



HAL
open science

Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ?

Fanny Rinck, Francis Grossmann, Françoise Boch

► To cite this version:

Fanny Rinck, Francis Grossmann, Françoise Boch. Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ?. Muriel Barbazan. Enonciation, texte, grammaire, Presses Universitaires de Rennes, pp.135-148, 2013. halshs-00997901

HAL Id: halshs-00997901

<https://shs.hal.science/halshs-00997901>

Submitted on 4 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version auteur

Référence : Rinck F., Grossmann F. et Boch F. (2013). Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ? in M. Barbazan ed, Enonciation, texte, grammaire, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 135-148.

Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ?

RINCK Fanny, MCF, laboratoire MODYCO, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

fanny.rinck@u-paris10.fr

GROSSMANN Francis, Professeur, laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III.

TEL : 04 76 82 41 50. FAX : 04 76 82 43 74

francis.grossmann@u-grenoble3.fr

BOCH Françoise, MCF, laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III.

TEL : 04 76 82 41 50. FAX : 04 76 82 43 74

francoise.boch@u-grenoble3.fr

Résumé

Notre propos porte sur la didactique de l'énonciation, domaine dont l'opérationnalisation dans la grammaire est d'autant plus problématique qu'il est peu stabilisé. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à des marqueurs scripturaux polysémiques, les guillemets, qui représentent selon nous une entrée intéressante dans la problématique de l'énonciation.

Nous commençons par présenter la typologie des guillemets mise en place dans la perspective qui est la nôtre, avec pour caractéristique une approche des faits de langue en corpus. Nous avons fait l'hypothèse qu'il est possible d'identifier des valeurs relativement stables prises par les guillemets. Nous rendons compte ensuite de la manière dont nous avons testé la productivité de ce type de démarche avec un public d'étudiants de Sciences du langage (environ 90 étudiants), dans le cadre d'un cours consacré à l'énonciation. Les difficultés attachées à la catégorisation des guillemets selon leur fonction imposent une approche analytique qui fasse large place à la discussion des interprétations possibles – d'où l'intérêt pour le travail sur corpus – complétée par un débat collectif animé par l'enseignant. Les réponses données par les étudiants lors de l'évaluation finale valident la dimension opératoire de la typologie. Sur l'ensemble du dispositif, celle-ci se présente comme un instrument permettant la discussion et la prise de conscience des différentes valeurs des guillemets, qui peut servir aux étudiants à mieux contrôler l'usage abondant qu'ils en font dans leurs écrits.

Mots-clés : modalisation ; énonciation corpus ; guillemets ; annotation ; citation ; dénomination.

1. Introduction

Dans la grammaire et surtout dans son enseignement, s'il est aujourd'hui admis que le traitement des phénomènes énonciatifs représente un enjeu important, il reste encore à développer et à améliorer¹. En ce qui concerne plus spécifiquement le discours rapporté, il est frappant de constater qu'il est souvent considéré exclusivement dans le cadre de l'étude de la phrase, et sans lien avec d'autres phénomènes énonciatifs². Ainsi, dans les Instructions Officielles du collège, une initiation aux problèmes de l'énonciation est-elle pour la première fois proposée à partir de la classe de quatrième, sans qu'aucun lien ne soit établi avec la question du discours rapporté, traitée par ailleurs. Ce traitement grammatical peu cohérent est d'autant plus surprenant que les études des textes littéraires au lycée, puis à l'université utilisent à l'envi – et parfois à l'excès – la terminologie de l'énonciation, et glosent par ailleurs sur les effets liés à l'utilisation des différents types de discours rapporté. Les critiques de la tradition grammaticale (voir par exemple Authier-Revuz, 1992 et 1993 ; Tuomarla, 2000 ; Rosier, 1999 et 2008) des trois « styles » ont mis en évidence le caractère réducteur de cette typologie, qui méconnaît par exemple les formes en « selon » ou encore le discours direct libre. Les principales notions énonciatives (deixis personnelle et verbale, modalisation, discours rapporté) restent bien souvent isolées les unes des autres, aucun principe organisateur ne venant leur donner sens.

Notre point de vue est qu'une approche cohérente des phénomènes énonciatifs, et en particulier du discours rapporté, n'a d'intérêt que si elle permet d'effectuer une jonction entre l'étude du niveau phrastique et celle du niveau discursif. Le choix de travailler plus spécifiquement sur les guillemets relève de cette volonté d'intégration : signaux du discours rapporté direct, les guillemets sont également souvent des marques de modalisation, et ils entrent en outre dans la logique générale du système de l'écrit.

Notre choix se fonde également sur des raisons à la fois pratiques et didactiques. Remarquons d'abord que dans le cadre scolaire, les guillemets ne font généralement pas l'objet d'une étude systématique, alors que leur examen permettrait d'aborder de manière très concrète les dispositifs énonciatifs que l'on veut faire appréhender aux élèves. D'autre part, ces signes typographiques ont des usages relativement variés, et en même temps assez bien circonscrits, ce qui rend leur étude intéressante tout en permettant de la baliser de manière suffisante. Ils posent également des problèmes spécifiques concernant les relations oral-écrit, la part d'usage personnel par rapport aux usages conventionnels, la concurrence avec d'autres formes de marquage typographique comme l'italique, etc. Enfin, le fait qu'il s'agisse d'un phénomène linguistique d'ordre scriptural facilite le recours à des recherches automatisées, et permet donc l'utilisation efficace de corpus à des fins didactiques.

Un travail systématique, à partir d'un corpus défini, sur l'utilisation des guillemets entre donc selon nous de plein droit dans le cadre d'un apprentissage continué de l'écrit, incluant les dimensions syntaxiques, énonciatives et rhétoriques. Les activités de langue portant sur des phénomènes grammaticaux ou lexicaux bien spécifiés représentent

¹ Par exemple, si l'excellente grammaire universitaire du français de Riegel, Pellat Rioul (1994), prend en compte la dimension énonciative, elle le fait principalement sous la forme de chapitres séparés figurant en fin d'ouvrage. Dans l'univers scolaire, et plus particulièrement au niveau du collège, l'importation des problématiques énonciatives a donné matière à de nombreux débats : voir en particulier, Boutet (1999), Elalouf (1998), Sitri et Reboul (1998), Maingueneau (1999), Paveau (1999), Boch et Grossmann (2007), Grossmann (2007), et pour une mise au point antérieure aux instructions officielles de 1995, Combettes (1989).

² On se demande alors ce qui justifie le maintien du terme discours.

certainement un de ces domaines où le travail sur corpus peut montrer son intérêt. Bien sûr, il est toujours envisageable de partir de quelques textes, ou même de faire chercher par les élèves eux-mêmes des textes dans lesquels on pourra observer le phénomène linguistique sur lequel on veut porter l'attention. Cependant, une telle démarche permet rarement un travail d'étude systématique, portant sur un nombre important d'occurrences. L'utilisation d'un corpus préparé pour une exploitation définie permet à la fois de sortir d'une vision de la langue réduite à quelques maigres exemples et d'aider les enseignants à construire des activités de recherche pour leurs élèves, leur permettant ainsi des classements et des prises de conscience sur le fonctionnement linguistique. Le travail peut aussi être conçu, comme nous l'illustrerons ici, comme une initiation aux problématiques énonciatives en linguistique, dans le cadre d'un cursus universitaire.

2. Les guillemets, entre normes et usages

Historiquement, les guillemets s'inscrivent dans un système de normes typographiques élaborées progressivement, et dont l'usage varie, selon les traditions nationales, elles-mêmes présentées parfois à tort comme homogènes (cf. les remarques de Méron, 1999).

Mais il serait faux de considérer que le système s'est construit de manière cohérente. Les guillemets français à doubles chevrons, tels que nous les connaissons ont, par exemple, longtemps été concurrencés, dans notre propre tradition, par des guillemets « ronds ». La concurrence avec l'italique est également ancienne, et persiste encore aujourd'hui, si bien qu'il est souvent nécessaire, pour ce qui concerne l'annotation des corpus, de traiter l'italique comme équivalent aux guillemets. Enfin, chez les usagers eux-mêmes, on note de grandes variations dans l'emploi. Par exemple, les guillemets dits « de précaution » sont fréquents dans l'écrit académique. Leur fréquence semble plus grande chez le néophyte que chez l'expert, le premier ayant plus de difficulté à trouver le mot juste, mais aussi et surtout à assumer un point de vue, à s'exprimer en son nom et à se situer par rapport à autrui.

2.1. La signification des guillemets

Les guillemets sont un signe qui peut revêtir des valeurs multiples, , , parfois proches (citation, titre, modalisation, etc.). Ils bloquent l'interprétation littérale de l'élément qu'ils entourent, sans fournir d'autre indication que cette rupture : signalant que l'élément guillemeté « ne va pas de soi », ils sont un « appel de glose » qui fait de cet élément « une manière de dire, relative, particulière » (Authier-Revuz, 1995a : 136) renvoyée du côté de l'interprétation. Le sens intrinsèque des guillemets est donc sous-déterminé, et c'est notamment le rôle du co-texte de préciser la valeur sélectionnée. Les guillemets n'impliquent donc en eux-mêmes qu'une prise de distance métalinguistique. Conscients de cette difficulté, analysée depuis longtemps par les théoriciens du discours rapporté, il nous a semblé utile de distinguer, tant pour l'annotation que pour l'utilisation didactique, les principaux emplois-types.

2.1.1. Fonction de citation

Les guillemets remplissent une fonction de citation lorsqu'ils signalent que le segment qu'ils entourent est à comprendre comme un énoncé produit par un autre locuteur que celui du discours citant ou enchâssant.

On retrouve ici classiquement le discours direct (du type X dit : « ... »), le discours indirect (du type X estime que « ... ») et les formes mixtes (du type selon X, « ... »). Ce dernier cas est intéressant à signaler aux étudiants, qui le connaissent peut-être moins car il est ignoré de la tradition grammaticale (Rosier, 1999).

2.1.2. Fonction de dénomination

Les guillemets ont une fonction de dénomination quand ils servent à introduire une étiquette dénominative : un concept, un terme nouveau, un titre d'ouvrage. Le segment guillemeté peut être précédé de « intitulé », « appelé », ou « ce qu'on appelle », mais ce n'est nullement obligatoire. Voici un exemple de guillemets à valeur dénominative, issu du corpus utilisé :

- (1) Le vent, de l'état d'ouragan, passa au « grand frais » c'est-à-dire que la vitesse de translation des couches atmosphériques diminua de moitié. (Verne, L'île mystérieuse).

2.1.3. Fonction de modalisation

On considérera que les guillemets ont une fonction de modalisation quand ils signalent la distance que prend l'auteur vis-à-vis du terme, ou le refus de le prendre en charge. Bien que l'on considère parfois cet emploi comme critiquable, il est extrêmement productif, y compris en littérature, comme le montre à nouveau un exemple (parmi bien d'autres) issu de l'œuvre de Jules Verne :

- (2) (...) c'était un de ces intrépides observateurs qui écrivent sous les balles, « chroniquent » sous les boulets, et pour lesquels tous les périls sont des bonnes fortunes. (Verne, L'île mystérieuse).

2.1.4. Fonction autonymique

Les guillemets signalent une rupture quant au statut du signe : les guillemets ne servent qu'à introduire le signe linguistique pour lui-même, le signe perdant ici sa fonction référentielle :

- (3) « (...) cela suffit. Nous partirons ! » dit Cyrus Smith. Ce « nous » engageait le reporter, mais le reporter n'était pas homme à reculer. (Verne, L'île mystérieuse).

Les différentes valeurs ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent donc se combiner entre elles. Voici deux exemples de ce phénomène de cumul de valeurs, qui montrent à quel point il est parfois difficile de distinguer nettement les frontières entre les types d'emploi, et permettent également de comprendre comment l'on peut passer d'une valeur à l'autre. Ainsi, en (4) la valeur dénominative est-elle introduite par le verbe *appeler* qui joue également le rôle d'introducteur de discours rapporté :

- (4) C'était encore ce que les marins appellent « une brise à trois ris », mais l'amélioration dans le trouble des éléments n'en fut pas moins considérable. (Verne, L'île mystérieuse).

En (5), la valeur dénominative se nuance d'ironie, l'épithète numismatique, un peu surprenante, étant d'ailleurs glosée dans la suite de la phrase :

- (5) Il avait une de ces belles têtes « numismatiques », qui semblent faites pour être frappées en médailles, les yeux ardents, la bouche sérieuse, la physionomie d'un savant de l'école militante. (Verne, L'île mystérieuse).

Notons que l'exemple (2) (« 'chorniquent' » sous les boulets »), que nous avons considéré comme illustrant la fonction de modalisation, peut également être interprété comme citationnel et dénominatif, le terme « chroniquent » rapportant la voix des journalistes et signalant qu'il s'agit d'un terme du jargon du métier. Bien que la typologie utilisée soit suffisamment robuste et souple pour permettre un classement

fiable (cf. 2.2..), il faut la concevoir comme un instrument permettant la discussion et la prise de conscience des différentes valeurs des guillemets.

2.2. La typologie utilisée pour l'annotation

Notre but étant essentiellement didactique, nous avons utilisé une typologie très simple d'annotation, de manière à pouvoir caractériser la valeur de base des guillemets, en nous fondant sur des critères aussi objectifs que possibles. Cinq balises ont été utilisées : <autonymie> ; <citation type=« autonome » > ; <citation type=« non_autonome »> ; <denomination> ; <modalisation>.

Les valeurs multiples ont été admises. Nous avons distingué la citation autonome de la citation non autonome, étant donné les différences de comportement syntaxique et de marquage typographique de ces deux catégories. Le tableau 1 représente les différents types, accompagnés des indices formels (typographiques ou syntaxiques) favorisant leur identification. Il convient de remarquer que ces indices ne sont pas toujours présents, que d'autres peuvent également se rencontrer, et que dans bien des cas, il n'y a pas de marques spécifiques.

Tableau 1. Typologie des PEG utilisée pour l'annotation du corpus

TYPE de PEG	INDICES FORMELS	Exemple
Citation autonome	- Paragraphe décroché - A la suite des deux points dans le cas du discours direct. - discours citant en incise dans la phrase citée (v. exemple).	« N'importe, dit Pencroff, si je ne vois pas la côte, je la sens... elle est là... là... aussi sûr que nous ne sommes plus à Richmond ! » [ILE MYSTERIEUSE, J. Verne]
Citation non autonome	- Intégrée syntaxiquement au discours citant. - Souvent accompagnée de patrons lexicaux spécifiques ayant trait à la source du discours cité (<i>selon N, d'après N, N pense que, N dit que</i>)	Il allait sur les boulevards, [...], vous répétant vingt fois de suite que « les cuirassiers blancs de Bismarck avaient été écrasés jusqu'au dernier... » [CONTES DU LUNDI, A. Daudet]
Autonymie (emplois non référentiels)	Introduceur métalinguistique : <i>le mot, l'expression, le verbe X ; un terme comme X ; signifie X</i>	Pencroff avait rayé le mot « impossible » du dictionnaire... [ILE MYSTERIEUSE, J. Verne]
Dénomination	verbes de dénomination : <i>on appelle... ; on définit comme... ;</i> structures définitionnelles : <i>un X est un... ;</i>	- concept nouveau : on appelle « oraliste »... - terme spécialisé ou appartenant à une langue étrangère : le « slang » américain ... - Npr : le cheval « Coco » - titre : le roman « Une Vie » - terme régional, idiolecte sans valeur de modalisation : une fille « quétaine ».
Modalisation	Introduceurs métalinguistiques : <i>si je puis dire, si vous voulez, passez-moi</i>	Le langage des rappers comme celui des jeunes en mal d'insertion est

	<i>l'expression, en quelque sorte, si l'on veut, n'ayons pas peur des mots</i> -adj. ou adv. axiologiques ou aléthiques : <i>vrai, prétendu...</i> - mais souvent, pas de marques spécifiques.	souvent considéré comme « vulgaire ou incivil ». [Rap] - cet adolescent en « intégration sauvage » [Rap]
--	--	---

L'annotation a été réalisée par la méthode des juges, avec des résultats satisfaisants d'accord inter-juges (pour une analyse détaillée, voir Rinck et Tutin, 2007) qui valident en retour la typologie.

3. Analyse de l'expérimentation didactique

La deuxième partie de notre travail a consisté à tester la productivité d'une démarche pédagogique basée sur l'utilisation de corpus pour l'étude de la langue, dans la lignée des travaux actuels sur l'enseignement et l'apprentissage en corpus (par exemple O'Keeffe & al., 2007). Le corpus est composé de littérature du XIXème siècle (par exemple des romans de Jules Verne et des nouvelles d'Alphonse Daudet) et d'articles scientifiques.

Pour l'ensemble du projet, le public visé est celui d'élèves de l'enseignement secondaire (au niveau du lycée) mais aussi d'étudiants qui, en langue maternelle ou étrangère, sont confrontés à des notions linguistiques. Pour cette présentation, nous nous sommes limités à un test effectué sur 3 groupes d'étudiants de Sciences du Langage (environ 90 étudiants), dans le cadre d'un cours consacré à l'énonciation. Au plan pédagogique, la séance vise avant tout à sensibiliser les étudiants à l'utilisation d'un corpus, au rôle des guillemets et à la diversité de leurs emplois.

3.1. Première étape : l'entrée dans le corpus via une démarche inductive

A partir du texte annoté *L'île mystérieuse* de Jules VERNE, les étudiants sélectionnent automatiquement les passages entre guillemets (dorénavant PEG) grâce à un programme informatique élaboré spécifiquement pour ce projet. En binômes, les étudiants ont alors pour tâche d'analyser la fonction des guillemets dans les passages sélectionnés.

Les consignes sont les suivantes : « Quelle fonction ont les guillemets ? Quels types d'indices (à droite ou à gauche des passages entre guillemets) peuvent aider à identifier la fonction des guillemets ? »

La même procédure est appliquée à une quinzaine d'énoncés tirés du corpus. Il est alors demandé aux étudiants de dégager les valeurs récurrentes des guillemets dans le corpus analysé, en fusionnant celles qui leur semblent les plus proches ou au contraire en distinguant certaines d'entre elles, de façon à construire une typologie.

L'enjeu pour les étudiants est d'établir des catégories de fonctions prises par les guillemets, mais on note d'emblée une difficulté dans l'interprétation de la consigne. Plusieurs binômes identifient des fonctions qui réfèrent au PEG (en termes d'actes de langage) plutôt qu'aux guillemets eux-mêmes. Ainsi, en (6) comme en (7)

(6) « Top a vu quelque chose ! »

(7) « Terre, terre ! »

les étudiants ont à plusieurs reprises noté *exclamation* pour ce type de guillemets. Autre manifestation (caricaturale) de la difficulté à établir des catégories de fonctions des guillemets : au sein d'un même binôme ont été inventoriées pêle-mêle les fonctions de

réponse, prière, exclamation, écrit rapporté, paroles rapportées, dialogue, pensée, dialogue vivant, encouragement pour des énoncés dont les guillemets ont tous valeur de citation. On touche là les limites de la démarche inductive, qui ne permet pas à elle seule de construire une représentation cohérente et économique des différentes fonctions des guillemets.

De façon plus générale, on remarque une relative imprécision des fonctions mises en évidence. Ainsi, plusieurs binômes ont identifié une fonction dite *expression* pour « grand frais », « brise à trois ris », « très débrouillard » (les deux premiers exemples étant considérés dans l'annotation (cf. tableau 1) comme de la dénomination et le dernier de la modalisation). Enfin, la fonction qui pose majoritairement problème aux étudiants est l'autonymie, ce qui se confirme lors de l'évaluation finale (cf. en 3.2.2., graphique 1).

L'enseignant a donc un rôle important à jouer, en particulier dans l'animation de la discussion collective qui suit le travail de groupe, pour approfondir l'analyse sur corpus : chaque proposition est précisée, puis discutée et validée ou non par le groupe ; des exemples complémentaires tirés du corpus sont mis à contribution pour discuter la nécessité de distinguer ou de réunir deux fonctions.

L'enseignant propose ensuite la typologie (cf. tableau 1), sans en taire les éléments problématiques : au contraire, il soumet cette nouvelle typologie à la discussion collective : quelles valeurs restent proches, en quoi ? Dans le corpus, a-t-on trouvé des PEG où deux fonctions semblaient se superposer ?

La séance est suivie par la lecture d'une interview d'Authier-Revuz (1995b), parue dans la revue *Sciences Humaines*, à laquelle est adjoint un résumé qui reprend la typologie des commentaires méta-énonciatifs proposée par Authier-Revuz (1995a). Ce texte doit permettre de mieux comprendre les fonctions autonymie et modalisation des guillemets, et d'introduire à la polyphonie : commentaire méta-énonciatif, citation, etc., qui correspondent à des formes de dédoublement énonciatif.

3.2. L'évaluation finale

Dans le cadre du contrôle final du cours est notamment demandé un exercice d'identification de la fonction des guillemets dans cinq PEG d'un court texte authentique (« Courrier d'auditeur »), présenté comme ci-dessous. Les étudiants ont droit à leurs documents.

Monsieur D.R.
1018 Lausanne

RSR Radio Public
Pour Madame M. « *linguiste* »

Madame,

Les auditeurs de la RSR ont pu entendre le mardi 15.02. à 7h45 dans l'émission « *Radio Public* » une prétendue linguiste Madame M., responsable du français dans les cantons romans.

Cette jeune personne a tenu des propos délirants - et c'est peu de le dire- qui ont dû faire hurler de rage tous les enseignants qui se sont donnés la peine d'enseigner le français correct.

La jeune linguiste s'est d'abord distinguée en faisant plusieurs fautes de français, du genre « *il faut que j' vous dise qu'est-ce que je pense* », etc. etc.

A coup sûr, elle ignore aussi qu'on n'écrit pas « *on a mangé* » comme « *on a manger* »... Elle pense en effet que les anciennes règles de français ne sont que des

recettes de cuisine périmées ! Elle estime que ce n'est pas grave d'écrire une page avec 20 fautes d'orthographe !! On est chez le roi Ubu !! (...)

On croit rêver en entendant de telles inepties qui viennent d'une prétendue responsable de l'enseignement du français en Romandie ! On a vu comment elle a osé traiter la vraie linguiste de « *puriste* », c'est-à-dire d'une espèce amenée à disparaître !

Nul ne pourra désormais s'étonner du niveau catastrophique de l'école vaudoise qui néglige l'ESSENTIEL, à savoir l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et du calcul.

Salutations distinguées,
D.R.

La consigne est la suivante : « Analysez la fonction des guillemets dans les 5 passages en italique ».

3.2.1. La fonction des guillemets dans les cinq PEG de l'exercice

Le tableau ci-dessous récapitule les réponses attendues, accompagnées de commentaires explicatifs, en particulier dans les cas de superposition de fonctions.

Tableau 2. Réponses attendues à l'exercice final

PEG	Fonction	Commentaires
« linguiste »	fonction de dénomination et surtout de modalisation	Un titre est signalé. Distance du locuteur qui sous-entend que la personne dont il parle ne mérite pas ce titre (les guillemets fonctionnent comme commentaire méta-énonciatif portant sur le rapport mot-chose ³).
« Radio Public »	dénomination	Dénomination.
« il faut que j' vous dise qu'est-ce que je pense »	citation	Reprise des propos de la linguiste.
« on a mangé »	Autonyme	pas de valeur référentielle.
« puriste »	Dénomination et Citation	« C'est-à-dire » introduit une dénomination du terme. La définition n'est pas canonique ; elle renvoie à la signification entendue par la linguiste qui désigne ainsi l'autre linguiste ⁴ .

³ Un argument en faveur de cette fonction : quand la dénomination *linguiste* est reprise dans le courrier, c'est sous la forme « prétendue linguiste », avec un commentaire méta-énonciatif signalant explicitement le point de vue de l'auteur : le terme étant selon lui inadéquat, l'auteur refuse de le prendre lui-même en charge, d'où l'utilisation des guillemets.

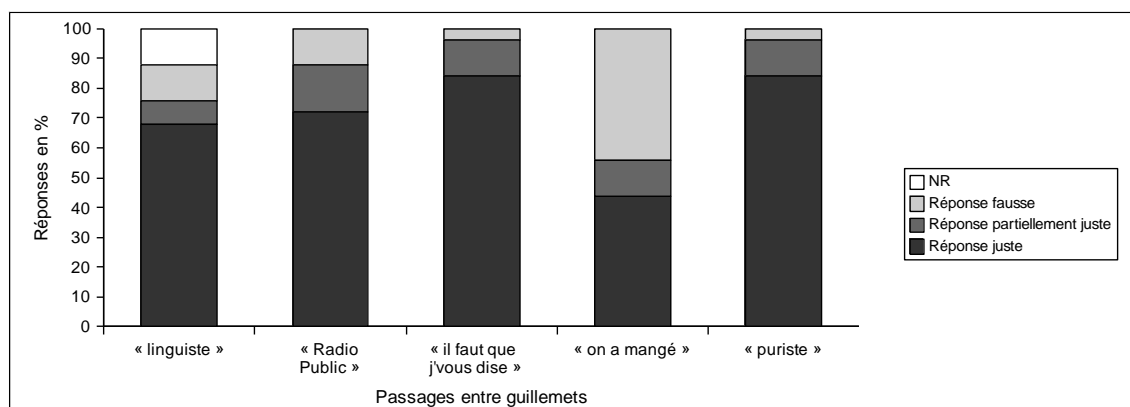
⁴ La source locutoire de la citation étant ici sous-entendue, il y a bien ambiguïté entre les catégories modalisation et citation : la citation est une forme de distance modale du locuteur qui attribue à une autre instance locutoire la prise en charge de l'énoncé qu'il refuse de prendre en charge lui-même.

3.2.2. Des résultats statistiquement satisfaisants

Avant de les examiner plus en détail, on quantifiera les réponses obtenues⁵ en distinguant :

- la réponse juste : identification satisfaisante et présence d'éléments d'explication⁶ ;
- la réponse partiellement juste : éléments d'explication corrects mais réponse dans son ensemble trop ambiguë pour en conclure à une analyse correcte de la fonction ;
- la réponse fausse : identification et explications non satisfaisantes ;
- NR : Absence de réponse.

Graphique 1. Typologie des réponses obtenues à l'exercice d'évaluation finale



Les résultats présentés dans le graphique 1 témoignent d'un taux globalement élevé de réponses satisfaisantes, avec 70% de réponses justes et 12% de réponses partiellement justes contre 15,2% de réponses fausses. En outre, les éléments d'explication proposés sont souvent pertinents, y compris quand les étudiants n'indiquent pas le terme exact attendu. Ainsi, pour « linguiste », peut-on lire dans les extraits de copie :

- (8) Ici les guillemets sont utilisés de manière subjective, pour mettre en évidence l'opinion de l'auteur par rapport à madame M. Celle-ci est linguiste mais l'auteur en doute et le montre en employant des guillemets.
- (9) « Linguiste » : ce mot est mis entre guillemets par l'auteur pour faire comprendre aux lecteurs que ce n'est pas la qualification juste à donner à la personne (madame M.) qui se qualifie elle-même de linguiste. Ce procédé est utilisé quand on veut dire un mot bien précis et qu'on ne le trouve pas, alors on le remplace par un autre en le mettant entre guillemets.

Si ces deux réponses ne désignent pas la fonction au moyen du terme utilisé dans la typologie, elles l'analysent toutefois de façon pertinente. Dans la seconde réponse, le

⁵ 25 copies ont été analysées.

⁶ Divers types de réponses sont ici acceptés comme justes ; c'est particulièrement vrai pour « puriste » : ont été considérées comme exactes les réponses avec une valeur de citation, de dénomination ou de modalisation, et les réponses avec deux ou trois de ces valeurs, pourvu que les explications rendent compte d'éléments de réflexion quant au rôle joué par les guillemets dans ce passage.

commentaire fournit une ouverture intéressante sur le rapport mot/chose⁷. Se manifeste en effet l'idée peut-être naïve d'un rapport mot/chose parfaitement adéquat dans le cas des mots « bien précis » et cette idée mériterait d'être creusée dans le cadre d'un travail sur la production de textes : le fait de remplacer le mot « bien précis » que l'on cherche par un terme entre guillemets autorise-t-il à utiliser n'importe quel terme ? Outre la non adéquation mot/chose, quel est, plus fondamentalement, l'effet produit par les guillemets en termes de subjectivité et de point de vue de l'auteur dans son texte ?

Le bilan global des réponses obtenues à cet exercice est positif mais il convient de souligner le problème posé par l'autonymie, qui montre l'importance d'un travail spécifique sur cette catégorie. Par ailleurs, une analyse plus détaillée des résultats de l'évaluation révèle certaines difficultés d'interprétation persistantes.

3.2.3. Des résultats qualitatifs plus nuancés – retour sur la typologie

L'analyse qualitative des réponses produites par les étudiants montre que certaines catégories posent un problème de proximité, voire d'ambiguïté avec d'autres ; ces problèmes concernent ici les valeurs de citation et dénomination d'une part, de citation et modalisation d'autre part, catégories qui ont également posé problème lors de l'élaboration de la typologie et de l'annotation du corpus par la méthode des juges.

- Citation et dénomination

Les extraits de copie illustrent cette porosité entre les catégories :

(10) « Radio Public » : Ici les guillemets ont une fonction de citation. En effet c'est le nom donné par la Radio RSR à leur émission.

(11) « Radio Public » : Le passage entre guillemets a deux fonctions :

- fonction de citation car l'auteur de la lettre ne fait que citer le nom de l'émission. Donc le terme a déjà été produit par un autre locuteur.
- fonction de dénomination : l'émission est appelée « Radio Public », le terme renvoie au titre de l'émission.

Dans le cadre de notre typologie (cf. tableau 1), on considérerait sans ambiguïté qu'on a affaire ici à de la dénomination. Cela étant, la dénomination est une manière de mettre à distance le terme en montrant que c'est ainsi qu'il est appelé par d'autres, soi y compris le cas échéant : il s'agit dans tous les cas d'une forme de citation d'un terme de la langue, d'une langue étrangère ou d'une langue de spécialité ; l'usage des guillemets pourrait y être glosé sous la forme d'un commentaire méta-énonciatif impliquant une source locutoire, du type : intitulé, appelé, ce qu'on appelle, ce que tout le monde a convenu d'appeler, ce que tel ou tel groupe ou communauté a convenu d'appeler, etc.

Pour contourner cette difficulté, il nous semble légitime de circonscrire la fonction de citation exclusivement à la mention explicite d'une source locutoire dans le co-texte du PEG : cette définition étroite des cas de citation permettrait ainsi de restreindre grandement les cas de superposition de fonctions, dont l'interprétation reste toujours problématique pour les étudiants.

- Citation et modalisation :

⁷ Cependant cette ouverture ne concerne qu'assez indirectement le PEG « linguiste », car il est difficile de dire que ce dernier « remplace » un autre terme.

Citation et modalisation se trouvent souvent associées dans les cas d'attribution d'une double (ou triple) fonction aux guillemets ; elles semblent par ailleurs être parfois en concurrence : c'est le cas pour « linguiste » et « puriste ».

L'association/concurrence des deux fonctions dont font état les réponses n'y est cependant jamais discutée. En tout état de cause, on a affaire ici à une des limites de la séance de cours, qui ne nous a pas permis de développer suffisamment la question de la proximité entre citation et modalisation, pourtant cruciale en énonciation : la citation n'est en effet qu'une forme de modalisation où la mise à distance du PEG est complète, parce que ce dernier est imputé à une autre source locutoire, explicitement mentionnée.

Les réponses des étudiants ici analysées valident d'une certaine manière la typologie : elles montrent que les catégories semblent fonctionner, en dépit de l'hétérogénéité interprétative des guillemets ; les étudiants se heurtent globalement aux mêmes difficultés que celles rencontrées dans l'élaboration de la typologie, mais ces difficultés semblent pouvoir être en partie évitées par la prise en compte de critères contextuels.

4. Conclusion

En prenant comme point de départ la polysémie des guillemets, nous avons voulu montrer comment la traiter à travers la constitution de ressources et la mise en œuvre d'une séquence didactique. L'enjeu dans les deux cas est d'identifier des valeurs stables prises par les guillemets tout en faisant place à la multiplicité de leurs interprétations. A rebours d'une approche qui masquerait leur complexité en ne mettant l'accent que sur leur fonction de marquage du discours direct, il semble intéressant de placer cette complexité au cœur de la démarche didactique et de confronter les étudiants à un savoir peu stabilisé et à l'élaboration d'une typologie à partir des usages observés en corpus.

A travers l'exemple des guillemets, notre objectif est aussi de contribuer à une didactique de l'énonciation. Si l'on en reste à la fonction de marquage du discours direct, l'écueil n'est pas seulement d'occulter la complexité de ce signe, mais aussi celle de la problématique énonciative. La polysémie des guillemets fait notamment apparaître le lien étroit entre la modalisation et le discours rapporté, qui entrent tous deux dans la construction de la prise en charge énonciative et permet par ailleurs de définir l'acte de nommer comme le fait de présenter sur le mode de l'évidence un rapport mot/chose qui « s'opacifie » (Authier-Revuz, 1995a) sous l'effet du statut autonome du signe et de ces questions de prise en charge. C'est en ces termes que peut s'élaborer la réflexion menée à partir d'un énoncé tiré de notre corpus comme « les journalistes 'chroniquent' », au-delà de l'idée d'une distance du locuteur que l'on peut pointer en première approche.

La problématique énonciative telle qu'elle est abordée en classe aura par ailleurs davantage de sens si l'on privilégie, au cadre phrastique, la jonction entre le niveau phrastique et le niveau du discours. Ainsi, le phénomène a priori isolé que représentent les guillemets peut-il être mis en relation avec d'autres phénomènes énonciatifs entrant dans l'expression du point de vue, et avec la question des types de discours (littéraire, journalistique, scientifique). La réflexion métalinguistique suscitée doit servir l'analyse comme la production de textes, notamment dans le cas des copies d'étudiants où l'usage parfois abondant des guillemets gagnerait à être mieux conscientisé.

Les corpus se présentent en ce sens comme des ressources prometteuses, parce qu'ils permettent des annotations multiples du phénomène, lorsque plusieurs valeurs se superposent, et qu'ils peuvent être utilisés comme des outils d'observation suscitant des discussions animées par l'enseignant.. Cette démarche n'est possible que si un travail

d'appropriation des catégories correspondant aux différentes valeurs des guillemets a pu être effectué préalablement par l'enseignant. Le corpus a donc une double fonction : l'une préparatoire à l'activité, l'autre permettant son déroulement.

Bibliographie

- Authier-Revuz, J. (1995a). *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Paris, Larousse.
- Authier-Revuz, J. (1995b). « Ces mots qui ne vont pas de soi », *Entretien avec A. Krieg, Sciences Humaines*, 51, 29-32.
- Authier-Revuz, J. 1992. Repères dans le champ du discours rapporté (I). *L'Information grammaticale*, 55, 38-42.
- Authier-Revuz, J. 1993. Repères dans le champ du discours rapporté (II). *L'Information grammaticale*, 56, 10-15.
- Boch, F. et Grossmann, F. (2007). « L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième », *Lidil*, 35, 25-40.
- Boutet, J. (1999). « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, 128, 28-39.
- Combettes, B. (1989). « Discours rapporté et énonciation : Trois approches différentes », *Pratiques*, 64, 111-122.
- Elalouf, M.-L. (1998). « L'énonciation dans les nouveaux sujets du baccalauréat », *Les Carnets du Cediscor*, 5, 115-133.
- Maingueneau, D. (1999) : « Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège », *Le Français aujourd'hui*, 128, 20-28.
- Méron, J. (1999). « En question, la grammaire typographique. Les guillemets », <http://listetypo.free.fr>, PDF, consulté le 10/05/08.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. et Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paveau, M.-A. (1999). « Usage et mésusage des théories énonciatives », *Le Français aujourd'hui*, 128, 110-117.
- Rabatel, A. et Grossmann, F. (Eds) (2007). « Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative », *Lidil*, 35, 9-23.
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Rinck, F. et Tutin, A. (2007). « Annoter la polyphonie dans les textes : le cas des passages entre guillemets », *Corpus*, 6, 79-100.
- Rosier, L. (1999). *Le Discours rapporté; Histoire, théories, pratiques*. Paris/Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Rosier, L. 2008. *Le discours rapporté en français*. Paris. Editions Ophrys.
- Sitri, F. et Reboul, S. (1998). « L'énonciation dans les manuels scolaires du secondaire », *Les Carnets du Cediscor*, 5, 93-114.
- Tuomarla, U. 2000. *La Citation, mode d'emploi. Sur le fonctionnement du discours rapporté direct*. Helsinki. Academia Scientiarum Fennica