

Entretien

Algirdas Julien Greimas, Jacques Fontanille

Citer ce document / Cite this document :

Greimas Algirdas Julien, Fontanille Jacques. Entretien. In: Langue française, n°61, 1984. Sémiotique et enseignement du français. pp. 121-128;

doi : 10.3406/lfr.1984.5186

http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5186

Document généré le 13/06/2016

Vous avez souvent dit que la sémiotique s'occupait de la « culture » ; on se rend compte par ailleurs dans bien des cas que la sémiotique tendrait à jouer le rôle d'une science humaine « archétypale ». Croyez-vous que cette ambition englobante soit justifiée ?

On s'occupe un peu partout, et beaucoup, me semble-t-il, de culture, mais sans que le contenu et les frontières en soient précisés. Si je voulais la définir en tant qu'objet, je dirais que la culture, c'est la société érigée en signification, c'est-à-dire qu'elle serait constituée de toutes les pratiques sociales signifiantes. Si on considère maintenant le plan syntagmatique, la culture, c'est la totalité des discours que la société tient sur elle-même.

La culture comme totalité devient donc objet de la sémiotique. Ce n'est pas une question d'ambition, comme vous dites, mais de fait. Tout de même, cette perspective « englobante » a eu quelques résultats intéressants. Depuis les années 70, les travaux de la sémiologie et de la sémiotique ont permis une autre approche des faits culturels, par exemple, une revalorisation de la bande dessinée, de la photographie, et plus généralement du domaine visuel. La sémiotique a vocation pour s'occuper de la culture.

Si je vous posais la question en ces termes, c'était pour me faire l'écho du reproche qui est souvent fait aux sémioticiens de vouloir s'occuper de tout, et de se comporter de manière impérialiste à l'égard des autres sciences humaines.

Certes, cela peut être vu comme cela. Mais il ne s'agit pas, comme a pu le faire une certaine sémiologie, de donner l'impression qu'on occupe tous les terrains à la fois. Qui trop embrasse mal étreint... Non, il s'agit d'affronter concrètement les problèmes; il faut le défricher réellement, ce terrain; et là, presque tout est à faire.

Comment concevez-vous les relations avec les autres sciences humaines dans les champs où elles se rencontrent, comme la pédagogie?

Là, on a affaire aux retombées pratiques de votre première question. Les relations peuvent être de deux ordres. Ou bien on est invité comme « adjuvant », et alors la sémiotique joue un rôle modérateur, qui consiste à chercher ce qu'il y a de commun entre les différentes approches. Ou bien on se trouve en situation de « sujet »; dans ce cas, la sémiotique prend en charge les résultats des autres disciplines (psychologie, sociologie...) et les exploite dans son sens. C'est là peut-être qu'on pourrait parler d'impérialisme.

Mais alors, il faut s'inquiéter du fonctionnement de l'interdisciplinarité. S'il y a simple juxtaposition de disciplines, il n'y a pas grand-chose à espérer. Il faut chercher une méthodologie commune et transposable. Par exemple, chercher à élaborer ce dont la pédagogie a le plus besoin, c'est-à-dire, à mon avis, de modèles de prévisibilité, que l'on pourrait éventuellement offrir aux autres disciplines. Dans ce domaine, l'humilité s'impose; le travail a à peine commencé.

Personnellement, il me semble que l'analyse sémiotique peut être efficace en « préparant le terrain »; on a souvent l'impression qu'une étude de type « analytique » (je pense aux travaux d'Anzieu, Kaes, et al.), ou « sociologique », est réussie dans la mesure où la signification a été préalablement (et la plupart du temps intuitivement) bien mise en place.

Oui, on peut aider à structurer la signification avant l'interprétation; on peut être utile, mais à condition de mettre momentanément entre parenthèses les exigences propres de la théorie sémiotique.

Plus précisément, quand on réfléchit à la lecture, ou à l'écriture, on peut soit s'occuper des opérations reconstruites à partir du discours – démarche sémiotique –, soit des opérations reconstruites à partir du sujet humain – démarche psychologique. Pensez-vous qu'il soit possible d'articuler les deux, et comment?

Distinguons d'abord deux choses : la genèse et la génération. Le point de vue génétique concernera la psychologie, et le point de vue génératif sera celui de la sémiotique. De ce deuxième point de vue, on peut mettre à jour des microstructures qui sont aussi celles que reconnaît un bon lecteur, bien entraîné. Mais l'analyse sémiotique reste une lecture de construction discursive, qui établit des algorithmes et des procédures de génération du discours.

Si on envisage la possibilité d'une collaboration interdisciplinaire, alors on peut considérer que cette lecture de construction du discours peut fournir des modèles à une psychosémiotique, leur interprétation en termes d'« opérations » du lecteur réel restant à la charge de cette dernière.

En fait, on a d'un côté un « actant » lecteur, dont la sémiotique construit la compétence, en analysant le texte, et, de l'autre, une multitude imprévisible d'acteurs, conçus comme des variables, avec des variations de compétence qui spécifient chacune à leur manière la compétence actantielle reconstruite. On est plus ou moins sensible, en tant qu'acteur, à tel ou tel discours, mais on ne peut pas réduire le discours à une sensibilité particulière. Il ne serait pas pensable, par exemple, de réduire la musique à l'effet qu'elle produit sur les gens qui n'ont pas d'oreille. La tâche de la didactique est donc d'augmenter la compétence du lecteur à l'aide des modèles de construction.

A ce sujet, on peut tout de même constater une incompatibilité entre la démarche de la sémiotique, essentiellement rétroactive et présupposante, et celle de la psychologie de la lecture, qui utilise surtout les notions de prévisibilité, d'hypothèse, d'inférence et d'anticipation.

Bien sûr, mais il ne faut pas confondre les modèles sémiotiques, tels que la théorie sémiotique permet de les déduire et de les formuler, et leurs usages; si on ne les considère plus comme modèles « en soi », ils peuvent très bien servir de modèles de prévisibilité quand ils sont utilisés par d'autres disciplines. Les concepts de « programme narratif », « schéma narratif », « rôle thématique » permettent par exemple de prévoir dans l'aval du discours l'apparition de certaines figures, de certains parcours, de certaines microstructures.

Que pensez-vous de la manière dont, justement, les principaux concepts de votre théorie sont utilisés dans l'enseignement du français ?

D'après les échos que j'en ai, elle aurait jusqu'à présent surtout servi à renouveler certains contenus de l'enseignement littéraire. Il y a en particulier un modèle qui connaît un certain succès, le modèle à six actants; tel qu'il est utilisé le plus souvent, il ne permet guère que de projeter un semblant d'organisation sur les textes. Mais je suis persuadé qu'il se

passé beaucoup plus de choses qu'on en sait; les enseignants lisent, s'informent...

Pour ce qui concerne le modèle à six actants, si on l'interprète comme un « classement de personnages », on ne peut guère l'utiliser par exemple pour faire écrire des textes; cela deviendrait une mécanique à engendrer des stéréotypes.

Sans doute; ce qui manque ici, c'est encore la distinction entre actants et acteurs. Par ailleurs, je m'interroge sur le succès du carré sémiotique auprès de certaines catégories d'élèves. Il semble que les « littéraires » – au sens traditionnel – y soient moins ouverts que les autres, parce qu'ils pensent sans doute qu'ils « savent » déjà tout cela, et que la formalisation leur paraît superflue et encombrante; d'autres, les « scientifiques » s'intéressent à cette forme d'explicitation logique. Il n'y a pas que les élèves, d'ailleurs, puisque René Thom a déclaré l'an dernier à Cerisy que le seul modèle qui tenait debout en sciences humaines, à son avis, c'était le carré sémiotique.

On tient là, justement, un bon exemple de ces modèles de prévisibilité dont je parlais tout à l'heure, et qui peuvent augmenter la compétence des lecteurs; en effet, dès qu'on a fixé un ou deux termes d'un carré sous-jacent à un texte donné, les règles de construction du carré sémiotique obligent à chercher si les autres, dont la forme logico-sémantique est déductible des premiers, et, donc, pré-définie, si les autres termes, donc, qui sont moins évidents et souvent imperceptibles à une lecture intuitive, sont représentés ou pas dans le texte. C'est une démarche structurante, mais aussi une démarche de découverte; c'est en cela que les modèles sémiotiques sont heuristiques.

Voyez-vous, parmi ces modèles, ceux qui permettraient de caractériser la « didacticité » d'un discours, et de la reconnaître dans n'importe quel discours réalisé?

Vous me proposez là de quitter les contenus de l'enseignement et de voir à quoi la sémiotique peut servir, en quelque sorte, pour décrire les stratégies didactiques. Je crois que ce qui caractérise le discours didactique, c'est la « compétentialisation ». J'emploie ce terme barbare avec un peu de réticence, mais il décrit parfaitement cette opération d'augmentation voulue et programmée de la compétence qui me semble spécifiquement didactique. C'est, je crois, ce qui permet de distinguer la didactique à l'intérieur des autres discours persuasifs. Par exemple, si le discours politique n'est pas seulement une persuasion, s'il est aussi une « compétentialisation », c'est-à-dire si le citoyen voit sa compétence augmentée, alors, il y a didactique. De la même manière, si la défense du consommateur est autre chose qu'une dissuasion, si elle arme le consom-

mateur pour qu'il se défende tout seul ultérieurement, alors il y a didactique.

Je trouve pourtant que l'épreuve narrative de « sanction », par sa prolifération et ses multiples fonctions dans le détail des procédures pédagogiques, est elle aussi spécifique du discours didactique.

Il faut distinguer deux choses : en tant que finalité, on trouve la compétentialisation; en tant que procédure, c'est la sanction. C'est un type de discours où une opération relevant des épreuves glorifiantes est « mise au service » de l'épreuve qualifiante. Cet usage stratégique de la sanction permet des jeux d'inclusion/exclusion actorielles qui dessinent en quelque sorte le chemin vers la compétence.

Mais il faut éviter de généraliser trop vite. Ce sont là des traits saillants, mais non prégnants. Il y aurait là une tentation, celle qui consiste à postuler une spécificité avant d'avoir examiné et construit les procédures et les stratégies discursives effectivement observées.

Il y a des « mythèmes », des « polémicèmes », des « densèmes »; il n'y aura donc pas de « didacticèmes » ?

Non; on croit avoir construit un modèle de discours quand on a découpé une étiquette « littérarité » ou « mythème »; on spécifie avant de connaître concrètement et analytiquement le domaine. Ce genre de « sèmes » spécifiques ne sont souvent qu'aveu d'ignorance et déroboade devant la complexité réelle et concrète du travail d'analyse et de construction des modèles.

Observez-vous aujourd'hui autour de vous des stratégies ou des comportements didactiques dont la réussite ou l'échec vous inspire des réflexions sémiotiques ?

Je ferai référence pour vous répondre à deux aspects différents de l'échange entre les partenaires sociaux : la communication entre les hommes d'un côté et la circulation des objets de l'autre.

Pour le premier, on peut examiner le cas de la politique; on se plaint que le message politique « passe mal », que ceux qui en sont chargés ne savent pas le « faire parvenir au peuple », etc. Il y a là un manque évident de « didacticité », et qui se situe du côté du sujet persuasif, le sujet émetteur.

Pour le second, il suffit de considérer la publicité et la défense des consommateurs; là, le sujet persuasif est compétent, très compétent; il sait construire une didactique de la consommation d'objets. Mais c'est le sujet interprétatif, le sujet récepteur, qui manque de compétence, et

qui, en l'occurrence, se défend mal. Et dans les associations de « défense du consommateur », on oublie trop souvent de former le consommateur à une lecture critique de la publicité et à d'éventuelles contre-manipulations à opposer aux manipulations du sujet persuasif.

La tâche de la sémiotique est donc, au vu de ces deux aspects, double : optimiser le sujet persuasif, et optimiser le sujet interprétatif.

Si le sémioticien peut « optimiser » des deux parties, il se pose tout de même une question de choix; il peut y avoir des enjeux importants; j'aimerais que vous me disiez ce que sont pour vous les enjeux d'une intervention de la sémiotique dans les pratiques sociales concrètes.

Sur le plan scientifique, d'abord, je vois un enjeu à deux faces; d'une part, contre une conception de la science qui en ferait une pure contemplation, je crois qu'il faut se donner une praxis, et montrer l'opérativité de la sémiotique; d'autre part, une telle praxis scientifique est la seule manière de valider les modèles sémiotiques.

Je m'excuse de vous interrompre : cette praxis se pose-t-elle pour vous en termes d'« application » ?

Le terme d'« application » fait problème. J'ai eu naguère quelque expérience de la linguistique appliquée à l'enseignement, et j'ai toujours constaté que toute application engendrait la nécessité d'une théorie de l'application, qui ne relevait plus de la linguistique proprement dite, ou du moins pas de ce qu'elle était avant « l'application ». Autrement dit, à partir d'une situation pratique d'application, la réflexion s'autonomise et produit ses propres modèles. Par exemple, peut-on dire qu'il existe encore un domaine de recherche propre aux mathématiques pures? On pourrait penser au contraire que c'est une discipline en voie de disparition; tout champ d'application érige une mathématique particulière, et la mathématique se confond avec la somme et la synthèse de ces mathématiques particulières.

On ne peut donc selon moi penser en termes d'« application » ce qui est le centre même de l'activité scientifique; la pratique mise en œuvre nourrit les deux aspects : et la connaissance du domaine « d'application », et la théorie scientifique. Un exemple d'« application », ce serait de se demander si le discours de Piaget est exploitable sémiotiquement; est-ce que son enseignement peut être traduit en parcours diachronique de la dimension cognitive? Si on pouvait faire cela, alors le profit serait double : en termes de connaissance du domaine, on disposerait d'une interprétation narrative et modale, entre autres, de la genèse de l'« intelligence »; en termes d'apport théorique sémiotique, on serait amené à réfléchir à ce qu'est un « parcours diachronique » de la dimension cognitive, qui est encore aujourd'hui à construire.

Pour en revenir aux enjeux idéologiques, si on peut optimiser un sujet aussi bien que l'autre, quelle place peut avoir la sémiotique dans les conflits et les contradictions d'un champ de pratique sociale?

Là, je vous ferai une réponse très personnelle. Ce n'est pas la sémiotique qui a ou n'a pas une place, mais les sémioticiens qui s'en donnent une. Pour ma part, je pense que l'enjeu idéologique est de mener à une responsabilisation. Une réflexion de type sémiotique est à même de faciliter des prises de conscience. Et pour moi « toujours plus de conscience » est une valeur.

Une école de lucidité, en quelque sorte?

Oui, mais comme moyen pour la responsabilisation. Avec d'autres, le sémioticien a la capacité de responsabiliser. Après, les gens ne peuvent plus faire comme s'ils ne savaient pas.

Alors, peut-on mettre la sémiotique entre toutes les mains?

Vous êtes trop gentil pour la sémiotique; vous lui supposez là un pouvoir et une efficacité qu'elle n'a peut-être pas. Il est vrai, si l'on parle de manipulation – non pas au sens péjoratif de « manœuvre retorse », mais au sens neutre « d'action des hommes sur les autres hommes » – on voit bien que la sémiotique est susceptible d'aider à vendre aussi bien des savonnettes que des dictatures; mais elle partage cette ambiguïté avec toutes sortes d'inventions diaboliques de l'esprit humain.

Il faut tout de même distinguer le plan du savoir et celui du pouvoir. Bien des scientifiques cherchent sans succès à contrôler l'usage qui est fait de leurs travaux; ils ne retirent de cette confusion des plans qu'une mauvaise conscience stérile.

Mais, dans le cas de la pédagogie, les deux instances sont en syncretisme : le formateur qui dispose du savoir à transmettre a aussi une parcelle de pouvoir; là, la mauvaise conscience est quasiment institutionnelle, puisque l'enseignant est, par définition, partagé entre ces deux instances, quand l'une ne dévore pas l'autre. Je pense par exemple à une remarque que j'avais faite – et qui n'avait pas plu – devant un auditoire d'enseignants : d'un côté on se déclare révolutionnaire dans ses démarches et ses principes pédagogiques, et de l'autre, on propose trop souvent aux élèves des textes qui suintent la mort, pour obéir à je ne sais quelle tendance. Rien d'étonnant à ce que les gens aient mauvaise conscience.

Vous ne parlez là que du sujet persuasif du discours didactique; puisque vous avez dit qu'il faut aussi optimiser le sujet interprétatif, on devrait analyser avec les élèves les stratégies

didactiques et ce qui se passe en classe. Or, le plus souvent, à ma connaissance, au lieu de faciliter la communication comme on pourrait le souhaiter, on provoque par une telle démarche un durcissement des conflits; on « polémique » la situation au lieu de la « contractualiser ».

Ce qui est en cause dans ce que vous dites, c'est la manière dont les mythes fonctionnent dans la société. C'était un projet idéologique des années 60, avec Barthes par exemple, moi-même, et d'autres, que de vouloir tout démythifier. Mais quand on démythifie, on n'obtient pas, comme l'a cru Barthes, l'innocence; on obtient un grand désarroi, une angoisse du vide qui dure jusqu'à ce qu'une mythification nouvelle se mette en place.

Si on démythifie les stratégies didactiques, il faut s'attendre à souffrir un certain temps, et parfois durement, jusqu'à ce que de nouvelles stratégies se mettent en place, plus douces, et mieux camouflées. En développant la prise de conscience, la « responsabilisation », on court des risques, parce qu'on touche au « croire », et pas seulement au savoir. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'issue; il suffit d'avoir un autre projet pédagogique à proposer; dans la didactique, on ne peut se permettre de démythifier que si on avance une nouvelle pédagogie.

Cet ouvrage a été composé et achevé d'imprimer
par l'Imprimerie Floch à Mayenne : 21288
Dépôt légal : février 1984. N° d'édition : 11986
IMPRIMÉ EN FRANCE (*Printed in France*)

Le directeur-gérant, C. LABOURET.
Commission paritaire n° 47700.
70561-février 1984.