



HAL
open science

Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle

Michel Charolles

► **To cite this version:**

Michel Charolles. Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle. Philippe Lane. Des discours aux textes : modèles, analyses, Presses Universitaires de Rouen, pp.39-74, 2006, Des discours aux textes : modèles, analyses. hal-01404528

HAL Id: hal-01404528

<https://hal.science/hal-01404528>

Submitted on 28 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

In P. Lane ed., *Des discours aux textes: modèles, analyses*,
Rouen, PUR, 39-74

**COHERENCE, PERTINENCE ET INTEGRATION
CONCEPTUELLE**

M.Charolles

Université de Paris III

UMR-CNRS 6098 LATTICE ENS Ulm

Résumés

Les travaux consacrés à la cohérence et à la pertinence du discours ont insisté sur le rôle des inférences de liaison dans la compréhension. Les séquences étudiées mettent le plus souvent en jeu des relations causales, plus rarement des relations de concomitance. Dans ce travail, nous montrons que l'interprétation de certains énoncés et de certaines séquences implique l'élaboration de relations de ressemblance. Après une présentation et une illustration de la théorie de l'intégration conceptuelle de G.Fauconnier et M.Turner dans laquelle les relations de ce type occupent une place importante, nous examinons, à partir du cadre qu'ils proposent, deux textes de P.Quignard ainsi que leurs gloses par deux lecteurs. Pour finir, nous insistons sur le fait que cette théorie est bien adaptée pour rendre compte des opérations mentales sollicitées dans les tâches de compréhension où les sujets doivent accéder à des associations inédites.

Studies on discourse coherence and relevance theory focussed upon the role of bridging inferences in comprehension. The sequences chosen to study this point generally provided causal relations, scarcely concomitant ones. Here we show that, to be interpreted, some utterances need that hearers or readers conceive relations of partial similarity between the states of affairs being referred to. We present and illustrate G.Fauconnier & M.Turner's conceptual integration theory in which similarity relations play an important function and, in this framework, we

examine two literary texts of P.Quignard and their paraphrases by two readers. At the end, we draw attention to the fact that this theory offers a fitting representation of the cognitive procedures required during comprehension of texts involving creative associations.

I. De la cohérence à la pertinence : quelques rappels¹

Tout le monde est aujourd'hui à peu près d'accord pour considérer que la cohérence est un principe général d'interprétation du discours qui s'applique, comme la maxime de pertinence de H.P.Grice (1975) dont il n'est du reste qu'une illustration, à toute séquence d'énoncés du moment que ceux-ci sont produits à la suite². Les effets de ce principe ont surtout été soulignés à propos de la compréhension, mais ils sont non moins sensibles au niveau de la production (M.Charolles 1983, 1989a et b).

Pour ce qui est de la compréhension, les auteurs se sont inspirés, dans un premier temps, des travaux de J.Searle (1979) sur l'interprétation des actes de langage indirects pour reconstituer, sur le papier, les connaissances linguistiques et extralinguistiques mobilisées par les sujets pour établir des liens de cohérence entre énoncés successifs. Les exemples discutés, comme 1 emprunté à G.Brown & G.Yule (1983, p.196) :

1- A : On sonne.

B : Je suis dans mon bain

ont été décortiqués en vue d'explicitier les différentes opérations de mise en connexion auxquelles devaient se livrer les participants pour satisfaire au principe de cohérence. Un grand nombre d'emplois du type de 1 ont été collationnés et discutés aussi bien dans la littérature linguistique (en pragmatique et dans les analyses conversationnelles) que psycholinguistique où l'on s'est intéressé notamment aux inférences de pontage (H.Clark 1977)³. Ces études

¹ - Pour une synthèse récente cf. : M.CHAROLLES & B.COMBETTES (1999), et pour d'autres moins récentes : M.CHAROLLES (1988, 1995).

² - Ce principe s'appliquant par défaut, on s'attend à ce que les enchaînements contrevenant à son application soient signalés. Cf. G.BROWN & G.YULE (1983) qui soulignent fort justement que : "*quand deux phrases sont rassemblées dans une même séquence par un rédacteur, si celui-ci ne veut pas qu'elles soient considérées comme un texte continu, il doit indiquer explicitement qu'elles sont séparées et disconnectées.*" (p. 65)

³ - Pour deux synthèses de la littérature psycholinguistique consacrée aux inférences, cf. P. VAN DEN BROEK (1994), M.SINGER (1994).

ont entraîné un changement d'orientation assez important dans l'analyse des marques de cohésion qui ont été envisagées comme codant des instructions interprétatives (plus ou moins sous-déterminées) destinées à guider l'élaboration en temps réel d'une représentation cohérente du discours.

Quoique l'ouvrage de D.Sperber & D.Wilson (1986) déborde le cadre de l'analyse du discours, leurs mises au point sur les notions de contexte, d'inférences non démonstratives, et surtout leur principe de pertinence optimale ont été exploités pour l'étude des processus d'interprétation textuelle⁴. Un des apports essentiels de la théorie de D.Sperber & D.Wilson réside dans le fait qu'elle permet de mieux comprendre pourquoi les démarches accomplies par les auditeurs ou les lecteurs pour accéder à une interprétation cohérente sont sujettes à des variations.

L'idée que l'exigence de cohérence ou de pertinence peut varier d'un sujet à l'autre, voire, chez un même sujet à différentes étapes du traitement, est facile à illustrer. Par exemple, dans le petit texte fabriqué qui suit :

2- *"Le studio de Marc donnait sur une place très fréquentée. Le bruit était épouvantable. Paul passa la soirée sur un banc au bord de l'océan. Le vent soufflait. Il allait pleuvoir."*

rien ne dit que le studio de Marc est bruyant, ni non plus que c'est pour fuir le bruit qui règne dans cet endroit que Paul, qui occupe les lieux, passe la soirée au bord de l'océan. L'alternance des imparfaits avec le passé simple code une opposition entre des faits d'arrière-plan et d'avant-plan, mais cette indication n'oblige, tout au plus, qu'à les intégrer dans une même période temporelle. Toutefois, quand on examine la façon dont des lecteurs peuvent comprendre un texte de ce genre⁵, on s'aperçoit :

- que très rares sont ceux qui se contentent de noter que l fait allusion à un appartement qui se trouve dans un endroit bruyant et qu'ensuite il est ("bizarrement") question d'un certain Paul passant une soirée au bord de la mer et constatant l'approche du mauvais temps,

⁴ - Cf en particulier A.REBOUL & J.MOESCHLER (1998) et, pour une discussion, M.CHAROLLES (2001).

⁵ - Les témoignages dont il est fait état ont été recueillis auprès d'étudiants en Lettres par le biais d'une épreuve informelle au cours de laquelle ils devaient noter, avec le texte sous les yeux, tout ce que, d'après eux, celui-ci voulait dire.

- que la majorité des sujets comprend que le studio de Marc est bruyant à cause de son emplacement et que Paul qui y réside se réfugie au bord de l'océan pour fuir le tapage.

Mais on observe également que, parmi les sujets de la seconde catégorie qui développent des inférences de pontage, certains vont plus loin que d'autres et notent que Paul est triste à l'idée de devoir rester le lendemain dans l'appartement à cause de l'arrivée du mauvais temps, sans compter ceux (minoritaires mais bien attestés) qui ne voient même pas que le texte implique deux personnages. Quoiqu'il soit difficile de savoir si les sujets dont les gloses témoignent d'une interprétation moins cohérente ont accès ou non aux relations explicitées dans les paraphrases les plus cohérentes, il semble assez raisonnable de supposer que certains lecteurs cessent de développer des inférences de liaison pendant que d'autres poussent le travail plus loin.

Quels sont les facteurs à même de peser sur l'arrêt ou au contraire la poursuite de l'interprétation ? Il faut bien entendu tenir compte du genre du discours, de la représentation que les lecteurs peuvent se faire de la "profondeur" du traitement qu'il exige. En plus de ces facteurs dont l'incidence est difficile à mesurer, il est assez naturel, ainsi que le notaient déjà G.Brown & G.Yule, et comme le précisent D.Sperber & D.Wilson, de faire l'hypothèse que les lecteurs s'en tiennent au développement des seules inférences qui leur paraissent à même d'augmenter les liens entre les informations dont ils viennent de prendre connaissance avec celles qu'ils ont en mémoire. Pourquoi un sujet qui vient d'achever la lecture de 2 perdrait-il en effet du temps à inférer que Paul doit être triste à la pensée qu'il ne pourra pas se baigner le lendemain ? Cette inférence n'est pas sans rapport avec le fait que Paul passe une soirée au bord de l'océan mais, quand on la compare avec celle (attestée dans les gloses les plus cohérentes) voulant qu'il soit triste à l'idée de devoir passer la journée dans l'appartement de Marc où il ne se plaît pas à cause du bruit, on voit immédiatement qu'elle n'ajoute rien à la cohérence du texte et qu'elle ne contribue pas crucialement à sa compréhension.

Un point qui semble également important quand on s'intéresse aux relations de cohérence concerne la nature de ces relations. D.Wilson & D.Sperber (1993) relèvent à ce propos que les sujets semblent avoir une prédilection particulière pour les relations causales. Si, dans la connaissance qu'ils peuvent avoir des faits mentionnés dans deux énoncés successifs, rien ne s'oppose à

l'établissement d'un lien causal entre ceux-ci, ils auront tendance à préférer cette relation à une relation plus faible. La plupart des exemples discutés dans la littérature sur la cohérence textuelle mettent d'ailleurs en jeu des dérivations qui, à un moment ou à un autre, reposent sur des relations causales ou conditionnelles. On le voit bien avec 1 : si nous n'avons aucun mal à relier le propos de B à l'assertion de A, c'est parce que nous avons très vite accès à une chaîne causale reliant les faits dont il est question dans cet échange (la sonnerie est cause du fait qu'il faut aller ouvrir et le fait que B soit dans son bain est cause du fait qu'il ne peut le faire). L'accès à ces relations constitue un préalable à l'affectation d'une valeur illocutionnaire indirecte aux énoncés : une personne qui ne saurait pas que quand quelqu'un sonne à une porte c'est dans l'espoir d'obtenir une réponse des habitants serait dans l'incapacité de comprendre l'assertion de A comme une requête. Semblablement, quelqu'un qui ignorerait qu'une personne qui prend un bain n'est pas en état d'ouvrir la porte d'entrée de la maison ne saurait comprendre la réponse de B comme un refus d'obtempérer à cette requête ni, a fortiori, comme une invitation adressée à B de le faire lui-même. Les cas de cette sorte sont tellement courants que l'on a du mal à voir quelles autres connexions peuvent être sollicitées pour les besoins de la cohérence. Les exemples ne manquent pourtant pas.

Pour s'en rendre compte, il suffit de considérer le cas suivant :

3- A : *La voiture fait un drôle de bruit.*

B : *J'ai oublié mon portefeuille.*

Supposons un passager (P), à l'arrière d'une voiture, qui assiste à la scène. B (disons la passagère) prenant ostensiblement la parole à la suite du conducteur A, P n'a aucune raison de supposer que l'assertion de B n'a aucun rapport avec ce que vient de dire A (principe de cohérence). Comme ce rapport ne saute pas immédiatement aux yeux, P va devoir développer certaines inférences à même d'établir une relation entre les deux énoncés. Plusieurs solutions sont possibles étant donné les faits mentionnés et le contexte que l'on vient d'évoquer. Considérons les deux solutions suivantes :

- i) B dit qu'elle a oublié son portefeuille parce qu'elle pense que le fait qu'elle n'a pas d'argent sur elle risque d'avoir des conséquences fâcheuses pour le cas où la voiture viendrait à tomber en panne et où il faudrait aller chez un garagiste

ii) B dit qu'elle a oublié son portefeuille pour signifier qu'elle a aussi des soucis (*décidément, tout va de travers aujourd'hui !*).

La solution i suppose l'accès à une chaîne de relations causales au contraire de la solution ii qui ne met pas en cause une telle relation. Comment caractériser celle-ci ? Comment expliquer qu'elle paraisse moins forte et que l'on ait tendance à considérer qu'elle ne peut s'imposer que sous certaines conditions ?

Quelques précisions s'imposent avant d'aborder ces questions. Dans 3, P doit affecter au propos de B une intention de signification justifiant qu'elle produise une assertion (Ass2) juste après que A a déclaré que la voiture faisait un drôle de bruit (Ass1). Dans un premier temps, P n'a aucune raison d'interpréter Ass2 autrement que comme étant destinée à informer A du fait qu'elle a oublié son portefeuille. Le supplément de traitement auquel doit se livrer P ne peut donc concerner (à cette étape du traitement) que les états de choses Et2 et Et1 respectivement dénotés par Ass2 et Ass1. En quoi peut consister ce "supplément" ? En une élaboration : P doit construire, à partir de ses propres connaissances, des croyances qu'il va affecter à B avant d'évaluer leur pouvoir explicatif sur la conduite énonciative de celle-ci, la question finale étant de savoir si ces croyances sont à même de justifier que B dise ce qu'elle dit après que A a dit ce qu'il a dit. Dans le travail que P doit accomplir pour comprendre la réponse de B, il y a donc une phase au cours de laquelle il va devoir établir un lien entre les connaissances générales dont il peut disposer sur deux événements à savoir : une voiture qui fait un drôle de bruit et une personne qui a oublié son portefeuille. On notera que, dans cette recherche, P n'est pas limité à ses propres ressources dans la mesure où rien ne l'oblige à partager les croyances qu'il va prêter à B.

D. Hume (1748), dans un passage de ses *Essais sur l'entendement humain*, explique qu'en matière d'association d'idées "il y a seulement trois principes de connexion entre les idées, à savoir ressemblance, contiguïté dans le temps ou dans l'espace, et relation de cause à effet" et il ajoute, un peu plus loin, que "la connaissance des causes est non seulement la plus satisfaisante, cette relation ou connexion étant la plus forte de toutes, mais aussi la plus instructive ; car c'est cette connaissance seule qui nous rend capables de dominer les événements et de prévoir l'avenir". Les relations retenues par Hume sont peu nombreuses, mais,

contrairement à ce que l'on pourrait penser, cela fait tout leur intérêt. Il faut bien se rendre compte en effet, pour revenir à l'exemple 3, que le problème qui se pose à P est de nature conceptuelle : il doit retrouver ou construire, dans sa tête, une façon de relier deux faits. Cette tâche n'a rien à voir, au moins en théorie, avec celle qui consisterait à formuler un énoncé exprimant le résultat de sa recherche. C'est à ce niveau conceptuel "primitif" (i.e. antérieur aux mises en forme linguistique) qu'il faut apprécier la classification de Hume, et, si l'on s'en tient là, on a tôt fait de s'apercevoir que le nombre de connexions possibles entre les idées portant sur des faits n'est pas aussi grand qu'on pourrait l'imaginer⁶. Pour le moins, on va voir que les connexions retenues par Hume, suffisent à rendre compte des interprétations i et ii envisagées à propos de 3.

Les solutions i et ii mettent en effet en jeu respectivement une relation de cause et une relation de ressemblance. Les connaissances nécessaires pour accéder à la solution i faisant appel à des savoirs relativement répandus, on s'attend à ce que P la retienne très rapidement et surtout préférentiellement. P n'optera pour la solution ii que s'il a de bonnes raisons de penser que B ne peut avoir fait un travail de mise en relation aussi poussé que celui exigé par la solution i et il ne retiendra cette hypothèse que s'il dispose d'indices situationnels prouvant, à ses yeux, que B est polarisée sur son oubli et qu'elle se contente de le voir comme un désagrément venant s'ajouter à celui relevé par A. Dans la hiérarchie des solutions, on descendrait encore d'un cran, si P en venait à considérer que B veut simplement signaler à A un événement qui a pour seul point commun avec celui que A vient de relever le fait qu'il est valide pour la même période de temps (relation de concomitance). Le dernier stade serait celui où P envisagerait que B n'a aucunement pour intention d'enchaîner sur ce que vient de dire A, qu'elle se contente de faire état d'une chose qui l'inquiète mais qui n'a aucun rapport avec le propos précédent. Cette dernière "solution" reviendrait à considérer que, malgré les apparences, malgré le fait que les deux personnes parlent à la suite, elles ne dialoguent pas. Pour que P en arrive là, il faudrait que le comportement de B manifeste ostensiblement qu'elle a présentement d'autres chats à fouetter que ceux dont parle A (la personne fouille nerveusement dans ses affaires, etc.).

⁶ - M.Charolles 1995.

Comme nous allons le voir dans la suite, la relation de ressemblance joue dans les processus d'interprétation un rôle bien plus important qu'on ne le pense généralement. Mais avant d'examiner d'autres énoncés et d'autres séquences d'énoncés qui posent d'autres problèmes, revenons encore un instant au texte 2. Le lecteur confronté à un texte aussi monolithique que 2 (pas d'alinéa, pas de marques graphiques de disjonction) ne peut faire autrement que supposer que les énoncés qui le composent satisfont au principe de cohérence. Si, pour satisfaire à cette exigence, il doit développer des inférences de liaison, il ne pourra bien entendu les affecter qu'à un locuteur-narrateur assumant la production de ces énoncés l'un après l'autre. Le lecteur n'a par ailleurs aucune accointance avec cet énonciateur théorique, si ce n'est par l'entremise de ce qu'il dit et qui, bien évidemment, est révélateur de ce qu'il sait et de ce qu'il doit savoir pour savoir ce qu'il sait. La situation, de ce point de vue, n'est pas fondamentalement différente de ce qui se passe dans les échanges conversationnels, sauf qu'elle contraint à un jeu plus "serré" : plus serré sur le dit (c'est tout ce dont dispose le lecteur) et plus serré sur la cohérence (impossibilité de supposer que l'attention du scripteur est captée par d'autres intérêts que ce qu'il dit). Il n'est donc pas étonnant que l'on retrouve, dans l'interprétation des textes de ce genre, des relations causales (cf. nos commentaires ci-avant à propos de 1 et 2) mais aussi des relations plus faibles, notamment la relation de concomitance spatiale et temporelle. Cette relation "explique", en particulier, qu'un bon nombre de lecteurs de 2 en viennent à inférer que Paul occupe l'appartement de Marc. Quant à ceux, rares tout de même, qui confondent les deux personnages en un seul, on peut voir dans leur erreur un effet de l'application de la relation de concomitance, qui, pour le coup, rejoint celle de ressemblance. On remarquera, au sujet de la relation de ressemblance, que 2 se prête à une interprétation du même genre que celle relevée au sujet de 3, à savoir : tout va mal pour Paul (l'appartement qu'il occupe est bruyant et voilà qu'en plus il va faire mauvais dehors). Cette interprétation par ressemblance n'est pas attestée dans les témoignages recueillis, probablement parce que, moyennant un petit pas de plus, elle conduit à celle (attestée) voulant que Paul se désole à l'idée de devoir rester dans le studio le lendemain.

Les quelques exemples que l'on vient d'examiner montrent comment les auditeurs et les lecteurs, pour satisfaire au principe de cohérence ou de pertinence, sont amenés à exploiter de façon

créative les connaissances qu'ils peuvent avoir des faits successivement évoqués dans les énoncés auxquels ils se trouvent confrontés. Ces exemples, pour remarquables qu'ils soient, ne donnent cependant qu'une faible idée de la créativité dont sont capables de faire preuve les interlocuteurs : les connaissances manipulées sont élémentaires et les résultats peu spectaculaires, dans le sens où ils ne conduisent pas à des déplacements de représentation très importants. Dans la suite, nous allons analyser les deux textes suivants de P.Quignard où l'apport de l'interprétation est bien plus impressionnant :

4- *"Qu'on pardonne ces fragments, ces spasmes que je soude. **La vague qui se brise emprunte au soleil une part précipitée de sa clarté.** Cette brusquerie est comme un rêve de voleur. La mort aussi enlève vite et ne restitue rien"* (Petits traités, p. 25)

5- *"Il n'y a pas de lecteurs professionnels. Il n'y a pas d'écrivains professionnels. **Ce qui lie la mère au fils n'est pas la relation du maître à l'apprenti.**"* (Petits traités, p.471)

Le rattachement des phrases graissées à celles qui les précèdent ainsi qu'à celles qui les suivent (cf. 4) met en jeu des opérations qui sont à l'évidence bien plus complexes que celles sollicitées dans les exemples examinés jusque-là. Les principes et relations exploitées pour rendre compte de la compréhension des exemples 1 à 3 s'appliquent à 4 et 5, toutefois, pour comprendre 4 et 5, il ne suffit pas de reconnaître qu'il y a, comme tout un chacun le sent bien, une certaine ressemblance entre les faits dénotés par les phrases graissées et celles qui les précèdent. Il faut aller au-delà, il faut élaborer cette ressemblance, comprendre précisément en quoi elle consiste, identifier les éléments rapprochés et les propriétés qui les unissent. Cela ne coule pas de source même si, encore une fois, cette relation est sensible à la première lecture.

La théorie de l'intégration conceptuelle de G.Fauconnier & M.Turner, à défaut, bien entendu, d'apporter une solution définitive aux phénomènes discutés dans cette étude, ouvre, comme nous voudrions le montrer, des perspectives intéressantes pour l'analyse des processus d'interprétation en général et, en particulier, pour l'étude des opérations intervenant dans l'établissement de la cohérence textuelle. Dans la partie qui suit, nous allons présenter les grandes lignes de cette théorie. Nous partirons, pour

commencer, d'exemples analysés par les auteurs, puis nous testerons leurs analyses sur deux énoncés inédits et nous reviendrons, dans la dernière partie, à 4 et 5.

II. La théorie de l'intégration conceptuelle : présentation et illustration

La notion de "blend" ("mélange") a été introduite par G.Fauconnier & M.Turner il y a une quinzaine d'années (G.Fauconnier 1997a, b, 1998, M.Turner 1996, 2000, G.Fauconnier & M.Turner 1996, 1998a et b, M.Turner & G.Fauconnier 1998) pour rendre compte du fait que l'esprit humain est à même d'intégrer de manière sélective et constructive des données associées à des espaces ou modèles d'entrée différents. Ce processus dit d'"intégration bilatérale", dont on verra des exemples dans un instant, recouvre un ensemble d'opérations qui interviennent, ainsi que le soulignent les auteurs, dans toutes sortes d'activités comme la vision, la résolution de problèmes, la conception d'entités abstraites ou d'êtres fictifs, le raisonnement analogique ou contrefactuel, la production et la compréhension des métaphores, etc.

La théorie de l'intégration conceptuelle vise à dégager les principes généraux qui sous-tendent les opérations cognitives impliquées dans ce genre d'activités. Il s'agit d'une théorie ouvertement ambitieuse qui se propose d'étudier scientifiquement l'imagination humaine (M.Turner 2000). Le plus souvent, ces opérations échappent à la conscience de "l'homme cognitivement moderne" qui est doté d'un équipement cérébral lui permettant d'accomplir avec une grande agilité ce genre de gymnastique intellectuelle. G.Fauconnier & M.Turner situent l'apparition de ces facultés au Paléolithique Supérieur, soit il y a environ 50 000 ans. Jusqu'à cette ère, l'homo erectus (-150 000 ans) qui avait l'anatomie de l'homme moderne n'était qu'une espèce parmi les autres mammifères. Au Paléolithique Supérieur, les humains inventèrent l'art, les religions, la science, le langage et beaucoup d'autres choses et ils devinrent l'espèce prédominante.

Comment expliquer ce changement radical ? La réponse que proposent G.Fauconnier & M.Turner est simple :

"Il y a à peu près cinquante mille ans, pendant le Paléolithique Supérieur, le cerveau humain est parvenu à un niveau d'évolution qui lui permettait d'opérer des intégrations conceptuelles bilatérales, c'est-à-dire des

intégrations conceptuelles à "double scope". Ce niveau marque l'origine des êtres humains cognitivement modernes. (...) Le cerveau humain étant parvenu à un niveau d'évolution qui lui permettait de se livrer à un degré avancé d'intégration conceptuelle, la culture a pris la priorité et a élaboré de nombreux systèmes très complexes de sens. Ces systèmes complexes de sens culturel ont été élaborés au cours de l'espace de temps spécifiquement culturel plutôt que pendant l'évolution biologique. Le cerveau humain étant capable d'intégration conceptuelle à "double scope", les êtres humains ont créé les sciences, la religion, l'art, les outils raffinés, les mathématiques et les autres singularités de notre espèce, qui nous ont distingués spectaculairement de toutes les autres espèces du règne animal" (M.Turner, 2000, p.18)

Dans la suite, nous laisserons de côté ces hypothèses sur l'évolution de l'espèce humaine pour nous concentrer sur les processus d'intégration conceptuelle.

Un des exemples favoris sur lesquels s'appuient G.Fauconnier & M.Turner pour introduire la notion de "blend" est l'énigme du moine bouddhiste (énigme rapportée par A.Koestler 1964) :

6- "Un jour, à l'aube, un moine bouddhiste commença l'ascension d'une montagne, il atteignit le sommet au coucher du soleil. Il médita pendant plusieurs jours jusqu'à un matin où il commença à redescendre au pied de la montagne qu'il atteignit le soir au coucher du soleil. Sans faire aucune hypothèse sur le point de départ de son voyage, sur les pauses qu'il a pu faire, et sur la vitesse à laquelle il a pu marcher, montrer qu'il y a un endroit du chemin qu'occupe le moine à la même heure le jour où il monte et le jour où il descend"

Une façon simple et bien attestée de résoudre cette énigme consiste à imaginer une situation fictive dans laquelle le moine qui redescend la montagne se rencontre lui-même en un certain point du chemin. Cette solution, quoique "fantastique", permet d'établir qu'il existe effectivement un point du parcours qui est occupé par le moine à la même heure le jour où il gravit la montagne et le jour où il la redescend.

L'accès à cette solution met en œuvre une série d'opérations que G.Fauconnier & M.Turner reconstituent comme

suit. Il faut supposer, expliquent-ils, que le sujet qui résout l'énigme de cette manière instancie tout d'abord deux espaces mentaux correspondant respectivement à l'ascension de la montagne et à la descente. Ces deux espaces initiaux ("Input Spaces" IS) sont des sortes de modèles regroupant de manière schématique, les entités et relations impliquées dans les deux événements évoqués, à savoir : deux occurrences du moine (a1 et a2) sur un segment non horizontal et, enfin, deux instants (d1 et d2) correspondant aux deux journées :

(Insérer Figure A)

Ces entités, une fois instanciées, sont reliées (en traits pointillés) par des relations (dites "vitales") de correspondance partielle qui opèrent entre les espaces initiaux ("cross-space mapping") :

(Insérer Figure B)

Partant de ces deux espaces bilatéraux, il y a projection de deux espaces parents dans lesquels les entités figurant dans les espaces initiaux vont être rassemblées :

- il y a d'abord projection de IS1 et de IS2 dans un espace générique (GS : "Generic Space")
- et ensuite projection de IS1 et IS2 dans un espace d'intégration ou "blend" (BS : "Blended Space").

L'espace générique rassemble en une représentation unique ce que les deux espaces sources ont en commun : à savoir le fait que l'on trouve, dans chacun de ces espaces, un trajet (flèche dans les deux sens), le fait que ce trajet est accompli en un jour (d), et le fait que chaque point du trajet ascendant a un correspondant sur le trajet descendant et inversement (traits en pointillés).

(Insérer figure C)

Dans l'espace d'intégration (BS), les deux occurrences du moine sont reportées sur le même trajet et les deux journées sont fusionnées en une seule, de sorte que le moine qui descend se dirige à la rencontre du moine qui monte. Dans BS, les instants où les moines parcourent le chemin sont donc rapportés à un seul axe

temporel et non pas superposés comme dans GS. Dans le blend, les éléments des espaces initiaux sont à la fois regroupés (comme dans GS) et différenciés. Le blend compose ces éléments d'une façon sélective et inédite : la construction est créative dans le sens où elle mélange des données de la situation initiale et des données de la situation générique qui capte déjà ce que ces situations ont en commun. Le mixage accompli dans l'espace d'intégration fait apparaître, disent G. Fauconnier et M. Turner, une "structure émergente", un schéma dynamique où le sujet va pouvoir se représenter le moine montant et descendant la montagne sous la forme d'un événement unique mettant en scène deux occurrences spatio-temporelles de cet individu. Cette structure émergente enrichit celle, non dynamique, schématisée dans l'espace générique, car elle active un scénario familial ("familiar background frame") mettant en compétition deux personnes qui parcourent un même chemin en sens opposé. Ce scénario prévoit une étape où les deux personnes vont se croiser et occuper une même zone de l'espace à un instant donné :

(Insérer figure D)

L'intégration permet au sujet qui doit résoudre cette énigme de rassembler dans une scène unique, dans une "narration" simple (M. Turner 1996), différents ingrédients de la situation évoquée dans l'énigme sous une forme telle que celle-ci peut être solutionnée. Cette intégration est possible parce que le sujet est capable de repérer dans la situation rapportée des ingrédients qui sont communs aux deux espaces d'entrée et parce que ces ingrédients lui font penser à une situation familière pour laquelle il dispose d'un scénario préconstruit.

L'élaboration du blend n'est qu'une étape dans la résolution du problème posé. Une fois les ingrédients de la situation regroupés ainsi qu'on vient de le voir, le sujet revient aux faits rapportés dans le texte du problème, sachant parfaitement que ces faits ne mettent pas en cause deux moines distincts. Le blend n'est qu'une construction de l'esprit qui est exploitée à des fins heuristiques. Sa construction suppose, de la part du sujet qui met

en œuvre une telle démarche, qu'il soit à même de se détacher un moment de la réalité pour mieux l'expliquer⁷.

Pour illustrer un peu plus avant le propos de G.Fauconnier & M.Turner voici deux autres exemples avec un bref rappel de leurs analyses :

7- *Un professeur de philosophie présente ses idées à sa classe de la manière suivante : "Je prétends que la raison est une capacité qui se développe d'elle-même. Kant est en désaccord avec moi sur ce point. Il dit que la raison est innée, mais je répons que cela revient à admettre l'idée, qu'il réfute dans la Critique de la raison pure, selon laquelle seules les idées innées ont un pouvoir. Mais je réplique à cela : que faites-vous de la sélection de groupes de neurones ? Et il n'apporte aucune réponse."*

8- *Le Great America II, un catamaran de conception contemporaine tente de ravir en 1993 le record de la course San Francisco Boston établi en 1853 par Northern Light, un clipper construit à cette époque. Quelques jours avant l'arrivée à Boston, les observateurs pouvaient déclarer : "A ce jour, le Great America a quatre jours d'avance sur le Northern Light."*

Ces deux exemples devraient être ressentis comme incongrus. Le professeur de philosophie qui enseigne dans sa classe au XX^{ème} siècle ne peut bien évidemment dialoguer avec Kant et de surcroît lui objecter un argument dont ce dernier ne pouvait avoir connaissance. De même, le Great America, qui fait la course plus d'un siècle après le Northern Light, ne peut avoir quatre jours d'avance sur celui-ci. Il n'empêche que les formes d'expression de ce type sont parfaitement courantes et qu'elles passent en général inaperçues.

Les narrations 7 et 8 rassemblent de façon syncrétique et imaginaire des entités et des procès en passant par-dessus le temps : à savoir, dans la première, Kant et le professeur de philosophie

⁷ - Cette démarche rappelle (il faudrait commenter) une très belle histoire, qu'aux dires du journal *Le Monde*, aimait raconter J.LACAN : "Peu avant sa mort, un vieil Arabe répartit sa fortune entre ses trois fils. L'aîné en aurait la moitié, le puîné le quart, le benjamin le sixième. Mais comment partager onze chameaux sans sacrifier plusieurs bêtes ? Fort marris de cette complexité, les frères veulent en venir aux mains. Le père ajoute alors un chameau supplémentaire en signalant: "Je vous le donne pour permettre le partage, mais il me reviendra plus vite que vous ne l'imaginez". Effectivement ce chameau supplémentaire, indispensable, symbolique, prêté un instant, va permettre le partage."

qui ne partage pas ses analyses, et, dans la seconde, deux bateaux qui n'ont pas accompli la régata à la même époque et dans les mêmes conditions. Le dialogue rapporté et la compétition sont des constructions purement fictives. Normalement, nous devrions protester, ne pas accepter ce genre de mixture anachronique, mais nous comprenons sans difficulté que les constructions communiquées ne codent pas des faits avérés. Elles fusionnent certaines dimensions qui sont propres à chacun des événements rapportés et qui sont projetables symboliquement dans le même instant, en l'occurrence le fait que, dans un cas comme dans l'autre, il y a confrontation respectivement entre deux débatteurs (à travers leurs idées) et entre deux compétiteurs (à travers leurs exploits qui dépassent les époques où ils ont été accomplis aussi bien que les personnes et les équipements qui les ont permis). Là encore, l'intégration conceptuelle permet non seulement de comprendre chacun des événements en cause (les deux philosophes défendant leurs idées chacun de leur côté, les deux bateaux engagés dans une régata) mais d'accéder à ce qui les relie et leur confère une signification supplémentaire.

Dans le dialogue entre le professeur et Kant, les deux espaces d'entrée contiennent respectivement, pour l'espace du professeur : le professeur lui-même, ses conceptions philosophiques, ses élèves, la raison, la sélection de groupes de neurones et, pour l'espace de Kant : Kant lui-même, ses conceptions philosophiques, ses travaux, les idées innées. Ces deux espaces sont associés à des périodes temporelles distinctes. Certains des éléments des espaces de départ ont des correspondants dans l'autre, mais pas tous : les ouvrages de Kant ont leur contrepartie dans l'espace du professeur, par contre, les conceptions philosophiques du professeur, et notamment ses connaissances sur la spécialisation des assemblées de neurones, n'ont pas de correspondant dans l'espace de Kant. Les éléments communs aux deux espaces initiaux sont projetés dans l'espace générique, mais un sous-ensemble seulement de ces éléments se retrouve dans l'espace d'intégration. La projection dans cet espace est sélective : dans le blend, on ne retrouve que Kant, le professeur, les idées qu'ils défendent à propos du sujet évoqué, mais pas le fait qu'ils vivent à des époques différentes, dans des lieux différents, ni le fait qu'ils ne parlent pas la même langue, et que Kant ne disposait pas des connaissances sur le fonctionnement du cerveau qui sont exploitées par le professeur.

Avec 7, l'intégration conceptuelle débouche sur une structure émergente qui prend la forme d'un dialogue réunissant le professeur de philosophie et Kant dans un même temps et un même lieu. Cette situation fictive est complétée, notent G.Fauconnier & M.Turner, par diverses informations empruntées au scénario activé : le fait que la dispute prend une tournure argumentative, qu'elle consiste à formuler des objections dont on s'attend à ce que celui à qui elles s'adressent cherche à les réfuter, etc., de sorte que le blend pourrait être prolongé, travaillé, développé à l'envi. Et il en irait de même avec 8 qui se prête, comme on pourra le vérifier, à des commentaires comparables.

Autre cas étudié par G.Fauconnier & M.Turner : les analogies contrefactuelles du type de :

9- *"In France, Watergate would not have harmed Nixon."*

En France, l'affaire du Watergate n'aurait causé aucun tort à Nixon.

L'interprétation de 9 met en jeu deux espaces d'entrée disjoints géographiquement. Le premier espace initial comprend : les USA, R.Nixon, l'affaire du Watergate, et diverses connaissances, comme le fait que si le Président est impliqué dans certaines affaires, il risque certaines sanctions. Le second espace initial comprend : la France et ses institutions, lesquelles incluent un Président de la République, les dispositifs constitutionnels contraignant son action, les sanctions qui peuvent être prises à son encontre. Dans l'espace générique, il y a sélection de tous les éléments qui sont communs aux deux espaces : le fait qu'il y a un Président dans chacun des pays, le fait que, dans chacun de ces pays, le Président peut être impliqué dans toutes sortes de décisions, d'événements, d'affaires, et le fait qu'il y a des institutions contrôlant leurs actions. Dans l'espace d'intégration, il y a projection sélective et composition de certains éléments de l'espace générique et des espaces sources. L'intégration fait apparaître une structure dans laquelle le Président serait mêlé, en France, à une affaire du type Watergate et où, contrairement à ce qui se passe aux USA, il ne serait nullement tracassé. Il s'agit dans ce cas, disent G.Fauconnier & M.Turner, d'empêcher que l'information voulant que les Présidents de chacun des deux pays mentionnés soient sanctionnés se trouve inscrite dans l'espace d'intégration. Dans l'espace générique figure en effet la possibilité que les Présidents français et américain soient impliqués dans des affaires, mais ce que le blend bloque, c'est le

scénario dans lequel cette implication se traduirait par les mêmes effets.

Le lecteur qui prend connaissance de 9 comprend parfaitement qu'on n'attend pas de lui qu'il se représente un état de choses dans lequel le Président des USA à l'époque du Watergate se trouverait être en même temps Président la République Française. Il comprend qu'on lui demande de projeter dans le contexte français une affaire correspondant au Watergate pour lui faire remarquer que le sort réservé à son instigateur (le Président de la République Française qui assume dans IS2 le rôle correspondant à R.Nixon dans IS1) ne serait pas le même. La situation imaginaire évoquée dans 9 n'est pas faite pour être traitée complètement, elle n'est là que pour induire certaines inférences qui ramènent aux espaces sources, à savoir le fait que le système français peut susciter des comportements comparables à ce qui s'est passé dans l'affaire du Watergate mais que ces comportements ne sont pas révélés et sanctionnés de la même façon.

Les métaphores comme 10 emprunté par G.Fauconnier & M.Turner à S.Coulson (à par.) :

10- Un père qui garde ses économies dans un bas de laine met en garde son fils qui achète des actions à la bourse : "Tu es en train de creuser ta propre tombe".

se prêtent à des analyses comparables. Dans 10, la métaphore est figée sous la forme d'une expression idiomatique. L'énoncé a une valeur de mise en garde : le père prévient son fils que, s'il continue à jouer à la bourse, il s'expose à de graves déboires. Les deux espaces sources sont respectivement :

- IS1 avec le fils jouant à la bourse (le fils est agent d'un processus itératif dont il tire certains bénéfices depuis un certain temps),
- IS2 avec le fils en train de creuser sa propre tombe (et donc agent d'un processus qui se développe lui aussi dans le temps).

IS1 et IS2 sont complétés par inférence via certains scénarios communément associés aux faits mentionnés : dans IS1, le processus accompli par l'agent lui étant bénéfique, celui-ci n'a aucune raison de ne pas persister dans ce processus ; dans IS2, l'action accomplie par l'agent est à la fois physiquement épuisante (stéréotype) et marquée négativement (puisque la tombe est destinée à l'agent). Partant de IS1 et IS2, on peut construire un espace générique dans lequel on va retrouver ce que les deux événements évoqués dans IS1 et IS2 ont en commun ; toutefois les deux actions mentionnées étant très différentes, on ne peut guère

inscrire dans cet espace générique que le fait que le fils est dans les deux cas l'agent d'un processus dont il tire quelque chose (soit des avantages, soit des ennuis).

Avec 10, l'intégration est moins facile qu'avec 8 et 9 car, notent G.Fauconnier & M.Turner à la suite de S.Coulson (1997), le passage d'un espace source à l'autre n'est pas évident : creuser sa tombe n'implique pas mourir, alors que le père a pour intention de prévenir son fils qu'il court à sa perte (et donc à sa "mort"). Il faut bien voir également qu'en général ce ne sont pas les morts qui creusent eux-mêmes leur tombe, les morts sont des patients de leur enterrement, alors que le fils est agent du comportement qui va le mener à sa perte. Par ailleurs, quelqu'un qui creuse une tombe ne peut pas ne pas être conscient du fait que celle-ci est destinée à l'enterrement d'un mort et, si c'est celui là même qui creuse la tombe qui va y être enterré, cette conscience ne peut être que plus insupportable, alors que quelqu'un qui place son argent à la bourse en profitant des opportunités qu'elle offre n'a aucune raison, au contraire, d'avoir conscience que cette action est néfaste pour lui.

Dans le scénario stéréotypique activé par l'allusion à la tombe, le patient est le mort et l'agent celui qui creuse la tombe du défunt. Dans le blend, l'agent et le patient sont fusionnés et l'ordre des événements est inversé. L'agent devient patient de ses propres actions et il n'en est pas conscient, il est fusionné avec le mort qui est enterré et donc patient de son enterrement. Par ailleurs, le fait que les deux procès "creuser une tombe" et "jouer à la bourse" soient graduels favorise leur mixage sous la forme d'une "structure émergente" stipulant que plus on joue plus on va à sa perte car on s'épuise à ce jeu comme on s'épuise à creuser la terre.

Les deux exemples que nous nous proposons d'analyser à la lumière des éléments qui précèdent sont extraits de la presse française. Le premier est tiré d'un article de *Libération* (13/2/1989) relatant un combat de boxe :

11- "D'un simple point de vue technique, le combat tutoie alors le sublime"

Le traitement de 11 met en jeu 3 espaces sources :

- l'espace IS1, associé au N *combat* (de boxe, comme spécifié dans le contexte), active un modèle schématique impliquant deux combattants échangeant des coups de poing, un arbitre chargé de faire respecter certaines règles du jeu, notamment celles voulant que le combat soit divisé en un nombre déterminé d'épisodes entrecoupés de pauses. On peut ajouter beaucoup d'autres

informations communément associées au scénario combat de boxe, comme le fait que le combat se déroule sur un ring, que chaque boxeur est accompagné de son entraîneur, etc.

- l'espace IS2 est associé au V *tutoyer*. Au plan conceptuel, le verbe dénote un procès impliquant deux interlocuteurs qui échangent des propos. Il fait allusion à un droit qui peut être originel (relations familiales) ou acquis après convention entre les partenaires.

- l'espace IS3 associé au N *sublime* active une image beaucoup plus abstraite et dépouillée. On supposera que le SN défini *le sublime* évoque l'idée d'un parcours culminant à un seuil (cf. étymologie)

Dans la construction, le verbe met en relation IS1 avec IS3, il oblige donc à établir un lien entre IS1 (cible) avec IS3 (but). A la différence, par exemple, de *Paul tutoie Jean*, l'interprétation de la relation indiquée dans 6 exige un travail de construction : comment en effet "un combat" pourrait-il tutoyer une "chose" et, qui plus est, une chose aussi abstraite que "le sublime" ? La résolution de ce problème met en œuvre une série d'opérations d'assemblage que nous n'allons pas détailler. Au plan général, il semble plausible de supposer que le lecteur qui prend connaissance de 11 va essayer, dans un premier temps, de regrouper sous la forme d'un schéma unique certains ingrédients qui sont communs aux trois espaces sources indiqués ci-avant, pour s'efforcer ensuite d'en fusionner certains dans un blend.

Concernant la première étape, on peut conjecturer que le regroupement dans un espace générique d'ingrédients communs aux trois IS impliqués s'effectue en deux étapes. Dans une première phase, il y aurait tout d'abord regroupement de IS1 et IS2 en vertu du fait que les deux espaces font allusion à un schéma du type :

(Insérer figure E)

où X et Y représentent deux participants engagés dans un procès impliquant des transferts réciproques (ils sont agents et patients à tour de rôle), les flèches dans les deux sens schématisant l'idée de transfert (de coups dans un cas, de paroles dans l'autre). Lorsqu'on essaie de mettre en relation ce premier espace générique avec IS3 pour rassembler ce qu'ils peuvent avoir en commun, on a plus de mal. Cela n'est toutefois pas impossible mais, pour ce faire, il faut aller récupérer d'autres traits des espaces initiaux, à savoir le fait que le combat aussi bien que l'échange oratoire sont constitués

d'épisodes se succédant dans le temps, avec des tours de paroles et de coups (rounds) qui s'enchaînent. Cette image d'une succession d'épisodes bornés peut être schématisée sous la forme d'une ligne (orientée) représentant l'enchaînement dans le temps des échanges. L'accès à cette forme schématique permet de faire apparaître une dimension qui est commune avec l'espace IS3 dont on a supposé qu'il contenait lui aussi l'idée d'un parcours orienté (le sublime représentant une sorte d'état culminant) :

(Insérer figure F)

L'accès à l'espace générique schématisé dans la figure F représente, pour le lecteur, une phase cruciale dans la compréhension de 6. Si en effet le lecteur n'arrive pas repérer ce qu'il peut y avoir de commun entre les trois espaces de départ supposés associés à 6, on ne voit pas comment il pourrait ensuite récupérer et fusionner certains ingrédients des espaces sources pour les intégrer dans une représentation unique et congruente. C'est dans le blend que s'opère le travail de récupération sélective, de complètement et de fusion conceptuelle qui conduit à une telle représentation. En quoi peut consister ce travail et sur quoi peut-il déboucher à propos de 6 ?

Il semble qu'une façon d'exprimer la structure émergente dans l'esprit du lecteur au terme de l'interprétation de 6 consiste à peu près en ceci :

les échanges de coups de poing, dans la façon dont ils se sont enchaînés au cours du combat rapporté, ont frôlé (se sont rapprochés d') un état où toutes les qualités requises dans la pratique de la boxe ont été maximalement satisfaites.

Si on examine cette reconstruction (verbale) on voit qu'elle fusionne les coups de poing et les paroles, les échanges de coups et les tours de parole. Cette assimilation symbolique n'est pas complètement créative, on en retrouve les traces dans l'expression figée "joute oratoire". Sans doute faut-il aussi tenir compte du fait que dans "tutoie" il y a "tue" et "toi", ce qui, par un autre biais, peut favoriser la fusion entre le combat de boxe et l'échange de parole, même si les boxeurs n'ont pas pour objectif de tuer leurs adversaires. La récupération des traits associés au tutoiement est plus délicate. Pour la composition avec l'idée de sublime, on ne voit pas quelle solution serait possible sinon celle consistant, comme dans la glose ci-dessus, à rapprocher le trait proximité, qui

est associé à la pratique du tutoiement (on tutoie des personnes proches), avec la conception voulant que le sublime soit un état que l'on ne peut jamais qu'approcher. Ce résultat peut être schématisé comme suit :

(Insérer figure G)

Dans la figure G, la flèche ascendante signale la tension vers un état idéal, tension qui débute, comme l'indique le "alors" dans 6, à un certain moment du combat. Le gain par rapport à la figure F consiste précisément dans cette mise en perspective imaginaire, fictionnelle, fantastique entre une séquence d'échanges de coups de poing et le processus consistant à atteindre une sorte de perfection. La différence entre les deux figures donne une idée (purement conventionnelle ? complètement arbitraire ?) du mixage conceptuel accompli dans l'espace de construction.

L'exemple qui suit met en jeu une analogie. Il s'agit d'un extrait d'un article très critique publié dans *le Nouvel Observateur* (21-27 octobre 1999) à la suite de la parution d'un livre de Brigitte Bardot. L'extrait suivant dans lequel figure la phrase étudiée donne une idée de la tonalité de l'article et de l'ouvrage sur lequel il porte:

"... Je pense à l'élégance avec laquelle elle l'exprime (sa violence) : "Votre syndicat, votre socialisme, vous pouvez vous le mettre au cul", page 192, en toutes lettres. Brigitte Bardot, c'est une femme qui réfléchit comme une chasse d'eau. Je vous passe encore les vingt-cinq gardiennes qui sont des putes, les amants qui sont des "cons incapables", les amabilités sur "les pédés et les drogués", le voisin, celui qui a "les chiottes qui fuient, c'est normal, il a une tête de cul" (mais sur quel type de papier écrit-elle, cette femme-là, pour s'effondrer toujours à ce niveau) ..."

Pour simplifier, on isolera le seul SN :

12- Une femme qui réfléchit comme une chasse d'eau.

qui, de toute façon, doit être solutionné indépendamment de la construction : *X, c'est un N qui.*

L'analogie met en relation deux espaces sources IS1 et IS2 induit respectivement par *une femme qui réfléchit* et *une chasse d'eau*. Le *comme* signale que ces deux espaces ont une certaine ressemblance, tout le problème étant de comprendre sous quels aspects ils peuvent être ressemblants, et ce que cette ressemblance peut ajouter à la caractérisation de la personne en question.

On supposera que l'antécédent du relatif filtre une acception du verbe *réfléchir* dans laquelle il dénote une activité intellectuelle⁸. IS1 rassemble les informations associées à cette activité. Parmi ces informations on aura notamment le fait que cette activité implique un agent, un objet ou thème (appelé par le comportement mais implicite dans la construction) et un résultat, en l'occurrence une ou des réflexions dont la production prend un certain temps. IS2 regroupe des informations associées à l'idée de chasse d'eau. Ces informations portent sur la forme de cet équipement, sur son usage et ses fonctions. Il est probable que la simple évocation de cet "ustensile" se traduit par l'activation d'un scénario correspondant à sa mise en œuvre dans des conditions stéréotypiques impliquant un agent qui l'actionne dans le but d'obtenir un certain effet.

Cette précision est utile car elle permet de voir que le seul point que partagent l'activité consistant à réfléchir à quelque chose et l'idée de chasse d'eau réside en ceci que, dans les deux cas, on a affaire à une activité impliquant un agent et aboutissant à un résultat. Ce sont ces dimensions communes à IS1 et IS2 qui sont regroupées dans GS. Ce contenu est assez pauvre, ce qui veut dire que l'essentiel du travail interprétatif va consister à fusionner sélectivement dans le blend certains ingrédients de IS1 et IS2. Sans entrer dans les détails, deux solutions au moins sont envisageables et probablement cumulables. On peut penser tout d'abord que, dans un premier temps, la recherche d'une analogie entre l'activité intellectuelle consistant à réfléchir et les chasses d'eau conduit à concevoir cette activité sous la forme d'un processus de cyclage, d'un mécanisme de traitement, se terminant par l'évacuation d'un produit. On peut imaginer que le rapprochement incongru entre ces deux idées se traduit par des images symboliques et dynamiques dans lesquelles le cerveau et la chasse d'eau sont fusionnés sous la forme d'un circuit orienté vers l'expulsion de quelque chose. C'est là qu'un premier ensemble de traits associés aux chasses d'eau peut être récupéré et transféré à ceux associés à l'activité de réflexion. Parmi ces traits, deux semblent aisément intégrables, à savoir : le fait que les chasses d'eau sont des dispositifs d'évacuation rapide (qui réagissent de manière instantanée) et techniquement peu évolués se traduisant par un effet brutal. L'interprétation résultant

⁸ - Il n'est pas exclu que, dans le processus d'interprétation, cette "restriction de sélection" soit remise en cause, notamment pour le cas où un sujet ne s'en sortirait pas de la manière que nous supposons.

de cette projection-fusion conduit à une paraphrase du genre : une personne qui réfléchit comme une chasse d'eau est une personne qui ne perd pas son temps à réfléchir, sa pensée est expéditive, elle ne consiste pas en de savantes élaborations, elle ne suppose aucun travail sophistiqué. Cette résolution peut être suivie (ou précédée ?) d'une homologation des entités impliquées : une personne qui réfléchit comme une chasse d'eau est une personne qui produit (évacue verbalement) des pensées qui sont ordurières (cf. les propos cités par le journaliste) et qui, comme les expressions figées le disent crûment, "sentent mauvais", "puent", etc.

III. intégration conceptuelle et cohérence textuelle

Les énoncés 11 et 12 sont localement et temporairement incongrus mais ils sont parfaitement cohérents avec "le thème" abordé dans les textes où ils apparaissent. Leur bizarrerie est interne, elle tient à leur construction et au contenu des expressions que celle-ci met en relation. Le sujet (*le combat* en 11, *une femme* en 12) maintient le lien avec le contexte, si bien que le lecteur n'éprouve à aucun moment le sentiment qu'il est soudainement question de faits sans rapport avec ce qui a été dit auparavant. Les cas de ce type sont différents des deux textes de P.Quignard (cités en 4 et 5) auxquels nous allons revenir dans cette dernière partie :

4- *"Qu'on pardonne ces fragments, ces spasmes que je soude. La vague qui se brise emprunte au soleil une part précipitée de sa clarté. Cette brusquerie est comme un rêve de voleur. La mort aussi enlève vite et ne restitue rien."*

5- *"Il n'y a pas de lecteurs professionnels. Il n'y a pas d'écrivains professionnels. Ce qui lie la mère au fils n'est pas la relation du maître à l'apprenti."*

Les deux phrases graissées font allusion à des faits dont on ne voit pas, de prime abord, quels rapports ils peuvent avoir avec ceux évoqués précédemment, ni non plus, en 4, avec ceux mentionnés ensuite, même si, comme nous l'avons noté à la fin de la première partie, on sent bien qu'ils présentent certaines ressemblances avec ceux-ci.

Commençons par 4 : quelle relation cohérente, c'est-à-dire sensée, peut-il y avoir entre le fait que les vagues se brisent le long des côtes et le fait que les textes regroupés par P.Quignard dans son recueil soient disparates, comme il le dit lui-même ? Il n'y a, de toute évidence, aucun rapport causal entre les fragments en

question, les spasmes que note et soude l'auteur en les mettant bout à bout, et une vague qui se brise sous un ciel ensoleillé. L'appui sur une relation de concomitance est également exclu : le SN défini ne fait pas allusion à une vague spécifique dont P.Quignard serait en train de suivre le parcours au moment où il rédige 4. L'écrit, on l'a souligné dans la première partie, est peu compatible avec ce genre d'écart énonciatif : il tolère difficilement les sauts de ce type. Reste la relation de ressemblance.

Son application paraît difficile : le texte évoque successivement deux ordres de réalité qui sont a priori disjoints : d'un côté une réflexion abstraite sur l'écriture en train de se faire et, de l'autre, une phrase générique portant sur des choses concrètes. Le fait que la seconde phrase soit comprise de manière générique suggère une interprétation à parfum parémique. Encore que la seconde phrase de 4 ne présente pas une construction implicative typique des proverbes, encore que l'on ait du mal à concevoir qu'elle puisse métaphoriquement s'appliquer à une classe de situations concernant le comportement habituel des humains, la dissonance thématique avec la phrase initiale est telle que l'on est enclin à y voir une sorte de sentence ou de maxime⁹. Cela suffit probablement à suggérer une association sur le mode de la ressemblance, mais, avoir l'intuition qu'il doit en aller ainsi est une chose, comprendre comment il peut en aller de la sorte en est une autre.

C'est là que la théorie de l'intégration conceptuelle s'avère précieuse. De quoi s'agit-il ? D'arriver à mélanger en un tout cohérent, compatible et signifiant, les différents éléments évoqués dans la première phrase du texte et dans celle qui suit. De quoi dispose-t-on au départ ? De deux espaces sources IS1 et IS2. La mise en place de IS1 suppose déjà tout un travail de construction dans la mesure où cet espace regroupe des entités concrètes et abstraites, en l'occurrence : des "fragments" (comprendre : des textes peu élaborés ? non finis?), des "spasmes" (des productions sonores intermittentes témoignant d'une certaine douleur) reliés par un procès consistant à les "souder" (coller fortement) au sein d'un même recueil. IS2 qui comporte "la vague" et "le soleil" est non moins complexe, la vague qui se brise "empruntant" (captant ?)

⁹ - Sur les proverbes, cf. : G.LAKOFF & M.TURNER (1989), J.C.ANSCOMBRE ed. (2000), G.KLEIBER (1999) et (2000), C. MICHAUX (1999), L.PERRIN (2000). On ne peut pas parler, à propos de 4 et 5, de "détournement de proverbe", sur cette notion, cf. notamment C. SCHAPIRA (2000)

une part de la clarté du soleil. Aucun des éléments de ces espaces n'a de correspondant dans l'autre, ce qui fait que l'on ne voit pas très bien quels ingrédients communs à ces espaces pourraient figurer dans l'espace générique projeté à partir de IS1 et IS2. La seule chose qui semble partagée par les deux prédicats est l'idée d'un procès impliquant des éléments discontinus (les fragments, les vagues) et continus, mais les vagues sont naturellement solidaires parce que portées par un même courant, alors que les fragments de textes doivent être soudés pour tenir ensemble. Il n'empêche que, au plan schématique, on a l'impression d'une grande proximité de forme :

(Insérer figure H)

Cette proximité favorise la fusion des fragments de textes avec les vagues qui ont une crête illuminée par le soleil. Ce rapprochement suscite diverses homologations : les fragments de textes (comme toutes les formes littéraires brèves) culminent avant leur chute ; ils saisissent, notamment en ce point, des sensations, des impressions, des émotions qui sont lumineuses, éclairantes. La mise en correspondance des soudures entre fragments avec les flots qui portent les vagues conduit également à l'idée que ces fragments sont portés par un courant sous-jacent dont la force échappe à l'auteur, qu'ils découlent de ce courant aussi naturellement que les vagues naissent de la mer. Le rapprochement opéré d'abord au niveau formel (i.e. au niveau des "images schématiques"), en appelle d'autres : la fusion diffuse, le processus d'intégration une fois enclenché tend à se développer avec, probablement, l'apparition d'un effet de justification (typique de l'analogie aussi bien que des proverbes). Produire des fragments, se contenter de les souder, ce n'est pas ce que l'on attend normalement d'un écrivain, on estime que son travail doit aboutir à une composition plus structurée. Or le blend suggère que ce "défaut" est en fait une qualité car il est le garant de la sincérité, de l'authenticité de l'auteur, d'où la conviction que P.Quignard veut en fait dire que la pratique de ce genre d'écriture est la seule qui permette d'accéder aux pensées qui nous habitent, qu'elle en fait jaillir quelques éclairs.

La suite du texte flotte entre deux univers référentiels : on ne sait pas si le démonstratif *cette brusquerie* renvoie aux fragments dont il est question dans la première phrase ou à

l'effondrement soudain de la vague évoqué dans la seconde phrase. Cette indécidabilité n'est pas gênante pour le lecteur. Une fois que le mouvement de la vague a été homologué avec celui de l'écriture, toute prédication sur l'un vaut pour l'autre et réciproquement. L'allusion à *un rêve de voleur* qui apparaît ensuite n'est pas non plus tellement surprenante, elle ne fait qu'explicitier une dimension du blend, à savoir l'idée selon laquelle l'écrivain qui se livre à l'écriture fragmentaire exhume et ravit une dimension cachée de ses (et donc de nos) sensations, émotions, affects. Le rapprochement avec la mort imposé par le *aussi* ajoute une idée supplémentaire : le lien se fait par le biais de la rapidité, ce qui est révélé par l'écriture ne l'est que dans l'instant, et disparaît immédiatement après avoir été mis au jour.

Le texte 5 se prête à des commentaires comparables. Quoique plus simple d'apparence, quoique, comme précédemment, le sentiment d'une analogie soit très sensible à la lecture, il n'est pas facile d'en expliciter les ressorts. C'est ce que nous allons essayer de faire en suivant de plus près que nous ne l'avons fait avec 4 les principes de la théorie de l'intégration conceptuelle.

Dans une première étape (rectangle 1, Figure I ci-après), les deux phrases initiales :

5.1.- *"Il n'y a pas de lecteurs professionnels. Il n'y a pas d'écrivains professionnels."*

sont associées à deux espaces sources différents (IS₁ et IS₂) respectivement pris en charge par un énonciateur collectif pour qui il existe des lecteurs et des écrivains professionnels et par l'auteur de 5 qui assume (réflexivement) l'énonciation des deux phrases du texte. L'emploi de la négation (clairement polémique) impose cette distinction, l'énonciateur (auteur) s'oppose au point de vue d'un énonciateur collectif. Les individus figurant dans ces deux espaces entretiennent des relations de correspondance, en l'occurrence des relations d'identité : ce sont les mêmes personnes (lecteurs ou écrivains) qui sont vus sous deux angles différents.

5.2.- *"Ce qui lie la mère au fils n'est pas la relation du maître à l'apprenti."*

La discordance thématique, la forme sentencieuse du jugement ainsi que le parallélisme de construction invitent, comme dans 4, à un rapprochement analogique et pousse à voir dans 5.2. une justification du jugement exprimé dans les deux phrases initiales. Cette piste ne vaut toutefois que si le lecteur est à même d'établir

des liens entre les participants mentionnés, c'est là que les choses se compliquent.

5.2. fait allusion à deux relations : une relation mère-fils et une relation maître-apprenti, dont on ne voit pas quels correspondants elles pourraient avoir dans les deux espaces mis en place à la suite du traitement de 5.1. Pour intégrer ces deux espaces, il faut trouver ce qu'ils peuvent avoir en commun. Une des solutions pour arriver à ce résultat consiste à faire apparaître un troisième terme entre le lecteur (L) et l'écrivain (E), à savoir le texte (T) que le lecteur lit et que l'écrivain écrit. Une fois cette opération accomplie, l'intégration peut commencer (rectangle 2).

L'espace générique (GS₁) construit à partir de IS₁₁ et IS₂₁ met en relation L avec T et E avec T. Cet espace sert de IS à l'étape 2 (IS₁₂) où il est mis en connexion avec un IS₂₂ qui comprend la mère (Mè) et le fils (F) ainsi que le maître (Ma) et l'apprenti (A). GS₂ regroupe les traits qui sont communs à IS₁₂ et IS₂₂, à savoir le fait qu'il existe une relation hiérarchique entre chacun des membres des couples impliqués : on a chaque fois affaire à un X qui domine un Y. Ce rapprochement favorise par intégration (dans BS₂) diverses homologations : le lecteur et l'écrivain donnent naissance au texte comme la mère donne naissance au fils, le lecteur et l'écrivain apprennent à l'aide du texte comme l'apprenti apprend du maître.

Une fois ces fusions accomplies, il reste encore à mettre en relation les lecteurs et écrivains professionnels et non professionnels et le texte avec la mère et le fils puisque le texte précise que *ce qui lie la mère au fils n'est pas la relation du maître à l'apprenti*. Pour ce faire (rectangle 3), il faut repartir des espaces initiaux (IS₁₁ et IS₂₁) qui vont servir d'input (IS₁₃ et IS₂₃) pour une nouvelle intégration dans BS₃. Cette intégration a pour espaces source IS₁₃ et IS₂₃ d'une part et IS₃₃ et IS₄₃ d'autre part. IS₃₃ et IS₄₃ sont construits à partir de IS₂₂. Dans IS₂₂, la mère et le fils ainsi que le maître et l'apprenti sont regroupés, car il s'agissait, à cette étape du traitement, de trouver ce qu'il peut y avoir de commun entre les relations qu'ils entretiennent avec celles qui unissent le lecteur et le texte ainsi que l'écrivain et le texte. A l'étape 3, la relation qui unit la mère au fils et celle qui unit le maître à l'apprenti sont différenciées en vue de leur intégration dans BS₃. La relation à construire est explicitée par le texte : le lecteur et l'écrivain non professionnels sont reliés au texte de la même façon que la mère à son fils (BS₃) : ils donnent naissance au

texte, ils ont un attachement physique à celui-ci, leur lien est un lien d'amour, d'éducation au sens le plus fort du terme. Le lecteur et l'écrivain professionnels sont reliés au texte comme le sont le maître à l'apprenti (BS₃) : leur relation est fondée sur un rapport qui est limité au monde du travail, elle vise seulement à la transmission d'une expertise, ils entretiennent avec les œuvres un rapport qui n'est pas aussi fort.

L'analogie, une fois résolue, justifie la réfutation de l'opinion voulant qu'il existe des lecteurs et des écrivains professionnels. Cette opinion n'est pas fondée, plaide P.Quignard, car la relation que l'écrivain et le lecteur peuvent avoir avec les œuvres littéraires ne repose pas sur des savoirs, elle est de nature affective, elle implique une adhésion immédiate, instinctive, qui n'est pas de l'ordre de l'expertise. L'accès à cette interprétation, une fois qu'on l'a explicitée, paraît aller de soi, mais la reconstitution (théorique) des opérations requises pour arriver à ce résultat est, comme on a pu le mesurer, assez complexe. La difficulté provient, pour une part essentielle, du fait que l'on ne peut mettre directement en correspondance les trois couples écrivain-lecteur, mère-fils, et maître-apprenti. En fait, les deux premières phrases n'établissent pas un lien entre le lecteur et l'écrivain, elles portent sur leur pratique qui implique un troisième terme, en l'occurrence un objet (texte, œuvre, livre, etc.). Une fois que l'on a compris cela (cf. l'étape 2 qui est cruciale), la suite pose moins de problèmes.

(Insérer figure I)

Voici, pour finir, deux gloses de 5 émanant d'étudiants en Lettres. La première témoigne d'une interprétation qui correspond aux analyses présentées à l'instant :

5a) *"Le lecteur et l'écrivain basent leur relation sur l'amour du livre (comme la mère et son fils parce que la relation est fondée sur le sentiment) et non pas sur le travail (différent du maître et du disciple)."*

La seconde :

5b) *"La thèse énoncée signifie qu'un enfant ne peut apprendre par le biais de ses parents à lire ou à écrire, ces deux facultés dépendent de lui. Il n'y a pas de remède pour cet apprentissage."*

s'en éloigne sur plusieurs points. 5b témoigne d'une façon de comprendre 5 qui ne manque pas de fondement. Sans entrer dans

les détails, on relèvera que le lecteur qui produit cette glose comprend les deux premières phrases du texte comme signifiant qu'il n'y a pas de personnes capables d'apprendre à lire et à écrire. Cette interprétation inattendue n'est, à la réflexion, pas tellement surprenante : comme la lecture et l'écriture sont des activités auxquelles chacun a l'habitude de se livrer à des fins de loisir ou purement utilitaires, elles ne sauraient constituer des professions. Si effectivement on les conçoit de la sorte, la seule expertise qu'on peut leur associer est liée à leur apprentissage. Soit. Mais le lecteur qui part de ce pied rencontre très vite une difficulté : comment intégrer la suite ? que faire de la mère et du fils ? que faire du maître et de l'apprenti ? La solution que retient l'auteur de 5b est astucieuse : la mère apprend à lire et à écrire à son enfant, mais comme elle est sa mère et non un maître et comme son fils est son fils et non un apprenti, elle n'est pas en mesure de le faire correctement, ce qui fait qu'il est condamné à devoir apprendre par lui-même. Cette solution, comme celle que nous avons suivie, conduit à établir un distinguo de nature entre les relations mère-fils et maître-apprenti, sauf que, dans l'interprétation 5b, ce distinguo est intégré directement (pas de passage par le livre comme dans 5a) avec la relation d'apprentissage qui est commune aux deux couples. Ce choix n'est pas impossible mais, étant donné ce que dit P.Quignard - à savoir, on le rappelle, que *ce qui lie la mère au fils n'est pas la relation du maître à l'apprenti* - il aboutit à la conclusion que la mère est incapable d'apprendre à son fils et que donc le fils doit apprendre tout seul. Cette interprétation est conceptuellement compatible, toutefois elle ne peut tenir qu'à la condition d'admettre que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait exclusivement dans le milieu familial. Comme on a du mal à concevoir que l'auteur de 5b puisse ignorer que l'école et les enseignants interviennent dans cet apprentissage, on a tendance à voir dans sa glose un effet purement "mécanique" de la démarche d'intégration à laquelle il a dû se livrer pour comprendre le texte. Peut-être se dit-il que c'est malgré tout ce que veut dire P.Quignard car, comme on l'a souligné dans la première partie, il ne s'agit jamais, dans ce genre d'activités, que d'affecter à autrui des croyances à même de justifier qu'il dise ce qu'il dit. Mais cela paraît peu plausible. Il semble plutôt que le sujet soit victime de la "logique d'intégration" à laquelle le contraint le texte : cette "logique" l'oblige à fabriquer des croyances auxquelles il n'adhère

probablement pas et auxquelles il ne croit vraisemblablement pas que l'auteur du texte puisse souscrire.

Conclusion

Sauf indication contraire, les lecteurs qui prennent connaissance d'un texte s'attendent à ce que celui-ci soit cohérent. De même, s'ils assistent à un échange, ils font l'hypothèse que les propos communiqués doivent entretenir certains rapports, pour autant bien sûr qu'il y a échange (ce qui ne va pas toujours de soi, cf. nos commentaires à propos de l'exemple 3) et pour autant que des événements liés à la situation extralinguistique ne viennent pas interférer avec les intentions communicatives des participants.

Les langues offrent un vaste répertoire de marques de cohésion à même de guider les lecteurs ou les auditeurs dans la construction de cette cohérence mais les cas de sous-marquage sont légion, pour ne pas dire de règle (G.Fauconnier 1992). Les enchaînements sous-marqués passent la plupart du temps inaperçus, les destinataires percevant sans difficulté quel(s) rapport(s) il peut y avoir entre les énoncés qu'ils viennent de traiter et ceux qu'ils découvrent.

Dans les travaux sur le sujet, ces phénomènes ont été abordés en termes d'inférences contextuelles et on a insisté, à juste titre, sur le rôle des connaissances d'arrière-plan dans le développement de ces inférences. La plupart des séquences qui ont été analysées mettent en jeu des inférences causales ou, plus rarement, des liens de concomitance spatio-temporelle. Les enchaînements dont la compréhension passe par l'accès à une relation de ressemblance n'ont pratiquement jamais été exemplifiés ni discutés. Les cas de ce type, comme les deux textes de P.Quignard que nous avons étudiés dans la dernière partie, ne manquent pourtant pas et leur analyse amène à mettre le doigt sur un des ressorts du fonctionnement de notre esprit dont on a tôt fait de se rendre compte qu'il est crucial et massivement attesté.

Un grand nombre de variables interviennent dans la compréhension des deux textes de P.Quignard, notamment le fait qu'ils impliquent des énoncés d'apparence parémique. La reconnaissance de cette particularité repose sur des caractéristiques formelles¹⁰ mais aussi, et circulairement, sur le fait qu'il y a un fossé sémantique, thématique, etc., entre l'énoncé de forme

¹⁰ - Cf. J.C.ANSCOMBRE (2000)

proverbiale et l'énoncé décrivant ou évoquant la situation à laquelle celui-ci est supposé s'appliquer. Lorsque le proverbe est un vrai proverbe et lorsque le lecteur a connaissance de sa signification "humaine" parabolique, il dispose d'un schéma d'interprétation préconstruit : il ne lui reste qu'à comprendre comment cette signification peut s'appliquer à la situation évoquée par l'énoncé auquel le proverbe se rattache. Lorsque par contre le proverbe n'est pas connu ou lorsqu'il n'a de proverbe que les apparences, le lecteur doit parallèlement élaborer sa signification et celle de la situation à laquelle il est censé s'appliquer. Ces contextes, de même que ceux impliquant des métaphores créatives, offrent une matière de choix pour l'analyse des situations dans lesquelles le sujet doit inventer une relation à laquelle il n'a jamais songé.

Ces processus peuvent être observés, ainsi que nous l'avons fait, à l'échelle du discours mais ils ne sont pas spécifiques à ce niveau. Ils interviennent de la même façon, comme le montrent bien G.Fauconnier & M.Turner et comme nous l'avons exemplifié à propos de 11 (*Le combat tutoie le sublime*) et 12 (*une femme qui réfléchit comme une chasse d'eau*), dans la compréhension de phrases ou de syntagmes isolés¹¹. Ces productions ont pour point commun que l'interprétant se trouve dans l'obligation de concevoir un lien entre des notions, des idées, des représentations que rien ne rapproche. Dans 11, le lecteur doit assembler, d'une manière qui soit compatible avec le sens de la construction SVO, tout ce qu'il peut savoir des combats de boxe, du sublime et du tutoiement. Dans 12, le *comme* signale une analogie, mais ce signalement n'a de signification que si le lecteur arrive à concevoir lui-même quel lien il peut y avoir entre une chasse d'eau et le fait de réfléchir.

De même, dans les textes de P.Quignard, l'enchaînement et la forme des énoncés suggèrent une relation de type analogique, mais cela ne garantit pas la compréhension : le lecteur doit accéder à une interprétation dans laquelle les faits rapprochés satisfont effectivement à une cette relation.

Comment les sujets s'y prennent-ils pour construire, inventer, imaginer et évaluer de telles relations ? Ces questions, souvent évitées en raison de leur difficulté, sont au centre de la théorie de l'intégration conceptuelle de G.Fauconnier & M.Turner.

¹¹ - Dans M.CHAROLLES (1983), je souligne que le principe de cohérence s'applique à l'interprétation (intentionnelle) des séquences d'actions (donc de des stimuli non verbaux) et je montre que ce principe s'applique à l'interprétation des énoncés isolés et pas seulement aux séquences d'énoncés.

Cette théorie repose, comme on l'a vu, sur l'idée que les innombrables formes de créativité dont témoignent les humains relèvent toutes d'une même capacité qui consiste à assembler sélectivement des concepts associés à des modèles d'entrée disjoints.

Ces processus d'intégration bilatérale impliquent en général un petit nombre de modèles (ce qui fait que la tâche est à "taille humaine") et ils exploitent, en premier lieu, des relations de ressemblance. Ces relations interviennent dès la construction de l'espace générique où sont rassemblées les données communes aux espaces d'entrée. La construction de cet espace est un préalable à l'édification du *blend* : la reconnaissance de ressemblances abstraites entre les espaces d'entrée favorisant l'homologation partielle, dans le *blend*, de référents disjoints dans les espaces sources et activant des scénarios où ces rapprochements vont être développés et testés. On retrouve donc, comme dans les analyses inférentielles contextuelles, les connaissances d'arrière-plan, mais celles-ci n'interviennent qu'une fois que le sujet a pu repérer que les espaces d'entrée présentaient, indépendamment de leur contenu particulier, certaines parentés formelles et schématiques. Cette étape joue un rôle essentiel dans l'interprétation des métaphores et des analogies créatives ainsi que dans l'interprétation des énoncés parémiques ou pseudo-parémiques où l'incohérence apparente ne peut facilement être comblée par la mobilisation et l'assemblage déductif de connaissances associées.

Beaucoup d'autres apports de la théorie de l'intégration conceptuelle mériteraient d'être soulignés. Certaines questions que soulève cette théorie devraient également être approfondies. Le fait notamment que certaines constructions exhibent des formes abstraites sous-jacentes et que ces formes puissent être rapprochées d'autres exprimées par des constructions impliquant des arguments sémantiquement très éloignés ne manque pas d'être intrigant.

A la lecture des travaux de G.Fauconnier & de M.Turner on ne peut pas, non plus, ne pas se demander si les phénomènes dont ils se proposent de rendre compte sont réellement accessibles à la connaissance scientifique. On connaît le pessimisme de J.Fodor (1983) à ce sujet. Les traitements relevant du système central, les opérations requises dans les tâches créatives, dans les activités de résolution de problème, dans l'attribution d'intention, dans la compréhension des énoncés en contexte et des séquences d'énoncés, ne peuvent, explique J.Fodor, ressortir d'une

connaissance empirique. Ces traitements, plaide-t-il, sont trop complexes, trop idiosyncrasiques pour que l'on puisse espérer mettre au jour les "mécanismes" qui les "gouvernent" et se faire une idée de la façon dont les sujets peuvent les acquérir. La théorie de l'intégration conceptuelle, après la théorie de la pertinence, relève ce défi. Plus exactement, et contrairement à la théorie de la pertinence qui se présente comme un développement de la théorie de la modularité, la théorie de l'intégration conceptuelle l'ignore. Les hypothèses sur la cognition humaine qui sous-tendent cette théorie sont en effet très éloignées de celles mises en avant dans les conceptions modularistes. Pour G.Fauconnier et M.Turner, l'intégration conceptuelle, outre qu'elle n'est pas spécifique au langage, intervient à tous les niveaux de traitement linguistique. Loin d'être confinée aux seuls traitements dits de haut-niveau, elle est sollicitée par l'interprétation de certaines constructions grammaticales, sans compter que le lexique (et donc la grammaire qui va en partie avec) est de part en part truffé de métaphores. Mais cela est une autre affaire qui mériterait une autre étude.

Références bibliographiques

- ANSCOMBRE J.C., 2000, "Parole proverbiale et structure rythmique", *Langages*, 139, 6-26.
- ANSCOMBRE J.C., ed., 2000, "La parole proverbiale", *Langages*, 139.
- BROWN G. & YULE G. (1983), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAROLLES M., 1983, "Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse", *Text*, 3, 1, 71-99.
- CHAROLLES M., 1985, "Text Connexity, Text Coherence and Text Interpretation Processings" in E.Sözer ed., *Text Connexity, Text Coherence, Aspects, Methods, Results*, Hamburg, Buske Verlag, 1-16.
- CHAROLLES M., 1988, "Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960", *Modèles linguistiques*, X, 2, 45-66.
- CHAROLLES M., 1989a, "Coherence as a Principle in the Regulation of Discursive Production", in W.Heydrich, F.Neubauer, J.S.Petőfi, E.Sözer eds., *Connexity and Coherence : Analysis of Text and Discourse*, Berlin-New-York, Walter de Gruyter, 3-16.
- CHAROLLES M., 1989b, "Comments on Eikmeyer's and Andor's report on "Coherence as a Principle in the Regulation of

Discursive Production", in W.Heydrich, F.Neubauer, J.S.Petöfi, E.Sözer eds., *Connexity and Coherence : Analysis of Text and Discourse* Berlin- New-York, Walter de Gruyter, 37-41.

CHAROLLES M., 1995, "Cohésion, cohérence et pertinence du discours", *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151.

CHAROLLES M., 2001, "De la phrase au discours : quelles relations", in A.Rousseau ed. *La sémantique des relations*, Villeneuve-d'Asq, Septentrion, 237-260.

CHAROLLES M. & COMBETTES B., 1999, "De la phrase au discours : rupture et continuité", *Langue Française*, 121, 76-116.

CLARK H., 1977, "Bridging", in P.N.Johnson-Laird & P.C.Wasow eds. *Thinking*, Cambridge, CUP, 411-420.

COULSON S., 1997, *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending*. UCSD PhD (cité par G.Fauconnier & M.Turner).

FAUCONNIER G. & TURNER M., 1996, "Blending as a central process of grammar", in A. Goldberg ed. *Conceptual Structure, Discourse, and Language*, Stanford, Center for the Study of Language and Information.

FAUCONNIER G. & TURNER M., 1998, "Conceptual Integration Networks", *Cognitive Science*, Vol 22(2), 133-187.

FAUCONNIER G., 1992, "Sens potentiel: grammaire et discours", in W. de Mulder, F.Schuerewegen & L.Tasmowski eds., *Enonciation et parti-pris*, Amsterdam - Atlanta, Rodopi, 159-171.

FAUCONNIER G., 1997, "Manifestations linguistiques de l'intégration conceptuelle", in C.Fuchs & S.Robert eds. *Diversité des langues et représentations cognitives*, Paris, Ophrys.

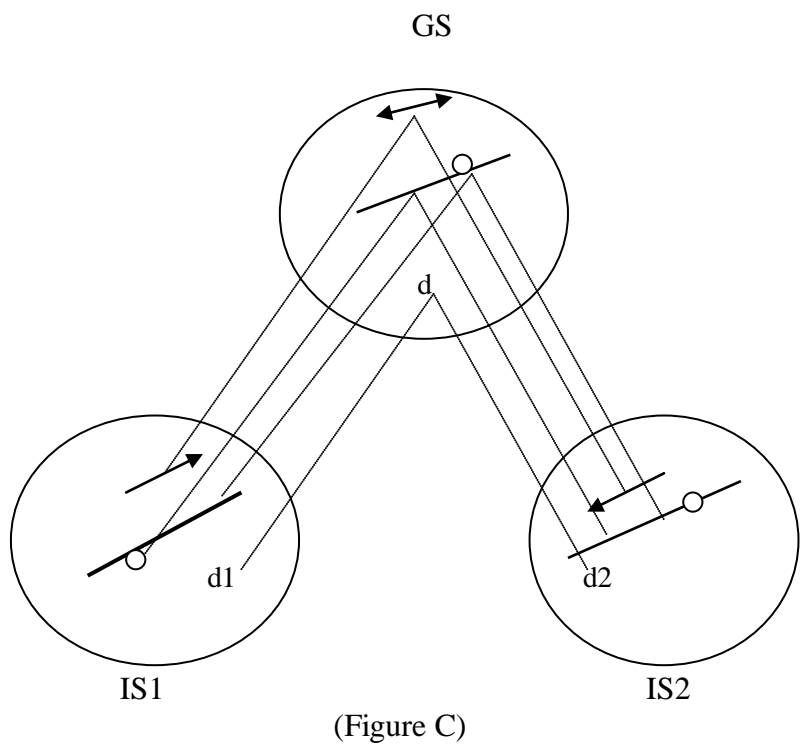
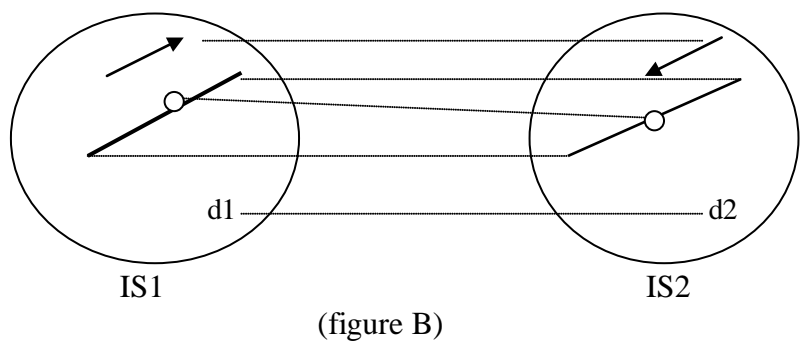
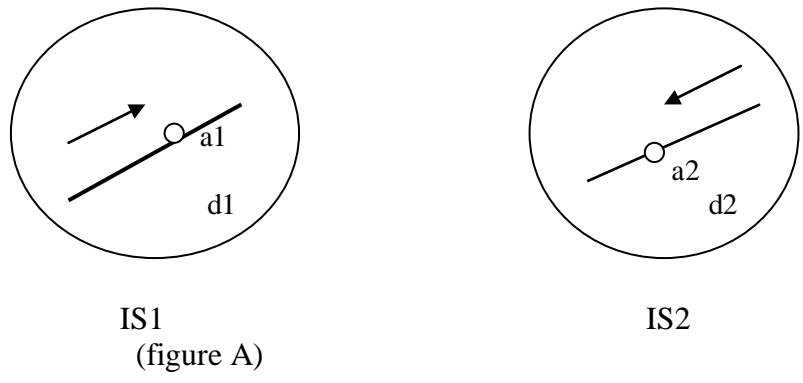
FAUCONNIER G., 1997a, *Mappings in Thought and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

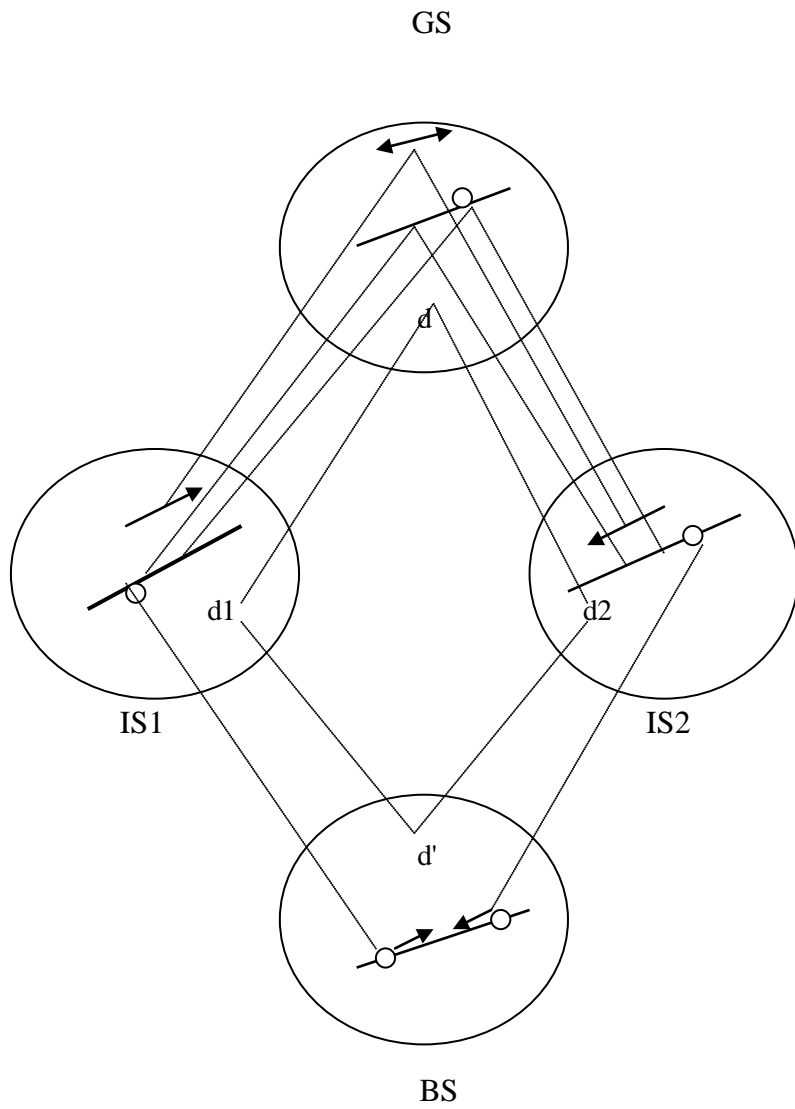
FAUCONNIER G., 1998, "Mental spaces, language modalities, and conceptual integration" in M. Tomasello ed. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Lawrence Erlbaum Ed.

G.FAUCONNIER & M.TURNER, 1998, "Principles of Conceptual Integration", in J.P.Koenig ed. *Discourse and Cognition. Bridging the gap*, Stanford, CSLI Publications, 269-284.

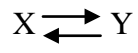
GRICE H.P., 1975/1979, "Logique et Conversation", *Communications*, 30, 57-72.

- KLEIBER G., 1999, "Les proverbes : des dénominations d'un type "très très spécial"", *Langue Française*, 123, 52-69.
- KLEIBER G., 2000, "Sur le sens des proverbes", *Langages*, 139, 39-59.
- LAKOFF G. & JOHNSON M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, The Chicago University Press.
- LAKOFF G. & TURNER M., 1989, *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago, The Chicago University Press.
- MICHAUX C., 1999, "Proverbes et structures stéréotypiques", *Langue Française*, 123, 85-104.
- MOESCHLER J. & REBOUL A., 1994, *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Paris, Seuil.
- PERRIN L., 2000, "Remarques sur la dimension générique et sur la dimension dénomminative des proverbes", *Langages*, 139, 69-80.
- REBOUL A. & MOESCHLER J., 1998, *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, A.Colin.
- SCHAPIRA C., 2000, "Proverbe, proverbialisation et déproverbialisation", *Langages*, 139, 81-97.
- SEARLE J., 1979/1982, *Sens et expression. Etudes de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- SPERBER D. & WILSON D., 1986/1989, *La pertinence*, Paris, Minuit.
- TURNER M., 1996, *The Literary Mind*, New York, Oxford University Press.
- TURNER M. & G.FAUCONNIER 1998, "Conceptual Integration in Counterfactuals", in J.P.Koenig ed. *Discourse and Cognition. Bridging the gap*, Stanford, CSLI Publications, 285-296.
- TURNER M., 2000, Conférences, Collège de France Juin 2000, texte ronéoté.
- WILSON D. & SPERBER D., 1993, "Pragmatique du temps", *Langages*, 112, 8-26.

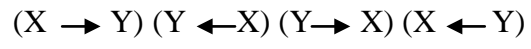
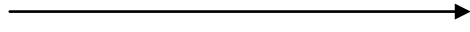




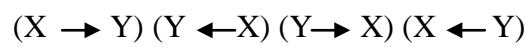
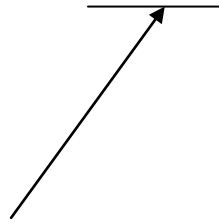
(figure D)



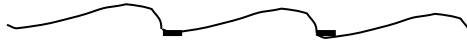
(Figure E)



(Figure F)



(figure G)



(Figure H)

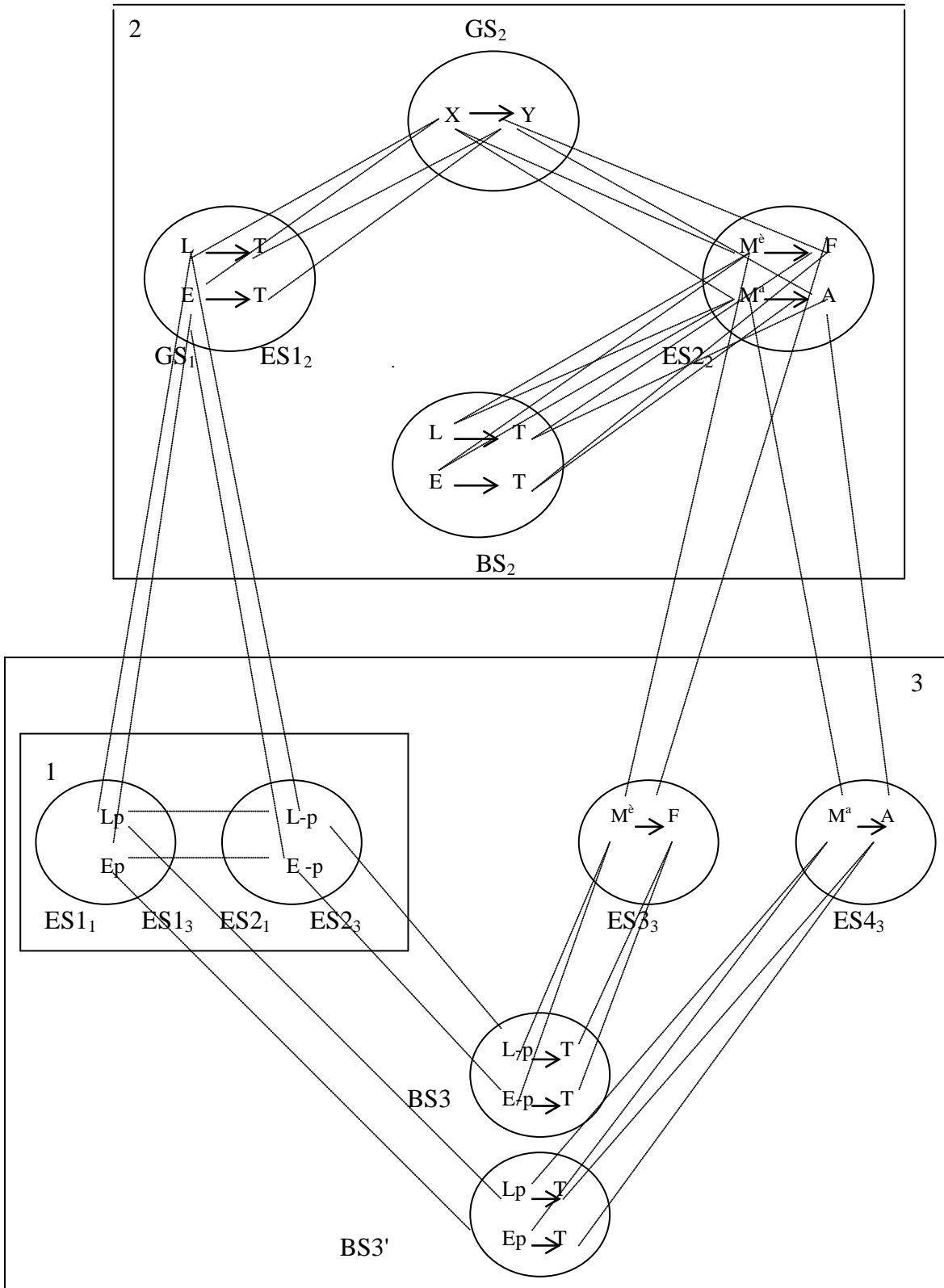


Figure I

