

Paru dans : *Travaux neuchâtelois de linguistique* 18, "Hommage à René Jeanneret", septembre 1992, 201-221.

Comment exercer le discours indirect libre "en production"? L'apport de la didactique du français langue seconde.

Marie-José Reichler-Béguelin, Universités de Neuchâtel et de Fribourg

O. Cette étude a pour propos d'alimenter le débat, toujours actuel, sur l'enseignement du discours rapporté, et plus particulièrement du discours indirect libre¹. Dans les limites d'une brève contribution, qui présente une expérience pédagogique, il sera bien sûr impossible d'aborder dans son ensemble le problème des procédures de citation, aussi vaste que complexe². Sur quelques points précis, je me contenterai de montrer de quelle manière la didactique du français langue étrangère (désormais: FLE) peut apporter des suggestions méthodologiques utiles à l'enseignement du français tout court³.

1.1. Les étudiants concernés par le présent travail sont des adultes germanophones qui suivent la seconde année de FLE à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. Ils sont à mi-chemin de leurs études en vue d'un diplôme d'enseignant secondaire, comprenant le français comme deuxième branche. Ces étudiants (venus de diverses régions de la Suisse alémanique) fréquentent un séminaire de langue écrite, où ils sont sensibilisés à certaines questions de grammaire transphrastique (emploi des temps du passé, gestion de la progression thématique, des rappels d'information; procédés argumentatifs). Si le problème du DR leur est déjà familier, on ne peut, néanmoins, en considérer la pratique comme généralement acquise, le niveau en français des étudiants étant par ailleurs assez peu homogène.

L'objectif global, plutôt ambitieux, est d'obtenir à la fois un progrès sensible dans les productions d'étudiants, et une meilleure conscience métalinguistique des phénomènes de DR, cela en quatre ou cinq leçons de deux heures. On espère ainsi

¹ Pour simplifier, j'utiliserai désormais les abréviations usuelles: DR et DIL, ainsi que DD (discours direct), DI (discours indirect), DN (discours narrativisé). Ces notions seront définies au paragraphe **1.2**.

² Voir, dans la bibliographie, quelques titres choisis parmi l'abondante production sur le sujet. Pour une perspective pédagogique, on consultera en particulier le numéro 64 de *Pratiques* intitulé "Paroles de personnages", déc. 1989; voir aussi Combettes, 1990.

³ Une conférence a été présentée autour des mêmes problèmes lors du 3^e Cycle romand de linguistique française "Structures et pratiques langagières, structures et pratiques normatives", sous le titre: "Effets pervers des règles de grammaire: l'exemple du discours rapporté" (avril 1988).

faire coup double: d'une part en effet, une bonne connaissance des procédures de citation fait partie du bagage notionnel indispensable à un futur maître de langue; d'autre part, dans les cas favorables tout au moins, un meilleur contrôle des opérations grammaticales mises en jeu peut contribuer à perfectionner et à diversifier une compétence encore hésitante.

1.2. La séquence didactique s'organise de manière classique:

I. Rappels généraux sur les formes canoniques du DR, assortis d'observations sur des extraits de texte;

II. Exercices pratiques globaux, c'est-à-dire non limités à des phrases isolées, tirés de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 65-67⁴.

III. Travail de classement, puis diagnostic collectif sur les erreurs les plus typiques relevées au cours de la correction des copies.

IV. Relance de la démarche didactique, interrogations rétroactives sur les règles et les contenus d'enseignement traditionnels.

V. Exercices de consolidation.

La suite de mon exposé ne se pliera que partiellement à ce plan, se limitant à quelques points importants: bref compte rendu des connaissances de base dispensées dans l'étape I (2.1); quelques remarques sur l'enseignement standard du DR et notamment du DIL (2.2); présentation de la méthode fondée sur l'analyse des erreurs (3.1); examen des productions d'étudiants en FLE, dont on s'aperçoit qu'elles sont hypothéquées par certains déficits de l'enseignement grammatical et de la méthodologie classiques (3.2); en conclusion, quelques suggestions didactiques, à caractère plus ou moins programmatique (4).

2.1. Les contenus grammaticaux présentés aux étudiants sont en substance les suivants⁵:

a) Terminologie et définitions:

⁴ Dans cet ouvrage, les exercices mettant en jeu le DR ne sont là que comme illustration d'un chapitre consacré à l'ancrage énonciatif et aux mécanismes référentiels en langue écrite (la partie théorique, centrée sur le fonctionnement des déictiques, ne comprend aucun exposé systématique sur le DR, lacune qu'il est prévu de combler dans un autre volume). Les objectifs explicites de ces exercices, reproduits en annexe à la fin du présent article, sont formulés comme suit: "Modification du repérage spatio-temporel et du système des personnes dans le discours indirect", et "Adaptation du texte de base à une nouvelle situation de communication."

⁵ Le caractère technique de la présentation qui suit ne reflète nullement le déroulement du cours, fondé sur l'observation d'exemples sur lesquels il est toutefois impossible de s'attarder ici.

- Par convention, *DR* est utilisé comme terme générique, couvrant les formes classiquement reconnues d'intégration d'une **énonciation citée** dans une **énonciation citante**. On insiste sur les paramètres de l'énonciation (personnes, temps, lieu) et sur leur repérage, qui se fait, selon les types de DR, soit en fonction de l'énonciation citante, soit en fonction de l'énonciation citée.

- Le DI est caractérisé grammaticalement par la présence explicite d'un verbe *dicendi* (éventuellement *credendi*, en cas de "pensée représentée") suivi d'une complétive enchâssée, où les déictiques pronominaux ou spatio-temporels sont, à de rares exceptions près, identifiés par rapport à l'énonciation citante.

Le DI est le domaine des phénomènes morpho-syntaxiques connus sous le nom de "concordance des temps". Il est important (cf. **3.2**) de relever d'emblée certaines limites d'application des règles de concordance: les étudiants identifient assez spontanément le cas des vérités générales, dont la validité s'étend au moment de l'énonciation citante, et qui peuvent figurer au présent même dans un DI introduit par un passé simple: *Il rappela que deux et deux font quatre*.

Des remarques sont faites sur le caractère non enchâssable de certains énoncés (phrases non verbales, vocatifs, exclamations, etc.). On évoque aussi le problème, souvent passé sous silence, de la prise en charge des choix lexicaux et des dénominations (qui est responsable de l'appréciation négative dans *Il m'a dit que cet imbécile de Paul avait oublié d'envoyer la lettre ?*).

- Le DD a pour propriétés formelles définitoires d'être syntaxiquement autonome, d'être très souvent démarqué par l'intonation ou la ponctuation, et de contenir des déictiques qui prennent toujours leur valeur par rapport à l'énonciation citée.

Le discours grammatical classique caractérise trop rapidement le DD par son exactitude, sa "fidélité" à un discours effectivement tenu, ce que vient démentir l'existence de DD fictifs, ou d'énoncés comme: *Il m'a dit en substance* (ou encore: *en italien*): *"Je veux changer de métier"*. Faute d'être "authentique" au sens positif du terme, le DD *se donne pour tel*. Son caractère d'énonciation mimée transparaît dans la reproduction -toujours sélective- de certaines caractéristiques du mode de production oral (bégaiements, hésitations, accent étranger, etc.⁶).

- Le DIL est habituellement présenté comme une forme hybride de DR, les pronoms et les temps du verbes présentant les caractéristiques propres au DI, alors

⁶ Cf. Pinchon et Morel, 1991.

que l'autonomie syntaxique, la présence possible d'exclamations, de modalisations, de "façons de parler", voire de déictiques spatio-temporels assumés par l'auteur du discours cité, le rapprochent du DD. Le DIL peut prendre des formes très variées, dont une typologie fine mériterait d'être élaborée à des fins didactiques.

- Par convention toujours, le terme de DN (discours narrativisé) est introduit pour désigner les cas où la mention d'échanges langagiers prend la forme d'un récit d'actions, explicitant les actes de langage accomplis par l'énonciateur du discours cité (*Il m'a raconté sa soirée. Il a injurié Paul. Il se plaindra au patron*). L'allusion à un discours premier est ici impliquée par le sémantisme des verbes de communication mis en jeu. Certains de ces verbes (mais certains seulement) pourraient aussi introduire une complétive, ce qui révèle une parenté entre DN et DI en tant qu'énonciations "nommées": *Il m'a raconté sa soirée/ qu'il avait passé une soirée agréable*.

b) Problèmes de catégorisation et de délimitation:

- L'attention des étudiants est attirée sur l'existence de formes de DR hybrides (mixtes DI/DIL, DD/DIL) et/ou indéterminées (Loufrani, 1982).

c) L'enchaînement des divers types de DR dans le texte suivi:

- On montre que d'un point de vue syntagmatique, les limites entre DIL et diégèse ne sont pas forcément marquées en français. Plus ou moins délibérée, l'ambiguïté de prise en charge est un phénomène courant dans les textes et les discours. Il peut arriver également qu'un DD ne soit pas explicitement signalé comme tel, à l'oral ou à l'écrit. Le repérage des changements d'instance énonciative ainsi que celui des ambiguïtés de prise en charge peut donner lieu à certains incidents, chez les apprenants comme dans la communication courante: ce repérage suppose une compétence de décodage exercée.

- Pour sortir de la perspective étroitement phrastique, un certain nombre de DR suivis sont analysés. Les exemples authentiques présentent très souvent un usage alterné des différents types de DR, qui contribuent parfois à surmarker les changements de locuteur en cas de dialogue ou de polylogue rapportés. Le DR entre d'autre part en concurrence avec des formulations modalisées: assumées par le locuteur de l'énoncé en cours (donc non rapportées), elles sont cependant

accompagnées d'une modalisation renvoyant au dire d'autrui ("modalisations en discours second": **Selon - d'après, aux dires de- Paul, Marie passera ses vacances en Italie**).

2.2.1. Trouver des activités d'application adéquates pour entraîner le DR n'est pas aussi facile qu'on pourrait le penser à première vue. L'étude d'Authier et Meunier, 1977 (auteurs suivis par Combettes, 1990), a mis en relief les "effets pervers" que produisent, en matière de DR, certaines règles ou certains exercices très largement pratiqués en classe de langue. Sont incriminées, à cet égard, les idées reçues qui inspirent plus ou moins explicitement la pédagogie traditionnelle: une conception transformationnaliste périmée du DI comme dérivant de manière transparente d'un DD univoquement reconstituable; une conception restrictive du DIL comme assimilable à un DI dépourvu de verbe introducteur et d'enchâssement syntaxique. Il s'y ajoute l'insuffisante prise en compte, par la grammaire traditionnelle, des phénomènes de polyphonie énonciative, et une large méconnaissance des contraintes de "mise en texte" qui accompagnent le passage de la dimension phrastique à la dimension textuelle: ces contraintes échappent en général à toute théorisation, et les apprenants sont entièrement livrés à eux-mêmes au moment de rédiger des séquences au DR d'une certaine ampleur.

2.2.2. Sur la question du DR, les grammaires scolaires à disposition pèchent, me semble-t-il, à la fois par excès et par défaut.

Tout d'abord en effet, elles proposent certains exercices superflus, artificiels, conçus *in abstracto* comme pure illustration de tel ou tel aspect du savoir théorique. Par exemple, les exercices portant sur la "transposition" des pronoms dans le DI. En demandant aux apprenants de transformer au DI une séquence comme *Je t'ai déjà dit: "Je ferai le marché demain de bonne heure"* (Mauffrey et Cohen), on propose un énoncé de départ dont la formulation est invraisemblable en français spontané (pour des raisons qui ne seront pas approfondies ici, c'est un DI qui serait d'emblée attendu: *Je t'ai déjà dit que...*⁷, ou encore un discours non rapporté, réassumé sur le moment par le locuteur, annoncé dans la clause adjacente par un pronom cataphorique: *Je te l'ai déjà dit, je ferai...*). Plus fondamentalement, on court le risque de désécuriser les apprenants en focalisant leur attention sur un mécanisme (le jeu des pronoms) qu'ils ont en fait automatisé depuis longtemps, dans un secteur où les

⁷ Cf. Authier et Meunier, 1977:61.

probabilités d'erreur sont relativement faibles (chez les apprenants étrangers, c'est surtout l'emploi de *on* qui peut donner lieu à certains problèmes, cf. plus bas l'ex. 3).

L'existence d'exercices superflus dans les grammaires a pour pendant des lacunes embarrassantes. Ainsi, qu'il s'agisse d'exposé théorique ou d'application, le DIL fait figure de parent pauvre dans la plupart des manuels, probablement parce qu'il ne donne pas lieu à des observations morpho-syntaxiques aussi aisément systématisables que le DI, dont il paraît en outre dépendre quant à l'emploi des pronoms et des temps verbaux. Il est regrettable que le DIL soit encore présenté comme une forme de DR rare et littéraire, appelant essentiellement un commentaire d'ordre stylistique⁸. Certes, dans plusieurs travaux récents⁹, la présentation et le repérage des différentes formes de DR, et notamment du DIL, donnent lieu à des développements stimulants, illustrés par des exemples bien choisis. Mais si l'on dispose, en suffisance, de matériaux pour affiner sur ce point la compétence de *décodage*, la compétence d'*encodage* reste sous-entraînée. En particulier, le DIL n'est jamais exercé pour lui-même "*en production*", même si l'on sait qu'en séquence longue, un texte au DR reçu comme réussi se caractérise par l'emploi maîtrisé du DIL. Tout au plus trouve-t-on, en fin de parcours didactique, une ou l'autre consignes proposant de réécrire tel texte au DI, en y incluant "librement" des passages au DIL: que faire, dès lors, si la consigne n'est pas respectée ?

3.1. Pour améliorer la pertinence des exercices de grammaire impliquant le DR d'une part, et pour imaginer des exercices qui conduiraient de manière plus directive à la production de DIL, d'autre part, je propose de partir d'une analyse des principales erreurs ou maladresses commises par les apprenants de langue étrangère dans un exercice de DR de type relativement "global" (voir annexe¹⁰).

L'analyse des fautes révèle de manière privilégiée:

⁸ Voir par exemple Mauffrey et Cohen, où, sur 25 exercices, 4 seulement sont consacrés au DIL; voir aussi le sous-chapitre de Gardes-Tamine, 1988 (II:53 sv.) consacré au discours rapporté.

⁹ Voir Maingueneau, 1986, Genevay, Lipp et Schoeni, eds, 1987, Combettes, 1990.

¹⁰ D'un point de vue théorique, les différentes formes de DR sont à concevoir comme indépendantes, et non dérivées l'une de l'autre, ainsi que l'ont montré les travaux de Banfield et Authier notamment. Pourtant, d'un point de vue *pragmatique*, il arrive assez souvent que les formes indirectes du DR soient produites *dans la foulée d'un discours "direct"* (au sens ancien de *oratio recta*, qui qualifiait, en fait, le discours premier tel qu'il est tenu, indépendamment de toute citation); c'est le cas dans certains types textuels comme les comptes rendus d'interview, que nous proposons aux étudiants de simuler dans une série d'exercices d'*Ecrire en français* (reproduits ci-après, cf. Annexe 1). A mes yeux, il n'est pas souhaitable de se priver complètement d'exercices à caractère transformationnel, à condition toutefois d'explicitier la nouvelle situation de communication liée à l'énonciation citante, et d'éviter le "phrase-à-phrase" réductionniste dénoncé à juste titre par Authier et Meunier.

- le degré d'assimilation des notions théoriques, mais aussi, parfois, certains points faibles de ces notions;

- les phénomènes d'hypercorrection, qui conduisent les étudiants à inventer des règles qui n'existent pas, ou à surappliquer celles qu'on leur a enseignées, en les étendant au-delà de leur champ strict d'utilisation.

Elle conduit aussi à proposer des exercices de remédiation originaux, adaptés à des lacunes bien précises¹¹.

3.2.1. Un premier groupe d'erreurs commises par mes étudiants germanophones touche à l'emploi des temps dans le DI ou le DIL. Elles indiquent, chez certains d'entre eux, un écart entre compétence pratique d'une part, et compétence métalinguistique d'autre part: les grands principes de la "concordance des temps" sont en général connus, et rappelés correctement sur demande; mais ils ne sont pas mis en oeuvre spontanément et/ou avec constance au moment où l'étudiant produit lui-même du DR.

Ainsi, dans l'extrait suivant, la transposition d'un présent du texte initial en un passé composé (alors qu'on attend l'imparfait) a une incidence malencontreuse sur la "mise en relief" entre avant-plan et arrière-plan¹²:

(1) Michel Serrault, comédien, a confié la semaine passée à un journaliste du "Nouvel Observateur" qu'en relisant "L'Avare" ces jours-là il **a découvert** encore des tas de choses qu'il pourrait peut-être faire passer; et c'est aussi pour ça qu'il est heureux de donner cent représentations.

Une erreur parallèle, tout à fait fréquente et caractéristique de ce type d'apprenants, consiste à transposer au plus-que-parfait un imparfait du discours premier, imparfait qui reste normalement inchangé dans le passage au DI ou au DIL:

(2) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il était né à Burtigny en 1911 et que son père **avait eu** un petit domaine avec quelques vaches et un peu de vigne dont il **avait nourri** sa famille de six enfants. En 1950 -a-t-il dit- il avait décidé de déménager à Onex pour exploiter le Café de la Porte avec un domaine.

(3) Insistant sur la petitesse du domaine de son père il expliqua qu'on **avait eu** une poignée de vaches et un peu de vigne; mais bien qu'on eût été six enfants, on n'avait jamais eu faim.

(4) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il était né à Burtigny en 1911. Son père **avait eu** un petit domaine ne comprenant que quatre ou cinq vaches et quelques vignes. En plus, ils **avaient été** six enfants.

Ces exemples révèlent tous une tendance à opérer la transposition *du temps simple au temps composé*. Les textes 2-4 témoignent aussi, très probablement, d'une *difficulté à admettre le maintien tel quel d'un imparfait* du discours premier

¹¹ Pour une illustration de cette méthodologie dans d'autres secteurs de la grammaire textuelle, cf. Reichler-Béguelin *et alii*, 1988.

¹² Sur la notion de mise en relief, empruntée bien sûr à Weinrich, cf. Reichler-Béguelin *et alii*, chapitre V.

(l'hypercorrection consiste ici à vouloir que toute forme verbale du discours premier subisse forcément une modification dans le DI, ce qui n'est pourtant pas le cas). L'enseignement grammatical traditionnel est sans doute en partie responsable de cette situation: il se contente en effet souvent de la règle de concordance sommaire, et en fin de compte inexacte, comme quoi un verbe *au passé* dans le discours premier passe au plus-que-parfait dans le discours second, quand le verbe introducteur est lui-même *au passé*¹³.

3.2.2. Une autre série d'erreurs très typiques découle de l'application de la transposition des temps *au-delà des limites syntaxiques souhaitables*. En voici des exemples caractéristiques:

(5) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant que la situation agricole avait changé en Suisse. Selon lui, **c'était** surtout le grand manque de terrain et de domaines libres et avantageux qui **forçait** les jeunes agriculteurs à s'expatrier. Il a ajouté que ceux-ci allaient au Canada, au Québec pour recommencer une nouvelle vie. Ensuite il a avoué que c'était plus facile de vivre au Canada qu'en Suisse, mais qu'il n'aurait quand même jamais pu quitter son pays.

(6) Il a confirmé qu'il n'y avait plus assez de terrain. Il connaissait combien de jeunes agriculteurs qui aimeraient reprendre des domaines. Selon M. Gallay **c'était** impossible de trouver un domaine à louer; **c'était** exclu. Ensuite quand il y **avait** un domaine, il y **avait** peut-être cent agriculteurs pour le reprendre. (Voir texte intégral sous 9)

Dans les deux cas, après l'expression en *Selon...*, et même au-delà de la phrase graphique où elle figure (cf. ex. 6), on attendrait l'utilisation de présents, situant les énoncés comme contemporains des énonciations citantes. Contrairement à l'idée que s'en font les auteurs de 5 et 6, les énoncés modalisés *Selon, D'après X, A son avis, etc.*, sont donc *réassumés énonciativement par l'auteur du discours second*: en termes strictement grammaticaux, et si l'on s'en tient aux définitions données plus haut, ils ne sont pas des DIL.

Les erreurs produites par les apprenants montrent qu'il faut introduire explicitement, dans la théorie, le fait que *les expressions modalisatrices ne sont pas des déclencheurs de DIL*. Il serait aussi utile de prévoir un entraînement sur cette question (les textes d'étudiants fournissent un point de départ idéal pour la réalisation d'exercices lacunaires sur l'emploi des temps, dans ce genre de contextes).

Un phénomène analogue s'observe dans la dernière phrase de l'exemple 2: le plus-que-parfait n'y est pas entièrement satisfaisant, et paraît redonder, en tant que marque de DR, avec la présence de l'incise *a-t-il dit*: l'abandon du DR pour une reformulation en récit d'actions, assumé par l'auteur du discours second, donnerait

¹³ Voir le tableau, sommaire sur ce point, de Gardes-Tamine, 1988, II: 54 .

un meilleur résultat dans ce passage (*En 1950, il a décidé de déménager...*). Il peut être économique, en effet, d'abandonner temporairement le DR pour la diégèse narrative, dans les situations où la source des informations rapportées ne fait pas de doute: en pareil cas, le surmarquage du processus de citation est inutile.

3.2.3. Toujours au chapitre de l'emploi des temps, il peut arriver, particulièrement lorsque la phrase-tremplin du DR est au passé composé (temps du discours au sens benvenistien, fréquemment utilisé avec son ancienne valeur aspectuelle de perfectoprésent ou présent de l'accompli) que la transposition "scolaire" et mécanique des marques temporelles aboutisse à un résultat quasi incompréhensible. Voici, par exemple, deux réécritures auxquelles a donné lieu le passage *et puis ma foi... depuis que Onex a tellement évolué que la ville, on peut dire, a chassé les paysans, eh ben j'ai dû tout abandonner, qu'est-ce que vous voulez... y a plus d'paysans, c'est fini, y a plus de bétail...*:

(7) Mais depuis que Onex avait tellement évolué il avait dû tout abandonner comme les autres paysans. **Alors** il n'y **avait** ni paysans ni bétail.

(8) Mais depuis qu'Onex avait tellement évolué que la ville avait quasiment chassé les paysans, il avait été forcé de tout abandonner et **à ce moment-là** il n'y **avait** plus de paysans et plus de bétail, **c'était** la fin.

Dans ce passage, le maintien du présent, avec explicitation éventuelle d'un déictique *maintenant* (*Maintenant il n'y a plus de paysans ni de bétail*) s'impose de manière évidente: cette assertion vise en effet une évidence d'actualité, soustraite à contestation, dont il est important d'exprimer qu'elle est *toujours vraie au moment du discours second*, et assumable aussi bien par l'énonciateur du DR (voire son destinataire), que par l'énonciateur du discours premier. Comme les vérités générales et les énoncés gnomiques, cette assertion échappe à toute "transposition": en effet, dans la situation de production du discours campée par la consigne de l'exercice, mettre la proposition *il n'y a plus de paysans* à l'imparfait revient à la marquer comme contemporaine d'un moment révolu, ce qui induit un contresens: on l'interprète spontanément comme incidente à *il a dû tout abandonner*, ce qui ne correspond évidemment pas à l'intention visée.

Cette catégorie d'erreurs invite, de manière pressante, à revoir la façon dont on enseigne et dont on entraîne l'emploi des temps dans le DI et le DIL. Il est nuisible de travailler avec des règles générales du genre "verbe introducteur **au passé** entraîne tel ou tel temps dans le DI/DIL qui suit" (cf. **3.2.1**), alors que tout peut changer selon que le verbe introducteur est au passé composé, en ancrage conjoint,

ou au contraire au passé simple, en ancrage disjoint¹⁴. Ici comme ailleurs, des règles uniquement adaptées au "récit", c'est-à-dire au texte narratif rédigé au passé simple, ont tendance à être présentées comme valant pour tous les types de discours, ce dont pâtissent en premier lieu les apprenants auxquels on tente, selon la tendance actuelle, de faire produire d'autres genres textuels que la narration. Or, les auteurs de grammaires scolaires qui sont conscients de cette inadéquation des règles de concordance se contentent trop souvent d'une allusion sommaire à ce sujet¹⁵.

3.2.4. A l'échelle macro-textuelle maintenant, une maladresse caractéristique de nombreuses copies consiste en une utilisation excessive du DI:

(9) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en **affirmant que** c'était bien malheureux. **Il a dit qu'**il y avait assez d'agriculteurs en Suisse, mais que c'était le terrain qui manquait. **Il a confirmé qu'**il n'y avait plus assez de terrain. Il connaissait combien de jeunes agriculteurs qui aimeraient reprendre des domaines. Selon M. Gallay c'était impossible de trouver un domaine à louer; c'était exclu. Ensuite quand il y avait un domaine, il y avait peut-être cent agriculteurs pour le reprendre. **Il a affirmé qu'**il y avait des prix inabornables pour un achat. Alors **il a conclu qu'**ils s'expatriaient, qu'ils allaient au Canada: le Québec, c'était plat. M. Gallay **a affirmé qu'**il y avait des facilités, mais lui il n'aurait jamais eu le courage de partir.

Le type de texte produit dans 9 ressemble plus à un exercice scolaire sur l'usage du DI qu'au compte rendu d'une interview. Par un excès de bonne volonté préjudiciable, l'étudiant utilise six verbes introducteurs de DI en quelques lignes, manifestement plus que ce que l'on tolère à la lecture. Il compromet ainsi la "bonne formation" du texte qu'il produit, même si chacune des phrases, prise isolément, apparaît correcte. On tient ici une conséquence perverse typique des exercices "phrase-à-phrase" privilégiés par l'enseignement traditionnel du DR. Certains étudiants ont beaucoup de peine à s'en détacher, et, en conséquence, admettent difficilement que les productions comme 9 ne donnent pas satisfaction aux correcteurs.

L'abandon rapide du DI pour le DIL ou la diégèse aboutit à un résultat nettement plus satisfaisant: ainsi dans 10 et 11, où le fait que le texte est un discours second se trouve implicite à partir de la seconde phrase. Dès lors, les erreurs de temps relevées à la fin de 11 ne concernent plus la concordance des temps, mais la mise en relief entre arrière-plan et avant-plan dans la diégèse:

(10) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter qu'il est né à Burtigny en 1911. Il était un des six enfants d'un pauvre paysan qui avait un domaine assez modeste. Malgré tout le père a pu nourrir sa famille.

¹⁴ Pour plus de détail sur cette distinction, qui recoupe l'opposition benvenistienne entre "discours" et "récit", voir Reichler-Béguelin *et alii*, chapitre V (avec indications bibliographiques). Voir aussi Authier et Meunier, 1977.

¹⁵ Cf. Mauffrey et Cohen, p. 18.

(11) Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter que son père était propriétaire d'une petite ferme à Burtigny. Le domaine a bien nourri la famille. Un jour, il a quitté son village natal pour aller gérer le Café de la Poste avec un petit domaine à Onex. Il aimait la nature et surtout les animaux. Par suite de l'urbanisation, les paysans **perdaient** leurs terrains. Ils **devaient** tout abandonner et le béton a vaincu les agriculteurs et la nature.

En définitive, et de manière un peu paradoxale, plus les textes usent parcimonieusement de cette forme canonique de DR qu'est le DI, plus ils se rapprochent du naturel.

3.2.5. Aux cas de surmarquage ou de sursignalisation du DR répondent ceux, plus rares dans le corpus envisagé, où une incertitude gênante pèse sur l'instance d'énonciation qui assume une assertion. Ainsi en est-il, dans 12, du passage de DIL signalé en gras, dont la responsabilité énonciative est attribuable éventuellement à Paul Gallay, mais aussi aux paysans qui s'expatrient. En effet, le lecteur peut être tenté d'interpréter "le Québec, c'est plat" comme une allégation des jeunes agriculteurs, présentant l'absence de montagnes comme une circonstance favorable à leur départ.

(12) Alors il a conclu qu'ils s'expatriaient, qu'ils allaient au Canada: **le Québec, c'était plat.** (= Extrait de l'ex. 9)

En fait, pour comprendre la difficulté rencontrée ici, il faut revenir à la séquence du discours premier:

(A) *Alors i s'expatrient, i vont au Canada, i vont au Québec... et voilà...* (B)

C'est tout différent de chez nous le Canada... (C) *le Québec, c'est plat...* (D)

Y a des facilités, je suis bien d'accord... (E) *mais moi j'aurais jamais pu partir.*

D'emblée, le statut argumentatif du constituant C apparaît ambigu: d'abord, il illustre B, exprimant avec lui une réticence de la part de Paul Gallay, orientée vers la conclusion que le Canada est excessivement dépaysant. Mais dans le même temps, C opère une transition logique vers la concession signifiée par D (*c'est plat* entraîne en effet l'idée que *c'est facile à cultiver*). C représente donc aussi, simultanément, un contre-argument potentiel, assignable aux agriculteurs migrants, et orienté en faveur de l'exode vers le Canada. D'où une structure complexe, où le constituant C est le lieu d'une syllepse, dans la mesure où un double statut logique et énonciatif lui est conféré en discours:

1. Objection (admettrait <pourtant>): B + C

2. Concession (admettrait <certes>): C + D

3. Opposition (introduite par*mais*) E

Un phénomène de polyphonie argumentative aussi subtil, typique du fonctionnement du discours oral improvisé, est évidemment non transposable tel quel dans un DR

écrit, soumis à toutes les contraintes de désambiguïisation propres à ce mode de production langagier.

3.2.6. Notons encore une difficulté, assez classique, à trouver des reformulations appropriées pour certaines expressions allusives du discours premier (*le nombre d'employés qu'il y a*, 13) ou pour certains déictiques situationnels (*un restaurant qui fait le chiffre d'affaire de **celui-là***, 13; *c'est bien malheureux*, 14):

(13) Il a ajouté qu'il faut être en plus le chef d'orchestre pour être le responsable d'un restaurant qui fait le chiffre d'affaires de **celui qu'il a nommé** avec **le même nombre** d'employés. (Suite de 15; on attendrait *un tel, un pareil, autant*)

(14) M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant que **c'**était bien malheureux. (Extrait de 9)

4.1.1. A l'issue de cet examen des principaux types d'erreurs rencontrées dans les copies, une première suggestion que l'on peut faire est bien sûr de revoir la façon dont on enseigne habituellement la concordance des temps. Pour prévenir les hypercorrections, il faut insister aussi bien sur "ce qui ne change pas" que sur "ce qui change" dans un discours transposé (3.2.1), et bien montrer les limites du champ de la concordance, qui ne s'étend pas à certains énoncés modalisés (3.2.2.). D'autre part, comme on l'a vu en 3.2.3, si le verbe introducteur est au passé composé de "discours", des conséquences importantes en découlent pour l'emploi des temps et des déictiques temporels, qui ne connaissent pas de transposition mécanique. Dans les cas favorables, il y a choix possible entre transposition et non transposition, ainsi qu'en témoignent les options suivantes (tirées de copies), toutes deux parfaitement possibles quoique non équivalentes:

(15) Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois qu'il *faut* être profondément passionné de ce que l'on fait pour être un cuisinier de qualité. **De** son avis, il faut en plus avoir la compréhension du beau et une connaissance professionnelle suffisante.

(16) Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois qu'il croyait que pour être un cuisinier de qualité, il *fallait* être profondément passionné de ce que l'on fait, avoir la compréhension du beau, et puis une connaissance professionnelle suffisante.

Mais selon les contenus assertés, et selon qui est susceptible de les prendre en charge, c'est la référence à un moment présent, englobant à la fois l'énonciation citante et l'énonciation citée, qui s'imposera: voir le cas des ex. 7 et 8.

4.1.2. L'attention portée aux problèmes de discours rapporté et de prise en charge permettrait aussi de revoir, à nouveaux frais, le problème difficile de l'emploi des temps dans les présentatifs ou outils de focalisation, lesquels, pour des raisons mystérieuses, sortent parfois de leur invariabilité. Grevisse¹²:1289 et 1585 observe le phénomène, mais sans en fournir d'explication. Or il faudrait pouvoir montrer aux

apprenants de langue étrangère les conditions contextuelles qui favorisent ou inhibent ces prétendues entorses au figement. Par exemple, la concordance à l'imparfait paraît fautive dans le présentatif de la première phrase de 17:

(17) Peu après, le train s'est remis en mouvement, et **c'était** à ce moment-là que j'ai constaté que le train roulait à la mauvaise direction. J'ai tout de suite décidé de sortir du train. Mais *c'est* la raison pour laquelle j'ai oublié mon petit sac à dos. *C'était* là où se trouvait mon passeport. (Le temps est correct dans les présentatifs en italique)

L'opération de focalisation informationnelle assurée par l'expression *c'est à ce moment* a un caractère méta-discursif: elle ne peut être située que par rapport au présent du narrateur, qui assume l'organisation et la temporalisation de son récit. C'est ce même narrateur qui explicite, dans la suite du texte, la logique des événements grâce à l'expression causale *c'est la raison pour laquelle*: l'emploi du présent convient seul dans l'un comme dans l'autre cas. En revanche, le présentatif utilisé dans la dernière phrase (*C'était là <que>*) admet soit le présent, soit l'imparfait: le premier serait de nature à indiquer une nouvelle prise en charge de la focalisation par le narrateur, au moment "présent" de l'écriture; le second, choisi par l'étudiant, est au contraire compatible avec une prise en charge de la focalisation par le héros de la narration, au moment révolu du récit, dans un passage assimilable à un DIL ou à une "pensée représentée" (il pourrait être précédé de: *J'ai poussé une exclamation*, ou: *Une pensée m'est venue*).

4.2. Afin de contraindre les apprenants à abandonner le DI pour le DIL et le DN (cf. le cas de 9), un biais m'a été suggéré par les travaux d'étudiants germanophones, qui offrent en abondance deux fautes de grammaire typiques et symétriques.

La première consiste à raccorder une *que-P* après un verbe incompatible en français avec le DI: *Le roi a continué que...*, ou *s'est fâché que...*; *sa femme l'insulta que...*; la seconde consiste, au contraire, à enchaîner un DIL sur un opérateur de DI: *Il a déclaré: il était arrivé avant les autres*¹⁶. Il faut donc exercer les étudiants à faire la différence entre les verbes ou les lexies verbales introducteurs de DI et ceux qui ne peuvent être suivis que par un DIL. Un entraînement systématique de ce genre de structures peut s'appuyer sur le fait que le lexique fournit beaucoup d'équivalents sémantiques du type *avouer/faire un aveu*, *déclarer/ faire une déclaration*, *se plaindre/formuler une plainte*, dont les constructions sont plus ou moins en distribution complémentaire à cet égard. La maîtrise de ces doublets par les

¹⁶ Les exercices 2 et 3 de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 66-67, non reproduits ici, ont donné lieu à un nombre élevé d'erreurs du même genre.

apprenants est importante, à la fois pour limiter les erreurs de syntaxe signalées ci-dessus, et pour favoriser l'alternance des différents types de DR dans un texte suivi.

Prévu à cette fin, l'exercice proposé en Annexe 2 rassemble des amorces de DR qui ont effectivement donné lieu à des erreurs dans les copies d'étudiants de langue étrangère. On peut présumer que des exercices du même type se révéleraient utiles en classe de français langue maternelle: ils auraient l'avantage d'orienter les élèves vers l'utilisation du DIL, soit en guise de préparation à une rédaction suivie au DR, soit comme étape de réflexion entre deux séquences d'écriture.

4.3. L'analyse des erreurs apparaît ainsi comme une activité charnière, autant pour la linguistique appliquée que pour la linguistique fondamentale. D'abord, elle permet de fonder une méthodologie de l'enseignement de la langue (maternelle ou étrangère) qui réponde à des déficits effectivement constatés, puis diagnostiqués avec précision. En second lieu, elle apporte de précieux renseignements sur la compétence intermédiaire des apprenants, et la façon dont ils traitent, modifient ou extrapolent les règles qu'on leur apprend. Enfin, révélant des faits grammaticaux inaperçus ou considérés à tort comme triviaux (3.2.2, 4.1.2), elle invite à raffiner certaines descriptions grammaticales, dont elle contribue à mettre en lumière les lacunes ou les simplifications.

Annexe 1

Exercices extraits de Reichler-Béguelin *et alii*, 1988, 65, et ayant donné lieu aux productions d'étudiants commentées sous **3.2**:

Reformulez les énoncés suivants au discours rapporté, en assurant les modifications de repérage nécessaires, et en les reformulant au besoin pour gommer les traces d'"oralité" (cf. ch. II). Utilisez la formule introductrice proposée, dont vous pouvez aussi chercher à modifier le temps. Remplacez-la ensuite par : "Selon X," ou une expression équivalente.

1.1. Paul Gallay, le dernier paysan d'Onex, a confié à notre reporter que...

"Je suis né à Burtigny en 1911... Mon père avait un petit domaine, oh, bien petit, on avait quatre cinq vaches et puis un peu de vigne... et puis on était six enfants. On n'a jamais eu faim. La terre a toujours nourri son homme. Toujours, toujours... Et puis ma foi... en 1950... j'ai décidé de venir ici, à Onex, pour exploiter donc euh ... le Café de la Poste, avec un domaine. Bien entendu, c'est ça qui m'intéressait beaucoup, oui... Alors, j'avais du bétail, bien entendu, parce que j'aime beaucoup le bétail... et puis j'aime beaucoup la terre... et puis ma foi... depuis que Onex a tellement évolué que la ville, on peut dire, a chassé les paysans, eh ben j'ai dû tout abandonner, qu'est-ce que vous voulez... y a plus d'paysans, c'est fini, y a plus de bétail..."

1.2. M. Gallay a évoqué les problèmes liés à son ancienne profession en affirmant...

"Eh bien oui, c'est bien malheureux. Des agriculteurs, y en a assez en Suisse, mais c'est l'terrain qui manque... y en a plus assez... et j'en connais combien de jeunes qui aimeraient reprendre des domaines, c'est impossible, trouver un domaine à louer, c'est exclu, puis quand y en a un, y en a peut-être cent pour le reprendre... acheter, c'est des prix inabordables... Alors i s'expatrient, i vont au Canada, i vont au Québec... et voilà... C'est tout différent de chez nous le Canada... le Québec, c'est plat... Y a des facilités, je suis bien d'accord... mais moi j'aurais jamais pu partir !

1.3. Alain Chapel, cuisinier, a déclaré il y a deux mois que...

"Je crois que pour être un cuisinier de qualité, il faut être profondément passionné de ce que l'on fait, avoir la compréhension du beau, et puis une connaissance professionnelle suffisante. Pour être le responsable d'un restaurant qui fait le chiffre d'affaires de celui-là avec le nombre d'employés qu'il y a, et tout ça, il faut être en plus le chef d'orchestre et puis surtout le perfectionniste qui se bagarre dès que quelque chose n'est pas totalement parfait ou plus près de la perfection."

1.4. Michel Serrault, comédien, a confié la semaine passée à un journaliste du Nouvel Observateur que...

"Relisant l'Avare ces jours-ci, j'y découvre encore des tas de choses que je pourrai peut-être faire passer. Et c'est pour ça aussi que je suis heureux de donner cent représentations. Je ne comprends pas les comédiens qui se plaignent d'avoir à jouer tous les soirs la même chose. Pour moi, c'est toujours nouveau et important. Après tout 80 % de la responsabilité du spectacle repose sur les épaules du comédien..."

Annexe 2

Verbes introducteurs de discours rapporté: quel type de DR entraînent-ils?

I. Soit l'énoncé cité "Je vais résumer."

Comment le combiner avec les expressions introductrices suivantes?

1. Le secrétaire a continué...
2. Le secrétaire s'est incliné...
3. Le secrétaire a répondu...
4. Le secrétaire a donné sa réponse...

II. "Il n'y a plus de paysans."

1. Paul Gallay se plaint...
2. Paul Gallay explique...
3. Paul Gallay donne une explication...
4. La déclaration de Paul Gallay...

III. "Abrégez ce texte avant que je meure!"

1. Le roi ordonne...
2. Le roi désire...
3. Le roi exprime un désir...
4. Le roi se fâche...

IV. "Je ne vais pas lire ce livre. Je mourrai dans l'ignorance."

1. Le roi se plaint (amèrement)...
2. Le roi répondit...
3. Le roi s'énerva...
4. Le roi soupira...
5. Le roi fut désespéré...

V. "Nous n'avons rien oublié."

1. Le secrétaire dit...
2. Le secrétaire prit la parole...
3. Le secrétaire espérait...

VI. "Comment votre femme s'est-elle blessée?"

1. Le juge demanda...
2. Le juge se posait des questions...
3. La question..., le mystère...

VII. "Tu es un fainéant!"

1. Sa femme lui dit...
2. Sa femme l'insulta...

VIII. "Je suis arrivé avant les autres."

1. Il a déclaré...
2. Il a avoué...
3. Il a fait un aveu...
4. Il poussa une exclamation...

Bibliographie sommaire

Authier (Jacqueline), "Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés", *DRLAV* 17, sept. 1978, 1-87.

Authier (Jacqueline), et Meunier (André), "Exercices de grammaire et discours rapporté", *Langue française* 33, 1977, 41-67.

Charolles (Michel), "Exercices sur les verbes de communication", *Pratiques* 9, mars 1976, 83-107.

Combettes (Bernard), "Discours rapporté et énonciation: trois approches différentes", *Pratiques* 64, déc. 1989, 111-122.

Combettes (Bernard), "Énoncé, énonciation et discours rapporté", *Pratiques* 65, mars 1990, 97-111.

Descombes (Monique) et Jespersen (Janine); "Textualiser les paroles de l'autre: préparer les étudiants à gérer l'intertextualité dans leurs écrits", in Schneuwly (Bernard) éd., *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.

Gardes-Tamine (Joëlle), *La grammaire*, tome 2, Paris, Armand Colin, 1988.

Genevay (Eric), Lipp (Bertrand), Schoeni (Gilbert), éd., *Français 9e, Notes méthodologiques*, Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions LEP Loisirs et pédagogie S.A., 1987.

Grevisse (Maurice), *Le bon usage*, 12^e éd. refondue par A. Goosse, Paris-Gembloux, Duculot, 1986.

Lips (Marguerite), *Le style indirect libre*, Paris, Payot, 1926.

Loufrani (Claude), "Qui parle de qui?", *Recherches sur le français parlé* n° 4, Université de Provence, 1982, 175-191.

Mainqueneau (Dominique), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.

Mauffrey (Annick), Cohen (Isdey), Lilti (Anne-Marie), *Grammaire française 4e-3e*, Paris, Hachette, 1988.

Morel (Mary-Annick), et Pinchon (Jacqueline), "Rapport de la ponctuation à l'oral dans quelques dialogues de romans contemporains", *Langue française* 89, fév. 1991, 5-129.

Plénat (Marc), "Sur la grammaire du style du style indirect libre", *Cahiers de grammaire* n°1, 1979, 95-140.

Reichler-Béguelin (Marie-José), *et alii, Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.