

Polyphonie linguistique: modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français

Françoise Boch*
Francis Grossmann*

Le travail du didacticien? Penser avec rigueur des concepts flous.
Michel Dabène

Résumé

Notre contribution porte sur la difficulté à didactiser une notion linguistique telle que l'énonciation dans les manuels. Comment présenter aux lecteurs potentiels – enseignants et élèves – un discours primaire intégrateur, autrement dit une forme de point de vue englobant, lorsqu'on a affaire à un domaine aussi mouvant que la linguistique énonciative? L'observation critique de 9 manuels scolaires de français – pour la classe de 3^{ème} –, et plus particulièrement des chapitres dédiés à la modalisation et au discours rapporté, nous conduit à envisager la prise en charge énonciative comme entrée privilégiée dans le traitement didactique de l'énonciation.

Mots-clés: Linguistic polyphony: modalities and reported speech in French textbooks

Ancré dans la problématique de ce numéro, le questionnement central de notre contribution porte sur la difficulté potentielle à construire et présenter dans les manuels de français un “discours primaire intégrateur”, autrement dit une forme de point de vue englobant visant à relier les savoirs enseignés, parfois perçus par les élèves comme disjoints ou cloisonnés. Le problème ne se pose donc pas tant ici au plan de la multiplicité des sources qu'à celui de l'hétérogénéité de certains objets de savoirs. Par conséquent, c'est la question de la sélection et du traitement didactique des notions théoriques abordées dans le manuel qui nous intéresse au

* Université Stendhal – Grenoble III

premier chef ici. Parmi les notions enseignées au collège, l'énonciation occupe une place de choix. Objet didactique récemment introduit dans les programmes du collège, domaine de recherche à peine plus ancien et encore peu stabilisé dans le champ de la linguistique, l'énonciation, d'un point de vue théorique, ne se laisse pas facilement appréhender, a fortiori quand il s'agit de la didactiser. En cela, elle représente un exemple particulièrement illustratif de la difficulté pour le concepteur de manuels – et par là même pour le lecteur, qu'il soit enseignant ou élève – d'opérer un tri dans les contenus – au-delà des entrées fournies par les IO – et de les mettre en cohérence de façon à donner un sens à leur apprentissage. Délicat en effet, pour ne pas dire impossible, de traiter didactiquement la linguistique énonciative dans sa globalité, tant ce champ aux frontières mouvantes recouvre de notions complexes ayant partie liée avec d'autres domaines eux-mêmes très vastes – temporalité, modalisation, argumentation, point de vue etc.

Plutôt que de mener une simple étude descriptive des manuels visant à renforcer négativement ces constats, nous avons pris le parti d'orienter nos observations sous un angle particulier: rendre un peu plus cohérente l'approche didactique de la linguistique énonciative requiert selon nous avant tout de problématiser la notion autour d'un axe fédérateur, si tant est que cela soit possible. Tel est en tout cas l'enjeu de cette contribution: comment définir, au plan didactique, une "porte d'entrée" à la problématique de l'énonciation, dont on sait qu'elle est caractérisée par une certaine hétérogénéité terminologique et définitoire, même si l'étiquette "énonciation" se veut fédératrice et homogénéisante?¹

Notre propos est donc de réfléchir à la cohérence du champ à trouver au plan didactique, et non pas de discuter de la pertinence de la focalisation actuelle sur l'énonciation et le discours à laquelle on assiste dans les Instructions Officielles; d'autres ont mené ce débat avant nous; on citera en particulier Christian Puech qui, replaçant dans une perspective historique l'évolution de la discipline français depuis la linguistique structurale, dégage des facteurs explicatifs à la place croissante occupée par l'énonciation et le discours dans la didactique du français. Sa réflexion nous conduit à relativiser toute critique radicale consistant à jeter le bébé énonciatif avec l'eau – certes un peu trouble – du bain: après tout, nous dit-il, "est-on sûr que la grammaire de phrase, la morphosyntaxe, présentent des savoirs infiniment mieux déterminés et plus définitivement acquis que ce qui concerne l'énonciation et les discours?". Rien n'est moins sûr, et quand bien même, cela signifierait alors "que les IO ne sont pas ou plus une simple et prudente chambre

1 - Avec l'énonciation, "on est passé d'une conception plurielle revêtant différents noms à un nom unique désignant une conception toujours plurielle" (DELASALLE *apud* PUECH, 1999, p. 56)

d'écho des développements du savoir, mais une tentative de problématisation – même très imparfaite, incomplète et partiellement inopérante – de la socialisation des savoirs sur la langue” (PUECH, 1999, p. 59). Nous saisissons à notre tour cette forme d'invitation à la discussion en nous interrogeant ici sur la possibilité de produire un discours didactique d'auteur permettant d'assurer à la notion d'énonciation une certaine cohérence, nécessaire à son appropriation par l'élève.

Quelques jalons antérieurs

L'introduction des notions issues de l'énonciation dans le cadre des programmes de français, et donc dans les manuels, à l'école et au collège, a fait l'objet de nombreux débats, dont témoignent plusieurs publications ces dernières années. Le numéro 128 du **Français Aujourd'hui**, paru en 1999, présente un dossier intéressant sur l'intégration des théories de l'énonciation dans la didactique du français, en réaction aux programmes de 1998. Une des questions qui revient, de différentes façons, sous la plume des auteurs, est celle de la difficulté que pose la présentation de notions souvent très abstraites. L'article de Dominique Maingueneau par exemple, qui prend appui sur l'analyse de manuels de 6^{ème} et 5^{ème}, signale la difficulté que peut poser la compréhension de la notion de déictique aux jeunes élèves. L'opposition énoncé ancré vs énoncé coupé de la situation d'énonciation en particulier lui paraît délicate: “dans deux jours” et “deux jours après” par exemple réfèrent tous deux à un moment détaché de la situation d'énonciation. L'élève doit donc comprendre que

c'est la nature du repère temporel qui est ici pertinent, et non le moment... Or, pour comprendre que la même durée (deux jours après un repère) puisse être marquée par deux indicateurs distincts uniquement parce que leur point de repère n'entretient pas la même relation avec l'acte d'énonciation, l'élève doit accéder à un niveau d'abstraction relativement élevé. (MAINGUENEAU, 1999, p. 25)

Autre critique récurrente: on souligne souvent les glissements opérés par rapport aux théories de l'énonciation. Dans un numéro des **Carnets du Cediscor** paru en 1996, Frédérique Sitri et Sandrine Reboul notent par exemple un déplacement de la perspective énonciative vers une perspective textuelle: l'effacement de la double dénomination discours/histoire – énonciation historique vs énonciation de discours – au profit de discours/narration – on trouve aussi discours/récit – peut en effet être interprété comme un déplacement de l'énonciatif au textuel. L'énonciation n'est

pas conçue comme un système cohérent, articulé, permettant la conversion de la langue en discours. En fait, le recours aux notions énonciatives permet essentiellement de proposer une typologie des textes.

Une remarque du même ordre est faite par Josyane Boutet, à propos des Instructions Officielles et du document d'accompagnement des classes de 6^{ème}, dans le numéro déjà cité du **Français Aujourd'hui**. Selon elle, la manière dont est didactisée la notion de discours/histoire de Benveniste, en discours/récit aboutirait à effacer la notion d'énonciation historique qui est sémantique et référentielle au profit d'une conception purement textuelle et générique, les choses étant compliquées encore par le fait que les "récits" demandés aux élèves appartiennent souvent au discours, dès lors qu'il s'agit de récits à la première personne. L'auteur conclut, de manière un peu radicale, en insistant sur le préjudice porté par la "subordination affichée de l'étude de la langue par rapport aux organisations textuelles" qui aboutirait à "marginaliser encore plus les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires fondamentaux". Abstraites et difficiles à didactiser, les notions issues des théories de l'énonciation se verraient donc vulgarisées de telle sorte qu'elles perdent tout sens: la définition de l'énonciation est ainsi souvent rabattue sur celle de la communication, et définie comme un acte de communication effectué dans un certain "contexte", en raison de l'unification "naïve" dénoncée par F. Sitré et Sandrine Reboul (1996) des paradigmes issus de Benveniste et de Jakobson. A l'inverse, on constate que certaines notions traditionnellement traitées en grammaire, comme celles des styles – ou discours – directs et indirects, semblent relativement peu affectées par la perspective énonciative nouvellement introduite, alors même qu'elles se prêteraient à cette intégration: on insiste sur les "transformations" – pronoms personnels, temps, adverbes – auxquelles donnent lieu le "passage" du Discours Direct au Discours Indirect mais on ne se place pas dans la perspective des reformulations que peut opérer l'énonciateur de son discours, ni de ce qu'implique pour lui l'utilisation des différents "styles".

En conclusion sur ce point, on peut souligner que les principales critiques formulées, sans doute justifiées, tiennent aussi pour partie à l'hétérogénéité même des théories, mais aussi des objets de l'énonciation. On peut en effet, en caricaturant, dégager deux niveaux d'appréhension de cette notion. Le premier consiste à la décrire comme un système de repérage référentiel² ou encore d'un "système de coordonnées abstraites associées à toute production verbale" (MAINGUENEAU, 2002, p. 229), système qui relève d'opérations liées à l'acte

2 - C'est par exemple le parti pris d'un Antoine Culioli, pour qui "énoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeur référentielles, bref un système de repérage". (CULIOLI, 1999, p. 49)

même d'énonciation – d'où le caractère emblématique que revêt, dans les manuels, la "situation d'énonciation". Le second consiste à mettre en avant la manière dont l'énoncé, produit de l'acte d'énonciation, porte inévitablement la marque de son énonciateur, traduisant ce que l'on nomme parfois, d'un terme que nous jugeons peu heureux – voir supra –, sa "subjectivité". On définit par là tout à la fois l'expressivité du sujet et la dimension argumentative – le "point de vue" qu'il émet –, dimension que l'on traite parfois à travers la notion de "sujet modal". Bien entendu, dans les faits, les choses se présentent de manière beaucoup plus complexe, et de nombreuses passerelles existent entre l'énonciation vue comme système de repérage référentiel et l'énonciation dans ses dimensions expressives et modales³, mais il nous semble qu'il y a intérêt, lorsqu'on se situe au plan didactique, à bien clarifier ces deux niveaux d'appréhension.

Un deuxième aspect à souligner concerne plus directement la démarche elle-même qui peut être mise en œuvre: d'un point de vue linguistique, il est en effet possible de réinventer une "grammaire des catégories" énonciatives, en classant et listant par exemple les différents types de modalisateurs, ou bien on peut envisager de réfléchir sur les différents types "d'opérations énonciatives" – constituant une "grammaire des opérations" – effectuées par le sujet, opérations dont on trouve effectivement des traces linguistiques dans l'énoncé. Il n'y a pas lieu d'exagérer cette opposition, qui dans la réalité de l'observation empirique est plutôt un va et vient entre deux pôles. Il nous semble cependant, que lorsqu'on se situe sur un plan didactique, le deuxième parti est plus justifié, en ce qu'il permet de finaliser davantage l'apprentissage⁴. En effet, comme le remarque Marie-Laure Elalouf: "(...) les élèves rencontrent toutes sortes de difficulté à inscrire dans leur texte leur subjectivité et la parole des autres, difficultés que l'approche encore trop taxinomique des manuels n'aide guère à résoudre (ils donnent des listes d'indices mais peu de principes de fonctionnement)". (ELALOUF, 1996, p. 121)

L'objet de l'étude est donc à la fois de vérifier si ce constat reste d'actualité, dans la nouvelle génération de manuels de 3^{ème}, et s'il est possible de proposer quelques uns de ces "principes de fonctionnement" qui rendraient plus opératoires les notions énonciatives, en assumant un point de vue d'auteur, ce qui implique le fait d'effectuer un tri en fonction d'objectifs didactiques clairement circonscrits.

3 - Un exemple parmi beaucoup d'autres: la question du lien entre adjectifs démonstratifs et point de vue traitée par Kleiber (2003). Voir aussi la manière dont Culioli (1973) théorise la notion de co-énonciation.

4 - Et il est, par ailleurs, mieux compatible avec une perspective développementale.

Aspects méthodologiques

L'analyse s'appuie sur l'observation d'un corpus de 9 manuels de français de 3^{ème} publiés en 2003⁵. Pour chacun des manuels, nous avons relevé les différentes façons de théoriser l'énonciation à travers les définitions qui en étaient données. Ce premier tour d'horizon (cf. point 3), nous a permis également de cerner les traces – ou l'absence de traces – de mise en correspondance des notions, en particulier celles de “situation d'énonciation”, “modalisation” et “discours rapporté”, notions qui traversent l'ensemble des manuels et qui figurent explicitement dans les IO. Le traitement didactique des deux notions de modalisation (cf. point 4) et de discours rapporté (cf. point 5) ont fait ensuite l'objet d'une analyse critique visant à mettre à jour certains pièges nuisant à la cohérence dans la présentation de ces notions aux élèves.

Une approche de l'énonciation par la deixis⁶

Un premier constat s'impose à l'analyse globale des manuels: du fait sans doute de sa complexité théorique et de son caractère trop englobant, déjà soulignés, l'énonciation ne fait généralement pas l'objet d'une présentation en tant que telle. Elle est parfois définie de manière assez abstraite en quelques mots dans les aide-mémoires ou glossaires: “l'énonciation, c'est la mise en œuvre du langage, le fait de réaliser un énoncé” (CADET, *et al.*, 1999, p. 325). “Enonciation: production d'un énoncé” (FIX-COMBE, 2003, p. 326). Le plus souvent cependant, la notion apparaît dans le chapitre consacré à la situation d'énonciation⁷, elle-même décrite, conformément aux IO, à partir de l'opposition binaire déjà évoquée: énoncé ancré, énoncé coupé, à laquelle on intègre en classe de 3^{ème} l'énoncé mixte – combinant les deux systèmes –, trilogie travaillée à partir du repérage des marques supposées caractériser

5 - COLMEZ (2003); FIX-COMBE (2003); PELET *et al.* (2003); POTELET (2003).

6 - Nous utilisons ici le terme “deixis” au sens large, incluant, outre la deixis spatio-temporelle, la deixis personnelle.

7 - Cette approche très théorique de la situation d'énonciation, soumise à peu de variation entre les manuels, donne lieu parfois à une ambiguïté de la notion, interprétée soit comme un système de repérage formel, soit, dans un effort sans doute de simplification didactique, comme proche de la situation de communication. L'emploi de “contexte” cristallise selon nous cette ambiguïté, observable dans l'extrait suivant: “Etudier l'énonciation, c'est reconstruire le contexte dans lequel un énoncé a été produit. Ainsi, la phrase: ‘je veux que tu viennes tout de suite’ n'a de sens que si le lecteur sait qui sont ‘je, tu’, le lieu et qui désigne ‘ici’ et le moment auquel correspond tout de suite. L'ensemble de ces informations constitue le contexte de l'énoncé, ce que l'on nomme la situation d'énonciation”. (FIZE-DENEU *et al.*, 2003, p. 32)

chaque plan énonciatif. L'entrée dans l'énonciation se fait donc le plus souvent par la deixis; or, on l'a dit, la complexité du système énonciatif interdit toute répartition exclusive d'un système de marques stables pour catégoriser un énoncé "ancré" ou "coupé" de la situation d'énonciation. De ce fait, ces activités de repérage paraissent insatisfaisantes.⁸

Notre deuxième constat est conforme à notre intuition: les notions de modalisation et de discours rapporté ne sont que très allusivement – quand elles le sont – mises en perspective avec la notion d'énonciation. Pour le discours rapporté, le lien passe le plus souvent par le métalangage: les pronoms de première et deuxième personne (évoqués dans le passage traitant des "paroles rapportées") sont par exemple désignés en tant qu' "indices d'énonciation"⁹ (CADET, *et al*, 1999; COLMEZ, 2003). L'opposition ancré/coupé est également mentionnée dans le chapitre sur le discours rapporté, à propos des marques de personne, de lieu et de temps (MORIZE-TOUSSAIN *et al*, 2003, p. 22) ou du discours direct (BENSSON *et al*, 2003, p. 370). Quant à la notion de modalisation, les relations qu'elle entretient avec l'énonciation sont encore plus incertaines¹⁰, même si certains sommaires la font figurer, avec d'autres notions, sous un même chapeau intitulé "l'énoncé" (POTELET, 2003) ou "Discours et énonciation" (COLMEZ, 2003). Force est de constater que ces regroupements – d'ailleurs hétérogènes suivant les manuels – ne sont que de façade; en tout état de cause, ils ne donnent pas lieu à une présentation unifiante du domaine justifiant ces choix.

Cette analyse renforce notre hypothèse, consistant à accorder plus de crédit à une approche de l'énonciation fondée davantage sur les opérations. L'idée est donc d'intégrer plus naturellement – c'est-à-dire plus logiquement – dans le discours didactique d'autres notions constitutives du champ de l'énonciation, telles que la modalisation et le discours rapporté. Au-delà du gain de sens apporté à l'apprentissage de ces notions, une démarche plus cohérente revêtirait également un autre intérêt, celui d'éviter quelques pièges dont nous rendons compte ci-dessous.

8 - Cf. l'analyse critique des problèmes posés aux élèves par la reconnaissance des embrayeurs dans les énoncés dans l'article de Dominique Mangueneau, déjà cité, qui conclut en ses termes: "On imagine le dilemme dans lequel se trouvent les rédacteurs de manuels: ils ne peuvent donner des critères de reconnaissance valides, de peur d'être inintelligibles. Mais ils voudraient quand même produire des caractérisations qui aient quelque validité empirique." (MAINGUENEAU, 1999, p. 26)

9 - Le terme de "déictique", sans doute jugé trop technique, est souvent remplacé dans les manuels par celui "d'indice d'énonciation".

10 - Quand elles existent, elles se situent là encore au plan terminologique, par exemple en usant des termes "énonciateur" et "énoncé": "on parle de modalisation quand l'énonciateur utilise dans son énoncé des procédés qui traduisent sa présence et son jugement". (POTELET, 2003, p. 326)

La modalisation – le couple piège de l’objectivité/subjectivité

L’approche de la modalisation dans les manuels met au jour la difficulté à cerner la notion et à en proposer une définition claire et utile pour les élèves. Marie-Laure Elalouf et Michèle Kerinec (1999) avaient déjà bien identifié en quoi la modalisation pose problème dans le cadre de l’enseignement; la variabilité à l’œuvre dans la définition qu’en donnent les ouvrages de référence serait l’une des raisons du caractère insaisissable de la notion, plus ou moins extensible. Si on l’entend classiquement, et c’est le cas dans les manuels, comme le processus par lequel le sujet de l’énonciation manifeste son attitude à l’égard de son discours, alors la modalisation – synonyme de subjectivité¹¹ – est partout: “la présence de l’énonciateur est consubstantielle à l’énoncé” (ELALOUF; KERINEC, 1999, p. 100). On ne peut alors s’étonner des listes démesurées soumises à une forte variabilité dans les manuels des marques de modalisation¹², auxquelles on va tenter de sensibiliser l’élève. Le problème, bien sûr, est que l’entreprise est sans fin, et que les marques appartiennent à des plans divers. Citons par exemple Nathan, qui propose l’inventaire suivant: “Pronom personnel, formules particulières (pour moi, d’après les scientifiques, etc.), verbes (croire, estimer, prétendre, etc.), adverbes (probablement, etc.), conditionnel, choix du lexique (termes dévalorisants ou valorisants) niveau de langue, comparaison et métaphore”, ou encore Didier, qui envisage de façon très large les marques exprimant l’appréciation subjective, incluant le “jugement esthétique”. Dans l’exemple: “c’est là une île très verte, plate et fertile”, les adjectifs “verte” ou “plate” sont considérés comme des marqueurs de subjectivité. Avec une telle analyse, on peut craindre que les élèves se noient dans ces marques et ne discernent plus celles qui leur seraient réellement utiles en production.¹³

Au-delà du problème de marquage de la modalisation, la notion même de subjectivité, et son supposé corollaire celle d’objectivité, nous semble impliquer une confusion faisant obstacle à la démarche d’appropriation par les élèves des outils de la modalisation.

Dans son opposition à “subjectif”, un énoncé “objectif” est assimilé à “neutre”. Ainsi, en listant “les marques plus ou moins visibles de la subjectivité de celui qui

11 - “Un énoncé comporte des marques plus ou moins visibles de la subjectivité de celui qui parle, c’est à dire des sentiments ou des jugements de valeurs, positifs ou négatifs, qu’il exprime” (CADET, et al, 1999).

12 - Listes inspirées de la linguistique pragmatique et en particulier de l’ouvrage de référence de Kerbrat-Orrechianni (1980).

13 - On peut supposer que l’élève n’aura pas de difficulté à utiliser “vert” ou “plat”, mais aura peut-être plus de mal à mobiliser des marqueurs d’atténuation par exemple, tels que “probablement” ou des verbes épistémiques.

parle, c'est-à-dire des sentiments ou des jugements de valeur, positifs ou négatifs qu'il remarque", l'un des manuels signale que "lorsque ces marques sont effacées, l'énoncé est neutre, plus objectif" (CADET, *et al*, 1999, p. 332). Même approche dans un autre manuel, où l'on précise à propos des "marques de jugement dans les énoncés", qu' "un énoncé, une information peuvent être neutres, c'est-à-dire se vouloir objectifs" tandis que d'autres "comportent une prise de position de l'énonciateur qui exprime son opinion ou ses sentiments" (COLMEZ, 2003, p. 276). Ailleurs encore, dans un chapitre intitulé "exprimer son jugement personnel", on indique "qu'un journaliste recherche parfois la neutralité par rapport aux informations qu'il transmet (...). L'article présente les faits de façon objective". Mais "la plupart du temps", les journalistes "commentent les faits". "On dit alors que l'article présente les faits de façon subjective" (MORIZE-TOUSSAIN *et al*, 2003, p. 178). Enfin, dernier exemple de manuel parmi d'autres, on trouve dans le glossaire, à l'entrée 'objectivité', la définition suivante: "'effort de neutralité' dans un texte qui ne contient aucun indice de la présence ou du jugement du narrateur" (FIX-COMBE, 2003, p. 327).

Cette assimilation généralisée du concept de neutralité à celui d'objectivité pose problème. L'étymologie de "neutre" est de ce point de vue éclairante – Petit Robert: "neuter" en latin renvoie à l'idée d'une absence de prise de position: ni l'un, ni l'autre. "Objectif" en revanche vient de "objectivus/objectum" – objet. Dans le langage médical, les symptômes, signes objectifs, sont ceux que le médecin peut constater – opposés à ceux, dits "subjectifs", que seul le malade perçoit. Autrement dit, est "objective" toute personne dont les jugements ne sont altérés par aucune préférence d'ordre personnel – toujours d'après le Robert.

Pour nous resituer dans la problématique de la modalisation, un énoncé "neutre" – si tant est que la catégorie existe – se définit par une absence de prise de position du locuteur – ou de point de vue, dans le sens argumentatif du terme –; un énoncé "objectif" quant à lui peut comporter des traces du point de vue pris en charge par le locuteur. La distinction entre neutralité et objectivité nous paraît fondamentale quand on traite de la modalisation, et aisément assimilable par les élèves¹⁴: associée à la notion de genre, elle permet de renverser l'approche de la notion, en l'envisageant non plus à partir des marques – approche dont on a évoqué les risques potentiels de noyade dans la profusion et la confusion des plans d'analyse – mais à partir des opérations énonciatives, dont on fait l'hypothèse

14 - Sur un terrain de football, un arbitre est précisément défini comme celui qui prend position – c'est là même le sens d'arbitrer; un arbitre neutre serait un non sens! – et l'arbitre est d'autant mieux considéré qu'il sanctionne les joueurs avec le plus d'objectivité possible, c'est-à-dire de façon rationnelle, faisant appel à son jugement et non à ses affects.

qu'elles supportent davantage de sens et sont plus utiles à l'activité d'interprétation ou de production de textes. Il ne s'agit pas de négliger l'analyse des marques, indispensable à l'enrichissement de la palette linguistique des élèves, mais de procéder ainsi à une démarche didactique autorisant une sélection réfléchie de ces outils. Ainsi, dans le cadre du discours argumentatif, lorsque les élèves sont appelés à construire – ou identifier dans un texte – un point de vue, on peut les inviter à puiser dans les outils linguistiques s'inscrivant sur l'axe de la certitude – voir par exemple le tableau exemplifié chez Hâtier Education, où l'on répertorie des marques indiquant le degré d'assurance du locuteur. La notion d'effacement énonciatif prend ici tout son sens: il s'agit de défendre un point de vue – et donc, encore une fois, de sortir de la neutralité – tout en centrant le discours sur son objet, et non sur soi. Formulé plus simplement, il s'agit de transmettre l'idée que donner son avis sur une question en construisant des arguments n'est pas la même chose qu'exprimer ses sentiments et émotions.

Parallèlement, dans le cadre d'une séquence sur la description, il peut être intéressant de mobiliser la modalité axiologique – allant du favorable au défavorable par exemple, ainsi que le propose Hâtier –, ou les modalités appréciatives – chez Belin Grammaire – selon la terminologie employée. Il ne s'agit plus de viser l'objectivation constitutive du discours argumentatif, mais de jouer sur le plan des affects, en les donnant – ou pas, ou plus ou moins – à voir. Dans ce cas précis, on comprend mieux comment “neutre” et “objectif” peuvent s'amalgamer. Ainsi, “objectif” est défini dans un glossaire de manuel comme ce “qui est exact, conforme à la réalité et qui ne reflète en aucun cas le point de vue de celui qui s'exprime. Antonyme de subjectif”. De la même façon, “subjectif” est ainsi caractérisé: “qui reflète les pensées, les sentiments de celui qui parle ou qui écrit. Une description ou un portrait peuvent être objectifs ou subjectifs. Par exemple, un portrait peut refléter la tendresse, l'admiration ou au contraire la haine, le mépris que l'on éprouve pour quelqu'un.” (COLMEZ, 2003, p. 395). Ici, la subjectivité est exclusivement reliée aux affects, qui viendraient fausser la réalité “vraie”. Le “point de vue” est assimilé à “sentiments”, et non à “prise de position”. On touche sans doute ici à la source de la confusion entre neutralité et objectivité. L'assimilation entre “neutre” et “objectif” – qui fonctionne à peu près pour le texte descriptif – semble s'être généralisée à tous les textes – tous genres confondus –, dont le texte argumentatif. Ainsi, dans la description, les marques de “subjectivité” servent à exprimer le ressenti du locuteur – et leur absence caractériserait un énoncé “neutre” ou “objectif”. Dans l'argumentation en revanche, ces marques dites également de “subjectivité” – pourtant d'une toute

autre nature – traduisent au contraire une relation de mise à distance du locuteur avec son objet – et leur absence caractériserait un énoncé en aucun cas neutre, et qui pourrait même être qualifié de “subjectif”¹⁵. Dans ce dernier cas où il s’agit de construire un point de vue, ces marques servent – au lieu de s’opposer – à l’objectivité au sens argumentatif du terme.

Afin d’éviter d’embrouiller les élèves avec ces contradictions inhérentes à la terminologie adoptée, il nous semble préférable de ne pas recourir au concept trop englobant de “marques de subjectivité”, grand sac fourre-tout qui renvoie à des traces aux fonctions parfois opposées, et de parler plutôt de “traces énonciatives”, en distinguant celles servant la modalisation et celles permettant l’expression des affects.

Le discours rapporté: vers une conception polyphonique?

La présentation des “paroles rapportées” – c’est l’expression, un peu réductrice, que l’on retrouve à présent souvent dans les manuels – subit peu de modifications par rapport à la période antérieure. On note cependant quelques acquis indiscutables, comme des tentatives, encore isolées, de mettre en évidence les différentes fonctions du DR. Belin – Grammaire – par exemple signale que la citation permet de “donner davantage d’autorité” ou bien de “montrer qu’on n’adhère pas aux propos cités”: “En citant un autre locuteur, on ne se présente pas comme responsable de ce qui est rapporté. Cela permet, selon les cas, de donner davantage d’autorité aux propos cités, ou au contraire, de montrer”. (FIX-COMBE, 2003, p.101).

En revanche, sur la question du statut ontologique du DR, on se trouve dans une situation encore incertaine et variable suivant les manuels, une majorité s’en tenant à la vulgate selon laquelle: “[le DD] transcrit un dialogue tel qu’il a été prononcé. Les paroles peuvent être rapportées entre guillemets et les changements de locuteurs marqués par un titre. L’authenticité du discours est ainsi préservée”. (COLMEZ, 2003, p. 351)

Belin, là encore se distingue en adoptant une position plus proche des conceptions énonciatives: “Au style direct, le locuteur présente les paroles qu’il cite, comme si elle étaient authentiques, même si ces paroles n’ont pas été effectivement prononcées” (FIX-COMBE, 2003, p. 102).

15 - Ainsi, dans un article de recherche, un énoncé caricatural tel que “Seule la linguistique de corpus appartient au champ de la linguistique”, dépourvue a priori de “marques de subjectivité”, nous semble bien plus “subjectif” – et donc peu crédible tel quel – que l’énoncé suivant, qui en est truffé: “on peut se demander dans quelle mesure la linguistique de corpus serait la seule à appartenir au champ de la linguistique”.

Malgré l'introduction, pertinente, dans certains manuels des "pensées rapportées" – Hâtier consacre une leçon aux "paroles et pensées rapportées" –, l'intégration du discours rapporté dans une conception plus globale, polyphonique, reste embryonnaire. On ne prend pas en compte les énoncés en "selon X", "d'après Z" – "modalisation en discours second" de Authier-Revuz –, pourtant essentielles pour marquer un point de vue, dans certains genres d'écrits. Bien entendu, il n'est sans doute pas utile, à ce niveau, de proposer un inventaire organisé de toutes les formes de mentions ni d'intégrer le "discours direct libre", comme le suggère encore Authier-Revuz. L'objectif serait plutôt, selon nous, de doter les élèves d'un cadre interprétatif cohérent, qui puisse s'enrichir sur le long terme, et qui leur permettent de comprendre à quoi correspondent les différentes manières de prendre en compte le discours d'autrui. Or, dans l'ensemble, on ne voit guère cette volonté de poser une grille interprétative. On retrouve ainsi, dans les manuels, posée comme une évidence, la trilogie classique DD/DI/DIL, à quoi s'ajoute désormais le "récit de paroles" qui correspond au discours narrativisé. Cette introduction peut sembler une ouverture intéressante, mais son ajout reste peu finalisé. Bordas, par exemple¹⁶, signale dans un encadré – "Ce qu'il faut savoir": "Il y a quatre manières de rapporter des paroles dans un récit." (COLMEZ, 2003, p. 351)

Moins que la forme doxique, sans doute inévitable dans le genre du manuel scolaire, ce que l'on peut regretter, c'est que ne soient pas davantage caractérisées les finalités principales du discours rapporté; or celles-ci peuvent se structurer aisément (AUTHIER-REVUZ, 1992, 1993) autour de l'opposition "montrer" vs "reformuler", qui ont des implications fortes au plan énonciatif, en terme de prise en charge de l'énoncé. Montrer l'énonciation prêtée à autrui, principalement grâce au discours direct, ou la reformuler, au moyen des différentes sortes de discours indirect, oriente en effet l'usage même qu'on peut faire de ces procédés au sein des différents genres de discours. Mettre l'accent sur cette opposition fondamentale permettrait également de faire le lien avec d'autres notions telles que la modalisation qui rend compte du degré de prise en charge énonciative. Sans cet effort, l'introduction du discours narrativisé représente en définitive un simple ajout aux trois "styles", postulés en dehors de la logique énonciative qui les justifie.

Notons enfin que, de manière générale, la plupart des exercices proposés restent des exercices de transformation d'un "style" à l'autre, certes utiles mais peu finalisés. Tout se passe donc comme si l'étude du discours direct au collège avait commencé à intégrer la problématique énonciative, mais que, faute d'un axe clair permettant de lui donner du sens, on restait au milieu du gué.

16 - Cette conception est reprise à peu près dans les mêmes termes par tous les manuels.

Vers un traitement plus cohérent de l'énonciation

Si l'on accepte les constats qui découlent de l'analyse des manuels de 3^{ème}, on voit à quel point il est difficile de proposer une vision cohérente de l'énonciation. D'un point de vue didactique, nous proposons donc en premier lieu de distinguer plus clairement qu'il n'est fait actuellement dans les ouvrages analysés – ainsi que dans les Instructions officielles –, entre les deux dimensions fondamentales du système énonciatif, la première concernant ce que l'on pourrait appeler "l'espace énonciatif"¹⁷, subsumant la question du repérage référentiel, et la seconde, traitant du sujet modal et de la dimension intersubjective, dont rendrait compte la notion de "prise en charge énonciative". Cette dichotomie, si elle présente des inconvénients – notamment en laissant non résolu le problème, non trivial, de leur articulation –, permet d'éviter de tout mélanger, et autorise une approche plus raisonnée de l'énonciation. Elle permet en particulier de sérier les formes d'aides qui pourraient être apportés aux élèves sur ces deux plans, en référence à des problèmes de lecture ou d'écriture mieux circonscrits. Nous allons nous attacher essentiellement ici à la prise en charge énonciative: la question de l'espace énonciatif, étant donné sa complexité, et les difficultés qu'elle pose, tant pour la théorie énonciative que pour une opérationnalisation didactique, mérite un traitement circonstancié que nous renvoyons à une contribution ultérieure. Nous nous contenterons donc sur cette question de quelques remarques encore très programmatiques, avant de nous concentrer sur la prise en charge énonciative. Aider les élèves à mieux se repérer dans l'espace énonciatif représente cependant un enjeu fondamental, malgré ou à cause de sa difficulté même.

On l'a souligné à plusieurs reprises, la dichotomie "ancré dans la situation d'énonciation" vs "coupé de la situation d'énonciation" apparaît généralement comme l'entrée privilégiée dans la problématique énonciative. Or, elle est généralement utilisée pour traiter la question du repérage déictique ainsi que celui du système des temps verbaux, en lien avec l'opposition discours/récit, généralement tirée, comme il a déjà été signalé dans notre première partie, du côté des typologies de textes. Les gauchissements opérés, notés par les auteurs cités dans notre première partie traduisent en fait la difficulté même qu'il y a à didactiser l'approche de l'énonciation comme système de repérage référentiel. Une de ces difficultés réside dans le fait qu'il existe différents types d'espaces référentiels, ceux de l'interaction face à face étant très différents des "monde possibles" qui

17 - La métaphore spatiale ne doit pas occulter le fait que l'on s'intéresse également ici à la deixis personnelle.

sont construits dans les textes, à travers la fiction par exemple. Utiliser un dialogue tiré d'une pièce de théâtre pour expliquer à un élève ce que signifie l'ancrage dans la situation d'énonciation risque donc d'opacifier les choses, plutôt que de l'éclairer. On peut penser également que la dichotomie ancré/coupé, dont on a vu les limites pour faire saisir le fonctionnement des déictiques¹⁸, n'apporte pas non plus beaucoup d'aide aux élèves dans leur appréhension du système des temps verbaux, mais peut au contraire contribuer à obscurcir les choses, en plaquant un schéma très réducteur, qui vole en éclat dès qu'on analyse finement le moindre texte, ou qui se révèle tellement rudimentaire qu'il perd tout sens. Quel intérêt y a-t-il, par exemple à parler de "textes mixtes", comportant des "énoncés coupés" et des "énoncés ancrés", pour signaler que l'on peut introduire des dialogues – au présent – dans un récit au passé? Plutôt que de rabattre trop vite – et de manière forcément erronée – la question du repérage référentiel sur la structuration énonciative spécifique des différents types de textes, il nous paraît plus pertinent de sensibiliser préalablement les élèves aux problèmes de brouillage qui peuvent se poser en cas de mauvaise utilisation des marques de personnes ou des indices spatio-temporels. Cela exigerait d'affronter, de manière très concrète, et à travers des exercices de lecture et d'écriture dans des situations et des textes variés, les problèmes qui se posent lorsque on passe de la deixis dans l'interaction face à face à la deixis mise en scène dans le texte écrit¹⁹: problèmes de référence temporelle – depuis les valeurs des adverbes temporels du type "hier/la veille", jusqu'aux problèmes posés par l'utilisation des différents tiroirs verbaux –, problèmes posés par l'emploi des indices personnels, par la co-référence etc. Il faudrait y intégrer les problèmes posés par la deixis textuelle, spécifique de l'écrit, qui permet d'utiliser les déictiques comme moyens de renvoyer à des "lieux" du texte – ci-dessous, ci-dessus, dans le point 2 de mon développement, ici etc. C'est seulement en traitant l'ensemble de ces éléments qu'une caractérisation prudente du système énonciatif propre aux différents genres de l'écrit devient envisageable.

Ce chantier didactique, malgré les apports nombreux de ces dernières années, restant largement ouvert, limitons-nous pour l'instant à la deuxième direction. Il existe en effet une autre possibilité, guère exploitée jusqu'à présent, de mettre en cohérence deux des principales notions clés que l'on trouve généralement traitées isolément dans les manuels, la modalisation et le discours rapporté: c'est de les

18 - La remarque de Maingueneau déjà citée sur la difficulté qu'ont les élèves de 6^{ème} à comprendre ce que veut dire exactement "coupé" de la situation d'énonciation nous semble également applicable aux élèves de 3^{ème}.

19 - Les didacticiens ont en effet depuis longtemps montré (voir par exemple Dabène, 1987) les problèmes que pose sur ce plan l'acculturation à l'écrit, notamment dans l'activité d'écriture.

envisager à partir de la notion de “prise en charge énonciative”²⁰. Cette notion nous paraît particulièrement utile, pour aider l’élève aussi bien à analyser des textes, qu’à produire des textes dans lesquels il lui faudra défendre un point de vue “personnel” en l’appuyant sur des assertions prêtées à d’autres, de mettre en place un appareil théorique minimum, lui permettant d’éviter quelques uns des principaux pièges. Il y a un effet réel en jeu, tant au plan des pratiques de lectures “méthodiques” ou “critiques” qui vont devenir la règle au lycée, qu’au plan des écrits à produire – résumés, commentaires, dissertations – qui vont être de plus en plus demandés dans la suite de la scolarité, à mettre en place les outils nécessaires d’une prise de conscience sur ce plan, l’élève ayant de plus en plus à situer son point de vue par rapport à celui d’autrui.²¹

Il nous semble par ailleurs que cette deuxième direction de travail peut être envisagée de manière relativement autonome par rapport à la première. S’il est juste en effet de remarquer que le locuteur marque, en premier lieu, sa présence à travers les indices de personnes, et qu’il s’ “ancree dans le monde” (BERTRAND, 1999) à travers la deixis spatiale et temporelle, ce système de marques est différent de celui qu’implique la notion de “prise en charge énonciative”. Le terme “subjectivité” se révèle en effet une nouvelle fois trompeur: que les indices de personnes, le fait que le locuteur dise “je” soit une marque de la subjectivité, définie strictement comme “marque du sujet parlant” n’est pas niable. Mais cette subjectivité là gagne, au moins au plan didactique, à ne pas être mise dans le même sac que celle qui présente l’énonciation comme “prise en charge” du dire, ce qui implique toujours, avec les réserves d’usage sur la “non-coïncidence du sujet avec son dire” et sa part d’altérité fondamentale, un certain “engagement”, voire la construction d’un point de vue, ou sur une autre dimension, l’expression et la mise en scène de ses émotions ou de celle de ces “autres” qu’il fait parler dans son discours.

Comment définir alors la notion de “prise en charge énonciative”? Introduite par Ducrot, puis “reniée”²², l’expression a servi dans des cadres théoriques

20 - Nous ne nous prononçons pas, pour l’instant, sur le bien-fondé de l’étiquette, dans son usage didactique. Certains chercheurs utilisent responsabilité énonciative comme synonyme de prise en charge, mais il nous semble cependant que le terme de “prise en charge” témoigne davantage du caractère dynamique et processuel, tandis qu’il nous semble préférable de réserver “responsabilité énonciative” à la simple assignation des sources.

21 - Les documents d’accompagnement des programmes de 3^{ème} préconisent explicitement, dans un paragraphe intitulé “Ecrire pour autrui” des exercices mettant l’accent “sur la prise en charge par l’élève lui-même d’une opinion qu’il cherche à soutenir aux yeux de ses lecteurs en vue de la leur faire partager”, ou encore des exercices visant la prise de distance de l’élève par rapport à l’énoncé d’opinions divergentes ou conflictuelles.

22 - Voir sur ce point les précisions fournies par Dendale et Coltier (2005).

variés: on la retrouve actuellement chez des auteurs comme Jean-Pierre Desclés et Zlatka Guentcheva qui ajoutent aux modalités logiques classiques, la manière dont l'énoncé est "médiatisé"²³: les opérations de prise en charge recouvrent alors plusieurs opérations élémentaires: "je dis que ce que je dis est vrai (assertion)", ou "je dis que ce que je dis est possible", ou "je dis que ce que je dis est dit par un autre ou déduit à partir d'indices, ou attesté par un témoin (vu ou entendu), etc." Cet élargissement nous semble intéressant, notamment dans la perspective d'une intégration du discours rapporté dans la prise en charge énonciative, mais elle n'a de sens que si l'on accepte d'y voir un noyau commun: le fait que le locuteur fournit des éléments d'information sur le degré de vérité, ou plus exactement informe sur le statut de la vérité proposé à travers l'énoncé, soit qu'il assume l'assertion, ou signale son degré de probabilité, soit qu'il marque son retrait, et indique qu'il n'en revendique pas totalement la responsabilité – assertion présentée comme émanant d'un tiers, ou inférée à partir d'indices. Nous suivons Patrick Dendale et Danielle Coltier (2005), lorsqu'ils montrent, dans un article consacré à une discussion de la notion de "prise en charge" dans la théorie de la ScaPoLine, que c'est bien le statut de la vérité de l'énoncé qui est déterminant²⁴ pour fonder une approche cohérente de la notion de prise en charge énonciative, au moins lorsqu'on l'envisage dans son sens le plus restreint. "Prendre en charge" se décline alors soit à travers l'énonciation d'une assertion, dont on devient alors "responsable", soit – et c'est bien un deuxième cas de figure – à travers l'accord que l'on manifeste avec un énoncé, proféré ou écrit par un autre – ou par soi-même à une autre occasion. Inversement, le locuteur peut refuser de prendre en charge un énoncé, soit qu'il manifeste son désaccord, soit qu'il refuse de prendre position et adopte une position de neutralité. Nous rappellerons en outre l'importance de l'ancrage affectif de la prise en charge énonciative, ancrage qui se marque lexicalement à travers différents types de traces. Ce sont ces différentes "places" de la prise en charge qui nous semblent pouvoir faire l'objet d'un travail didactique, mettant en relation le travail sur la modalisation – qui permet par exemple de préciser le degré de prise en charge – et celui sur le discours rapporté – qui fournit des moyens concrets pour se désengager ou s'abriter derrière l'autorité d'un autre.²⁵

Travailler ce concept de prise en charge avec les élèves n'est pas utopique: une telle direction de travail est, par exemple, déjà esquissée par certains programmes

23 - Voir Zlatka Guentchéva (1996).

24 - Dans l'approche proposée par Patrick Dendale et Danielle Coltier, la question des "sources" est subordonnée à celle, jugée plus fondamentale, du statut de la vérité.

25 - Un des problèmes complexes qui se pose, lorsqu'on aborde ces questions dans une perspective polyphonique, est d'accepter qu'à travers la multiplicité des points de vue puisse mis en scène ou présenté dans l'énonciation, puisse malgré tout se construire un "principal", pour reprendre la terminologie d'Alain Rabatel.

de l'enseignement secondaire en Belgique²⁶. On y trouve explicitement détaillés, sous la mention "Assurer la prise en charge énonciative", les différents types de marques lexicales permettant d' "inscrire la subjectivité du scripteur", en traduisant sa réaction émotionnelle ou son évaluation – sous l'axe bon/mauvais et l'axe vrai/faux/incertain –; la question des discours rapportés y est traitée sous le même chapeau, à partir de ses fonctions – mise à distance du discours de l'autre, annexion du discours de l'autre. On n'échappe évidemment pas non plus, dans une telle optique, aux simplifications, et cette approche reste trop rudimentaire, dès lors qu'il s'agit, par exemple, d'examiner en finesse les usages les plus complexes du discours indirect libre, dans les textes littéraires – mais cela serait tout aussi vrai des usages journalistiques ou du récit oral. En effet, la question du point de vue, souvent associée à celle de prise en charge, reste traitée ici, sans que soit prise en compte la richesse métaphorique même de la notion de "point de vue", qui implique qu'un lien explicite soit effectué entre le sens perceptif pris en compte par la narratologie et le sens énonciatif (RABATEL, 1998 et 2003). Une telle articulation est sans doute possible au niveau du lycée, mais elle semble prématurée pour le niveau que nous avons considéré. Telle que nous l'avons envisagée, la notion de "prise en charge énonciative" fournit au moins un de ces principes de cohérence que nous cherchions, et représente par là-même un progrès par rapport aux présentations faites actuellement dans les manuels.

Pour conclure

Etant donné la problématique du numéro, il nous a paru utile de définir ce que pourrait être "un" ou "des principes de cohérence", permettant aux élèves de mieux comprendre et de mieux faire fonctionner les apports de ces théories, notamment dans leurs pratiques de lecture et d'écriture. L'analyse des manuels nous a montré que, malgré un certain nombre d'avancées, les notions proposées restaient souvent plaquées, répétant d'un manuel à l'autre la nouvelle doxa issue des instructions officielles et des livrets d'accompagnement. Or, il paraît possible, comme en témoignent d'ailleurs, encore trop timidement, certains des manuels étudiés, de respecter les programmes tout en proposant une vision moins parcellaire et moins éparpillée des notions issues des théories de l'énonciation. Cela implique des choix clairs, suffisamment affirmés pour que puisse s'y traduire un véritable point de vue d'auteur, assumant la médiation entre les problèmes qui

26 - Enseignement professionnel, Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français (2002, p. 14-15).

se posent au plan didactique et ceux qui relèvent du plan de l'analyse linguistique. Notre état des lieux issu de l'analyse des manuels a débouché sur la proposition de distinguer plus clairement deux plans qui nous paraissent devoir faire l'objet d'un traitement spécifique: celui de "l'espace énonciatif" et celui de la "prise en charge énonciative". Nous avons fait le choix, provisoire, de nous limiter au deuxième aspect. La notion de prise en charge énonciative permet en effet, selon nous, de présenter de manière cohérente les aspects liés à la modalisation et au discours rapporté. Elle offre en outre, à travers la notion de sujet modal, la possibilité de traiter à la fois, sans les autonomiser, la question du point de vue, entendu au sens argumentatif du terme, et à celle de l'inscription affective du sujet dans le texte, même si, comme on l'a vu, il peut être intéressant de les distinguer lorsqu'il s'agit d'en repérer les traces linguistiques. "Point de vue" et "responsabilité" se trouvent ainsi intégrée à des questions plus traditionnellement traitées dans les classes, comme l'analyse du style d'un auteur: s'il ne s'agit pas de vouloir confondre stylistique et énonciation, il y a bien une stylistique de l'énonciation. Un deuxième type de choix, essentiel à nos yeux, consiste à partir des opérations énonciatives vers les traces, plutôt que d'emprunter le chemin inverse, pour éviter de noyer les élèves dans des pratiques de repérage, qui seraient, au sens premier du terme, insignifiantes. Soulignons un dernier point: un élément essentiel et étonnant pour nous dans l'analyse des manuels a été de constater à quel point la notion de "subjectivité", surtout lorsqu'elle était opposée à celle "d'objectivité" était source de confusion, aussi bien en ce qui concerne la question de la modalisation que celle du discours rapporté. Faire réfléchir les élèves sur la manière dont un énoncé ou un discours est "pris en charge" à travers des "traces énonciatives" est un moyen de sortir de telles apories, et par là même de déconstruire des mythes tenaces, encore souvent perpétués dans les manuels. Construire un point de vue d'auteur assurant un "discours primaire intégrateur", consiste peut-être avant tout, en didactique du français, à faire ce travail préalable d'explicitation critique, permettant l'opérationnalisation des notions mobilisées.

Abstract

Our study examines the difficulty of rendering both teachable and learnable the notions of linguistic polyphony – including modalities and reported speech – in school textbooks recently published in France. How is it possible to present a coherent point of view to teachers and to pupils, when one is dealing with such a rapidly evolving field as the linguistics of utterance construction? We analysed nine French textbooks intended for 13/14year

old pupils, and in particular the chapters dealing with modalities and reported speech. The results lead us to argue that utterance endorsement “prise en charge énonciative” is the most suitable place at which to begin teaching the wider concept of linguistic polyphony.

Key words: Linguistic polyphony; Modality; Reported speech; School textbooks.

Bibliographie

- AMOSSY, R. **L'Argumentation dans le discours**. 2. ed. Paris: Colin, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté (2). **L'information gramamaticale**, Paris, v. 56, 1993. p. 10-15.
- AUTHIER-REVUZ, J. Repères dans le champ du discours rapporté. **L'information gramamaticale**, Paris, v. 55, 1992. p. 38-42.
- BESSON J.-J.; GALLET, S.; GRIVEL, S.; RAYMOND, M.-T. **Texto collège. Français 3^e**. Paris: Hachette Education (HACH-TEX), 2003.
- BERTRAND, D. Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège. **Le français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 60-65.
- BOUTET, J. Pour une activité réflexive sur la langue. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 28-39.
- CADET, C.; CHEVALIER, B.; COSTE, L.; FERRARI, M.; LAMARCHE, S.; PERCEAU, S.; PRUVOST, J. **Textes et méthodes**. 3^e livre du professeur. Paris: Nathan, 1999.
- COLLINOT, A.; PETIOT, G. Avant-propos. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 9-12.
- COLLINOT, A.; PETIOT, G. Table ronde. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation**. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 137-140.
- COLMEZ, Françoise. **Textes, langages et littératures**. Français 3^e. Paris: Bordas, 2003.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A. Sur quelques contradictions en linguistique. **Communications**, Lille, v. 20, 1973. p. 83-91.

DABENE, M. **L'adulte et l'écriture**: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles: De Boeck Université, 1987.

DELESALLE, S. Autour de la notion de discours: théories, manuels, programmes. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique**: le cas de l'énonciation. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 31-38.

DENDALE P.; COLTIER D. La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. In : BRES, J. (ed.) **Dialogisme et polyphonie**: *approches linguistique*. Bruxelles: De Boeck/Duculot, 2005, p. 125-140.

ELALOUF, M.-L. L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélistion d'une théorie linguistique**: le cas de l'énonciation. Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 115-133.

ELALOUF, M.-L.; KERINEC, M. Un groupement de textes sur la modalisation au lycée. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 99-109.

FIX-COMBE Nathalie. **Séquences et expression, textes, images, pratique de la langue**. Français 3è. Paris: Belin, 2003.

FIZE-DENEU, Patricia; GAPAILLARD, Claude; MAUBANT, Yves. **Français 3e**: livre unique. Paris: Didier, 2003.

GUENTCHÉVA, Z. (ed.) **L'énonciation médiatisée**. Paris: Peeters, 1996.

KERBRAT-ORRECHIONNI, C. C. **L'énonciation**: de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin, 1980.

MAINGUENEAU, D. Article « énonciation ». In : CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (ed.) **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002. p. 228-231.

MAINGUENEAU, D. **Le contexte de l'œuvre littéraire**: énonciation, écrivain, société. Paris: Dunod, 1993.

MAINGUENEAU, D. Réflexions sur la "grammaire du discours" au collège. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 20-28.

MORIZE-TOUSSAIN, M.; COSTE, H.; LEGENDRE-TORCOLACCI, S.; MORIZE, G.; NGUYEN, M.; RABY, V. **Parcours méthodiques. Français 3^e.** Paris: Hachette Education (H-EDUC), 2003.

PAVEAU, M.-P. Usage et mésusage des théories énonciatives. **Le Français aujourd'hui**, Paris, v. 128, 1999. p. 110-117.

PELET, Eric; HAUBERT Dominique; DE VULPILLIERES Catherine; VOLTZ Francine; PACCALIN, Margherita. **Discours, textes, phrases.** Grammaire 3^e. Paris: Belin (Belin Grammaire), 2003.

POTELET, Hélène (dir.). **Français 3^e.** Livre unique. Paris: Hatier, 2003.

PUECH, C. L'énonciation et les Instructions officielles: remarques sur une réception. **Le Français aujourd'hui**, v. 28, 1998. p. 49-59.

PUECH, C. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation.** Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 15-30.

RABATEL, A. **La construction textuelle du point de vue.** Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1998.

RABATEL, A. La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. **Marges linguistiques**, Saint-Chamas, v. 9, 2004. p. 115-136.

RABATEL, A. Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation: état de l'art et perspectives. **Cahiers de praxématique**, Montpellier, v. 41, 2003. p. 7-24.

SITRI, F.; REBOUL, S. L'énonciation dans les manuels scolaires du secondaire. In: COLLINOT, André; PETIOT, Geneviève. (ed.) **Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation.** Paris: Les Carnets du Cediscor, v. 5, 1998. p. 93-114.