L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat

Marie-Laure Elalouf

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/282>

DOI : 10.4000/cediscor.282

ISBN : 2878541685

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1998

Pagination : 115-133

ISBN : 2878541685

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Marie-Laure Elalouf, « L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 5 | 1998, mis en ligne le 26 novembre 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/282> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.282>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat

Marie-Laure Elalouf

- 1 Sans remonter plus avant, l'énonciation est présente dans les programmes de seconde et de première depuis 1982, dans le chapitre *Communication et expression* devenu en 1986 *Pratique raisonnée de la langue, communication et expression*. Placée d'abord sous la rubrique *Communication, langage, discours* aux côtés de notions très générales sur les conditions de l'échange verbal, elle se maintient dans la subdivision équivalente en 1986, toujours associée à l'énoncé, mais est également introduite en tête de la rubrique *Rhétorique et stylistique* dans la liste suivante : « Situations d'énonciation. Communication orale et communication écrite. L'auteur, le destinataire, la matière, l'objectif du message. Les deux premières et la troisième personne. L'expression du lieu ; l'expression du temps, notamment par le verbe (discours et récit). Style direct, style indirect, style indirect libre. L'explicite et l'implicite » (arrêté du 14 mars 1986). Il est constamment rappelé que ces notions ne sont pas « enseignées pour elles-mêmes mais destinées à éclairer la pratique » (arrêté du 26 janvier 1981).
- 2 Longtemps convoquée de façon plus ou moins informelle selon les professeurs pour répondre aux questions *qui voit ? qui parle ?* dans le cadre des lectures méthodiques, l'étude de l'énonciation bénéficie d'un regain d'attention depuis que le premier sujet de l'épreuve anticipée de français, *résumé et discussion*, a été remplacé en septembre 1995 par l'étude d'un texte argumentatif. La première partie de l'épreuve, notée sur dix points comporte en effet « trois ou quatre questions précises et progressives, liées à ce type de texte, et guidant vers sa compréhension globale. Ces questions peuvent par exemple porter sur le système d'énonciation (pronoms personnels, procédés de modalisation, modes de citation...), l'organisation lexicale, la structure logique et rhétorique, le maniement de l'implicite, les buts et modalités de l'argumentation... » L'autre partie de l'épreuve consiste en « un ou plusieurs travaux d'écriture visant, à partir de consignes précises, à évaluer la capacité du candidat d'entrer dans le débat fixé par le ou les textes fournis » (Note de service n° 94-209 du 19 juillet 1994).

- 3 En étudiant les sujets zéro diffusés par le ministère de l'Éducation nationale début 1996 dans une brochure intitulée *Le Bac 1997* et les sujets posés en juin dernier et publiés dans *Le Monde de l'Éducation* de septembre, nous essaierons de dresser une typologie des questions portant sur l'énonciation, en nous demandant si elles aident l'élève à construire la compréhension globale du texte, comme le préconisent les Instructions. Puis, à partir de deux exemples, l'un pris à un professeur, l'autre dans des annales corrigées, nous montrerons les limites de cette approche. Les causes étant peut-être à rechercher du côté des manuels, nous confronterons quelques ouvrages récents. Enfin, nous tenterons de montrer que cette approche de l'énonciation, de par son caractère souvent réducteur, n'est guère mise au service de l'écriture alors même que la lecture des textes d'élèves fait apparaître la nécessité d'une réflexion sur ce sujet.

1. Typologie des questions posées pour l'étude du texte argumentatif

- 4 Si l'on en croit *Le Monde de l'Éducation*, les enseignants n'ont pas ménagé leurs critiques à la lecture des sujets de baccalauréat posés en juin 1996 : certaines questions très ponctuelles, ne permettaient pas de vérifier la compréhension du texte et ses enjeux, d'autres comportaient uniquement des relevés, d'autres encore étaient trop difficiles ou mal posées, de sorte que les correcteurs ont dû accepter un vaste éventail de réponses. De plus, il manquait parfois des informations indispensables pour comprendre l'énonciation du texte. Les élèves n'étaient pas censés savoir par exemple que *Les terrasses de l'île d'Elbe* de Giono était une œuvre de fiction dans laquelle celui qui dit *je* n'était pas nécessairement l'auteur.
- 5 Un examen attentif des questions posées justifie-t-il cette sévérité (cf. annexe 1) ? Exception faite des deux sujets qui ne proposent aucune question sur l'énonciation, tous deux posés – est-ce une coïncidence ? – dans les séries technologiques, tous les autres abordent ce thème. Les questions de compréhension littérale ne sont pas inutiles mais singulièrement limitées : elles concernent toutes l'identification du référent d'un pronom, non sans quelques hésitations terminologiques entre *désigner* et *représenter* qui ne convient pas pour les pronoms de première et seconde personne. Cette approche très partielle de l'énonciation n'est que rarement mise au service de la compréhension globale de l'argumentation (sujet zéro 1 et sujet 4). Dans un cas, l'interprétation est donnée dans le libellé (sujet 2) : loin d'aider les élèves à découvrir la tonalité polémique du texte de Voltaire, l'étude de l'énonciation ne fait que l'illustrer. Cette tendance est amplifiée dans la troisième catégorie de questions qui correspond à des relevés de procédés. Dans quatre cas sur six, l'élève doit se conformer à une interprétation qui lui est imposée, au lieu d'être convié à rechercher dans le texte des *prises* susceptibles d'étayer ou de corriger ses hypothèses de lecture. Un seul sujet, le sujet 1, met en rapport le rôle d'un passage dans l'argumentation et les procédés qui le rendent vivant, mais l'étude de l'énonciation reste du ressort de la stylistique et n'est pas prise en compte dans la détermination de étapes du raisonnement. Bien que plus ouvertes, les questions demandant un relevé d'indices et une interprétation comportent encore des jugements à illustrer.
- 6 Pourtant préconisées dans les sujets zéro, les questions mettant l'étude de l'énonciation au service de celle de l'argumentation restent rares. Elles insistent notamment sur le caractère dialogique du texte argumentatif : adresse au destinataire dans le sujet 2,

prise en compte de la thèse refusée dans le sujet zéro 3, les sujets 2 et 11. La question posée dans le sujet zéro 2 est plus discutable : « Comment Giono, dans les lignes 18 à 40, donne-t-il plus de poids à sa thèse ? » Le paragraphe à étudier constitue un exemple illustrant la thèse énoncée auparavant. Dans cette anecdote, Giono ridiculise les tenants du modernisme, ne reculant pas devant des propos dégradants (*certaines imbéciles*) qui disqualifient l'adversaire. En quoi sa thèse en sort-elle renforcée ? À laisser croire que plus l'inscription du locuteur dans l'énoncé est forte, plus l'argument porte, on confond convaincre et persuader. Nous verrons que certains manuels encouragent cette confusion dangereuse pour la formation de l'esprit critique et du sens civique. Au total, l'élève reste très encadré dans sa démarche ; surtout orienté vers les marques de personnes, moins vers l'étude des temps, des modalités d'énonciation et de la modalisation, il n'est guère invité à réunir des faisceaux d'indices qu'il mettrait au service de l'interprétation.

2. L'enchaînement des questions guide-t-elle vers la compréhension ?

- 7 Si l'on n'étudie plus les questions de façon isolée mais dans leur apparente progression, les carences observées dans l'étude de l'énonciation ont des conséquences importantes lorsqu'il s'agit d'identifier la tonalité d'un texte ou d'éprouver la validité des arguments. Le devoir de type 1 (annexe 2) a été proposé par un professeur de la banlieue parisienne en septembre 1996. Il ne comporte aucune question sur l'énonciation mais la question 5 – « Montrez la tonalité didactique de ce texte » – suppose une attention particulière à l'inscription dans le texte de l'attitude intellectuelle ou affective du locuteur. Or, à y regarder de plus près, on constate que même si l'extrait de Lessing emprunte certains traits au texte explicatif – syntaxe complexe, nombreux connecteurs –, c'est l'attaque en règle contre les Français accusés de n'avoir rien compris à l'art dramatique qui prédomine (les passages concernés sont en caractères gras). Ici, une étude plus attentive de l'énonciation aurait évité d'engager les élèves dans une voie discutable.
- 8 Je prendrai le second exemple dans un corrigé d'annales (*Les sujets Nathan 1996*, É. Zola, *Écrits sur l'art*, cf. annexe 3). Là, une approche réductrice de l'énonciation conduit à présenter un texte essentiellement affectif et d'un grand schématisme comme un manifeste esthétique. Pour répondre à la première question – « à quels indices (énonciation, lexique...) reconnaît-on que Zola formule une théorie personnelle ? » – les auteurs du corrigé relèvent la répétition constante du pronom de première personne et de l'adjectif possessif (*mes façons de voir*, *mon esthétique*, *ma petite théorie*) ainsi que la stratégie de ménagement de l'interlocuteur à travers le conditionnel (*j'aurais dû*) qui prépare l'opposition entre le sentiment du public et celui de l'auteur. Rien n'est dit de la modalisation qui donne au texte sa tonalité affective : verbes de croyance (*je crois*, *je veux l'espérer*), de volonté (*je veux qu'on fasse*, *je veux qu'on soit*), expression des sentiments du locuteur (*mes tendresses*, *mes haines*, *j'ai le plus profond dédain*, *la plus grande admiration*, *me déplaît*, *j'applaudis*, répété deux fois), adjectifs affectifs et évaluatifs (*suave*, *douce et terrible*, *délicieuse*, *tendre*, *effroyable*), connotations péjoratives (*petites habilités*, *flatteuses intéressées*, *ce monsieur*, *cet autre monsieur*, *coterie*, *système*, *arrangements nécessaires*). Une étude plus précise des indices de personne aurait montré que loin d'argumenter, Zola juxtapose deux conceptions antithétiques, dont l'une est

dévalorisée et l'autre valorisée. La thématisation des deuxième et troisième paragraphes le souligne (**Pour le public** [...], une œuvre d'art, un tableau est une suave chose qui émeut le cœur d'une façon douce et terrible [...]. **Pour moi** [...] une œuvre d'art est, au contraire, une personnalité, une individualité.). Dans la fin du texte, l'auteur fait alterner le pronom *je* avec une modalisation en discours second qui l'estompe quelque peu sans pour autant conférer aux énoncés une portée générale (Il y a, **selon moi**, deux éléments dans une œuvre : l'élément réel, qui est la nature, et l'élément individuel, qui est l'homme. [...]) Le mot « réaliste » ne signifie rien **pour moi**, qui déclare subordonner le réel au tempérament).

- 9 La question suivante porte sur le rôle du connecteur *donc* : « Analysez le rôle de chacun des emplois de « donc » dans le développement de l'argumentation ». Sans discuter les présupposés de la question – *donc* jouerait ici un rôle dans le développement de l'argumentation, il y aurait argumentation – les auteurs du corrigé titrent, non sans quelque emphase : les étapes logiques dans l'exposé d'une théorie. Ils voient dans le premier *donc* une simple transition, alors que son emploi repose sur un enchaînement clair d'actes argumentatifs (*J'ai ma petite théorie [...]. Au risque de ne pas être amusant, je vais donc poser cette théorie*). Zola reconnaît d'abord qu'il a blessé les idées reçues par des affirmations sans fondement apparent. Puis il réfute l'idée qu'il n'aurait pas de théorie personnelle sur l'art et conclut (*je vais donc poser cette théorie*). Le connecteur indique ici, non pas qu'un énoncé est présenté comme le résultat d'un autre énoncé, comme dans *j'ai entendu du bruit, donc il y a quelqu'un* mais qu'une énonciation est présentée comme le résultat d'un énoncé *J'ai une théorie sur l'art, donc je vais la poser*. En revanche, les auteurs du corrigé voient dans le second *donc* la marque d'une généralisation (*Il ne s'agit donc plus ici de plaire ou de ne pas plaire, il s'agit d'être soi*). Certes, le verbe est impersonnel, mais il faut compter avec le déictique *ici* qui renvoie à ces œuvres individuelles pour lesquelles Zola a exprimé son admiration. La typographie est trompeuse : ce qui se présente comme une exigence à caractère général, isolée dans un paragraphe, est en fait étroitement lié à l'expression d'un goût strictement personnel dans la phrase précédente. Quant au troisième *donc* qui, toujours selon les auteurs du corrigé, « franchit une étape ultime qui consiste à assimiler l'art à ce qui est "individuel et vivant" », il est parfaitement tautologique : à la ligne 41, Zola écrit : *Il y a selon moi deux éléments dans une œuvre, l'élément réel qui est la nature et l'élément individuel qui est l'homme* et à la ligne 51, il conclut ou plutôt il répète : **Donc** *une œuvre d'art n'est jamais qu'une combinaison d'un homme, élément variable et de la nature, élément fixe*, sans qu'aucun argument ne soit apporté dans le développement intermédiaire, qui est uniquement informatif puisqu'il caractérise successivement l'élément réel et l'élément individuel. Enfin, la dernière question, qui invite à chercher par quels procédés s'expriment les oppositions entre les deux conceptions de l'œuvre d'art présentées par Zola, appelle un corrigé intitulé « l'art factice et l'art vrai ». Les auteurs y adoptent sans aucune distance critique les convictions de Zola alors qu'une étude lexicale aurait permis d'opposer des réseaux : la force contre l'artifice (*puissant, vigoureux énergiquement/petites habiletés*), l'affirmation du moi contre le conformisme (*particulier, individuel, individualité, unique/plaire*), le génie contre l'application (*d'un jet/travail, étude*), tandis qu'une étude des antithèses (*faire de l'art/faire de la vie, un homme et non pas un tableau*) aurait mis en évidence deux systèmes de valeurs, dont l'un est dévalorisé, l'autre valorisé sans la moindre démonstration. Cet examen, peut-être un peu sévère, pose la question de la définition du texte argumentatif qui traverse également les manuels comme nous essaierons de le montrer maintenant.

3. L'énonciation dans des manuels récents

- 10 Si l'énonciation est un chapitre obligé des manuels de lycée, souvent l'un des premiers, elle est abordée de façon assez différente selon les ouvrages. Les tableaux de l'annexe 4 en confrontent quatre, dont on peut penser qu'ils sont parmi les plus utilisés même si les renouvellements de manuels ne sont pas systématiques. La liste des indices d'énonciation, puisque c'est le terme consacré, varie sensiblement d'un manuel à l'autre. Les manuels 1 et 4, à travers des regroupements sémantiques, couvrent la quasi totalité des marques d'énonciation, tandis que le manuel 2 propose une liste dont le principe n'apparaît pas clairement et que le manuel 3 s'en tient à un exemple (j'ai pu vérifier que le manuel de seconde de la même collection présentait déjà cet exemple sans autre explication). La notion n'est d'ailleurs corrélée à aucune autre dans cet ouvrage, alors que les autres manuels tentent de placer ces indices dans un cadre théorique : la leçon procède plutôt par juxtaposition en 1 et 2, par approfondissement en 4. Seuls deux manuels ont un système de renvois.
- 11 Le réinvestissement de ces connaissances dans l'étude de l'argumentation est présenté à la page suivante. À travers l'étude des indices d'énonciation, la dimension pragmatique du discours argumentatif est nettement soulignée : il s'agit de « modifier la pensée ou le comportement du récepteur, de produire un effet sur le lecteur, d'amener l'autre à adopter la thèse que l'on soutient ». En revanche, la distinction entre *convaincre* et *persuader* sur laquelle Perelman fonde la nouvelle rhétorique n'apparaît pas clairement dans le premier manuel qui présente une sorte de compromis, ni dans le second d'où l'idée de raisonnement et de rationalité est absente, à la différence des trois autres. Ce n'est pas un hasard si les auteurs de cet ouvrage ont choisi pour iconographie une couverture du bulletin *Recherches* de l'Association française des enseignants de français intitulée *argumentir*, le « i » étant barré et remplacé par un « e », sur laquelle on voit un homme s'élançant pour frapper un adversaire déjà au sol. C'est méconnaître que la rhétorique est pour ainsi dire née avec la démocratie, comme le rappelle pourtant Alain Boissinot citant Tacite, et ne peut que dégénérer quand la violence remplace le débat. Cette approche de l'argumentation, déjà développée dans *Techniques du français*, ouvrage d'Alain Boissinot et Marie-Martine Lasserre publié en 1989, conduit à présenter comme argumentative une diatribe s'insurgeant contre l'érection de la Tour Eiffel, synonyme de laideur et de profanation. Elle s'appuie sur une définition de l'argument reprise à Ducrot et ne formule aucune exigence quant à l'évaluation des arguments et de leur enchaînement. On ne trouve une présentation critique des divers types d'arguments et des stratégies de l'argumentation que dans les manuels 3 et 4. Au total, seul le manuel qui a su donner à l'énonciation toute sa place, mais rien que sa place, *Les méthodes du français au lycée* me semble répondre aux besoins des élèves : préparation à l'examen certes, mais indissociablement, formation de l'esprit critique et du sens civique.

4. L'étude de l'énonciation au service de l'écriture ?

- 12 Sensibiliser les élèves aux indices d'énonciation dans un texte argumentatif devrait les aider non seulement à mieux lire mais aussi à prendre du recul par rapport à leur propre pratique d'écriture. Les sujets qui constituent la seconde partie de l'épreuve invitent les élèves à entrer dans un débat et il n'est pas rare que des consignes portent

sur l'énonciation comme dans le sujet sur Zola page 5 : « résumez en respectant le système énonciatif ; dans un développement argumenté, dites ce que vous attendez personnellement d'une œuvre d'art ». Il est peu probable qu'une analyse qui confonde argumentation et incantation comme celle que proposent certaines annales du baccalauréat aide les élèves à se situer entre réaction personnelle et raisonnement ordonné. Par-delà la redoutable question de la validité des arguments, les élèves rencontrent toutes sortes de difficultés à inscrire dans leur texte leur subjectivité et la parole des autres, difficultés que l'approche encore trop taxinomique des manuels n'aident guère à résoudre (ils donnent des listes d'indices mais peu de principes de fonctionnement) et devant lesquelles les professeurs sont souvent démunis. J'en donnerai deux exemples choisis chez des élèves moyens de seconde et de première (cf. annexe 5). Dans le premier texte, plusieurs difficultés apparaissent. Les mécanismes énonciatifs en jeu dans le commentaire ne semblent pas maîtrisés : l'élève assigne un émetteur indéterminé à la mise en garde *Fumer provoque des maladies graves* (« on parle de "maladies graves" ») puis donne sa propre interprétation comme contenue dans la formule (« comme des cancers ») et justifie cette interprétation par une parenthèse ambiguë (conflit entre *parfois* et *principale* dans « le tabac est parfois la cause principale de décès »). Par ailleurs, le développement de l'argumentation ne semble pas planifié : après avoir émis un avis mitigé sur l'impact de cet avertissement – « Cette formule peut être efficace pour certaines personnes mais pas pour toutes » –, l'élève abandonne le développement argumentatif pour une digression introduite par « Pour ma part » dont on trouve l'écho en conclusion (« À mon avis »). Ce qui aurait pu être un argument puissant – la contradiction entre promotion publicitaire et mise en garde – est disqualifié par sa thématization, qui en limite la portée, et par son caractère décroché. Enfin, sans tomber dans l'hypercorrection, il faudrait sensibiliser les élèves aux glissements énonciatifs permis par *on* et qui ne semblent pas dominés dans ce texte où le pronom désigne successivement le législateur, les firmes de tabac, le locuteur, les publicistes, et le consommateur.

- 13 Le second exemple concerne l'inscription de la polyphonie dans un résumé demandé dans le cadre du devoir présenté dans l'annexe 2. Si l'on revient au texte de Lessing, on voit qu'il reproche aux Français de n'avoir pas compris la primauté de l'unité d'action sur les unités de lieu et de temps. Mais, l'élève construit sa phrase de telle sorte que l'erreur de jugement des Français semble partagée par l'auteur alors que, précisément, celui-ci prend ses distances par rapport aux règles françaises qu'il discute. Cette maladresse lui vaut en marge l'annotation *mal compris* qui ne l'aidera guère à améliorer son résumé. En fait, ce qui est en jeu, c'est la condensation de l'information permise par l'apposition : la relation prédicative sous-jacente impose que la proposition soit tenue pour vraie par le locuteur. Pour la première, « les Français, attirés par le style espagnol », c'est effectivement le cas ; pour la seconde, il faudrait rétablir un verbe de pensée ou une modalisation en discours second : « les unités de temps et de lieu qu'ils jugent aussi importantes que l'unité d'action/aussi importantes, selon eux, que l'unité d'action ».
- 14 Certaines voix se sont élevées contre une dérive techniciste qui menacerait l'enseignement des Lettres au lycée. En fait, c'est d'une conception strictement utilitariste de la langue qu'il pâtit : trop de relevés mais pas assez de réflexion, trop d'interprétations imposées, pas assez d'élaboration patiente du sens, une approche formelle de l'argumentation sans réelle évaluation de la validité des arguments. Des

alternatives existent : on peut, avec un métalangage minimum mais une réelle formation théorique, faire découvrir aux élèves des fonctionnements linguistiques et mettre cette réflexion au service tant de la lecture que de l'écriture¹.

BIBLIOGRAPHIE

- KÉRINEC, M. (1995) : « Une séquence de travail en classe de seconde sur la modalisation », Journée d'étude sur l'enseignement de la grammaire, IUFM de Versailles.
- LABOURET, D. et MEUNIER, A. (1995) : *Les méthodes du français au lycée, 2^{de}-1^{re}*, Bordas, Paris.
- TOMASSONE, R. (1996) : *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, Paris.

ANNEXES

ANNEXE 1

Typologie des questions posées pour l'étude du texte argumentatif

À partir des trois sujets zéro

(Le Bac 1997, Ministère de l'Éducation Nationale)

et des sujets, numérotés de 1 à 14, proposés au baccalauréat 1996

(Le Monde de l'Éducation n° 240 de septembre 1996).

1. Absence de questions mettant en jeu de façon explicite ou implicite l'énonciation.

Textes 9 et 12

2. Questions portant sur la compréhension littérale d'un indice d'énonciation

(Apparaît en caractère gras ce qui dépasse la compréhension littérale : effet recherché, interprétation donnée)

• **sujet zéro 1** (DIDEROT, *Le Neveu de Rameau*) : Que désigne le pronom *Vous* dans la réplique de LUI « Vous êtes des êtres bien singuliers ! » ? dans celle de MOI « Vous êtes des êtres bien à plaindre » ? **Quel effet produit la reprise des deux termes ?**

• **sujet 1** (ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*)

À partir des lignes 82-83 « Si votre élève... », qui est désigné par l'adjectif possessif et les pronoms de deuxième personne ?

• **sujet 2** (VOLTAIRE, *Questions sur l'Encyclopédie*)

Recherchez par quelles expressions, **parfois très agressives**, Rousseau est ici explicitement et implicitement désigné.

• **sujet 4** (ZOLA, *La Vérité en marche*)

Quels sont, dans les deux premiers paragraphes, les termes qui désignent le groupe au

nom duquel Zola s'adresse à la jeunesse ? **Dans quelle mesure l'adverbe « fraternellement » (ligne 24) est-il compatible avec ces termes ?**

- **sujet 5** (ROSTAND, *réponse au discours de Louis Armand lors de la réception de celui-ci à l'Académie Française*)

Quelles personnes sont représentées par le pronom « nous » dans le premier paragraphe ? « On » représente-t-il toujours les mêmes personnes dans le texte ? Justifiez votre réponse.

3. Identification et relevé de procédés

(Apparaît en caractères gras ce qui dépasse le strict relevé : interprétation donnée, mise en relation avec l'argumentation)

- **sujet 1** (ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*)

« Émile reçoit quelquefois... du bureau » (quatrième paragraphe) : **Quel rôle joue ce passage dans l'argumentation ?** Quels procédés le rendent particulièrement vivant ?

- **sujet 3** (ZOLA, *Écrits sur l'art*)

À quels indices (énonciation, lexicque...) reconnaît-on que Zola formule ici **une théorie personnelle** (lignes 1-32) ?

Par quels procédés s'expriment **les oppositions entre les deux conceptions de l'œuvre d'art** aux lignes 16 à 29 et 84 à 94 ?

- **sujet 4** (ZOLA, *La Vérité en marche*)

Dans le troisième paragraphe (lignes 50 à 68), à quels types de phrase Zola a-t-il recours **pour faire prendre conscience à la jeunesse de l'importance de sa mission ?**

- **sujet 5** (ROSTAND, *réponse au discours de Louis Armand lors de la réception de celui-ci à l'Académie Française*)

Relevez, dans le premier paragraphe, les procédés rhétoriques liés à la situation particulière de communication.

- **sujet 6** (É. BADINTER, *Émilie, Émilie ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle*)

L'auteur utilise divers procédés pour exprimer dans ces lignes un jugement traditionnel et universel sur l'ambition. Quels sont ces moyens ? Citez précisément le texte.

4. Relevé et interprétation d'indices d'énonciation

(Apparaissent en gras les interprétations données)

- **sujet 7** (DIDEROT, *Entretien d'un père avec ses enfants*)

Quelle est la valeur de l'indicatif présent dans les lignes 67 à 70 ? (« je suis médecin... je lui tiens ») Repérez un autre passage où l'indicatif présent a la même valeur.

Quelles est la valeur des verbes « punirait, croirait, aurait sauvé » par rapport aux verbes « saurai » et « m'occuperai », lignes 80 à 87 ?

- **sujet 8** (YOURCENAR, *Les yeux ouverts*)

Étudiez les marques de l'énonciation. Que révèlent-elles ?

- **sujet 10** (HUGO, *L'Homme qui rit*)

Dans les lignes 1 à 9, à partir de l'observation de la ponctuation et des modes verbaux, cherchez par quels moyens **l'orateur capte l'attention de l'auditoire.**

• **sujet 13** (GIONO, *Les terrasses de l'île d'Elbe*)

Quels sont, dans le deuxième paragraphe, les indices qui **révèlent la présence d'un interlocuteur fictif** ? Quel caractère donnent-ils au texte ?

• **sujet 14** (DESNOS, *Destinée arbitraire*, GIONO, *Lettre aux paysans sur la pauvreté*)

Relevez quelques indices de la présence de l'auteur dans chacun des textes. Quels autres indices **marquent le passage de l'individuel au collectif** ?

5.L'étude de l'énonciation au service de celle de l'argumentation

• **sujet zéro 2** (GIONO, *La Chasse au bonheur*)

Comment, dans les lignes 18 à 40, Giono donne-t-il du poids à sa thèse ?

• **sujet zéro 3** (LACOUTURE, *Le Courrier de l'U.N.E.S.C.O.*)

Quel est le point de vue de l'auteur sur le journalisme « d'investigation » et comment le présente-t-il ?

• **sujet 2** (VOLTAIRE, *Questions sur l'Encyclopédie*)

Quel est le rôle des questions posées directement dans le dernier paragraphe ?

Quelle est la thèse réfutée par Voltaire ? Quelle thèse soutient-il au contraire ? Par quels indices d'énonciation ce débat est-il mis en évidence ?

• **sujet 11** (GIDE, *Les Faux-Monnayeurs*)

Dans les lignes 28 à 60, relevez quatre mots ou expressions comportant des connotations négatives et expliquez votre choix. Quels sont les idéaux que Bernard dévalorise-t-il ainsi ?

*

ANNEXE 2

Devoir de type 1

proposé en septembre 1996 par un professeur exerçant dans un lycée de la banlieue parisienne (classe de 1^{re} ES : section économique et sociale)

I. Questions

1/ Quel est le thème de l'auteur ?

2/ Quelle est la thèse de l'auteur ?

3/ Quelle est la raison profonde des trois unités chez les Anciens ? Mettez en évidence l'enchaînement de l'analyse de Lessing.

4/ Quelles sont les deux raisons pour lesquelles l'unité d'action ne s'impose pas chez les Français. En quoi les Français manquent-ils deux fois de logique ?

5/ Montrez la tonalité didactique de ce texte.

II. Travaux d'écriture

1/ Résumez le paragraphe 3 en 55 mots (60 maximum).

2/ Choisir une pièce française du XVII^e siècle pour montrer, soit que les trois unités n'y sont qu'imparfaitement observées, soit que l'auteur s'est senti très à l'aise dans ce système.

Se tirer d'affaire avec les règles est une chose, et les observer réellement en est une autre. Pour la première, les Français s'y **entendent** ; mais quant à la seconde, il n'y a que les anciens qui paraissent l'avoir su faire.

L'unité d'action était la première loi dramatique des anciens ; l'unité de temps et l'unité de lieu n'en étaient, pour ainsi dire, que des conséquences : ils ne les auraient guère observées plus strictement que ne l'aurait exigé la première, si le chœur n'était venu se placer là comme un lien. Comme l'action de leurs poètes devait avoir pour témoin une foule de peuple, que cette foule demeurait toujours la même, qu'elle ne pouvait ni s'éloigner de ses habitations ni s'absenter qu'autant qu'on peut le faire d'ordinaire par simple curiosité, les poètes ne pouvaient guère faire autrement que de limiter le lieu à un emplacement unique et déterminé, et le temps à un seul et même jour. Ils se soumettaient donc à cette limitation *bona fide* ; mais avec tant de flexibilité et d'intelligence, que sept fois sur neuf, ils y gagnaient plus qu'ils n'y perdaient. Cette contrainte les amenait à simplifier leur action, à en retrancher avec soin toute superfluité, si bien que, ramenée à ces éléments les plus essentiels, elle n'était qu'un idéal de cette action même ; et la forme la plus heureuse que pût recevoir cet idéal était celle qui pouvait le plus aisément se passer de circonstances accessoires tirées du temps et du lieu.

Au contraire, les Français, **qui n'avaient aucun goût pour la vraie unité d'action, et qui avaient été gâtés par les intrigues barbares des pièces espagnoles** avant de connaître la simplicité grecque, ont considéré les unités de temps et de lieu, non pas comme des conséquences de l'action, mais comme des conditions indispensables en elles-mêmes de la représentation d'une action. Ils ont cru devoir les accommoder à leurs actions plus riches et plus complexes, avec la même rigueur que si elles étaient rendues nécessaires par la présence du chœur, auquel ils avaient pourtant tout à fait renoncé. Mais ils y trouvèrent de grandes difficultés et souvent même des impossibilités : alors ils imaginèrent une échappatoire pour se soustraire à la tyrannie des règles, **dont ils n'avaient pas le courage de secouer le joug**. Au lieu d'un lieu unique, ils introduisirent un lieu indéterminé, qu'on pût prendre tantôt pour ceci, tantôt pour cela. Il suffit que ces lieux ne soient pas trop éloignés les uns des autres, et qu'aucun d'eux n'exige une décoration particulière, si bien que la même décoration puisse convenir à peu près aussi bien aux uns qu'aux autres. À l'unité de jour, ils ont substitué l'unité de durée ; et ils ont admis que l'on compterait pour un seul jour un certain temps, pendant lequel il ne serait question ni de lever ni de coucher du soleil, où personne ne se mettrait au lit, au moins plus d'une fois, quelles que fussent d'ailleurs la multitude et la variété des événements qui pourraient s'y passer.

Personne n'aurait trouvé mauvais qu'ils adoptassent cette interprétation ; car on peut avec cela faire encore d'excellentes pièces, et le proverbe dit : « Perce la planche où elle est le moins épaisse. » Mais il est juste au moins que je laisse mon voisin la percer au même endroit. Il ne faut pas que je lui montre toujours le nœud le plus dur, la partie de la planche la plus rebelle, et que je dise : « Perce en cet endroit-là ; c'est là que j'ai l'habitude de percer. » Et cependant, c'est là **ce que crient tous les critiques français ; et particulièrement quand ils abordent les ouvrages dramatiques des Anglais. Quel bruit ne font-ils pas de cette régularité, qu'ils ont cependant si fort allégée pour eux-mêmes !...**

Lessing, *Dramaturgie de Hambourg*, « Trente-huitième soirée » (1767-68)

*

ANNEXE 3

Le moment artistique4 mai²

J'aurai dû peut-être, avant de porter le plus mince jugement, expliquer catégoriquement quelles sont les façons de voir en art, quelle est mon esthétique. Je sais que les bouts d'opinion que j'ai été forcé de donner, d'une manière incidente, ont blessé les idées reçues, et qu'on m'en veut pour ces affirmations carrées que rien ne paraissait établir.

J'ai ma petite théorie comme un autre, et, comme un autre, je crois que ma théorie est la seule vraie. Au risque de n'être pas amusant, je vais donc poser cette théorie. Mes tendresses et mes haines en découleront tout naturellement.

Pour le public – et je ne prends pas ici ce mot en mauvaise part – pour le public, une œuvre d'art, un tableau, est une suave chose qui émeut le cœur d'une façon douce et terrible ; c'est un massacre, lorsque les victimes pantelantes gémissent et se traînent sous les fusils qui les menacent ; ou c'est encore une délicieuse jeune fille, toute de neige, qui rêve au clair de lune, appuyée sur un fût de colonne. Je veux dire que la foule voit dans une toile un sujet qui la saisit à la gorge ou au cœur, et qu'elle ne demande pas autre chose à l'artiste qu'une larme ou qu'un sourire.

Pour moi – pour beaucoup de gens, je veux l'espérer – une œuvre d'art est, au contraire, une personnalité, une individualité.

Ce que je demande à l'artiste, ce n'est pas de me donner de tendres visions ou des cauchemars effroyables ; c'est de se livrer lui-même, cœur et chair, c'est d'affirmer hautement un esprit puissant et particulier, une nature qui saisisse largement la nature en sa main et la plante tout debout devant nous, telle qu'il la voit. En un mot, j'ai le plus profond dédain pour les petites habilités, pour les flatteries intéressées, pour ce que l'étude a pu apprendre et qu'un travail acharné a rendu familier, pour tous les coups de théâtre historiques de ce monsieur et pour toutes les rêveries parfumées de cet autre monsieur. Mais j'ai la plus profonde admiration pour les œuvres individuelles, pour celles qui sortent d'un jet d'une main vigoureuse et unique.

Il ne s'agit donc plus ici de plaire ou de ne pas plaire, il s'agit être soi, de montrer son cœur à nu, de formuler énergiquement une individualité.

Je ne suis pour aucune école, parce que je suis pour la vérité humaine, qui exclut toute coterie et tout système. Le mot « art » me déplaît ; il contient en lui je ne sais quelles idées d'arrangements nécessaires, d'idéal absolu. Faire de l'art, n'est-ce pas faire quelque chose qui est en dehors de l'homme et de la nature ? Je veux qu'on fasse de la vie, moi ; je veux qu'on soit vivant, qu'on crée à nouveau, en dehors de tout, selon ses propres yeux et son propre tempérament. Ce que je cherche avant tout dans un tableau, c'est un homme et non pas un tableau.

Il y a, selon moi, deux éléments dans une œuvre : l'élément réel, qui est la nature, et l'élément individuel, qui est l'homme.

L'élément réel, la nature, est fixe, toujours le même ; il demeure égal pour tout le monde ; je dirai qu'il peut servir de commune mesure pour toutes les œuvres produites, si j'admettais qu'il puisse y avoir une commune mesure.

L'élément individuel, au contraire, l'homme, est variable à l'infini ; autant d'œuvres et autant d'esprits différents ; si le tempérament n'existait pas, tous les tableaux devraient être forcément de simples photographies.

Donc, une œuvre d'art n'est jamais que la combinaison d'un homme, élément variable, et de la nature, élément fixe. Le mot « réaliste » ne signifie rien pour moi, qui déclare subordonner le réel au tempérament. Faites vrai, j'applaudis ; mais surtout faites individuel et vivant, et j'applaudis plus fort. Si vous sortez de ce raisonnement, vous êtes forcé de nier le passé et de créer des définitions que vous serez forcé d'élargir chaque année.

Émile Zola, *Écrits sur l'Art*.

*

ANNEXE 4

L'énonciation dans des manuels récents

1. *Les techniques du français au lycée*, C. Eterstein, A. Lesot, Hatier, 1995.
2. *Français Lycée, Textes et méthodes*, J. Jordy, M.-M. Touzin, Bertrand-Lacoste, 1996.
3. *Lettres 1^{re}, Textes, Méthodes, Histoire littéraire*, A. Carbonnel, A. Le Fustec, J. Pagès-Pindon, P. Sivan, J. Vivier-Boudrier, Nathan, 1996.
4. *Les méthodes du français au lycée, 2^{de}-1^{re}*, D. Labouret, A. Meunier, Bordas, 1995.

• Les « indices d'énonciation »

Titre 1

- les indices personnels
- les indices spatio-temporels
- les marques des sentiments et du jugement du locuteur

Titre 2

emploi d'adverbes ou de locutions adverbiales marquant une adhésion plus ou moins grande à l'énoncé

- choix de tel ou tel verbe pour introduire un énoncé
- utilisation d'un lexique dévalorisant ou valorisant
- utilisation du conditionnel pour marquer le scepticisme
- utilisation de guillemets pour mettre un terme à distance

Titre 3

« Mais puisque je te répète que tu as tort ! »

- identité des interlocuteurs
- présent : temps de l'énonciation, verbe dévalorisant
- verbe d'opinion situant « tu » par rapport au propos tenu

Titre 4

- le locuteur et le destinataire (les indices de personne, les marques de jugement du locuteur)
- le moment et le lieu de l'énonciation (des indices de lieu et de temps, certains temps

verbaux)

- particularités des communications orale et écrite.

• **Notions traitées dans la même leçon**

Titre 1

- la situation d'énonciation
- les discours rapportés

Titre 2

- communication
- situation d'énonciation (registres de langue, implicite)
- récit et discours

Titre 3

–

Titre 4

- les marques d'énonciation dans une conversation
- des maximes sans marques d'énonciation

• **Renvois**

Titre 1

- la fonction des citations
- la référence du locuteur au contexte

Titre 2

–

Titre 3

–

Titre 4

- les discours rapportés
- le discours et le récit
- le texte argumentatif

• **Réinvestissement dans l'argumentation**

Titre 1

Convaincre et persuader

L'objectif principal d'une argumentation est de convaincre par le développement raisonné d'une idée directrice, la thèse. Celle-ci sera soutenue par des arguments eux-mêmes appuyés et illustrés d'exemples.

Mais certains procédés de l'argumentation ont aussi pour but de persuader en agissant sur la sensibilité autant que sur la raison du destinataire : les indices d'énonciation, les figures de rhétorique, le rythme et les sonorités, les tonalités, les anecdotes, les sous-entendus.

Raisonner et discuter

- le raisonnement concessif : le locuteur semble admettre un fait (...)
- le raisonnement critique : le locuteur réfute ou critique la thèse opposée à la sienne (...) etc.

Titre 2

Indices d'énonciation

L'émetteur du texte argumentatif cherche à modifier la pensée ou même le

comportement du récepteur : il est donc présent, parfois omniprésent, à travers les indices d'énonciation.

L'adversaire est aussi présent dans le texte.

Déroulement du texte

Le texte argumentatif fait passer le récepteur de la thèse refusée à la thèse proposée à travers un circuit argumentatif.

- champs lexicaux et argumentation
- l'ironie au service de l'argumentation

Titre 3

Le texte argumentatif peut se définir par son objectif : convaincre son ou ses destinataires du bien-fondé de sa thèse. Il vise donc à produire un effet sur son lecteur, éventuellement à le faire changer d'opinion sur un thème déterminé.

Le circuit argumentatif

- Le recours aux arguments logiques manifeste la volonté de convaincre le destinataire en s'adressant à sa raison.

Tonalités

- Le texte polémique se caractérise par son agressivité (...)

Les procédés de l'argumentation

- Le recours à une autorité morale et ses dangers (...)

Les stratégies de l'argumentation

- la prise en compte du destinataire : création d'un rapport de confiance et de complicité
- la prise en compte de l'adversaire

Titre 4

Argumenter, c'est choisir et organiser les arguments qui permettent de convaincre l'interlocuteur ou le lecteur, c'est construire un raisonnement à propos d'une question et choisir une stratégie de parole pour amener l'autre à adopter la thèse que l'on soutient.

Les différents types d'arguments

- les arguments d'autorité, etc.

Les stratégies d'argumentation

- On peut prendre en compte la thèse opposée.
- Dans certaines stratégies plus polémiques, on vise à disqualifier l'adversaire.

Étudier un texte argumentatif

- Comment se manifeste celui qui soutient la thèse du texte ?
- Quelles sont les marques de jugement ou modalisations ?
- à qui le texte s'adresse-t-il ?
- Comment l'adversaire est-il présenté ?

*

ANNEXE 5

Les difficultés relatives à l'énonciation rencontrées par des élèves de lycée

Évaluation seconde (lycée de Corbeil, septembre 1991)

sujet : Toute publicité pour le tabac s'accompagne obligatoirement de la formule :

FUMER PROVOQUE DES MALADIES GRAVES

Vous vous demanderez si cet avertissement est efficace en présentant votre point de vue sous la forme d'un texte :

- de 35 à 40 lignes ;
- comportant au moins deux arguments illustrés chacun par un exemple précis.

La formule « Fumer provoque des maladies graves » a des effets plus ou moins efficaces.

Elle peut être dissuasive dans ce sens où elle sensibilise les fumeurs sur les conséquences de leur acte. De plus, **on** parle de « maladies graves » **comme les cancers** (le tabac est parfois la cause principale de décès). Cette formule peut être efficace pour certaines personnes mais pas pour toutes.

Pour ma part, il ne **devait** pas y avoir de publicité sur le tabac même si l'**on** avertit les gens du danger. En effet, les réclames incitent les fumeurs ou les non-fumeurs à la consommation même si celles-ci sont axées sur les marques (Malboro...). Pousser la société à la consommation n'est certainement pas une manière d'avertir les gens sur ce problème. Les publicités se trouvent essentiellement dans des magazines et l'**on** peut remarquer que la formule « Fumer provoque des maladies graves » est notée en tout petit au bas de la page pour qu'on ne le voie pas. Ceci montre bien que cet avertissement n'est pas valable.

De surcroît, il y a un paradoxe entre la publicité et la formule de prévention.

On fait de la publicité pour le tabac c'est-à-dire qu'**on** propose une marque de cigarettes et à la fin il est dit ou noté qu'il ne faut pas fumer s'il **on** veut rester en bonne santé. Cela n'a pas de sens !

« Fumer provoque des maladies graves » est plutôt une formule d'avertissement mais ne dissuade pas les fumeurs de s'arrêter.

Cette formule est donc presque inefficace.

À mon avis, il faudrait interdire toute publicité sur l'alcool et le tabac pour espérer dissuader les gens.

Première ES, devoir de type 1 à la maison, septembre 1996 (LESSING, cf. texte de l'annexe 2)

Résumez le paragraphe 3 en 55 mots (60 mots maximum).

Les Français, attirés par le style espagnol modifièrent le système simple en lui ajoutant les unités de temps et de lieux aussi importants que l'unité d'action. Mais il y eut des difficultés et ils durent faire plus compliqué encore : les lieux étaient nombreux et indéterminés et l'unité de temps devint l'unité de durée.

NOTES

1. Cf. R. Tomassone (1996), D. Labouret, A. Meunier (1995) et M. Kérinec (1995).
2. Article paru dans le journal *L'Événement*, le 4 mai 1886.

RÉSUMÉS

L'étude de l'énonciation tient une place importante dans la nouvelle épreuve du baccalauréat qui consiste à analyser et à écrire un texte argumentatif. L'examen des questions posées à la session 1996 fait apparaître la prédominance des questions de repérage sur une étude des faits de langue convergeant vers une même interprétation. Ce n'est pas sans rapport avec l'approche réductrice de l'énonciation observée dans plusieurs manuels, qui va souvent de pair avec une définition approximative du texte argumentatif, confondant convaincre et persuader. Une approche plus rigoureuse de l'énonciation pourrait être mise tant au service de la lecture que de l'écriture.

Enunciation in the new tests of the "baccalauréat"

The study of enunciation has an important place in the new test of the "baccalauréat" which consists in analysing and writing an argumentative text. A survey of questions asked in 1996 shows that statements prevail and that only few questions lead to interpretation. This is in line with a reducing approach of enunciation observed in several textbooks, often connected with an approximate definition of argumentation. A more precise study of enunciation could be useful both for reading and writing.

AUTEUR

MARIE-LAURE ELALOUF

Actuellement maître de conférences à l'IUFM de Versailles et à l'université Paris-X Nanterre.
Membre du comité de rédaction du *Bulletin d'information Manuels scolaires* (Société pour l'information sur les manuels scolaires, SIMS). Parmi ses travaux, citons notamment *Enseigner le français*, *La formation linguistique des professeurs de lettres en question* (co-auteurs J.-P. Benoit, R. Tomassone, De Werelt, Amsterdam, 1996).