

LA TRADITION EUROPÉENNE DES PARODIES GRAMMATICALES DANS LA RUSSIE DES XVIII^e-XIX^e SIÈCLES

VLADIMIR BAZYLEV

On sait que dès Platon (voir *Cratyle* 431 E ou *Le sophiste*, 234 A) et Aristote (*Topique*, 142/31) le terme de *grammaire* a désigné l'art de lire et écrire, conception que devait reprendre l'école alexandrine. Il ne fait pas de doute que la grammaire ainsi comprise présente des composantes sémiotiques qui structurent un modèle de culture ou bien, à l'intérieur de celle-ci, d'anticulture. C'est ainsi qu'il convient d'interpréter le phénomène des parodies grammaticales dans la culture européenne à compter de l'Antiquité. On peut citer effectivement dans la culture antique *La tragédie de la grammaire* de Callius (V^e siècle avant J.-C.) dont on retrouve des échos dans les *Énigmes* de Cléarque (IV^e siècle avant J.-C.) et dans *Les sophistes au banquet* d'Athinée (livre X, 453c-454a ; VII, 276a ; X, 448b). La tragédie de Callius était une parodie de l'enseignement des sophistes, ce qu'on retrouve par la suite dans *Les nuées* et *Le festin* d'Aristophane ainsi que dans *Les chèvres* d'Espolide. Beaucoup plus près de nous, nous pouvons citer dans le même genre un vaudeville français datant de 1835 et intitulé *La sonnette de nuit* où l'on trouve une scène intitulée « L'alphabet ». Dans tous les cas cités, on retrouve une parodie visant l'enseignement officiel, surtout grammatical, ainsi que le rôle que joue dans la culture et la formation de l'individu la conception de la langue et de son apprentissage. Il est en effet évident que bien des choses en dépendent dans la culture, à commencer par les pratiques discursives dominantes.

Nous pouvons relever que c'est à la fin des années 1820 et au début des années 1830 qu'en Russie on s'est intéressé plus particu-

lièrement aux questions philologiques et pédagogiques ; mais la tradition d'utiliser la langue de manière parodique afin de mettre en lumière les tares de la culture de l'époque remonte en fait au XVIII^e siècle. C'est en effet dans les années 1750 que M.V. Lomonosov écrit sa scénette humoristique *Le jugement des lettres russiennes représentées par la Grammaire face à la Raison et à l'Usage* [Sud rossijskix pis'men, pered Razumom i obyčae ot Grammatiki predstavlennyx]. Les débats philologiques des XVIII^e et XIX^e siècles ont été menés dans la littérature presque exclusivement sous forme parodique ; citons par exemple la controverse qui opposa N.I. Nadeždin à N.A. Polevoj et N.I. Greč à propos de la *Grammaire pratique* [Praktičeskaja grammatika] de celui-ci. Nadeždin qui était un bon helléniste et latiniste, connaissait à coup sûr non seulement *Le jugement des lettres russiennes* de Lomonosov mais aussi ses prototypes antiques, du genre du *Jugement des voyelles* de Lucien, ainsi que les œuvres analogues qui suivirent en Europe occidentale, du genre de l'*Apologia pro littera* de Calcagnini (1539) ou du poème *De litteris inventis* de Nicols (1711). Il est sûr que ce type d'œuvres était à la mode ; par exemple, dans les cercles littéraires, on connaissait fort bien de A.I. Sukaladze, collectionneur et falsificateur de manuscrits, le traité parodique fantastique *Le point de vue des lettres* [Bukvozor]. Mais, dans l'ensemble, la langue captait l'attention non seulement comme objet d'observations philologiques ou comme support à des mots d'esprit mais aussi comme expériences pédagogiques. C'est ainsi que A. Galaxov évoque les livres « gais » et « concrets » de l'ancien temps dans un article substantiel intitulé « Comment la grammaire était enseignée jadis et comment elle l'est encore de nos jours » [Kak prežde učili i kak ešče učat grammatike] qui parut dans la revue *Teleskop* en 1836. Parmi les livres anciens qui étaient évoqués on trouvait l'ouvrage français *Eno et Ikaël*, assez populaire en Russie et que Puškin citait comme exemple d'écho de l'enseignement de la langue traité sur le mode du vaudeville. Dans la culture européenne, la tradition de ces parodies plonge ses racines non seulement dans les œuvres de l'Antiquité grecque déjà citées mais aussi dans des écrits de la Rome ancienne tels que l'*Institutio oratoria* de Quintilien (I, 7, 126), sans oublier certains ouvrages d'Érasme tels que *De pueris statim ac liberaliter instituendis*. Au XVIII^e siècle, en liaison avec le développement de l'enseignement des langues étrangères en Europe, paraissent les parodies pleines d'humour d'Alexander Pope, Jonathan Swift et John Arbuthnot. De fait, ces parodies grammaticales ouvraient un nouveau et vaste

champ d'application à la satire ; c'est ainsi que dans toutes les littératures européennes on voit surgir, à compter du Moyen Âge, toute une série de traités parodiques variés dans lesquels les pratiques pédagogiques sont détournées au profit de visées sociales précises. Citons ici, en ce qui concerne la culture russe, la tradition qui va de la *Grammaire générale de la Cour* [Vseobščaja pridvornaja grammatika] de Fonvizin jusqu'au traité de Petrov intitulé *Pour la défense de la vieille grammaire (rires et larmes du rédacteur d'une grammaire russe)* [V zaščitu staruxi-grammatiki (smex i gore sostavitelja russkoj grammatiki)] (1909).

Les parodies grammaticales sont, dans la culture russe, liées à plusieurs constantes curieuses. Du fait qu'elles se rattachent à une tradition culturelle philologique importée, ces grammaires sont plutôt une réflexion sur des problèmes de société spécifiques, comme ceux de l'instruction et de l'éducation. Ces parodies grammaticales comblent ainsi les insuffisances d'une tradition critique qui dépérissait. Si on laisse de côté l'approche purement philologique dans l'étude du phénomène des parodies grammaticales dans la culture russe de la période envisagée, il paraît intéressant d'essayer d'apporter une réponse aux deux questions suivantes : pourquoi les créateurs de pareilles parodies ont-ils privilégié le versant écrit de la langue, l'alphabet en particulier ? Et quelles étaient les lacunes de la tradition didactique que mettaient en lumière ces grammaires ? C'est à ces questions que va tenter de répondre le présent article.

Au début du XIX^e siècle, l'enseignement de la langue en Russie, qu'elle soit maternelle ou étrangère, est influencé par des opinions assez contradictoires aussi bien en ce qui concerne les buts recherchés que la tradition dont on se réclame. Si, à la fin du siècle précédent et au début du XIX^e priorité était donnée à l'acquisition de la compétence écrite active, l'accent en vient ensuite à être mis sur l'étude de l'œuvre littéraire elle-même et non sur la langue comme catégorie immanente. Ce processus, comme nous allons le voir, a ses fondements dans la société russe en même temps que dans l'assimilation des conceptions philologiques venues d'Europe occidentales sur l'essence de la langue. Il convient de rappeler que la tradition pédagogique russe du XVIII^e siècle et du début du siècle suivant se trouve sous l'influence de la tradition philologique allemande et française qui séparait grammaire théorique et grammaire pratique ; on peut citer ici de Sylvestre de Sacy les *Principes de grammaire générale mis à la portée des enfants* (1799) ou le *Lehrbuch der allgemeinen Grammatik besonders für höhere Schul-*

Classen de Johann Severin Vater (1805). C'est ainsi que les grammaires théoriques du russe de cette époque ne tenaient plus compte des nécessités pratiques de l'enseignement. Il n'y avait point de manuels pratiques, ce qui entraîna ce hiatus que nous avons déjà mentionné, hiatus qui ne pouvait être comblé que par des ouvrages non scientifiques et non pédagogiques au sens strict du mot, des répercussions aussi bien dans l'éducation que dans la vie de la Cité. Pareille situation masquait en fait une perte d'autorité de la part des grammaires pratiques : jusqu'alors, les grammaires scientifiques avaient pour finalité l'éducation populaire, elles ne renfermaient aucune connotation négative ; mais dès lors que le statut de la philologie dans la société s'élève en tendant à se constituer comme discipline scientifique à part entière, les manuels de langue maternelle destinés à satisfaire uniquement les besoins pratiques de l'éducation tendent à se dévaluer dans l'opinion publique. C'est suite à cela que se développe l'opposition entre grammaire scientifique et grammaire pratique en deux étapes dans la Russie du XIX^e siècle : celle dominée par la grammaire philosophique générale dans l'enseignement pratique de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, et celle où prévaut l'approche historique qui tend à remplacer l'étude de la langue proprement dite par celle de la littérature. Il ne fait pas de doute que les conceptions scientifiques de la langue ne peuvent qu'influencer ses principes de description appliqués aux besoins pratiques de l'enseignement. À compter du début du XIX^e siècle se produit une réorientation du savoir humaniste par alignement sur les principes des sciences naturelles, botanique et anatomie entre autres. C'est ici que prend naissance la conception de la langue comme organisme. Cependant, en même temps, la description linguistique continue de s'appuyer sur les principes théoriques de la philosophie rationnelle du siècle précédent, ce qui aboutit à une double tradition grammaticale, à la fois logico-philosophique et historico-comparative, toutes les deux puisant leurs racines dans un même principe organiciste. On peut penser que c'est la conception linguistique de Karl Ferdinand Becker qui devient alors en Russie dominante : elle privilégiait l'interprétation de la langue considérée en synchronie et était la mieux adaptée aux opérations de transformation dans l'enseignement pratique. Ce que les deux siècles ont en commun, c'est la conception de la langue comme système de signes. La conscience linguistique des Lumières à la fin du XVIII^e siècle avait fait porter l'accent sur la perception analytique et définitoire de la langue alors qu'au siècle suivant, surtout à partir de Becker, on insiste plutôt sur le potentiel génératif des composantes

de la langue. Becker postulait en effet que la langue présentait deux versants, le logique et le phonétique avec son appareil de sons. Nous nous arrêterons sur cette approche atomistique car c'est elle que l'on retrouvera à la base de la conception de la langue au XIX^e siècle. Becker, à la suite d'Emmanuel Kant (le philosophe le plus lu dans la Russie d'alors), part de prémisses selon lesquelles l'univers, y compris le langage, est organisé et se développe de manière rationnelle : par conséquent, les deux principes, logique et phonique, sont la condition nécessaires à l'acquisition et au maniement de la langue. L'approche méthodologique de Becker consistait à rendre la langue concrète et facilement assimilable à partir de l'analyse de la structure et de l'agencement de ses éléments. Une approche si pratique fit que les grammaires didactiques composées par Becker lui-même et ses imitateurs en vinrent à occuper le premier rang dans l'enseignement pratique. C'est ainsi que, selon moi, c'est dans cette tradition, solidement installée dans la Russie du XIX^e siècle, qu'il faut rechercher l'origine de la personnification de la lettre à l'exclusion des autres éléments organiques de la langue. Il ne faut pas, selon moi, accorder trop d'importance à l'aspect ludique de tous ces « abécédaires drolatiques » qu'évoque, entre autres, M.P. Alekseev (Alekseev 1972). Celui-ci n'a pas compris que toute la topique des parodies grammaticales à l'époque du préromantisme et du romantisme en Russie était héritière de la tradition d'Europe de l'Ouest tout en reflétant sous une forme travestie les problèmes éducatifs contemporains qui n'étaient pas évoqués ailleurs. Il est intéressant de noter que la graphie apparaissait dans la tradition russe également comme une couche inférieure de ce logos littéraire dont Friedrich Schlegel avait exposé la théorie dans son *Histoire de la littérature ancienne et moderne* (une traduction russe parut en 1830).

L'existence dans la culture russe de parodies grammaticales et la pratique de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères qui y avait cours revêtent un caractère socialement déterminé et permettent d'envisager toute la période des XVIII^e et XIX^e siècles sous un angle tout à fait inhabituel. Soit en fonction de ce que nous appellerons « le phénomène de Lenskij dans la culture russe ¹ ».

1. Lenskij est l'un des héros du célèbre roman en vers de Puškin *Eugène Onéguine* [Evgenij Onegin] (1823-1831) ; c'est un poète imprégné de l'idéalisme du romantisme allemand et qui meurt en duel, tué par Onegin qui est au contraire cynique et désabusé. (N. d. T.)

Le « phénomène de Lenskij », c'est la limitation événementielle des capacités de l'individu à s'insérer (ou revenir) dans la sphère ethno-culturelle primitive (la sémiosphère) en assimilant un stéréotype éducatif différent, c'est-à-dire de recevoir éducation et instruction dans une autre sémiosphère. La caractérisation, l'interprétation du « phénomène de Lenskij » est un grand classique de la culture russe. Ainsi en est-il de sa singularisation individuelle : « Beau garçon en tout son printemps, /Poète et disciple de Kant, / Il portait les fruits de la science / Hors de sa brumeuse Allemagne ; /Acquis aux idées libérales, /d'esprit vif, quelque peu étrange, /Un enthousiaste au verbe haut, /Et noir-bouclé jusqu'aux épaules » (chapitre 2, strophe 6) ². Sa « singularisation » se manifeste au quotidien : « Pour lui, /le sens qu'on donne à notre vie /Était une énigme, un mirage /- De quoi s'arracher les cheveux /devant ces choses prodigieuses ! » (chapitre 2, strophe 7) ³ Mais la « singularisation » est également sociale : « [...] les festins ne lui plaisaient guère /Chez les seigneurs du voisinage, /Il fuyait leurs propos sonores ; /Quant aux sentencieuses paroles /Touchant le chenil, les parents [...] » (chapitre 2, strophe 11) ⁴. Il s'agit d'un phénomène qui ne ferme pas pourtant de manière absolue la possibilité d'accéder à la sémiosphère, soit la société, ou d'y revenir : « Partout Lenski était reçu /- Riche et bien fait ! – comme un fiancé. /À la campagne c'est coutume : /Tous destinaient la fille aînée /À leur “demi-russe” voisin. » (chapitre 2, strophe 12) ⁵.

C'est à dessein que l'expression « demi-russe » est présentée comme rapportée dans le texte, il s'agit en effet des propos des voisins. Cela esquisse ou détermine une position occupée par l'individu dans la société qui est paradoxale, peut se lire à différents niveaux et se révèle en fin de compte préjudiciable. En quoi consiste donc ce caractère paradoxal ? d'une part, cela correspond à la clôture de la culture (de la sémiosphère) comme système s'organisant de lui-même (en synergie), ce qui est déjà porteur de paradoxe puisque ce genre de système tend constamment à dépasser cette clôture sur soi-même en s'autodétruisant, en se déstructurant. Par ailleurs, il s'agit là aussi d'une appréciation de l'importance des méthodes propres et exogènes de l'éducation et de l'enseignement

2. Nous utilisons ici la traduction de Marc Semenov et Jacques Bour (Pouchkine 1979, 69). (N. d. T.)

3. *Ibid.*

4. *Ibid.*, 72-73.

5. *Ibid.*, 73.

dans la culture. Ici le paradoxe, c'est que cette appréciation oscille entre la négation et une célébration enthousiaste.

L'organisation autonome des systèmes sociaux implique une activité des individus qui peut être plus ou moins consciente : depuis l'assimilation intuitive des formes sociales périmées ou sur le déclin jusqu'à la connaissance scientifique. Le système socio-culturel « soupèse » ses finalités dans leur réalité concrète historique. Mais le principe d'auto-organisation est précisément une combinaison optimale de facteurs binaires de stabilité et de mobilité, d'héritage et de novation dans la culture. Ce caractère optimal peut être aussi négatif, car l'un des deux principes qui le sous-tendent peut être éliminé. Un tel principe est exprimé par l'alliance optimale des opinions pluralistes et de la quête d'une solution donnée, d'une représentation moniste. En ce cas l'enseignement se présente comme une activité cognitive organisée de manière artificielle en vue de d'activer le développement psychique individuel et l'assimilation des lois connues qui régissent le monde. Le caractère systématique de l'apprentissage est dans la recherche d'une relation optimale entre l'érudition de l'individu et le savoir qu'il absorbe. Mais ici surgit une contradiction : le volume de l'information engendrée par le socium, préservée et transformée par lui (particulièrement dans le cas où ce socium cherche à s'évader de sa sémiosphère et à s'unir à d'autres) commence à surpasser ses propres besoins et possibilités, ce qui transforme le savoir en *on ne sait quoi, un lointain embrumé*, ce qu'exprimait ainsi Küchelbecker ⁶ : « Chez nous tout n'est que rêve et illusion, tout est imagination, apparence et impression, tout n'est que comme si, on dirait que, on ne sait quoi... En particulier les brumes. »

Le concept de sémiosphère sous-entend que celle-ci est séparée de l'espace extra-sémiotique ou relevant d'un autre champ sémiotique qui l'entoure. L'un des concepts fondamentaux de la délimitation sémiotique est celui de frontière. La « fermeture » de la sémiosphère se manifeste en ce qu'elle ne peut être conjointe à des textes relevant d'un autre sémiotisme ou à des non-textes. Pour que ceux-ci acquièrent à ses yeux de la réalité, il faut qu'elle les transcrive en l'un des langages de son espace interne ou qu'elle sémiotise les faits. Et tout cela bien qu'il existe des mécanismes d'interpénétration des sémiosphères, d'ouverture l'une à l'autre qu'a évoqués Ju.M. Lotman, comme par exemple la conservation de

6. Wilhelm Karlovič Küchelbecker (1797-1846), poète romantique russe qui participa au soulèvement décembriste de 1825 et connut par suite l'exil en Sibérie. (N. d. T.)

la « singularisation », le transfert ou la transformation ou l'adaptation, l'élimination du caractère concret d'une autre sémiosphère, la provocation, la tradition (voir par exemple la « Slavia orthodoxa » et la « Slavia latina » selon N.I. Tolstoï). Et tout cela, comme le rappelle Michel Foucault, oblige à parler de ruptures, de transferts, de failles, de formes radicalement nouvelles de positivité et de déplacements soudains. Citons ici encore *Eugène Onéguine* :

« Ils se lièrent : granit et vague, / Poème et prose, glace et flamme / Ne s'opposent pas à ce point. / Au début, la gêne survint / De natures si disparates. / Puis ils se plurent ; et essentiel, / Chaque jour ils trottaient à l'amble ; / Il furent vite inséparables. / Car "ne rien faire" unit les êtres /- Moi, le premier, je le confesse ⁷ » (chapitre 2, strophe 13).

L'examen du processus d'éducation et d'apprentissage dans la culture témoigne du fait que les moyens qui y sont mis en œuvre sont déterminés par la structure de la conscience qui en est destinataire et non par la structure (ou le contenu) de ce processus. La pragmatique de ce processus représente quelque chose d'extérieur qui ne rentre pas dans le système. Par ailleurs, pour la culture qui représente par elle-même non seulement l'information potentielle que recèle tel ou tel système mais aussi l'information réelle qui en a été extraite par telle ou telle communauté historique, la structure de la conscience qui reçoit ce processus d'éducation-apprentissage ne va pas représenter quelque chose d'étranger. Elle va constituer en effet l'un des aspects de son organisation interne. Ce faisant, la structure de la conscience cible, du fait de la pluralité des facteurs et des systèmes qui structurent la culture va avoir un caractère actif. La relation entre la conscience cible et le système qu'on y fait pénétrer peut être envisagé comme la collision entre deux textes écrits en des langues différentes, dont chacun s'efforce de transformer l'autre d'après son propre modèle, d'en faire en quelque sorte la « traduction en soi-même ». Revenons encore à *Eugène Onéguine* :

« Tout leur donnait lieu à débats ; / Les entraînait à méditer : / Les coutumes des anciens âges, / Et les préjugés bien ancrés, / L'or du savoir, pire ou meilleur, / Le fatal secret du cercueil, / Destin et vie qui se succèdent, / Tout tombait sous leur judiciaire. [...] / Et Eugène, plein d'indulgence, / Sans guère entendre, avec méthode / Prêtait l'oreille au bon jeune homme ⁸ » (chapitre 2, strophe 16).

Comme nous le savons, l'opposition des sémiosphères peut conduire, dans des cas extrêmes, à la disparition de l'individu. Mais

7. Pouchkine, 1979, 73.

8. *Ibid.*, 76-77.

pareil tragique aboutissement n'est pas uniquement et simplement la conséquence de l'affrontement de différentes sémiosphères. Ce serait une explication par trop banalisée. Tout est en fait bien plus compliqué et paradoxal. Et d'autant plus paradoxal qu'il semblerait qu'à l'intérieur de la sémiosphère elle-même qui structure le système d'éducation et d'enseignement qui lui correspond (soit le système d'organisation entre la conscience et le modèle du monde qu'elle reçoit) il ne saurait y avoir de contradictions. Sinon cette sémiosphère remettrait en cause sa propre intégrité. Et pourtant, il est évident qu'il est inévitable que cela se produise : l'auto-organisation (ou synergie) de la sémiosphère suppose qu'y soient présents des facteurs déstructurants qui, aussi paradoxal que cela puisse paraître, participent à cette composante dont les fonctions devraient être de préserver une capacité maximale de préservation et de productivité.

Comme phénomène déstructurant de la sémiosphère intervient l'autoréflexion de la culture sur la sous-sémiosphère d'éducation et d'enseignement qu'elle crée (en elle et pour elle). Est paradoxal le fait que l'autoréflexion s'opère en Russie non pas à partir de l'école (comme unité sociale et fonctionnelle structurée) mais à partir du livre. C'est en ce sens que l'académicien D.S. Lixačev a pu répéter plus d'une fois que même si l'on fermait toutes les universités, tant qu'il y aurait des bibliothèques nous aurions des gens éduqués, de sorte que la culture n'interromprait pas son développement.

En Russie l'homme ne fait pas que fréquenter l'école, qu'elle soit bonne ou mauvaise (ceci est une autre question). En fait, il passe par *l'épreuve de l'école*. L'autoréflexion qu'opère la culture montre la rupture que peut représenter pareille mise à l'épreuve. Dans sa note intitulée *À propos de l'éducation populaire* [O narodnom vospitanii] écrite en 1822, Puškin écrivait : « En Russie l'éducation à la maison est des plus insuffisantes, des plus immorales ; l'enfant n'est entouré que d'esclaves, n'est exposé qu'à des exemples dégradants, oscille entre caprices et servilité, ne reçoit pas la moindre notion de ce qu'est la justice, les rapports entre les individus, l'honneur authentique. Son éducation se borne à étudier deux ou trois langues étrangères et les rudiments de toutes les sciences qui lui sont enseignés par n'importe quel maître que l'on aura engagé. »

La présence constante de cette réflexion auto-déstructurante sur éducation et instruction dans la société russe ne laisse pas d'étonner ; Aleksandr Griboedov s'exprimait ainsi sur le sujet : « L'instruction, c'est la peste, la science, c'est la cause /De ce

qu'aujourd'hui, bien plus que jamais, / Le nombre des gens, des choses et des opinions insensés s'est multiplié » (*Le malheur d'avoir de l'esprit*, acte I, scène 5). Cela se vérifie depuis A. Griboedov, D. Fonvizin et A. Sumarokov jusqu'à A. Čexov et F. Sologub, avec l'expression la plus extrême dans *Le démon mesquin* [Melkij bes] de celui-ci et dans *La marmaille* [Meljuzga] de A. Kuprin où l'on trouve le passage suivant : « Les paysans avaient refusé catégoriquement d'assurer le chauffage de l'école. Ils n'y envoient leurs enfants qu'afin que les dix kopecks que prélève le zemstvo⁹ pour les besoins de l'instruction publique ne soient point perdus. » Quant au linguiste L.V. Ščerba, il écrira en analysant la situation dans l'enseignement des langues dans les années 1930-1940 :

« Dans l'ancienne Russie la connaissance des langues étrangères était acquise par l'intermédiaire des gouvernantes [...]. C'est pourquoi ni le gouvernement ni la société ne ressentaient une quelconque pénurie dans le nombre des individus maîtrisant les langues [...]. Malheureusement jusqu'à aujourd'hui bien des gens ne peuvent comprendre [...] qu'un Français ou un Allemand ne peut par la simple vertu de sa naissance enseigner le français ou l'allemand [...]. Le bilinguisme ne peut suffire par lui-même à garantir une compétence pédagogique. »

C'est pourquoi Griboedov pouvait affirmer : « Dans les grandes assemblées, ou fêtes paroissiales, / Règne encore la confusion des langues : français et patois de Nižnij-Novgorod. » (*Le malheur d'avoir de l'esprit*, acte I, scène 7)

Et pourtant il ne convient pas de rechercher le fondement de cette situation dans les « intrigues des ennemis des Lumières » (depuis le fonctionnaire de base jusqu'à l'État dans son ensemble ; en adoptant une attitude hostile vis-à-vis de l'éducation et de l'enseignement autochtones, l'individu trouve une compensation en se tournant vers une autre sémiosphère, en s'assimilant un autre paradigme éducatif. Le paradoxe est cependant que celui-ci appelle aussi à une rupture avec la sémiosphère autochtone. Lenskij « disciple de Kant et poète » suscite des sentiments négatifs. C'est ainsi que lors de l'« affaire des professeurs » en 1821 Runič disait à Galič : « Il est évident que vous préférez le paganisme au christianisme, une philosophie dévoyée à la virginale épouse de l'Église chrétienne, Kant l'impie au Christ en personne, et Schelling à l'Esprit Saint. »

9. Assemblée territoriale élue instituée lors des grandes réformes d'Alexandre II dans les années 1860.

« La connaissance plus intime de larges couches de la société russe avec la vie en Occident les a délivrées du charme qui émanait de cette Europe de l'Ouest inconnue et que traduisent si bien encore aujourd'hui les remarques naïves et enthousiastes de Karamzin dans ses *Lettres d'un voyageur russe* [...]. La possibilité de critiquer la culture européenne se fait jour [...]. Des motifs de racisme, d'affliction universelle [...] s'entrecroisent dans la critique actuelle du bilan de la civilisation occidentale. » Et on retrouve ici aussi bien Gogol' que les slavophiles, Herzen, Aksakov et Danilevskij, Konstantin Leont'ev et les eurasistes, Straxov, Lev Tolstoï et Mixajlovskij, Dostoevskij, Vladimir Solov'ev et Berdjajev.

« La culture européenne, écrit N.S. Trubeckoj, est le produit de l'histoire d'un groupe ethnique défini à laquelle sans le moindre fondement on attribue une valeur universelle [...]. L'intelligentsia des peuples européenisés doit arracher de ses yeux ce bandeau, se libérer de l'hallucination de l'idéologie romano-germanique. Elle doit réaliser tout à fait clairement, absolument et irrévocablement qu'on l'a jusqu'à maintenant abusée, que la culture européenne n'est pas un absolu, ne concerne pas l'humanité toute entière mais ne représente que la création d'un groupe ethnique restreint de peuples qui n'ont de commun que l'histoire. » Et Straxov formulera ainsi la conclusion de ses réflexions : « Cette culture [européenne] souffre d'une contradiction interne qui introduit le mensonge dans toutes ses manifestations. »

Il ne s'agit pas là d'impressions individuelles occasionnelles. Tout se ramène en fait à l'impossibilité d'un retour (satisfaisant et d'autant plus réformateur) dans la sémiosphère autochtone avec une réserve suffisante d'une autre sémiosphère. Il est intéressant de rappeler les résultats historiquement fixés de l'acquisition de la culture européenne par les Russes : « En dépit de la culture et de l'expérience qu'il avait acquises en Europe, Korsakov ne fut jamais impliqué en Russie dans la construction des canaux [...]. Dans une série de cas, l'expérience tentée en envoyant des gens se former en Angleterre ne fut couronnée que d'un succès limité, qui, parfois, pouvait s'expliquer par les aptitudes limitées de ces élèves, mais le plus souvent par l'absence complète d'aptitude à agir de la bureaucratie russe et les querelles entre administrations différentes. » Telle est la conclusion d'une recherche complexe sur le destin ultérieur des gens envoyés pour se former en Angleterre au XVIII^e siècle. « Pourquoi donc quêter l'intelligence et aller si loin pour cela ? » (*Le malheur d'avoir de l'esprit*, acte III, scène 21).

Pour terminer je me permettrai de formuler quelques principes de théorie générale qui concernent le fonctionnement des parodies grammaticales dans la sémiosphère. Elles comportent des principes à la fois destructeurs et créateurs, elles tendent à ruiner les liens et les significations qui sont présents dans la vie mais en créent d'autres simultanément. C'est ainsi qu'elles mettent en valeur l'ineptie et l'absurdité des rapports qui règlent la vie de la société. Elles transgressent et défont tout le système de signes que renferme le monde des cultures mais, au cours de ce processus de destruction, elles bâtissent aussi quelque chose qui n'appartient qu'à elles : un monde de relations ruinées, d'absurdités, de rapports sans justification logique, un monde libéré des conventions, et par suite en quelque sorte souhaitable ; elles aident l'homme à trouver la « singularisation » et à restaurer les relations entre individus qui sont niées par les autres sphères ; elles créent un monde d'anticulture et par cela même posent les assises d'une culture nouvelle. À l'intérieur de la culture, les parodies grammaticales ne sont pas un simple prolongement de la philologie, c'est bien plutôt une rupture par rapport à un point donné, soit une structuration en synergie de l'auto-réflexion (qui s'oppose à l'arbitraire) de la conscience philologique pratique. Tout héritage, y compris celui qui relève d'une culture différente, est avant tout combat, destruction d'un ensemble ancien, et élaboration nouvelle d'éléments précédents : c'est que tout système dynamique, y compris celui de la langue, se situe dans un espace qui inclut d'autres systèmes pas moins dynamiques ainsi que des résidus de structures ruinées, comètes originales de cet espace ; tout système ainsi ne vit pas selon des règles d'auto-développement mais se trouve aussi impliqué dans divers conflits avec d'autres structures culturelles, et ces conflits présentent un caractère beaucoup plus aléatoire, ce qu'il fait qu'il est pratiquement impossible de les prévoir à l'avance. Ici, de fait, s'accomplit la fusion de l'aléatoire et de la régularité. Ce qui est « régulier » dans un système apparaît comme aléatoire dans l'autre système avec lequel il y a conflit inopiné. C'est ainsi que des textes écrits dans des langues différentes renferment en eux deux niveaux de significations : un même texte peut très bien être extérieur à l'un de ces niveaux tout en se trouvant inclus dans l'autre. Il faut ajouter à cela qu'un système conserve la mémoire de ses états antérieurs en même temps qu'une « prescience » du futur. C'est pourquoi l'essence de la parodie n'a rien à voir avec le comique. L'une de ses missions, qui est de créer une illusion, est facteur d'erreur : ce qui est sérieux en elle se dissimule sous un masque comique. Il existe une mince zone de

contact (une surface analogue au ruban de Möbius) où le comique du genre parodique et avec lui le comique de ce qui est parodié tend à s'évaporer. Il ne s'agit pas ici de comique, mais du fait que la parodie grammaticale s'avère être dans la culture un « texte déplacé » qui maintient la culture à la « place » de la culture, place qui peut être considérée comme analogue au texte traditionnel. Dans la parodie grammaticale se produit une réévaluation des savoirs. Une fois perdu l'intérêt pour le discours du texte traditionnel, la société perd toute confiance en lui. Une fois perdu l'intérêt envers un certain niveau événementiel, dans le cas présent celui qui concerne l'éducation, la société cesse d'exister à travers lui, elle en sort. Ceci est lié au fait que ce niveau événementiel de la culture auquel on accordait une très grande importance peut se révéler n'être que néant, qu'un mythe. Comment l'expliquer ? L'une des réponses consiste à dire que la culture n'est pas seulement par nature diverse, imprévisible. Mais le problème ne réside pas dans ces libres aléas de la culture. Ou, plus exactement, pourrait-on dire : le caractère imprévu, le fait de ne pas être à sa place, l'absurdité qui sont présents dans le processus culturel ne sont pas uniquement le reflet de l'hétérogénéité de principe de la culture ; c'est aussi la marque de son caractère multiforme que l'on ne peut mesurer d'après les finalités rationnelles que se fixe l'homme pour organiser le milieu culturel. Il ne fait pas de doute que l'homme organise la culture consciemment, en ayant devant soi des buts rationnels. Mais le paradoxe de l'organisation du milieu qui entoure l'homme pour en faire un ensemble rationnel et spirituel est que ce processus entraîne lui-même des conséquences qui n'avaient jamais été prévues et qui apparaissent, non par suite d'un erreur, mais comme la conséquence directe des desseins rationnels de la culture. On peut donc dire que ces desseins présentent une dimension supplémentaire d'irrationalité inconsciente.

D'un point de vue pragmatique, la parodie grammaticale comble des lacunes de la connaissance à un niveau informel. L'expansion et la popularité de ce genre à des époques où le changement de paradigme culturel est particulièrement accentué sont importantes. Mais cette popularité n'est pas moindre, elle peut même être plus forte lorsque stagnation et canon règnent sans partage. Les parodies grammaticales sont alors beaucoup plus raffinées et variées, leur degré d'élaboration d'un point de vue formel incommensurablement plus élevé. Par ailleurs, elles n'apparaissent en fait jamais comme une sanction, s'opposant à quelque chose. Il faut donc directement relier les fondements de leur existence aux cir-

constances culturelles et historiques. C'est que la parodie grammaticale représente en fait un type de texte particulier dans lequel dominant les liens extra-textuels. Tout en mettant à mal le cliché structurel, elle ne prétend pas lui substituer une structure différente. Cette structure, seule authentique selon son créateur, est sous-entendue tout en recevant une expression négative. L'effet auquel vise la parodie grammaticale n'est pas basé sur le changement de sens en tant que tel ; il se manifeste au point d'intersection du mot et de son reflet. Celui-ci peut être fondé sur une réflexion rationnelle (dans les parodies critiques), même inconsciente, instinctive (dans le cas bien connu des parodies « non intentionnelles » et du sens figuré des mots qui lui est lié). Cette intersection ou zone de contact n'est pas incarnée et fixée dans le mot, et c'est pourquoi ce que l'on appelle le « mot à deux voix » qui est à la base de la conception de la polyphonie que nous devons à Baxtin ne peut rendre compte de toute la variété de l'activité parodique, n'étant que l'un de ses avatars possibles.

BIBLIOGRAPHIE UTILISÉE

ALEKSEEV, M.P. 1972. *Puškin : sravnitel'no-istoričeskie issledovanija* [Puškin : études historiques et comparées], Leningrad.

FUKO, M. 1996. *Arxeologija znanija* [L'archéologie du savoir], Kiev.

KROSS, È.G. 1996. *U temzksix beregov : rossijane v Britanii v XVIII veke* [Sur les rives de la Tamise : les Russes en Grande-Bretagne au XVIII^e siècle], Sankt-Peterburg.

KULL', I.G. 1965. « Semiotika i obučenje » [La sémiotique et l'apprentissage], *Učenyje zapiski Tartusskogo GU*, vyp. 181, Tartu.

LOTMAN, Ju.M. 1971. « Problema "obučeniija kul'ture" kak ee tipologičeskaja xarakteristika » [Le problème de l'« apprentissage de la culture » comme caractère typologique], *Učenyje zapiski Tartusskogo GU*, vyp. 284, Tartu.

LOTMAN, Ju.M. 1994. *Byt i tradicii russkogo dvorjanstva (XVIII-načalo XIX veka)* [Vie quotidienne et traditions de la noblesse russe au XVIII^e siècle et au début du XIX^e], Sankt-Peterburg.

LOTMAN, Ju.M. 1995. *Puškin* [Puškin], Sankt-Peterburg.

PANČENKO, A.M. 1973. *Russkaja stixovaja kul'tura* [La culture poétique russe], Leningrad.

POUCHKINE, A. 1979. *Eugène Onéguine*, Trad. de Marc Semenoff et Jacques Bour, Paris, Aubier (Collection bilingue).

ROZANOV, V.V. 1990. *Sumerki Prosveščeniija* [Le crépuscule de la Renaissance], Moskva.

ŠČERBA, L.V. 1974. *Jazykovaja sistema i rečevaja dejatel'nost'* [Le système de la langue et l'activité de la parole], Leningrad.

TOLSTOJ, N.I. 1997. « *Slavia Orthodoxa* i *Slavia Latina* – obščee i različnoe v literaturnoj i jazykovoj situaciji » [La *Slavia Orthodoxa* et la *Slavia Latina* – ressemblances et différences dans la situation linguistique et littéraire], *Voprosy jazykoznanija*, 2, 16-23.

VAJSKOPF, M.Ja. 2002. *Sjužet Gogolja : Morfologija. Ideologija. Kontekst* [Le sujet chez Gogol' : morphologie, idéologie et contexte], Moskva.

ZEN'KOVSKIJ, V.V. 1997. *Russkie mysliteli i Evropa* [Les penseurs russes et l'Europe], Moskva.

Institut de linguistique de l'Académie des sciences de Russie
Traduit du russe par Roger Comtet
Université de Toulouse-Le Mirail,
département de slavistique – CRIMS (LLA)