

## FAIRE ADHERER SANS ARGUMENTER. MANUELS SCOLAIRES ET «VOYAGES EXTRAORDINAIRES» A LA FIN DU XIX<sup>E</sup> SIECLE

Dominique Maingueneau  
Université Paris XII  
(Francia)

### Résumé

Cet article réfléchit sur les processus discursifs qui permettent de susciter l'adhésion à une certaine idéologie sans passer par les voies classiques de l'argumentation où l'on défend une thèse à l'aide d'une érie d'arguments. Cette réflexion s'appuie sur un exemple tiré de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, où la doxa tenait pour évidente la supériorité de l'Europe occidentale. On y met en relation deux ensembles discursifs: les manuels de l'école laïque et la série des *Voyages extraordinaires* de Jules Verne. Cette mise en relation permet de construire une formation discursive «plurifocale». A la différence des formations discursives «unifocales» telles que le «discours raciste» ou le «discours patronal», dont les textes sont unifiés à un niveau supérieur par un foyer unique qui les fait converger, les formations discursives «plurifocales» n'impliquent pas que les corpus ainsi associés obéissent à un même système de règles; on préserve donc leur hétérogénéité. Sur ces deux ensembles discursifs l'article met l'accent sur deux ressources majeures: l'interdiscours et la réflexivité. Cette interdiscursivité est appréhendée à deux niveaux complémentaires: à l'intérieur du système des manuels, par l'étayage réciproque des disciplines et l'existence d'invariants sémantiques transversaux, mais aussi entre les manuels et les romans. Quant à la réflexivité, son efficacité tient à ce qu'elle constitue le point aveugle de l'activité énonciative dans laquelle sont engagés les enfants, dans la pratique scolaire comme dans la lecture des romans. Cette idée est illustrée par la figure de la «Sphère» dans laquelle sont enfermés quelques Occidentaux, menacés par une horde de «sauvages».

**Mots clef:** idéologie - formation discursive - interdiscours - réflexivité - énonciation.

### Abstract

This article reflects about discursive processes that allow to make grow the adherence to a certain ideology without passing by classic ways of argumentation where a thesis is defended with the support of a branch of arguments. This reflection is posed over an example taken from late XIX century, when common sense held as evident the superiority of Western Europe. Two kind of joint speeches will be put in relation: textbooks of lay school and the series of *Voyages extraordinaires* by Jules Verne. Once this relation is made, it allows to build a «plurifocal» discursive formation. Differently from «unifocal» discursive formations such as «racist speech» and «boss' speech», where texts get united in an upper level by a common space, «plurifocal» discursive formations only imply that corpora gathered in this way obey to a same rule system; its heterogeneity is then preserved. The article stress on two main resources: interdiscourse and reflexivity. This interdiscursivity is retained in two complementary

levels: into the textbooks system, by the reciprocal support of subjects and the existence of transversal semantic unvariants, but also between textbooks and novels. Concerning to reflexivity, its efficacy tends to which it makes part of the blind point of enunciative activity in which children are committed, in the scholar practice and when reading novels. This idea is illustrated by the image of «Sphere», where certain Western people are locked, threatened by a mob of «savage people».

**Keywords:** ideology - discursive formation - interdiscourse - reflexivity - enunciation.

### Resumen

Este artículo reflexiona sobre el proceso discursivo que permite suscitar la adhesión a una cierta ideología sin pasar por los caminos clásicos de la argumentación en los que una tesis es defendida con el apoyo de un conjunto de argumentos. Esta reflexión se apoya sobre un ejemplo tomado de fines del siglo XIX, cuando la doxa consideraba evidente la superioridad de Europa occidental. Se pondrán en relación dos tipos de discurso: los manuales de la escuela laica y la serie de los *Viajes extraordinarios* de Julio Verne. Esta puesta en relación permite construir una formación discursiva «plurifocal». A diferencia de las unidades discursivas «unifocales» tales como «discurso racista» y «discurso patronal», en las que los textos se unifican en un nivel superior por un espacio único que los hace converger, las formaciones discursivas «plurifocales» solo implican que los corpus así reunidos obedecen a un mismo sistema de reglas; se preserva así su heterogeneidad. El artículo enfatiza sobre dos recursos principales: la interdiscursividad y la reflexividad. Este interdiscurso está encerrado en dos niveles complementarios: en el interior del sistema de los manuales, por el sostén recíproco de las disciplinas y la existencia de invariantes semánticos transversales, pero también entre los manuales y las novelas. En lo relativo a la reflexividad, su eficacia tiende hacia lo que constituye el punto ciego de la actividad enunciativa a la que se someten los niños, en la práctica escolar o en la lectura de las novelas. Esta idea está ilustrada por la imagen de la «Esfera», en la que algunos occidentales están encerrados, amenazados por una turba de «salvajes».

**Palabras clave:** ideología - formación discursiva - interdiscurso - reflexividad - enunciación.

L'immense majorité des processus qui permettent de susciter l'adhésion ne sont pas d'ordre argumentatif. Pour les psycho-sociologues ou les spécialistes des multiples formes de «propagande» commerciale ou politique, c'est là une banalité. Même un type de discours qui est communément considéré comme fondamentalement argumentatif, la publicité, emprunte aujourd'hui des voies indirectes: bien souvent, en effet, il ne s'agit pas avant tout d'argumenter en faveur d'un produit, mais de valoriser l'ethos d'une marque, d'imposer la qualité d'une présence.

Encore faut-il s'entendre sur la notion d'argumentation; trivialement, il s'agit par une utilisation appropriée du langage de faire adhérer des individus à une certaine thèse. Mais il est très difficile de circonscrire exactement son champ. On peut en effet la faire

intervenir à des niveaux très différents. En simplifiant beaucoup, j'en distinguerai quatre:

1) Le niveau de ce qu'O. Ducrot et J.-C. Anscombe (1983) appellent l'«orientation argumentative», celui des contraintes que chaque proposition fait peser sur ses enchaînements possibles. L'étude de connecteurs «argumentatifs» (*or, donc, cependant...*) en est la manifestation la plus visible. Avec l'interpénétration de plus en plus profonde du pragmatique et du sémantique dans les processus d'interprétation, cette «orientation» apparaît comme une dimension constitutive du fonctionnement du langage.

2) Celui de l'argumentation qu'on pourrait dire «canonique»; codifiée par la rhétorique antique, elle a constamment fait l'objet d'un enseignement dans de nombreux domaines de la vie sociale. On y analyse des textes ou des parties de textes en termes de thèse défendue et d'arguments échangés sur une «question». A ce niveau, peu importe que, dans la lignée de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958), l'argumentation soit plutôt monologique, ou «pragma-dialectique» (van Eemeren et Grootendorst, 2004), inscrite dans une interaction.

3) Celui de textes qui ont une «dimension argumentative» (Amossy, 2000), sans pour autant se présenter comme des argumentations. Il peut s'agir de genres très divers: «l'article scientifique, le reportage, les informations télévisées, certaines formes de témoignage ou d'autobiographie, le récit de fiction, la lettre amicale, la conversation quotidienne» (Amossy, 2000: 26). Un roman comme *Le Dernier jour d'un condamné à mort* de V. Hugo, par exemple, a une forte dimension argumentative: il prend position dans un débat de société, il s'interprète aisément comme un plaidoyer contre la peine de mort.

4) Celui de vastes ensembles de textes de divers genres, pour lesquels on parle facilement d'«idéologie» dans l'usage courant, et de «formation discursive» chez un certain nombre d'analystes du discours, dans la lignée de M. Foucault (1969) ou de M. Pêcheux (Haroche, Henry et Pêcheux, 1971). Il s'agit de faire adhérer un nombre considérable de gens à une certaine vision du monde. Pour de tels ensembles on parle plus volontiers de «propagande», de «conditionnement», d'«endoctrinement»... que d'argumentation au sens strict. De fait, il s'agit plutôt pour eux de court-circuiter l'argumentation: pour provoquer l'adhésion il est beaucoup plus efficace de construire

un univers d'évidences. Une argumentation qui se montrerait comme telle risquerait de donner le sentiment qu'il y a des positions divergentes et qu'il y a matière à débat.

C'est ce dernier type de phénomène qui va m'intéresser dans cet article, à travers un exemple emprunté à la société française de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais dont la portée va historiquement bien au-delà. Je voudrais en effet considérer la doxa caractéristique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui tenait pour évidente la supériorité de l'Europe occidentale. Je vais restreindre mon propos à des discours destinés aux petits Français en mettant en relation deux ensembles discursifs: d'une part les manuels de l'école laïque,<sup>1</sup> dont le développement est au cœur de la politique de la III<sup>e</sup> République, et la célèbre série des *Voyages extraordinaires* de Jules Verne.

### UNE FORMATION DISCURSIVE?

Un spécialiste de littérature ou un historien trouverait parfaitement normal d'associer les *Voyages extraordinaires* de Jules Verne et les manuels scolaires qui en sont contemporains, puisqu'il s'agit dans les deux cas de textes didactiques destinés aux enfants. Un analyste du discours, en revanche, peut se demander si c'est là un corpus légitime, dans la mesure où des deux ensembles de textes ne relèvent ni du même type ni du même genre de discours, et ne visent pas la même catégorie de lecteurs.

Dans un travail antérieur (Maingueneau, 2004) j'ai proposé de réserver le terme «formation discursive» à des unités comme «discours colonial», «discours raciste», ou «discours patronal», par exemple, qui sont construites par le chercheur et dont les corpus correspondants peuvent relever des types et des genres de discours les plus divers. Le chercheur peut même y associer des énoncés d'archive et des énoncés qu'il a suscités, par exemple sous forme de tests ou d'entretiens. Mais par la suite il m'est apparu (Maingueneau, 2006, 2011) que cette première caractérisation devait être spécifiée davantage. En effet, les textes de genres et de types divers qui se trouvent réunis dans des unités telles que «discours raciste» ou «discours patronal» sont unifiés à un niveau supérieur par un foyer unique qui les fait converger: quelle que soit leur diversité, ces textes apparaissent comme autant de manifestations d'un racisme ou d'une mentalité patronale qui gouvernent secrètement la parole des locuteurs.

---

<sup>1</sup> J'ai consacré un ouvrage à cette question (Maingueneau, 1979).

De manière plus large, quand on rassemble dans un même corpus plusieurs ensembles discursifs, on peut a priori procéder de trois manières: 1) effectuer une simple comparaison entre divers sous-corpus indépendants les uns des autres, de façon à mettre en relief telles ou telles de leurs caractéristiques; 2) définir une formation discursive que j'appellerai *unifocale*, c'est-à-dire dans laquelle les sous-corpus sont gouvernés par un même système de règles; 3) construire une formation discursive *plurifocale*, qui ne ramène pas les divers sous-corpus au même système de règles, qui préserve leur hétérogénéité.

Le cas (2) peut être illustré par le livre de Michel Foucault *Les Mots et les choses* (1966), dans lequel l'auteur entend montrer qu'à l'âge classique trois disciplines distinctes («Histoire naturelle», «Analyse des richesses», «Grammaire générale») étaient régies par le même système de règles profondes, en dépit de la différence entre leurs domaines empiriques. La démonstration qu'il y a convergence de ces trois ensembles vers un même foyer constitue d'ailleurs l'aboutissement de la recherche de Foucault.

Pour le cas (3), en revanche, il n'est pas nécessaire de postuler que les sous-corpus sont régis dans leur totalité par un même principe caché, que leur divergence apparente doit être annulée à un niveau supérieur. L'analyste ne rassemble pas des données textuelles qui seraient «représentatives» d'une «réalité» préexistante, mais, en fonction des objectifs sa recherche, il institue souverainement une configuration originale. Une formation discursive plurifocale place ainsi au premier plan les interrogations du chercheur, qui construit une certaine configuration de textes pour répondre aux questions qu'il élabore, au lieu d'attendre que la «réalité» discursive immédiate lui impose ses découpages.

Ce recours aux formations discursives plurifocales est dans la logique des unités «non-topiques» (Maingueneau, 2006) et retrouve l'un des gestes fondamentaux de l'Ecole française d'analyse du discours des années 1960-1970, dont la démarche «analytique» (Maingueneau, 1991: 26) cherchait à construire des réseaux de relations inattendus, en rompant les contraintes imposées par la continuité ou la compacité des textes. Il s'agit ici d'un geste du même ordre, mais à un niveau supérieur, celui du groupement des textes. On ne peut pas se cacher, néanmoins, qu'un tel geste expose à des risques celui qui le pratique: comment être certain que le groupement de textes qu'on effectue n'est pas pur délire? L'analyste se trouve obligé de satisfaire simultanément deux exigences dont la combinaison n'a rien d'évident: d'un côté il doit

s'affranchir des découpages préétablis, d'un autre côté ces configurations ne doivent pas être arbitraires, mais permettre d'accroître l'intelligibilité des discours concernés.

En associant des romans de Jules Verne et des manuels scolaires, nous construisons une formation discursive plurifocale. Nous ne raisonnons pas en termes d'influence de l'un sur l'autre –à supposer que cette notion ait un sens déterminé–, nous ne considérons pas non plus que ces deux ensembles discursifs dépendent d'un système de contraintes unique, une idéologie compacte. La distance est grande entre le patriotisme anticlérical de l'école républicaine qui vise un enseignement de masse, et l'anglophilie agnostique de Jules Verne, dont l'entreprise éditoriale vise surtout les enfants de classes aisées, ceux qui fréquentent les lycées. On peut d'ailleurs se demander si cette hétérogénéité n'est pas une des conditions de l'hégémonie du signifiant «Progrès» dans cette conjoncture.

#### **LES MANUELS DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE**

Les manuels scolaires sous la III<sup>e</sup> République n'ont pas le même statut qu'au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui l'accès au savoir ne se fait pas seulement à l'école; il passe même de moins en moins par une référence privilégiée au livre. Il n'en allait pas de même à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans un pays très largement rural et avec des enfants de milieux populaires, pour lesquels le livre scolaire était chose rare et précieuse et qui n'avait pas de concurrent: ni radio, ni télévision, ni Internet.

En outre, l'école dans laquelle étaient utilisés ces manuels se trouvait au centre d'un grand débat politique, d'une lutte sans merci contre l'enseignement confessionnel, essentiellement catholique. La République venait d'être instaurée et la création d'une école laïque et obligatoire ne faisait qu'un avec elle. Dans cette situation d'urgence idéologique, pour le nouveau pouvoir les manuels devaient légitimer la République dans la conscience des masses: la III<sup>e</sup> République y apparaissait comme la finalité profonde de l'Histoire.

Dès lors, on comprend que la plupart des études consacrées à ces manuels s'intéressent avant tout à leur doctrine. Après avoir analysé la volonté politique du pouvoir d'inscrire durablement la République dans les consciences, les historiens cherchent à montrer comment celle-ci se «traduit» dans «l'idéologie» qu'ils diffusent. Dans cette perspective, le discours est pensé comme une sorte de véhicule de contenus que l'historien déchiffre en lisant attentivement les livres. Une telle démarche va évidemment à l'encontre d'une démarche d'analyse du discours. Ce qui est ainsi

négligé, ce sont les moyens par lesquels une organisation textuelle peut avoir une efficacité idéologique, faire adhérer son public. On fait en effet comme s'il allait de soi que ces textes informent efficacement la conscience des enseignants. Il est vrai que la relation pédagogique et l'institution scolaire elle-même sont des conditions capables d'assurer pour une bonne part l'autorité et la valeur de persuasion de ce qu'elles énoncent, mais ce type d'explication ne suffit évidemment pas.

A mon sens, une bonne part de cette efficacité est due au court-circuitage de l'argumentation, grâce à une mobilisation appropriée de l'interdiscours et de la réflexivité énonciative.

L'étude des manuels montre que les diverses matières enseignées y sont en interaction constante. Et ceci à deux niveaux:

1) Par des renvois plus ou moins explicites d'une discipline à l'autre: une leçon sur la fabrication du beurre débouche sur un cours d'hygiène; les livres de morale conseillent d'utiliser les livres d'histoire comme un répertoire d'illustrations de telle ou telle vertu (cf. la biographie des «grands hommes»), et ainsi de suite.

2) Par l'existence d'invariants sémantiques transversaux aux diverses disciplines. Par exemple, une analyse de type structural révèle sans difficulté qu'il n'existe pas de discours colonial spécifique, mais que, d'un point de vue sémantique, dans ce corpus le couple Français/colonisé est homologué à d'autres, en particulier ceux que forment Romains et Gaulois, rationalistes et superstitieux, instituteurs et enfants... De la même manière, on peut montrer que la politique de diffusion de la langue française, la politique de construction des voies de communication, la politique coloniale, etc. fonctionnent sur les mêmes schèmes: les divers domaines sont ainsi dans une relation d'étayage réciproque (Maingueneau, 1979). Dans ces conditions, il est vain d'en rester au découpage par disciplines d'enseignement ou de recourir à la distinction traditionnelle entre «sens propre» et «sens figuré». L'élève n'a pas accès à des énoncés disjoints, un énoncé de grammaire et un énoncé de géographie, un énoncé sur les Gaulois et un énoncé sur les instituteurs de la III<sup>e</sup> République: au-delà de la diversité des domaines abordés, il retrouve à chaque fois les soubassements sémantiques communs à l'ensemble du dispositif idéologique. Chaque énoncé pris individuellement s'appuie sur ceux du même réseau de sens, ce qui contribue ainsi fortement à lui conférer le statut d'une évidence.

Un autre qui contribue à susciter l'adhésion est que ce discours prend réflexivement appui sur le dispositif d'énonciation scolaire lui-même. L'école est polyvalente. C'est en effet à la fois:

1) Cet espace qui enveloppe concrètement l'enfant, avec ses salles de classe, ses cahiers, ses livres, ses maîtres, ses horaires...

2) Un lieu produit par les manuels eux-mêmes, qui continuellement, mettent en scène sous des formes multiples la figure de l'école comme le couronnement de la civilisation.

3) La scène d'énonciation didactique à l'intérieur de laquelle est énoncé ce discours même, comme pratique discursive qui associe intimement règles de vie et transmission de connaissances.

Les manuels convergent vers la figure de l'école républicaine, qui est à la fois le lieu où elles trouvent à s'incarner idéalement et la source de toute leur énonciation. Si les manuels disent ce que doit être l'hygiène, ils montrent aussi que les locaux scolaires que construit la République y sont parfaitement conformes ; si l'histoire de la France et celle de l'Humanité sont gouvernées par la loi du «Progrès», l'aboutissement de ce Progrès est l'instauration de l'école gratuite, laïque et obligatoire; si l'enseignement affirme la primauté de la langue française, langue de la Raison et des Lumières, c'est justement par l'école que se trouve imposée cette langue et son bon usage, contre les patois ou les dialectes; si l'enseignement républicain définit l'idéal de l'homme éclairé, c'est la figure de l'instituteur qui l'incarne... A travers son discours, l'école s'engendre ainsi elle-même: Pasteur n'est un grand homme que dans la mesure où, enfant, il a été un écolier modèle. Cette réflexivité généralisée se reporte sur la scène d'énonciation elle-même: continuellement, les scènes de parole évoquées dans les textes renvoient à la scénographie des manuels scolaires eux-mêmes. Je vais prendre un exemple qui mobilise la figure maternelle.

Dans le *Cours régulier de langue française, Cours intermédiaire, Livre du Maître*, de E. Hanriot et E. Huleux (1900), l'élève trouve ces deux textes, placés dans deux chapitres distincts:

Lecture. – LA CHANSON DE LA MÈRE.

Pendant que l'enfant sommeille, j'entends la mère qui chante doucement pour le bercer.



La mère chante, elle dit: «Mon enfant, je ne crains pas la peine, car c'est pour toi que je travaille. Pour toi, je travaillerai le jour, pour toi je travaillerai la nuit.»  
La mère chante encore: «Un jour, tu seras grand, mon fils; alors tu seras beau et fort; alors ta mère sera vieille, et toi tu soutiendras ta mère. Dors, mon enfant, dors, cher petit!...» (Hanriot et Huleux, 1900: 244).

TOUT DOUX

Quand j'étais petit, tout petit,  
Je dormais dans un petit lit.  
Ma mère chantait en cadence :  
«Petit mignon, endormez-vous!  
Endormez-vous, le berceau danse  
Tout doux, tout doux!»

Lorsque je pleurais dans ses bras,  
Maman, marchant à petits pas,  
Me dorlotait avec tendresse:  
«Petit mignon, consolez-vous!  
Consolez-vous, on vous caresse  
Tout doux, tout doux!»

Quand ses cheveux seront tout blancs,  
Quand ses genoux seront tremblants,  
– Pauvre mère, aujourd'hui si vive!  
C'est moi qui gagnerai des sous  
En travaillant pour qu'elle vive  
Tout doux, tout doux. (Hanriot et Huleux, 1900: 240)

Les deux textes décrivent la même scène, qui s'appuie à cette époque sur un interdiscours diffus où il y a glissement permanent entre la mère et la patrie, dont la réversibilité est consacrée par le signifiant *mère patrie*: «Va, brave enfant, toi qui accomplis à la fois deux grands devoirs, toi qui unis dans un même amour ta mère et ta patrie»,<sup>2</sup> dit un manuel en évoquant la figure de l'enfant Joseph Barra, mort pour avoir crié «Vive la République!». L'énonciation scolaire est l'énonciation d'une mère qui *donne* sans compter au petit enfant, en attendant que celui-ci lui *rende*, quand il sera devenu adulte. On part d'évidences premières dans lesquelles l'enfant est immergé: la relation à la mère, la relation scolaire, pour que la seconde se boucle sur la première. Par l'école, la République-Mère donne du savoir et des valeurs à l'enfant, qui devra les lui rendre. Et cela se passe précisément à travers l'activité même dans laquelle se trouve engagé l'enfant: le manuel où figurent ces textes participe de l'énonciation de la mère qui attend la reconnaissance de son enfant. Ici l'argumentation est court-circuitée par une «méta-scénographie» scolaire qui domine chacun des manuels et chaque instituteur.

---

<sup>2</sup> Texte de Guyau, cité par Moy (1895: 63).

Cette boucle qui va de la scène d'énonciation aux contenus se manifeste de manière particulièrement exemplaire dans les livres d'histoire, dont le dernier chapitre ne manque pas de montrer les enfants de l'école républicaine sagement assis dans une classe moderne, image régulièrement associée, par contraste, à celle de l'école d'autrefois, sale, chaotique. On comprend l'efficacité d'un tel discours: au-delà de toute argumentation, l'école est l'évidence première dans laquelle est pris l'enfant, et elle transmue à son tour en évidence un enseignement qui, quand il parle de la nature, de l'histoire, du bien et du mal, en dernière instance parle aussi de l'Ecole elle-même.

### LA SPHERE ET LA HORDE

La fortune des *Voyages extraordinaires* participe d'une «scolarisation» généralisée de l'édition française. Si Hetzel, l'éditeur de Jules Verne, fait fortune avec des livres à visée ostensiblement éducative, de grandes entreprises d'édition (Armand Colin, Hachette, Nathan, Belin, etc.) peuvent se développer grâce à la production massive de manuels pour l'école.

Jules Verne raconte des histoires, mais qui sont censées être au service d'un contrat didactique, préalablement défini par l'éditeur: à travers des voyages fictifs, faire connaître le monde aux enfants. D'une certaine façon, Jules Verne fait l'école. Réciproquement, le discours scolaire est lui-même travaillé en profondeur par la narration, et ceci à deux niveaux:

1) Parce qu'il repose sur un récit, l'histoire de France, qui n'est pas une discipline comme les autres mais la légitimation même de la République française, qui est à la fois le héros, l'énonciateur et le producteur de cette histoire et de l'ensemble du discours scolaire. Le manuel d'histoire n'hésite pas à affirmer lui-même son lien avec la fiction littéraire; sur la couverture du plus célèbre de ces livres, celui d'Ernest Lavissee, on voit ainsi l'image d'un grand-père entouré de jeunes enfants, avec cette légende signée d'Ernest Lavissee ([1913] 1939): «L'enseignement de l'histoire aux tout petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants».<sup>3</sup>

2) Parce qu'il produit quantité de fictions narratives à visée didactique: il suffit de songer au célèbre *Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (1877), qui s'est vendu à presque 5 millions d'exemplaires et qui contient à son tour de multiples récits.

---

<sup>3</sup> Je consulte une réédition de 1939.

Ce livre phare de l'école républicaine raconte, comme Jules Verne, un voyage à visée encyclopédique, mais en France. De manière plus générale, la métaphore du voyage est constitutive du parcours scolaire. Ce que thématise d'ailleurs clairement *le Tour de la France*: ses deux héros, Julien et André, sont respectivement un enfant qui entre à l'école primaire et un enfant qui vient d'en sortir.

Dans les *Voyages extraordinaires* comme dans les manuels de l'école républicaine, la scène d'énonciation est le point aveugle qui ne cesse de légitimer obliquement le texte qu'elle porte. C'est particulièrement visible dans les romans les plus célèbres, où un petit groupe d'Occidentaux privilégiés voyage dans une boîte mobile, ce qu'on pourrait appeler une Sphère: éléphant mécanique (*La maison à vapeur*), sous-marin (*Vingt mille lieues sous les mers*), ballon (*Cinq semaines en ballon*), radeau (*La jangada*)... Ce mobile qui parcourt l'espace à décrire constitue un point de réflexion pour l'énonciation romanesque: l'énonciateur et le destinataire invisibles font parcourir les pays à un enfant, la lecture étant cette Sphère ultime qui permet de voyager tout en restant immobile.

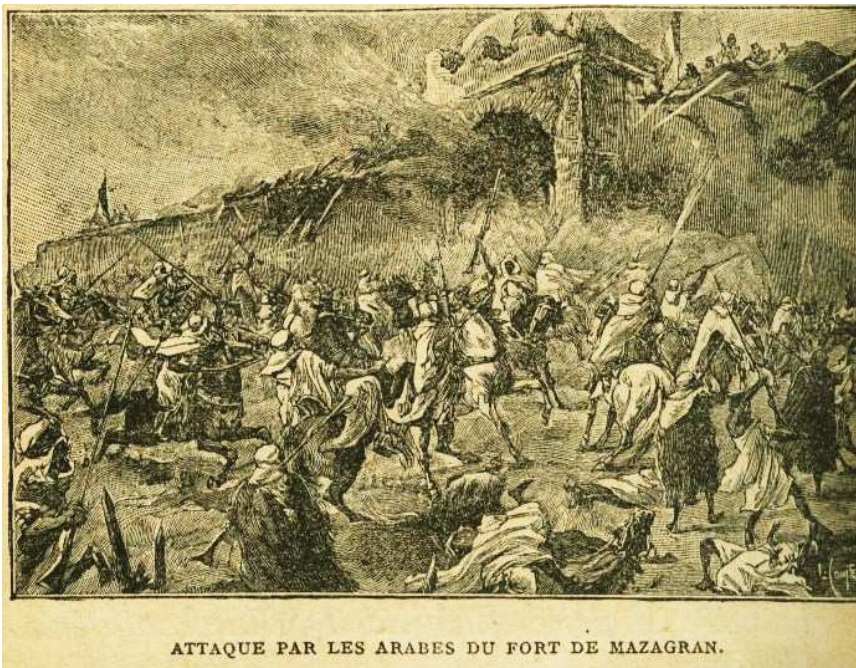
Cette Sphère, par son mode d'existence même, suppose une relation de «paratopie» (Maingueneau, 1993), d'inclusion paradoxale dans l'espace qu'elle parcourt. La paratopie est la condition même de toute énonciation littéraire, dès lors que la littérature comme l'écrivain doivent à la fois appartenir et ne pas appartenir au monde et que cette impossible appartenance, obliquement inscrite dans l'intrigue, est le moteur même de l'énonciation littéraire. Le problème est alors de voir comment cette paratopie est gérée à chaque fois. Chez E. Zola, par exemple, des personnages comme le Docteur Pascal, à la fois membre de la famille des Rougon-Macquart et théoricien de leur hérédité (*Le Docteur Pascal*), ou comme le romancier naturaliste Sandoz (*L'Œuvre*) sont des points de réflexion de cette paratopie fondamentale qui permet au romancier naturaliste de traverser l'ensemble des milieux sociaux, comme le Nautilus de *Vingt mille lieues sous les mers* traverse les bancs de poissons et les coraux.

Il arrive que cette Sphère soit menacée par ce qui l'entoure, et plus particulièrement par un ensemble d'humains non-civilisés qui appartiennent à un monde autre, exotique. Il convient en effet de distinguer la relation d'*altérité*, qui oppose le JE et le TU, le Français à l'Anglais ou l'Allemand, c'est-à-dire des entités placées sur un même plan, et la relation de *rupture*, celle entre JE-TU et la 3<sup>e</sup> personne, entre l'Occidental et l'exotique. Que ce soit dans le discours scolaire ou dans les *Voyages extraordinaires*,

l'autre menaçant est caractérisé par deux traits: il est multitude, il est sauvage. Ces deux traits se retrouvent dans le nom «Horde».

On va voir cette Horde en action dans deux épisodes exemplaires. L'un, dans les manuels d'histoire, est l'épisode du Fort de Mazagran; l'autre, chez Jules Verne, est l'attaque du Nautilus par une foule de Papous (chapitre XXII: «La foudre du capitaine Nemo»). La similitude entre les deux situations saute aux yeux. A Mazagran, en Algérie, une petite troupe de soldats français retranchés dans un fort, résiste victorieusement à une foule grouillante d'Arabes, cent fois plus nombreux. Dans *Vingt mille lieues sous les mers* le Nautilus résiste à l'attaque d'une multitude de sauvages déchaînés. Dans les deux cas, en dépit de la disproportion entre les deux adversaires, la Sphère résiste victorieusement.

Voici l'image qui illustre cet épisode dans le cours élémentaire de l'*Histoire de France* de Lavisse:<sup>4</sup>



Cette image est associée au récit suivant:

**Le combat de Mazagran** - Pendant cette guerre, il y eut bien des batailles. L'Algérie est habitée par des *Arabes* qui sont des soldats très braves. Une des plus célèbres batailles fut celle de *Mazagran*. Cent vingt-trois français occupèrent un fort qui portait ce nom. Ils y furent attaqués par les Arabes. L'image vous montre des Arabes qui arrivent au grand galop de leurs chevaux. Ils sont vêtus d'un

<sup>4</sup> Nous consultons l'édition de 1913.

manteau blanc, qu'on appelle un *burnous*. Vous en voyez qui tirent des coups de fusil vers le haut du mur. Nos soldats répondent. Derrière les Arabes que vous voyez, d'autres arrivèrent. Ils furent bientôt douze mille.


Pendant trois jours, ils demeurèrent autour de Mazagran. Ils essayèrent de grimper à des échelles pour atteindre le haut du mur. Mais nos soldats les repoussaient à coups de crosse. Les douze mille Arabes virent qu'ils ne viendraient jamais à bout des cent vingt-trois Français, et ils s'en allèrent. *Dans toute la France, on parla du combat de Mazagran. Tout le monde fut fier de la vaillance de nos soldats.* (L'italique est de Lavisse)

Communément, on considère que dans un iconotexte, c'est-à-dire un texte qui associe du verbal et de l'iconique, l'image converge sémantiquement avec le texte verbal. Mais il est préférable aborder le problème en termes d'*ajustement* sémantique réciproque, d'interaction. En effet, le récit libère des possibles interprétatifs incontrôlables, que l'image permet précisément de canaliser; de son côté, l'image libère aussi des possibles que le récit verbalisé permet de canaliser dans une direction idéologiquement plus appropriée. Au lieu de chercher à suturer les interprétations indésirables en restant à l'intérieur du même domaine sémiotique (le texte ou l'image) – entreprise de toute façon vouée à l'échec– le livre s'arrange pour que l'autre versant de l'iconotexte ferme les ouvertures indésirables.

La section intitulée «Le combat de Mazagran» est symétrique d'une autre, intitulée «Une école en Algérie», illustrée aussi par une image parfaitement symétrique, qui met en relation les mêmes actants: «Français» et «Arabes».

164 DE NAPOLEÓN A AUJOURD'HUI

L'image vous montre des Arabes qui arrivent au grand galop de leurs chevaux. Ils sont vêtus d'un manteau blanc, qu'on appelle un *burnous*. Vous en voyez qui tirent des coups de fusil vers le haut du mur. Nos soldats répondent. Derrière les Arabes que vous voyez, d'autres arrivèrent. Ils furent bientôt douze mille.




ATTAQUE PAR LES ARABES DU FORT DE MAZAGRAN.

Pendant trois jours, ils demeurèrent autour de Mazagan. Ils essayèrent de grimper à des échelles pour atteindre le haut du mur. Mais nos soldats les repoussaient à coups de crosse. Les douze mille Arabes virent qu'ils ne viendraient jamais à bout des cent vingt-trois Français, et ils s'en allèrent.

*Dans toute la France, on parla du combat de Mazagan. Tout le monde fut fier de la vaillance de nos soldats.*

LES CONQUÊTES DE LA FRANCE 165

2. Une école en Algérie. — Aujourd'hui, toute l'Algérie est soumise à la France. Cinq cent mille Français habitent en Algérie. Les villes anciennes se sont tant embellies qu'on ne les reconnaît plus. Il y a des villes nouvelles et surtout des villages nouveaux en très grand nombre.



UNE ÉCOLE DE PETITS FRANÇAIS ET DE PETITS ARABES EN ALGÉRIE.

L'image vous représente une école en Algérie. Parmi les élèves, vous en voyez qui sont habillés comme vous. Ce sont de petits Français. Les autres sont vêtus du burnous blanc. Ce sont de petits Arabes. L'instituteur et l'institutrice sont des Français. Ils enseignent aux petits Français et aux petits Arabes tout ce que vous apprenez à l'école. Les Arabes sont de bons petits écoliers. Ils apprennent aussi bien que les petits Français. Ils font d'aussi bons devoirs.

Le grouillement de la Horde sur la page de gauche témoigne d'un désordre social et psychique profond, qui se trouve contesté à la fois par l'énoncé et par l'énonciation du manuel: l'Ordre se donne à voir dans la parfaite géométrie de la mise en page comme dans la représentation d'une école exemplaire en Algérie: distribution paisible et symétrique des enfants, Français et Arabes, immobiles dans une classe elle-même ordonnée selon des principes géométriques où les paysages sont enfermés dans de grands cadres. La lecture de gauche à droite exprime dans un raccourci saisissant le Progrès: avant l'intervention de la République il y a la sauvagerie, après il y a l'Ordre incarné dans une école qui réfléchit celle-là même où on utilise ce manuel d'histoire.

Si l'on observe plus attentivement l'image, on note que les Arabes disposent des mêmes armes que les Français et que le fort de Mazagan est manifestement d'architecture indigène. Cela va dans le sens d'un affaiblissement de la frontière entre les deux actants du combat. Ce sont avant tout la bravoure et l'organisation qui font la supériorité des Français.

En revanche, dans l'épisode de l'attaque du Nautilus on n'a pas affaire à des Arabes, mais à des populations exotiques, plus éloignées de l'Occidental. Pour la doxa de l'époque, l'Arabe se situe en effet entre le sauvage et l'Occidental. Cette différence est soulignée par exemple par le philosophe Jules Payot, qui écrit dans un *Cours de morale* destiné aux instituteurs de l'école républicaine:

Nos lointains ancêtres, et de nos jours les tribus sauvages (Nègres, Peaux-Rouges), ainsi que *les peuples peu civilisés (Arabes)* étaient ou sont capables d'efforts violents, comme ceux que demandent la guerre et la chasse. Seulement, nous l'avons vu, ils avaient et ils ont horreur de l'effort d'attention qui dure. (1904: 82; c'est nous qui soulignons).

Dans le cas du Nautilus, la frontière entre les deux protagonistes est même posée comme maximale, comme le montre la première prise de contact, qui rabat le «sauvage» sur le «singe»:

Levés tous les trois, le fusil à l'épaule, nous étions prêtes à répondre à toute attaque.  
«Sont-ce des singes?» s'écria Ned Land.  
-A peu près, répondit Conseil, ce sont des sauvages.  
«Au canot!» dis-je en me dirigeant vers la mer. (1871: 253)

Le commentaire de Jules Verne se fait alors tout naturellement ethnographique; le choix de la dénomination de «Papoua», au lieu de «Papou» est révélateur:

Les indigènes étaient toujours là, plus nombreux que la veille – cinq ou six cents peut-être. Quelques-uns, profitant de la marée basse, s'étaient avancés sur les têtes des coraux, à moins de deux encablures du *Nautilus*. Je les distinguai facilement. C'étaient bien de véritables Papouas, à taille athlétique, hommes de belle race, au front large et élevé, au nez gros mais on épaté, aux dents blanches. Leur chevelure laineuse, teinte en rouge, tranchait sur un corps noir et luisant comme celui des Nubiens. Au lobe de leur oreille, coupé et distendu, pendaient des chapelets en os. Ces sauvages étaient généralement nus. Parmi eux, je remarquai quelques femmes, habillées, des hanches au genou, d'une véritable crinoline d'herbes que soutenait une ceinture végétale. Certains chefs avaient orné leur cou d'un croissant et de colliers de verroterie rouges et blanches. Presque tous, armés d'arcs, de flèches et de boucliers, portaient à leur épaule une sorte de filet contenant ces pierres arrondies que leur fronde lance avec adresse.

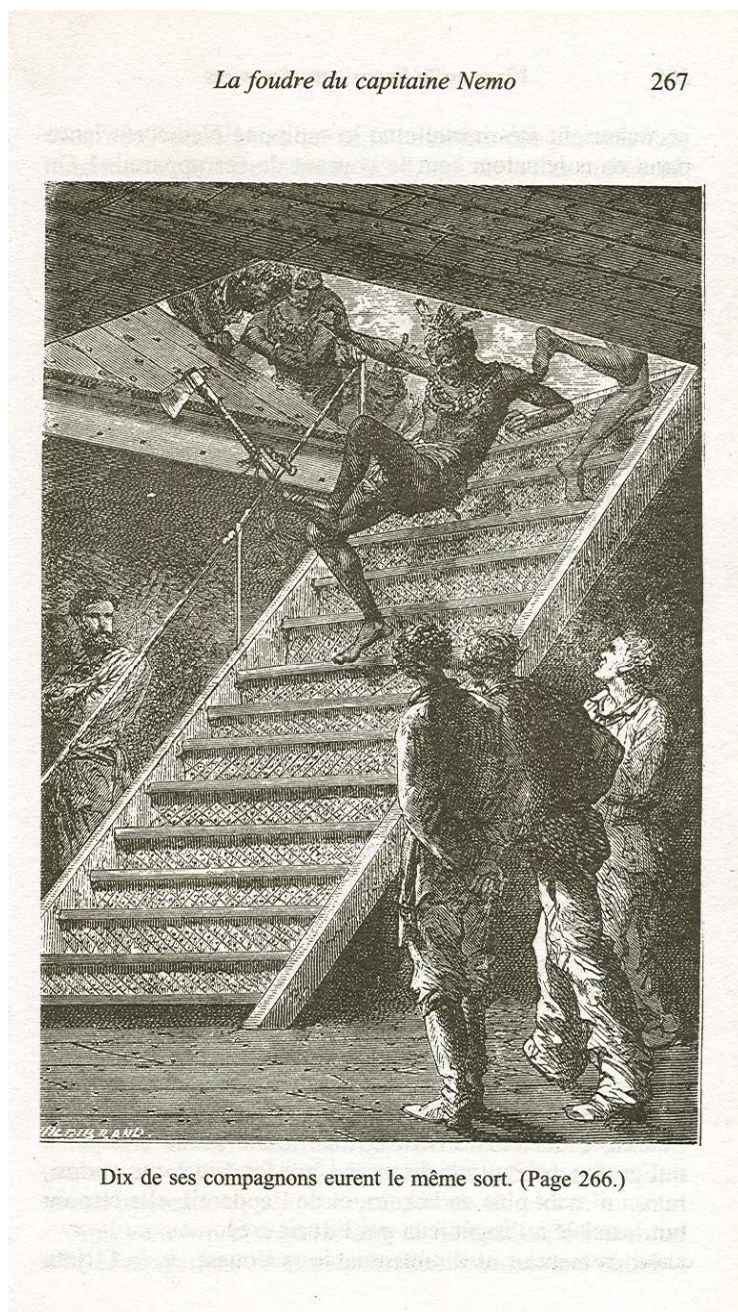
Un de ces chefs, assez rapproché du *Nautilus*, l'examinait avec attention. Ce devait être un «mado» de haut rang, car il se drapait dans une natte en feuilles de bananier, dentelée sur ses bords et relevée d'éclatantes couleurs. (1871: 256)

L'indigène se trouve ainsi pris dans la même logique descriptive que les poissons ou les paysages: il fait partie du monde à explorer. Il y a ici renvoi à un savoir ethnographique préconstruit. Par exemple, le «bien» («c'étaient *bien* de véritables...») qui suppose la coïncidence avec un énoncé déjà validé, le «véritable» qui renvoie à une connaissance du centre de la notion. La désignation entre guillemets «mado» assorti de

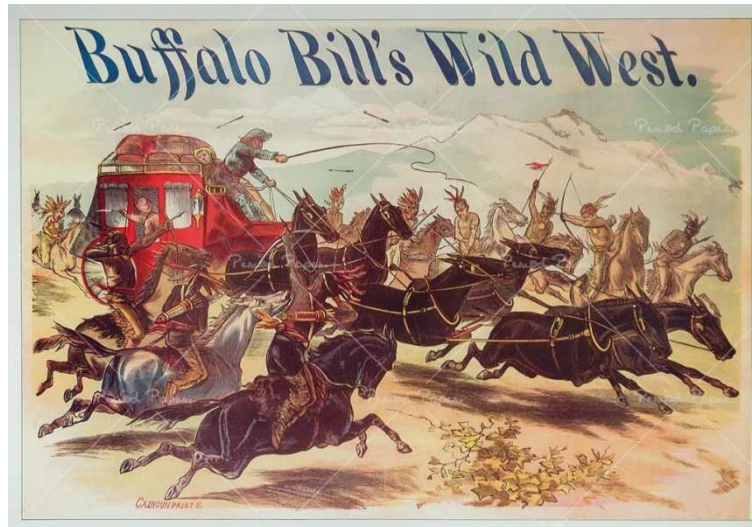
la modalisation «ça devait être» implique lui aussi un savoir déjà constitué. Quant à l'énoncé introduit par «car» («car il se drapait...»), il prend une valeur justificative en s'appuyant sur un savoir établi. Il en va de même pour le «ces» («ces pierres arrondies...»), dont la déixis mémorielle implique une connivence avec le lecteur.

Cette distance extrême entre les deux protagonistes se manifeste avec force dans la troisième et dernière image du chapitre, qui montre comment la Sphère a été défendue avec succès par les habitants du Nautilus: à la différence de ce qui se passait entre Arabes et Français, la victoire n'exige même pas de combat. Avec Jules Verne c'est le câble électrique, quelque chose qui pour les Papous est de l'ordre de la magie, qui tient lieu d'arme; comme le montre le titre du chapitre, qui assimile implicitement Némô à Zeus. L'image souligne le contraste entre l'immobilité des Occidentaux, qui n'ont même pas d'armes ou d'instruments de défense, et l'indigène armé d'une hache inutile et animé de mouvements grotesques.





Cette relation entre la Sphère et la Horde se retrouve dans un contexte très différent, aux USA, dans la culture populaire, à travers un motif comme l'attaque de la diligence par les Indiens, qui va devenir un thème privilégié du western. Avant même le développement de ce genre cinématographique, à l'époque de Jules Verne et de l'école républicaine, entre 1882 et 1912, le spectacle de Buffalo Bill (*Buffalo Bill's Wild West*) va le populariser largement. Voici une affiche de 1885, qui met en scène une de ces scènes exemplaires, digne pendant de l'attaque du fort de Mazagran.



Le spectacle de Buffalo Bill est venu en France à deux reprises. Lors de sa première tournée, en 1889, il ne s'est produit qu'à Paris, Lyon et Marseille. En 1905, lors de son second passage dans l'hexagone, le spectacle -qui retraçait la conquête de l'Ouest américain- a été présenté dans 120 villes françaises. Nul doute que les spectateurs français ont retrouvé là des images qui leur étaient familières.

## CONCLUSION

Nous sommes partis d'une interrogation sur le pouvoir qu'ont les ensembles discursifs de susciter l'adhésion, bien au-delà des procédures de l'argumentation canonique. Au lieu de considérer un tel pouvoir comme allant de soi, nous avons cherché à comprendre, à partir d'une formation discursive «plurifocale», certains de ses ressorts. A travers les deux groupes de textes que nous avons mis en relation, les manuels scolaires de l'école républicaine et la série des *Voyages extraordinaires* de Jules Verne, nous avons pu mettre l'accent sur deux ressources majeures: l'interdiscours et la réflexivité. Nous avons appréhendé cette interdiscursivité à deux niveaux complémentaires: à l'intérieur du système que forment les manuels, par l'étayage réciproque des disciplines et l'existence d'invariants sémantiques transversaux, mais aussi entre les manuels et les romans, bien qu'ils soient situés dans des zones différentes de l'univers discursif. En ce qui concerne la réflexivité, son efficacité tient à ce qu'elle constitue le point aveugle de l'activité énonciative dans laquelle sont engagés les enfants, que ce soit dans la pratique scolaire ou dans la lecture. Chez Jules Verne, cette réflexivité s'inscrit au cœur de l'intrigue, à travers la Sphère qui est la condition même de l'intrigue et de sa lecture. L'épisode critique de l'attaque de la Sphère par la Horde,

au-delà, de son intérêt dramatique, met en évidence ce qui soutient tacitement l'ensemble du dispositif, condition d'une colonisation qui permet précisément d'éliminer ce qui rend possible l'existence de telles Hordes.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMOSSY, R. (2000); *L'Argumentation dans le discours*, Paris: Nathan.
- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1983); *L'Argumentation dans la langue*, Liège: Mardaga.
- BRUNO, G. (1877); *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris: Belin.
- EEMEREN, F.H. VAN et GROOTENDORST, R. (2004); *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (1966); *Les Mots et les choses*, Paris: Gallimard.
- (1969); *L'Archéologie du savoir*, Paris: Gallimard.
- HANRIOT, E. et HULEUX E. (1900); *Cours régulier de langue française, Cours intermédiaire, Livre du Maître*, Paris: Alcide Picard et Kaan.
- HAROCHE, C.; HENRY, P. et PECHEUX, M. (1971); "La Sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours", dans *Langages*, 24, pp. 93-106.
- (2011); "Pertinence de la notion de formation discursive en analyse du discours", dans *Langage et Société*, en presse.
- LAVISSE, E. ([1913] 1939); *Histoire de France, Cours élémentaire*, Paris: Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (2004); "L'analyse du discours et ses frontières", dans *Marges linguistiques* (revue électronique), 9, pp. 64-75. (Repris dans [www.revue-texto.net/19962007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0227\\_maingueneau\\_d/0227\\_maingueneau\\_d.pdf](http://www.revue-texto.net/19962007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0227_maingueneau_d/0227_maingueneau_d.pdf)).
- (1979); *Les livres d'école de la République. Discours et idéologie*, Paris: Le Sycomore.
- (1991); *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris: Hachette.
- (1993); *Le Contexte de l'œuvre littéraire*, Paris: Dunod.
- MOY, L. (1895); *La Première année de récitation. Résumés, Morale, Maximes, Notes*, Paris: Armand Colin.
- PAYOT, J. ([1904]1908); *Cours de morale*, Paris: Armand Colin.
- PERELMAN, CH. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958); *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- VERNE, J. (1871); *Vingt mille lieues sous les mers*, Paris: Hetzel.