

## La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques

Claude Perrin-Schirmer, Agnès Auricchio, Caroline Masseron

### Résumé

Écrit dans la perspective d'un enseignement de l'argumentation en classe de troisième, cet article, publié une première fois en 1992, suit une progression qui conduit de la macro-structure argumentative à l'analyse de quelques faits de langue caractéristiques d'un démarquage locuteur / énonciateur. Dans cette perspective, on s'attache notamment à expliciter les fondements polémiques de toute argumentation et à rappeler les facteurs qui permettent de construire, interprétativement, une énonciation ironique. L'article qui s'appuie sur une série d'articles de presse présente un certain nombre d'analyses et d'activités portant sur le pronom « caméléon » on.

---

### Citer ce document / Cite this document :

Perrin-Schirmer Claude, Auricchio Agnès, Masseron Caroline. La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°123-124, 2004. pp. 171-211;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2054>

[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2004\\_num\\_123\\_1\\_2054](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_123_1_2054)

---

Fichier pdf généré le 13/07/2018

## LA POLYPHONIE DES DISCOURS ARGUMENTATIFS : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

---

Caroline MASSERON,

Université de Metz, Ceted EA 1104,  
avec la collaboration de

Agnès AURICCHIO

et Claude PERRIN-SCHIRMER

Si la visée générale du discours argumentatif est de convaincre ou bien de renforcer l'adhésion de l'auditoire à une thèse quelconque, on ne s'étonnera pas que, presque par nature, un tel discours soit « pris » dans un réseau de discours autres dont il se ressaisit, les déformant, les fragmentant, et parmi lesquels on reconnaît avec plus ou moins de facilité le ou les discours présumés des destinataires de l'argumentation : ces discours, attribués potentiellement aux auditeurs ou lecteurs ciblés, ont pu être effectivement produits, ou sont seulement connus, peut-être partagés, etc., les possibilités sont nombreuses ainsi qu'on le verra plus bas. Quoi qu'il en soit, ce premier constat nous renvoie à deux caractéristiques essentielles du discours argumentatif : d'une part – d'un point de vue pragmatico-énonciatif – son interaction avec l'environnement discursif signalé, d'autre part – d'un point de vue structurel – son intention, avouée ou non, de réfuter le discours d'autrui, sinon de le réfuter, au moins de s'en démarquer. Plusieurs discours cités, donc probablement plusieurs énonciateurs : un discours argumentatif est en effet toujours polyphonique.

La polyphonie est cette notion, empruntée aux théories de l'énonciation, qui s'interroge sur l'hétérogénéité et la hiérarchisation des voix discursives à l'intérieur d'un même texte <sup>(\*)</sup>.

---

(\*) L'article a fait l'objet d'une première publication en mars 1992, dans un numéro de *Pratiques*, aujourd'hui épuisé, qui portait sur « l'argumentation écrite ». Nous maintenons en l'état cette version d'origine, en espérant que le profit d'une republication l'emportera sur les inconvénients (exemples datés, bibliographie incomplète et naïveté marquée de certaines problématiques). Agnès Auricchio et Claude Perrin (Cossierat), l'une dans un collège mosellan, l'autre dans un lycée de la Réunion, ont donné leur accord.

Voyons maintenant en quoi cette notion – difficile car assez hétéroclite – est pertinente d'un point de vue didactique. Il suffit d'énumérer quelques-unes des erreurs communes relevées dans des travaux d'élèves ou d'étudiants qui traitent, en compréhension de texte ou en production, les discours argumentatifs. Ces erreurs sont à peu près les suivantes :

- les contresens généraux portant sur la thèse du locuteur : telle thèse lui est attribuée au lieu de la thèse inverse.
- en production écrite, deux thèses opposées se côtoient d'une manière « flottante », trop symétrique pour qu'il soit aisé de reconnaître une organisation hiérarchisée et stable.
- les marques linguistiques de démarcation sont utilisées localement d'une façon tellement surabondante que les effets qu'elles sont censées produire sont neutralisés ; par exemple, le cumul du verbe *prétendre* et de l'emploi du conditionnel.
- la difficulté à catégoriser lexicalement tel groupe porteur de tel énoncé : « les gens », « tout le monde » sont des expressions qui élargissent à outrance le groupe de ceux qui assument l'énoncé. Cette question est à relier au choix des quantificateurs : « quelques », « certains », etc.

Mené d'octobre à janvier pour l'essentiel de ce qu'il présente, le travail que nous retraçons ici est une initiation à la lecture et à l'écriture des discours argumentatifs – contemporains et journalistiques pour la plupart d'entre eux –, cette initiation ayant privilégié comme instrument d'analyse de ces discours les manifestations de leur dimension polyphonique. Quelques précisions nous permettront de justifier ce choix.

**a)** d'un point de vue structurel et abstrait, le texte argumentatif se laisse réduire à une superstructure simple qui est du type :

prémises ..... arg1 + arg2 + arg3 ..... conclusion ou thèse.

Cependant, ce schéma demeure relativement éloigné des réalisations effectives d'argumentations ; outre les phénomènes d'implication, la production d'arguments elle-même est loin de revêtir la progression quasi-arithmétique et le caractère d'autonomie que lui confère un tel schéma. Autrement dit, un argument est une unité trompeuse : il est difficilement dissociable de son double, le contre-argument, à partir duquel le plus souvent il a été forgé ; peu séparable également de l'énoncé qui le traduit (*voir infra*).

La conséquence didactique des remarques qui précèdent est la suivante : nous avons cherché à multiplier les exemples de discours argumentatifs, dans le but de déjouer les aspects trop prégnants du modèle ainsi « préconstruit ». Les discours produits sont autant de variantes possibles, qui oblitèrent tantôt la conclusion adverse, tantôt un argument, tantôt, même, l'énoncé de la thèse défendue.

Il nous paraît important de préparer assez vite les élèves de troisième à cette diversité et de leur éviter ainsi l'application trop rigide d'un plan ou d'un schéma abstrait.

**b)** en termes didactiques : les élèves doivent aboutir à une production finale qui ressemble à une dissertation et qui doit, dans son déroulement, proposer un raisonnement en trois temps (thèse, antithèse, synthèse). Tel est si l'on veut l'enjeu du contrat didactique, le but poursuivi dans les deux classes de troisième, le projet d'écriture auquel on se réfère pour planifier ensuite les activités d'apprentissage nécessitées. Cet objectif terminal peut se reformuler ainsi : un enseignement approprié doit avoir rendu les élèves *capables* d'écrire un texte argumentatif

complexe qui, dans le but de discuter la validité d'un objet quelconque (raisonnement, jugement, conduite, dire, etc.), adopte plus ou moins une stratégie de réfutation et pour ce faire, organise, hiérarchise divers discours, antagonistes ou non, dont il faut apprécier la valeur argumentative et savoir, linguistiquement, gérer les démarcations.

Ce référent complexe fixé, pour reprendre une perspective d'évaluation formative, il s'agit ensuite d'établir « un plan de travail » qui favorise l'acquisition des quelques notions utiles et qui facilite l'intégration de nouveaux savoir-faire. La transformation des compétences initiales, le dépassement des obstacles observés, bref la complexification du savoir écrire demande du temps. Dans cette mesure, il faut prévoir des temps d'apprentissage dont les fonctions soient distinctes : observation sans consignes, application d'une grille d'analyse, explicitation d'une stratégie par l'utilisation d'une trame d'écriture, etc. Pour se représenter l'importance de varier activités et objectifs, il faut se souvenir, tout au long du travail, que pour certains élèves les textes sont très opaques, indistincts : rien ne les aide – au départ – à discriminer deux thèses ou deux énonciateurs, puisqu'aussi bien *ils ne voient pas*, par exemple, les caractères en italiques d'un quelconque fragment.

La progression du travail dans les classes a été assez conforme à celle que nous adoptons pour le plan de cet article. Nous sommes parties d'une multiplicité d'observations concrètes dont l'objectif immédiat était le repérage des thèses « combattues » et des thèses « défendues ». L'observation nécessite que soient simultanément relevés les divers moyens de démarcation / disqualification des argumentations. Ce relevé effectué, il devient ensuite possible de privilégier tel ou tel moyen linguistique, de l'analyser plus précisément : les motifs du choix sont guidés par l'apport de certaines propositions théoriques ou bien des impératifs didactiques, la conjonction des deux étant bien sûr une situation idéale.

L'article adopte le même ordre : l'observation de structures contre-argumentatives tout d'abord, ensuite celle des voix énonciatives telles qu'on a pu précédemment les associer à certains enchaînements argumentatifs, et enfin l'analyse plus détaillée de quelques procédés : les emplois de *on* ainsi que les procédés de l'ironie ont été notamment retenus et font l'objet de développements importants.

Quel que soit le point abordé, notre objectif est double : d'une part, nous tâchons d'exposer chaque question à l'aide des références qui nous ont nous-mêmes aidées, et d'autre part, nous présentons les activités correspondantes. Par ailleurs, nous présentons à la fin de cet article un corpus de textes qui peuvent être utiles aux professeurs souhaitant expérimenter ces pistes de réflexion avec leurs propres élèves, et une bibliographie des quelques ouvrages ou articles qui nous ont paru – à l'expérience ! – les plus accessibles.

## **1. STRATÉGIES DE CONTRE-ARGUMENTATION ET ORGANISATIONS DISCURSIVES**

Le but d'un travail sur les macro-structures argumentatives est de caractériser, à travers une multitude de cas particuliers, les quelques repères utiles qui permettent de reconnaître l'organisation d'un texte argumentatif fondé sur deux thèses anti-orientées. Il s'agit, très simplement, de localiser et dénommer les marqueurs d'organisation textuelle, d'attribuer sans erreur les arguments qui reviennent à l'une et à l'autre thèse, de reformuler schématiquement l'organisation d'ensemble.

L'observation des textes suit un protocole assez simple fondé sur la compré-

hension interagissante des thèses / arguments et des marqueurs de structuration. Les élèves ont donc la consigne de surligner les thèses en prenant soin de jouer sur les contrastes de couleurs signifiants (thèse, contre-thèse et marqueurs) ; il faut ensuite reformuler d'une façon raccourcie les deux thèses en présence, faire tous les commentaires utiles sur le mode de leur « répartition » (en volume occupé) dans le texte et enfin schématiser par n'importe quel moyen ce qui est perçu comme organisation d'ensemble.

C'est ainsi que nous parvenons à distinguer tout d'abord des schémas, complets ou non, que nous qualifions de strictement argumentatifs et des schémas mixtes ou d'emprunt qui utilisent dans le marquage de leur organisation de surface des « marqueurs » relevant d'autres types textuels, les types expositifs, narratifs ou descriptifs par exemple. Nous allons maintenant illustrer les différentes possibilités que nous avons rencontrées.

### 1.1. Schémas argumentatifs (complets ou non)

Si l'on décide par convention d'appeler TA et a1, a2, etc., la thèse combattue ou contredite et les arguments qui l'accompagnent tandis que TB, b1, b2, b3 seront les éléments, thèse et arguments, que le texte développe de façon originale sur le même thème ; enfin, les contre-arguments pourront être notés sous la forme contre-a1 ou bien a'1, alors les différents schémas qui se présentent (virtuellement) sont les suivants :

a) TA a1 a2 a3 ..... TB contre-a1 contre-a2 b1 b2

Ce premier type d'organisation consiste en une disposition assez classique de la réfutation qui, après avoir contre-argumenté un ou deux arguments adverses, développe sa propre argumentation. Nous trouvons facilement ces réfutations dans certaines pages de presse qui mettent en page une polémique quelconque, par exemple un pour ou contre tel film. Cette construction prend souvent un tour concessif. Ainsi, cet extrait de *Télérama* qui est une critique du film *Les amants du Pont Neuf* :

« D'accord : la mise en scène est éblouissante, d'une virtuosité à couper le souffle. D'accord : quelques images hallucinantes, hallucinées, vous tarauderont longtemps la tête. Mais quelle impression de vacuité laissent aussi ces *Amants du Pont Neuf* ! Au brio de la caméra s'oppose la fadeur d'une romance à quatre sous ; à l'invention toujours renouvelée d'un cinéaste inspiré répondent les archétypes les plus rabâchés d'une histoire d'amour devant laquelle Barbara Cartland fait figure de Stendhal !  
[...]

Ce décalage entre la puérité du scénario et la maîtrise de la mise en scène transforme cette dernière en une succession de clips brillantissimes mais sans aucune cohérence intérieure. Ah ! la superbe scène à l'hospice de Nanterre ; ah ! le sublime feu d'artifice du Bicentenaire ; ah ! la course éperdue dans les couloirs du métro [...]. »

b) TA TB a1 / contre-a1 a2 / contre-a2 etc.

La presse use facilement d'une mise en page qui resserre la polémique sous la forme d'un renvoi terme à terme d'un argument assorti de son contre-argument. Cette « disposition » se rencontre dans la presse hebdomadaire quand celle-ci traite de l'actualité sous la forme de « ce qu'il faut répondre à... » ou bien, comme

dans l'extrait que nous présentons, « la réforme de l'orthographe en dix questions » :

« CONTRE : Quand on aime le français, on l'aime tel qu'il est, pas tel qu'il devrait être.

POUR : A ce compte-là, plus c'est absurde et tordu, mieux c'est. Les bizarreries font sans doute le bonheur des champions de dictée, mais elles rebutent le commun des mortels. Où est l'intérêt général là-dedans ?

[...]

CONTRE : La suppression des traits d'union multiplie les mots de quinze lettres et les rend beaucoup plus difficiles à lire.

POUR : Cela concerne surtout le vocabulaire technique et ne pose pas de problème aux professionnels de l'électroménager, de la microchirurgie ou de la radionavigation. » (Magazine *Lire*)

c) *Critique de TA : contre-a1, contre-a2, contre-a3, etc.*

Dans ce cas, aucune nouvelle thèse n'est développée ; le texte ne fait que s'employer à dénigrer une thèse existante. Dans l'exemple que nous proposons de ce type d'organisation discursive, on constatera le point suivant : la thèse A, c'est-à-dire la thèse dénoncée, n'a pas forcément d'existence ou d'autonomie bien tangible hors du texte qui lui donne forme discursive. En l'occurrence, il est question d'un comportement repéré comme dominant et déviant dans nos sociétés, celui qui consiste à idolâtrer les enfants ; or, on verra dans l'extrait quelques penchants à la caricature : ce sont moins des motifs rationnels que des traits de critique un peu appuyée.

« L'enfance a désormais son univers clos, son Eden particulier, son droit à l'expression. J'en passe. Devant l'enfant, l'adulte, bouche-bée, ne sait plus comment se tenir, qu'entreprendre pour se faire accepter. [...]

A croire que l'état d'enfance dans les sociétés dites « évoluées » doit désormais échapper à toutes les contingences évolutives de l'espèce humaine comme si l'enfance n'était pas solidaire de ses aînés, constituait une entité distincte, un moment où l'être humain jouirait d'un exorbitant privilège d'état : celui d'exiger plus d'amour, d'attention à sa personne que la foule laborieuse des hommes [...]. Cette enfance devenue un mythe, cette minorité-reine, l'enfance tabou en face de la vieillesse discréditée relève d'une ségrégation barbare, d'une immoralité qui implique la faillite d'une civilisation. » (*Ouest-France*, C. Paysan)

d) *TA : mensonges, rêves, erreurs, préjugés... TB : contre-énonciation qui rétablit la vérité*

Ces textes, remarquables notamment pour l'usage qu'ils font d'un vocabulaire métadiscursif (« on entend dire », « cet argument », etc.), sont très fréquents puisqu'ils consistent à contester une « certaine vision des choses », des façons de catégoriser ou de discourir qui ne conviennent pas... En voici un exemple, tiré d'un article d'Anaïs Berg :

« La petite pub "ils ont mangé du lion ? Non, du chocolat !" résume la vertu première d'une gourmandise selon les uns, d'une drogue selon les autres, contenant une molécule stimulante et anti-dépressive régénérant et tonifiant le cerveau. Victime d'idées reçues, le chocolat ne recueille pas l'adhésion de tout le monde car sa mauvaise réputation, "il fait grossir" ne se décline pas avec une société qui en pince pour le mince. Balivernes. Dans une étude très sérieuse, le Dr Robert, Directeur de l'Institut vitalité et nutrition à Paris passe le mythe à l'aspirateur : "Si vous êtes maigre, mangez du chocolat riche en cacao, vous ne grossirez pas. Si vous êtes gros, maigrissez d'abord, régulez votre sécrétion d'insuline. Privez-vous de chocolat jusqu'à

ce que vous ayez atteint votre poids de forme. Vous pourrez alors le réintroduire dans votre alimentation et en manger raisonnablement et régulièrement sans grossir de nouveau". » (*Le Républicain Lorrain*)

En voici un autre exemple, emprunté cette fois à l'article de Gérard Lefort sur *Les amants du Pont-Neuf* :

« D'abord tout ce qu'on ne peut pas dire sur *Les amants du Pont-Neuf* au risque sinon de bêler dans une vaste bergerie qui refuse déjà du monde. [...] Que ça a coûté trop cher [...], que les deux acteurs principaux [...]. Et ainsi de suite [...], la liste des conneries, exaltées de mamours ou boursouflées de haine, dites ou écrites, est déjà infinie.

Dernière en date sans doute la plus assassine, *Les amants du Pont-Neuf* sont un chef-d'œuvre obligatoire et certifié. [...] Par quel comité central du goût ? alors que ce qui rend attachant les *Amants* tient plutôt à ses doutes, ... à son formidable désarroi in progress.

Fin de l'opération Tonnerre. Début de l'article [...]. » (*Libération*, octobre 1991)

Les deux extraits, bien que portant sur des sujets fort différents, sont assez comparables dans leur organisation : ils contestent des *direr*s plus que des dits et, cette réfutation étant effectuée, ils introduisent la parole autorisée sur le sujet...

En l'occurrence, on peut facilement amener les élèves à de telles observations parce que les thèses A, auxquelles les textes s'opposent, contiennent elles-mêmes des éléments contradictoires ; c'est manifeste dans le premier texte grâce à l'opposition « selon les uns... selon les autres » ; et dans le second texte avec la contradiction *film raté* ou *chef-d'œuvre*. Bref, à chaque fois, le texte peut se paraphraser en un « on entend dire n'importe quoi sur... ».

Nous terminons provisoirement ce relevé de quelques organisations contre-argumentatives sans penser du tout que ce relevé est un tant soit peu complet : le but est seulement de révéler des structures possibles, elles-mêmes pouvant se combiner suivant des schémas variables.

Nous voulons simplement ajouter à ces organisations marquées en dominante par une structure de type argumentatif, quelques brèves indications de ce que l'on pourrait voir comme des schémas mixtes.

## 1.2. Schémas non strictement argumentatifs

### a) Organisation énumérative

Dans ce cas, le schéma d'emprunt serait issu des textes de type expositif. Les marqueurs sont des types de balises additionnelles qui aident les lecteurs à parcourir les sous-thèmes notionnels de telle ou telle question. Ainsi, cet extrait du *Républicain Lorrain* :

« Dans notre société, une majorité de femmes grandit encore en acceptant que les hommes aient du pouvoir et qu'elles en soient privées. Tout n'est pas à placer sur le compte du machisme et il paraît évident que ces femmes ne savent pas mettre tous leurs atouts dans la bataille de la promotion sociale. Il leur faut d'*abord* vaincre les reliquats d'une éducation [...].

Le conditionnement y est *aussi* pour beaucoup avec l'image encore négative de la femme influente et ambitieuse que l'on taxera de frustrée affective qui compense [...].

*Et puis* l'autorité féminine n'est pas facile à assumer [...].

*Le dernier obstacle à vaincre* est celui de concilier vie professionnelle et vie familiale [...]. »

## b) Organisation qui emprunte au type descriptif

L'emprunt concerne soit les marqueurs spatiaux soit les thématisations lexicales des textes descriptifs. si l'argumentation demeure dans ces textes quasi-descriptifs c'est le plus souvent sous la forme de contenus prédicatifs très évaluatifs. Le plus souvent, la thèse est à orientation axiologique marquée, ici négative ; elle est positive dans le cas de certaines publicités :

« [...] Mais pourquoi ces plâtrages sous lesquels on ne sent plus vivre la peau ? Pourquoi ces blancheurs malsaines, ces ocrages jaunâtres, frères de l'ictère ? Pourquoi ces lèvres déformées et grossies qui transforment le sourire et le font grimacer ? Pourquoi ces paupières meurtries de bleu qui disent la vieillesse ? Pourquoi ces sourcils qui imposent une méchanceté absente ? Pourquoi ces cils immenses et frisés qui promènent à la lisière du regard de frissonnantes araignées aux pattes innombrables ? »

## c) Emprunts plus ou moins importants au type narratif

C'est sans doute le schéma mixte qui donne lieu au plus grand nombre de variantes. Nous nous contentons ici d'indiquer deux tendances, la première où le type narratif apparaît sur un mode très mineur, sous forme de divers marqueurs temporels ; la seconde où l'on voit au contraire l'argumentation s'effacer au profit du récit. Reprenons :

### — Les marqueurs temporels

Nous avons eu l'occasion de relever un grand nombre d'exemples où une structure binaire s'instaure à partir d'une opposition temporelle :

auparavant	aujourd'hui
autrefois	actuellement
traditionnellement	désormais
	dorénavant
	etc.

Ainsi :

« Il faut être aveugle ou sourd pour tenir, *aujourd'hui*, que l'antisémitisme a disparu. Il faut être très naïf pour penser qu'une législation coercitive l'empêche de s'exprimer. Il faut être godiche pour croire que l'Histoire, ses chiffres, ses images, son gigantesque cénotaphe, ont valeur d'enseignement, et qu'il serait héréditaire. De la France à la Pologne, et des Etats-Unis à l'URSS, la haine du juif se porte bien, *au seuil de l'an 2000*. La plupart du temps, il est vrai, elle louvoie, elle a des pudeurs d'élégante. La langue est riche, elle offre à l'antisémitisme un attirail de corollaires trompeurs et protecteurs : antisionisme, révisionnisme, nationalisme, chauvinisme, traditionalisme, grâce auxquels *désormais*, l'interdit se dit avec le sourire. » (*L'Événement du jeudi*)

Un autre exemple nous est apporté par le texte sur la famille que nous citons en annexe. Voici à peu près son organisation :

- On a tort de penser que :
  - *autrefois*, la famille était...
  - *aujourd'hui*, elle est...
- en réalité :
  - *autrefois* la famille était...
  - *aujourd'hui*, elle est...



Le texte peut également se disposer sous la forme d'un tableau à double entrée.

Pour terminer cette partie, nous voudrions citer un texte qui est dominé par des éléments narratifs, à savoir une temporalité, une finalité, des personnages, des anecdotes et des événements. Il s'agit d'un article de journal (*Le magazine littéraire*) dans lequel Jean d'Ormesson, interviewé par Josyane Savigneau, retrace les péripéties qui ont jalonné l'élection de Marguerite Yourcenar à l'Académie Française (annexe N° 10). Autrement dit, ce texte reprend, d'une façon rétrospective, les épisodes de l'élection et, de ce fait, peut s'interpréter comme une transformation d'état : d'une situation initiale caractérisée par l'hostilité, le texte nous fait passer à un état final qui, lui, est complètement favorable à Marguerite Yourcenar : élue, elle siège parmi les autres académiciens. Les *obstacles* rencontrés lors de ce parcours sont autant d'*arguments défavorables* et il est intéressant de montrer à des élèves ou à des étudiants que selon le traitement de ces obstacles, traitement par l'action ou par le raisonnement, on a affaire à du plus ou moins narratif, à du plus ou moins argumentatif. Par ailleurs, on trouve quelques arguments défavorables à l'élection qui ne sont pas explicitement repris et contre-argumentés, tout simplement parce que les faits, connus du lecteur, sont des démentis suffisants.

### 1.3. Les procédés de distanciation ou de disqualification du discours

Les observations que nous venons de faire ne sont pas dissociées, lors de l'analyse des textes, de tous les repérages concernant par ailleurs les moyens linguistiques utilisés qui permettent aux lecteurs de comprendre de quelle nature est l'adhésion du locuteur à la thèse qu'il expose. Ces procédés sont nombreux, divers et parfois complexes. Il n'est pas possible, ni en classe, ni dans les limites de cet article, d'en faire un examen approfondi. Nous souhaiterions en dresser un premier état avec le simple objectif de circonscrire le domaine. Les têtes de chapitre, si l'on peut dire, sont les suivantes :

- *les modalités syntaxiques* : négation, interrogation, exclamation
- *l'expression de la concession* : malgré, mais, néanmoins, pourtant, certes, il est vrai que... mais, d'accord... mais, etc.
- *certaines locutions restrictives* : du moins, tout au moins
- *syntagmes attributifs* : selon A, d'après A, pour A, si l'on en croit A, à lire, entendre, écouter, croire A, etc.
- *ON + verbes de paroles* : on entend dire, on dit souvent que, etc.
- pronoms indéfinis tels que *certaines, les uns / les autres*, etc.
- *paraître* : il paraît que, paraît-il, à ce qu'il paraît
- *punctuation* : guillemets, point d'exclamation, points de suspension
- *l'expression du doute, modalité de l'incertain* : conditionnel, « cela sous toute réserve », peut-être, sans certitude, sans garantie, ce n'est pas sûr
- *modificateurs exprimant le doute* : soi-disant, prétendu, pseudo
- *certaines verbes d'opinion* : prétendre, s'imaginer, se figurer, croire à tort, etc.
- *l'antiphrase ironique* : voir *infra*
- *les axiologiques négatifs* : des mots comme abrutir, inutile, etc.

Cette énumération, probablement incomplète, n'est en soi pas suffisante. En effet, certains des moyens linguistiques relevés ne sont évidemment pas stricte-

ment réservés à l'expression distanciée du jugement d'autrui, les pronoms indéfinis par exemple ; d'autres sont tellement complexes que leur simple mention est tout bonnement dérisoire, il faudrait leur consacrer une étude spécifique. Nous nous contentons ici d'aborder les divers emplois du pronom *on* et les tours de l'ironie. Auparavant, nous allons donner des exemples illustrant les moyens énumérés.

Le premier exemple est extrait d'un article de N. Catach dans lequel elle fustige les opposants à la réforme de l'orthographe, reprenant un à un les arguments et les réfutant :

« [...] Première affirmation : "la langue française n'appartient à personne", "la rationalité scientifique ne saurait être la loi de la langue vivante". Voilà qui est nouveau. Lorsque certains, avec une curieuse ambiguïté, frôlant la roublardise et le double langage, affirment à présent qu'il "faut laisser faire l'usage" et que "la langue vit dans la rue" (alors que leurs organisations de "défense", on se demande contre qui, relèvent aigrement, à longueur d'année, ce qu'elles appellent les "fautes" de "massacreurs" qu'ils adulent aujourd'hui), ils savent bien qu'ils parlent de la langue *orale*, et encore faudrait-il nuancer. Avez-vous suivi la rue dans vos livres ? Seriez-vous prêts à suivre aveuglément le parler et les écrits des jeunes d'aujourd'hui ? » (*Le Monde*, 9 janvier 1991)

La démonstration des contradictions démagogiques de l'adversaire emprunte quelques-uns des procédés que nous avons cités : l'emploi des guillemets pour que le locuteur se distancie de l'idée que c'est ainsi que l'on « défend » la langue, l'usage d'un vocabulaire axiologisé (roublardise, double langage), l'indéfini *certains* et enfin les deux interrogations de la fin du texte auxquelles les réponses négatives sont implicitement données. Encore cet extrait est-il relativement simple car la contre-argumentation s'appuie sur la citation directe et se construit sous la forme d'un quasi-dialogue (« vous »).

Le second exemple, plus court, dépourvu des démarcations du dialogue, n'en recèle pas moins deux discours contraires sur le thème de la banlieue :

« La France est devenue banlieusarde. Malgré les tensions qui règnent à la périphérie de grandes cités, l'urbanisation à la française n'est pas aussi catastrophique qu'on le dit. » (*Le Monde*)

Le pronom *on* (dans *on dit*) et le mouvement concessif (*malgré...*) sont deux des indices qui font comprendre que le locuteur se distancie d'un certain discours (tenu par *on*) sur les banlieues.

Le troisième exemple provient d'un article où il est question de l'ouverture des magasins de biens culturels, le dimanche :

« [...] Dans un pays "normal" tout serait simple. Edith Cresson, qui, paraît-il, veut faire la guerre aux Japonais, devrait savoir qu'au Japon la plupart des grands magasins sont ouverts le dimanche. Mais il est vrai qu'au Japon, les lois incitent plus à travailler qu'à chômer. » (*Le Figaro*, 30-12-91)

Sous couvert d'une argumentation au sujet de l'ouverture des magasins le dimanche, l'article vise une autre cible : la politique du gouvernement. Il use pour cela de l'ironie, faisant comprendre que notre pays n'est pas normal puisque ses lois y incitent à chômer plus qu'à travailler ! Les guillemets, l'incise « paraît-il » et l'ironie de la dernière phrase montrent dans ce court passage combien le locuteur désapprouve les propos gouvernementaux sur le sujet.

Le commentaire d'exemples auquel nous venons de procéder n'est qu'indicatif ou introductif : il aide à guider les élèves dans ce tissage de discours opposés.

Dans les deux parties qu'on va lire maintenant, il est question plus précisément des actes énonciatifs qui sous-tendent les discours argumentatifs et de quelques moyens linguistiques parmi d'autres qui dispensent la polyphonie dans un texte. Il sera notamment question du pronom *on* et de l'ironie.

## 2. VOIX. DISCOURS ENCHÂSSÉS

### 2.1. Des discours rapportés à la polyphonie

Combettes (1990) propose, à la suite d'Authier, de traiter les divers types de discours rapportés (les discours direct, indirect et indirect libre) comme autant de « codages différents – indépendants les uns des autres – de l'activité de "rapport" d'une situation énonciative. Parler de "codage" implique un ensemble d'indices linguistiques, parmi lesquels un choix est fait par le locuteur : s'agissant de relater des "paroles", par quels procédés l'énonciateur-rapporteur va-t-il "renvoyer", faire référence, à une autre situation d'énonciation ? Dans quelle mesure le rapporteur s'attache-t-il à restituer cette situation [...] ? »

Cette analyse du discours rapporté qui suggère un « enchâssement » de deux actes d'énonciation permet sans doute une première approche des phénomènes de polyphonie. Une même problématique en effet réunit les discours rapportés et la polyphonie : celle d'une proximité cotextuelle de deux discours dont l'hétérogénéité (ou la différenciation) des énonciations est plus ou moins facile à repérer ; la gradation allant d'une hétérogénéité nettement marquée, explicite, à une hétérogénéité de plus en plus dissimulée, implicite, où le discours premier – issu de la première énonciation, celle qui est la plus ancienne – est un discours tellement intégré qu'il devient délicat de le repérer comme tel.

Si le cadrage est commun – le discours rapporté et la polyphonie *mentionnent* l'altérité de deux énoncés –, il est possible d'examiner les différentes caractéristiques qui constituent le « rapport » d'un acte énonciatif par une nouvelle énonciation, pour faire apparaître les particularités de la polyphonie. Une situation d'énonciation se définit donc à partir d'un donné contextuel – espace-temps, référent extra-linguistique, personnes physiques des interlocuteurs –, lequel s'inscrit plus ou moins dans l'énoncé produit alors. Pour qu'il y ait discours rapporté, il faut imaginer qu'un second acte énonciatif – mêmes paramètres mais ayant bien sûr bougé : des interlocuteurs mais pas forcément les mêmes, un espace-temps, mais pas le même, etc. – rapporte ce qui a été dit antérieurement. Il se présente alors l'alternative suivante :

- a) référer explicitement à la première situation d'énonciation
- b) procéder par allusion ; ne retenir de cette première situation que le propos, et encore, un propos « reconstruit » pour la valeur argumentative qu'il peut présenter.

C'est ainsi que l'explicitation de plus en plus ténue des paramètres énonciatifs premiers permet d'établir une gradation qui conduit les discours strictement « rapportés » à des phénomènes polyphoniques qui font écho à une première énonciation davantage qu'ils ne la reprennent. On réserve en général le terme de polyphonie à l'analyse de ces derniers énoncés : le fait discursif dont il est ici question devient remarquable pour cet indice d'étrangeté, son trait plus ou moins discernable de *propos importé*.

Simple écho, citation tronquée et dépourvue de références complètes, cette « allusion » à un autre discours, cette autre voix n'est pas toujours très repérable linguistiquement, elle peut n'être perceptible qu'à une légère variation lexicale.

Examinons les exemples suivants :

- (1) Paul m'a dit tout ce qu'il avait raconté à Martin pour lui déconseiller cette filière ; tout ce qu'il a dit est loin d'être vrai, pourtant Martin l'a cru et s'est inscrit ailleurs.
- (2) Martin a renoncé à cette filière sur les recommandations de Paul.
- (3) Martin « craint » l'absence de débouchés.

Ces exemples constituent trois degrés distincts – on aurait pu en imaginer davantage – dans la référenciation à un premier acte énonciatif. Dans le premier cas, la référence est sans ambiguïté (*dire à, raconter, etc.*) mais les propos eux-mêmes ne sont pas repris de façon précise : on a simplement une indication thématique. Est indiquée également l'influence exercée par le locuteur. Dans le second exemple, cette même idée d'influence est reprise (*recommandations*) sans qu'il ne soit plus fait mention d'une situation d'énonciation particulière. Enfin, dans le troisième cas, pour interpréter correctement les guillemets c'est-à-dire y voir une critique par le locuteur de la facilité avec laquelle Martin se laisse influencer (par Paul), il faut nécessairement connaître le contexte extralinguistique et notamment la personnalité des deux interlocuteurs. Sans cette connaissance, on peut penser que Martin *fait semblant de craindre* l'absence de débouchés.

Retenons de ces rapides illustrations que certains énoncés effacent les coordonnées de l'acte énonciatif initial, ce qui a pour effet d'en réduire la singularité et la fonction d'attestation. Aussi bien, le discours rapporté second (issu d'une seconde énonciation) peut se construire sur plusieurs énonciations plus ou moins simultanées (du type : *on raconte partout que... certains disent que...*) ou bien sur une énonciation première qui n'est pas vérifiée ou qui n'est plus vérifiable (*il paraît que...*) : soit que l'énonciation qu'il faudrait rapporter est trop ancienne, soit, le cas est fréquent, que sa référenciation trop exacte nuirait, argumentativement, aux propos du locuteur. Bref, ainsi que le remarquent les auteurs vaudois d'un atelier sur ces problèmes (M.E.V., pp. 67-86), « il importe que le locuteur situe son discours parmi les autres discours possibles sur le même objet. Il y parviendra *en faisant jouer le discours des autres dans son propre discours*, de manière à prendre position, explicitement ou non, par rapport à eux. Cette "mise en scène" par le locuteur de voix autres que la sienne propre peut s'opérer [...] par exemple par les techniques du discours rapporté et constitue un des mécanismes fondamentaux du discours argumentatif. » Ce « jeu interdiscursif », nous allons essayer d'en donner une idée à l'aide d'un extrait d'article. Il s'agit d'un compte rendu de la manifestation des professionnels de santé qui a eu lieu à Paris en novembre 1991 (voir annexe 9) :

« Le nombre y était, mais pas la foi, qui fait reculer les gouvernements. On était venu nombreux, oui, de toutes les cliniques, de tous les cabinets, de toutes les provinces, avec tout ce qu'il fallait de blouses blanches et de refrains de carabins pour s'organiser, ce dimanche, à travers la rive gauche déserte, une jolie promenade de santé, si l'on ose dire. N'en déplaise à la préfecture de police, qui ne dénombra que soixante mille personnes, ils furent au moins le double (les organisateurs ont avancé quatre cent mille) à venir crier leur refus de l'«*enveloppe globale*» et du «*rationnement des soins*». (*Le Monde*, 19-11-91)

La première phrase de ce reportage renseigne sur l'orientation argumentative de l'ensemble du texte : cette manifestation est un échec, en dépit du nombre de ses participants. Telle est la thèse du locuteur, le journaliste qui écrit l'article et qui énonce son point de vue dans la partie MAIS q de la première phrase. De fait, ce

discours principal se construit dans un mouvement concessif qui fait entendre la voix des participants (« *on* était venu nombreux, *oui*... »), porte-parole d'une thèse opposée qui est : « si les manifestants sont nombreux, alors ils obtiendront gain de cause ». On remarque qu'un sous-ensemble de cet énonciateur est signalé : « les organisateurs... ». Le groupe entier est repris ensuite et se voit attribuer des extraits de slogans donnés comme « criés » mais qui, aussi bien, ont pu être écrits. Il faut ajouter à cela deux énonciateurs qui n'ont rien à voir avec les manifestants ; tout d'abord la préfecture de police dont la voix fait entendre la traditionnelle atténuation du nombre de participants ; ensuite les manifestants de 1984 venus à Paris pour défendre l'enseignement privé sont probablement évoqués dans la première phrase : « ... *la foi*, qui fait reculer les gouvernements ». On le voit : dans ce dernier exemple, la convocation ou non d'un nouvel énonciateur est discutable. Certes, l'allusion est présente, comme contre-voix si l'on peut dire à celle des professionnels de santé, mais cet « écho » n'est que lexical (« *foi* ») et encyclopédique (les grandes manifestations parisiennes... celle de 1984 est une référence). Bref, dans un extrait en apparence très simple, on peut dénombrer jusqu'à quatre énonciateurs différents. En fait, les énonciateurs sont des voix argumentatives. L'extrait suivant nous le rappelle. De plus, il a l'intérêt de mettre en perspective cette question des situations d'énonciation et des voix énonciatives. Voici cet exemple :

« Les profs ont-ils des chouchous ? Grave question au sujet de laquelle les avis divergent grandement, car aux démentis véhéments des enseignants répond un « oui » quasi unanime de leurs élèves... A partir d'enquêtes réalisées auprès des principaux intéressés, Philippe Jubin procède à une analyse du "chouchou", qui se veut avant tout une étude de l'importance des relations affectives dans la classe et dans les processus d'apprentissage. » (*Le Monde de l'éducation*, 11-91)

Ce texte est – comme c'est fréquemment le cas dans la presse – un emboîtement de trois situations énonciatives successives qui sont, chronologiquement, l'enquête sur le terrain puis le livre de P. Jubin rendant compte de la précédente, et enfin l'article qui fait état de la sortie du livre et de son contenu. Les voix entendues sont celles qui, argumentativement, schématisent le mieux l'opposition attendue, et ce, indépendamment de positions particulières qui, sur le moment, ont été peut-être nuancées ou atypiques ; donc, au sujet des « chouchous », un groupe d'énonciateurs dit qu'ils existent ; un autre groupe dément. Les premiers sont les élèves, les seconds, les professeurs : « les avis divergent *grandement*... », les « démentis *véhéments* », « un oui quasi *unanime* ».

## 2.2. La distinction entre locuteur et énonciateur

Quand Ducrot (1984) introduit la notion de polyphonie, c'est principalement pour résoudre l'analyse de certains énoncés qui ne peuvent pas se comprendre si on leur attribue un seul « énonciateur ». La polyphonie est fondée sur une critique de la « théorie de l'unicité du sujet de l'énonciation » ; elle remet en cause le postulat selon lequel « un énoncé isolé fait entendre une seule voix », prolongeant en cela les recherches de Bakhtine sur le dialogue romanesque.

Ducrot (1984, p. 115) définit la polyphonie ainsi : « Cette théorie nous permet d'analyser l'énoncé du point de vue pragmatique, en y montrant plusieurs actes différents, attribués à des énonciateurs différents, et qui interviennent à des titres divers dans la fonction argumentative attachée par le locuteur à son énoncé. »

Autrement dit, ce qui détermine la polyphonie de manière originale, c'est la

possibilité de recourir, lors de l'analyse d'un énoncé, aux notions distinctes de *locuteur* et d'*énonciateur* :

« Par définition, j'entends par locuteur un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé. C'est à lui que réfèrent le pronom *je* et les autres marques de la première personne. » (Ducrot, 1984, p. 193).

« [...] Le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation, peut y faire apparaître des voix qui ne sont pas celles d'un locuteur. J'appelle "énonciateurs" ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils "parlent", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles [...]. Je dirai que l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur. L'auteur met en scène des personnages qui, dans une "première parole" exercent une action linguistique et extralinguistique, action qui n'est pas prise en charge par l'auteur lui-même. Mais celui-ci peut, dans une "seconde parole", s'adresser au public à travers les personnages [...]. D'une manière analogue, le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. Et sa position propre peut se manifester soit parce qu'il s'assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant (l'énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu'il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s'il ne s'assimile pas à eux. » (Ducrot, 1984, p. 204).

Là encore, on peut suivre les propositions du M.E.V. (p. 69) qui suggère de différencier les notions suivantes :

- « — L : le locuteur l'instance abstraite, responsable du discours (de l'argumentation) ;
- $\epsilon_n$  : un énonciateur, instance abstraite, responsable d'un ou de plusieurs énoncés. Voix que L fait intervenir dans son discours pour exprimer un point de vue particulier sur son objet.
- l : un locuteur secondaire, responsable d'un énoncé rapporté explicitement (avec assertion du discours second) ;
- $\epsilon_1$  : énonciateur principal ; responsable de tous les énoncés non attribués à un  $\epsilon$  ; représentant L dans le discours mais distinct de lui. »

### 2.3. Maîtriser la distinction locuteur / énonciateur : propositions didactiques

L'objectif est que les élèves intègrent les notions de *locuteur principal*, *locuteur secondaire* et *énonciateur* en les rapportant à celle de *voix argumentative(s)* dont une argumentation écrite, quelle qu'elle soit, est porteuse. L'intégration de ces notions se traduit par leur utilisation lors de l'analyse des textes, que cette analyse soit un fait de lecture ou une étape de réécriture.

La formulation de l'objectif s'accompagne de la définition des obstacles auxquels, lors de cette acquisition, les élèves seront probablement confrontés. Pour se représenter ces difficultés virtuelles, il suffit de se reporter à l'enseignement des textes narratifs complexes et de se rappeler les erreurs commises dans le repérage des personnages, les changements de focalisation et la délimitation / attribution des passages de discours indirect libre. Les problèmes sont sensiblement du même ordre. Hormis les confusions terminologiques attendues, l'obstacle, ou le paradoxe, est le suivant : les élèves sont sollicités pour relever des marques d'énonciation ou d'énonciation rapportée alors même que les notions de locuteur

et d'énonciateur sont abstraites et ne peuvent plus, passé un certain stade, recouvrir l'identification exacte des paroles émises par des personnes attestées dans un texte. Obstacle cognitif important car, s'il est légitime de conduire les élèves du plus facile au plus difficile, on aura pensé à commencer par la reconnaissance des personnages-argumentateurs dans des scènes dialoguées ; par exemple dans *L'Avare*, Harpagon et Maître Jacques. Pourtant, c'est vrai, il faut veiller à ce que les élèves ne se bloquent pas sur des identifications terme à terme trop « concrètes ». C'est pourquoi on peut préférer travailler sur des scènes polyvocales complexes qui sont réglées par des jeux d'alliances et de conflits intéressants ou au contraire des monologues où il apparaît de façon à peu près claire qu'un seul personnage-locuteur est « travaillé » par plusieurs voix. Ces dissymétries entre les personnages et les énonciateurs sont conséquentes : elles sont le symptôme donc de catégories d'analyse plus abstraites que ne le laisse penser le lexique (locuteur et énonciateur sont très près de l'agent humain, du sujet, du producteur de l'énoncé) ; d'autre part, leurs traits distinctifs – et c'est là le plus important – doivent faire comprendre leurs caractères opératoires distincts.

Prenons un exemple. Celui de la première scène de *Tartuffe* qui peut s'analyser en termes de personnages-locuteurs et énonciateurs. D'un côté, Madame Pernelle, favorable au personnage de Tartuffe, est locutrice du réquisitoire contre la maison d'Orgon. A plusieurs reprises, elle se réfère à des locuteurs seconds auxquels elle emprunte des proverbes ou des propos très moralisateurs :

« Mais il n'est, *comme on dit*, pire eau que l'eau qui dort, »

« C'est au chemin du Ciel qu'il [Tartuffe] *prétend* vous conduire »

« On sait qu'Orante mène une vie exemplaire :  
Tous ses soins vont au ciel ; et j'ai su *par des gens*  
qu'elle condamne fort le train qui vient céans. »

Inversement, on recourt à la notion d'énonciateur pour expliquer, dans des monologues comme ceux d'Hermione ou Rodrigue, les phénomènes de dédoublement suivants, évidemment typiques des monologues délibératifs :

« Faut-il laisser un affront impuni ?  
Faut-il punir le père de Chimène ?  
[...]  
Fer qui causes ma peine,  
M'es-tu donné pour venger mon honneur ?  
M'es-tu donné pour perdre ma Chimène ?  
[...]  
Allons mon âme, et puisqu'il faut mourir,  
Mourons, du moins, sans offenser Chimène.  
[...]  
Allons, mon bras, sauvons du moins l'honneur,  
Puisqu'après tout il faut perdre Chimène. » (*Le Cid*, I, 6)

et dans *Andromaque* :

« [...]  
Qu'il meure, puisqu'enfin il a dû le prévoir,  
Et puisqu'il m'a forcée enfin à le vouloir.  
A le vouloir ? Hé quoi ? *c'est donc moi qui l'ordonne ?*  
Sa mort sera l'effet de l'amour d'Hermione ?  
[...]  
L'assassiner, le perdre ? Ah ! devant qu'il expire... » (V, 1)

Nous voudrions maintenant présenter quelques-unes des activités dont l'objectif concerne la reconnaissance de l'énonciateur, l'attribution d'énoncés, la divergence possible entre locuteur et énonciateur au sein d'un même énoncé, la distribution des énoncés à divers énonciateurs ou locuteurs dans divers articles de presse.

**Premier exercice** : la reconnaissance des énonciateurs de certains énoncés stéréotypés (ou proverbiaux)

CONSIGNE : identifiez les personnes ou le groupe social susceptibles d'énoncer les propos suivants sérieusement (sans intention humoristique).

- a) De nos jours, on divorce pour un oui, pour un non.
- b) Les enseignants sont toujours en vacances.
- c) Les jeunes ne lisent plus.
- d) Pour arrêter de fumer, il suffit de le vouloir.
- e) Il faut être mince pour être belle.
- f) Les jeunes ne veulent plus travailler.

**Second exercice** : distanciation des propos dans une série d'énoncés

CONSIGNE : formulez, pour chaque énoncé, le contenu de ce que pense le locuteur-énonciateur (Lé1) et le contenu de ce que pense l'énonciateur rapporté (qu'il soit locuteur asserté ou non : (I)é2). Relevez le procédé utilisé pour distancier les propos, pour montrer qu'ils ne sont pas assumés par le locuteur (soit qu'il les met en doute, soit qu'il les conteste).

*Exemple :*

D'après ma mère, tu arrives dans une semaine.

é2 (ma mère) : « Tu arrives dans une semaine ».

Lé1 (Locuteur) : je te demande confirmation de ce que ma mère dit. Car de moi-même, je doute que tu arrives dans une semaine.

- a) Contrairement à ce que tu sembles penser, elle n'est pas en forme.
- b) Si je vous comprends bien, je suis guérie ?
- c) Autrement dit, je dois lire cet article.
- d) Que ce voyage soit intéressant, c'est possible, mais pour l'instant c'est loin d'être prouvé.
- e) A en croire les journaux, c'est gagné.
- f) Pour lui, il n'y a aucun doute : tout est à reprendre.
- g) On raconte partout qu'ils se séparent.
- h) Si on l'écoutait, il faudrait toujours en faire plus.
- i) L'arbitre prétend que la balle est sortie.
- j) Le but est refusé. Papin aurait été hors-jeu !?
- k) Quelqu'un m'a dit qu'il valait mieux attendre avant de l'acheter.
- l) Aux dernières nouvelles, les répétitions de la pièce seraient annulées.
- m) L'entraînement « intensif » a tourné court.

Tous ces énoncés ont en commun de manifester une certaine distance du locuteur quant à la vérité de leur contenu dont il doute ou bien même qu'il nie. Une autre possibilité est que le locuteur ne se prononce pas sur ce qu'il avance comme ayant été énoncé par d'autres que lui.

Pour obtenir que les élèves harmonisent leurs interprétations et surtout les explicitent, on peut leur suggérer de continuer les phrases de manière à consolider les significations pressenties. Ainsi :



e) A en croire les journaux c'est gagné. Pourtant nous n'avons encore reçu aucun papier officiel qui entérine définitivement le retrait du projet.

ou :

e) A en croire les journaux c'est gagné : ils écrivent que l'équipe anglaise n'a pas tous ses joueurs et que le terrain ne sera pas assez humide pour eux, bref que nous avons toutes nos chances. On aurait quand même intérêt à ne pas trop vendre la peau de l'ours !

### **Troisième exercice : distinction des locuteurs et des énonciateurs**

CONSIGNE : Voici plusieurs énoncés assez voisins. Tous, ils assertent quelque chose au sujet du travail de Martin. Dans certains, le locuteur assume ce qui est asserté. Dans d'autres, il doute plus ou moins fortement. Dans les derniers, il prend un avis contraire.

Analysez les énoncés proposés a) du point de vue de la distance Locuteur / énonciateur b) en rappelant le procédé de distanciation qui permet l'interprétation obtenue.

*Exemple :*

Martin travaille.

L = é1

J'ai rencontré Martin. Il m'a assuré qu'il travaillait. Je demeure sceptique.

L = je      I = é2

- a) J'ai vu Martin. Il travaille.
- b) J'ai vu Martin. Il paraît qu'il travaille.
- c) Martin travaillerait.
- d) J'ai vu Martin : il doit travailler pour son partiel.
- e) En ce moment, Martin doit travailler.
- f) J'ai vu Martin qui m'a assuré qu'il travaillait.
- g) Martin ? On dit qu'il travaille.
- h) J'ai vu Martin. « Je travaille » m'a-t-il dit...
- i) J'ai vu Martin. Il travaillerait.
- j) Martin ? Il « travaille ».
- k) Martin ? Sa mère s'imagine qu'il travaille...
- l) Il prétend travailler.

On retrouve avec ce type d'exercice le problème du discours rapporté et plus particulièrement du discours indirect libre. Quand aucun verbe de parole (il m'a « dit que »...) ne garantit qu'un premier acte énonciatif a eu lieu, on a le choix de l'interprétation : soit le locuteur décrit ce qu'il perçoit et juge en conséquence l'activité de Martin, soit le locuteur laisse implicite l'échange verbal qui a pu avoir lieu. Certains énoncés rendent plus probable cet échange que d'autres. Que l'on compare : « J'ai vu Martin, il paraît qu'il travaille » et « J'ai vu Martin. Il travaille ».

### **Quatrième exercice : attribution des jugements de valeur à l'énonciateur censé les assumer**

Cet exercice est dans le prolongement direct du précédent.

CONSIGNE : A qui convient-il d'attribuer le jugement de valeur représenté par le mot souligné ?

Remarque : dans certains cas, la réponse est indécidable. Il faut alors expliquer le motif de l'ambiguïté.

- a) Arthur trouve *superbe* la voiture de Martin.
- b) Arthur a enfin trouvé une voiture *confortable*.

- c) Arthur a rencontré Martin : son *salaud* de frère a recommencé.
- d) Arthur et Martin ont longuement discuté : aucune décision *sérieuse* n'a été prise, c'est vraiment *inquiétant*.
- e) Arthur a vu Martin. Il faut, *indiscutablement*, appeler le médecin.

On n'ira pas plus loin ici qu'à indiquer l'ambiguïté de certains énoncés dont l'interprétation, en effet, varie selon qu'on attribue les jugements en italiques à l'un ou à l'autre des énonciateurs possibles. Ainsi dans *b* :

- Arthur a enfin trouvé une voiture qu'il juge confortable
- Arthur a enfin trouvé une voiture qui à mes yeux est confortable.

De la même façon, dans *c*, « son *salaud* de frère » est assumé par le locuteur de l'énoncé, ou simplement par Martin qui a dit à Arthur que son frère (le frère de Martin)... ; ou enfin, moins probablement d'ailleurs, Martin est le « *salaud* de frère » d'Arthur. Dans l'énoncé suivant, les problèmes soulevés sont identiques : *l'inquiétude* sur l'absence de décision *sérieuse* est celle des deux interlocuteurs et, dans ce cas, elle a été énoncée lors de leur entretien, ou bien l'inquiétude est celle du locuteur qui alors juge la discussion des deux garçons. Quant au dernier énoncé, *e*, il est possible de mettre la seconde phrase au compte de ce que dit Arthur, de ce que dit Martin (au sujet de lui-même ou d'une tierce personne) ou enfin de ce que disent ensemble deux personnages, l'un pouvant être le locuteur.

Parallèlement au travail qui précède et qui porte sur des analyses de phrases, on peut conduire les élèves à des découvertes voisines mais qui seront opérées dans des articles de journaux, certains compte rendus ou reportages se prêtant particulièrement à des mises en scène polyphoniques. Nous en présentons trois illustrations :

- a) l'élection de Marguerite Yourcenar à l'Académie Française,
- b) le compte rendu d'un ouvrage sur les « chouchous » des enseignants,
- c) le reportage du *Monde* lors de la manifestation des professionnels de la santé.

Dans les trois cas cités, les textes font entendre plusieurs voix, directement ou non, qui sont parfois dissonantes voire opposées quant à l'argumentation. Le travail que nous proposons consiste, à partir d'un questionnaire, à répertorier les voix argumentatives des différents textes et, ce faisant, à saisir la position du locuteur principal, ce qui n'est pas aisé dans tous les textes. Nous reproduisons les textes utilisés en annexe, tandis que les questionnaires élaborés sont donnés ci-dessous.

**Premier texte : histoire d'une élection (annexe N° 10)**

1. Dans le texte « Histoire d'une élection », un fait est discuté. De quel fait s'agit-il ?  
.....
2. Quelle est l'objection principale que rencontrent ce fait et ceux qui le défendent ?  
.....
3. Voici, par ordre alphabétique, tous les noms de personnes cités dans l'article. Vous direz pour chacune de ces personnes ce qu'elle pense personnellement du fait discuté. Trois possibilités : elles ont un avis favorable, défavorable, ou encore elles n'ont pas d'opinion concernant le fait en question.

L. ARAGON  
 R. ARON  
 R. CAILLOIS  
 CARCOPINO  
 A. CHAMSON  
 CLEMENCEAU  
 J. DUTOURD  
 LEVI-STRAUSS  
 F. MARCEAU  
 d'ORMESSON  
 A. PEYREFITTE  
 M. RHEIMS  
 J. SAVIGNEAU  
 M. YOURCENAR

+	-	? SO

1<sup>re</sup> colonne : + , avis favorable

2<sup>e</sup> col. : - , avis défavorable

3<sup>e</sup> col. : ? , S.O. (sans opinion)

4. En comparant les noms cités dans l'article avec ceux énumérés dans la colonne ci-dessus, pouvez-vous deviner qui dit JE tout au long de l'article ?

.....

5. Reprenez la liste de noms et l'article. Proposez ensuite plusieurs sous-ensembles distincts pour classer les personnes concernées. Trois critères d'inclusion / exclusion sont possibles : lesquels ?

6. Relevez systématiquement tous les passages entre guillemets. Identifiez, quand c'est possible, la ou les personnes qui prennent en charge la responsabilité de ce qui est énoncé. Soulignez dans le texte les indices qui vous renseignent sur cette prise en charge.

**Second texte** : « Haro sur les chouchous » (annexe N° 12)

Les élèves ont à répondre aux questions suivantes :

- 1) Indiquez, au sujet de cet article, s'il s'agit d'un débat, d'une enquête, d'un compte rendu de lecture ou d'une interview.
- 2) Après avoir repéré les passages en italiques et entre guillemets, vous regrouperez les « propos » que vous attribuez à une même personne ou à un même groupe. Vous préciserez si ces propos correspondent à des paroles prononcées ou non.
- 3) Relevez les passages qui ne sont pas entre guillemets et pourtant pour lesquels on devine qu'ils correspondent à des paroles qui ont pu être prononcées par les personnes précédemment citées.
- 4) Une personne s'exprime dans ce texte sans que ses propos ne figurent entre guillemets : de qui s'agit-il ?
- 5) Un mot est cité entre guillemets, sans les italiques, lequel ? Pourquoi ce traitement particulier ? A qui faut-il attribuer cet énoncé ?

**Troisième texte** : « La marche mélancolique » (annexe N° 9)

Le questionnaire est très voisin des deux précédents. Le voici :

1. Lisez l'article de presse ci-dessous. Dites ensuite quel est l'objet de ce texte, raconter un fait divers ? commenter l'actualité dans un éditorial ? transcrire un entretien avec une personnalité ? rendre compte d'un événement ? rappeler des résultats (sportifs ou non) ?

2. Repérez puis recopiez séparément (en sautant des lignes d'un énoncé à l'autre) tous les énoncés qui sont en italiques et entre guillemets.
3. Examinez ensuite pour chacun des énoncés ainsi isolés la question de leurs auteurs respectifs :
  - Qui est les responsable (physique, matériel) de l'énoncé (oral / écrit) ?
  - Qui en assume le contenu ? qui revendique le propos énoncé ?
4. Pouvez-vous, sous la forme d'une synthèse, établir l'organisation et la fonction des propos rapportés dans ce type d'article ?

## 2.4. Une personne polyphonique par excellence : on

Apparemment, lorsque le locuteur principal cherche à se distancier des voix qui expriment un point de vue opposé au sien, il recourt assez volontiers à l'emploi de *on* qui prend alors le sens de *ils, les autres, les adversaires* : *on* prétend que..., *on* n'imagine pas... etc.

Mais, par ailleurs, *on* peut également être délégué à des opinions très proches de celles du locuteur.

Pour illustrer les confusions dont *on* est à la source, voici un extrait du *Figaro* qui évoque l'ouverture des magasins le dimanche (30-12-91) : « Au lieu de réformer une loi vieille de plusieurs décennies [...] *on* (= *ils, les membres du gouvernement socialiste*) laisse pourrir le dossier, *on* (*les mêmes*) écoute les syndicats qui ne représentent plus grand chose [...]. Dans cette ambiance de fin de règne *on* (*le locuteur et ceux qui pensent comme lui*) a envie de dire aux princes qui nous gouvernent : Majesté n'oubliez pas que le client est roi ! »

A ces ambiguïtés de lecture, s'ajoutent les incohérences bien connues des écrits demandés aux élèves. Qu'*on* (!) en juge. Voici pour commencer un extrait de sujet (Beacco, 1988) : « à l'aide de votre expérience personnelle vous direz quel rôle le livre a pu jouer pour vous. » Voici maintenant des conseils d'écriture tels qu'*on* peut les lire dans le Chassang et Séninger (*La dissertation littéraire*) ou un manuel édité chez Magnard : « [le ton de la dissertation] ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige (il faut même éviter des expressions comme "je pense que ; je me souviens de..." ) ni l'attendrissante confiance personnelle. » ; « Ne jamais dire je, *quoique sous-entende le sujet*. Une idée originale exprimée sous une forme impersonnelle ("on peut dire que...") gagne toujours en originalité, parce que celui qui écrit s'efface volontairement et n'empêche pas le "je" qui lit de s'approprier l'idée. » Pour parfaire la difficulté, il n'est qu'à se pencher sur quelques textes rédigés et érigés en modèles du genre :

« Lorsqu'*on* découvre certaines formules paradoxales dans la préface d'O. Wilde [...], *on* (*nous, le candidat*) croit relire certaines phrases, à cinquante ans de distance, de Théophile Gautier [...].

La formule d'O. Wilde est éminemment paradoxale, car aussi loin qu'*on* remonte dans le temps, *on* (*nous qui connaissons la littérature*) découvre qu'en toute société l'acte d'écrire, pour ne se limiter qu'à la littérature, a toujours présenté un caractère en quelque sorte « fonctionnel ». C'est ainsi qu'*on* (*les spécialistes, à l'exclusion du locuteur*) a pu distinguer dans la littérature ancienne [...]

[...] ne pourrait-*on* (*nous, le candidat*) pas dire que ces philosophes célèbres du XVIII<sup>e</sup> siècle ont eu pour successeurs les grands orateurs révolutionnaires... »

Il est assez clair que d'une part les emplois de *on* méritent d'être élucidés avec les élèves et que, d'autre part, cette analyse relève largement de la polyphonie

puisque la difficulté d'interprétation des *on* dans un texte tient justement à la part prise ou non par le *je* locuteur du texte.

Après avoir rapidement fait état des quelques descriptions théoriques dont nous avons disposé, nous présenterons ici encore des exercices dont l'intérêt est de mettre en perspective un mot d'usage si « naturel » et fréquent qu'il n'est pas problématique.

#### 2.4.1. L'étymologie de *on*

*On* vient du nominatif latin *homo* (l'homme) « développé en position atone » ; il apparaît donc en parallèle avec le mot *homme* dérivé, lui, du cas régime *hominem*. Un même cas de doublet existe en allemand avec *Mann* et *Man*. En revanche, *on* ne semble pas avoir d'équivalent dans d'autres langues. Les traductions tentées par F. Atlani (1984) font apparaître, selon les cas, l'usage du passif, les marques des trois personnes, singulier ou pluriel, les pronoms indéfinis (en grec par exemple) ou des termes se référant au groupe « êtres humains » (*people* en anglais ou *homines* en latin). C'est ainsi que le latin, par exemple, emploie la 2<sup>e</sup> personne du singulier à condition que le verbe soit au subjonctif (modalité du non-certain) et que le locuteur puisse s'adresser à un auditeur fictif. Il recourt également à la 1<sup>re</sup> personne du pluriel à condition que le locuteur prenne part à l'opinion exprimée, ou bien la 3<sup>e</sup> personne du pluriel pour quelques verbes comme *dire*, *raconter* ou *rapporter* ; *ils* réfèrent dans ce cas à *les gens* ou *les historiens*. Enfin, le latin peut utiliser *homines*, *les hommes*, *l'être humain* en général.

Ce rappel étymologique explique que *on* ne réfère qu'à un être humain, qu'il ne peut être que sujet et que le déterminant *l'* ait survécu dans l'expression *l'on*. Cela explique enfin que *on* peut apparemment remplacer toutes les personnes grammaticales.

#### 2.4.2. Les différentes valeurs de *on*

L'originalité et la difficulté de *on* tient à plusieurs phénomènes. D'une part, *on* est à la fois pronom personnel et pronom indéfini. Archi-marqueur personnel dit Beacco. Il peut s'interpréter comme n'importe quel pronom personnel. Mais d'autre part, tout le problème est de savoir jusqu'à quel point il intègre ou non le locuteur.

On sait que pour parvenir à une interprétation correcte de *on*, il faut reprendre le contexte immédiat, et notamment verbal. Un classement très sommaire peut s'établir ainsi : a) *on* + verbe d'action ; b) *on* + verbe de parole ou d'opinion : dire, prétendre, etc. ; c) *on* + verbe qui traduit une sorte d'opération cognitive : savoir, apprendre, se demander, en conclure, etc. Mais ces renseignements sur le sens du verbe doivent être complétés par des informations sur le temps du verbe et son aspect, présent ou futur, accompli ou non, etc.

Poursuivons nos investigations à l'aide d'un exemple. Il est extrait du texte que nous citons intégralement en annexe et qui raconte la manifestation mélancolique des personnels de santé : « Mais *on* se retrouvait entre soi, le petit monde de la santé libérale. [...] *On* se retrouvait entre soi, seulement cimentés, au fond, par une angoisse sourde, comme en témoignait l'allure funèbre d'un cortège où abondaient les cercueils de carton noir. Quelques-uns s'étaient même offert un véritable corbillard. » En principe, les *on* de ces quelques lignes s'interprètent comme un quasi-*ils*. Si l'*on* en juge par des expressions comme « entre soi », « le petit monde de la santé libérale », le locuteur-journaliste est exclu. Cela est confirmé par le passage descriptif sur les cercueils : la focalisation externe exclut le locu-

teur de l'objet décrit, ce qui est définitivement établi grâce au *quelques-uns* de la phrase suivante.

Pourtant, il semble, intuitivement, bien difficile d'accepter que les occurrences de *on*, dans des cas comme ceux que l'on vient de citer, excluent d'une manière complète le *je* qui est à l'origine du texte. Cette remarque revient à rappeler que *on* s'interprète beaucoup mieux comme un *nous* que comme un *ils*. Alors comment essayer de résoudre un tant soit peu ce paradoxe ? Notre proposition est la suivante :

Il faut distinguer

- un on-acteur
- un on-énonciateur 1 (en convergence de vue avec le locuteur)
- un on-énonciateur 2 (distinct du locuteur).

Cette distinction, conforme à celle qui peut caractériser (Ducrot, 1984) la négation ou l'interrogation, permet d'expliquer le paradoxe du *je* exclu de *on* sans en être rigoureusement *absent*. En effet, dans « on se retrouvait entre soi » il faut se représenter un énonciateur 2, distinct de l'énonciateur-locuteur. L'énonciateur 2 est ici une sorte de *relais* discursif : il est l'intermédiaire entre le on-acteur (les manifestants) et le *je* du locuteur-énonciateur. Tout se passe comme si le locuteur, non partie prenante, exclu du on-acteur (manifestant), simulait la voix des autres. Nous ne sommes pas très loin du discours direct libre.

Pour mieux faire comprendre cette distinction, nous allons prendre un exemple avec *je* quand celui-ci ne correspond pas au *je* du locuteur. Pour l'interpréter, il faut néanmoins recourir à un énonciateur qui assume la responsabilité de l'énoncé. C'est le cas assez fréquent du *je* des grilles d'évaluation, à supposer bien sûr que ces grilles soient faites par l'enseignant et proposées ensuite à chaque élève :

« J'ai relu mon texte et corrigé l'orthographe.  
J'ai vérifié que l'état final correspondait à l'état initial. »

Ce n'est pas un hasard si ces grilles encourent souvent le reproche de « parler à la place des élèves » ! En effet, seul le contenu énoncé est éventuellement assumé par l'élève qui a pu, oui, corriger son orthographe, relire son état final, etc., mais l'acte de locution lui-même dépend d'un locuteur qui n'est pas l'énonciateur.

Ce qui se passe avec *on* est du même ordre. Prenons un nouvel exemple dans lequel manifestement le locuteur est en désaccord avec les propos qu'il rapporte : « *on* (les socialistes) laisse pourrir le dossier ». Il y a bien ce qu'on pourrait appeler une *simulation* de voix : l'énonciateur 2 est donné comme laissant « pourrir les dossiers » ; sous cette forme, « on laisse pourrir les dossiers », l'assimilation du fait et du jugement sur ce fait est supérieure, plus difficile à contredire, que ce qu'elle serait sous la forme d'un « *ils* laissent pourrir les dossiers ». Donc, dans ce dernier exemple, *je* est *exclu* mais il ne disparaît pas complètement, il est exclu de l'action et de sa prise en charge directe, assumée. Au titre d'énonciateur potentiel, *je* n'assume pas l'énoncé.

Autrement dit, *on* peut exclure ou inclure le locuteur-énonciateur. Quoi qu'il en soit, il maintient un énonciateur auquel le texte fait assumer l'énoncé et l'énonciation. Quand le locuteur écrit « *on* laisse pourrir la situation », il présuppose que l'acteur-gouvernement socialiste assume l'énonciation et, a fortiori, le contenu !

*On* est une sorte de *relais énonciatif* : le locuteur-énonciateur fait énoncer à d'autres voix des propos qu'il souhaite leur entendre dire. Ainsi, dans la bande dessinée que l'on a observée avec les élèves, un personnage policier s'adresse à un jeune en ces termes : « Bonjour messieurs, alors *on* roule sans casque ?! ». Le policier ne fait rien d'autre qu'énoncer l'aveu qu'il voudrait entendre dans la bouche des motocyclistes. Donc, avec toutes les apparences d'un vous – je-acteur

est exclu, c'est évident –, le locuteur policier *mime* la parole du motocycliste, l'invitant ainsi à « avouer ».

### 2.4.3. Quelques exercices d'interprétation du on

Ces activités ont pour objectif de sensibiliser les élèves à l'ambiguïté de ce on-caméléon, pour reprendre l'expression de Grevisse, de leur faire expliciter chaque occurrence rencontrée en la référant au groupe concerné et les amener à s'interroger sur les effets d'un tel pronom. La progression imaginée pour ces observations s'appuie sur une bande dessinée pour commencer, ensuite sur des phrases isolées ; elle s'achève avec des textes.

a) Frank Margerin : *L'insupportable Manu*, « Manu, vos papiers »

La bande dessinée est livrée aux élèves, accompagnée des questions suivantes :

- A quels personnages réfère le pronom *on* ?
- Par quels autres pronoms personnels pourrait-on à la rigueur remplacer *on* ?
- Dans quels cas celui qui parle s'implique-t-il complètement dans le *on* ?



## b) Interprétation de *on* dans des phrases isolées

Contrairement à l'exercice précédent où *on* correspondait toujours à une personne plurielle, ici, certaines phrases font référer *on* à *je* ou *tu*, voire *il* ou *elle*. Cela étant, la consigne est la même : il faut répertorier les valeurs de *on* en faisant jouer les pronoms personnels qui peuvent se substituer à *on* et l'inclusion ou non d'un *je* correspondant au locuteur. Les réponses sont données dans la parenthèse qui suit chaque apparition de *on*.

— L'infirmière entra et remarqua en s'emparant du plateau-repas que j'avais à peine touché : « alors, on n'a pas d'appétit aujourd'hui ? »  
(On = « vous », le malade).

Célimène à Alceste (*Misanthrope*, IV, 3) :  
« Allez, vous êtes fou dans vos transports jaloux  
Et ne méritez pas l'amour qu'on a pour vous. »  
(On = je, Célimène).

— Narcisse s'adressant à Néron à propos de Junie (*Britannicus*, II, 2) :  
« Quand elle vous verra, de ce degré de gloire  
Venir en soupirant avouer sa victoire,  
Maître, n'en doutez point, d'un cœur déjà charmé,  
Commandez qu'on vous aime et vous serez aimé. »  
(On = elle, Junie).

— Quelle nuit ! Le FC Metz a remporté son match et toutes les rues avoisinant le stade ont retenti des cris que scandaient les supporters enthousiastes : « On a gagné ! On a gagné ! »  
(On = nous, les joueurs, les supporters).

— Je suis très ami avec Paul et on s'arrange toujours pour travailler ensemble.  
(On = Paul et je).

— « On a parlé de la version historique de Jonas et de la baleine dans un chapitre précédent » (Hermann Melville, *Moby Dick*)  
(On = je, le narrateur)

Jean d'Ormesson (voir texte complet en annexe) : « Je me souviens qu'il y a eu des articles dans la presse qui rapportaient que des coups avaient été échangés, et que j'avais reçu une giflle. Bien sûr c'est tout à fait faux ! Mais il est vrai qu'on m'a traité de galopin. C'était André Chamson, qui avait ajouté : "naturellement, notre jeune confrère qui a tant de talent, fait cela parce qu'il aime tellement la télévision". »  
(on = quelqu'un, André Chamson)

— Chez le photographe : « On ne bouge plus ! Le petit oiseau va sortir. »  
(On = vous, le client).

### 2.4.4. Le choix de *on* lors d'un exercice d'écriture

Un court texte est fabriqué dans l'intention de faire choisir *on*, ou au choix, un autre groupe sujet, dans le but de réfléchir aux contraintes de sélection, puisque dans certains cas on ne peut que choisir *on* et d'autre part montrer aux élèves que *on* n'est pas un « mauvais pronom » qu'il faudrait à tout prix chasser de l'écrit. Il faut simplement en contrôler un tant soit peu les effets produits. Nous reproduisons ce texte page suivante.

Il n'est certes pas possible, en troisième, de pousser les interprétations comparées de *on pourrait / nous pourrions* ou de *je prétends : on prétend* ; il n'empêche que l'exercice proposé sensibilise au moins les élèves à la relativité très grande des synonymies.



[ *Nous pourrions*  
*On pourrait*  
*Je pourrais* ] penser que le mercredi est un jour de repos bien mérité pour nos

enfants. [ *Je sais*  
*Nous*  
*On sait* ] savons en effet, combien le travail scolaire hebdomadaire

est parfois lourd et fatigant pour eux. Eh bien, pas du tout ! [ *Nous constatons que*  
*On constate que*  
*Je constate que* ]

ce jour-là est encore plus chargé que les autres ! Difficile à croire me direz-vous ! Et pourtant...

Pour une fois, ce ne sont pas les enseignants qui sont responsables de cet état de chose ! Nos enfants ne passent pas leur mercredi sur leurs rédactions ou leurs devoirs de maths. Non ! cette fois, ce sont le dessin, la musique, le tennis, l'informatique, le judo, les échecs... qui sont au programme. Et quel programme !

[ *On prétend*  
*Nous prétendons*  
*Les parents prétendent*  
*Je prétends* ] que ces activités sont nécessaires à leur équilibre,

qu'elles leur ouvrent des centres d'intérêt nouveaux que l'école ne leur offre pas.

[ *On va même parfois jusqu'à avouer*  
*Nous allons même parfois jusqu'à avouer*  
*Les parents vont même parfois jusqu'à avouer*  
*Je vais même parfois jusqu'à avouer* ] qu'il ne s'agit en fait que de

les occuper ou de leur éviter un séjour prolongé devant la télé. De toute évidence, le bon sens n'est pas la chose la mieux partagée du monde. Aussi, face à

cette situation aussi tragique qu'inextricable, [ *on lance*  
*nous lançons*  
*Je lance* ] solennellement

un appel de détresse au nom de tous les petits chérubins dont le carnet de rendez-vous est si rempli ce jour-là et qui, eux, souhaiteraient tellement avoir le temps de jouer... tout simplement. Au nom de leur mère aussi d'ailleurs: vite,

vite, la voiture est en double file, [ *On ne peut*  
*nous ne pouvons*  
*Je ne peux* ] pas rester [ *garé*  
*garés*  
*garée* ]

là où [ *on est*  
*nous sommes*  
*je suis* ] tu goûteras dans la voiture !

[ *Nous ne pouvons*  
*On ne peut*  
*Je ne peux* ] que constater que l'emploi du temps des mamans tient tout

autant du cauchemar ! Sans doute, le mercredi [ *on « s'éclate » !*  
*nous « nous éclatons » !*  
*ils « s'éclatent » !* ]

### 3. L'IRONIE

#### 3.1. Ironie et polyphonie argumentative

L'ironie est une notion polymorphe ayant trait à des réalités extrêmement hétérogènes : une situation, l'attitude d'une personne, un énoncé... On parle aussi de « l'ironie du sort », de « l'ironie du destin », « de l'ironie de l'histoire »...

Dans l'état actuel des recherches, des conceptions différentes s'affrontent : la première considère l'ironie comme un trope qui consiste à dire le contraire de ce qu'on pense : la seconde préfère parler *des ironies*, qu'elle définit comme des cas de *mentions*, c'est-à-dire d'*échos de pensées ou d'énoncés* dont le locuteur veut signaler le manque de justesse ou de pertinence.

Quelle que soit la perspective que l'on adopte, on ne pourra manquer de constater que l'on trouve ici au cœur même de la polyphonie : dans le cas de ce que l'on pourrait appeler « l'ironie citationnelle », on est bien en présence de deux locuteurs distincts dont l'un reproduit ironiquement les propos de l'autre ; dans l'autre cas, même si l'on est en présence d'un locuteur unique, celui-ci nous apparaît comme dédoublé, clivé, tenant un double langage.

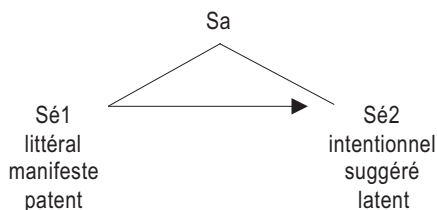
##### 3.1.1. L'ironie comme trope

Les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni s'inscrivent dans la tradition classique qui fait de l'ironie un trope au même titre que la métaphore, la métonymie et la synecdoque, toutes considérées comme des « figures d'expression par opposition », pour reprendre la terminologie de Fontanier. Voici la définition de C. Kerbrat-Orecchioni (1972, p. 11) : « le phénomène de l'ironie se caractérise par deux propriétés relevant de deux principes classificatoires hétérogènes, puisque entrent dans sa composition un ingrédient de nature illocutionnaire et un ingrédient proprement linguistique :

a) ironiser, c'est se moquer. L'ironie attaque, agresse, dénonce, vise une « cible », et à ce titre, elle fait partie de ce que Freud appelle « l'esprit tendancieux ».

b) cela à l'aide du procédé linguistique de l'antiphrase, cas particulier d'infraction à une loi de discours que l'on peut appeler : « loi de sincérité ». »

La formule a le mérite d'être claire : « Il y a ironie si L, en énonçant A, veut faire entendre non-A ». Le schéma que nous empruntons à l'article cité présente la séquence ironique comme un signifiant unique donnant lieu à deux interprétations distinctes.



Le sens littéral est décodé en premier. Puis, certains indices vont progressivement amener le décodeur à effectuer une inversion sémantique qui le conduira au Sé2. Cependant, des problèmes demeurent : tout d'abord, la notion d'antonymie

qui se trouve être à la base de cette théorie ne permet pas, C. Kerbrat-Orecchioni le reconnaît elle-même, d'analyser certaines séquences perçues intuitivement comme ironiques mais « qui ne comportent pas d'antiphrase caractérisée, mais simplement un décalage sémantique dont l'ampleur peut varier considérablement » (1980, p. 119). Ainsi, l'expression litotique « il me semble avoir senti quelques gouttes de pluie » prononcée ironiquement par un locuteur sous une averse torrentielle (exemple repris à Sperber et Wilson) n'est certainement pas à l'opposé de la pensée du locuteur mais plutôt *en-deçà* ; de même, l'expression hyperbolique « je suis un génie » énoncé sur le mode ironique ne veut pas forcément dire que je me considère comme un imbécile. Ces constatations amènent C. Kerbrat-Orecchioni à modifier sa définition de l'ironie : « énonçant p, le locuteur laisse ce faisant entendre non-p : mais ce n'est pas toujours le contraire de p » (1980, p. 119). L'ironie devient ainsi une forme de négation implicite du contenu posé : prononcé ironiquement, « Je suis génial » ne signifie pas nécessairement « Je suis un imbécile » mais simplement « Je ne suis pas génial ». Cette nouvelle définition a sans aucun doute le mérite d'intégrer un certain nombre d'énoncés ironiques que la définition restrictive de l'ironie comme antiphrase laissait de côté ; pourtant, en abandonnant le critère d'antonymie, on se prive d'une caractéristique spécifique de l'ironie. En effet comment différencier maintenant l'ironie et les deux autres figures que sont l'hyperbole et la litote, représentant elles aussi, un décalage sémantique entre Sé<sub>1</sub> et Sé<sub>2</sub> ? Le second reproche que l'on peut adresser à la théorie classique réside dans le fait que, contrairement à ce qu'elle laisse croire, le locuteur ne cherche pas toujours à communiquer *un sens figuré*. Si l'on reprend l'exemple de Sperber et Wilson : « Il m'a semblé sentir quelques gouttes de pluie » prononcée par un locuteur alors que l'averse fait rage, il ne recèle aucun sens intentionnel de type : « Je suis sûr d'avoir senti quelques gouttes de pluie ». Le locuteur ne peut pas croire que son auditeur, cheminant avec lui sous la bourrasque, ait besoin d'en être informé ! Le décodage de l'ironie ne passe donc pas obligatoirement par la reconnaissance de deux signifiés attachés à une même séquence signifiante. Les critiques formulées à l'encontre de la théorie classique montrent que la conception tropologique de l'ironie permet difficilement d'analyser les énoncés ironiques qui ne comportent pas d'antiphrase. C'est ce qui a conduit Sperber et Wilson à proposer une autre perspective qui prenne en compte la diversité des faits d'ironie.

### 3.1.2. Les ironies comme mentions

Sperber et Wilson (1978, pp. 402-403) s'attaquent à la notion de sens figuré appliquée au décodage de l'ironie. Pour cela, ils partent des huit énoncés suivants tenus par deux promeneurs pris sous une averse :

- (1) Ce temps est splendide.
- (2) Il me semble avoir senti quelques gouttes de pluie.
- (3) Il était inutile de s'encombrer d'un parapluie.
- (4) As-tu pensé à arroser les fleurs ?
- (5) Ce temps est mauvais.
- (6) Il me semble avoir senti des grêlons.
- (7) Il aurait été utile de se munir d'un parapluie.
- (8) As-tu pensé à rentrer le linge ?

Après avoir noté le parallélisme syntaxique et lexical entre (1) et (5), (2) et (6), (3) et (7), (4) et (8), ils signalent que les énoncés (1) à (4) ont quelque chose en commun qui les oppose aux énoncés (5) à (8).

S'il est indéniable qu'en (1), le locuteur pense l'opposé de ce qu'il dit, « il est

moins certain en revanche que son intention soit de faire entendre cet opposé » et si telle était néanmoins son intention, « pourquoi ne pas le dire directement ? Quel serait l'effet recherché ? » Sperber et Wilson constatent que la théorie classique ne résout pas ce problème et ils suggèrent, quant à eux, que « le locuteur de (1) cherche à faire entendre une idée sur une idée – par exemple, que serait ridicule ou dérisoire l'idée ou le désir que le temps soit splendide – et non pas une idée sur le temps lui-même ». En (2), le locuteur ne cherche pas à faire croire qu'il vient seulement de constater qu'il pleut, « ce qu'il donne plutôt à considérer – de haut –, c'est précisément cette lenteur à réagir caricaturale qui, à l'inverse de la présence des gouttes d'eau, serait, elle, digne d'être remarquée. Pour que l'énoncé produise cet effet, il faut qu'il soit clair que le locuteur s'en distancie et ait voulu attirer l'attention sur l'énoncé lui-même et non sur ce dont l'énoncé traite ».

L'énoncé (3) semble, lui, *faire écho* à un conseil du type : « Il est inutile de vous (nous) encombrer d'un parapluie » donné préalablement aux promeneurs par quelqu'un d'extérieur ou donné par l'un à l'autre avant de sortir. Sous l'averse, le locuteur de (3) se moque de ce conseil et éventuellement du mauvais conseiller.

Enfin, à propos de la question (4), les deux auteurs rappellent qu'il serait vain d'essayer de la décoder à l'aide d'un hypothétique sens figuré opposé au sens littéral. Au contraire, si le locuteur formule cette question, c'est pour mettre en valeur son « manque de pertinence » et son « caractère dérisoire dans les circonstances ». Et, pour peu que son interlocuteur soit obsédé par l'arrosage de ses fleurs, c'est la question et les préoccupations qu'elle sous-entend qui se trouvent, par là-même, ridiculisées. Et les deux linguistes concluent cette analyse en ces termes : « Les locuteurs des énoncés (1) à (4) ne peuvent que se dissocier de leur énoncé, soit pour manque de vérité comme en (1) et en (3), soit pour manque de pertinence comme en (2) et en (4) ; on ne les comprend qu'en supposant qu'ils veulent exprimer quelque chose à *propos* de leur énoncé plutôt qu'*au moyen* de lui. Il se dégage de (1)-(4) une attitude des locuteurs vis-à-vis de leur énoncé, tandis que de (5)-(8) se dégage une attitude des locuteurs vis-à-vis de l'objet de leur énoncé : le temps, la pluie et les précautions qu'ils appellent. » C'est alors que Sperber et Wilson font appel à l'opposition faite en philosophie logique entre l'emploi et la mention : « Lorsque l'on emploie une expression, on désigne ce que cette expression désigne ; lorsque l'on mentionne une expression, on désigne cette expression ». Selon eux, les énoncés ironiques sont non pas « employés », mais seulement « mentionnés ».

L'ironie s'apparente ainsi à un fait de discours rapporté. Lorsqu'on tient des propos ironiques, se produit un phénomène de double énonciation :  $E_1$  actualisant une proposition qui est en fait un jugement sur  $E_0$  (énonciation antérieure ou implicite que  $E_1$  cherche à déconsidérer). Dire : « Quel temps superbe ! » sous une averse abominable revient à attirer l'attention sur l'incongruité d'un tel énoncé. Ajoutons enfin qu'une ironie « a naturellement pour cible les personnes ou les états d'esprit, réels ou imaginaires, auxquels elle fait écho ».

Les avantages d'une telle conception sont indéniables : d'une part, elle permet de comprendre pourquoi l'ironie se sert très souvent de la citation et laisse entrevoir des affinités entre ironie et parodie, nettement différenciées dans la conception classique. D'autre part, une telle conception n'implique pas la recherche obligée d'un sens intentionnel caché, ce qui permet de rendre compte d'un nombre beaucoup plus important d'énoncés ressentis comme ironiques. Toutefois des objections demeurent. Ainsi, A. Berrendonner (1981) considère-t-il que l'acte de parole que l'auteur d'un énoncé ironique désigne à des fins critiques, n'est pas une énonciation antérieure et extérieure à lui-même, c'est sa propre énonciation : « Faire de l'ironie, ce n'est pas s'inscrire en faux contre l'acte de parole antérieure ou virtuel, en tous cas extérieurs, d'un autre. C'est s'inscrire en faux contre sa pro-

pre énonciation tout en l'accomplissant ». Et il parle d'un « phénomène de mention auto-évocatrice ». Ce qui revient à dire que  $E_0 = E_1 = E$ .

### 3.1.3. Ironie et argumentation

Donc, A. Berrendonner (1981, p. 182) définit l'ironie comme une « contradiction de valeurs argumentatives » et il ajoute : « Ce qui fait qu'une proposition est susceptible d'emploi antiphrasique et ironique, c'est, me semble-t-il, la possession d'une valeur argumentative. Autrement dit, il n'y a possibilité d'antiphrase sur un contenu  $p$  que si  $p$ , à un moment donné du discours, est préalablement reconnu comme un argument pertinent au regard d'une alternative de conclusion, mettons  $r$  vs non- $r$ . » A. Berrendonner précise que la valeur argumentative d'une proposition, c'est son appartenance à  $C^r$  (classe de tous les arguments en faveur de  $r$ ) ou  $C^{-r}$  (classe de tous les arguments en faveur de non- $r$ ). La cohérence du discours veut que l'intersection entre ces deux classes d'arguments soit vide, une même proposition ne pouvant servir à la fois deux orientations argumentatives opposées. Or, on s'aperçoit que l'ironie enfreint cette loi de cohérence discursive dans la mesure où, dans une séquence ironique, le même énoncé rentre à la fois dans  $C^r$  et dans  $C^{-r}$ . Si l'on considère l'énoncé ironique suivant « Pierre est un petit malin », on est en présence d'un phénomène de double énonciation :  $E_0$  « emploie »  $p$  conduisant vers  $r$  : Pierre mérite qu'on écoute ses suggestions.  $E_1$ , au niveau métalinguistique, « mentionne »  $p$  afin de signifier qu'il n'y adhère pas ;  $p$  conduit donc vers non- $r$  : Pierre n'est pas digne d'être écouté.

*Application.* On peut demander aux élèves de préciser pour chacun des énoncés ironiques suivants, les deux conclusions  $r$  ou non- $r$  auxquelles ils permettent d'aboutir, suivant que l'on se situe au niveau de l'énonciation<sub>0</sub> ou de l'énonciation<sub>1</sub>, de l'emploi ou de la mention.

1. Tu t'es levé tôt ce matin !
2. Tu as bonne mine !
3. Quelle distinction ! Quelle classe !
4. Tout le monde sait que les juges son impartiaux.
5. Votre bonté me bouleverse !
6. Ta mayonnaise est une réussite.
7. On voit que tu as pris le temps de te coiffer ce matin !
8. Heureusement, en politique, les scandales financiers sont rares.
9. Le nucléaire constitue réellement un progrès indéniable.
10. Ce que tu dis là m'intéresse au plus haut point !

Un deuxième exercice permettra de mettre l'accent sur le rôle de la situation et du contexte dans l'interprétation de l'énoncé comme ironique ou non.

*Consigne.* Imaginez une situation qui permettrait une lecture ironique des énoncés suivants :

1. C'est un plaisir de vous rencontrer !
2. L'eau était bonne ?
3. Ne vous inquiétez pas, tout va pour le mieux !
4. Dieu est juste !
5. Ce livre est réellement passionnant !
6. Bon appétit !
7. La musique adoucit les mœurs.
8. Vous semblez en pleine forme !
9. Dieu reconnaîtra les siens !
10. Tu es d'une ponctualité étonnante !

### 3.2. Ironies de mention et application didactique

Alors que dans la perspective classique, il convient de percevoir le sens figuré derrière le sens littéral, dans l'optique de l'ironie comme « mention », il convient de deviner la mention derrière l'emploi. Dans une interview au *Nouvel Observateur* du 17-12-73, rapportée par C. Kerbrat-Orecchioni, Guy Bedos souligne bien la difficulté de ce type de lecture ainsi que les aléas du métier d'ironiste :

« Il y a trois ans à Bobino, dans un sketch intitulé "Marrakech", je parlais du Maroc où "Même le roi est arabe". Un truc de dérision sur le racisme, quoi. Eh bien j'ai dû le supprimer. Parce que lorsqu'une première fois, une bonne dame vient vous féliciter chaudement : "Qu'est-ce que vous leur avez mis aux ratons !" vous restez pétrifié, mais la vingtième fois vous avez compris : attention à l'humour au second degré ».

Afin de sensibiliser les élèves à ce phénomène de double lecture, nous leur proposons (voir annexes) :

- document 1 : « Non à la délocalisation »
- document 2 : « Majesté, votre sire est trop bonne »
- document 3 : « Le poids des mots »

accompagnés des consignes suivantes :

1. Relevez dans chacun de ces documents, une expression que l'auteur utilise, qu'il semble prendre à son compte, mais à laquelle, en réalité, il n'adhère pas.
2. Ces trois expressions reproduisent en fait des discours préalablement entendus. Précisez, pour chacune, les énonciateurs d'origine dont l'auteur reprend les propos sur le mode de la dérision.

*Commentaires.* Les trois mentions-échos sont les suivantes : « Non à la délocalisation », « Notre ami le roi », « l'écologiste authentique », les énonciateurs-sources étant respectivement : les énarques (la première administration et aussi la plus prestigieuse à s'être vigoureusement élevée contre la délocalisation), Gilles Perrault auteur de *Notre ami le roi* reprenant, déjà de façon ironique, les propos de certains dirigeants français et ceux du roi Hassan II qui se considère comme l'ami de la France, et enfin Bruno Mégret qui est l'auteur de la formule : « Nous sommes les seuls véritables écologistes ». Précisons que Gilles Perrault est bien sûr à considérer comme un énonciateur intermédiaire : il n'est nullement attaqué par Ph. Meyer.

### 3.3. Ironie antiphrastrique et application didactique

Voici un corpus de trois textes qui devrait permettre d'éclairer le fonctionnement de l'antiphrase (voir annexes) :

- « Qui sauvera l'école ? »
- « Enfin ! »
- « Et si l'âge d'or du livre était derrière nous ? »

Les mêmes consignes valent pour les trois textes :

- a) surligner les arguments utilisés par l'auteur.
- b) Vers quelle conclusion argumentative littérale convergent-ils ?
- c) Quels sont les indices permettant de penser que les arguments revêtent la forme d'antiphrase et qu'il convient de procéder à une inversion sémantique ?
- d) Quelle est alors la conclusion argumentative intentionnelle ?

Si nous appliquons ces consignes au texte « Enfin », nous parvenons aux réponses suivantes :

- a) – arg. 1. : L'Europe vient d'un seul mouvement de reconnaître la Croatie et la Slo-  
vénie.
- arg. 2. : La Communauté a commencé à marcher du même pas.
- b) C<sup>litt</sup> : L'Europe a enfin une politique étrangère commune.
- c) indices suspects : « Après l'Allemagne » (pour l'arg. 1) « de l'oie » (pour l'arg. 2)
- d) C<sup>int</sup> : L'Europe n'a toujours pas de politique étrangère commune.

*Remarque.* Pour faciliter le décodage de ces textes ironiques, on peut, notamment en collège, mettre les élèves en situation d'encodage en leur faisant produire quelques énoncés ironiques courts qui leur permettent d'expérimenter la mise en mots de l'antiphrase.

A titre d'exemple, on peut demander aux élèves de créer des comparaisons ironiques originales après leur avoir signalé quelques exemples courants du type : « léger comme un éléphant », « aimable comme une porte de prison »... On peut clore cette étude du procédé antiphrastique par un travail d'écriture plus long. Par exemple :

« L'administration de votre collège vient de décider, en accord avec l'inspection académique et le corps enseignant, d'augmenter l'emploi du temps des élèves de 3<sup>e</sup> de cinq heures hebdomadaires afin de les préparer efficacement à l'entrée en seconde et au brevet des collèges. Les cours commenceront donc à sept heures du matin. Au nom de votre classe, vous écrivez au chef d'établissement pour le remercier et cette heureuse initiative. »

### 3.4. Les indices de l'ironie

Il est vrai que, comme le dit Bédia Alleman, « le mode de discours ironique est essentiellement hostile aux signaux », que les marques de l'ironie sont subtiles et que, de ce fait, leur décryptage constitue une gageure pour les élèves. Néanmoins, on peut considérer avec C. Kerbrat-Orecchioni que l'ironie « se doit d'utiliser certains indices... sinon à quoi bon utiliser ce procédé sophistiqué » et surtout prendre le risque de n'être pas compris même si ces indices restent « toujours présomptifs et toujours incertains ». Notre démarche consiste à proposer aux élèves des textes contenant des marques d'ironie assez clairement repérables (documents 2, 3, 4, 5, 7, 8) afin de leur offrir un échantillon suffisant des indices listés par C. Kerbrat-Orecchioni (1972). Les consignes suivantes sont données :

1. Surligner les passages ironiques.
2. Encadrer les indices signalant au lecteur l'intention ironique.
3. Opérer une classification des différents types d'indices relevés en 2.

Cette analyse devrait permettre d'aboutir au relevé suivant :

#### a) *Le contexte linguistique*

C'est sans doute l'indice le plus manifeste pour mettre à jour une contradiction interne entre deux séquences d'un énoncé. Si l'on veut gommer l'anomalie, il convient d'interpréter l'une d'elles de façon ironique. Ainsi, le texte 2 illustre ce phénomène puisque, par deux fois, la fin d'une phrase est en contradiction avec le début. Philippe Meyer dit à propos du roi Hassan II :

« qu'il est prêt à affirmer à intervalles réguliers que le Maroc n'a pas de prisonniers politiques et même à en donner les noms ».

« qu'il est chaudement partisan des émissions en direct à condition qu'elles soient enregistrées vingt-quatre heures à l'avance ».

#### b) *L'hyperbole*

Les adverbes modalisateurs tels que « vraiment » (texte 4), « bel et bien » (texte 5), « sûrement » (texte 2), « sans doute » (texte 8) « enfin » (texte 5) sont des intensifs qui servent à signaler une séquence comme ironique. En effet, (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980), « une assertion suspecte, mais à la rigueur plausible, énoncée en termes modérés, cesse d'être acceptable dès qu'elle est superlativée. C'est pourquoi, malgré l'apparent paradoxe, l'outrance de la formulation dénonce une séquence comme ironique ». On a un bel exemple d'enthousiasme exagéré dans le texte 5.

#### c) *Les procédés typographiques*

##### — *Les guillemets*

Leur valeur ironique n'existe pas en tant que telle ; elle ne fait que découler de leur valeur fondamentale qui consiste à marquer un fragment étranger au discours premier. Ainsi, dans l'oxymore *Un putsch « démocratique »* (document 4), les guillemets indiquent clairement que l'on a affaire à une mention, un écho, au sens où l'entendent Sperber et Wilson, un discours d'emprunt auquel le journaliste n'adhère pas.

Dans le texte 3, l'expression « l'écologiste authentique », utilisée par Ph. Meyer pour épingler Bruno Mégret, fonctionne de façon similaire. L'emprunt, ici, est explicite puisqu'il fait écho à la petite phrase de l'idéologue du front national : « Nous sommes les seuls véritables écologistes ». Mais il est clair que Ph. Meyer ne met pas sous le terme « écologie » les mêmes valeurs que Bruno Mégret, les guillemets apparaissent bien comme une démarcation ironique.

##### — *Les points de suspension*

Utilisés trois fois dans le texte 4 et une fois à la fin du texte 8, leur rôle consiste à signaler un sous-entendu malicieux dans le premier cas, un paradoxe dans le second.

##### — *Le point d'exclamation*

C'est un signe ambigu : dans le titre du texte 5 « Enfin ! », il pourrait traduire l'euphorie du locuteur, mais on finit par comprendre à la lumière d'autres indices plus fiables tels que celui du contexte contradictoire, qu'il convient de lui attribuer une valeur ironique.

#### d) *Le contexte extra-linguistique*

Dans *Poétique* (N° 36), Booth, cité par D.C. Muecke, affirme que « les reconstructions de l'ironie sont rarement, sinon jamais, réductibles aux opérations de la grammaire, de la sémantique, de la linguistique ». Il est évident que des compétences d'un autre type, souvent d'ordre culturel ou idéologique, sont nécessaires, voire indispensables pour décrypter l'ironie. D'ailleurs, nombreux sont les ironistes qui jouent sur cette connivence culturelle avec le lecteur. Une allusion telle que celle qui figure dans le texte 2 : « Félicitons TF1, ainsi que son désintéressé propriétaire qui ne bétonne sûrement pas dans le paysage marocain », ne peut être comprise que si l'on connaît bien le contexte politico-économique de notre pays ainsi que la vie des médias.



### 3.5. L'ironie « référentielle » ou ironie de situation

Certains textes qui semblent pourtant relever de l'ironie ne se laissent pas appréhender à l'aide des critères dégagés ci-dessus, dans la mesure où ils ne comportent ni antiphrases, ni mentions ironiques. Prenons un exemple : à propos de la polémique sur l'ouverture des magasins le dimanche, Ph. Bouvard, dans le *Figaro Magazine* du 15 février 1992, ironise en ces termes : « Passons sur le fait, amusant malgré tout, que ce sont les socialistes, ceux-là même qui voulaient détruire l'école privée en 84, qui défendent le jour du seigneur en 92 ». On est ici en présence de ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle l'ironie référentielle (définie comme une « contradiction entre deux faits contigus ») et qu'elle rejette d'ailleurs en tant qu'objet d'étude, comme ne relevant plus du champ d'analyse du linguiste. Toutefois, l'ironie référentielle, liée à une anomalie situationnelle et non verbale, peut être verbalisée et donner lieu à des énoncés sentis comme ironiques alors qu'ils ne comportent pas d'antiphrase. Un tel rejet est-il justifié ? Peut-on ainsi écarter cette « traduction verbale d'un fait d'ironie référentielle ? » N'est-elle pas, malgré tout, de nature linguistique dans la mesure où c'est le locuteur qui, en la verbalisant, signale ou même parfois crée l'ironie d'une situation. C'est ce qu'affirment les auteurs du *Groupe μ* : « L'ironie n'est pas dans la réalité mais dans sa présentification sous forme verbale » (*Poétique* N° 36, p. 427).

### 3.6. Le but de l'ironie

#### — L'attaque

On considère généralement l'ironie comme une arme dévastatrice et l'on utilise le terme de « cible » pour nommer la victime de ce procédé. Quand Zola s'attaque aux accusateurs de Dreyfus, c'est bien la violence de l'antiphrase qu'il utilise : « Dreyfus sait plusieurs langues, crime ; on n'a trouvé chez lui aucun papier compromettant, crime ; il va parfois dans son pays d'origine, crime ; il est laborieux, il a le souci de tout savoir, crime ; il ne se trouble pas, crime ; il se trouble, crime ». L'ironie est d'ailleurs souvent perçue comme l'arme du dernier recours. Quand tous les arguments ont été utilisés, il ne reste plus qu'à ironiser.

#### — La connivence auteur / lecteur

Comme le souligne D.C. Muecke, « On a trop souvent insisté sur l'aspect agressif, traumatisant de l'ironie et pas assez sur son aspect communicatif et même communautaire ». Dans cette optique, l'ironie devient un jeu euphorisant, dû à la coïncidence de l'intention et de la reconnaissance, et suscitant une communion amicale entre l'auteur et le lecteur qui se sentent ainsi en phase parce que participant d'un même univers culturel. Certains journalistes tels que Philippe Meyer, Gérard Lefort ou Claude Sarraute jouent sur ce type de phénomène, rédigeant des billets ou des éditoriaux qu'attendent impatientement leurs lecteurs.

#### — Le désir de liberté

C'est une position originale défendue par Berrendonner (1982, pp. 233-239). Selon lui, quand on argumente, on est obligatoirement soumis à des normes d'isotopie, quand on avance un argument, on s'engage dans une « classe de cohérence » de laquelle on ne peut plus sortir sans se contredire. Or, l'ironie permet justement d'échapper à cette règle de cohérence. En raison de son ambiguïté, elle autorise celui qui la manie à aboutir à deux conclusions argumentatives opposées, ce qui lui vaut d'échapper à toute sanction éventuelle (cf. Voltaire, Montesquieu, Swift...). C'est donc bien « une manœuvre défensive contre les normes ».

## CONCLUSION

Nous espérons avoir montré dans cet article que des questions très délicates touchant à l'analyse des discours argumentatifs pouvaient être abordés dès les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, par le biais d'activités simples et méthodiques. Ainsi, la compréhension d'écrits contre-argumentatifs, l'interprétation des phénomènes de polyphonie et d'ironie, peuvent se traduire en une série d'activités susceptibles de « décomplexifier » provisoirement l'objet, si tant est qu'un tel bricolage se réfère à des objectifs de maîtrise clairement définis et distincts des champs théoriques.

## BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1983) : *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- ATLANI, F. (1984) : « On l'illusionniste », *La langue au ras du texte*, sous la direction d'A. Grésillon et de J.-L. Lebrave, P.U. de Lille.
- BAKHTINE (1929) : *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Editions de Minuit (trad. française 1977).
- BEACCO, J.-C. (1988) : *La rhétorique de l'historien*, Berne, Peter Lang.
- BERRENDONNER, A. (1982) : *Eléments de pragmatique linguistique*, Editions de Minuit.
- CHAROLLES, M. (1987) : « Spécificité et portée des prises en charge selon A », in *Pensée naturelle, logique et langage. Hommage à J.-B. Grize*, Université de Neuchâtel, pp. 243-270.
- (1990) : « Connecteurs et portée : l'exemple de « se figurer que » », in *Le discours, représentations et interprétations*, M. Charolles et alii, Presses Universitaires de Nancy.
- COMBETTES, B. (1989) : « Discours rapporté et énonciation », *Pratiques*, N° 64, Metz, décembre 1989.
- (1990) : « Énoncé, énonciation et discours rapporté », *Pratiques*, N° 65, Metz, mars 1990.
- UCROT, O. (1980) : *Les mots du discours*, Editions de Minuit.
- (1984) : *Le dire et le dit*, Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1978) : « Problèmes de l'ironie », in *L'ironie, linguistique et sémiologie*, N° 2, P.U. de Lyon.
- SPERBER, D. et WILSON, D. (1978) : « Les ironies comme mentions », in *Poétique*, N° 36, Seuil.
- Matériel pédagogique pour l'enseignement du français dans les classes terminales de la scolarité obligatoire*, Editions LEP et Pédagogie SA, Lausanne, 1988.

## ANNEXES

### DOCUMENT 1 (Ironie)



### DOCUMENT 2 (Ironie)

#### Majesté, votre sire est trop bonne

« *Passé 40 ans, on est responsable de son visage.* » (Ainsi parlait André Malraux...). Mohammed V avait une tête à soutenir des conversations avec François Mauriac. Son fils Hassan II a plutôt la physionomie de quelqu'un qui aurait échangé des points de vue sur les entraînements de chez Régine avec des interlocuteurs genre Charasse, Bouvard ou Mouillot, le maire de Cannes. Pour un homme qui jouit d'une baraka magnifique – et entretenue à la paille humide des cachots dont il ne craint pas de peupler ceux qui lui veulent du mal –, cette comparaison permanente avec son géniteur constitue une fichue déveine...

Cependant, soyons justes et cohérents. Nous nous battons contre le « délit de faciès » lorsqu'on l'oppose aux quidams de Barbès ; ne l'évoquons pas contre un simple roi. A son propos comme à celui de quiconque, efforçons-nous d'aller au-delà des apparences. TF1 nous y a invités dimanche. Félicitons-la, ainsi que son désintéressé propriétaire qui ne bétonne sûrement pas dans le paysage marocain.

Que savons-nous du souverain alaouite ? Qu'il ne déteste pas la télévision. Notre ami le roi y possède même une sorte de billet de logement et, à intervalles espacés mais réguliers, il admet certains journalistes à l'honneur d'une rencontre avec lui. Les confrères qu'il distingue ainsi ont pour rituel de se livrer à un petit concours. Le vainqueur en est celui qui a prononcé le plus de fois les mots « *Sire* » et (votre) « *Majesté* », mots si chargés d'émotion dans notre peuple régicide.

La mastication de ces vocables augustes ne manque jamais de transformer les journalistes et de les rendre suaves. Au bout de deux ou trois « *Majesté* », ils sont même chancelifiés. Ce n'est plus du sang mais du sirop de groseille qui coule dans leurs veines et c'est du miel qui sort de leur bouche. C'est pourquoi, la rencontre entre Sa Majesté Sire le Roi et ses interlocuteurs télévisuels s'attache à renouveler le sketch de Pierre Dac et Francis Blanche.

« *Majesté, peut-on vous poser toutes les questions ?* »

— *Oui.*

— *ON PEUT LUI POSER TOUTES LES QUESTIONS !... »*

Dès lors qu'on peut, pourquoi abuser ? Si cela avait été impossible, il y aurait eu de la vaillance à mentionner les noms des enfants Oufkir ou le livre de Gilles Perrault. Mais comme on savait qu'on pouvait, on pouvait se contenter d'avoir pu.

A part cela, qu'avons-nous appris de Sa Majesté le Roi Sire ? Qu'il craint Dieu dans l'au-delà et *Le Canard Enchaîné* dans cette vallée de larmes. Qu'il est prêt à affirmer à intervalles réguliers que le Maroc n'a pas de prisonniers politiques et même à en donner les noms.

Que toute tentative de Lui demander des comptes sur la manière dont Il respecte les principes qu'Il affiche est et sera assimilée soit à du paternalisme soit à une tentative de vassalisation de son pays. Accessoirement, qu'il estime que M. Mitterrand a épousé une femme de condition inférieure – c'est pourquoi il l'a qualifiée de « *morganatique* » – et qu'il est chaudement partisan des émissions en direct à condition qu'elles soient enregistrées vingt-quatre heures à l'avance.

Ne tenons pas pour rien l'invitation pressante de notre ami le roi aux entrepreneurs français, afin qu'ils viennent au Maroc donner libre cours à leur dynamisme. Majesté, Votre Sire est trop bonne, mais pourquoi se limiter aux industriels ? Pourquoi pas des journalistes ?

(Philippe Meyer, *L'Événement du Jeudi*, 25-30 juillet 1991)

## DOCUMENT 3 (Ironie)

### Le poids des mots

Gaulois, gros et gras, fort en gueule et fier-à-bras, jouant volontiers les Bonhomme Chrysale, vite débraillé en dépit de ses efforts pour porter la toilette, vieux cheval de retour d'un poujadisme jamais complètement disparu, Jean-Marie Le Pen s'emploie à se tailler l'image d'un noceur de la politique qui voudrait faire croire que plus il aboie moins il mord. Pendant qu'il donne le spectacle d'un homme qui s'enivre de ses propres déclamations, deux hommes se tiennent derrière lui. C'est peu dire qu'ils sont sobres. On dirait deux pions engoncés dans des costumes achetés chez Picard Surgelés. L'un, Carl Lang, tricote les réseaux du Front National avec une efficacité d'apparatchik né. L'autre, Bruno Mégret, traduit en projets l'idéologie du mouvement. Le premier ne parle pas ; le second, peu.

La divine surprise d'avoir vu une partie des thèses extrémistes reprises par des politiciens réputés démocrates et libéraux vient cependant de pousser M. Mégret à se mettre davantage en avant et à dévoiler un peu plus de la vision du monde de son mouvement. Ces 50 propositions doivent en effet être lues en se souvenant de la déclaration du délégué général du FN en octobre dernier. « *Nous sommes les seuls véritables écologistes* », avait dit alors M. Mégret. Il n'y avait pas là une simple tentative de rapprochement électoraliste avec la partie des écolos qui tire sur le vert-de-gris, mais l'affirmation de la globalité du projet de l'extrême droite. Au-delà du gouvernement de la cité, c'est l'organisation de la vie dans sa totalité qu'elle vise. Cela porte un nom : le totalitarisme.

Le délégué général du Front National ne nous a pas encore délivré sa pensée sur toutes les questions qui relèvent de cette ambition, mais, en se concentrant sur l'immigration, il en a mis à nu les phantasmes. Leur morbidité évoque non le Mussolini « light » que Le Pen s'efforce de camper, mais plutôt le délire des idéologues de Nuremberg.

Je dis « morbidité » parce qu'à la lecture des 50 propositions, une chose frappe : l'action est exprimée par une litanie de verbes dont la succession est plus éloquente que toutes les excommunications. J'ai relevé ainsi : « *supprimer, remettre en cause, arrêter, rendre impossible, réviser, démanteler, entraver, réglementer, contrôler, mettre fin, stopper, réserver, séparer, obliger, punir...* » On ignore si « *l'écologiste authentique* » Bruno Mégret croit qu'il y a une vie après la mort, mais on voit bien que lui et ses amis politiques regrettent amèrement qu'il y en ait une avant.

(Philippe Meyer, *L'Événement du Jeudi*, 28 novembre 1991)

## DOCUMENT 4 (Ironie)

### Qui sauvera l'école ?

Je suis proviseur d'un lycée de province sans histoires, si l'on peut dire... Depuis l'an passé, j'ai eu à déplorer :

— Un mort par overdose de trichlo (pas dans le lycée !).

— Un seul membre du personnel frappé – à ma connaissance ! – pas gravement, et par des « étrangers au lycée ».

— Seulement deux dépressions graves et trois démissions de profs.

— Seulement 280.000 francs de vols dans l'année et pas plus de 200 ou 300 mètres carrés de tags.

— Un seul dealer de hasch pris dans le lycée, pas trop de consommateurs, pas trop d'alcoolisme, pas trop de brimades ni de racisme ordinaire.

— Peu d'élèves de 20 ans ou plus en seconde ; les élèves pètent et rotent doucement et les professeurs ont la délicatesse de ne pas entendre.

— Des parents assez rarement menaçants, pas plus d'une ou deux lettres aux « autorités »...

Non, vraiment, la France profonde... sans histoires susceptibles d'intéresser un journaliste.

Nous en sommes lentement mais sûrement arrivés là, au goutte à goutte, grâce à une idéologie ambiante qui nous gouverne, depuis bien avant M. Haby, et avec toujours les mêmes hommes, indépendamment des gouvernements qui se succèdent et qui ne nous (l'Éducation nationale) ont jamais vraiment gouvernés... [...]

(*L'Express*, janvier 1992)

## DOCUMENT 5 (Ironie)

### Enfin !

Qui osera encore prétendre que la Communauté européenne n'a pas de politique étrangère, alors qu'elle vient, d'un seul mouvement, de reconnaître la Croatie et la Slovénie ? Après l'Allemagne, qui ne semble pas s'être beaucoup inquiétée de savoir si elle serait suivie ou non, mais elle avait toutes les raisons de penser que ses partenaires ne méconnaîtraient pas plus longtemps le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. D'autre part, on sait bien que les décisions d'une communauté ne sont jamais spontanément collectives, mais se prennent à l'initiative de l'un ou l'autre de ses membres.

Et le résultat est là, probant, la Communauté a bel et bien une politique et elle a commencé enfin à marcher du même pas. De l'oie.

(*Le Figaro*, 19 janvier 1991)

## DOCUMENT 6 (Ironie)

Allons, on s'inquiétait en vain. Les affaires reprennent. Chez les éditeurs, on respire, et les libraires font sonner le tiroir-caisse. Comment avait-on pu désespérer du génie français ? Oubliée la guerre, nous redécouvrons les cimes de l'art : « Scarlett » s'envole allègrement vers le million d'exemplaires. Si tout va bien, Mme Ripley rejoindra bientôt Papillon, Dostoïevski, Céline et Paul-Loup Sulitzer au Panthéon de la littérature.

Il paraît que les éditeurs, instruits par l'expérience, ont décidé de changer de politique : désormais, ils miseront sur la qualité plutôt que la quantité. Leur religion est faite : à l'avenir, ils publieront des « bons » livres. Aussi bons que « Scarlett » ? Tant d'audace force l'admiration. Trêve de plaisanterie. Personne n'a jamais observé le moindre lien entre la qualité d'un livre et son chiffre d'affaires. Que le marché du livre se porte bien – ou mal – n'a rien à voir avec l'état de santé de la littérature. Statistiquement, nous dit-on, les Français lisent plus qu'avant. La belle affaire. La culture ne se vend pas au poids. Il lisent plus de quoi ? Il en est de la littérature comme de la monnaie : il arrive que la mauvaise chasse la bonne. Consultez les hit-parades de cette rentrée « littéraire »...

Et si on arrêta de tout mélanger ?... Que le même mot, « livre », serve à désigner « Eugène Onéguine » et les écrits de Rika Zarái, tout le monde voit bien qu'il y a là un malentendu, et une imposture. Il faudrait trouver un autre mot pour désigner ces objets qui, du livre, n'ont que l'apparence. « Lavres », par exemple. (Déjà, certains distinguent, à juste titre, les écrivains des « écrivants ».)

(*Le Nouvel Observateur*, 1991)

## DOCUMENT 7 (Ironie)

### Algérie : un putsch « démocratique » ?

Cette semaine a été marquée par un festival d'acrobaties dialectiques.

Premier acte : le FLN décide d'organiser des élections libres. En France, chœur de la nomenclatura socialiste et des commentateurs « de droite » : bravo, célébrons cette victoire de la démocratie.

Deuxième acte : raz-de-marée islamiste au premier tour de scrutin du 26 décembre et promesse d'une très large majorité pour le FIS au second tour, prévu pour le 16 janvier. Stupéfaction, aussi bien chez les dirigeants algériens qu'au sein du gouvernement français, les uns et les autres n'ayant apparemment rien vu venir. C'était pourtant parfaitement prévisible.

Troisième acte : un coup d'état, appuyé par l'armée, annule purement et simplement les élections et renvoie le FIS dans ses foyers. Chœur des commentateurs : en empêchant le FIS de s'emparer du pouvoir, les militaires algériens ont sauvé la démocratie !

Personne ne souhaitait la victoire du FIS qui, effectivement, aurait instauré un régime dictatorial, fondé sur une religion on ne peut moins adaptée aux nécessités du monde moderne, accompagné d'une régression inquiétante dans le domaine des libertés. On peut comprendre que l'on se félicite de voir les « barbus » écartés du pouvoir, ce qui d'ailleurs ne règle rien et annonce, à courte échéance, des nuées d'orage. Mais, de grâce, qu'on ne se donne pas le ridicule d'en appeler aux grands principes démocratiques pour justifier la primauté des baïonnettes sur les bulletins de vote.

Il a fallu au président Mitterrand quatre jours pour s'apercevoir que quelque chose « clochait » dans cette dialectique. Le 14 janvier, il déclare : « *Les dirigeants algériens s'honoreront en renouant le fil de la démocratisation qui est nécessaire, en passant par des élections libres.* » Du côté d'une opposition visiblement embarrassée, il faut saluer le jugement net de Valéry Giscard d'Estaing : « *C'est une faute que d'interrompre une consultation électorale parce que les résultats ne vous conviennent pas.* » C'est bien de cela qu'il s'agit.

(*Le Figaro*, 17 janvier 1992)

## DOCUMENT 8 (Ironie)

### Promotion Hara-Kiri

Vous aimeriez mettre un profil sur les carrosseries des dernières nées de l'industrie auto nippone, avoir un avis autorisé sur la Mazda RX 7, la Honda FSX, la Mitsubishi Colt, la Nissan Cocoon, la populaire Daihatsu 409, l'élitaire Toyota Aristo ou la Suzuki Capuccino, au patronyme qui ne fait point mystère de grandes ambitions sur le marché latin. Vous pouvez consulter une revue spécialisée qui sait faire, sans complexe, la publicité des concurrents les plus féroces de notre industrie automobile nationale. Banal.

Ce qui l'est moins, c'est le nom de l'éditeur : « Avec Renault ». Oui, vous avez bien lu. Le mensuel publié par la direction de la marque au losange (décembre 1991) est l'auteur (4 pages couleur) de cette promotion. Au nom sans doute d'une conception hara-kiri du marketing...

(*L'Humanité Dimanche*, 9-15 janvier 1992)

## DOCUMENT 9

### La marche mélancolique

Le nombre y était, mais pas la foi, qui fait reculer les gouvernements. On était venu nombreux, oui, de toutes les cliniques, de tous les cabinets, de toutes les provinces, avec tout ce qu'il fallait de blouses blanches et de refrains de carabins pour s'organiser, ce dimanche, à travers la rive gauche déserte, une jolie promenade de santé, si l'on ose dire. N'en déplaise à la préfecture de police, qui ne dénombra que soixante mille personnes, ils furent au moins le double (les organisateurs ont avancé quatre cent mille) à venir crier leur refus de l'« *enveloppe globale* » et du « *rationnement des soins* ».

Mais il manquait à ce défilé ce qui avait imprégné la grande manifestation en faveur de l'école privée de 1984, référence le plus souvent évoquée : l'euphorie de la rencontre, la grissante certitude de parvenir à fabriquer l'Histoire, à détourner le cours des choses. On avait pris les cars, les trains, les avions spéciaux pour venir faire nombre. Mais on se retrouvait entre soi, le petit monde de la santé libérale. Les assurés sociaux, pourtant dûment conviés les jours précédents, et encore par la banderole de tête – « *les professionnels de la santé et les assurés sociaux ensemble* » – ne s'étaient pas déplacés. Quant à la CGT, elle n'était représentée que par une centaine de militants au maximum.

On se retrouvait entre soi, seulement cimentés, au fond, par une angoisse sourde, comme en témoignait l'allure funèbre d'un cortège où abondaient les cercueils de carton noir. Quelques-uns s'étaient même offert un véritable corbillard, tiré par deux authentiques percheros, qui suivirent consciencieusement la marche, opportunément disposés derrière un camion destiné aux caméras.

« *Ça ne servira à rien, mais...* »

Même la polémique était quasi-absente des slogans et des pancartes d'un défilé que l'on aurait pu attendre plus pugnace à l'égard d'un gouvernement de gauche. Quelques calembours sur les noms de MM. Evin, Durieux et Bianco, quelques obscénités isolées à l'égard du premier Ministre, quelques rapprochements hasardeux avec les récentes affaires de transfusion – « *Voulez-vous être soignés comme les hémophiles ?* », demandait une banderole – mais le cortège fut le plus souvent silencieux, comme si les participants savaient au fond d'eux-mêmes que les jeux étaient déjà faits, que tout se décidait ailleurs.

« *Ça ne servira à rien, mais il fallait le faire tout de même* », résumait une pharmacienne. Et ce n'était pas la présence discrète de quelques rares personnalités politiques, comme MM. Alain Madelin (UDF), Bernard Pons (RPR) ou Carl Lang (FN) qui pouvait risquer de troubler cette ambiance de recueillement. Sujet sérieux, angoissant même, le déficit du système de protection sociale française ne se prêtait guère aux surenchères. Certes, chacun avait sa recette. Au hasard de la manif, on entendait certains affirmer que « *le problème c'est le RMI (revenu minimum d'insertion), qui ne devrait pas être financé par la Sécu* », que, « *s'il n'y avait pas autant de chômeurs, nous aurions davantage de cotisants* », ou que « *l'Etat pourrait bien commencer par reverser les taxes prélevées sur le tabac* ».

D'autre protestaient hautement de la nécessité de mettre fin, de préférence à une échéance indéterminée, « *aux redondances et aux abus de prescription* ». « *Il faut rationaliser les urgences. Est-il bien nécessaire d'envoyer un fourgon de réanimation pour un doigt coincé dans une porte ?* », s'interrogeait le Dr Jean Dugué, généraliste à Saintes (Charente) et président de l'Union nationale des omnipraticiens français. « *Puisqu'il y a consensus entre nous sur le fait qu'il ne faut pas multiplier inutilement les échographies et les frottis vaginaux, pourquoi le nombre de ces actes continue-t-il d'augmenter ?* », ajoutait-il.

D'autres encore soulignaient les incohérences de certaines mesures d'économie : « *Des examens simples, que l'on pouvait pratiquer en cabinet, ne seront plus remboursés, se plaignait le Dr Yves Decalf, président du syndicat des cardiologues. Les malades seront donc incités à aller faire à l'hôpital des examens beaucoup plus complexes et coûteux. Où sera l'économie ?* » « *La France est le premier consommateur mondial de tranquillisants*, expliquait une pharmacienne. *Or on vient de décider que les ordonnances de tranquillisants ne seront plus renouvelées automatiquement. Très bien. Cela obligera les malades à retourner à chaque fois consulter leur médecin, ils n'ont que cela à faire. Et qui paiera ?* »

Mais, au-delà des petites recettes, le cortège tout entier semblait comme frappé de mélancolie par l'évidence des chiffres. Et d'abord des statistiques démographiques, dont beaucoup découle. « *Les gens vivent de plus en plus vieux, et développent de plus en plus de maladies, qu'il faut soigner plus longtemps. On ne va quand même pas les tuer !* » résumait Mme Guillemette Rosin, gérante de clinique à Angers.

Après les discours de circonstance, on se dispersait dans le soir tombant sur le Champ de Mars, à quelques centaines de mètres du ministère de la santé, sévèrement gardé, au pied duquel une poignée d'infirmières frigorifiées poursuivaient sous la tente leur *sit-in* de huit semaines.

(*Le Monde*, 19 novembre 1991)

## DOCUMENT 10

### Histoire d'une élection

« J'étais assez proche de Roger Caillois. A cette époque-là, il dirigeait la revue *Diogène* à l'Unesco, et j'étais son adjoint. En fait, on se voyait quotidiennement : il passait en moyenne quatre heures par jour dans mon bureau, et lorsqu'il n'y était pas, c'est moi qui étais dans le sien. Nous parlions souvent de Marguerite Yourcenar ensemble. Du reste, lorsqu'il a remplacé Carcopino à l'Académie, en 1970 – au troisième fauteuil, qui avait été aussi celui de Clemenceau – Caillois avait alors demandé à ce que Marguerite Yourcenar fasse partie de son comité de l'épée. Quand Roger Caillois est mort, j'ai joué un peu le rôle de « veuve abusive » ; je me suis dit qu'il fallait lui trouver un successeur digne de lui, parce qu'il aurait été terriblement sensible à celui qui lui succéderait. Il ne m'avait pas laissé de message, mais je me souviens qu'il m'avait dit : « c'est agaçant, l'Académie, on ne sait jamais qui va vous succéder ». Et c'est comme ça que l'idée de Marguerite Yourcenar m'est venue, parce que je savais qu'il l'apprécierait particulièrement. Attention, en pensant à elle, je n'ai jamais prétendu faire avancer la cause du féminisme ! Je me suis seulement demandé : « quel est aujourd'hui le plus grand écrivain vivant ? » Je n'ai eu que trois idées pour le remplacement de Caillois : Yourcenar, Aron, et le troisième, c'était Aragon. En vérité, j'ai été tellement épuisé par la lutte pour Yourcenar que j'ai dû abandonner les deux autres...

Le seul ennui avec Marguerite Yourcenar, c'est que c'était une femme. Mais puisqu'on voulait faire bouger l'Académie, je me suis dit, au fond, une femme, c'est épatant ; et rien dans le règlement ne s'oppose à son élection. Mais quand j'ai commencé à en parler, j'ai suscité une formidable opposition. On a dit ainsi : « l'Académie française, c'est comme la tour Eiffel, ça ne tient que par la peinture ; si on l'érafle, tout va s'écrouler ». Certains, comme Jean Dutourd ou André Chamson, étaient ardemment contre. Claude Lévi-Strauss, quant à lui, disait qu'on ne pouvait pas changer les « règles de la tribu ». J'ai eu contre moi tous les traditionalistes et une multitude d'arguments ont été avancés. Par exemple, on sait que le fonctionnement de l'Académie repose sur une série de rites. Le rituel par excellence, c'est que nous sommes tous égaux, le seul ordre hiérarchique étant celui de l'ancienneté. Un ordre immuable ! Le problème était de savoir s'il faudrait laisser passer Marguerite Yourcenar avant nous. Le costume est aussi un élément très important du rituel : quel uniforme porterait donc Madame Yourcenar ? Un troisième argument, le plus étonnant sans doute, a été invoqué : « A l'Académie, nous vieillissons entre nous. Comment supporterons-nous de voir vieillir une femme ? » En somme, je trouvais toute cette agitation très amusante...

Dans le même temps, j'avais écrit à Marguerite Yourcenar pour lui parler de mon projet, et nous avions échangé plusieurs lettres. Elle m'avait d'abord répondu qu'elle n'avait jamais songé à l'Académie, mais elle n'était pas franchement hostile à ma démarche. Puis elle a fini par accepter, mais en précisant qu'elle ne ferait pas acte de candidature, et qu'elle se refusait aux traditionnelles « visites ». J'ai alors consulté le règlement, et je me suis aperçu que ces visites étaient en fait interdites : c'était tout simplement la tradition qui les avait rendues obligatoires ! Tout de suite il y a eu la querelle entre le règlement et la tradition, des discussions à n'en plus finir. Or, l'article 15 stipulait explicitement : « les prétendants aux places vacantes seront invités à se dispenser de faire aucune visite aux académiciens pour solliciter leurs suffrages. » Il n'y avait donc pas de raison pour qu'il soit fait exception pour Marguerite Yourcenar... Certes, elle n'avait pas déposé officiellement sa candidature au secrétariat de l'Académie. Mais j'ai dit qu'elle m'avait communiqué par écrit qu'elle accepterait son élection. C'est à partir de ce moment-là qu'a commencé une bagarre insensée. Je me souviens qu'il y a eu des articles dans la presse qui rapportaient que des coups avaient été échangés, et que j'avais reçu une giflle. Bien sûr, c'est tout à fait faux ! Mais il est vrai que l'on m'a traité de « galopin ». C'était André Chamson, qui avait ajouté : « naturellement notre jeune confrère, qui a tant de talent, fait cela parce qu'il aime tellement la télévision ». En entendant cela, évidemment, je me suis levé et je suis sorti de l'assemblée. J'ai été suivi par Félicien Marceau, Maurice Rheims... enfin, par cinq ou six amis qui étaient pour l'élection de Marguerite Yourcenar. Par la suite, nous avons reçu un semblant d'excuse...

A cette discussion sur le règlement s'est greffée la discussion sur la nationalité. Un bruit a circulé disant que Marguerite Yourcenar n'était pas française, mais belge. La confusion avait eu lieu parce qu'elle était née à Bruxelles. En fait, on s'est aperçu qu'elle était américaine, tout simplement parce que, lorsqu'elle avait fait la demande de cette nationalité en



1947, elle avait oublié d'accomplir une démarche au Consulat de France, qui lui aurait permis de conserver la citoyenneté française. A ce moment-là, Alain Peyrefitte, Garde des Sceaux à l'époque, et très favorable à la candidature de Marguerite Yourcenar, est intervenu en disant : « je me fais fort de rendre la nationalité française à Madame Yourcenar ». Je crois que, par la suite, le Consul de France à Boston est allé la voir, et elle est redevenue française.

Tous les obstacles étaient levés et nous avons mis les académiciens en demeure de voter pour elle sous peine de passer pour ridiculement passésistes. Il est clair qu'ils ne voulaient pas d'elle dans l'assemblée, mais ceux qui la soutenaient avaient un argument en or : puisqu'elle vivait aux Etats-Unis et qu'elle voyageait beaucoup, elle ne serait pas souvent à l'Académie... Après tout cela, il s'est trouvé quand même des académiciens pour dire qu'elle avait boudé l'assemblée ! Le plus drôle dans cette histoire, c'est l'espèce de clin d'œil du hasard qui a eu lieu un an plus tard. Comme le veut l'usage, elle devait commenter le mot du dictionnaire auquel nous étions arrivés. Eh bien, le mot qui devait échoir à Marguerite Yourcenar était le mot... « follette » ! Naturellement, nous nous sommes tous trouvés embarrassés ; nous avons un peu triché, et nous lui avons attribué « follement ».

(Propos recueillis par Josyane Savigneau, *Le Magazine Littéraire*, 1991, numéro consacré à Marguerite Yourcenar).

## DOCUMENT 11

### **Une valeur démodée ? Non, même si la famille a changé, les réseaux de parenté sont plus forts que jamais...**

Ah ! le bon vieux temps des bonnes vieilles familles, stables et fécondes, à rendre verts de jalousie les ménages modernes sur la pente irrésistible du divorce et du pauvre 1,8 enfant par couple. Eh bien, pas du tout ! Il n'y a jamais eu de paradis familial ni d'âge d'or de la famille : c'est ce que tient à préciser Martine Segalen, sociologue, directrice du Centre d'ethnologie française au CNRS (Centre national de la recherche scientifique). « La famille dite traditionnelle, c'est-à-dire celle de la femme au foyer, ne constitue en aucun cas un modèle, indique-t-elle. D'ailleurs, elle n'a occupé qu'un bref moment de notre histoire, au XIX<sup>e</sup> siècle, presque exclusivement dans la bourgeoisie. Quant aux larges communautés familiales du Moyen Age, les remariages y étaient fréquents, pour cause de veuvage, et les enfants, touchés par une grande mortalité, n'étaient pas aussi nombreux qu'on peut l'imaginer. Tantôt on entend dire que la famille a été désagrégée par l'industrialisation et l'urbanisation, tantôt on ne lui concède plus qu'un rôle de citadelle affective dans une société devenue inhumaine. Ce sont deux vues fausses. Ces ménages modernes, que l'on qualifie de nucléaires, sont en fait très encadrés par leurs parents et leur famille. » Témoin, sous la direction de Martine Segalen, l'actuelle exposition du musée national des Arts et Traditions populaires, retraçant l'évolution des liens de la famille à travers le temps et les peuples. De quoi relativiser les discours contemporains sur la crise de la structure familiale. En France, les statistiques des démographes ont sous-estimé le fait familial : de 1945 jusqu'aux années 1980, elles ont indiqué une dégradation de la famille. Oubliant les aspects invisibles, cachés, non dits, que les chiffres ne parviennent pas à saisir, elles n'ont parlé que du couple.

## DOCUMENT 12

### **Haro sur les chouchous**

Les profs ont-ils des chouchous ? Grave question au sujet de laquelle les avis divergent grandement, car aux démentis véhéments des enseignants répond un « oui » quasi unanime de leurs élèves... A partir d'enquêtes réalisées auprès des principaux intéressés, Philippe Jubin procède à une analyse du « chouchou », qui se veut avant tout une étude de l'importance des relations affectives dans la classe et dans les processus d'apprentissage.

Dans le primaire, explique-t-il, le chouchou est « l'enfant idéal », celui qui rappelle à l'instituteur le bambin qu'il a eu, celui qu'il a été ou encore celui qu'il a voulu être. L'auteur décorique avec subtilité la façon dont un enseignant choisit un élève.

Souvent, au départ, le jeune élu est beau, doux, gentil. Surtout il s'exprime très bien oralement et manifeste un vif intérêt pour la vie de la classe. Bref, on l'aura compris, le petit préféré est avant tout un bon élève.

Mais le chouchou est surtout celui qui est repéré comme tel par ses camarades. Peu importe que le maître s'avoue à lui-même son penchant ou non, les écoliers, eux, ne manqueront pas de le repérer. « Le maître l'adore », « la maîtresse l'aime », « la maîtresse est moins sévère avec eux, pas avec les notes mais avec la gentillesse ». Peu leur importe de savoir si le chouchou en question a cherché volontairement à acquérir ce statut privilégié, l'essentiel est le profond sentiment d'injustice qu'ils en ressentent. Les élèves n'hésitent d'ailleurs pas à dénoncer les avantages matériels du jeune protégé : « C'est devenu le chouchou et, comme par hasard, c'est lui le premier. » « Quand vous êtes chouchou, vous êtes toujours interrogé, même si quelqu'un a levé le doigt avant vous. » Dans le secondaire, les choses sont encore plus claires : « Une bonne estime auprès du prof et il peut vous défendre au conseil de classe. »

D'où le danger dénoncé par Philippe Jubin. A la base de l'organisation de l'enseignement, dans la tradition française, il y a l'instauration d'un ordre identificatoire : les élèves veulent être reconnus par l'enseignant – à la fois le détenteur du savoir et l'adulte de référence du groupe-classe. Reconnus, c'est-à-dire « aimés », « estimés ».

#### *Quand l'adulte a failli*

Car l'élève travaille aussi pour faire plaisir ; ce qui le motive est aussi d'ordre affectif. Or, pour ceux qui ne font pas partie des élus, ce moteur peut se casser, et cette frustration alors porter atteinte à l'intérêt du travail scolaire. Parce que l'enseignant a montré vers qui et vers quoi il était attiré, parce qu'il a laissé voir ses limites, il ne peut plus être le garant du discours et du savoir. Le processus identificatoire ne peut donc se dérouler sereinement puisque l'« adulte de référence » a failli. Pour l'élève de base, l'affaire est entendue : « s'il ne réussit pas, c'est qu'il est désavantagé. » Et, à l'inverse, si le chouchou obtient de bons résultats, c'est qu'il est privilégié. Porter le doute sur l'équité de l'enseignant, c'est remettre en cause son enseignement.

Sur le plan sociologique, les conséquences ne sont pas neutres : comme l'indique Philippe Jubin, n'importe qui ne devient pas chouchou. On l'a dit, dès les petites classes, ce sont les enfants qui participent activement et manifestent un goût prononcé pour l'écrit et la littérature, qui peuvent prétendre à ce titre. Or qui sont-ils sinon les fils et filles issus des milieux sociaux privilégiés ? Mieux, l'auteur montre que la petite fille « mignonne », le petit garçon « adorable » aux yeux des enseignants sont – comme par hasard – ceux qui viennent à l'école « toujours très bien habillés ».

L'auteur s'appuie sur ces observations pour dénoncer le rôle de reproduction sociale que l'école joue jusques et à travers les rapports affectifs. D'ailleurs, seulement 6,5 % des chouchous désignés sont reconnus comme « venant d'un milieu pas très riche » par leur camarades.

C'est sans doute parce que l'enjeu est si important que l'enseignant, le plus souvent, nie avoir la moindre préférence. Il ne s'agit pas là, en effet, d'un élément secondaire, mais bien des conditions d'exercice de sa compétence professionnelle. Avouer ses inclinations serait reconnaître que l'on n'œuvre pas vers l'accession au savoir de sa classe tout entière. Elire un élève (ou quelques-uns) revient à exclure les autres. Voilà qui n'est pas admissible. D'où la virulence des dénégations des maîtres ou leur culpabilité : « Il y avait des enfants que je préférerais c'est sûr, mais je dirais naïvement que ça ne se voyait pas » admet malgré tout l'un d'entre eux.

Face à ces défaillances bien humaines, la sévérité rigoureuse constitue, pour bien des enseignants, le meilleur des palliatifs. Apprécié comme tel par leurs élèves : « La prof, elle ne veut pas savoir qui a commencé à parler, elle enlève tout de suite des points aux deux : elle n'a pas de chouchous. » Compliment suprême.

(Véronique Maumusson, *Le Monde de l'Education*, novembre 1991)