FRANÇOISE COLLINET

Université Jagellonne de Cracovie

L'AMITIÉ À L'ÉPREUVE DES FAUX-SEMBLANTS :
LECTURE RHÉTORIQUE D'UN EXTRAIT
DES FAUX-MONNAYEURS

L'objectif du présent article est d'illustrer la tension entre des normes discursives imposées par un genre socialement contraint (une composition française) et l'expression sous-jacente des sentiments de deux amis qui se querellent. L'extrait étudié est l'épisode dit « Après le bachot » (III, 5)¹. Bernard vient de terminer son examen de français et retrouve Olivier dans la cour de la Sorbonne, une discussion s'engage sur le thème de l'examen. Notre thèse peut ainsi se résumer : le débat d'idées entre *camarades de classe* révèle (en même temps qu'il les dissimule) les émotions des deux *amis*. D'un point de vue méthodologique, si le *Traité de l'Argumentation*² (désormais *TA*) permet d'appréhender l'étude d'un débat d'idées sur les valeurs (cf. 2.1.) la description indirecte des émotions des deux amis devra élargir le champ de l'argumentation à une rhétorique des passions. *Les bonnes raisons des émotions* de Christian Plantin³ pourront alors guider la réflexion (cf. 2.2.). L'intention est d'articuler ces deux approches (argumentation rationnelle et rhétorique des passions) pour décrire la relation entre le statut des personnages (*élèves — camarades — amis*) et la nature de leur discours (argumentation à prétention rationnelle et discours sur les valeurs — commentaire méta-argumentatif — choc des émotions). Ce sont les travaux de Michel Meyer qui serviront alors de

¹ Il s'agit de la première partie du chapitre (A. Gide, *Les Faux-Monnayeurs*, Gallimard, Paris 2006 [1925], pp. 254–258).

² Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'Argumentation : la nouvelle rhétorique*, éd. de l'Université, Bruxelles 2008 [1958].

³ Ch. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions*, Lang, Berne 2011.

guide (cf. 2.3.). Mais commençons par établir un lien plus global entre le thème de l'amitié dans *Les Faux-Monnayeurs* et la rhétorique.

1. AMITIÉ, FAUSSE-MONNAIE ET RHÉTORIQUE

1.1. FAUX-MONNAYEURS ET AMITIÉ

Au début des années 2000, le roman d'André Gide a été choisi par l'institution scolaire comme un des textes susceptibles d'illustrer le thème de l'amitié⁴. Les commentateurs insistent volontiers sur l'opposition entre la famille (fondée, en principe, sur les liens du sang) et l'amitié (fondée sur les affinités électives). L'amitié constitue alors un « réseau de remplacement »⁵. Au contraire, l'extrait ici choisi conduit à insister sur l'opposition entre l'amitié et le discours scolaire en tant que norme culturelle privilégiée par la classe bourgeoise de l'époque. Du point de vue des relations d'amitié, deux étapes distinctes structurent l'extrait étudié.

D'une part, une camaraderie propre à l'institution scolaire qui, au gré des hasards de la vie, regroupe des individus appartenant à une même classe d'âge et les soumet à l'autorité des enseignants⁶. Cette soumission à l'autorité a pour effet de transformer les élèves en *camarades* et de créer, au-delà des sympathies ou des rivalités, une forme de solidarité de fait entre des individus qui, spontanément, ne se seraient peut-être pas rapprochés. La complicité de cette communauté s'exprime aussi à travers le jargon potache que Gide se plaît à illustrer⁷ dans un passage autrement très classique. D'autre part, au sein de ce groupe, peuvent se surimprimer des liens d'amitié fondés sur des affinités personnelles ; ainsi, pour reprendre le mot de François Mauriac, quelquefois « la camaraderie mène à l'amitié »⁸. Notre intention est de montrer que ces différents statuts des individus (élèves — camarades — amis) envisagés dans l'extrait étudié correspondent à trois codes rhétoriques distincts (le discours scolaire et ses valeurs — le commentaire méta-argumentatif⁹ — la conversation qui tourne à la dispute).

⁴ P. Cassagne, M. Douérin, G. Vannier, *L'amitié : « Éthique à Nicomaque » d'Aristote ; « Les Faux-Monnayeurs » de Gide ; « En attendant Godot » de Beckett*, Colin, Paris 2001.

⁵ P. Masson, « André Gide, *Les Faux-Monnayeurs* », [dans :] D. Lefebvre et al., *L'amitié : Aristote, « Éthique à Nicomaque (VIII-IX) » ; André Gide, « Les Faux-Monnayeurs » ; Samuel Beckett, « En attendant Godot »*, Belin, Paris 2001, p. 151.

⁶ Un mot illustre bien ce conflit : Bernard est « délivré » de l'examen (A. Gide, *op. cit.*, p. 254).

⁷ Par ex., Bernard, qui doit « rappliquer » l'après-midi, s'interroge sur la qualité du devoir qu'il a « pondu » et sur la tirade qu'il s'est « payé[e] » dans sa « compote » (*ibidem*, pp. 255, 257 et 258).

⁸ F. Mauriac, *Le jeune homme*, Hachette, Paris 1926, p. 35. Cette transition est visible dans l'extrait étudié : Olivier, qui attend « son ami », « reconnaît quelques camarades, serre des mains puis s'écarte » (*ibidem*). On observe une situation similaire au tout début du roman lorsqu'au milieu d'un groupe de camarades, les deux amis se reconnaissent (*ibidem*, pp. 13 et 14).

⁹ Les camarades commentent leurs argumentations respectives ainsi que leur efficacité sur un éventuel correcteur.

1.2. FAUX-MONNAYEURS ET RHÉTORIQUE

Trois arguments semblent justifier le rapprochement avec une lecture rhétorique. Premièrement, comme Gide y insiste, ses personnages sont avant tout des *êtres de discours* dont le caractère se révèle moins par les traits de leur visage que par leurs mots et l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes par leur discours¹⁰. Ensuite, les thèmes de la sincérité impossible et de l'hypocrisie des discours qui se trouvent au cœur du roman — et du passage étudié¹¹ — sont éminemment rhétoriques. On considère avec Jean-Joseph Goux que le roman porte la trace d'une crise des valeurs, d'un effondrement des garanties et que le « langage or » d'un Zola ou d'un Hugo a laissé la place à un « langage jeton »¹². Les fondements ne sont plus garantis et dès lors, chacun spéculait pour défendre son intérêt particulier. Enfin, et surtout, dans l'extrait étudié, les garçons commentent, justement, un genre (anti)rhétorique¹³.

2. DU DÉBAT D'IDÉES ET DU CONFLIT DE VALEURS
AU CHOC DES ÉMOTIONS

Commençons par analyser le discours scolaire ironiquement mis en scène par Gide et sur lequel viennent se greffer la conversation des camarades et la dispute des amis.

¹⁰ G. Idt, « *Les Faux-Monnayeurs* ». *Analyse critique*, Hatier, Paris 1970, p. 48. Voir aussi P. Chartier, « *Les Faux Monnayeurs* » d'André Gide, Folio, Paris 1991, p. 108.

¹¹ Par ex., Bernard « répugnait de *faire montre* de ce qu'il appelait 'les grands sentiments'. Aussitôt exprimés, ceux-ci lui paraissaient *moins sincères* » (A. Gide, *op. cit.*, p. 256 ; nous soulignons). De son côté, Olivier est impressionné par « l'authentique émotion » de son camarade (*ibidem*, p. 258). Avec le thème des luttes d'influence (Bernard reconnaît, derrière les idées d'Olivier, l'ombre de Passavant), c'est cette recherche d'authenticité qui constitue le nœud de la querelle : « Eussent-elles été *authentiquement* les idées d'Olivier ; il ne se serait indigné ni contre lui, ni contre elles » (*ibidem*, p. 256 ; nous soulignons). Le thème de l'élégance vestimentaire d'Olivier répond à ce même besoin de briller.

¹² J.-J. Goux, *Les monnayeurs du langage*, Galilée, Paris 1984.

¹³ G. Genette, « Rhétorique et enseignement », [dans :] *Figures II*, Seuil, Paris 1969, pp. 23–42. La dissertation correspond dans l'histoire de l'enseignement français à une mise à l'écart de la rhétorique traditionnelle. La dissertation se présente donc comme un refus de la rhétorique. Mais, selon Genette, derrière ce refus de la rhétorique se cache en fait une autre forme de rhétorique. Le statut rhétorique de l'extrait choisi se renforce encore si l'on envisage ces exercices non seulement comme des éléments de structuration de « l'armature intellectuelle » d'une génération de lycéens mais aussi comme un laboratoire d'écriture pour les quelques futurs littérateurs de cette classe d'âge. Genette concluait son article sur ce constat : contrairement aux exercices de *mise en tropes* qui avaient formé un Hugo ou un Flaubert, le code rhétorique imposé par la III^e République était de nature à former des écrivains tenaillés par un rapport critique à la littérature. Et, d'après nous, *Les FM* offrent une belle illustration de cette prolifération critique et l'insertion d'une dissertation dans un texte qui entend retracer l'histoire de sa propre écriture ne nous semble pas innocente.

2.1. DÉBAT D'IDÉES ET DÉBAT SUR LES VALEURS (CHAÏM PERELMAN)

Dans cette section, différents paragraphes du *TA* seront utilisés pour analyser la situation argumentative créée par Gide. On retrouve notamment les éléments qui, selon Perelman, structurent une situation argumentative : le contact des esprits, la présence d'un désaccord sur fond d'accord préalable ancré sur une communauté de valeurs¹⁴. Plutôt que sur une analyse des techniques argumentatives (dont nous dirons cependant quelques mots au point 2.2.2.), c'est sur cette communauté de valeurs que nous voudrions mettre l'accent dans la mesure où c'est sur ce discours socialement pré-formaté que se modèle la conversation des deux amis.

2.1.1. LE CONTACT DES ESPRITS : DE LA DISPUTE D'ÉCOLE À LA DISPUTE D'ÉCOLIERS

La dissertation se donne pour idéal la démonstration adressée à un auditoire (apparemment) universel et désincarné¹⁵. C'est ce dispositif qui pousse les interlocuteurs à masquer, autant que possible, leur présence. Mais la manière dont Gide présente la situation a pour effet de réincarner le débat. Au-delà du fait qu'une antirhétorique peut généralement se lire comme une autre rhétorique (*cf.* note 13), la situation construite par Gide tend à rhétoriser l'exercice : alors que l'exercice scolaire est en principe monogéré¹⁶, dans l'extrait étudié, la transformation de l'exercice d'écriture en structure dialogale et antagonique réincarne la relativité des opinions et restaure une dynamique de joute oratoire.

2.1.2. ACCORD PRÉALABLE FONDÉ SUR UNE COMMUNAUTÉ DE VALEURS

2.1.2.1. SOUS LE DÉBAT, LES VALEURS

Pourtant ce désaccord révèle aussi un accord préalable fondé sur une communauté de valeurs : au-delà de l'échange d'arguments, aucun des deux écoliers ne remet en question la pertinence de la question posée. De même, il ne leur vient pas à l'idée de questionner l'autorité de La Fontaine ni celles des autres Auteurs convoqués. L'Épître à Madame de La Sablière ? Bernard ne manque pas l'occasion de montrer qu'il la connaît et qu'il l'admire¹⁷ : c'est un lieu commun pour ces lycéens ; et un lieu commun transmis par les adultes. La dispute relève plutôt de l'exégèse car ce qui fait débat, c'est de savoir ce qu'a

¹⁴ Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, pp. 19–22 ou 87 ; Ch. Perelman, *Rhétoriques*, éd. de l'Université, Bruxelles 2012, p. 70.

¹⁵ Le candidat et l'examineur peuvent ne pas se connaître puisque l'examineur est censé incarner un Tribunal de la Raison (Ch. Plantin, *Essais sur l'argumentation*, Kimé, Paris 1990, p. 279).

¹⁶ Si plusieurs points de vue sont présentés, la dissertation elle-même est attribuable à un seul auteur : le candidat. En d'autres termes, il y a dialogisme mais point dialogue.

¹⁷ A. Gide, *op. cit.*, p. 257.

voulu dire le fabuliste. Ainsi, l'exercice revêt-il un enjeu « épидictique » au sens étendu que Perelman accorde à ce terme pour en faire « une partie centrale de l'art de persuader » (*TA* § 11) dans la mesure où il ne peut y avoir de débat sans *adhésion* préalable à des valeurs et à des prémisses¹⁸. En effet, ces Valeurs et ces Autorités ne sont pas elles-mêmes en débat mais constituent un réservoir de prémisses qui serviront d'arguments. Cette dénonciation par Gide de la présence du social dans des constructions argumentatives prétendument individuelles pourrait encore être illustrée par ces citations qui se présentent mécaniquement sur les lèvres de candidats-bacheliers¹⁹. On retrouve encore cette mécanisation de la pensée dans le « cahier des idées contradictoires » imité d'Édouard²⁰ qui rappellent qu'il n'y a pas de « thèse sans antithèse »²¹ — ce qui ne tarde pas à devenir un nouveau présumé méthodologique.

2.1.2.2. RHÉTORIQUE, ÉDUCATION ET ENJEU ÉPIDICTIQUE

Le *TA* consacre une section (§ 12) à la spécificité rhétorique du contexte éducatif qu'il rapproche explicitement du discours épидictique dans la mesure où le rôle de l'éducateur est de « promouvoir des valeurs qui sont l'objet d'une communion sociale »²². Autre point commun, les discours éducatif et épидictique visent à créer une prédisposition à l'action dans un avenir moins défini que celui de la délibération d'une assemblée. Les *FM* permettent d'illustrer ce propos : le commentaire de texte conduit Bernard à faire montre de « grands sentiments » et à exprimer une opinion sur ce que devrait être l'essence de « la France »²³. C'est sans doute pourquoi Geneviève Idt qualifie ce passage de « premier désir d'enracinement ». La réunion des nationalistes (III, 13) aboutissant à la « crise finale »²⁴ du combat avec l'ange, peut être considérée comme un second désir d'enracinement : si certains s'engagent dans ce mouvement politique, c'est qu'il leur *semble* conforme à une doctrine « qui a traversé les siècles » et leur a été « transmise par [leurs] maîtres »²⁵. Les solennels engagements qu'un jeune homme voudrait considérer comme les plus réfléchis sont satiriquement ramenés à une ressemblance (éventuellement discutable) avec d'autres discours socialement valorisés et préalablement admis.

¹⁸ Pour nous, ce cas dépasse le cas du simple argument d'autorité dans la mesure où cette référence s'apparente à un engagement solennel, une adhésion morale de l'individu (*cf.* 2.1.2.2.).

¹⁹ Ainsi, Bernard se plaint de « ce pli » que la dissertation impose à l'esprit (*ibidem*, p. 192).

²⁰ *Ibidem*, pp. 192 et 256.

²¹ N.D. Keypour, *André Gide. Écriture et réversibilité dans « Les Faux-Monnayeurs »*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1980, p. 86.

²² Au contraire, le rôle du propagandiste serait de créer des dispositions nouvelles dans les esprits (Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, p. 68).

²³ A. Gide, *op. cit.*, p. 256.

²⁴ G. Idt, *op. cit.*, pp. 37 et 38.

²⁵ A. Gide, *op. cit.*, p. 333.

2.1.2.3. LA FIN ET LES CONSÉQUENCES OU LE DILEMME ÉPIDICTIQUE

Un autre dédoublement favorisé par la construction de l'extrait et associé par Perelman à l'épidictique est l'opposition de la *fin* (l'intérêt supérieur de la communauté) et de la *conséquence* (la gloire des héros et des orateurs qui leur tissent des louanges)²⁶. Bernard a conscience de ce dédoublement potentiel entre les valeurs auxquelles il adhère sincèrement et celles qu'il convient d'afficher pour être reçu. Ainsi, Bernard, en se vantant de son devoir provocateur, prétend ne pas être dupe de ce dispositif socialement contraint qui demande à l'élève de « donner son avis » tout en sachant que certains avis pourraient être rejetés. Il revendique ainsi son authenticité et une attitude *sport* : « je ne sais pas si ce que j'ai pondu sera du goût des examinateurs »²⁷ ; « Oui, mon vieux, une charge à fond, qui va peut-être me faire recaler. Mais je m'en fous ; j'avais besoin de dire ça »²⁸.

Bernard peut ainsi croire qu'il échappe à la confusion de la fin et de la conséquence : peu importe ce que penseront les fonctionnaires de l'Instruction publique ; peu importe de réussir ou de rater son examen puisqu'il exprime, courageusement, sa pensée. D'un autre côté, on remarquera que son propos, plutôt conservateur, n'est provocateur que par contraste avec des opinions qui, à un instant *t*, peuvent sembler plus modérées et consensuelles. Par ailleurs, à l'auditoire universel fictif construit par l'administration, Bernard tente de substituer un autre auditoire plus véritablement universel qu'il voudrait plus restreint et plus exigeant²⁹ et auquel il convie, sans succès, Olivier. La stratégie d'Olivier est d'ailleurs similaire. La différence réside plutôt en ceci qu'Olivier est moins attaché à l'idée qu'il défend, il s'agit seulement pour lui d'épater son ami : la conséquence l'emporte sur la fin.

Mais, même chez Bernard, la confusion de la fin et de la conséquence n'a pas disparu comme par enchantement : « C'est précisément ce que j'ai dit dans ma dissertation de ce matin et fait valoir à grand renfort de citations, car tu sais que j'ai une mémoire assez bonne »³⁰ et, un peu plus loin : « [Sans le véritable esprit de la France, La Fontaine n'aurait jamais écrit] cette admirable épître (j'ai montré que je la connaissais) dont sont extraits les quelques vers qu'on nous donnait à commenter »³¹. Il ne faut donc pas sous-estimer les pouvoirs de récupération de l'institution scolaire puisque la révolte de Bernard se fait, encore et toujours, en

²⁶ Ch. Perelman, *op. cit.*, p. 71.

²⁷ A. Gide, *op. cit.*, p. 255.

²⁸ *Ibidem*, p. 257.

²⁹ Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, p. 44. Pour nous, les Auteurs classiques sont analogues aux héros en ceci qu'ils constituent les modèles présentés aux élèves qui sont invités à plancher sur leurs actions, leurs choix moraux et leurs pensées. Les besoins des différentes époques et donc le caractère des modèles sélectionnés sont distincts ; mais l'enjeu de consolidation de la communauté autour de valeurs demeure.

³⁰ A. Gide, *op. cit.*, p. 257.

³¹ *Ibidem*.

fonction des attentes des professeurs, à travers les méthodes et les lieux communs enseignés³².

2.2. LECTURE PATHÉMIQUE : LES « BONNES RAISONS DES ÉMOTIONS » (PLANTIN)

Mais au-delà des engagements intellectuels et moraux, c'est aussi l'amitié des jeunes gens qui est mise à l'épreuve avec toutes les émotions que cela suppose. Il devient donc nécessaire d'élargir le cadre théorique perelmanien.

Plantin remarque qu'il y a chez Perelman une dissociation émotion/valeur : la notion de valeur permet de mettre « hors champ » les émotions (au sens péjoratif d'obstacles à la raison) tout en récupérant « leur potentiel dynamique »³³. Dans le fragment étudié, la dissociation émotion/valeur se révèle cependant bien utile dans la mesure où, comme tous les couples philosophiques, elle invite au renversement valeur/émotion : l'argumentation, supposée rationnelle, sur les valeurs cache mal les émotions qui troublent les deux amis. Avec une intention légèrement différente, nous pouvons reprendre la formule de Plantin : « les passions orientent la raison, elles ne l'annihilent pas »³⁴.

Mais c'est aussi le principe de continuité entre valeurs et émotions qui nous intéressent ici : le chaînon entre valeur et émotion serait l'admiration. Le discours sur les valeurs ouvre ainsi la porte à des émotions diversement socialisées. On distinguera : 1) l'admiration pour une Valeur commune ou une Autorité qui incarne cette Valeur, 2) l'admiration qu'on éprouve pour ses contemporains (notamment ses amis) et celle qu'on pense susciter chez eux, et 3) toutes les émotions qui découlent d'une désillusion sur le point précédent (déception, colère, jalousie, etc.).

2.2.1. LES ÉMOTIONS CACHÉES SOUS LES VALEURS

Pour nous, l'intérêt rhétorique du texte consiste en ceci : l'émotion est détournée de son objet premier. Il ne s'agit certainement pas de mettre en scène les traits d'une amitié (réelle ou supposée) pour « diriger (l'auditoire) vers la situation qu'on préfère »³⁵. Mais il ne s'agit pas non plus, comme dans un discours épide-

³² Sur ce point, voir aussi G. Idt, *op. cit.*, p. 49.

³³ Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, pp. 54–55.

³⁴ Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, p. 110. L'auteur explique que, pour Mill, les passions ne suffisent pas à empêcher de distinguer le vrai.

³⁵ Aristote, *Rhétorique*, Le Livre de Poche, Paris 1991, p. 202 (1382a) ; Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, p. 77. On signalera, à titre documentaire, que chez Aristote, l'amitié apparaît, en soi, comme un des « états affectifs » (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Vrin, Paris 2012, pp. 107 et 108 (1105b)) voire une « émotion de base » (Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, p. 21). Cette conception, curieuse pour l'esprit contemporain, se comprend par rapport aux objectifs particuliers poursuivis soit que le philosophe s'intéresse aux moyens d'influencer l'esprit des juges (Rhétorique) soit qu'il s'efforce de définir la vertu (qui est un choix délibéré) par opposition aux états affectifs que l'on éprouve passivement (Éthique).

tique prototypique, d'argumenter afin que l'émotion se mêlant à l'argumentation rationnelle, l'adhésion aux valeurs communes se trouve renforcée³⁶. Il s'agit au contraire de dissimuler sous l'appel au bon sens et aux bons sentiments adressés à l'Art puis à la Patrie, un discours plus personnel qu'il ne serait peut-être pas aussi facile d'énoncer comme tel, ni pour les personnages, ni d'ailleurs pour le narrateur. Ce faisant, la situation brouille voire inverse le rapport entre argumentation (rationnelle) et rhétorique (argumentation rationnelle + émotions).

2.2.2. DE L'ÉMOTION ÉPIDICTIQUE SOCIALISÉE AUX PIÈGES DE L'AUTOFICTION VALORISANTE

Du point de vue émotionnel, la tension entre fin et conséquence (*cf.* 2.1.2.3.) peut également se lire comme la construction, pour soi et pour autrui, d'un nouvel *éthos*, d'une nouvelle « autofiction valorisante »³⁷. Le discours s'adresse aussi, dans une dynamique d'émulation, à Olivier à qui cette émotion « authentique en imposait »³⁸.

Le commentaire méta-argumentatif favorise quant à lui un contexte général de complicité : ces stratagèmes, ces recettes de « compote »³⁹, on ne peut les confier qu'à un camarade qui, lui aussi, se trouve en butte au monde des adultes. Bernard fait, du moins à ses yeux, un pari toujours gagnant : soit le devoir est accepté et Bernard pourra être satisfait d'avoir été entendu sans avoir eu à se montrer servile ; soit le devoir sera socialement rejeté mais Bernard pourra se montrer, aux yeux de ses camarades, satisfait de son courage face à l'incompréhension des fonctionnaires.

Le jargon et le ton badin de la camaraderie comportent aussi leur part de défi qui, avec le conditionnel passé, ouvre la porte au champ des (im)possibles : « Dis un peu, qu'est-ce que tu aurais fait avec ça ? »⁴⁰.

Au discours provocateur de Bernard, répond le discours provocateur d'Olivier qui, à son tour, tente de se donner le beau rôle : même si derrière le coup de théâtre conceptuel, une recette bien connue reste visible : *J'aurais dit que* [surface]. *Puis, j'aurais posé en regard* [profondeur] *et montré enfin que* [le plus profond = le plus superficiel].

En adaptant la terminologie perelmanienne, on pourrait dire que les deux propositions qui se font face décrivent les couples surface/profondeur et apparence/vérité tandis que la troisième série de propositions correspond, jusqu'à la confusion, à un renversement des valeurs : profondeur = surface et vérité = apparence.

³⁶ Ch. Perelman, *op. cit.*, p. 70.

³⁷ Ch. Plantin, « La personne comme ressource argumentative : *éthos* et résistance à l'autorité », [dans :] P. Charaudeau (éd.), *Discours et société. Identités sociales et identités discursives du sujet parlant*, L'Harmattan, Paris 2010, pp. 55–70.

³⁸ A. Gide, *op. cit.*, p. 258.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 255.

Bernard opère lui aussi une dissociation de notions analogiquement dédoublée lorsqu'il oppose l'esprit français selon la *doxa*⁴¹ qui n'est qu'une grimace de la France au sourire de la France qui est le véritable esprit français. Bernard dissocie ainsi une opinion qu'il présente comme la *doxa* d'une opinion qu'il présente comme la vérité ; une vérité que le lecteur est, bien entendu, libre de considérer comme une nouvelle *doxa*.

Dans le cas présent, l'esbroufe de Bernard aux examinateurs est redoublée par la provocation, personnelle, d'Olivier à l'égard de Bernard. Mais, à y regarder de plus près, si elle est moins institutionnellement balisée, l'origine du discours d'Olivier est, elle aussi, socialisée : il l'emprunte à Passavant qui lui-même l'a cueillie dans un salon.

2.2.3. DE L'ÉMOTION ÉPIDICTIQUE SOCIALISÉE À L'ÉMOTION PERSONNELLE SOUS-JACENTE

Dans cette section, on s'inspire directement de la grille d'analyse proposée par Plantin pour examiner le rôle des émotions dans les discours argumentatifs⁴². Cependant, cette grille a été conçue dans une perspective plus réaliste (par ex. le rôle des émotions dans un échange oral réel entre une commerçante et sa cliente). Une tentative d'adaptation de cette grille à l'étude d'un texte littéraire conduit donc à deux remarques. D'une part, comme le suggère Plantin⁴³, le texte littéraire joue des polysémies et des ambiguïtés, ce qui peut compliquer l'examen. D'autre part, le travail de notation des émotions est plus facile dans la mesure où le narrateur commente les réactions de ses personnages et assume une partie du travail d'analyse.

Ainsi, si le texte se réduisait aux répliques des adolescents, l'émotion personnelle resterait implicite. La seule émotion nommée par un personnage concerne une valeur sociale propre à l'exercice scolaire (l'admiration pour La Fontaine ou pour son épître). S'il arrive que l'émotion personnelle soit auto-attribuée, c'est de façon très ponctuelle : « Content ? Moi oui »⁴⁴. Mais ce n'est jamais que la partie émergée de l'iceberg. L'émotion n'est donc en principe pas directement nommée par les personnages : si énoncer oralement le contenu de son devoir écrit constitue déjà, pour Bernard, une fausse note, l'expression d'un sentiment intime constituerait, *a fortiori*, une infraction à l'égard des bienséances.

Sans autres indices, le lecteur serait bien en peine de reconstruire le chassé-croisé des sentiments des amis qui (se) disputent ; l'émotion doit donc être « nommée » ou « inférée » par le narrateur⁴⁵. La plupart du temps, l'émotion est donc « hétéro-attribuée » par le narrateur qui « colle » une émotion sur le discours

⁴¹ « Certains esprits superficiels » (*ibidem*, p. 257).

⁴² Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...* (voir en particulier p. 144 et sq.).

⁴³ *Ibidem*, p. 113.

⁴⁴ A. Gide, *op. cit.*, p. 255.

⁴⁵ Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, p. 144.

des personnages⁴⁶. On pourrait alors considérer, au-delà de l'illusion romanesque, que le discours entre les deux amis est à reconstruire par le lecteur suivant les instructions du narrateur quasi-omniscient.

Sans viser à l'exhaustivité, on peut envisager, suivant Plantin, trois cas de figure.

Dans le premier cas, le narrateur *nomme* l'émotion (1). Il peut s'agir de l'émotion socialisée indexée à la situation personnelle (e.g. « Olivier est un peu *géné* par sa mise ») ou, plus souvent, de la seule situation personnelle (e.g. « La *joie* qu'il a de le revoir », ou « il s'indignait » ou encore « ce fut à son tour d'être *surpris* »).

La reconstruction peut se faire aussi bien par l'aval que par l'amont⁴⁷. La *reconstruction par l'aval* (2) signifie la composante mimique-posturale-comportementale⁴⁸. C'est donc alors au lecteur d'inférer l'émotion indirectement signalée par le narrateur : par ex., « la hâte d'Olivier », évoque son impatience, ses « rougissements » indiquent sa honte, « il ouvrait de grands yeux » indique la surprise.

Les *reconstructions par l'amont* (3), au sens de « description de la situation émotionnante », restent plus rares (et se combinent, d'ailleurs, à une émotion nommée par le narrateur) : « [il redoutait] d'avoir à entendre le nom de Passavant⁴⁹ » ; « il sentait quelqu'un de caché derrière, c'est contre Passavant qu'il s'indignait » ; « Sa grande faiblesse venait de ceci qu'il avait beaucoup plus besoin de l'affection de Bernard que celui-ci n'avait besoin de la sienne [...] ».

Certains éléments restent néanmoins plus difficiles à classer. Par exemple « La phrase cingla Olivier droit au cœur » peut s'interpréter comme une humiliation mais aussi de la colère. L'ouverture vers le champ des possibles et le calcul des attitudes à exposer complexifient également la grille de lecture : « il s'exprimait *comme* quelqu'un de vexé et pas du tout sur le ton qu'il *eût voulu* ». Cette polysémie est caractéristique du texte littéraire et nous ne cherchons pas à la réduire à toute force. Notre propos est simplement d'indiquer les grands axes d'une reconstruction possible à partir du modèle de Plantin.

2.3. À LA RECHERCHE D'UN PRINCIPE DE CONTINUITÉ : LA RHÉTORIQUE COMME « NÉGOCIATION DE LA DISTANCE ENTRE LES INDIVIDUS » (MEYER)

Le narrateur aboutit à ce constat : « un gouffre entre Bernard et lui se creusait »⁵⁰. La formule permet de rapprocher le passage avec la conception de Meyer qui envisage la rhétorique comme la négociation de « la distance entre les indivi-

⁴⁶ *Ibidem*, p. 151.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 144.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 156.

⁴⁹ Dans ce cas, l'inférence en amont vient compléter une émotion qui est nommée.

⁵⁰ A. Gide, *op. cit.*, p. 258.

dus »⁵¹. La réflexion de Meyer permet de trouver un principe de continuité pour notre grille d'analyse.

Le philosophe est parti de la constatation que, selon les époques, la rhétorique prenait des visages fort différents et que dès lors elle résistait à la définition⁵². Pour lui, une manière d'ordonner les différentes traditions rhétoriques serait de remarquer qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur une des composantes traditionnelles de la rhétorique (*logos-éthos-pathos*) : par ex., la rhétorique perelmanienne serait une rhétorique du *logos* dans la mesure où elle met l'accent sur le débat intellectuel, la typologie des arguments sans trop s'intéresser au pouvoir des émotions⁵³.

Indépendamment de son orientation linguistique, la démarche de Plantin nous apparaît comme une rhétorique du *pathos* dans la mesure où elle se présente explicitement comme une réaction à une tradition cartésienne et au projet perelmanien (ce dernier, de ce point de vue, s'inscrirait en fait dans la continuité du rationalisme classique)⁵⁴. La force des dichotomies peut, un bref instant, faire apparaître ces deux démarches comme étrangères : soit les passions sont maintenues à distance (Perelman) ; soit elles sont davantage acceptées, assumées (Plantin). Il nous semble cependant que le texte étudié oblige à jouer sur les deux tableaux et que cette situation est, par ailleurs, fort courante : les garçons *prétendent* « prouver sans [s']émouvoir »⁵⁵ mais les arguments rationnels ou savants qu'ils utilisent ne suffisent pas à dissimuler leurs passions et leurs intérêts.

La difficulté, pour nous, consiste à articuler les diverses strates de l'échange. De même que la présentation ternaire de Meyer permet de relativiser l'opposition entre ces deux systèmes, la conception de la rhétorique comme distance sociale entre les individus permet de trouver un principe de continuité : ceux qui échangent des arguments policés sont les *élèves*, ils se transforment en *camarades* lorsqu'il s'agit d'évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour séduire ou agacer un examinateur mais ce sont les *amis* qui sont blessés dans leur orgueil par des discours qui sonnent faux et signalent une distance qui se creuse entre les cœurs.

3. CONCLUSION

Au seuil de la présente contribution, on s'est proposé d'établir une correspondance entre le statut rhétorique des discours insérés dans le fragment étudié (discours scolaire, travaux scolaires et conversation courante) et le statut des interlocuteurs (élèves, camarades et amis).

⁵¹ M. Meyer, *Principia Rhetorica*, Puf, Paris 2010, p. 21.

⁵² *Ibidem*, pp. 13–21.

⁵³ *Ibidem*, pp. 49–51.

⁵⁴ Ch. Plantin, *Les bonnes raisons...*, pp. 45–60.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 45.

Pour parvenir à ce résultat, il a fallu articuler une lecture perelmanienne (qui met l'accent sur le *logos* tout en fondant les argumentations sur un système de valeurs) et une lecture pathémique (qui met l'accent sur la notation des émotions). Du point de vue des études rhétoriques, l'intérêt de l'extrait réside en ceci que le débat, relativement convenu, se veut un débat d'idées sur des valeurs ; cette convention ne parvient cependant pas à masquer l'émotion personnelle sous-jacente qui oriente l'échange. Et c'est sur cet échec que vient se greffer l'ironie gidiennne : nos discours reposent sur d'autres discours plus ou moins figés et où les intentions véritables ne correspondent pas forcément aux intentions déclarées.

En termes rhétoriques, l'articulation du niveau logico-éthique et du niveau pathémique est ici rendue possible par la porosité de la notion de Valeur. En effet, la notion de Valeur évoque autant les valeurs de la communauté que celles des individus (notamment de nos amis) ; de plus, elle recouvre aussi bien les valeurs auxquelles on adhère avec sincérité que celles qu'on se contente de mimer (fin/conséquence) et, enfin, elle suppose, *a minima*, la présence de l'émotion épictétique par excellence, l'admiration. L'articulation est également facilitée par une série de dédoublements liés au statut des personnages : l'*élève* est en même temps celui qui reproduit le discours scolaire (le bon élève) et celui qui cherche à s'en distancier (soit en dévoilant plus ou moins cyniquement ses recettes de compote ; soit en s'adressant à un auditoire plus restreint). L'autre figure socialisée qui, par son ambiguïté, facilite la transition est celle du *camarade* : il est en même temps le potache mais également l'*ami possible*, par ex., celui dont on admire les valeurs. En d'autres termes, si on considère avec Meyer, la rhétorique comme une « négociation de la distance entre les individus », on trouve un principe de continuité qui permet de systématiser la lecture rhétorique et de consolider l'articulation des approches de Perelman et de Plantin. En guise de synthèse nous reprenons ces éléments et inscrivons dans une troisième colonne, les indices typographiques laissés par Gide et qui semblent consolider l'interprétation proposée.

	Lecture rhétorique	Distance entre individus	Indices typographiques
Meyer	<i>Valeurs de la communauté</i>	Institution scolaire	Italiques : citations d'Auteurs
Perelman	<i>Fin (valeurs supposées choisies)</i>	Élèves	Guillemets (ou discours indirect inséré dans ces passages) : écho des copies
	<i>Conséquences (valeurs répétées)</i>	Camarades	Guillemets : dialogue en style potache
Plantin	<i>Notation des émotions (valeurs choisies)</i>	Amis	Caractères romains : voix <i>off</i> du narrateur (+ passages en style indirect libre)

FRIENDSHIP PUT TO THE TEST OF PRETENCES: A RHETORICAL INTERPRETATION OF AN EXCERPT FROM GIDE'S *COUNTERFEITERS*

Summary

Gide's *Counterfeiters* are not only those who circulate false coins; they are also those who cannot help cheating with discourses and friendship. The fragment 'After the exam / the *bac*' (III, 5) articulates those different levels in an original way, which can be described in rhetorical terms. As pupils, Bernard and Olivier are supposed to write a spontaneous essay but, at the same time, they must conform to the jury's expectations (level₁: [pseudo] rational argumentation on values). Therefore, as soon as the youngsters escape from the teacher's reach, they turn to their schoolfellows unashamedly boasting on their strategies to escape the double bind imposed by the school system (level₂: strategical meta-argumentation). But the intellectual and moral disagreement almost leads to a quarrel between friends (level₃: rhetoric as a negotiation on emotions and on the distance between individuals). If the two first levels can be contemplated through Perelman's system, the third one should rely on a broader definition of rhetoric (e.g. Plantin and Meyer).

Key words: friendship, rhetoric, argumentation, emotions, *Counterfeiters*.