

UN DISCOURS DANS UN AUTRE

QUE DIRE AUX MAITRES DE LA FIN DU PRIMAIRE ET DU DÉBUT DU SECONDAIRE EN FAVEUR D'INNOVATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTÉ ?

J.-L. DUMORTIER
Université de Liège

INTRODUCTION

Il arrive qu'un énonciateur veuille ou doive faire connaître, dans son énoncé, oral ou écrit, ce qui a été, aurait pu avoir été, sera ou serait dit, écrit — voire pensé —, *dans d'autres circonstances que celles de sa propre énonciation*, soit par lui-même, soit par quelqu'un d'autre.

Les cas les plus intéressants — et sans doute aussi les plus fréquents — sont ceux où l'énonciateur fait connaître ce qu'*un tiers* a *effectivement* dit, écrit ou pensé *avant* sa propre énonciation. Leur intérêt tient aux chances et aux risques inhérents à être l'intermédiaire du discours d'autrui, donc responsable de sa mise en circulation et de sa conformité (notion sur laquelle nous reviendrons). Mais il arrive que l'énonciateur fasse connaître ce qu'il a dit, écrit ou pensé *lui-même* :

- Je me suis dit : « Tu t'embarques dans une drôle de galère ».
- Je lui ai annoncé que je ne serais pas disponible avant quinze jours.

ou, ce que lui ou un autre *auraient pu* ou *pourraient* dire, écrire ou penser. On a alors affaire à un discours rapporté *virtuel*.

- Tu aurais pu dire « Merci », quand même !
- Si tu avais du courage, tu lui avouerais que tu ne t'es pas présenté à l'entretien.
- Elle aurait dû lui dire clairement et sans attendre : « Je ne suis pas intéressée par les aventures d'un soir. »
- Quand je le reverrai, je lui ferai part de ta déception.
- Je ne suis pas de ceux qui disent « Fontaine, je ne boirai plus de ton eau ».
- J'aurais pu penser : « Puisqu'elle ne répond pas, c'est que mes appels la dérangent », mais je me suis dit que son téléphone avait été une fois de plus coupé, faute de paiement.
- Vous me direz peut-être que je suis trop exigeant et je vous répondrai ceci : « Je n'exige rien d'autrui que je n'exige de moi et je suis en général plus exigeant envers moi-même que je ne le suis envers les autres. »

Bien des possibilités s'ouvrent devant l'énonciateur s'apprêtant à faire état de propos relatifs à une autre situation d'énonciation que celle dans laquelle il se trouve ; bien des

moyens sont à sa disposition pour réaliser l'opération. Lorsqu'un professeur fait découvrir à ses élèves ces possibilités et ces moyens, lorsqu'il les aide à résoudre les problèmes que pose, en compréhension comme en production, le choix des uns et l'usage des autres, on parle d'enseignement du « discours rapporté ».

Dans les pages suivantes, *écrites pour la formation des maitres*, il sera d'abord question de l'expression « discours rapporté » (1), puis des objectifs de l'enseignement de ce discours dans la perspective du développement de compétences de communication (2). Nous proposerons ensuite d'aborder l'objet d'enseignement en distinguant les discours factuels et les discours fictionnels (3). Ces derniers permettant d'accéder à la pensée des personnages, nous évoquerons rapidement le rapport du discours intérieur (4). La réception comme la production des discours factuels impliquant une grande attention à la conformité du rapport, c'est d'elle qui sera alors plus longuement question (5). Nous en viendrons ainsi à la distinction fondamentale entre discours direct et discours indirect, susceptibles l'un comme l'autre d'un jugement de conformité, et nous suggérerons d'en finir avec la conception de celui-ci comme une transformation de celui-là (6). C'est dans le cadre de cette sixième partie, mais compte tenu de ce qui précède, que nous proposerons cinq pistes d'activité.

1. DISCOURS RAPPORTÉ

Le terme « discours » désigne, dans cet emploi spécialisé, le produit d'une énonciation, ce qui résulte de la mise en œuvre de la langue par un individu dans une situation de communication particulière : c'est un synonyme d'« énoncé ».

Quant à « rapporté », c'est la forme adjectivale du verbe « rapporter » dont l'une des significations est « venir dire », « répéter », « relater » : l'énoncé — le discours — d'un premier énonciateur *fait rapport* de l'énoncé — du discours — d'un deuxième, qui, à son tour, peut lui-même en faire connaître un troisième, etc.

Un discours rapporté implique donc toujours un discours rapportant, une opération d'*inclusion* de celui-là dans celui-ci. Mais cela n'entraîne pas nécessairement, nous le verrons, que le discours inclus soit, de bout en bout et mot à mot, celui de l'énonciateur second¹, ni même que ce dernier ait *une présence linguistique* dans le discours de

¹ Nous utilisons cet adjectif pour désigner l'énonciateur de tout discours inclus. L'énonciateur second peut, dans les faits, être un deuxième, un troisième, un quatrième... énonciateur. Par exemple : « Antoine m'a dit que le patron avait confié au délégué syndical que les contrôleurs du fisc lui avaient annoncé un redressement

l'énonciateur premier, autrement dit que les particularités de son usage de la langue y soient perceptibles.

2. OBJECTIFS DIDACTIQUES

Enseigner le discours rapporté *dans la perspective du développement de compétences de communication* ce n'est pas perpétuer des pratiques d'identification de la modalité du rapport² ainsi que des pratiques de changement de cette dernière³, en innovant de manière superficielle par des distinctions supplémentaires (discours raconté, discours direct libre...) ou par la multiplication des exemples qui s'écartent des canons des modalités du rapport⁴ sans que cela n'entraîne la prolifération des étiquettes⁵.

Certes, si l'on déploie l'éventail des modalités du rapport de discours et des possibilités de s'écarter des canons, si l'on déploie cet éventail au fil de la scolarité⁶ et si l'on exerce les élèves aux transpositions, on peut escompter, en fin de parcours, des bénéfices en matière de compréhension et de production des discours. Mais il convient d'assurer ces bénéfices dans toute la mesure du possible et, pour cela, il faut distinguer soigneusement ce que devraient être les acquis de l'apprentissage.

En quoi consisterait donc l'essentiel de ces acquis *dans la perspective susdite* ?

1°) En la connaissance déclarative (je sais que...) des enjeux d'un rapport de discours, c'est-à-dire de ce que l'on peut gagner en rapportant un énoncé opportunément, en choisissant la

d'impôt qui allait faire mal. » Dans cet énoncé, il y a (forcément) un énonciateur premier — « je », manifesté en l'occurrence par le pronom personnel « m' » — responsable du rapport des propos d'Antoine. Antoine est, relativement à « je », énonciateur second, responsable du rapport de la confiance faite par le patron au délégué syndical. Il n'est pas question de la personne qui a rapporté à Antoine ce qui a été confié au délégué syndical par le patron, mais celui-ci est énonciateur premier relativement aux contrôleurs du fisc et responsable du rapport de leur menace. Quant à ces contrôleurs, ce sont énonciateurs seconds relativement au patron.

² Les pratiques d'identification que nous évoquons consistent, dans l'enseignement fondamental, à demander aux élèves si, dans un énoncé donné, il y a du discours rapporté et, dans l'affirmative, s'il s'agit de discours direct ou indirect.

³ Transposez ce discours direct en discours indirect, etc.

⁴ Exemple de canon : le discours direct est rapporté à son énonciateur par un « verbe déclaratif » (Breckx, 2012 : 54), un « verbe de parole » (Chartrand *et al*, 1999 : 40) et démarquée par des guillemets ou un tiret.

⁵ Ça s'apparente au discours direct par..., mais ça se singularise par...

⁶ Il nous paraît contreproductif de faire cela à un niveau d'études déterminé, dans le cadre d'une « séquence didactique » dédiée au discours rapporté et construite comme l'étaient — sont toujours ? — bien des leçons de grammaire : 1°) observation d'un corpus représentatif de *toutes* les possibilités et mélangeant les plus fréquentes et les plus rares, les plus « ordinaires » et les plus « littéraires » ; 2°) construction collective d'une typologie, l'important étant qu'elle soit élaborée par les élèves et pas tant qu'elle soit établie à l'aide de critères homogènes ; 3°) manipulations assurant le passage d'un type à l'autre dans un cadre phrastique (ce qui n'est qu'un demi-mal) et sans considération d'ordre énonciatif (ce qui fait le mal complet).

modalité qui convient le mieux à la réalisation de l'intention (informer, persuader, contraindre, procurer quelque sorte d'agrément) compte tenu des normes génériques⁷ et en respectant les conventions propres à cette modalité — de ce que l'on peut perdre aussi en ratant l'occasion propice de rapporter, en rapportant intempestivement, en optant pour une modalité peu adéquate ou en négligeant les conventions propres à une modalité adéquate utilisée dans le genre en question.

2°) En la possibilité, dans une posture de réception, de distinguer les responsabilités respectives de l'énonciateur premier et de l'énonciateur second, d'apprécier le rapport d'énoncé (Est-il opportun ? Le choix de la modalité est-il judicieux ? Les conventions propres à cette modalité sont-elles respectées ?) et d'exprimer un jugement fondé sur cette appréciation. Il s'agit dans ce cas de connaissances procédurales : je sais comment faire pour...

3°) En la possibilité, dans une posture de production, d'assumer les responsabilités de l'énonciateur premier et de rapporter selon telle ou telle modalité, en respectant les conventions inhérentes à cette dernière. Il s'agit toujours de connaissances procédurales.

4°) En la capacité d'activer *quand il le faut* les deux possibilités (impliquant les connaissances) susdites. Il s'agit alors de connaissances conditionnelles : je sais dans quelles conditions mobiliser mes connaissances déclaratives et procédurales ayant trait au discours raconté.

Pour le dire plus simplement mais plus grossièrement, si l'enseignement du discours rapporté est incontournable, c'est parce que, dans toute communication verbale, il importe au premier chef de savoir qui dit quoi, qui peut être (ou ne peut pas être) tenu pour responsable de ses dires, et, éventuellement, être pris à partie pour avoir émis ou seulement mis en circulation tel énoncé. C'est parce qu'il importe tout autant de savoir comment faire pour tirer parti, dans son propre discours, d'un discours relatif à une autre énonciation et pour éviter le reproche de faire dire aux autres n'importe quoi.

⁷ Par exemple, il est « normal » dans un reportage — où domine l'intention d'informer, parfois combinée avec celle de persuader — de « donner la parole » à certaines personnes impliquées dans la situation que donne à connaître le reporter. Ce dernier recourra donc au discours direct. Mais, à la fois contraint de s'en tenir à un certain nombre de signes et désireux de multiplier les témoignages pour réaliser l'intention informative ou persuasive, il évitera de longuement « donner la parole » aux témoins. Souvent, même, le discours direct n'apparaîtra que sous la forme d'« ilots » dans un océan de « discours raconté », de résumé des propos que le reporter a notés ou enregistrés.

3. DISCOURS FACTUELS, DISCOURS FICTIONNELS

Deux cas peuvent être distingués et peut-être n'est-ce pas la plus mauvaise manière d'aborder la problématique, *en formation des maitres*, que d'établir d'emblée cette distinction : ou bien les discours en question réfèrent à ce que l'on appelle couramment la réalité (qualifions-les de factuels), ou bien ils réfèrent à un monde de fiction (qualifions-les de fictionnels).

Pour mieux dire, il conviendrait de formuler l'alternative ainsi : soit l'énonciateur et la personne qui fait sens avec l'énoncé (le co-énonciateur, dit-on parfois) *s'accordent à estimer* que l'énoncé est factuel, soit l'un et l'autre le *tiennent pour* fictionnel⁸. En effet, la fiction étant une production régie par l'instruction (généralement implicite), de ne pas chercher de preuve de ce qui est donné à connaître, ou, si l'on préfère, de construire mentalement un cadre à l'intérieur duquel se trouvent des objets, des faits dont l'existence ne peut être attestée (Caïra, 2011 : 79-80), la réussite de la communication implique que le co-énonciateur comprenne l'instruction et accepte de la suivre.

Si nous proposons d'entrée de jeu la distinction entre discours factuels et fictionnels — conscient que certains, qui prolifèrent aujourd'hui⁹, se situent sur la ligne de démarcation —, c'est parce que, nous semble-t-il, il y a, *d'un point de vue didactique*, plus à perdre qu'à gagner en mêlant des exemples de rapport qui relèvent du discours fictionnel et du discours factuel à l'occasion d'un passage en revue des modalités du rapport. Certes, on trouve des cas d'indirect libre, voire de direct libre, dans des discours factuels (Maingueneau, 1998, rééd. 2005 : 115-133), mais l'on conviendra que ces modalités, surtout la seconde, sont plus fréquentes dans les discours fictionnels contemporains, et l'on s'accordera peut-être à penser avec nous que la présentation des modalités du rapport à partir d'un corpus résolument hétérogène peut porter les élèves à croire que ces modalités sont « tout terrain » et toujours substituables l'une à l'autre.

Par ailleurs, est-ce qu'un discours référant à la réalité ne peut pas contenir un discours référant à un monde fictionnel ? La réponse est oui et non. Oui le discours d'un énonciateur réel peut faire connaître celui d'un personnage de fiction. Et non, car le discours du

⁸ Est-il meilleur exemple que celui des livres saints ?

⁹ L'autofiction et le roman non fictionnel se portent bien.

personnage de fiction apparaît en tant que citation d'une œuvre réelle. Ainsi Alberto Manguel écrit-il dans son essai intitulé *L'Illiade et l'Odyssée* (Bayard, 2008 : 190) :

« La guerre de Troie n'aura pas lieu », dit Andromaque à Cassandre quand le rideau se lève.

Que faut-il comprendre ? Que Manguel (énonciateur 1, personne réelle) fait connaître que l'énoncé d'Andromaque (énonciateur 2, personnage fictif) est (réellement) le premier du texte de théâtre écrit par Giraudoux, le premier qu'entend le spectateur qui assiste à une représentation de *La guerre de Troie n'aura pas lieu*.

4. RAPPORTER LE DISCOURS INTÉRIEUR

Discours factuels, discours fictionnels : notons d'abord que, dans le premier cas, l'énonciateur ne peut pas avoir accès à la pensée d'autrui et que, par conséquent, *en principe*, il ne peut faire connaître la pensée d'un *individu* tiers qu'en manifestant sa propre incertitude. Un historien soucieux de la scientificité de son discours écrira par exemple :

- Probablement Napoléon a-t-il cru que la victoire était acquise grâce au renfort de Grouchy.
- Sans doute Napoléon s'est-il dit : « Voilà Grouchy, la bataille est gagnée. »

Nous insistons sur « en principe » : en réalité, l'absence des marques d'incertitude est fréquente et c'est l'abondance des mentions de sources d'information fiables qui *compense* cette absence-là. Il est quasi impossible, pour l'auteur d'une biographie scientifique, par exemple, de ne jamais rien dire de ce que pense (vraisemblablement) le personnage historique dont il raconte la vie. Le rapport de discours intérieur n'est donc pas chose rare dans le genre en question et il ne s'accompagne pas *systématiquement* de modalisations signifiant que l'énonciateur n'est nullement sûr de ce qu'il rapporte. Mais comme ce dernier prend, par ailleurs grand soin de manifester ce qui assure le statut scientifique de son propos, les libertés qu'il s'autorise s'agissant du rapport de pensée ne font pas le poids face aux garanties de fiabilité qu'il exhibe.

Nous insistons, par ailleurs, sur « individu » : dans un énoncé factuel, le principe de manifestation, par l'énonciateur, de son incertitude lorsqu'il fait connaître la pensée d'autrui n'est pas d'application s'il s'agit d'une pensée collective, à fortiori si l'énonciateur partage cette pensée. Ainsi Edmond Picard, homme politique et écrivain belge, peut-il écrire dans son journal, le 12 août 1914, alors que son pays résiste à l'invasion allemande :

Obstinement, on se dit : l'Allemagne sera écrasée.

En revanche, dans le second cas, celui de la fiction, l'intrusion dans la pensée d'un personnage fait partie des conventions des genres narratifs :

Ainsi elle vivra ! se disait-il... Elle vivra pour me pardonner et pour m'aimer...

Stendhal (1830, rééd 1969). *Le rouge et le noir*. Paris : Seuil, Coll. « L'intégrale », p. 299.

L'énonciateur 1, l'auteur dans le rôle du narrateur, donne à connaître, en discours direct, non marqué par la ponctuation¹⁰, ce que pense Julien Sorel apprenant que le coup de pistolet qu'il a tiré sur madame de Rênal ne l'a pas tuée. Un « probablement » ou un « sans doute », seraient, en l'occurrence, incongrus. De manière générale, aucun romancier n'est *tenu* de manifester son incertitude quant à ce que pense un personnage.

5. CONFORMITÉ

Discours factuels, discours fictionnels : signalons ensuite que, dans le premier cas, il importe (parfois au plus haut point) de savoir si ce que l'énonciateur fait connaître est *conforme* à ce qui a été dit, écrit ou, éventuellement, (peut-être) pensé en d'autres circonstances que celles de l'énonciation. Dans le monde réel, énoncer quelque chose qui n'est pas conforme à ceci ou à cela est susceptible d'avoir de lourdes conséquences : l'énonciateur peut être taxé de mensonge, de déformation (exagération, minimisation, suppression, adjonction, permutation etc.), d'approximation, de « décontextualisation », d'incompréhension, etc. Cela n'a, au contraire, pas la moindre importance dans le second cas. Cela n'a aucune importance, dans le monde d'expérience partagé par l'énonciateur et le co-énonciateur, que l'énoncé du premier soit conforme à ce qu'a dit, écrit ou pensé un personnage *de fiction*.

Maître Renard par l'odeur alléché
Lui tint à peu près ce langage :
« Et bonjour, Monsieur du Corbeau... »

Il suffit de ces vers pour ébranler l'idée répandue dans l'enseignement secondaire selon laquelle le discours direct rapporte « intégralement », « telles qu'elles ont été dites » les paroles prononcées par les personnages. Il est absurde de faire intervenir en pareil cas le critère de conformité : ce que le personnage (qui n'a pas d'existence réelle) a dit ne peut être un des éléments de la comparaison donnant lieu au jugement de conformité ; le

¹⁰ On peut trouver du discours intérieur direct dont les limites sont signalées typographiquement.

discours rapporté ne peut être estimé plus ou moins conforme aux propos du personnage — sauf par l’auteur de la fiction lui-même, qui met ainsi en garde contre l’illusion mimétique¹¹.

Empressons-nous d’ajouter que, *dans les limites du monde fictionnel*, autrement dit *pour les personnages de fiction*, la question de la conformité des énoncés à ce qui a été dit, écrit ou pensé en d’autres circonstances que celles de l’énonciation retrouve toute son importance. Si un personnage rapporte ce qu’un autre a dit ou écrit sans souci de conformité, si un personnage impute à un autre des pensées auxquelles il n’a pas accès, il s’expose, dans son monde, aux mêmes reproches qu’un énonciateur réel dans le sien.

La question de la conformité — très importante dans les limites du monde réel ou dans celles d’un monde fictionnel, mais incongrue dans toute évaluation portée sur un énoncé de celui-ci par un co-énonciateur de celui-là (Est-ce bien ça qu’a dit, écrit ou pensé Don Quichotte ou Eugène de Rastignac? Question ridicule !) — peut se décliner de plusieurs manières.

En voici une : une partie de l’énoncé qui fait connaître les paroles ou les écrits d’un tiers est-elle *similaire* ou tout au moins *semblable* à ce qui a été dit ou écrit par la personne tierce ? Une partie de cet énoncé est-elle *fidèle* à la teneur de ce qui a été dit ou écrit par la personne en question ?¹²

Il va sans dire que similitude ou semblance implique fidélité. Au demeurant, similitude n’est pas semblance. On n’atteint la similitude (ou peu s’en faut) qu’à deux conditions. La première est de rapporter un énoncé oral dans un énoncé oral ou un discours écrit dans un discours écrit. La seconde est d’user des moyens les plus perfectionnés de la technologie médiatique qui permettent de reproduire à l’identique un discours oral ou écrit.

Par exemple, lorsqu’un correspondant de presse audiovisuelle (énonciateur 1) s’interrompt pour faire entendre la voix d’un témoin des faits (énonciateur 2), sur lequel se braque la caméra, lorsqu’un chercheur (énonciateur 1) introduit dans son discours un fac-similé d’un

¹¹ Ajoutons à cette exception celle qu’*en contexte fictionnel* entraîne le recours à la métalepse (Genette, 2004), franchissement de la frontière entre le monde factuel et le monde fictionnel ou entre deux mondes fictionnels. Un écrivain utilisant ce procédé pourrait faire dire au renard : « Permettez, Monsieur de La Fontaine, c’est un peu facile votre "à peu près", ce que j’ai dit exactement, c’est... »

¹² On comprendra sans peine que nous écartions le cas du rapport de pensée : difficile d’apprécier la conformité d’un énoncé à... ce qui n’a pas été énoncé, quel que soit le stade de formulation mentale de la pensée.

écrit (produit par l'énonciateur 2), on peut estimer que le discours rapporté est (presque) similaire à l'original.

En revanche, toute transcription (au sens de copie littérale) d'un manuscrit est susceptible d'entraîner des altérations de caractéristiques porteuses de sens : ainsi la dactylographie d'un travail rédigé à la main par un élève ne peut-elle être considérée comme similaire à ce travail ; il est par ailleurs bien connu que la transcription (au sens de reproduction par les moyens de l'écrit) d'un énoncé oral entraîne la perte des composantes paraverbales et non verbales du sens du discours. Cette perte ne peut jamais être *totalemment* compensée par des subterfuges, des expédients d'ordre linguistique faisant connaître les composantes susdites : choix de verbes déclaratifs comme « hurler », « murmurer », « supplier », « grommeler », etc. ; choix d'une détermination de ces verbes par des groupes adverbiaux ou prépositionnels comme « rageusement », « timidement », « d'une voix contrite », « sur un ton hargneux », « en riant », etc. ; choix de ces mêmes groupes sans le verbe déclaratif : « ...puis, d'une voix très ferme, sans crier mais en serrant le poing : " Je ne reviendrai pas sur ma décision". », etc.

Dire que le discours rapporté est *similaire* ou *semblable* à celui de l'énonciateur 2, c'est signifier l'identité *linguistique* de celui-ci et de celui-là : mêmes mots, même syntaxe, même ponctuation, même typographie à l'écrit ou même prosodie à l'oral. Dire que le discours rapporté est *fidèle*, c'est signifier qu'en dépit de différences linguistiques, le sens n'est pas altéré. Ou, plus exactement, puisque le sens n'est pas contenu dans l'énoncé, mais construit par le co-énonciateur à partir de ce dernier, que le co-énonciateur, en dépit des différences linguistiques, dispose des mêmes moyens de faire sens.

La distinction scolaire traditionnelle entre « discours direct » et « discours indirect » ne recoupe que très partiellement celle entre similarité/semblance et fidélité. En tout cas, il n'y a pas lieu d'estimer qu'un rapport en discours direct est plus fidèle qu'un rapport en discours indirect, et il est ridicule de l'affirmer, faute d'élément de comparaison, lorsqu'il s'agit de discours fictionnel.

Imaginons, par exemple, que monsieur X, porte-parole de l'opposition, ait déclaré : « Mon parti mènera la vie dure au gouvernement. »

Un journaliste ne sera ni plus ni moins fidèle s'il écrit :

« Mon parti mènera la vie dure au gouvernement », a déclaré Monsieur X, porte-parole de l'opposition.

ou s'il écrit :

Monsieur X, porte-parole de l'opposition a déclaré que son parti mènera/mènerait la vie dure au gouvernement.

Sur les plateaux de la balance de la fidélité, les deux rapports font poids égal. C'est sur ceux de la balance de la semblance que le premier rapport pèse (un peu) plus que le second : Monsieur X a dit « mon parti » ; le journaliste a écrit « son parti » ; Monsieur X a dit « mènera », je journaliste a pu écrire « mènerait »¹³. Grande affaire, dont on se gardera bien de dire qu'elle suffit, *en pareil cas*, à conférer, dans l'esprit du lecteur, plus de présence à l'énonciateur du discours rapporté qu'à celui du discours rapportant.

Mais, bien entendu, si la quantité du discours rapporté « directement » l'emporte de manière sensible sur celle du discours rapportant, l'énonciateur second sera plus présent dans l'esprit du lecteur que l'énonciateur premier, surtout si son idiolecte — sa manière personnelle d'utiliser la langue, son style, dit-on parfois — diffère de celui de l'énonciateur premier. Lorsque, dans *Le château de ma mère*, autobiographie romancée, l'auteur-narrateur-protagoniste, évoquant sa vie d'écolier à la ville, reproduit, *in extenso*, la lettre que lui adresse son ami Lili, un petit campagnard rencontré en vacances, il confère à ce dernier une remarquable présence :

Ô collègue !

je met la main à la Plume pour te dire que les grive sont pas venu cet annéeé, rien mé rien, même les arenagaz sont parti comme Toi. j'en n'ai pas prit Deux, les perdrots non plus. J'y vais plus cé pas la pène, il veau bien mieux Travaillé à l'École pour apprendre l'Ortograffe autrement quoi ? (...)

Pagnol, M. (1958, rééd. 2004). *Le château de ma mère*. Paris : De Fallois, p.106.

À partir du XIX^e siècle, les romanciers se sont attachés à singulariser l'idiolecte des personnages et à le différencier de celui du narrateur. Leur co-présence, indécélable dans une phrase décontextualisée, est une des marques du discours indirect libre. Cette modalité du rapport, distinguée et nommée pour la première fois par le linguiste Charles Bally, au début du XX^e siècle, se caractérise par l'enchevêtrement (parfois inextricable) du discours de l'énonciateur 1 et du discours de l'énonciateur 2 rapporté directement, ou, comme on le dit parfois en mettant en évidence les facteurs linguistiques de cet enchevêtrement, par le mélange des marques du discours direct et du discours indirect. Par exemple :

¹³ Le tout à fait recevable « mènera » est symptomatique de la possibilité d'insérer, en certains cas, dans le discours indirect, des bribes de ce qu'a dit, mot pour mot, l'énonciateur second.

[Marcellin discute avec son employeur de changements à apporter au domicile de ce dernier.]
Marcellin toussotait, il avait vu à Forcalquier, chez Thérèse, mais si vous connaissez, à la Rose des Vents — il avait vu une cretonne claire, un voile brodé, subtil, des douceurs beiges.¹⁴

Baroche, C. (1983) ...*Perdre le souffle*. Paris : Gallimard, p. 226.

Dans des registres de la production scripturale assez ou très différents du roman, comme le reportage, la critique littéraire, le compte rendu d'ouvrage scientifique, l'ouvrage scientifique lui-même, etc., il convient de bien doser discours rapportant, discours rapporté non directement et discours rapporté directement : un excès ou une insuffisance de ce dernier exposent à toutes sortes de reproches. Dans le cas de la critique littéraire, par exemple, la prolifération des citations peut lasser, mais il est généralement apprécié que les jugements relatifs au style soient fondés sur quelques brefs passages reproduits mot pour mot.

6. DISCOURS DIRECT, DISCOURS INDIRECT

La lecture de la plupart des grammaires scolaires permet d'attester un flottement du sens des adjectifs « direct » et « indirect » qui qualifient le terme « discours » en spécifiant la modalité du rapport. Tantôt les auteurs mettent en évidence que le discours de l'énonciateur 2 est (discours direct) ou n'est pas (discours indirect) accessible immédiatement¹⁵ ; tantôt ils attirent l'attention sur la différence syntaxique des deux modalités du rapport : juxtaposition dans le cas du discours direct et subordination dans celui du discours indirect ; tantôt encore ils épinglent les marques de l'énonciation inhérentes au choix d'une de ces deux modalités, et, assez communément, ils donnent à penser une sorte de primauté du discours direct sur le discours indirect en pointant ce qui change quand on « passe » de celui-ci à celui-là. Comme si le « passage » ne pouvait se concevoir aussi dans l'autre sens ! Comme si la fréquence incontestablement supérieure, à l'oral, du discours indirect sur le discours direct n'inclinait pas à partir de celui-là pour caractériser celui-ci ! Quand il *parle*, dans les situations de la vie quotidienne tout au moins, l'énonciateur ne fait généralement pas entendre une autre voix que la sienne. Une raison

¹⁵ On peut se demander ce qu'il convient d'entendre par là. L'accès au discours de l'énonciateur 2 n'est-il pas, dans un cas comme dans l'autre, *médiatisé* par le discours de l'énonciateur 1 ? N'est-ce pas, dans un cas comme dans l'autre, celui-ci qui introduit celui-là, auquel il cède la scène énonciative si la modalité du rapport est directe, auquel il ne la cède pas si elle est indirecte ? C'est seulement lorsqu'on affaire à un discours direct non annoncé par un verbe déclaratif, non attribué à un énonciateur précis, non limité par la ponctuation — variété « radicale » du discours direct libre — qu'il y aurait lieu de parler d'accès « immédiat ».

probable est le coût de l'imitation de la voix d'un tiers. Une autre est sans doute le désir (inconscient) de ne pas s'effacer devant ce tiers en changeant de scène d'énonciation.

Piste d'activité : priorité à l'indirect dans l'enseignement du discours rapporté

Il serait donc peut-être judicieux de faire, dans le corpus envisagé lors du *premier* enseignement du discours rapporté, une place importante à des énoncés transcrits de l'oral familial des élèves :

[Kevin en conversation avec son copain Jérôme dans la cour de récréation¹⁶]:

- Julie m'a dit qu'elle voulait/veut bien sortir avec moi.
- ...Alors mon père m'a crié (dessus) que je mette la musique moins fort.
- Le prof m'a dit de rester (que je reste) en classe après le cours. Je me demande ce qu'(qu'est-ce qu')il me veut.
- On raconte que Karim rackette les petits.

Dans quels buts faire fond sur de tels énoncés ?

Pour persuader les élèves que le phénomène étudié abonde dans les échanges verbaux quotidiens et qu'ils possèdent donc déjà, relativement à ce dernier, des connaissances (épilinguistiques) ou, tout au moins, un savoir pratique qui leur viendront ou/et viendra bien à point.

Pour leur faire déceler la présence, dans le discours de l'énonciateur 1, de celui d'un énonciateur 2, sous la modalité indirecte, mais on évitera de brandir prématurément l'étiquette. Le recours au dessin peut en attendant s'avérer efficace. Un premier dessin représente Kevin et Jérôme ; un phylactère partant de la tête de Kevin contient l'énoncé « Julie m'a dit qu'elle voulait/bien sortir avec moi ». Un second dessin représente Julie et Kevin ; un phylactère vide part de la tête de Julie et l'enseignant demande aux élèves : « Qu'a dit Julie à Kevin ? », etc.

Pour contraster, *par l'exemple*, discours direct et discours indirect et pour faire cerner *quelques* marques de ce contraste, en ne s'empressant pas d'entamer le processus d'institutionnalisation des savoirs (Brousseau, 1984), celui au cours duquel le maître accomplit le(s) geste(s) professionnel(s) censé(s) faire cerner par les élèves les contenus disciplinaires qu'ils se sont appropriés en effectuant les tâches.

¹⁶ À notre avis, cette ébauche de mise en situation est indispensable.

Pour prévenir l'embarras des élèves qui croiraient devoir utiliser leurs récentes connaissances relatives à ces marques au lieu de (ou tout au moins sans) faire appel à leur intuition linguistique, quand il leur est demandé de transformer un discours indirect en discours direct.

Pour les sensibiliser à l'importance de l'identification des responsables de la mise en circulation et de la conformité des discours rapportés, des responsables de la teneur de ces discours et pour leur faire découvrir les dangers du rapport de discours anonymes (*cf.* le dernier exemple)

Subsidiairement, pour attirer leur attention sur des écarts entre l'oral familier et un oral normé, sans verser dans la dichotomie manichéenne du « Ne dites pas..., mais dites » : ce que dit Kevin à Jérôme est approprié à la situation de communication, mais ne conviendrait pas forcément si changeaient les valeurs des variables de cette dernière.

Piste d'activité : les mises en voix

Le terme métaphorique « voix » (Genette, 1972) est peut-être utile pour permettre aux jeunes élèves (et à leurs aînés, pourquoi pas ?) de saisir l'essentiel de la différence entre discours indirect et discours direct, à savoir le maintien ou le changement de la scène énonciative, le maintien ou le changement de l'ancrage de l'énoncé dans la situation de communication si l'on préfère.

En effet, pour comprendre l'une ou l'autre de ces formulations, l'apprenant doit pouvoir exploiter des savoirs sur l'énonciation dont on ne peut assurer qu'ils sont *généralement* enseignés à la fin du primaire ou au début du secondaire ; en revanche pas besoin de connaissances préalables pour comprendre que, dans le cas du discours indirect, on n'« entend » qu'une seule « voix », celle de l'énonciateur 1 qui rapporte ce qu'a dit l'énonciateur 2 sans pour cela lui « donner la parole »¹⁷.

On ne s'étonnera donc pas que nous préconisons d'entamer l'enseignement du discours rapporté par de nombreux exercices de « mise en voix différentes », d'abord à partir d'*énoncés* relatifs à la vie de tous les jours où le propos tenu sur une autre scène d'énonciation est rapporté indirectement par l'énonciateur premier ; ensuite à partir

¹⁷ Dans le cas d'un rapport de discours écrit, la métaphore se file ainsi : « On ne voit qu'une seule plume, celle de l'énonciateur 1 qui rapporte ce qu'a écrit l'énonciateur 2 sans pour cela insérer son texte sans le sien ».

d'énoncés, littéraires ou non, ayant trait à des faits moins banals ; puis à partir d'énoncés de toutes sortes où le propos tenu sur une autre scène d'énonciation est rapporté directement cette fois ; enfin à partir d'énoncés ou alternent discours indirect et discours direct.

Nous mettons en évidence « énoncé », car l'entreprise n'a des chances de réussir que si les apprenants comprennent que certains problèmes inhérents au rapport de discours tiennent à la dualité des scènes d'énonciation — qu'ils comprennent cela *intuitivement*, car il ne sert à rien de le leur dire comme nous venons de le faire. Un énoncé (ou un discours), c'est un mot, une phrase, un texte émis par quelqu'un, à destination de quelqu'un, en un endroit et à un moment déterminés : les valeurs particulières de ces variables de la communication doivent donc être succinctement précisées dans l'exercice de mise en voix.

Est-il indispensable, est-il seulement préférable d'énumérer les traits distinctifs du discours indirect et du discours direct ?

Suggérons en tout cas de ne pas évoquer ces traits en tant que « modifications » exigées par le « passage » de l'un à l'autre, car on ne « passe » de celui-ci à celui-là et inversement que pour effectuer les tâches traditionnelles inhérentes à l'enseignement du discours rapporté. Dans les pratiques de la langue non scolaires, on choisit, en tant qu'énonciateur, de rapporter indirectement ou directement, ou l'on use spontanément de l'une ou de l'autre de ces modalités de rapport, et, en tant que co-énonciateur, on traite l'option prise par l'énonciateur.

Certaines des grammaires scolaires que nous avons consultées ne détaillent pas ces traits et tablent sur la vertu des exemples (Chartrand *et al.*, 1999 : 40-41). D'autres, au contraire, même lorsqu'elles sont destinées à de jeunes élèves, opèrent un recensement détaillé (Kostrzewa, 2011 : 84-85) et nous songeons avec pitié aux enfants ayant affaire à une liste d'une dizaine de différences (parfois contestables¹⁸) dont ils doivent tenir compte dans les exercices de transposition. Nous nous risquerions à avancer que les exercices de mise en voix susmentionnés dispensent d'un passage en revue systématique des différences et

¹⁸ Ainsi, par exemple, de la forme en –rais (futur du passé) qui, dans un discours indirect, correspondrait obligatoirement à la forme du futur dans un discours direct (*cf.* note 23). Ainsi encore ces prétendues correspondances entre « aujourd'hui » et « ce jour là », « demain » et « le lendemain », « hier » et « la veille » (Kostrzewa, 2011 : 85). Au rapport direct « Elle m'a dit : "J'étais absente hier, je suis là aujourd'hui, mais je repars demain" » peut fort bien correspondre le rapport indirect « Elle m'a dit qu'elle était absente hier, qu'elle serait/sera là aujourd'hui mais qu'elle repartirait/repartira demain » : il suffit que l'énonciateur 1 s'exprime dans la même journée que l'énonciateur 2.

permettent, en contrepartie, de mettre l'accent sur des erreurs communes et persistantes, comme l'intrusion de fragments d'interrogation directe dans un discours indirect :

- Il m'a demandé qu'est-ce que je voulais/veux.
- Elle m'a demandé c'est qui que je sortais avec.

Piste d'activité : l'écriture du discours direct dans le récit de fiction

Les enfants ou les jeunes adolescents qui, dans les échanges oraux courants, utilisent plus souvent le discours indirect que le discours direct n'ignorent toutefois pas l'existence de ce dernier, auquel les auteurs de la littérature de jeunesse — ceux des albums pour commencer — recourent fréquemment : les personnages « parlent » ; leur « voix » respectives alternent avec celle du narrateur ou se font « entendre » successivement. Après avoir tiré parti de ce qui est « audible » en cas de choix du discours direct, on peut intéresser les élèves à ce qui est visible : à ce qui fait voir que l'énonciateur 1 s'efface devant un énonciateur 2 et à ce qui donne à connaître, dans le discours du premier, les caractéristiques paraverbales et non verbales du discours du second. Le moment est peut-être venu de faire figurer dans le corpus des énoncés un peu plus longs que ceux observés jusqu'à présent : Par exemple :

[L'extrait provient d'un conte. Trois frères sont partis à la recherche des oranges d'or qui pourraient sauver une princesse malade. Le premier est un mauvais gars qui ne pense qu'à s'enrichir. Au terme d'une longue route, il trouve les oranges et les cueille.]

Sur le chemin du retour, il croise une petite vieille qui très poliment lui demande : « Que portes-tu donc dans ce sac ?

— Trois crapauds aussi laids que toi, lui répond le garçon. Ôte-toi de ma route.

— Bonne chance avec tes crapauds », dit la vieille avec un sourire.

Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006).

Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction.

Namur : Presses universitaires de Namur, p. 48

On demanderait d'abord aux élèves s'ils repèrent, dans ces lignes, du discours rapporté et si oui, de le surligner. Ensuite, si sont distinctes les « voix » des personnages et celle du narrateur de l'histoire (en cas d'erreur — notamment sur la phrase insérée « lui répond le garçon » — le recours à la « mise en voix » s'impose). Pour suivre, on leur demanderait s'ils trouvent dans le texte des indications (de toutes sortes) du changement de « voix ». Enfin on les questionnerait ainsi : le texte donne-t-il des informations sur la façon de parler des personnages ?

L'écueil à éviter est celui des observations d'ordre technique non assorties d'une réflexion collective sur la relation entre ce qu'a fait l'auteur du conte s'agissant du rapport de discours et la réussite de la communication : il importe à cette réussite que le lecteur distingue bien

les énonciateurs, qu'il soit sensible au contraste entre la demande polie de la vieille et la réponse du garçon, enfin que sa curiosité soit éveillée par le souhait de la vieille éconduite et le sourire accompagnant ce souhait.

Si l'on se garde du danger formaliste, la lecture du fragment ci-dessus peut être un tremplin pour celle du conte tout entier, et cette dernière donnerait l'occasion d'observer d'autres occurrences du rapport direct de paroles ou de pensée, manifesté de manière un peu différente de celle qui vient d'être observée. Ainsi

Son frère veut tenter sa chance. Tu sais combien la route est longue. Alors j'abrège. Il cueille à son tour trois oranges et pas un instant il ne pense à la santé de la princesse. « Pour le prix de ma peine, j'exigerai de l'or, se dit-il en lui-même. Trois grands coffres pleins d'or. À moi la belle vie ! »

Retournant d'où il est venu, tu devines qui il rencontre.

— Qu'emportes-tu donc dans ton sac, toi qui chemines à si grands pas ?

— Trois limaçons, vieille chouette. Tu me retardes. Je suis pressé.

— Trois limaçons ! De mieux en mieux, répond la vieille en souriant. Va mon garçon à ton destin. Moi je sais bien ce qui t'attend.

Et voilà donc devant le roi celui qui rêve de richesses. « J'ai rapporté les trois oranges et je veux pour ma récompense trois coffres immenses remplis d'or. » Il plonge la main dans son sac et en ressort trois limaçons. « En prison misérable ! », crie le roi furibond.

Id. ibid., p. 49

On a pu précédemment observer trois sortes de double signallement du discours direct : par la ponctuation et au moyen d'une phrase signifiant l'énonciation seconde¹⁹. On a pu observer l'emploi spécifique des guillemets et du tiret. On a pu observer que la phrase signalant le discours direct est susceptible d'occuper trois positions. Tantôt précède celui-ci, elle est alors terminée par un double point et placée avant les guillemets ouvrants. Tantôt elle le suit, après les guillemets fermants, ce qui entraîne une inversion du sujet. Tantôt encore elle s'y trouve insérée, ce qui entraîne cette même inversion, mais non la fermeture et la réouverture des guillemets, ni l'usage *exclusif* d'un couple de virgules²⁰. On peut épingler ici, dans l'ordre d'apparition des phénomènes aisément repérables par les élèves vu le travail antérieur, un cas de discours *intérieur* direct, doublement signalé par la ponctuation et une phrase insérée :

¹⁹ Pourquoi pas « au moyen d'un verbe déclaratif » (ou « d'un verbe de parole »), comme cela se dit couramment en milieu scolaire ? Pour deux raisons. La première est que ce verbe est le (noyau du) prédicat d'une phrase et que c'est le couple sujet+prédicat qui signifie l'acte de communication verbale. La seconde est que cet acte n'est pas forcément une déclaration ou une parole : il peut s'agir d'une interrogation ou d'une injonction comme il peut s'agir d'un écrit.

²⁰ L'incise est placée entre virgules quand elle interrompt une phrase typographique (une structure sujet+prédicat commençant par une majuscule et se terminant par un point) qui se poursuit après le signallement d'un retour à l'énonciation première.

« Pour le prix de ma peine, j'exigerai de l'or, se dit-il en lui-même. Trois grands coffres pleins d'or. À moi la belle vie ! »

Deux cas de discours direct signalé *par la seule ponctuation*²¹ :

— Qu'emportes-tu donc dans ton sac, toi qui chemines à si grands pas ?

— Trois limaçons, vieille chouette. Tu me retardes. Je suis pressé.

qui donnent l'occasion de faire remarquer aux élèves que la phrase signifiant l'énonciation n'est pas nécessaire quand le lecteur, grâce à sa connaissance de la situation de communication et/ou au contenu des échanges — notamment les désignations des personnages — peut sans peine attribuer les prises de parole. Non seulement elle n'est pas nécessaire, mais mieux vaut s'en passer, conviendrait-il d'ajouter : s'encombre-t-on d'un bagage inutile au cheminement ? Cela fera l'objet d'un rappel opportun si les élèves doivent s'acquitter d'une tâche d'écriture impliquant un dialogue : spontanément ils ne font pas, quand cela vaudrait mieux, l'économie des phrases signifiant l'énonciation seconde.

Un cas de discours direct doublement signalé par la ponctuation (tiret) et une phrase insérée signifiant l'énonciation seconde :

— Trois limaçons ! De mieux en mieux, répond la vieille en souriant. Va mon garçon à ton destin. Moi je sais bien ce qui t'attend.

On ne devrait pas manquer d'interroger les élèves : « Le lecteur sait qui parle. Alors pour quelle raison l'auteur a-t-il jugé préférable d'insérer cette phrase ? »²²

Un cas supplémentaire de discours direct signalé par la seule ponctuation :

« J'ai rapporté les trois oranges et je veux pour ma récompense trois coffres immenses remplis d'or. »

qui donne l'occasion de remarquer que cette dernière est soit, comme précédemment, le tiret, impliquant le retour à la ligne, soit les guillemets, qui ne l'impliquent pas.

Un dernier cas de discours direct doublement signalé :

« En prison misérable ! », crie le roi furibond.

dont on tirera parti pour questionner derechef les élèves : « À quoi bon le signalement du discours direct par la phrase puisque, vu la situation de communication (le garçon est devant

²¹ Un tiret. À la place du premier, on aurait pu trouver des guillemets ouvrants, les fermants indiquant la fin du dialogue entre le garçon et la vieille, comme dans le fragment observé en premier lieu.

²² Les chances qu'ils puissent répondre sont réduites si, précédemment, leur attention n'a pas été attirée par le sourire de la vieille. Il faut bien le faire figurer dans une phrase, ce sourire qui — le lecteur n'en doute pas, à ce stade de son parcours — annonce la punition du malotru cupide.

le roi) et le contenu de l'énoncé (« En prison misérable ! »), il ne fait aucun doute que l'énonciateur de ce dernier est le roi²³.

Au demeurant, l'extrait donne l'occasion d'attirer l'attention des élèves sur un phénomène récurrent dans le conte envisagé, un phénomène marginal sans doute dans la problématique du discours rapporté, mais fréquent dans la littérature de jeunesse : l'adresse au lecteur, la désignation de celui-ci comme allocutaire :

Tu sais combien la route est longue. Alors j'abrège.

L'allocution, ponctuelle ici, est susceptible de s'amplifier et de devenir un dialogue virtuel. Le conte commence en effet ainsi :

- Où cela se passe-t-il ?
- Dans un endroit qui n'est pas sur les cartes de géographie.
- Quand cela se passe-t-il ?
- À une époque qu'on ne peut pas situer sur la ligne du temps. Nous revoilà dans l'univers des contes. Dans un monde où, tu le sais bien, il n'est pas étonnant de voir surgir un géant ou un nain, une fée ou un magicien, un dragon ou une sorcière qui sûrement te surprendraient si un matin sur les croisais sur le chemin de ton école.

Id. ibid., p. 37

Qui questionne sur le cadre spatio-temporel de l'histoire ? Qui répond aux questions ? Un « tu » et un « je ». Des pronoms personnels qui ne désignent pas des personnages en interaction verbale sur la scène fictionnelle mais qui ne désignent pas non plus des personnes dialoguant dans la réalité. Il serait opportun de comparer avec les dialogues précédemment observés et avec des transcriptions d'énoncés réels. Opportun également de rappeler que le « je » (en emploi d'embrasseur) désigne toujours l'énonciateur, parlant ou écrivant, et qu'il suscite toujours un « tu » désignant le destinataire de l'énoncé, oral ou écrit.

Un enseignant s'adressant à de jeunes apprenants a peu de chances d'être compris s'il leur dit que le « je » et le « tu » (ainsi que leurs pluriels respectifs et les formes que prend en le pronom en fonction de complément) sont les seuls pronoms auxquels s'applique l'adjectif « personnel », le « il/elle » (ainsi que leurs pluriels respectifs et les formes, etc.) étant les

²³ L'adjectif « furibond », prédicat second du sujet roi (le roi est furibond : « furibond » ne détermine pas « roi », ne limite pas l'extension du nom), renforce l'indication sur la composante paraverbale du sens de l'énoncé fournie par le verbe « crier » et par le point d'exclamation. Mais à cet apport adjectival, il faut bien un support.

pronoms de la non-personne. Mais une petite activité de linguistique expérimentale peut, en revanche, s'avérer efficace. Elle consiste à mettre les élèves au défi d'utiliser « je » et « tu » sans que ces pronoms désignent la personne qui s'exprime et celle à laquelle elle s'adresse, *au moment même où l'une parle ou écrit, au moment même où l'autre écoute ou lit*. L'épreuve complémentaire est de vérifier si « il » ou « elle » peuvent désigner l'une ou l'autre de ces personnes au même moment²⁴, et si ces pronoms, utilisés par « je » et « tu », désignent nécessairement la même personne ou la même chose.

Dans l'emploi sur lequel nous attirons l'attention, les pronoms personnels désignent les rôles respectifs du narrateur et du narrataire, des rôles que jouent l'auteur et le lecteur réels. Dans le rôle du narrateur, l'auteur peut s'adresser au lecteur jouant le rôle du narrataire, lui dire n'importe quoi et lui faire dire n'importe quoi. L'auteur et le lecteur réels font alors semblant de dialoguer. En pareil cas, l'énonciateur 1 n'est ni un énonciateur réel, ni un énonciateur fictionnel (un personnage qui raconte l'histoire, *cf. infra*), c'est un énonciateur *virtuel* qui s'adresse à un destinataire *virtuel* lui aussi. Il a été précédemment question du discours rapporté virtuel et le cas (fréquent) sur lequel nous pensons judicieux de nous attarder peut être apparenté à ceux qui ont déjà été observés.

Piste d'activité : le rapport de discours dans une lettre fictive

L'extrait suivant, lui aussi tremplin potentiel pour la lecture de l'œuvre complète, confronte les élèves au cas d'une fiction dont le narrateur (énonciateur 1) est un personnage qui écrit.

[Mathieu est en vacances à la mer avec ses parents, sa sœur cadette Sylvie et son petit frère Antoine. Il adresse des lettres à son grand frère, Christophe, dont il regrette d'autant plus l'absence que le séjour ne se passe pas fort bien.]

Je t'écris depuis une plage qui est à un kilomètre de notre maison. Sylvie est venue m'avertir que Papa me cherchait partout pour partir en mer avec lui. Je ne sais pas ce que je préfère : être malade sur le bateau ou me faire casser la gueule par les voisins²⁵.

À part ça, je n'ai toujours pas reçu ton fric pour les timbres. Ne l'oublie pas la prochaine fois.

Je t'envoie aussi cette étoile de mer que Sylvie a trouvée tout à l'heure sur les rochers. Je lui ai dit : « Faut la faire cuire, Sylvie, sinon ça va puer. » Mais elle a commencé à crier que je voulais tuer son étoile, que j'étais un assassin et tout ça. Alors je te l'envoie. Je crois qu'elle est morte.

Salut.

Donner, C. (1991). *Les lettres de mon petit frère*. Paris : L'École des Loisirs, pp. 24-25.

²⁴ On sait que l'énonciateur peut se désigner par « il » (le cas du *De bello gallico* est célèbre et certaines vedettes à l'égo surdimensionné n'hésitent pas à imiter César), mais il y a un temps pour découvrir les exceptions à la règle.

²⁵ Allusion à une empoignade précédemment évoquée avec d'autres vacanciers qui endommageaient le mur ceignant la villa louée par les parents du narrateur.

Si un dialogue virtuel entre le narrateur et le narrataire peut aider de jeunes élèves à distinguer de celui-là, l'auteur, et de celui-ci, le lecteur, incontestablement la prise en charge de la narration par un personnage dont l'âge, le genre ou quelque autre trait identitaire rend impossible la confusion avec la personne de l'écrivain leur permet-elle d'établir aisément la distinction entre les acteurs de la communication réelle et ceux de la communication fictionnelle — entre l'auteur et le lecteur, d'une part et, d'autre part, des êtres de papier engagés dans une interaction verbale orale ou écrite.

En contrepartie, le cas du narrateur personnage confronte l'enseignant à la difficulté d'attirer l'attention des élèves et de susciter leur réflexion sur l'individualisation de la voix narrative. Le travail éventuel dont résulte cette individualisation n'est pas différent de celui que réalise éventuellement l'auteur (ayant choisi un narrateur extérieur au monde de l'histoire) pour donner une voix propre aux personnages dans le discours rapporté²⁶. On pourrait entamer le travail sur l'extrait choisi par un repérage des indices sociolectaux de l'énonciation, des traces d'un usage générationnel de la langue dans le style épistolaire du narrateur, ou, pour le dire comme il conviendrait si l'on s'adresse à de jeunes élèves, des preuves que l'auteur (Christophe Donner) a fait quelque chose pour nous faire croire que c'est bien un jeune adolescent (Mathieu) qui écrit à son grand frère : « me faire casser la gueule », « fric », « Faut la faire cuire », « Et tout ça », « Salut ».

Mais si bien individualisée que soit la voix du narrateur personnage grâce à des procédés exploitables dans le discours rapporté, il ne s'agit pas de discours rapporté : le narrateur personnage est l'énonciateur premier, qui peut rapporter ce que d'autres que lui — ou lui-même — ont dit ou ont écrit — diraient ou écriraient — sur une autre scène d'énonciation. Après avoir relevé ce qui crée l'illusion d'avoir affaire à une lettre rédigée par un adolescent, on pourrait donc s'assurer des acquis et les renforcer en demandant aux élèves de repérer le rapport de discours dans l'écrit de Mathieu. D'abord un discours indirect :

[Sylvie est venue m'avertir que] Papa me cherchait partout pour partir en mer avec lui.

Si le niveau général de la classe le permet, on peut saisir l'occasion de faire remarquer que l'usage d'une phrase complétive directe n'implique pas nécessairement que le verbe qu'elle détermine soit transitif direct : on avertit, on prévient quelqu'un *de* quelque chose.

²⁶ Dans le discours rapporté *directement* ? Non pas : l'idiolecte d'un personnage peut être (presque aussi) sensible dans le rapport de discours indirect que dans le rapport de discours direct : « Il m'a dit que je n'étais qu'un putain d'enfoiré et qu'il n'en avait rien à foutre de mecs comme moi. »

Ensuite, un discours direct :

[Je lui ai dit :] « Faut la faire cuire, Sylvie, sinon ça va puer. »

Enfin, un cas que l'on peut décrire comme un mélange de discours indirect et de discours raconté ou envisager comme pur discours raconté.

elle a commencé à crier que je voulais tuer son étoile, que j'étais un assassin et tout ça.

Impossible de trancher, car impossible de comparer avec ce qu'a « effectivement » dit Sylvie. Mais, en dépit de la fréquence de l'expression « et tout ça » dans la parole des adolescents, Sylvie n'a pas pu dire : « Tu veux tuer mon étoile, t'es un assassin et tout ça ». Le « et tout ça », c'est ce que Mathieu substitue à une partie de ce que lui a dit sa sœur, c'est un résumé (d'une radicale imprécision) des paroles de Sylvie, c'est du discours raconté. Et, rétrospectivement on peut penser que ce qui précède en est également.

Phénomène sans doute nouveau pour bien des élèves parce qu'ignoré par la plupart des grammaires scolaires, qui s'en tiennent au trio « direct », « indirect », « indirect libre », le discours raconté²⁷ n'est pas une rareté, loin de là ! Son usage, comme celui du discours indirect, implique que l'on reste sur la même scène d'énonciation, que l'énonciateur premier ne « cède » pas la parole ou la plume à un énonciateur second, mais qu'il fasse lui-même état d'un acte de langage, qu'il peut — ou non — caractériser et dont il peut — ou non — résumer plus ou moins la teneur. Ainsi :

- Le délégué syndical harangua les ouvriers.
- L'avocat général débita son réquisitoire d'une voix monotone pendant près d'une heure.
- [Mathieu narre à Christophe sa rencontre avec une ravissante Sophie, dans une pharmacie où il achetait de quoi soigner les personnes blessées par la chute du mur ceignant la villa louée par ses parents.] (...) elle m'a suivi pour savoir la vérité, elle était sûre et certaine que je la baratais et plus je racontais les détails, moins elle y croyait. On a marché comme ça pendant deux kilomètres, moi racontant mes vacances, l'histoire du mur, le bateau, tout ça, et elle continuait de ne pas y croire et de rigoler. Je fait jamais autant fait rigoler une fille.²⁸

Donner, C. *op. cit.*, p. 59.

²⁷ L'expression est de Gérard Genette (1972), mais tous les narratologues ne s'accordent pas pour distinguer cette forme de relation d'un acte de langage du récit de n'importe quelle sorte d'acte (Bal, 1977 : 27). La controverse narratologique ne nous concerne guère : l'intérêt porté à la problématique du *discours* rapporté implique cette distinction : on peut en effet rapporter bien des faits, bien des événements, bien actions qui ne sont pas des énonciations. Par ailleurs, les modalités du rapport de discours peuvent se hiérarchiser, non pas sur la base de la conformité du discours rapporté à l'énoncé original (critère incongru dans la fiction), mais sur celle du degré de présence de l'énonciateur second dans l'esprit du lecteur ou de l'auditeur. Le discours raconté correspond au moindre degré de cette présence — et le discours direct à son degré le plus haut.

²⁸ Donner, C., *op. cit.*, p.59.

A-t-on affaire à un contenu d'enseignement adapté aux possibilités d'entendement de jeunes élèves ? La (relative) nouveauté d'un tel contenu n'implique pas la difficulté de son appropriation et, tout compte fait — un compte vite fait —, les savoirs relatifs au discours raconté sont bien moins nombreux et bien moins complexes que ceux qui ont trait au discours direct et au discours indirect. Par ailleurs, l'enseignement du discours raconté (observation, réflexion sur la valeur communicationnelle de ce mode de rapport ainsi que sur la pertinence de son choix dans une situation déterminée, exercices oraux et écrits de résumé d'interaction verbale) peut porter des fruits remarquables dans les activités de production. N'enseigner que les modalités directe et indirecte du rapport, c'est retarder l'usage de procédés *susceptibles de* participer d'une écriture littéraire, c'est favoriser la lassante répétition des « il proposa que », « ...demanda-t-elle », « il répondit : « ... », etc. qu'éviterait, par exemple un « Ils se mirent d'accord pour... ». N'enseigner que les modalités directe et indirecte du rapport, c'est aussi priver les élèves d'un moyen de résumer des « scènes » (Genette, 1972) et, au cours de la scolarité ultérieure, des textes dramatiques²⁹.

Piste d'activité : le rapport de discours dans un écrit factuel à visée informative

Au niveau de scolarité que nous envisageons et dans le cadre du cours de français, les écrits fictionnels à visée esthétique³⁰ et à macrostructure narrative³¹ sont des objets d'étude privilégiés, mais les écrits factuels à visée informative, dont la macrostructure est plus souvent descriptive ou explicative que narrative³², ne sont cependant pas négligés. Ils le sont d'autant moins, sans doute, si les enseignants s'avisent que ces écrits jouissent d'une quasi-exclusivité dans les autres disciplines.

Étant donné notre choix d'une approche finalisée par le développement de compétences de communication, nous estimons que les pratiques relatives à la compréhension comme à la production des écrits susmentionnés devraient être orientées par deux questions prioritaires : qu'a fait l'auteur pour que le lecteur destinataire juge l'énoncé

²⁹ Comme le prévoit, par exemple l'actuel programme du deuxième degré de l'Enseignement officiel.

³⁰ Ceux qui concrétisent l'intention de « donner du plaisir », comme on dit couramment en milieu scolaire.

³¹ Dans l'usage scolaire commun, une fois de plus, c'est l'expression « textes narratifs » qui est utilisée. Lui fait pendant « textes informatifs ». Regrettable mélange d'un classement établi sur le critère de la structure et d'un autre opéré sur celui de l'intention. Il y a longtemps que nous exprimons ce regret sans guère être entendu : pot de terre contre le pot de fer d'écrits institutionnels, confortés par le discours moutonnier de beaucoup de manuels, celui-là même qui ressasse qu'une phrase se compose d'un sujet (fonction) et d'un verbe (classe de mots) au lieu d'un sujet (fonction) et d'un prédicat (fonction).

³² Mais les écrits factuels à structure narrative ne sont pas rares : que l'on songe, par exemple, au fait divers, à la biographie, à certains reportages et à une bonne partie des écrits des historiens.

compréhensible ? Qu'a-t-il fait pour qu'il le juge fiable ? L'usage du discours rapporté dans cette sorte d'écrits est à envisager relativement à ces deux questions. Mettons les points sur les i : il ne suffit pas de constater la présence du discours rapporté et d'identifier la modalité du rapport, il faut encore se demander si cette présence et cette modalité concourent à la réussite de l'acte de communication, à la réalisation de l'intention d'informer.

Lorsqu'il enseigne au niveau fondamental, le maître se heurte à la difficulté de trouver, dans les écrits factuels à visée informative *destinés à de jeunes lecteurs*, de nombreux cas de discours rapporté à la fois analogues à ceux qui ont été observés dans les fictions et propices à une réflexion sur leur contribution à la compréhensibilité et à la fiabilité de l'énoncé, donc au succès de la communication... ou à son échec s'ils ne garantissent pas celle-ci tout en diminuant celle-là. La vulgarisation scientifique actuellement adressée à la jeunesse — celle des manuels, celle des albums, celle des revues — est le plus souvent « multimédia » et se caractérise par la dispersion des informations sur l'espace de la page ainsi que, généralement, par l'absence de liens *explicites* entre ces informations. Il s'ensuit qu'un éventuel rapport de discours susceptible de rendre l'énoncé principal plus compréhensible ou de le faire considérer comme plus fiable n'est pas *intégré* à cet énoncé. Il s'ensuit que la co-présence de *documents* iconographiques et textuels, censés garantir la crédibilité du propos, estompent la spécificité de ces derniers. Il s'ensuit que l'enseignant qui s'efforce de développer, dans l'esprit des élèves, la compétence de lecture appropriée à cette sorte de produit sémiotique scotomise souvent la problématique du discours rapporté — voire celle du rapport d'information en général : de quelque nature qu'ils soient, les *documents* qui cohabitent avec l'énoncé principal ne sont pas arrivés tout seuls sur la page ; leur présence ne va pas de soi ; quelqu'un a été les chercher quelque part en estimant qu'ils étaient, là, bons à quelque chose...

À défaut de trouver, dans les publications adressées à la jeunesse, autant d'exemples qu'on souhaiterait de discours rapporté envisageable sous l'angle de la compréhensibilité et de la fiabilité, on peut se rabattre sur des écrits destinés aux adultes, mais traitant de sujets susceptibles d'intéresser les jeunes élèves et compréhensibles par ces derniers, même si ce n'est pas de prime abord, et même si le prix à payer pour assurer leur compréhensibilité est une altération de l'original. Voici un exemple. L'extrait provient du magazine *Sciences humaines*, une revue de vulgarisation des recherches dans le vaste domaine des sciences de

l'homme : histoire, philosophie, sociologie, économie, psychologie, pédagogie, littérature, etc.³³

Ces dernières années sont parues des analyses du phénomène Harry Potter, comme celle réalisée par Andrew Blake, directeur du département Culture du Kings Alfred Collège à Londres*. Pour lui, le succès de Harry Potter tient notamment au fait que les histoires (...) ³⁴ sont « *construites comme un oignon à plusieurs couches que les lecteurs pèlent à leur gré* ». Elles défendent, selon le regard qu'on choisit de porter sur elles, des valeurs qui peuvent paraître opposées, par exemple l'action ³⁵ et l'étude. Effectivement, si l'œuvre de J.K. Rowling accorde une place de premier plan à l'action (parfois irréflectée), elle défend également la connaissance ³⁶, la lecture et leurs effets sur la vie des personnages. Dans chacune de leurs aventures, Harry et ses amis Ron Weasley et Hermione Granger trouvent dans les livres de la bibliothèque de l'école des informations capitales pour combattre monstres et méchants sorciers : « *Les personnages pour agir doivent lire.* »

*A. Blake, *L'irrésistible ascension d'Harry Potter*, Editions du Félin, 2003. Extrait de Gilles Marchand, Harry Potter à l'école du succès. *Sciences humaines*, 2004, n°148, p.32.

Jeu d'enfant pour un adulte familier de la littérature scientifique ou de sa vulgarisation, la lecture de l'extrait ci-dessus confronte les jeunes élèves à bien des difficultés. Nous parlons, bien entendu, de la lecture orientée, *au premier chef*, par l'objectif de développer les compétences de compréhension et de production du discours à visée informative et non par celui de s'approprier le contenu de l'énoncé.

La tâche prioritaire est celle d'identifier l'énonciateur premier (Gilles Marchand). On demanderait ensuite aux élèves si celui-ci rapporte le propos d'un énonciateur second et, dans l'affirmative, de cerner le discours rapporté. Les deux passages entre guillemets et, au surplus, mis en évidence par l'italique devraient retenir leur attention. La tâche suivante porterait sur l'identification de l'énonciateur second (Andrew Blake), sur le mode du rapport — facile ! — et — plus difficile ! — sur le véhicule de l'énoncé rapporté : parole ou écrit ? La référence au livre intitulé *L'irrésistible ascension d'Harry Potter* permet de trancher, mais les élèves n'ont pas l'habitude de trouver des références à l'appui des écrits à visée informative qui leur sont adressés³⁷

³³ Il importe, à notre avis, de dire cela aux élèves, et d'ajouter que le magazine en question s'adresse à un public d'adultes. En tel chemin d'ajout, on leur dira qu'en faisant un effort, ils peuvent comprendre « comme les grands ».

³⁴ « ...qui composent la saga », dans l'original.

³⁵ « L'anti-intellectualisme », dans l'original.

³⁶ « l'érudition », dans l'original.

³⁷ Le discours didactique, qui ne circule pas que dans l'enceinte scolaire, cache les amarres qui l'attachent à la littérature scientifique (Chevallard, 1985) et son autorité, peu contestée faute de temps, d'effort, de motivation ou de moyens, tient au statut de l'énonciateur (« C'est le prof. qui le dit. ») voire au seul prestige du média (« On le dit dans le livre. »)

On pourrait alors faire remarquer que les discours directs, *signalés* par les guillemets et l'italique³⁸, ne sont pas *introduits* par des *phrases* annonçant le changement d'énonciation, du genre : « comme Andrew Blake l'écrit ». Le second discours direct n'est pas introduit du tout et le premier l'est par le groupe prépositionnel « pour lui », où le pronom anaphorique a pour interprétant Andrew Blake, dont il est question dans la phrase précédente. En écrivant « pour lui », Gilles Marchand se dégage de toute responsabilité relative au contenu de ce qui suit. Il est seulement responsable de sa remise en circulation et de la conformité du discours rapporté à l'énoncé de Blake.

Les activités précédentes portant sur le discours indirect et sur le discours direct dans les situations de la vie courante, sur ce dernier et le discours raconté dans le récit de fiction n'ont pas préparé les élèves à traiter un rapport de discours introduit par « selon lui » ou toute autre formule non phrastique porteuse de la même instruction au lecteur : n'attribuez pas la responsabilité du contenu à l'énonciateur premier. Il convient donc d'attirer leur attention sur cet indicateur de discours rapporté et de leur en dire ou de leur en faire découvrir le sens.

Par convention, la portée d'une phrase, d'un groupe prépositionnel ou de tout autre moyen d'introduire le rapport de l'énoncé d'un tiers n'est limitée que par un signal de changement d'énonciation. C'est une convention que les jeunes apprenants ignorent lorsqu'elle s'applique à un cas comme celui-ci. Ils devraient savoir, en revanche, que la fermeture des guillemets ou le passage à la ligne suivi d'un tiret sont des indicateurs du changement d'énonciation. Ils devraient savoir, autrement dit, que ce changement est *généralement* marqué³⁹ et il faut leur dire qu'il l'est presque obligatoirement dans les discours factuels.

Ces précautions prises, on pourrait focaliser leur attention sur la différence entre la première phrase et les suivantes et leur demander qui est responsable du *contenu* de celle-là et qui l'est du contenu de celles-ci. C'est Gilles Marchand qui a écrit toutes ces phrases (à l'exception de ce qui figure entre guillemets et en caractère italique !), mais est-ce lui qui affirme, d'une part, que...

³⁸ L'usage de ce caractère est fréquent dans la vulgarisation scientifique, mais il n'est pas obligatoire. Si l'énonciateur premier l'utilise pour rendre les citations plus saillantes, il s'interdit d'y avoir recours pour insister sur l'importance de certains mots dans l'énoncé dont il assume le contenu... ou il s'expose au risque que le lecteur distingue mal ce sur quoi il insiste et ce qu'il cite textuellement.

³⁹ Il y a beaucoup d'exceptions dans la littérature contemporaine.

Ces dernières années sont parues des analyses du phénomène Harry Potter, comme celle réalisée par Andrew Blake, directeur du département Culture du Kings Alfred Collège à Londres.

et, d'autre part, que...

le succès de Harry Potter tient notamment au fait que les histoires (...) sont « *construites comme un oignon à plusieurs couches que les lecteurs pèlent à leur gré* ». Elles défendent, selon le regard qu'on choisit de porter sur elles, des valeurs qui peuvent paraître opposées, par exemple l'action et l'étude, etc.⁴⁰

Comme cette formulation de la question peut être déconcertante, on pourrait demander aux élèves si, dans certaines de ces phrases, Gilles Marchand rapporte ce qu'il a lu et si « quelque chose » (de plus que les marques du discours direct) signale le discours rapporté.

Sans doute revient-il au maître de mettre en relation le rapport de discours considéré avec la modalité du discours raconté, précédemment abordée dans le récit de fiction : ici l'on n'a pas affaire à un énonciateur premier (un narrateur) qui résume ce qu'ont dit des personnages, mais à un auteur qui résume ce qu'a écrit un autre, et qui émaille son résumé de citations en discours direct.

On ne devrait pas omettre d'attirer, pour finir, l'attention des élèves sur l'identification de l'énonciateur second : « Andrew Blake, directeur du département Culture du Kings Alfred Collège à Londres ». À quoi bon l'apposition ? Contribue-t-elle au succès de la communication, à la réalisation de l'intention d'informer ?

Ce que le lecteur d'une revue de vulgarisation scientifique attend d'un vulgarisateur, ce sont des informations présentant des garanties scientifiques de fiabilité. En précisant le statut de l'auteur dont il rapporte le discours, l'auteur fournit cette garantie. Il la fournit au lecteur qui sait ce qu'est un directeur de département dans une université anglaise : ce lecteur-là, destinataire de l'article de Gilles Marchand, a des connaissances dont on ne saurait créditer de jeunes élèves. Mais il n'est, pensons-nous, ni vain ni prématuré de rendre ces derniers attentifs à la valeur de vérité du discours que l'on rapporte et au rapport entre cette valeur et le statut de la personne responsable du contenu de ce discours.

⁴⁰ Nous prenons le parti de ne pas épingle l'adverbe « Effectivement », *envisageable comme* un marqueur de la fin du rapport, un indice d'énonciation signalant que l'énonciateur premier avalise le contenu du discours rapporté, assume la responsabilité de ce qui suit, signifie implicitement qu'il a *lui-même* lu Harry Potter et qu'il constate qu'*en effet*, l'œuvre se prête à des lectures différentes et promeut des valeurs, sinon incompatibles, du moins opposables. S'adressant à des apprenants rompus aux subtilités du discours (de la vulgarisation) scientifique, un enseignant ne devrait pas rater l'occasion de les faire réfléchir sur le sens de cet adverbe dans le contexte, sur sa valeur de confirmation de ce qui précède... et qui est, en l'occurrence, assumé par un tiers.

CONCLUSION

Les spécialistes du discours rapporté (Rosier, 1999) ou d'une seule modalité du rapport (Banfield, 1995) déploient un éventail de combinaisons des possibles qui ne laisse pas d'étonner. Pour les enseignants et leurs formateurs, il reste donc un long chemin à parcourir quand on a fait le premier pas que nous nous sommes attaché à décomposer.

D'aucuns estimeront peut-être que ce pas est un pas de géant et qu'une (beaucoup) plus modeste foulée conviendrait mieux aux élèves qui achèvent leur scolarité primaire ou entament leur scolarité secondaire. Convenons-en d'avance, mais tenons bon sur ceci : différer le premier pas en tablant sur des possibilités d'intellection qui permettent d'embrasser d'un seul coup d'œil toutes les modalités du rapport de discours, c'est perpétuer des infirmités de compréhension et de production qui pourraient être soignées très tôt et seraient mieux soignées si l'on n'atarmoyait pas.

Et insistons une dernière fois sur les fruits d'une approche communicative du phénomène en question : l'envisager dans le cadre étroit d'une grammaire confondue avec une description morphosyntaxique des phénomènes de langue, en faisant une part léonine aux tâches de transposition (du discours direct à l'indirect, puis, éventuellement à l'indirect libre), c'est mettre sous le boisseau les questions fondamentales : pour quelle raison et dans quel but rapporter un autre énoncé ? Pour quelle raison et dans quel but opter pour telle ou telle modalité du rapport ?

OUVRAGES CITÉS

Bal, M. (1977). *Narratologie : les instances du récit*. Paris : Klincksieck.

Banfield, A. (tr. fr. 1995). *Phrases sans parole. Théorie du récit et du style indirect libre*. Paris : Le Seuil.

Breckx, M. (2012, 4^e édition revue par C. Cherdon et B. Wautelet), *Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1984). Le rôle du maître et l'institutionnalisation. *Actes de la troisième école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble : IMAG.

Caïra, O. (2011). *Définir la fiction*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Le Seuil.

Genette, G. (2004). *Métalepse*. Paris : Le Seuil.

Kostrzewa, F. (2011). *L'essentiel de la grammaire*. Bruxelles : De Boeck.

Maingueneau, D. (1998, rééd. 2005). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.

Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté : histoire, théorie, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

Van Raemdonck, D et coll. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : Peter Lang.

Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles : De Boeck.