où, dans ce cas, la valeur de citation n'est pas explicitement discernée. Nous percevons ici un

glissement qui nous éloigne, semble-t-il, de la citation au sens canonique du terme.

« Impli-citation »

- 21 Face à cette impasse, pour savoir comment nommer cette pratique identifiée dans le tableau *Rue Dragon*, continuons à observer les pratiques textuelles et intéressons-nous à un phénomène identifié comme une pratique intertextuelle dérivée de la citation : la citation masquée. En jouant avec les paramètres propres de la citation, le citeur peut faire le choix de ne pas marquer l'utilisation de l'élément exogène dans son texte, voire de le masquer. Sans tomber du côté du plagiat, l'auteur ne considère pas nécessaire d'indiquer à son lecteur ce qu'il emprunte à d'autres et à qui il prend ces éléments, qu'il intègre tels quels, mais discrètement, dans son texte. Cette pratique de la citation non marquée reçoit aussi le nom de « citation intégrée²⁷ » ou « d'impli-citation ». Selon Bernard Magné, « la caractéristique majeure d'une impli-citation c'est... son implication, c'est à dire son aptitude à s'intégrer au discours du narrateur sans que soit perceptible la rupture d'isotopie énonciative »²⁸. Continuant dans la veine du discours chirurgical, il la caractérise comme une « suture invisible ». Elle s'oppose donc à « l'effet collage » de la « citation parataxique », pour laquelle la « suture » est « visible » ; a posteriori, en écho à la pratique que nous venons d'aborder, il nous semble pertinent de renommer la citation parataxique « expli-citation ».
- 22 Pour donner un exemple d'impli-citation dans le domaine littéraire, pensons à *La vie mode d'emploi* de Georges Pérec. Il y intègre de nombreuses citations empruntées à d'autres auteurs, sans les marquer d'une quelconque manière. Ce vocabulaire s'adapte ici parfaitement à la forme d'intericonicité que nous analysons et permet de distinguer cette pratique, sur le plan sémantique et conceptuel, de la citation. Affirmons alors que l'« implication », en peinture, consiste en la reprise d'un tableau source dans un tableau d'accueil sans que cette opération soit explicitée. Pour reprendre l'exemple du tableau d'Equipo Crónica intitulé *Rue Dragon*, nous pouvons affirmer, en adaptant ce concept au domaine pictural, que la présence du parapluie appuyé contre le mur de la rue est une « implication ». En

effet, cet objet, correspond parfaitement à son environnement, tant sur le plan thématique qu'au niveau de la touche et de la couleur. Mais il est en réalité extrait de la *Nature morte à la citrouille* (1948) de Jean Hélion, que le spectateur pourra reconnaître ou non. À partir de ces analyses et de cet exemple, définissons donc l'impli-citation picturale comme l'insertion discrète dans un tableau d'accueil d'un extrait de tableau antérieur qui pourra être identifié ou non par le spectateur.

- 23 Arrivé à ce stade de notre réflexion, il nous semble nécessaire d'enrichir cette approche du phénomène citationnel par une réflexion sur d'autres concepts dérivés qui comportent leurs particularités propres : le collage et le centon.

Collage et centon

- 24 Le collage est une pratique picturale qui, comme nous le savons, s'est développée avec l'influence du cubisme²⁹. Le terme, suite au succès que cette pratique a rencontré en peinture, a ensuite été employé dans le champ littéraire. Pour ce qui est du domaine littéraire, le collage est proche de la citation. En peinture, en revanche, le verbe « coller » est à comprendre au sens propre. Là où la citation picturale procède par imitation, le collage renonce à imiter. Le prélèvement se fait dans la « chair » de l'œuvre source. Le peintre renonce à rechercher l'« écart minimum » en intégrant l'objet lui-même dans l'œuvre d'accueil. D'autre part, en peinture, le renoncement à imiter implique un décalage entre l'œuvre d'accueil et l'image intégrée, qui se manifeste par un effet de juxtaposition. Un sentiment de fragmentation et d'hétérogénéité se détache alors de l'œuvre créée, mettant en relief un intrus, l'élément « collé »³⁰. C'est pour cette raison que l'expression « effet collage » a été employée pour parler des citations picturales « parataxiques » ou « expli-citations ». D'autre part, Dominique Chateau a recours à la portée didactique particulière de la citation pour distinguer collage et citation. La citation a, pour lui, une portée didactique dans la mesure où elle sert à apporter de la véracité aux propos. En revanche, il affirme que le collage ne possède pas cette valeur didactique « en raison même du caractère non discursif de la relation entre le contexte et la greffe »³¹.

- 25 Dans l'œuvre d'Equipo Crónica, le collage est quantitativement et chronologiquement peu présent. Il n'apparaît qu'en 1978, soit après quatorze ans de travail et trois ans avant la fin de leur aventure commune. Avant cette date, ils préféraient le trompe-l'œil et reproduisaient, par exemple, les morceaux de journaux cubistes en conservant leur éternelle technique fondée sur l'usage de l'acrylique en aplats.
- 26 Il faut enfin nous intéresser à une pratique intericonique aux liens évidents avec la citation, que nous qualifions provisoirement de formes envahissantes de citation picturale. Dans cette configuration, il s'agit de construire un tableau exclusivement à partir d'éléments empruntés. Le tableau intitulé *Pim Pam Pop*³² (1971) peut être montré en exemple de ce genre de compositions « patchwork ». La densité et la richesse du tableau proviennent du fait que tous les éléments picturaux utilisés sont prélevés à des créations antérieures. Excepté l'originalité de l'assemblage, aucun élément ne provient de l'imaginaire des membres de l'Equipo Crónica. On sent bien, ici, que l'on a affaire à un procédé différent de la citation classique ou de l'« expli-citation ».
- 27 Revenons un instant sur un des aspects du collage. Contrairement à la citation, cette pratique est rarement isolée dans un texte. Dans ce sens, dans le domaine littéraire, le collage en vient à être une pratique similaire au « centon », terme assez peu employé par la critique dans la mesure où c'est bien la notion de collage qui semble aujourd'hui prédominer. Originellement, le centon est une pièce de poésie ou de prose composée entièrement de vers préexistants ou de fragments pris à un ou plusieurs auteurs³³. Dans cette opération, les citations n'ont pas de fonction didactique ; elles servent à constituer un texte nouveau dont la dimension intertextuelle est simple et totale. Les citations ne sont pas démarquées et leur origine n'est pas mentionnée. Dans ce nouveau texte, les citations acquièrent un nouveau sens par la recontextualisation. D'un point de vue littéraire, le poème *Premières vues anciennes*, de Paul Éluard, relève du centon³⁴. Il nous semble dès lors tout à fait pertinent d'importer ce concept dans le champ de l'intericonicité pour désigner ces œuvres constituées en totalité de formes qui proviennent de créations préexistantes. En littérature, nous avons vu que « coller » et « citer » impliquent une opération semblable. Dans le champ pictural,

en revanche, ces opérations sont bien distinctes. Le collage ayant sa propre acception pour les arts plastiques, nous pouvons, à partir de cela, caractériser plus précisément ce que nous entendons par « centon pictural ».

- 28 Au moment de créer un « centon pictural », l'artiste aura recours exclusivement à des reproductions, technique par laquelle nous rapprocherons ce concept des différentes variantes de la citation picturale évoquées auparavant. La particularité, ici, est que le phénomène citationnel envahit tout le champ du tableau. Ainsi, nous pouvons qualifier des tableaux comme *Pim Pam Pop* de « centons picturaux » : On y retrouve des éléments provenant de tableaux de Roy Lichtenstein, Robert Indiana, Jim Din, Peter Phillips, Andy Warhol, Tom Wesselmann, Frank Stella, Willem de Kooning ainsi qu'une photographie de presse. L'énumération de la provenance des éléments exogènes est longue. Le résultat est un tableau hétérogène qui présente, à première vue, une accumulation d'éléments picturaux. Cette pratique, qui est une façon particulière de recourir à la citation et ses dérivés, est presque omniprésente dans l'œuvre d'Equipo Crónica. Finalement, il nous semble plus juste, pour une bonne partie des œuvres de l'équipe espagnole, de parler de « centon » plutôt que de citation, et de réserver ce dernier terme pour les cas où tous les paramètres identifiés auparavant sont présents. L'analyse particulière des tableaux ainsi que celle de l'évolution de leur production y gagnera, à notre sens, en rigueur, tant d'un point de vue purement pictural que de l'interprétation.

Conclusion

- 29 Pour achever cette réflexion, affirmons donc, en premier lieu, que les pratiques intericoniques sont nombreuses et peuvent être, comme nous venons de le voir, identifiées et caractérisées. Initialement, nous avons la sensation d'être confronté à certaines pratiques interpicturales qui n'étaient pas assez clairement établies ou définies. Les fluctuations sémantiques des études consacrées à ce sujet renforcent ce sentiment. Malgré cela, l'impression d'être confronté à des citations picturales est, face à certains tableaux, assez forte, malgré les différences sémiotiques entre littérature et peinture. Il nous a donc fallu isoler certaines de ces occurrences intericoniques

et les mettre en regard avec les paramètres qui caractérisent la citation littéraire.

- 30 Finalement, en acceptant le terme de citation, nous avons dû renoncer à une stricte correspondance entre ce qu'est cette pratique dans le champ littéraire et son équivalent pictural. Cette dégradation, dans un certain sens, nous a conduit à nous questionner longuement sur la pertinence de cette démarche, car nous ne voulions pas en arriver à une vague correspondance entre le métalangage littéraire et le métalangage pictural. L'objectif de notre démarche réflexive était de déboucher sur une définition et une caractérisation de la citation picturale qui, si cela s'avérait possible, soit le plus proche possible de la citation littéraire. Le pendant de cette démarche était aussi d'arriver à caractériser ce qui n'est pas exactement une « citation picturale ». Ce faisant, nous avons pris soin de ne pas dévoyer le sens initial du terme citation dans les emplois picturaux que nous lui avons assignés. C'est pour cette raison qu'il a été nécessaire d'élargir le champ des pratiques, en adaptant à la peinture des opérations dérivées de la citation comme l'« impli-citation » ou le « centon ». Par ce travail de typification et par la définition de catégories nouvelles, notre travail futur vise à systématiser le recours qu'a eu Equipo Crónica aux différentes opérations intericoniques tout au long de leur parcours artistique, afin d'affiner notre approche de leur création. Cette systématisation sera d'autant plus précise que l'on aura désormais toujours à l'esprit que « tout n'est [pas] citation » chez Equipo Crónica.

NOTES

1 Nous pensons ici plus particulièrement à Gérard Genette et son ouvrage *Palimpsestes (Palimpsestes. La littérature au second degré)*, Paris, Seuil, 1982).

2 DALMACE Michèle, « Equipo Crónica : Citation, citation, "n'est que" citation! », in BEYLOT Pierre (coord.), *Emprunts et citations dans le champ artistique*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 75-97.

3 CHATEAU Dominique, *L'héritage de l'art, Imitation, tradition et modernité*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 1998, p. 361.

- 4 REY Alain, REY DEBOVE Josette (dir.), *Le Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1986.
- 5 FORENZO-MENDOZA Sabine, « De la citation en art et dans la peinture en particulier. Éléments pour une étude phénoménologique et historique », p. 19-20, in BEYLOT Pierre (coord.), *Emprunts et citations ...*, cit., p. 19-31.
- 6 *Ibid.*, p. 20.
- 7 *Ibid.*, p. 21.
- 8 COMPAGNON Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979, p. 54.
- 9 *Idem*, p. 55.
- 10 FORENZO-MENDOZA Sabine, *Op. cit.*, p. 21.
- 11 BEYLOT Pierre, « La citation, un espace de problématisation des pratiques artistiques », in BEYLOT Pierre (coord.), *Emprunts et citations ...*, cit., p. 11.
- 12 FORENZO-MENDOZA Sabine, *Op. cit.*, p. 24-25.
- 13 COMPAGNON Antoine, *Op. cit.*, p. 72.
- 14 PAYANT René, « l'art à propos de l'art. Première partie : la question de la citation », in *Parachute*, n° 16, Montréal, 1979.
- 15 COMPAGNON Antoine, *Op. cit.*, p. 40.
- 16 CHÂTEAU Dominique, *Op. cit.*, p. 366.
- 17 *Ibid.*, p. 369.
- 18 DALMACE Michèle, *Equipo Crónica, catálogo razonado*, Valencia, IVAM, 2002², p. 161.
- 19 CHATEAU Dominique, *Op. cit.*, p. 371.
- 20 De même, Dominique Chateau qualifie de parataxiques les effets de collages consignés dans *Les vieux Musiciens* (*Op. cit.*, p. 367).
- 21 *Ibid.*, p. 367.
- 22 DALMACE Michèle, *Equipo Crónica ...*, cit., p. 114-115.
- 23 CHATEAU Dominique, *Op. cit.*, p. 369.
- 24 DALMACE Michèle, *Equipo Crónica ...*, *Op. cit.*, p. 491.
- 25 CHATEAU Dominique, *Op. cit.*, p. 371.
- 26 *Ibid.*, p. 364.

- 27 GIGNOUX Anne-Claire, *Initiation à l'intertextualité*, Paris, Ellipses, 2005, p. 135.
- 28 MAGNE Bernard, *Perecollages 1981-1986*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail-Toulouse, 1989, p. 74.
- 29 GIGNOUX Anne-Claire, *Op. cit.*, p. 132.
- 30 CHATEAU Dominique, *Op. cit.*, p. 372.
- 31 *Ibid.*, p. 374.
- 32 DALMACE Michèle, *Equipo Crónica ...*, *Op. cit.*, p. 166.
- 33 GIGNOUX Anne-Claire, *Op. cit.*, p. 132.
- 34 SAMOYVAULT Tiphaine, *L'intertextualité, mémoire de la littérature*, Paris, Nathan/HER, 2001, p. 35.

AUTHOR

Yannick Chapot

IDREF : <https://www.idref.fr/233763937>

Hippocrate, Galien : de l'autorité médicale dans *Guzmán de Alfarache*

Gaëlle Le Gal

DOI : 10.35562/celec.183

Copyright

CC BY 4.0

OUTLINE

La subversion de l'autorité discursive : variations sur le premier aphorisme d'Hippocrate

Subversion idéologique

Subversion stylistique

Mateo Alemán vs. Mateo Luján : regards croisés sur l'autorité onomastique

Épilogue

TEXT

- 1 Depuis la publication de la première partie du récit en 1599, en passant par la suite apocryphe signée par Mateo Luján de Sayavedra en 1602, jusqu'à la revanche littéraire de Mateo Alemán sur son rival en 1604, *Guzmán de Alfarache* n'a cessé de recevoir les honneurs de la publication. Les lecteurs s'accordent à reconnaître au corpus guzmanien une verve d'écriture inégalée. Tant et si bien que la critique aura pendant longtemps opposé les paradigmes du genre – *Lazarillo*, *Guzmán* – au reste des récits picaresques jugés infidèles – inférieurs ? – aux modèles, relégués au rang d'épigones¹. Et pourtant, *Guzmán de Alfarache* est un récit atypique, à plus d'un titre.
- 2 Le rapport complexe de Mateo Alemán à la médecine, omniprésente dans son discours thérapeutico-spirituel, l'effort de l'apocryphe pour copier son modèle, s'inscrivent dans une approche transitoire, à mi-chemin entre deux époques, résumées comme il suit par Yvonne David-Peyre :

Si donc, le XVI^e siècle s'est réservé de magnifier les qualités du médecin idéal avec un enthousiasme accru par les progrès de

l'anatomie et de la chirurgie d'une part, les connaissances relatives à la matière médicale et pharmaceutique de l'autre, le XVII^e siècle s'est intéressé au médecin toutes les fois que le personnage faisait éclater le cadre où la Foi et la déontologie le tenaient enfermé, c'est-à-dire toutes les fois qu'il se passait quelque chose : mort du patient causée involontairement ou non, soins insuffisants, manque de connaissances, désir de prolonger une cure ; manque de conscience professionnelle, orgueil qui empêche de reconnaître une erreur, attrait du gain... les causes sont multiples².

- 3 Yvonne David-Peyre analyse ici l'inflexion du regard porté sur la profession médicale, qui gagne en sévérité au XVII^e siècle, où les médecins font l'objet de satires plus virulentes et d'une stigmatisation plus systématique. Or le récit qui nous intéresse se situe à la limite de l'entrée dans l'Âge baroque : l'engouement pour les techniques médicales et thérapeutiques y est plus que jamais perceptible, tandis que les figures du médecin, particulièrement contrastées, contribuent à ajuster la représentation littéraire à la réalité sociale, sans pour autant ternir la valeur de la discipline médicale. Le récit semble assumer une vision éthiquement ouverte de la profession. Ce serait sans compter toutefois sur les références à l'autorité suprême de Galien ou d'Hippocrate, figures incontestées du parfait médecin, qui tendent à canaliser les avis sur l'excellence de l'exercice. Pourquoi donc en référer à ces figures ? L'autorité médicale de ces personnages historiques sert-elle à accréditer la démarche exemplaire du gueux repentant ? Ou n'est-ce là qu'un prétexte destiné à se jouer des conventions d'écriture ?

La subversion de l'autorité discursive : variations sur le premier aphorisme d'Hippocrate

- 4 *Guzmán de Alfarache* s'en remet d'abord à l'autorité médicale d'Hippocrate dont il copie le discours et se rapproprie le style. Mais par delà ce discours, le personnage narrateur n'est pas sans savoir qu'emprunter la voix d'Hippocrate, c'est se ranger derrière la figure indiscutée du médecin, dont le talent et l'humanité inspirent un mélange de respect et de sympathie. Rappelons qu'Hippocrate, fort

d'une grande sagesse et de beaucoup de méthode, représente tout à la fois celui qui sait, et celui qui apaise, soulage et guérit. Pionnier de la diététique, père fondateur de l'école humorale, et auteur du célèbre serment qui porte son nom, il est avant tout le médecin de la rationalité, celui qui, en rejetant l'idée de maladie mystique, a révolutionné l'étiologie médicale. Il fait figure de modèle en matière de théorie médicale, de diagnostic, de traitements et d'éthique médicale, ce qui fait naturellement de lui un parangon de vertu et un modèle de rigueur scientifique.

- 5 L'exemplarité du personnage appelle ici celui du discours, car Guzmán a soin de réécrire un passage d'Hippocrate qui conforte l'idée selon laquelle la profession de médecin implique une profession de foi, une éthique et un grand sens des valeurs. De la première partie de 1599 à la seconde de 1604, le récit entreprend par trois fois la réécriture de l'une des citations les plus renommées des *Aphorismes* d'Hippocrate, je veux parler de l'aphorisme premier, qui traite justement des mérites du médecin dont l'exercice s'avère fort délicat. Guzmán utilise-t-il cette triple référence aux écrits hippocratiques pour défendre la profession médicale ? La référence à la prestigieuse *auctoritas* d'Hippocrate pourrait, en effet, laisser croire que le personnage-narrateur, qui goûte visiblement cette culture médicale, fait également valoir l'idéologie de la citation grecque. Mais loin de redorer le blason de la profession médicale, Guzmán s'emploie à le ternir, en se livrant à une série de subversions idéologique puis stylistique de l'aphorisme hippocratique.

Subversion idéologique

- 6 La première occurrence est une citation en langue vernaculaire de la célèbre réflexion aperturale des *Aphorismes*, que Guzmán cite de la manière suivante : « la vida es breve, el arte larga, la experiencia engañosa, el juicio difícil³ ». Le texte latin de l'œuvre hippocratique, traduit de la version originale grecque dit ainsi : *Vita brevis, ars vero longa, occasio autem præceps, experimentum periculosum, iudicium difficile*⁴. En apparence, Mateo Alemán cite à l'identique. On notera pourtant l'omission dans le texte alémanien de l'expression « *occasio autem præceps* » (l'occasion est fugitive), omission fortuite ou délibérée qui, en tous les cas, fait sens dans le

contexte de la phrase, comme dans le cadre élargi de la réécriture alémanienne. L'aphorisme tronqué fait contresens par rapport à la formule imaginée par le maître grec. Hippocrate entend vanter les mérites du médecin, en mettant en évidence le paradoxe fondamental du temps qui passe, qui rend l'exercice de ce métier si délicat. L'aphorisme se construit en effet sur un double paradoxe temporel : d'un point de vue théorique, une vie d'étude ne suffirait pas à épuiser l'ensemble des connaissances médicales. Et d'un point de vue pratique, le médecin doit prendre le temps de la réflexion médicale, tout en se hâtant de diagnostiquer et de soigner avant que l'occasion de le faire lui glisse définitivement entre les doigts. En résumé, pour Hippocrate, le bon médecin doit évaluer le cas de chaque malade de manière méthodique, afin d'assurer une prise de décision médicale rapide et adaptée. Un compromis mesuré entre réflexion et action, que reprend la célèbre maxime *Festina lente* (hâte-toi lentement) attribuée à Auguste par Suétone. En tronquant la citation, Mateo Alemán se livre à une réinterprétation subversive de l'aphorisme : la suppression de la mention à la fugacité de l'Occasion a pour effet de casser l'articulation centrale du paradoxe hippocratique. Désormais l'aphorisme se contente de souligner la lenteur d'un exercice laborieux et difficile. C'est sous cette acception erronée que le personnage-narrateur en réfère à Hippocrate, pour enjoindre les médecins jugés trop prompts à expédier les diagnostics à surseoir au traitement thérapeutique. L'argument fallacieux constitue en fait le temps fort d'une digression satirique sur les médecins sans scrupule :

Pues el señor doctor lo adoba y pensarás que es menos. Si no le pagas, deja la cura ; si le pagas, la dilata, y por ello algunas o muchas veces mata el enfermo. Y es de considerar que, siendo las leyes hijas de la razón, si pides a un letrado algún parecer, lo estudia, no se resuelve sin primero mirarlo, con ser materia de hacienda; y un médico, luego que visita, sólo de tomar el pulso conoce la enfermedad ignota y remota de su entendimiento, y aplica remedios que son más verdaderamente medios para el sepulcro. ¿No fuera bien, si es verdad su regla que « la vida es breve, el arte larga, la experiencia engañosa, el juicio difícil », irse poco a poco, hasta enterarse y ser dueños de lo que quieren curar, estudiando lo que deban hacer para ello⁵ ?

- 7 Il apert, à la lecture de ce passage, que la citation tronquée entre dans une stratégie rhétorique d'anticipation – la prolepse – destinée à invalider l'argumentaire de défense des médecins. La subversion de l'autorité discursive d'Hippocrate vient donc ici étayer le réquisitoire de Guzmán contre les médecins, dépositaires d'un enseignement hippocratique incomplet, mal assimilé, ou mal compris par le personnage-narrateur. Le tout avec un sens de l'humour destiné à tourner le langage affecté des médecins en dérision.

Subversion stylistique

- 8 La subversion de l'autorité d'Hippocrate ne s'arrête pas au contenu idéologique. Elle devient également stylistique. Cinq chapitres à peine après la première référence hippocratique, le récit propose une relecture parodique et festive du premier aphorisme. Mais cette fois, le discours d'autorité n'émane pas directement de la plume guzmanienne : le personnage-narrateur prête en effet cette trouvaille à Andrés, simple garçon d'écurie, à qui Guzmán demande l'origine du dicton selon lequel « En Malagón en cada casa un ladrón, y en la del alcalde hijo y padre »⁶. Le valet répond alors de la façon suivante :

*Señor, Vuestra Merced me pregunta una cosa que muchas veces me han dicho de muchas maneras, y cada uno de la suya ; pero, si he de referirlas, es el camino corto y el cuento largo y grande la gana de beber, que no puedo con la sed formar palabra*⁷.

- 9 L'humour est une fois de plus au rendez-vous. La tournure finale n'est pas sans évoquer quelques similitudes stylistiques avec la citation d'Hippocrate. L'opposition longueur du conte/brièveté du chemin fait écho, de manière chiasmique, à l'expression brièveté de la vie /longueur de l'art dans l'aphorisme hippocratique. Dans les deux cas, la phrase se compose d'un enchaînement de propositions, comportant sujet et attribut, reliés par la copule « es » mise en facteur commun. Nul doute que la formule nourrisse intentionnellement quelque analogie avec la citation d'Hippocrate. Néanmoins, la référence est pour le moins allusive, imperfection que l'on pourra mettre sur le compte de l'énonciation, qui est celle d'un simple valet. En l'occurrence, cette parodie aphoristique est une dénaturation, si l'on considère que l'aphorisme, par la concision de sa

forme et le choix de son approche, entend d'ordinaire formuler des vérités dotées d'un fort pouvoir de suggestion. Le propre d'un aphorisme est en effet de donner à penser. Il est un anti-topos, le contraire d'un lieu commun de pensée. Mais la réécriture en question jure avec cet idéal. Le propos n'est d'ailleurs ici pas médical, mais proprement trivial, puisque Andrés n'exprime par là ni plus ni moins que la nécessité physiologique de s'hydrater. Ainsi donc, à quelques chapitres d'intervalle seulement de la citation tronquée, Mateo Alemán entreprend la déconstruction de la parole médicale, banalisée et ridiculisée par un personnage dénué d'instruction, qui, consciemment ou non, répète la célèbre formule en la déformant.

- 10 La réécriture parodique de l'aphorisme déjà esquissée dans la première partie trouve l'expression de son parachèvement au chapitre 5 du livre III de la seconde partie, où Guzmán, auteur de l'énonciation, renoue avec le discours d'autorité hippocratique. Contrairement à Andrés, Guzmán peut se targuer de quelques notions de médecine, acquises à l'université d'Alcala, lorsqu'il tente en vain d'embrasser la profession médicale pour sortir de misère :

*Cuando me vi tan apurado quise revolver sobre mí, valiéndome de mi filosofía, comenzando a cursar en Medicina como hijo de sastre; pero no pude ni fue posible, aunque continué algunos días y se me daba muy bien, por los famosísimos principios que tenía de la metafísica*⁸.

- 11 Mateo Alemán justifie le niveau de culture médicale de son personnage-narrateur, avant de mettre sous sa plume quelques lignes plus bas une parodie maîtrisée du premier aphorisme hippocratique. Guzmán évoque alors la manière dont sa seconde épouse tente de les tirer du besoin en louant ses charmes à des étudiants d'Alcala de Henares. Le mari consentant se prend soudain à philosopher :

*Hice mi cuenta : « Ya no puede ser el cuervo más negro que sus alas. El daño está hecho y el mayor trago pasado; empeñada la honra, menos mal es que se venda. El provecho aquí es breve, la infamia larga, los estudiantes engañosos, la comida difícil [...] »*⁹

- 12 La réécriture aphoristique touche ici à sa plus parfaite expression. Fidèle à la citation tronquée de la première partie, Mateo Alemán conserve le modèle syntaxique de la juxtaposition de quatre

propositions. La première proposition (sujet-auxiliaireattribut) est enrichie de trois propositions elliptiques qui reprennent tacitement la copule. Le rythme quaternaire, l'effet d'accumulation pourraient conférer à cette assertion une certaine solennité de ton, si la thématique de la prostitution ne venait entacher la noblesse de la réflexion médicale. Mais cette division quadripartite permet surtout d'assurer un lien de continuité avec le chapitre 4 du livre second de la première partie, et plus précisément avec la citation d'Hippocrate rognée de sa proposition centrale (« *occasio autem præceps* », l'occasion fugitive). D'autant que la parodie de l'aphorisme est non seulement un calque syntaxique, mais que sémantiquement elle lui emprunte directement l'inspiration pour des adjectifs qualificatifs. Le couple de grandeur petit/grand (« *el provecho aquí es breve, la infamia larga* ») adapte l'antithèse de durée bref/long (« *la vida es breve, el arte larga* ») présent dans l'aphorisme initial. Quant aux deux autres attributs – « *engañoso* » et « *difícil* » – ils sont identiques dans l'une et l'autre assertion. La structure syntaxique invite même à établir des liens de correspondance sémantique de terme à terme entre l'aphorisme et la version parodique, soit les couples « *vida* »/ « *provecho* », « *arte* »/ « *infamia* », « *experiencia* »/ « *estudiantes* », « *juicio* »/ « *comida* ». Car du point de vue de Guzmán nécessairement, le profit est vital, l'infamie est celle de l'art ou exercice de la débauche, l'expérience des turpitudes est le propre des étudiants connus pour leurs mœurs dépravées, et les vivres, ou nourriture, sont l'aliment d'un esprit sain et d'un bon entendement. En définitive, la réécriture parodique de l'aphorisme hippocratique pour traiter un sujet aussi abject que les péchés de chair, a pour effet de désacraliser la parole du médecin. La portée éthique et philosophique de l'aphorisme est niée, et comme réduite à néant. Mais par ailleurs, cette réécriture subversive est également la preuve de l'imprégnation de la culture médicale dans l'imagerie et la rhétorique de l'écrivain. Hippocrate fascine en tant que médecin tout autant que comme écrivain-théoricien du corps. Pour Mateo Alemán, en somme, c'est avant tout la parole et l'écriture qui font autorité.

Mateo Alemán vs. Mateo Luján : regards croisés sur l'autorité onomastique

- 13 Il faut néanmoins signaler une certaine évolution dans la manière d'aborder l'autorité médicale dans la seconde partie de *Guzmán de Alfarache*. Tandis que la première partie de 1599 jouait avec subtilité à récrire une citation d'Hippocrate sans explicitement le nommer, la seconde partie de 1604 se contente parfois de nommer quelques unes des grandes figures d'autorité médicale sans davantage développer leurs idées. Cette inflexion d'écriture a-t-elle un lien avec la publication en 1602 d'une seconde partie apocryphe, signée par un certain Mateo Luján ? Nous serions tentée de le croire, au vu de la récurrence des arguments onomastiques dans la dénommée *Segunda parte de la vida del pícaro*. Il est une occurrence de l'apocryphe en particulier, qui nous semble révélatrice d'un dialogue intertextuel entre Mateo Alemán et Mateo Luján autour des figures médicales d'autorité. Il s'agit précisément d'un passage situé au chapitre 6 du livre III de l'apocryphe où le personnage-narrateur qui évoque l'autorité indiscutable de la parole christique, ouvre une parenthèse sur les dérives d'emplois de ces figures d'autorité :

Un juez, para que dé una sentencia en que va la hacienda y a veces la vida y la honra, bástale que lo diga así Bártolo o Acursio, o que lo sienta Abad o Felino. Un teólogo os alega que es sentencia de Santo Tomás, y sin poner en ello dificultad se determina, absuelve o condena. Lo mismo los médicos, llegando a decir un aforismo, así lo dice Hipócrates, o así lo entiende Galeno, no están a más obligados¹⁰.

- 14 La citation en question met le doigt sur la passivité désinvolte de ceux qui usent des arguments d'autorité pour ne pas avoir à penser ni à assumer les conséquences de leurs actes. L'argumentation s'appuie sur la condamnation de trois sphères sociales, en proie à un usage abusif d'arguments d'autorité, à savoir, la justice, la théologie et la médecine. Notons que parmi les figures d'autorité évoquées, Mateo Luján cite Hippocrate, auquel Mateo Alemán avait fait un sort particulier dans la première partie de son *Guzmán de Alfarache*. Or,

c'est au tour de Mateo Alemán, à la lecture de cette version apocryphe de son récit, de répondre au faussaire par une réflexion similaire sur les limites de l'autorité. Guzmán, qui joue les entremetteurs auprès de son maître l'ambassadeur, se lamente ainsi :

¿ Más que diré agora de nuestros amos tontos, pues les debe de parecer que por nuestra mano corre bien y con secreto su negocio? Real y verdaderamente conozco que no hay ciencia que corrija un enamorado. No hay en amores Bártulos, no Aristóteles ni Galenos. Faltan consejos, falta el saber y no hay medicina, pues no hay camino para mayor publicidad que nuestra solicitud¹¹ ?

- 15 L'accumulation de négations met en exergue l'échec de la pensée à rationaliser les relations amoureuses. En outre, elle ordonne l'illustration tripartite de trois domaines d'études, eux-mêmes représentés par une figure majeure d'autorité dans le domaine. Bartolus de Saxoferrato, éminent juriste italien du XIV^e siècle, incarne le conseil, Aristote illustre le savoir, et Galien, la médecine. De fait, cet agencement des idées correspond aux trois temps de l'illustration de la citation précédente, à ceci près que Mateo Alemán évoque la justice, la pensée et la médecine, là où Mateo Luján interroge la justice, la théologie et la médecine. Exception faite de la référence à Hippocrate remplacée par celle d'Aristote, Mateo Alemán retient les deux références à Bartolus et à Galien qui encadraient la série de noms propres dans l'occurrence tirée de l'apocryphe. Ainsi donc, la phrase alémanienne fait directement écho, et à la logique thématique, et aux figures d'autorité employées par Mateo Luján. Mais ce passage présente une dernière analogie avec l'écriture de l'apocryphe, je veux parler de la manière d'introduire ces réflexions sur l'autorité. Dans la seconde partie authentique, en effet, c'est la narration des amours de son maître l'ambassadeur qui constitue le point de départ de cette réflexion à part soi sur l'impuissance de la science à raisonner l'homme amoureux. Or, il est un autre passage, tiré de la suite apocryphe, où le discours d'autorité médicale dérive d'une allusion grivoise particulièrement savoureuse aux appétits charnels de son vieux maître cuisinier :

De mi amo tuve pocas reprehensiones, porque él conocía que yo se las pudiera dar, pues casi a la vejez estaba tan verde en materia de

*mujeres como el puerro, que es blanco en la raíz y verde en lo que se ve, de quien dice Dioscórides que es provocativo de lujuria*¹².

- 16 Par cette référence médicale aux vertus aphrodisiaques du poireau¹³, Mateo Luján réalise une pointe, en jouant sur le double sens de la couleur verte (« verde »), qui évoque également en espagnol la prime jeunesse et la fougue du jeune âge, et qui désigne par extension le vert-galant dans l'expression « viejo verde ». En résumé, l'unique occurrence du *Guzmán de Alfarache* authentique faisant explicitement mention de quelques grands noms de médecins, a moins vocation à faire autorité, qu'à répondre au faussaire, en condensant en une seule phrase tous les discours d'autorité produits par Mateo Luján.

Épilogue

- 17 La manière dont les deux auteurs authentique et apocryphe de *Guzmán de Alfarache* respectent l'autorité médicale des Anciens, tout en la tenant à distance par l'humour, bat en brèche le reproche le plus souvent adressé à la médecine espagnole au cours du XVII^e siècle, taxée de dogmatisme et de fermeture d'esprit¹⁴. Le regard des étrangers sur la médecine espagnole n'était pas des plus tendres :

*Los galenistas – comme les appelle le médecin italien José Gazola en 1690 – son unos médicos pegados más a las doctrinas de los Antiguos que el mal francés a los bubosos, o los Turcos al Alcorán de Mahoma [...] si se encuentran con un filósofo que les niegue como mentira algo escrito de Galeno o de cualquier otro de los antepasados, se quedan tan admirados y aturridos que como rayos se huyen y santiguándose, les parece todo herejía lo que no se conforma a sus fantásticas escolásticas doctrinas*¹⁵

- 18 Mais ces imprécations, rappelons-le, sont postérieures à l'écriture des récits picaresques de première génération¹⁶. À l'évidence, les deux auteurs de *Guzmán de Alfarache* goûtent extrêmement l'aura de sagesse et de célébrité qui entoure déjà les figures de Galien et Hippocrate en Espagne. Mais en ce tout début de XVII^e siècle, le débat n'est pas à celui qui apportera ou non un renouveau dans l'horizon de la médecine méthodique. L'heure est davantage à la

plaisanterie amusée d'une autorité suffisamment établie et respectée pour admettre que l'on se livre à quelques boutades.

- 19 La question de l'autorité médicale et des deux approches discursive et onomastique traitées par Mateo Alemán permet de mettre en évidence une constante dans l'écriture de *Guzmán de Alfarache*, dont l'architecture et la facture se situent dans la continuité d'un projet propre, et dans l'articulation d'une revanche littéraire. La référence onomastique à Galien dans la seconde partie n'obéit pas à de véritables objectifs d'argumentation. Il faut davantage y voir un clin d'œil assassin à l'écriture du faussaire qui tend à systématiser le recours au nom d'autorité, pour se prémunir, sans doute, contre les critiques des lecteurs qui auront perçu le manque d'aise avec lequel Mateo Luján évolue dans le domaine médical. La multiplicité de références à la citation d'Hippocrate répond quant à elle à une logique d'écriture tout autre : celle d'une poétique dont la variation et la permanence des motifs assurent la cohérence et la stabilité. En dépit de leurs différences, les deux orientations discursive et onomastique de l'autorité médicale, se rejoignent cependant dans la réécriture : réécriture d'Hippocrate ou réécriture du faussaire, l'enjeu médical est ici avant tout littéraire. Car contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ce n'est pas dans ce discours d'autorité que Mateo Alemán prend réellement position pour ou contre la médecine. Pour ce médecin de formation très au fait des questions médicales, le discours d'autorité est une solution de facilité qu'il convient de déjouer par l'humour.

NOTES

- 1 C'est notamment l'opinion de Francisco Rico dans son célèbre essai : *La novela picaresca y el punto de vista* [1967], Barcelona, Seix Barral, 2000. Maurice Molho et Jean-François Reille rejoignent le même type de considérations dans leur traduction de *Lazarillo de Tormes*, *Guzmán de Alfarache*, et du *Buscón*. L'introduction de M. Molho identifie en chaque œuvre maîtresse une étape dans la création du genre picaresque, et place le récit quévédien dans la troisième phase d'élaboration générique, à savoir celle de son évanescence : « Dissolution de la pensée picaresque : l'évanouissement du gueux », *Romans picaresques espagnols*, J.-F. Reille et

M. Molho (trad.), Paris, Gallimard, 1968, « Bibliothèque de la Pléiade », Introduction, p. LXXVII.

2 Y. DAVID-PEYRE, *Le personnage du médecin et la relation médecin-malade dans la littérature ibérique des XVI^e et XVII^e siècles*, Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses, 1971, Introduction, p. XVI-XVII.

3 Mateo ALEMÁN, *Guzmán de Alfarache*, I, II, 4, p. 298. Sauf indication particulière, les citations du texte alémanien seront toujours tirées de l'édition de José María Micó, Madrid, Cátedra, Letras Hispánicas [86-87], 1987, 2 vol. ; nous travaillons à partir de la 7^e édition pour la première partie (2006) et de la 5^e pour la seconde (2005) la vie est brève, l'art long, l'expérience trompeuse et le jugement difficile ».

4 Traduction latine de l'original grec : « Ὁ βίος βραχὺς, ἡ δὲ τέχνη μακρὴ, ὁ δὲ καιρὸς ὀξὺς, ἡ δὲ πεῖρα σφαλερὴ, ἡ δὲ κρίσις χαλεπὴ ».

5 « Crois-tu que le mal soit moindre lorsque M. le Médecin y met lui-même la main ? Si tu ne le contentes, il abandonne ses soins ; mais s'il t'arrive de le contenter, il les prolonge, dont il advient maintes et souventes fois qu'il tue le malade. Or considère que les lois sont filles de raison et que lorsque tu consultes un avocat, il prend son temps pour réfléchir sur ton fait, et ne le résout point sans le regarder à deux fois, encore qu'il ne s'agisse que de finances ; tandis que le médecin, dès la première visite et rien qu'en tâtant le pouls, connaît la maladie, fort éloignée au vrai de sa connaissance, et y applique sur l'heure des remèdes propres à te conduire au tombeau. S'il est vrai que, selon leur aphorisme, la vie est brève, l'art long, l'expérience trompeuse et le jugement difficile, ne vaudrait-il pas mieux qu'ils y allassent petit à petit, jusqu'à pleine connaissance et maîtrise du mal qu'ils veulent guérir, pour étudier ensuite ce que l'on y doit faire ? » (*Le Gueux ou la vie de Guzmán de Alfarache*, in *Romans picaresques espagnols*, cit, I, II, 4, p. 298).

6 « À Malagon, en chaque maison un larron, et en celle du Prévôt, le fils et le père y sont » (*Le Gueux ou la vie de Guzmán de Alfarache*, cit, I, II, 9, p. 356).

7 « Vous me demandez, Monsieur, une chose que j'ai souvent entendu raconter, et que plusieurs m'ont dite, chacun à sa façon. Que si je devais vous les rapporter toutes, le conte en serait long, le chemin trop bref et trop grande ma soif, car j'ai si forte envie de boire que j'ai peine à parler » (*Ibid.*) ; Benito Brancaforte souligne en note de son édition la parenté de ce passage avec le premier aphorisme d'Hippocrate : « Parece jugar con el conocido

aforismo de Hipócrates, *ars longa, vita brevis*. » (*Guzmán de Alfarache* I, ed. B. Brancaforte, Madrid, Cátedra, Letras hispánicas 86 (1984), n. 7 p. 346).

8 *Ibid.*, II, III, 5, p. 440. « Me voyant réduit à cette extrémité, – dit-il – je voulus essayer du mien pour en sortir et, fort de ma philosophie, je me mis à étudier en médecine comme un fils de tailleur, mais je n'en pus venir à bout, encore que je continuasse quelques jours et que j'y réussisse assez bien pour mes bons fondements de métaphysique. » (*Le Gueux ...*, cit, II, III, 5, p. 440).

9 « Alors je pensais : “Mon malheur a cela de bon qu'il en est en son dernier point et qu'il ne peut plus croître. Le mal est fait et le plus fort est passé ; puis donc que mon honneur est si très engagé, je le peux bien vendre. Mais ici le profit est petit, l'infamie fort grande, les écoliers trompeurs et le vivre difficile [...]” » (*Le Gueux ...*, cit, II, III, 5, p. 441-442).

10 « Il suffit que Bartolus ou Accursius le dise, ou que Abad ou Felino soit de cet avis, pour qu'un juge prononce la saisie des biens, et parfois même qu'il condamne à mort ou au déshonneur. Un théologien vous soutient qu'il s'agit d'une sentence de Saint Thomas, et sans même se poser la question, il délibère, absout ou condamne. Il en va de même pour les médecins qui, se contentant de dire quelque aphorisme, se retranchent derrière un “ainsi dit Hippocrate”, ou un “selon Galien”, sans davantage prendre position. » (Mateo LUJAN, *Segunda parte de la vida del pícaro*, ed. David Mañero Lozano, Madrid, Cátedra, 2007, III, 6, p. 500-501 ; c'est nous qui traduisons).

11 « Mais que dirai-je maintenant de nos sots de maîtres, à qui il doit sembler que leurs affaires sont bien et secrètement conduites par nous ? Aveuglement étrange d'amoureux et, qui pis est, incurable. Il n'est ès choses de l'amour ni Bartolos, ni Aristotes, ni Galiens, nul conseil, nul savoir, nulle médecine. Car enfin il n'y a rien qui soit plus capable de rendre une chose publique que notre entremise [...] » (*Le Gueux...*, cit, p. 68).

12 « Mon maître ne me fit que peu de réprimandes, car il savait que je pouvais moi aussi lui en faire, car le vieil homme, pour son âge, était resté avec les femmes aussi vert que le poireau, blanc à la racine et vert à l'extérieur, dont Dioscoride dit justement qu'il excite à luxure. » (*Segunda parte de la vida del pícaro Guzmán de Alfarache*, cit., II, 2, p. 279-280 ; cette occurrence comporte un jeu de mot sur « viejo verde » difficile à rendre).

13 La référence à Dioscoride est exacte, même si celui-ci, très peu prolixe à ce sujet, le mentionne seulement en passant : « Incita el puerro a luxuria, y es vtil contra todas las indisposiciones del pecho, y contra las llagas de los

pulmones, tomado con miel en forma de lamedor » (LAGUNA, *Acerca de la materia médica y de los venenos mortíferos*, livre II, chap. CXXXVIII, p. 230).

14 Jean Croizat-Viallet analyse une progressive radicalisation dogmatique du savoir des Anciens dans le domaine médical tout au long du XVII^e siècle, avec une accélération marquée en fin de siècle. C'est ce qui a préparé le terrain à l'avènement des Novatores, qui se dressent contre l'enseignement poussiéreux des Méthodiques fidèles à la tradition universitaire galénique. Voir *Recherches sur l'introduction de la science moderne en Espagne à la fin du dix-septième siècle. Médecine et sciences de la nature. La querelle des « Novatores » (1679-1700)*, thèse de doctorat nouveau régime sous la direction d'Augustin Redondo, Paris III Sorbonne Nouvelle, octobre 1995, microfiche n° 96/PA03/0056, 2 vol, 490 p.

15 José Gazola cité par Diego Matheo ZAPATA, *Verdadera apología en defensa de la medicina racional philosophica ...*, en Madrid por Antonio de Zafra, 1691, p. 44-45.

16 « Déjà en 1617, la Pragmatique de Philippe III dressait un bilan négatif de ce type d'enseignement. Elle condamnait la quasi disparition des *lecciones* au profit des cours dictés. [...] [Ces *lecciones*] offraient l'avantage de permettre à l'étudiant une certaine familiarité avec les auteurs, et accordaient une grande part à la discussion avec le professeur. En revanche les cours dictés limitaient largement cette communication. La doctrine était tout bonnement exposée à grand renfort de citations. Une définition bien apprise, un syllogisme bien construit faisaient l'essentiel de cet enseignement » (*Op. cit.* p. 70) ; Jean Croizat-Viallet identifie l'année 1617 comme point de départ d'une prise de conscience de dogmatisation de la médecine en Espagne.

AUTHOR

Gaëlle Le Gal

La peinture dans le texte dans Caprichos de Ramón Gómez de la Serna

Julien Strignano

DOI : 10.35562/celec.184

Copyright
CC BY 4.0

AUTHOR'S NOTES

Vouilloux, Bernard, *La peinture dans le texte : xviii^e-xx^e siècle*, Paris, CNRS éd., 2005, 1 vol. « CNRS langage », p. 90.

Attention : la note 1 initialement placée sur le titre est devenue, en stylage Métopes, une NDLA. Le flux débute donc dans le corps de l'article avec la note 2.

TEXT

- 1 Les arts communiquent entre eux sans aucun doute ; ils dialoguent à travers des siècles de création artistique. L'exemple de l'écrivain madrilène Ramón Gómez de la Serna nous fait apprécier quels sont les liens tissés par cet artiste entre l'expression picturale et l'expression littéraire durant la première moitié du XX^e siècle. Mais qui est vraiment Ramón Gómez de la Serna ? Un écrivain, un dessinateur, un dramaturge, ou tout simplement, un artiste complet ? Et comment est-il envisageable de mettre en regard ses œuvres et les créations de certains peintres dont il est l'héritier, tel Francisco de Goya y Lucientes, et un contemporain, comme José Gutiérrez Solana. Ainsi un nouvel éclairage sur une partie de l'œuvre littéraire de Ramón Gómez de la Serna, celle qui est liée aux arts plastiques et plus particulièrement à la peinture et à la gravure, semble pouvoir s'amorcer.
- 2 La contribution de Gómez de la Serna à l'art d'avant-garde espagnol est si étendue que Melchor Fernández Almagro qualifie l'écrivain de *génération unipersonnelle* d'après le titre d'un de ses articles « la generación unipersonal de Gómez de la Serna »². L'expression oxymorique de Fernández Almagro met en relief le fait qu'une génération peut être représentée par un seul individu ; c'est en fait une volonté clairement affichée de Ramón Gómez de la Serna de créer de nouvelles formes artistiques uniques et inédites que l'on ne peut reconnaître qu'à un seul artiste qui souhaite se détacher des groupes artistiques en formation en Espagne. Il s'intéressa à Dalí, à propos duquel il rédigea un essai, également à Solana, Diego Rivera, Juan Gris ou encore Pablo Picasso, parmi les plus importants. La peinture fait partie intégrante de son processus de création artistique dans un

monde avant-gardiste cosmopolite dont Paris était la capitale. Il écrit à ce propos après son premier voyage à Paris en 1909 :

La juste appréciation de l'art – une des choses les plus importantes du monde actuel – ne s'apprend que dans le monde de Paris³.

3 Proche des protagonistes de l'avant-garde, il publie en 1931 un ouvrage synthétique sur la succession de mouvements artistiques modernes depuis 1900 : *Ismos*, où l'on retrouve des analyses concernant, entre autres, l'impressionnisme, le cubisme, le surréalisme et bien sûr sa propre contribution, le *ramonisme*. Les traits caractéristiques de cet « isme » propre à don Ramón sont la métaphore, l'humour, la description de scènes insolites ou qui le deviennent si elles ne le sont pas. Pour lui, n'importe quel texte doit être un pur amusement, partir de rien pour arriver de nouveau à rien grâce à une observation microscopique de la société, de façon aussi précise que Goya a pu la représenter dans ses gravures, notamment dans ses *Caprices*.

4 *Caprichos* : il s'agit là d'un titre pour deux œuvres, l'une picturale et l'autre littéraire. Quels en sont les points communs et les différences ? C'est à partir de cette observation que notre recherche s'articule autour de la confrontation de l'image et du texte, entre la production picturale de Goya puis de Solana et les créations littéraires de Gómez de la Serna. José Camón Aznar nous met sur la voie en parlant du livre *Caprichos* :

Un de ses petits livres au contenu des plus plastiques, se consacrant grandement aux choses, dans leur réalité la plus incisive⁴.

5 Ainsi une première orientation de notre étude se base sur les relations entre certaines œuvres de Goya et de Gómez de la Serna, des relations images-textes qui présentent quelques difficultés d'analyse que nous essayerons d'élucider, dues à la transposition artistique : de l'image vers le texte.

6 La narration ramonienne se base principalement sur l'observation de certains faits simples et quotidiens que l'auteur expose d'un point de vue inédit et personnel. C'est l'occasion pour lui d'établir la différence entre la manière habituelle de voir le monde du lecteur et la manière

de se comporter dans ce même monde, mais dans le texte cette fois-ci. Chez Goya et Gómez de la Serna la représentation du monde provient toujours d'un fait issu du réel selon un principe binaire qui met en relief une antithèse : la récupération d'un monde réel pour créer un monde déformé. Cette idée est proche d'ailleurs parfois du fantastique rioplatense car Ramón Gómez de la Serna, qui rejoint l'Argentine à partir de 1936, sera très apprécié par les maîtres du genre, Cortázar et Bioy Casares notamment.

- 7 C'est en constatant que la prose ramonienne possède des tonalités colorées empreintes de néologismes et d'allusions aux arts plastiques qu'il est envisageable de s'interroger sur des possibles liens entre les deux formes d'expression, la narration à la fois dans l'image et dans le texte : y a-t-il prédominance d'un système d'expression sur l'autre ? Le texte semble inclure l'image mais celle-ci en est à la fois l'origine, l'application et la finalité. L'origine grâce aux œuvres sources de Goya, l'application dans les récits de Gómez de la Serna à travers différents procédés comme la citation par exemple, et enfin, la finalité car l'écrivain devient à son tour dessinateur pour illustrer ses textes. C'est ce que nous verrons par la suite avec un exemple précis tiré des *Caprichos* de Gómez de la Serna.
- 8 Tout d'abord chronologiquement, avant d'évoquer la source picturale en soi, don Ramón place l'expression orale, de façon primordiale, bien avant l'écriture car en tout point pour lui, l'énonciation verbale se véhicule en priorité à la création picturale ; ce que l'on énonce renvoie à des images et non pas à des mots, dans une étroite relation de reformulation du réel :

— Tout comme en rhétorique, il ne faut pas dire en peinture que le soleil se lève en répandant ses rayons et en peignant l'horizon à la recherche de maisons heureuses aux toits rouges et aux cernes blancs dans la vallée, il suffit au contraire de dire ou de peindre : « Le soleil a cassé son jaune d'œuf sur les villes et les champs. »⁵

- 9 Dans cet exemple, il n'est pas question du verbe « escribir » ou « redactar » car, dans un premier temps, il faut élaborer plastiquement la représentation voulue, notamment par l'action de peindre un jaune d'œuf sur un paysage. Le jaune d'œuf qui est, par

ailleurs, un liant essentiel pour l'obtention des différents coloris d'une palette.

- 10 Par la suite don Ramón envisage diverses modalités dans la relation image/texte : la référence, l'allusion, la translation, la traduction, ou bien encore l'eikphrasis. Cette dernière modalité, comme le souligne Daniel Bergez dans son ouvrage *Littérature et Peinture* est :

La description littéraire d'une œuvre d'art. La représentation se redouble, du visuel au linguistique. La création de l'écrivain se projette dans le miroir d'un autre art, par une représentation à la fois transitive (elle donne à voir l'objet décrit) et spéculaire (elle emblématise le travail esthétique de l'écrivain)⁶.

- 11 Tous ces procédés parfois s'entremêlent et rendent difficile l'interprétation d'une œuvre source dans la complexité du rapport image/texte. À partir d'un indice textuel qui nous renvoie à une source plastique, nous analysons l'image dans sa globalité avant d'en retirer la substantielle moelle dont s'est servi l'écrivain au sein de son texte. Par la suite il convient de comprendre par quel système d'évocation l'œuvre littéraire se fait l'écho de l'œuvre picturale. En ce sens Ramón Gómez de la Serna a souhaité non seulement rénover certaines formes littéraires mais surtout les dépasser en s'inspirant de génies artistiques, et ce, quelle que soit la forme d'art invoquée (peinture, gravure, sculpture...).

- 12 La résurgence de certaines œuvres du peintre Goya fera que la référence picturale va servir de « générateur textuel ». Mais quelle est l'origine de l'admiration de don Ramón pour Goya ? Y avait-il la volonté chez l'écrivain de s'identifier à lui comme précurseur artistique ? Nous trouvons une réponse significative dans la biographie du peintre écrite par Ramón Gómez de la Serna lui-même, en tenant compte du fait que toute biographie ramonienne est en partie une autobiographie. Il est donc intéressant de voir ce qu'il retient de cet artiste dans ses souvenirs les plus anciens, ceux de sa jeunesse, de sa formation :

Je me souviens, qu'étant jeune, je me rendais au sous-sol du Musée du Prado où l'on conservait les Goyas et me retrouvais face à tout cet appareil à exhiber [...] d'une main tremblante, je retournais l'un après

l'autre chaque tableau [...] J'étais comme un collégien dans le collège de Goya, mon premier véritable collège⁷.

- 13 Son intérêt pour l'art et pour la peinture en particulier n'est donc certainement pas le fruit du hasard. En effet, dès son plus jeune âge, il a baigné dans un environnement culturel riche, a visité de nombreux musées ce qui lui a permis de développer sa fibre artistique.
- 14 Nous illustrerons certaines modalités des relations image/texte, dont il était question plus haut, dans un micro récit « El Goya de don Juan » extrait du recueil *Caprichos*, écrit en 1925, revu et augmenté en 1955. En premier lieu, si l'on s'attache au titre du recueil, on constate que l'homonymie fait bien partie des jeux allusifs utilisés par Gómez de la Serna. Nous en voulons pour preuve les titres des recueils de micro récits empruntés à des œuvres de Goya : la série de gravures *Caprichos* (1799) et *Disparates* (1815-1823) en sont deux exemples majeurs. L'emploi de la référence est déjà évidente dans le titre qui est donné au récit « El Goya de don Juan ». La référence est un mode précis pour signifier clairement l'œuvre source car elle s'emploie à désigner le langage de manière explicite. « El Goya » est la référence au nom du peintre puis une métonymie qui annonce la présence d'un tableau de Goya appartenant à un homme : don Juan.

No tenía mucho capital, sólo lo que se llama un capitalito para ir viviendo, pero había recibido de sus antepasados nada menos que el cuadro de 3X4 del maestro Goya, titulado Las tres hermosas al balcón.

En la sala principal, el magnífico cuadro de Goya abría un balcón luminoso, hacia luces del pasado, asomadas las tres bellas figuras en espera de sus tres caballeros.

Los sobrinos de don Juan iban a verle muy a menudo y lo primero que hacían sus ojos era constatar que el cuadro estaba en su sitio. Parecían novios imberbes de las tres soberanas y maliciosas mozas.

¡Es de lo mejor que hizo don Francisco! – exclama el que llama por su nombre de pila a Goya.

¡Nunca pintó nada tan fresco el maestro Goya y Lucientes! – decía admirado el que no podía hablar del gran pintor sin decir su segundo apellido.

Un día decidió legárselo al museo y que allí no sólo fuese eterno recuerdo del gran pintor, sino epitafio de él mismo, pues siempre quedaría constancia en la placa de bronce que fue legación de don Juan de la Cenizosa.

Sin embargo, se encontraba más solo que nunca porque desde que supieron lo del legado, sus sobrinos no iban a verle casi nunca y notó que miraban al cuadro con cierta inquina porque eran como hijastros de un tío que había dispuesto de la fortuna que era de ellos.

Fue triste y solitario el final de don Juan y después del velatorio sin nadie – sólo las tres asomadas –, se hizo almoneda de la casa y en la sala de Goya, en la luz de la mañana eternal de los museos, aparecieron como un amanecer de otro tiempo las tres nuevas Gracias y como pequeño epitafio – tarjeta de bolsillo de los epitafios – aquel « legado de don Juan de la Cenizosa »⁸.

- 15 Sous une forme parabolique, Gómez de la Serna nous fait part du destin d'une œuvre d'art attribuée à Goya *Las tres hermosas al balcón*. Mais avant d'entrer dans l'analyse des mécanismes des relations image/texte, il convient de rappeler la thématique principale de ce récit : l'héritage et la convoitise. Au delà de l'histoire de don Juan et de ses neveux, c'est bien un hommage que veut rendre l'écrivain au peintre aragonais, et à son legs à l'art espagnol contemporain. Les expressions employées sont toutes plus laudatives les unes que les autres : « el maestro Goya » / « el magnífico cuadro » / « las tres bellas figuras » / « Es de lo mejor » / « decía admirado » / « del gran pintor »⁹.
- 16 De même, nous devons revenir sur la citation de l'œuvre goyesque *Las tres hermosas al balcón* qui soulève quelques interrogations. Cette citation est problématique car l'œuvre en question, indiquée dans le texte en italique, n'est pas répertoriée. Deux hypothèses s'ouvrent pour nous à la recherche de l'œuvre source : elle appartient peut-être à une collection privée dont l'auteur a eu connaissance ou bien, ce qui

est davantage plausible, il s'agit d'une création toute ramonienne qui s'inspirerait cette fois de plusieurs œuvres sources. Il s'agit bien là de la préoccupation majeure de notre écrivain : se référer aussi de façon implicite à diverses œuvres plastiques grâce au mode allusif, que Bernard Vouilloux décrit comme « une substitution des procédures de désignation implicite par une forme altérée. Il incombe au lecteur de remonter, analogiquement, à la forme propre originale »¹⁰.

- 17 De nombreuses œuvres de Goya, aussi bien des peintures que des gravures, ont fonctionné comme des œuvres sources dont l'effet sur l'écrivain s'apparente à un « effet-palimpseste » tel qu'il est décrit par Liliane Louvel dans son ouvrage *Texte/Image Images à lire, textes à voir* où elle évoque les modalités du dialogue entre image et texte. Ce n'est pas en considérant l'ensemble de l'œuvre source que don Ramón crée à son tour, mais parfois uniquement sur un détail qu'il traduit, transpose, et amplifie selon le sens qu'il souhaite attribuer à son récit.
- 18 Si nous cherchons à retrouver ces trois belles jeunes filles sur un balcon, l'eikphrasis « el magnífico cuadro de Goya abría un balcón luminoso, hacia luces del pasado, asomadas las tres bellas figuras en espera de sus tres caballeros » ne nous ait pas d'un grand secours si ce n'est pour confirmer l'inexistence du tableau en question. Le titre même *Las tres hermosas al balcón* est étrange car si Goya a bien représenté des jeunes femmes au balcon, elles étaient tout d'abord désignées en espagnol par les qualificatifs de *jóvenes* ou *mozas*, puis enfin connues aujourd'hui sous le terme de *majas*. Parmi les tableaux reconnus de Goya, nous avons bien au total trois *majas* mais sur deux toiles différentes : *Maja con celestina al balcón*¹¹ et *Majas en el balcón*¹².
- 19 Dans le premier tableau, une jeune fille est représentée penchée au balcon, souriante, accompagnée, au second plan, par une vieille entremetteuse qui pourrait signifier que la jeune fille est exposée aux regards masculins, afin de profiter de quelque commerce de ses charmes. Dans le second tableau, deux jeunes filles sont cette fois assises au balcon et là encore, elles sourient aux passants et offrent leurs charmes aux clients potentiels. Derrière elles, se détachent d'un fond neutre, deux personnages masqués qui, discrètement mais sûrement, sont leurs proxénètes. De deux tableaux Gómez de la

Serna n'en fait plus qu'un ; et une des explications de cette nouvelle création picturale incluse dans une narration textuelle, est qu'une des thématiques est ici semblable : l'évocation de la prostitution et des majas.

- 20 Dans les *Caprichos* de Goya, le thème de l'adultère et de la prostitution sont présents dans les planches 5 *Tal para cual*, 15 *Bellos Consejos* et 17 *Bien tirada está*. Le rôle et la représentation de la célestine est ici primordiale. Les conseils se transmettent de mère à fille, de femme expérimentée à jeune novice. En digne héritier de Goya, don Ramón traite aussi cette thématique dans ses *Caprichos* et le récit qui nous intéresse ici contient deux adjectifs antéposés au terme *mozas* qui y fait allusion « *soberanas y maliciosas mozas* ». En effet, ces trois jeunes filles nous semblent malicieuses et détiennent le pouvoir de séduction qui se traduira ensuite par un gain pécuniaire, l'héritage de don Juan.
- 21 L'argent, voilà en réalité ce qui conditionne la convoitise des neveux de don Juan. Nous comprenons leur intérêt pour la toile de Goya et leurs fréquentes visites : « *iban a verle muy a menudo* », expression du début du récit qui contraste avec celle, antithétique, de la fin de l'histoire « *no iban a verle casi nunca* ». Entre ces deux moments, le tableau a été légué par don Juan au musée. Nous ne savons rien de ce dernier si ce n'est qu'il est connu puisque l'article défini est utilisé pour le désigner « *al museo* », et qu'il contient une salle dédiée à Goya « *en la sala de Goya, en la luz de la mañana eternal de los museos* ». Les neveux laissent donc leur oncle mourir seul car ils n'ont pas hérité de la fortune que représentait le tableau. A travers ce récit, cette parabole goyesque, l'auteur nous apprend que, pour rester dans la postérité, il faut agir de son vivant, et c'est ce qu'il réalise lui-même en rendant hommage à Goya dans des textes où le peintre indique le chemin à l'écrivain.
- 22 Ramón Gómez de la Serna ne part de rien, d'une situation triviale, d'un objet qui pourrait passer inaperçu, d'un tableau accroché à un mur... pour atteindre finalement un niveau zéro de diégèse à travers la mort d'un personnage comme don Juan par exemple. Par ailleurs celui-ci porte le patronyme « *Cenizosa* ». Il s'agit d'un adjectif dérivé du substantif « *ceniza* » qui prend tout son sens par rapport au principe ramonien de ne partir de rien pour aboutir une nouvelle fois

à ce même état. « Cenizosa », dernier mot du récit, fait écho à la formule rituelle du mercredi des Cendres : « tu es poussière et tu redeviendras poussière » (Genèse 3.19), l'immuable cycle de la vie et de la mort. Don Ramón s'intéresse donc à la condition humaine, marquée par un temps cyclique, et à ses conséquences sur le monde réel qu'il transforme et pervertit dans ses textes.

- 23 C'est un chemin de création sur lequel l'écrivain établit des jalons avantgardistes et n'hésite pas à rapprocher les modes d'expression picturaux et littéraires. Il ira même jusqu'à prétendre que

Goya apprécia la vie en peignant, tout comme Quevedo en écrivant. Dans son journal intime il venait à bout de ses pensées, de ses idées ténébreuses, de ses peurs, de ses tristes soupçons. Il s'agissait des sonnets amers du Quevedo espagnol de la peinture.

Tout l'obscur contraste qu'il avait supprimé de ses tableaux se retrouvait couché en esquisses corrosives sur des papiers et des planches de cuivre. C'était sa « recontreréalité »¹³.

- 24 Ce néologisme « recontrarrealidad » confirme que Gómez de la Serna l'écrivain et Goya le peintre sont unis dans une formule créative qui chasse la réalité telle qu'elle apparaît à nos yeux, en la modifiant profondément pour mieux la retrouver ensuite et en tirer des leçons. Ce pauvre don Juan vivait aux yeux de ses neveux à travers son tableau, puis, dans le récit, la réalité nous échappe « como en amanecer de otro tiempo » pour se rappeler à nous à travers la mort du personnage principal et la plaque remémorant son legs comme unique souvenir.
- 25 Il s'établit, dans ces récits, une transposition du réel à travers le principe de la transposition d'art qui s'applique dans les *Caprichos* de Ramón Gómez de la Serna : il s'agit pour l'écrivain de trouver en partie un équivalent de l'effet esthétique produit par l'œuvre originale. Elle reste une référence, elle n'est pas oubliée, mais renforcée par une création autonome. Au niveau de la thématique, l'exemple du micro-récit « El Goya de don Juan » nous plonge dans l'univers des *Caprices* goyesques : prostitution, flatteries et faux semblants au sein des relations familiales.

- 26 Les *Caprichos* de don Ramón sont une série d'histoires ou de scènes issues de la vie quotidienne tout comme les *Caprichos* de Goya sont une série de gravures mettant en scène les travers quotidiens de la société espagnole à la charnière du XVIII^e et XIX^e siècles. La représentation du monde par les deux artistes naît exclusivement de la réalité, plus précisément de la perception d'un monde réel qu'il convient alors de déformer en l'exposant de manière hyperbolique aux récepteurs de l'œuvre.
- 27 Ramón Gómez de la Serna est un interprétant de l'œuvre dessinée ou peinte de Goya et il doit par la suite se contraindre à une forme littéraire et linguistique dans laquelle il ressent la nécessité de créer une nouvelle forme de langage. Le paroxysme de cette nécessité sera atteint avec les fameux aphorismes ramoniens compilés sous le terme de *Greguerías*.
- 28 Une œuvre picturale peut donner l'impulsion à une création littéraire, quand l'écrivain tente de retrouver linguistiquement un rendu plastique. De l'invention d'une œuvre source inexistante, mais polysémique à l'emploi de néologisme ou de diverses modalités de transformation du réel (de l'allusion à l'eikphrasis), Ramón Gómez de la Serna nous entraîne avec ses *Caprichos* dans une circularité infinie où s'effectue un engendrement sans faille de l'acte de lire et de voir. De la gravure, nous passons au récit, pour terminer avec le dessin car, en fait, nous n'avons pas perdu la trace des *Tres hermosas al balcón*, ces trois Grâces penchées au balcon évoquées dans le micro-récit. En effet nous les retrouvons dans un dessin réalisé par l'auteur, signé de ce « R » si caractéristique de l'artiste¹⁴. La boucle est donc bouclée.
- 29 Don Ramón s'en remet à Goya et le considère même dans sa biographie comme son contemporain, un visionnaire comme lui, qui aurait pu s'asseoir à sa table au salon littéraire de Pombo à Madrid. Ce fameux salon littéraire ramonien de Pombo fut immortalisé à tout jamais dans le tableau de Gutiérrez Solana, ami de l'auteur. Il faut bien comprendre que cet écrivain doit beaucoup au monde de la peinture, et on serait tenté d'évoquer d'autres œuvres appartenant à ce courant ramoniste : *El Rastro*, *El Circo* (illustré par les propres dessins de Ramón Gómez de la Serna) ou bien encore *Senos*, dans lesquels Cansino-Assens considère ces textes ainsi :

Ce sont des prismes qui nous montrent tous les aspects d'un même sujet, avec une diversité de visions et une simultanéité qui parfois rappellent certains instants de cet art cubiste¹⁵.

- 30 Dans l'héritage culturel ramonien, Goya se prête aisément aux transpositions par les thématiques de ces toiles et de ces gravures : la folie, la mort, la condition humaine en font un excellent vivier d'œuvres sources, voire « d'hypotextes picturaux ». Nous avons ainsi pu apprécier le travail plastique de Ramón Gómez de la Serna dans ses textes et la suite de notre travail aura pour dessein d'analyser l'influence, cette fois plus contemporaine, qu'a exercée sur lui José Gutiérrez Solana. Ce dernier nous amènera à comprendre la nécessité de l'activité artistique complémentaire du dessin chez l'écrivain Ramón Gómez de la Serna, illustrateur parfois insaisissable.

NOTES

- 2 FERNANDEZ ALMAGRO, Melchor : « La generación unipersonal de Gómez de la Serna » in BONET, J. M. *Ramón en cuatro entregas*, Madrid, Museo Municipal, 1980, Vol. 1.
- 3 GOMEZ DE LA SERNA, Ramón, *Diario póstumo*, Barcelona, Plaza y Janés, 1972, p. 109 : « La apreciación justa del arte – una de las cosas más importante del mundo actual – sólo se aprende en el mundo de París. » (nous traduisons toutes les citations).
- 4 CAMÒN AZNAR, José, *Ramón Gómez de la Serna en sus obras*, Madrid, Espasa-Calpe, 1972, p. 160 : « Uno de sus pequeños libros de contenido más plástico, de mayor entrega a las cosas, en su más pungente realidad. »
- 5 ADDIN ZOTERO—Item {"citationItems":[{"uri":["http://zotero.org/users/528427/items/DF7W4NUN"]}]} GOMEZ DE LA SERNA, Ramón, *Obras completas. XVIII, Retratos y biografías. III, Biografías de pintores (1928-1944)*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2001, p. 61 : « Como en lo retórico, en lo pictórico no hay que decir que el sol se levanta esparciendo los rayos y pintando el horizonte para buscar en el valle las casas felices con sus techos rojos y sus ojerías blancas, sino que basta decir o pintar : « El sol rompió su yema sobre campos y ciudades. »
- 6 BERGEZ, Daniel, *Littérature et Peinture*, Paris, Armand-Colin, 2004, p. 62.

7 ADDIN ZOTERO—ITEM {"citationItems":[{"uri": ["http://zotero.org/users/528427/items/DF7W4NUN"]}]} GOMEZ DE LA SERNA, Ramón, *Obras completas ...*, cit., p. 120-121 : « Recuerdo que, de chico, iba yo al sótano del Museo del Prado en que se guardaban los Goyas y me encaraba con ese artilugio de la exhibición [...] con mano temerosa iba dando vueltas a cada cuadro [...] Era yo como colegial en el colegio de Goya, mi primer colegio verdadero. »

8 GOMEZ DE LA SERNA, R., *Caprichos*, Madrid, Espasa Calpe, 1955, p. 63-64. « Il n'avait pas un grand capital, tout juste ce que l'on appelle un petit capital pour vivre simplement, mais il avait reçu de ses aïeux rien de moins que le tableau de 3X4 du maître Goya, intitulé *Les trois jeunes filles au balcon*. Dans la salle principale, le magnifique tableau de Goya s'ouvrait sur un balcon lumineux, vers des lumières du passé, les trois belles figures penchées et dans l'attente de leurs trois messieurs. Les neveux de don Juan lui rendaient souvent visite et leurs premiers regards allaient au tableau pour constater qu'il était bien à sa place. Ils apparaissaient tels les amants imberbes des trois malicieuses et souveraines jeunes filles. / Il figure parmi les meilleurs de don Francisco ! - s'exclame celui qui appelle Goya par son prénom. / Le maître Goya y Lucientes n'a jamais rien peint d'aussi rafraîchissant ! - disait admiratif celui qui ne pouvait parler du grand peintre sans énoncer son deuxième nom de famille. / Un jour il décida de le léguer au musée et qu'à cette place non seulement il fût un souvenir éternel du grand peintre, mais aussi l'épithète du propre donateur, car sur la plaque de bronze il demeurerait toujours la mention que ce fut un legs de Don Juan de la Cenizosa. Cependant, il se retrouvait plus seul que jamais car dès qu'ils eurent eu vent du legs en question, ses neveux ne lui rendaient presque plus jamais visite, et il remarqua qu'ils regardaient dorénavant le tableau avec une certaine aversion car ils étaient comme les fils adoptifs d'un oncle qui avait disposé de la fortune qui leur appartenait. / La fin de don Juan fut triste et solitaire et après la veillée funèbre sans personne - seulement avec les trois jeunes filles penchées au balcon - on vendit sa maison au rabais, mais dans la salle de Goya, dans l'éternelle lumière matinale des musées, semblables au lever du jour d'un autre temps, firent leur apparition les trois nouvelles Grâces et un petit épithète - ou plutôt une carte de visite des épithètes - ce « donation de don Juan de la Cenizosa ».

9 *Ibid.* : « Le maître Goya » / « le magnifique tableau » / « les trois belles figures » / « il figure parmi les meilleurs » / « disait admiratif » / « du grand peintre » (c'est nous qui soulignons).

10 VOUILLOUX B., *Op. cit.*, p. 90.

11 *Maja y celestina al balcón*, Francisco de Goya, Huile sur toile, 161 x 118 cm, Collection B. March (Palma de Majorque, Espagne).

12 *Majas al balcón*, Francisco de Goya, Huile sur toile, 194,8 x 125,7 cm, Metropolitan Museum (New York, États-Unis)

13 ADDIN ZOTERO ... GOMEZ DE LA SERNA, R., *Op. cit.*, p. 120-121 : « Goya apreció la vida pintando, como Quevedo escribiendo. En su diario íntimo apuraba sus miramientos, sus tenebrosidades, sus miedos, sus desoladas sospechas. Eran los agrios sonetos del Quevedo español de la pintura. Todo el contraste negro que él había suprimido en sus cuadros caía en borrones corrosivos sobre papeles y planchas de cobre. Era su recontrarrealidad. »

14 Cf. document 3 : CAMÒN AZNA J., *Op. cit.*, *Dibujos* [Illustrations], p. 288-289.

15 GRANJEL, Luis, *Retrato de Ramón*, Madrid, Guadarrama, 1963, p. 177 : « son prismas que nos muestran todos los aspectos de un tema, con una diversidad de visión y una simultaneidad que a veces recuerdan ciertos instantes de ese arte cubista. »

AUTHOR

Julien Strignano

IDREF : <https://www.idref.fr/254204201>