



**HAL**  
open science

# Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante.

Béatrice Breant

## ► To cite this version:

Béatrice Breant. Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante.. Linguistique. Université de Cergy Pontoise, 2019. Français. NNT : 2019CERG0989 . tel-02415621

**HAL Id: tel-02415621**

**<https://theses.hal.science/tel-02415621>**

Submitted on 17 Dec 2019

**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.



# **Thèse de doctorat**

pour l'obtention du titre de  
DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

délivré par

**l'Université de Cergy-Pontoise**

École doctorale de Droit et Sciences Humaines  
ÉMA - ÉCOLE MUTATION APPRENTISSAGE - EA 4507

## **Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante**

Tome 1

présentée et soutenue publiquement par

**Béatrice BRÉANT**

le 13 12 2019

**Directrice de thèse : Madame Marie-Laure Elalouf**

### **Jury**

Madame Catherine Boré, Experte : examinatrice.

Monsieur Jean-Louis Chiss, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle : rapporteur.

Madame Marie-Laure Elalouf, Professeure, Université de Cergy Pontoise.

Madame Jacqueline Lafont-Terranova, Maître de conférences, HDR émérite, Université d'Orléans : examinatrice.

Madame Marie-Noëlle Roubaud, Maître de Conférences HDR, Université d'Aix Marseille : rapporteur.

## Remerciements

J'exprime mes plus vifs remerciements à Marie-Laure Elalouf qui depuis six ans m'accompagne avec tact et bienveillance dans ce travail de thèse.

Je remercie également Catherine Boré qui de séminaire en séminaire, a su conjointement à Marie-Laure Elalouf alimenter cette réflexion.

Je remercie Madame Lafont-Terranova et Madame Roubaud qui à l'occasion de journées d'étude m'ont prodigué conseils et encouragements.

Je remercie Monsieur Chiss qui de même que les enseignantes-chercheuses précitées, a enrichi mon questionnement.

Je les remercie aussi d'avoir accepté de lire ce travail.

Je suis reconnaissante à Pierre Moinard et Philippe Roiné pour leurs encouragements.

Je remercie tous ces enseignants qui du primaire à l'université ont su communiquer leur goût du savoir et leur insatiable curiosité pour les mots des autres. Rencontres heureuses.

Je remercie mes élèves et mes étudiants de BTS qui m'ont appris à douter de mon savoir universitaire sans douter de notre relation. Je leur dédie ce travail.

Je dédie aussi ce travail à mes proches, indéfectibles soutiens sans lesquels rien n'aurait été possible. Patrick, Françoise, Olivia, Martine et Michèle en tête.

*Écrire est une cérémonie très étrange où l'écrivain fait semblant d'être seul tout en sachant qu'une foule invisible et silencieuse se tient dans la même pièce.*  
(Laferrière, 2013 : 54)

## SOMMAIRE

Introduction .....	8
Genèse de ce travail de recherche : de l'observation de copies d'élèves par une enseignante à l'émergence d'un questionnement multiple, base d'un travail de recherche. ....	8
Partie 1 : écrire, entre intériorisation et extériorisation .....	23
Chapitre 1 : Saussure et Benveniste, deux linguistes pour repenser l'enseignement du français .....	23
Introduction .....	23
1) Langue et expression/ forme et contenu chez Saussure .....	25
1. 1. La langue, une convention de formes et de sens apprise mais une convention sociale parmi d'autres.....	25
1. 2. La langue : une convention sociale qui s'enregistre par le discursif.....	29
1. 3. Langue et parole : intériorisation/ extériorisation .....	30
1. 4. Langue et parole : la question des unités d'analyse .....	32
Conclusion partielle.....	34
2) La double signifiante de la langue : systèmes sémiotique et sémantique de Benveniste	36
2. 1. Forme et sens pour Benveniste, à la suite de Saussure .....	36
2. 2. La langue : au croisement du sémiotique et du sémantique .....	38
2. 3. L'interprétante de la langue .....	41
2. 4. La double signifiante de la langue .....	43
2. 5. Du signe au mot, à la phrase : les niveaux de l'analyse linguistique .....	44
Conclusion partielle.....	47
Chapitre 2 : la théorie du cercle de Bakhtine, un autre regard. ....	49
1) Langue, parole et énoncé chez Bakhtine.....	49
2) Unités de langue et unité de l'échange verbal : une frontière étanche ?.....	50
3) Tout énoncé est adressé à un autrui .....	52
4) Tout énoncé anticipe une compréhension responsive.....	55
5) Tout énoncé s'inscrit dans un genre.....	57
6) Tout énoncé est subjectif par son dessein discursif et son expressivité.....	58
Conclusion partielle.....	60
Chapitre 3 : Saussure, Benveniste et Bakhtine, des regards complémentaires .....	62
1) Saussure, Benveniste et Bakhtine au service d'un enseignement de l'écriture repensé ..	64
1. 1. Le mot : une oscillation permanente entre une langue singulière, subjective et une langue externe ?.....	64
1. 2. Une « volonté » de dire, un « intenté » ou « vouloir-dire » qui s'écrit .....	69

1. 3. Un intenté ou vouloir dire que se dit avant de s'écrire ? Ou qui s'écrit sans se dire ?	71
.....	71
Conclusion partielle.....	74
2) Survenance de la langue.....	75
2. 1. Survenance de la langue dans la chaîne parlée et influence sur la survenance de la langue sous forme écrite.....	75
2. 2. La ponctuation : système graphique autonome ou/et marque de l'oralité ?.....	78
Conclusion partielle.....	83
3) La phrase : « serpent de mer » de l'étude de la langue ? .....	84
3. 1. De la <i>phrase</i> , patrimoine culturel français à la <i>phrase</i> enseignable et enseignée : un savoir partagé .....	84
3. 2. Une nécessaire remise en question .....	87
3. 3. Proposition et/ou phrase ? Un écheveau d'approches conceptuelles et de niveaux d'analyse .....	89
3. 4. Proposition et/ou phrase dans des grammaires contemporaines .....	92
3. 5. La maximalité syntaxique .....	95
3. 6. La complétude sémantique .....	97
3. 7. La démarcation typographique .....	102
3. 8. La démarcation prosodique .....	102
3. 9. Micro-syntaxe et macro-syntaxe : un possible recours pour analyser des textes ?	107
Conclusion partielle.....	111
Partie 2 : vers une didactique de l'écriture .....	116
Chapitre 1 : le brouillon, de possibles traces pour comprendre des processus d'écriture..	116
1) Le brouillon d'écrivain : un objet d'étude de la génétique textuelle .....	116
2) Le brouillon écrit à l'école : un objet d'étude didactique .....	121
2. 1. Le brouillon : entre surface graphique et magma de la pensée qui se met en langue .....	124
2. 2. Le brouillon comme inachèvement .....	128
2. 3. Le brouillon mental : un discours de soi à soi « dans sa tête » .....	134
2. 4. Le discours intérieur de Bakhtine.....	138
2. 5. Le manuscrit scolaire : traces d'un dialogue permanent avec soi-même .....	141
Conclusion partielle.....	143
Chapitre 2 : écrire, une activité complexe/ faire écrire et évaluer des écrits d'élèves, des activités complexes .....	145
Introduction .....	145
1) Écrire : une activité complexe.....	147
1. 1. Les processus d'écriture .....	147
1. 2. Une activité d'écriture inscrite dans des genres scolarisés au lycée .....	149

1. 3. Le dialogue de soi à l'autre dans les activités d'écriture.....	153
Conclusion partielle.....	155
2) Faire écrire et évaluer : une activité complexe .....	156
2. 1. Faire écrire : un geste professionnel qui s'inscrit dans un genre .....	156
2. 2. Faire écrire et évaluer : entre « enseigner » et « éduquer ».....	159
2. 3. Lire, comprendre, interpréter et évaluer.....	163
2. 4. Évaluer un texte d'élève : une mise en tension entre un réalisé scriptural et des savoirs savants.....	165
2. 5. Annoter : pour qui ? Pour quoi ?.....	168
2. 6. Rôle et statut de l'erreur dans l'enseignement dispensé .....	170
Conclusion partielle.....	171
Chapitre 3 : moyens pour rendre plus apparent ce qui ne l'est pas.....	175
1) L'analyse syntaxique en grilles comme représentation visuelle au service de l'organisation des énoncés réalisés .....	175
1. 1. Au service des énoncés oraux .....	175
1. 2. Au service des poètes .....	179
1. 3. L'analyse en grille pour mieux comprendre l'organisation d'un texte, littéraire ou non.....	181
2 Analyse en grille et/ ou activité résumante .....	188
Conclusion partielle.....	194
Conclusion des première et deuxième parties .....	196
Partie 3 : les effets d'une pratique enseignante visant l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves.....	202
Introduction .....	202
Chapitre 1 : une pratique interrogée.....	205
1. 1. Une pratique : point de vue de l'enseignante .....	205
1. 2. L'accompagnement personnalisé : un espace d'accompagnement investi .....	208
1. 3. Le point de vue d'une apprentie-chercheure .....	210
Conclusion partielle.....	212
Chapitre 2 : la phrase prise au dépourvu .....	214
2. 1. Objectifs des séances d'accompagnement allouées à la phrase par une enseignante .....	214
2. 2. Protocole du dispositif mis en place en accompagnement personnalisé.....	216
2. 3. Critères définitionnels de la phrase dans la première séance .....	220
2. 4. Acceptabilité et grammaticalité des phrases .....	222
Conclusion partielle.....	225
Chapitre 3 : analyse de manuscrits de 5 élèves de seconde .....	228

1) Les manuscrits d’Alice .....	229
2) Les manuscrits d’Éléonore.....	241
3) Les manuscrits de Léane .....	250
4) Les manuscrits de Morane .....	259
5) Les manuscrits d’Olivier.....	268
Conclusion partielle : .....	272
Chapitre 4 Le dialogue comme espace d’apprentissage.....	275
4. 1 Les annotations de l’enseignante comme vecteur d’un potentiel échange entre le sujet-scripteur et un sujet-lecteur .....	275
4. 2. L’échange comme levier vers un mieux écrire .....	285
4. 3. Une relation la plus explicite possible au service de l’apprentissage .....	291
Conclusion partielle.....	295
Conclusion de la troisième partie .....	297
Conclusion générale .....	300
Bibliographie.....	305



## Introduction

### **Genèse de ce travail de recherche : de l'observation de copies d'élèves par une enseignante à l'émergence d'un questionnement multiple, base d'un travail de recherche.**

Le travail de recherche engagé il y a sept ans procède du constat simple d'une enseignante de lycée<sup>1</sup> : les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue<sup>2</sup> pour autoriser des écrits en accord avec les attentes institutionnelles (aux examens certes mais pas seulement). En cause, à mon sens à cette époque, la phrase non maîtrisée, considérée comme unité faîtière de tout le système de la langue. Se dresse alors le constat rejoignant celui de Chanfrault-Duchet (2001) établi à partir de l'étude de 140 cahiers d'évaluation seconde, de la session de 1998 et d'une centaine de copies de terminale :

La spécificité des pratiques repose ainsi sur l'emploi quasi-exclusif de la phrase complexe. Paradoxalement, les lycéens usent rarement de la forme simple. Ils développent leurs écrits à partir de phrases complexes, qui viennent bien souvent se confondre, par leur longueur avec le paragraphe. Globalement, leur phrase se déploie, sur cette base, selon une dynamique linéaire, qui suit l'ordre canonique des mots, et procède de gauche à droite par expansions et adjonctions successives, dans un geste qui, prenant pour appui sur les coordonnants, fait l'économie des marques internes de ponctuation. (2001 : 54)

À ce constat d'écrits « défailants » s'en ajoute un autre quant à l'échec des tentatives de remédiation : les heures allouées à l'étude de la langue (le plus souvent en petits groupes, en aide individualisée et maintenant accompagnement personnalisé) ne changent rien ou si peu au regard de ce qu'il y a à faire. Il faut dire qu'étudier la langue n'est pas considéré, en dépit des programmes, comme du ressort du lycée :

Par tradition la langue au lycée est peu considérée comme un objet d'enseignement explicite qui viserait à faire acquérir des savoirs. On y a l'idée que la langue et son apprentissage relèvent d'un amont dévolu à l'école et au collège mais non au lycée. L'insuffisance des acquis de collège est déplorée, et quand on

---

<sup>1</sup> Nommée au lycée Saint-Exupéry de Mantes la Jolie en septembre 1995.

<sup>2</sup> Les termes « maîtrise », « langue » et « étude de la langue » sont volontairement repris pour rendre compte des conceptions-représentations de l'enseignante à l'époque.

aborde la question, c'est à des fins de remédiation, en module ou en aide individualisée. On y étudie des notions relevant de la grammaire de texte, pour les besoins en lecture (réception). Les notions étudiées sont donc pilotées par les textes retenus pour la lecture : il s'agit des temps verbaux, à l'occasion du récit ; des modalisateurs, du lexique mélioratif et péjoratif à l'occasion de l'argumentation par exemple. (Cordary, 2005 : 189 et 190)

Il suffirait dès lors d'observer des textes ou procédés voire de faire quelques exercices pour remédier aux éventuelles difficultés scripturales des élèves et étudiants. L'étude de la langue dans une telle perspective se met essentiellement au service des textes étudiés et il suffit de rappeler ce qui a antérieurement été vu au collège pour remobiliser les élèves sur ce savoir, notamment phrastique. La logique est simple : il suffit de comprendre, en réception, ce qu'est une phrase pour savoir en rédiger une, deux, trois ... un texte complet. Rédiger revient à construire un tout, un texte, à partir d'unités linguistiques qu'il convient d'ajuster les unes aux autres. Malgré ce temps dit de rappel de notions vues antérieurement, une proportion importante d'élèves continue de produire des textes qui s'écartent de la norme scolaire écrite<sup>3</sup> attendue à ce stade de la scolarité.

Par ailleurs, compte tenu des échéances d'examen et surtout de vie professionnelle, il y a urgence à mettre en place des dispositifs efficaces c'est-à-dire qui permettent une maîtrise suffisante de la langue en une à deux années scolaires. Certains de ces élèves se destinent à des études professionnalisantes courtes de type bac + 2. À l'exigence de « résultats rapides » correspond celle de « dispositifs efficaces ». Cette représentation pour naïve qu'elle soit, témoigne de la responsabilisation développée chez l'enseignante.

D'un côté des écrits qui ne correspondent pas aux attentes institutionnelles, de l'autre un modèle d'enseignement à repenser ; les premiers étant perçus à tort ou à raison comme résultats obligés du second, mettant l'enseignante dans une mauvaise posture : celle de l'échec à enseigner.

### **D'où un questionnement et des pistes de réflexion multiples**

Pourquoi une telle « défaillance » alors que ces élèves ont bénéficié d'au moins huit ans d'enseignement d'étude de la langue (en primaire et en collège) ? Que reste-t-il de cet

---

<sup>3</sup> La norme scolaire est à comprendre comme un intervalle de possibles scripturaux admis par la majorité des enseignants. Il ne s'agit pas là de discuter les limites des variations autorisées à l'école même si ce point est central.

enseignement en termes d'efficacité à produire un texte normé scolairement ? Un texte normé professionnellement ?

Que mettre en place pour leur permettre d'améliorer leurs compétences scripturales, quel que soit le texte à produire ? La réponse à cette question est pour le moins complexe. Ces élèves ont entre 15 et 17 ans : ils entrent en seconde avec un rapport à l'école parfois dégradé. Ils ne sont plus apprentis-scripteurs premiers<sup>4</sup> : ils savent communiquer, certes maladroitement parfois, mais ils communiquent. Pour eux essentiellement, il ne s'agit pas de construire une certaine représentation de la norme écrite mais de l'ajuster et parfois d'y substituer une représentation plus efficiente. Écrire extériorise une pensée qui donne à voir l'appropriation que le sujet a faite de la langue. Si l'amélioration voire la remédiation est l'objectif, c'est bien l'appropriation inefficace qu'il faut cibler. Comment atteindre ce qui fait obstacle à l'émergence d'une norme scripturale acceptable ?

Peut-être en considérant non plus l'écriture comme l'acte isolé d'un sujet-écrivain dans un contexte donné (celui de l'école) mais comme une activité langagière qui engage le sujet-scripteur dans un double mouvement :

l'écriture est, en tant qu'activité langagière, un lieu de passage entre le soi et le social, traversé dans les deux sens : l'intériorisation du langage, l'appropriation du code linguistique et la construction de représentations sont comme autant de vecteurs allant du monde vers le sujet : tandis que la sémiotisation, la formulation (entendue ici au sens large) et la communication peuvent être vues comme des flux conduisant de l'intériorité du scripteur vers les destinataires réel ou supposés de son texte. (Plane, 2006 : 33)

De manière générale, les élèves qui maîtrisent le mieux le code de la langue écrite sont ceux qui ont une posture réflexive<sup>5</sup> (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Bucheton, 2006). La question revient à savoir comment accompagner ces sujets-scripteurs vers des compétences « méta-scripturales », vers une mise à distance de cette activité pour y porter un regard plus critique. Comment prendre sa propre activité d'écriture comme objet d'étude pour en déterminer les lignes de force et les lignes de faiblesse ? Cette prise de distance suppose une sécurisation suffisante du sujet ou plutôt des sujets (élèves et enseignant) au sein de la classe. Comment

---

<sup>4</sup> Il est vrai que si nous ne cessons d'apprendre notre langue, les aires d'appropriation sont vastes. L'enfant à l'école élémentaire en apprend les bases, et si l'adolescent ou le jeune adulte au lycée en maîtrise parfois mal certains paradigmes basiques, il communique tout de même.

<sup>5</sup> Au sens d'être en mesure de revenir sur ce qui est écrit, sur ce qui s'écrit, sur ce qui est en projet dans un perpétuel mouvement de va-et-vient.

créer un climat suffisamment sécurisé et sécurisant pour autoriser des sujets à avoir un regard critique sur leur propre activité sans verser dans l'auto-dévalorisation ?

Dans quelle mesure, cette sorte de mise à distance de soi par soi ouvre-t-elle sur une prise de conscience de sa propre manière de faire, des stratégies mises en place ? Avoir conscience de ce que l'on fait, pour faire. Dans ce cas, l'analyse « de la mise en mots » observable sur les écrits-copies doit donner lieu à l'analyse « de la mise en pensées » / « des mises en pensées » et des mises en mots observables (en partie) sur les brouillons<sup>6</sup> et écrits intermédiaires<sup>7</sup>. Nous distinguons l'écrit-copie, texte finalisé sous un format spécifique, rendu à l'enseignant pour être évalué (au sens large du terme c'est-à-dire noté ou non) de l'amont, préparatoire à cet écrit-copie. L'avant-écrit-copie s'analyse au même titre que l'écrit-copie réalisé pour mettre à jour les stratégies et les opérations effectuées en contexte scolaire. Il s'agit par-là d'interroger le continuum d'une tâche rédactionnelle depuis la consigne posée en situation de classe à sa réalisation effective sous l'angle des opérations cognitives et langagières à l'œuvre. Ce cadre d'étude excède la conception d'une langue comme simple transcription de la pensée et ne peut s'envisager que dans le rapport à l'écriture scolaire du sujet-scripteur et de manière plus large dans son rapport à l'écrit. Le rapport à l'écriture s'entend comme englobant à la fois le processus en jeu, la matérialité de l'acte d'écrire (support papier ou numérique, rituels d'entrée dans l'écriture etc.) et le geste manuscrit ou tapuscrit d'écriture voire de graphie (Barré-De Miniac, 2000). Avec le rapport à l'écrit, il y a élargissement de l'écriture à la lecture/écriture et aux écrits. L'écrit dans cette acception recouvre autant la réception (la lecture) que la production (l'écriture).

La notion de « rapport à » émane des sciences de l'éducation. L'expression lacanienne, reprise par Beillerot (1989) rend compte du désir, conscient ou non, de l'individu de s'appropriier ou non des savoirs. L'individu ainsi pensé est perçu dans son entièreté, à la fois être singulier et être multiple, mû par des relations sociales passées ou présentes de divers ordres, dans un contexte socio-économique particulier. Le groupe ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) s'empare de cette notion pour récuser la thèse antérieure fort répandue dans les

---

<sup>6</sup> Jets antérieurs à l'écrit-copie, « textes en devenir » (Boré, 2000 : 47). Ce point sera abordé dans la deuxième partie de ce travail de recherche.

<sup>7</sup> Écrits intermédiaires : « écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation » (Chabanne et Bucheton, 2000 : 24). Cet aspect sera abordé en deuxième partie.

années 90 d'un échec scolaire dû à la seule origine sociale des individus. Une sorte de déterminisme de l'échec scolaire prévaudrait dans les classes populaires. Sans nier le phénomène, attesté par les statistiques, le groupe ESCOL cherche à comprendre comment des individus appartenant à certaines catégories sociales échouent. Mais le curseur est déplacé du constat vers le processus : comment ces enfants n'apprennent-ils pas ? Une réponse est donnée : « nul ne peut apprendre s'il ne se mobilise » (Charlot, 1999 : 20). De fait le rapport « à l'apprendre » (Charlot, 1997 : 89) ou rapport au savoir se définit comme

l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir par-là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. (*Ibid.* : 94).

Et nul ne peut se mobiliser sans sens. Le sujet est au centre, indivisible. Il devient par ce concept de « rapport à », apte à la conscience de soi, apte à se construire un destin (Bertucci, 2007) mais toujours traversé par des voix qui le dépassent (par la construction identitaire qui s'opère dans la relation à l'autre, par le désir conscient et inconscient qui le meut).

Ce « rapport à » se transforme en didactique du français en « rapport à la lecture », « rapport à l'écrit », « rapport à l'écriture » avec au centre toujours cette considération « de la relation du sujet à » supposant une organisation systémique de l'apprendre<sup>8</sup>, sujette à des mouvements vers, des évolutions tendant à, des révolutions de positions et de postures<sup>9</sup>. Cependant analyser un « rapport à » qu'il soit à l'écrit, à l'écriture, à l'apprendre, c'est analyser les relations qu'un sujet singulier, inscrit dans une histoire familiale donnée et vivant dans une communauté donnée en un temps déterminé, entretient avec quelque chose qui lui est extérieur (Charlot, 1997 : 91). Ces relations définissent le sujet lui-même et autorisent ou non l'apprentissage c'est-à-dire l'assimilation au sens de conversion « en sa propre substance » (Charlot, 1997 : 90).

---

<sup>8</sup> Nous préférons l'expression « rapport à l'apprendre » plus dynamique, plus en lien aussi avec le concept de sujet, que l'expression « rapport au savoir ».

<sup>9</sup> Si la position s'entend comme réponse ou « modalité d'adaptation, à une situation de travail donné dans un espace disciplinaire spécifique » (Penloup, Chabanois et Joannides, 2011 : 16) compte tenu du statut (Delcambre et Reuter, 2002 : 20), la posture se comprend comme « la stratégie cognitive et langagière qui découle du rapport à » (Bucheton, 2006 : 29).

Le rapport à l'écrit ou rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2002 ; Deschepper et Thyron, 2008 ; Dezutter et Thyron, 2002 ; Lafont-Terranova 2008, 2009 ; Chartrand et Blaser, 2008) permet de penser les relations éminemment complexes que le sujet entretient avec l'écrit / l'écriture.

Le concept de rapport à l'écrit s'est transformé au fil des recherches en didactique ; au terme de notre recherche, nous le définissons ainsi : un système d'influences évolutif et complexe entre, d'une part, les conceptions d'un individu construites au sujet de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage (dimension conceptuelle) et les activités personnelles et professionnelles de l'individu en lien avec l'écriture (dimension praxéologique). À cette double influence s'ajoute celle qu'exercent les sentiments et les valeurs sur les dimensions conceptuelle et praxéologique, et réciproquement. (Blaser, 2011)

Mais « S'interroger sur le rapport à l'écriture revient à s'intéresser au sujet scripteur et à des dimensions souvent ignorées par l'enseignement classique. » (Penloup, Chabanois et Joannides, 2011 : 191).

La question du sujet est centrale, ce d'autant plus que l'écrit au lycée (le commentaire littéraire, la dissertation par exemple) se caractérise et se distingue de celui du collège par la nécessaire mise à distance de l'expression des affects. Les écrits exigés (qu'on se réfère aux examens) au lycée sont des « discours sur » par lesquels l'auteur doit s'absenter dans une certaine mesure pour rendre compte de la pensée d'autrui. La dimension dialogale de ces genres d'écrits scolaires est manifeste (Bautier, 2002 ; Deschepper et Thyron, 2008). Seuls quelques écrits, l'invention pour l'épreuve anticipée de français peuvent à certains égards, et encore, accepter l'émergence d'une affectivité<sup>10</sup> qui se dit (surtout une affectivité qui se met en scène). L'élève de seconde se doit de peu à peu se départir d'une écriture de soi pour se diriger vers une écriture « qui porte (certes) sa trace, mais sans que cette expression de soi en constitue l'intention » (Deschepper et Thyron, 2008 : 74) Le rapport à l'écrit scolaire de ce fait s'interroge également sous l'angle d'un rapport à soi qui s'exprime différemment (pour permettre l'émergence progressive d'une conscience de soi / processus de conscientisation en jeu pour la construction d'un individu plus réfléchi). Il s'agit pour les néo-lycéens de passer d'une conception essentiellement expressive de l'écrit à une conception fonctionnelle et surtout réflexive. La fonction épistémique de l'écrit est centrale au lycée.

Cette distanciation avec soi-même est absolument nécessaire

---

<sup>10</sup> Il s'agit bien là d'affectivité et non seulement de subjectivité. De l'ordre du sentiment et du ressenti émotionnel, l'affectivité imprègne plus encore l'écrit d'une teneur autobiographique.

puisque le scripteur ne peut prendre sa place et s'affirmer dans son discours que par le biais du travail langagier sur l'objet concerné et sur les discours existants à son propos et non par l'affirmation de sa subjectivité ou de sa singularité. L'enjeu, pour lui, est de s'affirmer comme objet cognitif engagé dans une démarche de recherche et de production de connaissances. (*Ibid.*, p. 74)

Distanciation nécessaire mais qui accroît le risque d'insécurité. L'analyse de son activité d'écriture (dimension méta-scripturale) est à considérer conjointement avec une mise à distance de sa subjectivité affective. La dimension psycho-affective du rapport à l'écriture ne peut être éludée sans risquer de mener à un échec certain. De ce fait, il semble que la posture méta-scripturale ne soit qu'une des composantes d'une posture méta plus générale de questionnement sur la manière dont le sujet se dit et dit, posture à interroger sous l'angle des exercices spécifiques du lycée. Cependant, par exemple, passer par un écrit-confiance qui pose du vécu non scénarisé et de l'affect abrupt peut être une étape donnée à lire à un enseignant. Il en est de même des écrits extra-scolaires. Ne pas en tenir compte serait probablement une erreur : ces écrits témoignent de la confiance accordée à l'enseignant perçu dans sa subjectivité, singularisée dans l'habitus<sup>11</sup>. Cependant ils posent le problème de la manière dont un enseignant peut gérer un investissement<sup>12</sup> important dans un type d'écrit.

Nous le voyons d'un « simple » constat, émerge un questionnement multiple. Est-ce à dire que ce dernier n'existait pas antérieurement au travail de recherche ? Certes non, la volonté de comprendre ce qui se joue dans le processus d'écriture et plus largement dans les manifestations langagières a toujours été le fil conducteur de l'individu que je suis, originellement étudiante en psychologie à Paris X Nanterre<sup>13</sup>, enseignante de français ensuite,

---

<sup>11</sup> Habitus au sens de Bourdieu comme « système de dispositions durables et transposables qui intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions*, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections des résultats obtenus, dialectiquement produites par ces résultats. » (1975 : 261 et 262).

<sup>12</sup> Ce terme « investissement » à l'origine utilisé en 1895 par Freud et Breuer étudiant l'hystérie est associé à l'énergie psychique attachée à une représentation ou à un groupe de représentations par une patiente. Dans notre cadre d'étude, synonyme d'engagement, il témoigne du degré d'énergie investi par un sujet dans une tâche.

<sup>13</sup> DESS de psychologie pathologie et clinique obtenu en 1989 après une double licence (psychologie pathologie et clinique et cognitive) et un DEUG Sciences Humaines et Communication. Par ailleurs, la linguistique a toujours été la deuxième discipline de référence, le mémoire de DESS en est un

par choix. Cependant, il a fallu un changement de posture notable, impulsé par une reprise d'études (2CA-SH troubles des fonctions cognitives) et un retour vers la psychologie pour m'autoriser à penser autrement l'institution et la mettre à distance. De fait, en filigrane, ce travail de recherche se lit aussi comme l'évolution d'une enseignante de banlieue issue d'un milieu dit « populaire »<sup>14</sup> évoluant dans le bassin dont elle est originaire scolairement.

L'identité professionnelle dont il est question maintenant s'inscrit dans des statuts différents : enseignante du secondaire, étudiante (apprentie-chercheuse) et depuis 4 ans formatrice (formation initiale à l'Espé/ Inspé de l'académie de Versailles). Un triple statut pour une identité unique, qui revendique la multiplicité et même la nécessité de conjuguer ces postures<sup>15</sup> chez un même sujet. Ce travail est le reflet d'une posture d'auto-analyse qui endosse des positions<sup>16</sup> possibles. Auto-analyse d'une pratique, de ses intentions, de l'agir avant le « penser » c'est-à-dire de ce qui préside à tel ou tel choix en classe ou au contraire du « penser » avant l'agir en classe.

Mais plus l'identité professionnelle de l'enseignante du secondaire s'est affirmée et plus le rapport à l'institution s'est transformé pour devenir un objet d'étude qui débouche sur le travail de recherche : l'institution « recherche » autorise et valorise cette mise à distance de l'institution « Éducation Nationale ». L'effacement initial de la subjectivité a laissé place à une prise en compte explicite de cette subjectivité assimilant c'est-à-dire faisant siennes certaines prérogatives institutionnelles pour en rejeter d'autres.

Si la question de la subjectivité est centrale, elle l'est tout autant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant, à des niveaux différents. Apprendre et enseigner sont des activités

---

témoignage « De la psychanalyse à la linguistique. De Freud à Saussure. » sous la direction de Michel Arrivé.

<sup>14</sup> De ces familles « qui occupent une position dominée dans la société » (Charlot, 1997 : 7), familles dont la principale préoccupation est de joindre les « deux bouts » et de ne pas verser dans la pauvreté. Familles qui se caractérisent aussi par leur déférence vis-à-vis de l'autorité, quelle que soit cette autorité. L'école (du primaire à l'université) représente l'autorité du savoir.

<sup>15</sup> Au sens de « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Bucheton, Chabanne, 1998 : 20).

<sup>16</sup> Comme « modalité d'adaptation, à une situation de travail donné dans un espace disciplinaire spécifique. En conséquence, elle ne prend son sens et ses valeurs que relativement à cette situation et à cet espace. » (Delcambre et Reuter, 2002 : 16). La posture est un terme englobant, « une manière d'être » en général, cependant que la position ne concerne qu'une attitude spécifique adoptée dans un certain contexte.



complexes qui se jouent dans l'interaction et par l'interaction dans une institution où l'acquisition du savoir passe par la communication (Halté, 1999 a et b, 2005). Les acteurs de la communication scolaire, élève(s), étudiant(s), adulte(s) de la communauté éducative, s'observent, se jaugent, se découvrent, s'apprécient ou se détestent et agissent / réagissent en fonction de cette interaction, base de la communication. La subjectivité se construit là, dans ce rapport à l'autre et au monde (Bertucci, 2007) : elle procède de la représentation de soi (de ce qui est) et de la prise de conscience de cette représentation et de sa relation au monde.

Et l'enseignant, est lui aussi en situation-apprentissage dans la relation duale et sociale qui se noue, qui doit se nouer avec les élèves. Face à l'autre, que cet autre soit individuel ou collectif, il apprend et réapprend par les situations communicationnelles sans cesse renouvelées du cadre institutionnel, à être lui-même. Le sens des activités proposées se négocie dans cet espace, transitionnel<sup>17</sup>. Par cet espace transitionnel communicationnel scolaire, espace entre soi et l'autre, les sujets deviennent sujets-élèves et sujets-enseignants.

Cependant dans le cadre qui nous occupe, nous centrerons notre propos davantage sur le sujet, les sujets (élèves et enseignant) et surtout sur les relations nouées, vecteurs potentiels d'une amélioration des compétences scripturales. C'est par la parole, non pas essentiellement dispensatrice d'un savoir et d'un savoir-faire à ce stade de la scolarité, mais avant tout « questionnante » et ouverte que l'enseignant amène les élèves à réfléchir à ce qu'ils disent et écrivent et à la manière de dire et écrire. Ainsi compris, le rapport à l'écriture / à l'écrit s'inscrit dans un rapport plus large à l'apprendre du sujet (qu'il soit de l'élève ou de l'enseignant).

En effet, une des questions posées à l'enseignant est celle des traces laissées par l'activité d'écriture, traces qu'il s'agit d'observer et d'analyser pour émettre des hypothèses quant à la nature du rapport à l'écriture du sujet-scripteur à ce moment-là de sa scolarité. Traces qu'il s'agit de mettre en perspective pour considérer comment accompagner vers une amélioration des compétences scripturales. Parmi elles, les écrits-copies : comment linguistiquement les analyser pour rendre compte des atouts et manques eu égard à la norme ? Que mettre en place ? C'est-à-dire quelle étude de la langue promouvoir, compte tenu des savoirs, savoir-faire et conceptions-représentations présents qui lui sont attachés ?

---

<sup>17</sup> Expression qui émane de Winnicott (1959, 2010) qui décrit l'objet transitionnel (le doudou notamment) de l'enfant comme un entre lui et sa mère construisant par la réassurance, la représentation des limites entre soi et l'autre.

À l'école, la langue est perçue selon une double perspective : commune, héritée, elle est un patrimoine langagier commun ; singulière, elle est l'expression d'une subjectivité. Ces deux versants ont fondé l'analyse de discours et la grammaire textuelle devenue linguistique textuelle (Adam, 2011). Cette bipartition a dominé le champ linguistique pendant des décennies. Et la définition même des objectifs officiels<sup>18</sup> assignés à l'enseignement de la langue est problématique :

comprendre les mécanismes de la langue [revient à] acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune. La connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée. (BO spécial n° 6 du 28 août 2008 : 1)

L'analyse du système de la langue en collège, se met ainsi au service de l'expression (écrite principalement) et de la lecture. Pour la classe de seconde générale, il est question de « consolider et de structurer les connaissances et les compétences acquises, et de les mettre au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse de texte. »<sup>19</sup>

De l'étude des sous-systèmes de la langue et de celle des unités, en réception découlerait la compréhension de son fonctionnement (participant au système de la langue), compréhension qui engendrerait une production écrite de phrases grammaticales et acceptables envisagées en « texte » en fin de collège. Pour ce faire les élèves s'appuieraient sur leurs capacités d'analyse (dont la logique) et leur intuition, exercées en réception. Mais le transfert des compétences entre réception et production, est implicite. L'imprégnation se ferait-elle naturellement ? Ainsi écrits les programmes témoignent d'une conception de l'écriture de textes comme aboutissement de l'enseignement de sous-systèmes de la langue (syntaxe, vocabulaire, conjugaison etc.) organisés en unités plus importantes. Cette vision morcelée s'accompagne d'une conception erronée de la progressivité des apprentissages : il suffirait de regarder et de manipuler de petites entités pour savoir en construire de plus grandes, et de plus en plus

---

<sup>18</sup> Sont pris en compte les textes officiels concernant les écrits considérés dans le corpus d'écrits couvrant les années 2012-2013. Cependant comme il sera question des conceptions-représentations chez des élèves de seconde dans la troisième partie, se référer au programme officiel du collège dans sa globalité est nécessaire.

<sup>19</sup> Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire : BO spécial n° 9, 30/09/10

complexes : la somme des parties « simples » serait alors égale à l'addition des dites parties, complexifiées. Il reviendrait ainsi aux élèves d'apprendre comment intégrer les uns aux autres les « sous-systèmes de la langue » étudiés pour écrire (Reuter, 1996, 2000).

Cette conception-représentation de l'apprentissage de la langue écrite perdure depuis des décennies et influe aussi sur la perception que les enseignants ont de la langue, surtout qu'eux-mêmes ont reçu cet enseignement « morcelé ». Par là il s'agit de substituer à cette conception figée de l'apprentissage de l'écriture une conception dynamique qui autorise le double mouvement concomitant d'intériorisation / extériorisation :

l'apprentissage de l'écriture exige ce va-et-vient entre l'appropriation du bien commun que sont la langue et les modèles discursifs imposés culturellement, et l'implication personnelle du scripteur qui a besoin de croire qu'il est le premier à dire ce qu'il dit, et à le dire de la façon dont il le dit. (Plane, 2006 : 3)

Le contenu singulier mis en mots et en texte doit se plier aux exigences de la langue. Le texte du sujet-scripteur rend compte aussi<sup>20</sup> du degré d'appropriation de la langue. Écrire procède de l'extériorisation d'un dire dans une langue singulière, extériorisation qui doit prendre les atours de la langue commune pour qu'il y ait compréhension. Le problème est que parfois la langue telle qu'intériorisée par le sujet n'autorise pas un dire acceptable et accepté. À noter que ce « difficile à dire » (François, 1998) en langue normée mais malgré tout souvent compréhensible par le lecteur coopératif (Elalouf, 2005) peut-être dû à des contingences momentanées, une tâche qui ne fait pas sens ce jour-là, une mauvaise gestion des connaissances à solliciter etc., non forcément à des difficultés scripturales constantes.

Face à ce « vouloir dire » quelle posture de réception l'institution a-t-elle construite ? Le geste de métier<sup>21</sup> évaluant ce qui est dit. Avec le temps, annoter un texte d'élève ou d'étudiant devient un geste professionnel<sup>22</sup>, à ce point quotidien pour l'enseignant, qu'il en devient d'une

---

<sup>20</sup> Comme déjà précisé, une erreur constatée à un niveau (syntaxique par exemple) peut être imputable à un amont mal géré ou un connexe mal géré.

<sup>21</sup> Le geste de métier s'organise autour de la notion de genre qui « exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 : 3). Le genre suppose « une forme structurante, pré-requis de l'action, sous-tendant une infinité de gestes » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 5).

<sup>22</sup> Geste professionnel défini comme « action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima. Il prend son sens dans et par le contexte » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32 et 33).

affligeante banalité. Geste d'évaluation, au sens strict ou au sens large, il réduit souvent l'espace communicationnel à un simple relevé des incorrections perpétrées sur la langue. Le texte n'est pas lu dans son entièreté mais selon la grille qui prévaut pour étudier la langue en réception. L'enseignant, pour inviter l'élève à revenir sur son écrit dans une perspective méliorative, met l'accent sur les sous-systèmes enseignés dans une logique de mesure de l'écart à la norme. Les erreurs sont pointées : au sujet-scripteur de les corriger en utilisant sa connaissance de la langue. Ce qui est lu est de fait un degré d'adéquation à cette norme linguistique qui prévaut. Ce constat soulève deux questions essentielles à nos yeux :

- les outils d'analyse de la langue commune et notamment les grammaires de texte, de discours et de phrase, sont-ils également efficaces pour rendre compte de la lecture d'un texte d'auteur et d'un texte d'élève ? ;
- ces mêmes outils sont-ils efficaces pour accompagner le sujet-scripteur vers un « mieux écrire » ? Dans quelle mesure ?

Ces deux questions se résument à une seule : ces outils d'analyse autorisent-ils une étude du français et dans le même temps une analyse et une auto-analyse des écrits des sujets-scripteurs scolaires ? Au comment écrire un texte et y revenir pour l'améliorer, correspond un comment lire un texte d'élève et comment l'accompagner vers cette amélioration compte tenu du contexte d'enseignement actuel.<sup>23</sup>

La « linguistique appliquée aux textes d'élèves n'est pas une question simple » (Masseron, 2011 : 13). Et à la question du choix de la grille d'analyse s'ajoute celle de l'expertise apportée par l'enseignant qui n'est qu'enseignant ... pas linguiste.

Par ailleurs, l'élève se caractérise avant tout par ses « pratiques sémiotiques » et non par la « masse de son lexique, de sa grammaire disponible » (François, 2000 : 62). Comprendre un énoncé d'élève implique de saisir les « mouvements [...] le passage d'un thème à un autre, d'un genre à un autre, d'une façon de penser à une autre » (François, 2004 : 87), pour ce faire l'énoncé doit se comprendre dans ses dimensions discursive et énonciative comme effort à dire le monde.

les marques du système linguistique ne sont pas en relation avec le monde, mais avec l'esprit qui l'interprète et en communique une expérience. Ce qui est noté par

---

<sup>23</sup> Un enseignant certifié de français en lycée passe actuellement entre 10 à 12 heures hebdomadaires à corriger les écrits de ses élèves.

la syntaxe, dans une sorte de « mise en scène » de l'expérience du sujet parlant, c'est, dans une telle perspective, la perception d'une réalité non linguistique. (Combettes, 2009 : 25)

Bien souvent les élèves, face à leurs écrits annotés, constatent l'écart important entre ce qui est écrit et ce qu'ils ont eu l'intention d'écrire, écart donc entre la pensée et la scripturalité. Au moment d'écrire, les réglages se font sur un plan conceptuel, pas sur celui de la norme phrastique ou textuelle. Les élèves pensent « idées » avant tout. Ils constatent également l'écart entre ce qu'ils ont écrit et ce que les enseignants attendent d'eux en termes de maîtrise de la langue.

De fait, il s'agit d'appréhender une survenance de la langue chez le sujet-scripteur : survenance d'une intention du dire qui peut prendre les atours de signes scripturaux non linguistiques, qui peut se dire avant de s'écrire, qui peut être imprégnée d'oralité avant de se caler à la norme scripturale.

Par-delà les erreurs qui peuvent faire écran, la finalité ultime de l'analyse linguistique de l'écrit-copie est de saisir la survenance de cette intention du dire.

Le premier cadre théorique convoqué dans ce travail de thèse, cadre linguistique, rend compte de cette double nécessité. À l'analyse de la langue en tant qu'héritage commun basée sur la théorie du signe saussurien, s'ajoute celle de Benveniste, poursuivant la réflexion de son aîné en mettant en avant le double statut de la langue : en tant que système sémiotique et en tant que système sémantique. La langue selon qu'elle se place du côté du locuteur, du scripteur ou selon qu'elle se place hors individu ne peut s'envisager de la même manière : forme et sens ne recouvrent pas alors les mêmes faits linguistiques. Et Saussure dès *Le Cours de linguistique générale* énonce qu'« il n'y a point d'entité linguistique qui puisse être donnée, qui soit immédiatement donnée par le sens ; aucune n'existant hors de l'idée qui peut s'y attacher [...] Il y a deux grammaires, dont l'une est partie de l'idée, et l'autre du signe ; elles sont fausses ou incomplètes toutes les deux. » (1984 : 19 et 20). Dans ces cours, il rend compte par ailleurs du double processus d'intériorisation / extériorisation de la langue et par les *Écrits de linguistique générale* (2002) précise cette réflexion, en plaçant le sujet au centre du débat. Benveniste ne pouvait évidemment pas connaître ces derniers écrits mais dans *Les Dernières leçons* (2012), il cherche à concilier l'expression du « sujet parlant » qui part de l'idée et la langue du sujet « social », grammaire du signe à travers « l'intenté » (2012 : 48). Les deux linguistes à des décennies d'intervalle convoquent tous deux ce trajet entre une langue intérieure et une langue extériorisée. Dans cette optique, un autre linguiste retient notre

attention : Bakhtine. Lecteur de Saussure dont il prolonge aussi la réflexion, Bakhtine en vient comme Benveniste à considérer l'activité du sujet parlant par le « vouloir-dire » (1984 : 283, 286). Mais si pour Benveniste ce « vouloir-dire » est lié à la production et à l'énonciation de phrases (*Dernières leçons*, 2012 : 144), Bakhtine le situe aussi en relation avec le « dessein discursif » de l'énoncé achevé pris dans un genre (*Esthétique de la Création verbale*, 1984 : 283). Bakhtine déplace la focale sur le dialogisme inhérent à tout énoncé produit. Les mots appris, assimilés sont toujours ceux des autres mais cette assimilation ne s'arrête pas aux mots ou aux syntagmes. Et lorsque l'individu s'empare de la langue, son énoncé est traversé de multiples voix auxquelles il répond.

Cette lecture des dernières réflexions des deux linguistes français et celle de Bakhtine permettent en outre de revisiter les niveaux d'analyse linguistique pour considérer la langue dans le dynamisme qui la caractérise lorsque les sujets en sont le moteur. Cherchant une unité linguistique à même de rendre compte à la fois de la production et de la réception des textes (qu'ils soient d'écrivains ou de scripteurs-apprenants), dans ce double mouvement d'intériorisation et d'extériorisation, nous avons réinterrogé la notion de phrase à l'aune non plus seulement de ce qui est écrit mais aussi à celui de ce qui aurait pu l'être.

Le deuxième cadre linguistique convoqué prolonge cette appréhension dynamique de la langue du scripteur-apprenant sous l'angle de la genèse. Comment l'élève parvient-il à communiquer du sens dans une langue normée ? Quelles traces l'intenté peut-il laisser ? Quelles formes peut-il revêtir ? À l'instar des brouillons d'écrivains analysés en critique génétique, des traces de la parole scolaire qui se cherche se perçoivent dans les brouillons écrits et écrits intermédiaires et dans la tension entre ces derniers et ce qui tout compte fait est rendu à l'enseignant. L'avant-écrit-copie se lit alors comme processus et « comme trace sémiotique d'une activité linguistique » (Boré, 2000 : 24).

Sous un autre angle, certaines manifestations de cette activité, perceptible dès l'avant écrit-copie, apparaissent comme autant de tâtonnements et de possibles scripturaux, résultats de l'échange engagé avec soi-même et avec les autres (auteurs convoqués dans les écrits scolaires et enseignant). Dès lors nous distinguerons la dialogalité, du dialogisme inhérent à tout échange. L'écrit scolaire dans cette perspective s'apparente à une sorte de « dialogue apparent » (Bakhtine, 1970 : 343) ou « dialogue réalisé » selon la terminologie d'Yves Clot (2005). L'écrit-copie devient l'écrit réalisé parmi d'autres réalisations possibles dont l'amont garde certaines traces, elles-aussi traces réalisées d'autres réalisations possibles. La question

dès lors pour l'enseignant est de savoir comment rendre apparent ce qui ne l'est pas auprès du sujet-scripteur sachant pour reprendre une formule de Charlot, que « nul n'est transparent à lui-même » (1999 : 20). Le but est double : rendre conscient le processus en jeu dans l'acte d'écrire et démontrer qu'il n'y a pas une manière de dire mais plusieurs. C'est ce dont il sera question dans la dernière partie de ce travail par la mise en exergue d'outils pouvant se mettre au service de l'analyse de manuscrits d'élèves mais aussi de textes d'auteurs. Ces outils interrogent le fonctionnement du système de la langue dans des écrits réalisés dans des contextes variés et appréhendent cette émergence du premier jet à l'écrit-copie pour *in fine* aider à conscientiser le processus en jeu. Mais en rester à ces leviers didactiques sans les intégrer au dialogue qui se noue entre sujets au sein de la classe serait vain. Parmi les supports communicationnels à disposition, nous considérerons particulièrement l'intervention enseignante sur les écrits des sujets-scripteurs par les annotations portées. Ce geste professionnel souvent porteur d'une forte tension entre des postures diverses se perçoit alors dans sa dimension dialogale, accompagnatrice potentielle d'un mieux écrire.

Ce travail serait incomplet et inutile surtout, si le rapport aux savoirs sur l'étude de la langue n'était pas questionné et précisé chez les sujets-scripteurs et chez l'enseignante. C'est pourquoi nous rendrons compte d'un dispositif mis en place in situ par l'enseignante, consciente des conceptions-représentations écrans à tout apprentissage de ses élèves et étudiants, dispositif interrogeant la notion de « phrase ».

# **Partie 1 : écrire, entre intériorisation et extériorisation**

## **Chapitre 1 : Saussure et Benveniste, deux linguistes pour repenser l'enseignement du français**

### **Introduction**

Comme énoncé antérieurement, à ce stade de notre réflexion, un constat se dégage avec force : l'apprentissage de la langue quels que soient l'âge, et le degré de maîtrise du sujet, procède d'un double mouvement permanent : des schèmes langagiers, sont assimilés et incorporés au préexistant par intériorisation progressive et constante ; ces contenus tels qu'assimilés s'extériorisent par la volonté d'exprimer sa pensée. Et les réglages opérés par le sujet se font essentiellement sur un plan conceptuel aux prises avec des formes linguistiques.

Ce constat suscite une question à laquelle notre travail s'attachera de répondre. Quel grain d'analyse linguistique pour appréhender la langue dans ce double mouvement : en réception (par l'étude de la langue de textes d'auteurs et de sujets-scripteurs<sup>24</sup>) et en production (par la mise en texte d'un contenu de pensée qui convoque des genres connus et des modèles valorisés textuelle d'un contenu de pensée) ? Si la réponse ne peut être circonscrite au seul champ de la linguistique, deux linguistes ont cependant grandement participé à l'émergence d'une conception dynamique de la langue : Saussure et Benveniste.

Plusieurs raisons président à cette relecture de ces textes fondateurs de la linguistique française.

Des notes des cours de Saussure prises par ses élèves a été retenue une vulgate qui s'est appauvrie au fil des décennies (Laplantine, 2005 ; Bronckart, 2016). La langue n'est plus cette entité dynamique oscillant entre social et individuel, entre langage et parole mais un « système », une « convention ». Termes que Saussure a certes utilisés pour décrire un état de

---

<sup>24</sup> Sujet-scripteur : au sens de sujet qui apprend à écrire dans des situations toujours renouvelées, même si certains invariants s'observent (Reuter, 1996, 2000).



langue mais pas pour la réduire à l'immobilisme d'une entité autonome, extérieure au sujet qui ne ferait qu'enregistrer passivement son usage. La théorie saussurienne est dynamique et à ce point qu'elle se glisse sans cesse dans des interstices qui empêchent une catégorisation trop rigide : le sujet parlant dont il est question dans les *Cours de linguistique générale* se situe entre la psychologie et la linguistique. La parution en 2002 des *Écrits de linguistique générale* renforce ce point de vue. Benveniste, qui évidemment ne pouvait avoir connaissance des derniers manuscrits de son aîné, développe une réflexion parallèle dans les *Dernières leçons*.

Loin de s'opposer, ces écrits semblent dialoguer, mettant en avant la nécessité de circonscrire l'objet de la linguistique à travers notamment la question des unités tout en l'inscrivant dans une perspective scientifique plus large, aux frontières du langage et de l'individu.

Par ailleurs revenir à ces deux pères fondateurs de la linguistique française, permet *in fine* à l'enseignante du secondaire, apprentie-chercheuse de dépasser l'impossible recours à une didactique de la langue trop peu unifiée (Masseron, 2016), trop morcelée pour poser un regard systémique dynamique sur la langue. De manière générale, les discours tenus sur l'enseignement du français par l'institution (à travers les textes officiels) ou par les didacticiens de la langue sur les pratiques des enseignants, discours injonctifs pour les uns « discours persuasifs argumentés » pour les autres (Dumortier et Van Bereven, 2016 : 200) compliquent le regard qu'un enseignant face à ses élèves peut porter sur sa pratique. Si le figement de l'enseignement du français centré sur des catégorisations et étiquetages divers autour des formes et sens, en réception, jette un écran sur l'expression singulière, l'absence de regard totalisant sur l'activité de l'enseignant empêche de saisir un « comment faire réellement » pour accompagner vers une amélioration des compétences scripturales des sujets-scripteurs. Ce retour à Saussure et Benveniste permet d'appréhender de manière dépassionnée les différents états de langue compris comme un intervalle entre une norme voire une surnorme et les balbutiements d'un dire qui se cherche, s'éprouve avant de se trouver. Balbutiements qui par ailleurs cheminent par des canaux divers (oral et/ou écrit) et prennent des formes diverses (dessins, schémas, mots, textes etc.) adressées ou non à cet autre soi-même et/ou à cet autre, enseignant.

La pensée de ces linguistes est à cet égard remarquable pour qui enseigne, par le questionnement autour de la relation entretenue entre ce que pour le moment nous nommerons « langue interne » et « langue externe ». Les notions d'engendrement et

d'interprétance de la langue développées par Benveniste (2012) changent les données du problème.

De surcroît, revenir à ces théoriciens, c'est opérer une lecture autre que celle de l'étudiante d'une vingtaine d'années qui alors n'avait pas pour préoccupations d'accompagner vers un mieux écrire d'élèves.

## **1) Langue et expression/ forme et contenu chez Saussure**

### **1. 1. La langue, une convention de formes et de sens apprise mais une convention sociale parmi d'autres**

Pour Saussure, la langue comme « tout moyen d'expression reçu dans une société repose en principe sur une habitude collective ou, ce qui revient au même, sur la convention. Les signes de politesse, par exemple, doués souvent d'une certaine expressivité naturelle (qu'on pense au chinois qui salue son empereur en se prosternant neuf fois jusqu'à terre), n'en sont pas moins fixés par une règle ; c'est cette règle qui oblige à les employer, non leur valeur intrinsèque. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 99 et 100).

Dans cette perspective, la langue, à l'instar d'autres systèmes « exprimant des idées » (*ibid.* : 33) est comparable « à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites de politesse, aux signaux maritimes, etc., etc. » (*ibid.* : 33).

Dans les *Écrits de linguistique générale*, la comparaison au code de navigation maritime est reprise même s'il la juge grossière :

Le système de la langue peut être comparé avec celui et dans plusieurs sens, quoique la comparaison soit des plus grossières, à un système de signaux maritimes obtenus au moyen de pavillons de diverses couleurs.

Quand un pavillon flotte au milieu de plusieurs autres au mât de [ ]<sup>25</sup>, il a deux existences : la première est d'être une pièce d'étoffe rouge ou bleue, la seconde est d'être un signe ou un objet, compris comme doué d'un sens par ceux qui l'aperçoivent. Remarquons les trois caractères éminents de cette seconde existence :

---

<sup>25</sup> Cette parenthèse est de Saussure.

1° Elle n'est qu'en vertu de la pensée qui s'y rattache.

2° Tout ce que représente pour l'esprit le signal maritime d'un drapeau rouge ou bleu procède, non de ce qu'il est, non de ce qui est disposé à y associer, mais exclusivement de ces deux choses : 1) de sa différence avec les autres signes figurant au même moment, 2) de sa différence avec les signes qui auraient pu être hissés à sa place, et à la place des signes qui l'accompagnent. (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 54)

L'étoffe perd sa caractéristique matérielle pour devenir signal reconnu conventionnellement en vertu de ce qui est érigé à côté et de ce qui ne l'est pas. L'identité ou valeur d'un signe ou signal procède bien dans la réflexion de Saussure de cette opposition binaire : « en présence de » et « en absence de » qui détermine que dans sa description de tout système, linguistique ou non, tout est 'rapport à' et en devient relatif.

Au départ, donc la pensée d'un individu qui signifie à autrui ; signifiante qui se matérialise par l'usage d'un support (dans le dernier exemple, l'étoffe rouge ou bleue) ; à l'arrivée, la reconnaissance de la couleur de l'étoffe érigée sur un mât et la compréhension de ce que signifie ce signal. L'étoffe devient signe en raison du code de navigation maritime. Ce code est fermé, admis collectivement. L'individu ne peut en changer : s'il érige une étoffe jaune, soit ceux qui ont eu connaissance antérieurement de la signification de ce code particulier le reconnaîtront et agiront en conséquence ; soit personne ne sait ce dont il s'agit et cette étoffe sera perçue comme telle, un morceau de tissu qui sèche en haut d'un mât.

De même le panneau routier, triangle au liseré rouge, signale, sur la route, un danger potentiel, un risque. Il est accompagné d'une figuration signifiant le risque en question : éboulement, verglas, virages dangereux, passage sur la chaussée de lamas, chameaux, sangliers ou cyclistes ... Sur une autoroute, il signale l'arrêt d'un véhicule sur la bande d'arrêt d'urgence. Quelle que soit la contrée, forme et couleur ont cette signification universelle : danger possible, attention ralentir. S'ajoute à ce sens universel, l'inscription dans une territorialité spécifique (il est peu probable de voir un tel panneau avec des lamas en région parisienne...). L'icône n'entre pas dans une opposition binaire comme le signe.

Saussure, dans cet univers sémiotique, organisateur à des degrés divers de notre pensée, distingue deux types de signes : les « signes naturels » comme la pantomime et les autres. La distinction entre les deux repose sur l'arbitraire et la notion de « motivation » qui y est attachée.

Il est aisé de comprendre comment la pantomime, langage du corps, peut donner directement à voir l'idée. Lorsque le mime Marceau joue à monter à une échelle, les gestes miment « naturellement » l'ascension du corps. Ce système copie la réalité en ce sens qu'il la

reproduit ou plutôt qu'il en reproduit fidèlement la représentation que nous pouvons en avoir. Difficile cependant parfois de déterminer ce qui est « naturel ». Quoi qu'il en soit, Saussure prolonge la réflexion en faisant état du symbole « jamais tout à fait arbitraire [car porteur d'] un rudiment de lien entre le signifiant et le signifié » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 101). Quant aux onomatopées, elles procèdent « d'une imitation approximative et déjà à demi conventionnelle » (*ibid.* : 102) alors que les exclamations varient trop d'une langue à l'autre pour ne pas paraître arbitraires.

Certains signes linguistiques sont eux arbitraires parce qu'immotivés, ils n'ont « aucune attache naturelle avec la réalité » (*Ibid.* : 101).

Entre « l'arbitraire absolu » et « l'arbitraire relatif » (*Ibid.* : 180), le linguiste perçoit des pôles qui inscrivent le système de la langue dans un mouvement de balancier allant de l'un à l'autre.

Il n'existe pas de langue où rien ne soit motivé ; quant à en concevoir une où tout le serait, cela serait impossible par définition. Entre les deux extrêmes - minimum d'organisation et minimum d'arbitraire – on trouve toutes les variétés possibles. Les divers idiomes renferment toujours des éléments des deux ordres. [...] on pourrait dire que les langues où l'immotivité atteint son maximum sont plus *lexicologiques*, et celles où il s'abaisse au minimum, plus *grammaticales*. Non que « lexique » et « arbitraire » d'une part, « grammaire » et « motivation relative » soient toujours synonymes ; mais il y a quelque chose de commun dans le principe. Ce sont comme deux pôles entre lesquels se meut tout le système, deux courants opposés qui se partagent le mouvement de la langue : la tendance à employer l'instrument lexicologique, le signe immotivé, et la préférence accordée à l'instrument grammatical, c'est-à-dire la règle de construction. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 183).

La langue en tant que réservoir lexical adopté par une communauté donnée est arbitraire comme en témoigne l'existence des différentes langues. Rien ne motive que le même référent soit désigné *cat* en anglais et *chat* en français. Et la limitation de cet arbitraire au sein d'une même langue procède des règles qui régissent les relations des signes entre eux. Les procédés de composition lexicale entrent dans cet espace. Lorsqu'on nomme une écharpe, un *cache-nez*, l'arbitraire est limité par la fonction désignée « cacher le nez ». Cependant il n'est guère possible de déduire de l'association de ce verbe avec ce nom que tout ce qui cache le nez est un cache-nez (ce qui serait le cas si la langue était entièrement logique). De même, dans le syntagme « les chats dorment », le pluriel du verbe est motivé par celui du sujet.

Par ailleurs à ce principe de non motivation ou de motivation relative s'ajoute celui de valeur émanant du rapport que les signes (quel que soit le système en question) entretiennent les uns avec les autres, compte tenu de la convention sociale adoptée.

À son tour, l'arbitraire du signe nous fait mieux comprendre pourquoi le fait social peut seul créer un système linguistique. La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune.

En outre l'idée de valeur, ainsi déterminée, nous montre que c'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie ; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors qu'au contraire c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il referme. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 157)

La valeur d'un signe est toujours relative au respect de la convention adoptée qui restreint la liberté d'usage par l'individu. Cette valeur dépend des autres signes en présence et ne peut être considérée que dans cette solidarité. Et la langue est bien un système « dont tous les termes sont solidaires et où la valeur ne résulte que de la présence simultanée des autres » (*Ibid.* : 159). Un signe dès lors vaut autant par sa présence que par l'absence des autres.

Dans les *Écrits de linguistique générale*, le terme « valeur » prend une autre ampleur :

Nous n'établissons aucune différence sérieuse entre les termes *valeurs*, *sens*, *signification*, *fonction* ou *emploi* d'une forme, ni même avec l'idée comme contenu d'une forme ; ces termes sont synonymes. Il faut reconnaître toutefois que *valeur* exprime mieux que tout autre l'essence du fait, qui est aussi l'essence de la langue, à savoir qu'une forme ne *signifie* pas mais *vaut* : là est le point cardinal. Elle vaut, par conséquent elle implique l'existence d'autres valeurs.

Or, du moment qu'on parle des *valeurs* en général, au lieu de parler par hasard de la *valeur* d'une forme (laquelle dépend absolument de ces valeurs générales), on voit que c'est la même chose de se placer dans le monde des signes ou dans celui des significations, qu'il n'y a pas la moindre limite définissable entre ce que les formes *valent* en vertu de leur différence réciproque et matérielle, ou ce qu'elles *valent* en vertu du sens que nous attachons à ces différences. (2002 : 28)

Non seulement la valeur est relative mais elle définit l'identité (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 154) et « Dans la langue, comme dans tout système sémiologique, ce qui distingue un signe, voilà tout ce qui le constitue. C'est la différence qui fait le caractère, comme elle fait la valeur et l'unité. » (*Ibid.* : 168).

Cependant le signe non linguistique, de quelque système qu'il soit, ne vaut que par l'usage conventionnel qui en est fait dans son domaine ; la langue, elle, a un autre statut : elle « est un

tout en soi et un principe de classification » (*Ibid.* : 25). Elle a même « la première place parmi les faits de langage » en tant que rattachée à une « faculté linguistique », générale qui « commande aux signes ». Pour Saussure, la faculté naturelle de l'homme ne réside pas dans sa possibilité de s'exprimer mais dans celle de constituer « une langue, c'est-à-dire un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes », « c'est la langue qui fait l'unité du langage. » (*Ibid.* : 26 et 27).

S'il définit la langue dans ce qu'elle a de socialement conventionnelle, c'est en grande partie pour l'envisager dans ses rapports au langage et dans la manière dont le sujet inscrit son expression langagière dans cet héritage. Le sujet dont il est question avec Saussure n'est pas seulement celui qui s'empare de la langue pour s'exprimer mais aussi celui qui l'apprend. Le processus en jeu dans l'apprentissage de cette convention est un des aspects qui a retenu notre attention à cette relecture des *Cours de linguistique générale*, aspect corroboré comme nous le verrons ultérieurement par les *Écrits de linguistique générale*.

## **1. 2. La langue : une convention sociale qui s'enregistre par le discursif**

Le discursif, apparaît comme ce par quoi, l'individu emmagasine les structures du système de sa langue. Le vocable *trésor* présent dans le *Cours* rend compte de cette faculté mémorielle de l'individu qui engrange des « images verbales » ou « empreintes » dont une partie est commune aux sujets usant de la même langue :

C'est par le fonctionnement des facultés réceptive et coordinatrice que se forment chez les sujets parlants des empreintes qui arrivent à être sensiblement les mêmes chez tous. Comment faut-il se représenter ce produit social pour que la langue apparaisse parfaitement dégagée du reste ? Si nous pouvions embrasser la somme des images verbales emmagasinées chez tous les individus, nous toucherions le lien social que constitue la langue. C'est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 30)

Si la langue est sociale, convention partagée par tous, elle ne se réduit pas à une pure mécanique dont il faudrait connaître les entités et comprendre les rouages, elle est avant tout ce qui échappe à tous parce qu'insaisissable dans sa complétude. Dès lors, ce qui compte pour

le sujet vivant dans une communauté donnée est ce processus en jeu dans la mémorisation de la langue, dont dépend ensuite l'usage qu'il peut en faire. Saussure met l'accent sur cet emmagasinement mémoriel lent et progressif du lexique de la langue, à travers le « mot »<sup>26</sup> lorsqu'il évoque les rapports paradigmatiques :

en dehors du discours, les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire, et il se forme des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. Ainsi le mot *enseignement* fera surgir inconsciemment devant l'esprit une foule d'autres mots (*enseigner, renseigner, etc.* ou bien *armement, changement, etc.* ou bien *éducation, apprentissage*) ; par un côté ou par un autre, tous ont quelque chose en commun entre eux.

On voit que ces coordinations [...] n'ont pas pour support l'étendue ; leur siège est dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 170)

Lorsqu'il poursuit cet exemple dans les pages suivantes, il rend compte de la nature de ces associations par le lien commun qui les provoque : « le radical », « le suffixe », « l'analogie des signifiés » ou encore « la simple communauté des images acoustiques » (*Ibid.* : 172 et 173). Le « trésor intérieur » est ainsi constitué de ces associations multiples, singulières, particulières. Saussure dans ce cadre n'évoque plus le signe mais le mot, « unité vivant en dehors de tout discours dans le trésor mental » (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 117).

Mais de même que le son d'un mot, qui est une chose entrée également dans notre for intérieur de cette façon, devient une impression complètement indépendante du discursif, de même notre esprit dégage tout le temps du discursif ce qu'il faut pour ne laisser que le mot. La manière dont le mot s'est fixé est sans importance, une fois l'opération faite, pourvu qu'on constate que c'est bien cette unité qui règne. (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 117 et 118).

De fait le terme *mot* désigne ce qui demeure en mémoire comme trace d'un discursif qui un jour s'est réalisé mais dont la réalisation a été oubliée par l'individu.

### **1. 3. Langue et parole : intériorisation/ extériorisation**

Toujours pour considérer les rapports associatifs en vue de décrire le « Mécanisme de la langue » (Chapitre VI), le *Cours* explicite aussi le fonctionnement mental à l'œuvre non plus

---

<sup>26</sup> Le « mot » dans cette acception s'apparente au signe de la langue commune, constitué du signifié et du signifiant en relation à un référent commun.

seulement lors de « l'emmagasinement » de la langue mais aussi lorsque le sujet s'empare du matériau enregistré pour parler.

Notre mémoire tient en réserve tous les types de syntagmes plus ou moins complexes, de quelque espèce ou étendue qu'ils puissent être, et au moment de les employer, nous faisons intervenir des groupes associatifs pour fixer notre choix. Quand quelqu'un dit *marchons !* Il pense inconsciemment à divers groupes d'associations à l'intersection desquels se trouve le syntagme *marchons !* Celui-ci figure d'une part dans la série *marche ! marchez !* et c'est l'opposition de *marchons !* avec ces formes qui détermine le choix ; d'autre part, *marchons !* évoque la série *montons ! mangeons !* etc., au sein de laquelle il est choisi par le même procédé ; dans chaque série on sait qu'il faut faire varier pour obtenir la différenciation propre à l'unité recherchée. Qu'on change l'idée à exprimer, et d'autres oppositions seront nécessaires pour faire apparaître une autre valeur ; on dira par exemple *marchez !*, ou bien *montons !*

Ainsi il ne suffit pas de dire, en se plaçant à un point de vue positif, qu'on prend *marchons !* parce qu'il signifie ce qu'on veut exprimer. En réalité l'idée appelle, non une forme, mais tout un système latent, grâce auquel on obtient les oppositions nécessaires à la constitution du signe. [...]

Ce principe s'applique aux syntagmes et aux phrases de tous les types, même les plus complexes. Au moment où nous prononçons la phrase : « que vous dit-il ? », nous faisons varier un élément dans un type syntagmatique latent, par exemple « que te dit-il ? » - « que nous dit-il ? », etc. et c'est par là que notre choix se fixe sur le pronom *vous*. Ainsi dans cette opération, qui consiste à éliminer mentalement tout ce qui n'amène pas la différenciation voulue sur le point voulu, les groupements associatifs et les types syntagmatiques sont tous deux en jeu. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 179 et 180).

Ces propos révèlent une tension entre un choix du locuteur (*notre choix* employé deux fois) et ce qu'il fait à son insu exprimé par l'association paradoxale du verbe *penser* et de l'adverbe *inconsciemment* : convoquer un *système latent* auquel le locuteur n'accède que par le jeu des oppositions puis *éliminer mentalement* celles qui sont non pertinentes. Contre l'opinion courante, Saussure postule qu'il n'y a pas de relation directe entre un vouloir dire et une forme linguistique mais une relation médiée par le système linguistique. Le terme « inconsciemment », est à comprendre comme caractérisant ce qui échappe à l'individu dans le processus en jeu dans l'acquisition de la langue et dans sa réalisation particulière par le discursif.

Une langue constitue un système [...] ce système est un mécanisme complexe ; l'on ne peut le saisir que par la réflexion ; ceux-là mêmes qui en font un usage journalier l'ignorent complètement. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 107)

De même le terme « latent » renvoie à ce qui n'est pas manifeste et qui pourtant se manifeste dans les choix opérés par le « cerveau » ou « l'esprit ». Ces termes renvoient également aux



oppositions marquées entre la langue et la parole : l'une est sociale et essentielle ; l'autre individuelle, accessoire et accidentelle (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 30). L'une échappe à tous ou plutôt n'a d'existence qu'en tous et par tous ; l'autre par le processus en jeu est aléatoire. Le « trésor mental » de chacun est fonction du discursif environnemental, de fait imprévisible, accidentel et non essentiel pour la communauté. Le discursif nourrit le trésor mental qui permet à chaque locuteur de produire du discursif : la langue n'est pas un système clos mais en constant réaménagement par l'enregistrement de nouvelles combinaisons lexicales, de nouvelles créations lexicales.

La linguistique de Saussure est une linguistique du sujet qui cherche à saisir comment « la conscience des sujets parlants » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 175) permet l'usage de la langue conventionnellement admis, appelé « parole ».

Cette parole reçoit chez Saussure deux acceptions :

- le sujet parlant par un « acte individuel de volonté et d'intelligence » puise dans « le code de la langue » pour exprimer sa pensée ;
- elle constitue l'extériorisation des choix opérés par le sujet dans ce code de la langue par le « mécanisme psycho-physique » (*Ibid.* : 30 et 31).

#### **1. 4. Langue et parole : la question des unités d'analyse**

Par le processus d'extériorisation, se pose la question des formes prises par les contenus de pensée, les concepts.

Le signe linguistique unit non une chose et un nom mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement matérielle, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 98).

Un peu plus loin, il reprend en d'autres termes cette inaltérable association « un concept est une qualité de la substance phonique, comme une sonorité déterminée est une qualité du concept ». Ainsi défini, le signe « n'existe que par l'association du signifiant et du signifié » (*ibid.* : 144 et 145).

Dans les *Écrits de linguistique générale*, il reprend peu les termes « signifiant » et « signifié » pour leur préférer ceux de *forme* et *sens*. Ces notions apparaissent elles aussi jumelles pour ce

linguiste : la forme sans le sens n'est qu'une « figure vocale » (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 44).

Une figure vocale devient une forme depuis l'instant crucial où on l'introduit dans le jeu des signes appelé langue, de la même façon qu'un morceau d'étoffe dormant à fond de cale devient un signal à l'instant où il est hissé 1° parmi d'autres signes hissés au même moment et concourant à une signification ; 2° entre cent autres qui auraient pu être hissés [...]. (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 38)

Et il insiste sur la relativité des valeurs, jamais intrinsèques aux signes mais relatives à la différence entre signes mis en

FORME = Non pas une certaine entité *positive* d'un ordre quelconque, et d'un ordre simple ; mais l'entité à la fois *négative* et *complexe* : résultant (sans aucune espèce de base matérielle) de la différence avec d'autres formes COMBINÉE avec la *différence* de signification d'autres formes. » [...] « Forme implique : DIFFÉRENCE : PLURALITÉ. (SYSTÈME ?). SIMULTANÉITÉ. VALEUR SIGNIFICATIVE (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 36)

Signifiant et signifié, forme et sens sont indissociables, l'un ne va pas sans l'autre et vice versa. La forme sans le sens est une « figure vocale ». Le sens sans la forme ne peut exister, est même inconcevable. L'unité linguistique délimitée par Saussure dans ce cadre est le signe mais par-là, il désigne l'entité de la langue en tant que convention. Lorsqu'il est question de l'unité de la « parole », il se heurte à la phrase :

Une théorie assez répandue prétend que les seules unités concrètes sont des phrases : nous ne parlons que par les phrases, et après coup nous en extrayons les mots. Mais d'abord jusqu'à quel point la phrase appartient-elle à la langue ? Si elle relève de la parole, elle ne saurait passer pour l'unité linguistique. Admettons cependant que cette difficulté soit écartée. Si nous nous représentons l'ensemble des phrases susceptibles d'être prononcées, leur caractère le plus frappant est de ne pas se ressembler du tout entre elles. Au premier abord on est tenté d'assimiler l'immense diversité des phrases à la diversité non moins grande des individus qui composent une espèce zoologique ; mais c'est une illusion : chez les animaux d'une même espèce les caractères communs sont bien plus importants que les différences qui les séparent ; entre les phrases au contraire, c'est la diversité qui domine, et dès qu'on cherche ce qui les relie toutes à travers cette diversité, on retrouve sans l'avoir cherché, le mot avec ses caractères grammaticaux, et l'on retombe dans la même difficulté. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 148 et 149).

Dans cette acception, le mot désigne un élément constitutif de la phrase qui s'obtient après segmentation de la chaîne phonique. Il n'est plus ce qui s'inscrit par et dans la trace mémorielle par le processus d'intériorisation chez le sujet.

Dans la bi-partition opérée entre parole et langue, le *Cours* attribue les « formes régulières » ou « patrons réguliers » des syntagmes à la langue et non à la parole. Ces « patrons », « ces types n'existent que si elle [la langue] en a enregistré des spécimens suffisamment nombreux. ». Lorsqu'un mot est dit, « il suppose un type déterminé » mis en relation avec « un nombre suffisant de mots semblables appartenant à la langue ». La force de l'usage imprime des patrons réguliers et conduit au figement de syntagmes (*pomme de terre, tout à coup*). Les phrases qui présentent « des patrons réguliers », et « répondent à des types généraux, qui ont à leur tour leur support dans la langue sous formes de souvenirs concrets » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 173) sont de même rangées du côté de la langue. Ainsi, les formes régulières (qu'elles soient de l'ordre du syntagme ou de celui de la phrase) imposées par l'usage appartiennent à la langue cependant que les autres appartiennent à la parole.

Par ailleurs, dans le *Cours*, il est également écrit que

La phrase est le type par excellence du syntagme. Mais elle appartient à la parole, non à la langue ; ne s'ensuit-il pas que le syntagme relève de la parole ? Nous ne le pensons pas. Le propre de la parole, c'est la liberté des combinaisons ; il faut se demander si tous les syntagmes sont également libres. (1984 : 172).

Par ces propos, la phrase hors « forme régulière » est rangée du côté de la parole et le syntagme du côté de la langue-convention. La question est de savoir ce que nous pouvons entendre par « patrons réguliers ».

Cependant, ce paragraphe du *Cours* se termine par cette concession

Mais il faut reconnaître que dans le domaine du syntagme il n'y a pas de limite tranchée entre le fait de langue, marque de l'usage collectif, et le fait de parole, qui dépend de la liberté individuelle. Dans une foule de cas, il est difficile de classer une combinaison d'unités, parce que l'un et l'autre facteurs ont concouru à la produire, et dans des proportions qu'il est impossible de déterminer. (1984 : 173)

## **Conclusion partielle**

La langue, de même que n'importe quel code, organise un contenu de pensée par la volonté de signifier du sujet. Ce contenu prend des formes différentes selon le code utilisé. La langue peut ainsi apparaître comme semblable aux codes dont nous usons tous quotidiennement pour saluer quelqu'un, pour conduire etc.

Mais, de fait, Saussure distingue deux états de la langue comme système :

- une langue héritée émanant de la communauté linguistique dans laquelle l'individu naît et/ou évolue, langue dont l'apprentissage se fait par imprégnation naturelle par le discursif, par les échanges avec l'environnement langagier ;
- cette langue peu à peu intériorisée est le substrat dont use le sujet pour verbaliser ses contenus de pensée. Mais la verbalisation est ce sur quoi Saussure achoppe, renvoyant la parole à un extérieur à la langue.

Si le signe saussurien (signifiant et signifié/ forme et sens) parvient à contenir le fonctionnement de la langue-convention, extérieure à l'individu par la référenciation commune, il échoue à rendre compte de l'usage qu'en fait l'individu. En production, le signe intégré aux contenus de pensée (ou sens) déjà mémorisés est assimilé pour devenir une autre substance dont le sens échappe au signe de la langue commune. Si le mot, en parole, ne valait que par la « propriété qu'il a de représenter une idée » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 158) nous en resterions à une signification commune. Dans l'occurrence « mon ami viendra demain » chacun des signes se comprend pour un locuteur francophone en tant qu'il peut se représenter ce que signifie chacun des termes pris isolément. Par ailleurs, il perçoit aussi les relations de dépendance des uns avec les autres qui ne valent que par la présence des autres. L'idée, la future venue d'un proche, se comprend aisément par la construction mentale que tout sujet partageant la même langue peut opérer compte tenu de la référenciation commune. Si la phrase est reconnue de l'ordre de la parole, elle ne peut constituer l'unité linguistique de référence puisqu'elle est diverse, puisqu'aucun point commun ne peut être trouvé parmi les manifestations singulières réalisées. Mais pour qu'une suite de mots soit produite et interprétée comme phrase, peut-elle relever exclusivement de la parole ? L'hésitation entre le mot-signe et le mot-forme pour rendre compte respectivement de la réception et de l'usage en témoigne.

La description du système de la langue par le signe saussurien s'arrête là : à la prise en charge du sujet qui lui imprime sa singularité.

Pour autant, cette réflexion est riche d'un enseignement fondamental (sur lequel nous reviendrons ultérieurement) : la langue est mouvements, elle est avant tout une dynamique qui se meut de la communauté à chacun de ses membres dans une circularité permanente. Les oscillations de l'une à l'autre n'ont de cesse dans un processus d'intériorisation/extériorisation.

## 2) La double signifiante de la langue : systèmes sémiotique et sémantique de Benveniste

### 2. 1. Forme et sens pour Benveniste, à la suite de Saussure

Dans le chapitre X du premier tome de *Problèmes de linguistique générale*, Benveniste aborde le « problème du sens » qu'il juge obscurci par la non prise en compte de la polysémie du terme. Dans une première acception, le sens se définit dans sa relation à la forme sur toute l'étendue de la langue :

La *forme* d'une unité linguistique se définit comme sa capacité de se dissocier en constituants de niveau inférieur. Le *sens* d'une unité linguistique se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de rang supérieur. » (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 126 et 127)

Le sens de l'unité linguistique tient à « sa capacité de remplir une fonction propositionnelle » (*Ibid.* : 127).

Sous le deuxième aspect, tel ou tel élément est signifiant à savoir constitue

une unité distinctive, oppositive, délimitée par d'autres unités, et identifiable pour les locuteurs natifs, de qui cette langue est la langue. Ce « sens » est implicite inhérent au système linguistique et à ses parties. Mais en même temps le langage porte référence au monde des objets, à la fois globalement, dans ses énoncés complets, sous forme de phrases, qui se rapportent à des situations concrètes et spécifiques, et sous forme d'unités inférieures qui se rapportent à des « objets » généraux ou particuliers, pris dans l'expérience ou forgés par la convention linguistique. Chaque énoncé, et chaque terme de l'énoncé, a ainsi un référent, dont la connaissance est impliquée par l'usage natif de la langue. Or, dire *quel* est le référent<sup>27</sup>, le décrire, le caractériser spécifiquement est une tâche distincte, souvent difficile, qui n'a rien de commun avec le maniement correct de la langue. Nous ne pouvons nous étendre ici sur toutes les conséquences que porte cette distinction. Il suffit de l'avoir posée pour délimiter la notion du « sens », en tant qu'il diffère de la « désignation ». L'un et l'autre sont nécessaires. Nous les retrouvons, distincts mais associés, au niveau de la phrase. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 127 et 128)

Sous le premier aspect, « la dissociation nous livre la constitution formelle ; l'intégration nous livre des unités signifiantes. » (1966, tome 1 : 126). Sous le deuxième aspect c'est la référenciation commune au sein d'un même groupe donné qui fait sens.

---

<sup>27</sup> Graphie retenue par Benveniste.

Soit le mot *marquons*, il est possible de commuter *-ons* avec *-ez* et de produire un mot qui signifie. Il est également possible de commuter *marqu-* avec *parqu-* et de produire un mot qui signifie. On en conclut que *marqu-* et *-ons* sont des formes qui signifient, dans la première acception du mot *sens*. Le sens est la contrepartie nécessaire des unités ainsi isolées :

Que la langue signifie, cela veut dire que la signification n'est pas quelque chose qui lui est donné de surcroît, ou dans une mesure plus large qu'à une autre activité ; c'est son être même ; si elle n'était pas cela, elle ne serait rien. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 219)

Autre chose est de se demander quel est le sens de *marqu-* et de *-ons*. C'est la seconde acception du mot sens qui correspond à la référenciation. Les francophones puisent dans le répertoire lexical commun pour donner au verbe *marquer* le sens d'*inscrire* dans l'énoncé *nous marquons un but* et à la désinence *-ons* la capacité de désigner un groupe incluant le locuteur.

Dans cette acception, pour Benveniste, la langue s'organise en un système de signes au sens où l'entend Saussure :

il [le signe] est reçu comme pourvu de signification dans la communauté de ceux qui ont l'usage d'une même langue, et la totalité de ces signes forme la totalité de la langue. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 222)

Les francophones savent que le morphème [ɔ̃] accolé à la base du verbe signifie la quatrième personne, et que le mot /marquer/ signifie écrire, inscrire etc.

Si la matière phonique ou graphique émise pour un mot est reconnue comme ayant du sens, elle est reconnue comme signe, si elle ne l'est pas, elle est rejetée.

Et pour qu'il y ait compréhension et sens, il est nécessaire que les procédés de communication, interprétés par l'interlocuteur, soient relativement proches de ce qui a été encodé par le locuteur (*Ibid.* : 217).

Cependant la réalisation effective de cette langue en une forme, « dans un ensemble de sons émis et perçus, qui s'organisent en mots dotés de sens » (*Ibid.* : 219) ne peut être considérée comme une simple juxtaposition de signes.

De là découle la distinction opérée par Benveniste entre la langue comme système sémiotique et la langue comme système sémantique.

## 2. 2. La langue : au croisement du sémiotique et du sémantique

La langue telle que décrite par Saussure sert de base à la réflexion de Benveniste qui la prolonge.

Pour Saussure, la langue « est un objet bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits de langage », (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 31), comparable à d'autres systèmes sémiotiques, d'autres systèmes de codes comme nous l'avons vu, elle « est seulement le plus important de ces systèmes » (*Ibid.* : 33).

Benveniste, s'interrogeant sur ce que son aîné peut entendre par l'importance de la langue par rapport aux autres systèmes de signes (*Problèmes de linguistique générale*, 1974 : 49), engage une réflexion autour des caractéristiques de ces systèmes en tant que tels, et des relations qu'ils peuvent entretenir les uns avec les autres.

Le premier constat dressé par Benveniste, reprenant certains exemples de Saussure est que nous sommes entourés de signes :

nous utilisons concurremment et à chaque instant plusieurs systèmes de signes : d'abord les signes du langage, qui sont ceux dont l'acquisition commence le plus tôt avec le début de la vie consciente ; les signes de l'écriture ; les « signes de politesse », de reconnaissance, de ralliement, dans toutes les variétés et hiérarchies ; les signes régulateurs des mouvements véhiculaires ; les « signes extérieurs » indiquant les conditions sociales ; les « signes monétaires », valeurs et indices de la vie économique ; les signes des cultes, rites, croyances ; les signes de l'art dans leurs variétés (musique, images, reproductions plastiques), bref et sans dépasser la constatation empirique, il est clair que notre vie entière est prise dans des réseaux de signes qui nous conditionnent au point qu'on n'en saurait supprimer un seul sans mettre en péril l'équilibre de la société et de l'individu. Ces signes semblent s'engendrer et se multiplier en vertu d'une nécessité interne, qui apparemment répond aussi à une nécessité de notre organisation mentale. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 51)

Le signe se définit par son rôle : celui de « représenter, de prendre la place d'une chose en l'évoquant à titre de substitut » (*Ibid.* : 51), Dans *Les Dernières leçons*, « 'signifier' dans ce contexte veut dire 'avoir un sens, représenter', 'être à la place d'une chose pour l'évoquer à l'esprit' » (2012 : 60). Tous ces signes, quels qu'ils soient signifient. Mais comment ? Quelles sont les entités signifiantes de base de chacun de ces systèmes ?

tout système signifiant doit se définir par son mode de signification. Un tel système doit donc désigner les unités qu'il met en jeu pour produire le « sens » et

spécifier la nature du « sens » produit. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 57).

Benveniste conteste la définition de Saussure : le signe de la langue ne peut être uniquement considéré « comme une notion linguistique, qui plus largement s'étend à certains faits humains et sociaux » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 48). Il distingue signe et unité de système pour étendre sa réflexion. Signe et unité ont pour lui des « caractéristiques distinctes. Le signe est nécessairement une unité, mais l'unité peut n'être pas un signe » (*Ibid.* : 57). Seule la langue est composée de signes, les autres systèmes sont eux constitués d'unités.

Ainsi, en musique, la note ne prend sa valeur d' « unité distinctive et oppositive du son [...] que dans la gamme qui fixe le paradigme des notes » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 55). La note en tant que telle, seule, ne vaut rien, elle n'est plus qu'un son, elle ne devient unité sémiotique que dans son rapport aux autres « dans un discours qui n'est soumis à aucune convention 'grammaticale' et qui obéit à sa propre syntaxe » (*Ibid.* : 55). La musique peut être, par analogie uniquement, « considérée comme une langue [...] qui a une syntaxe mais pas de sémiotique » (*Ibid.* : 56). Son « unité élémentaire, le son, n'est pas un signe ; chaque son est identifiable dans la structure scalaire dont il dépend, aucun n'est doté de signifiante. » (*Ibid.* : 58).

Distinguant les arts de la figuration [« peinture, dessin, sculpture », (*Ibid.* : 58)] et les arts de la figure [« arts de la représentation, où trait, couleur, mouvement se combinent » (*ibid.* : 59)], la même question des unités se pose. Quelles seraient-elles ? Que représentent-elles ? Les couleurs, « ne renvoient à rien, ne suggèrent rien d'une manière univoque » (*Ibid.* : 58). Pour les traits, ils ne valent que par opposition les uns aux autres et n'ont pas de signification intrinsèque. Ni les couleurs ni les traits ne peuvent être considérés comme des signes, ils sont des unités qui intégrant une composition prennent une valeur, de même que la note de musique.

Si la couleur rouge peut évoquer le coquelicot, l'amour, le sang, la Révolution française ou encore le jus de cerise, c'est l'agencement singulier entre les couleurs et les traits qui structure l'idée du peintre et peut devenir signifiante pour le destinataire.

Parler de grammaire musicale ou picturale est un abus de langage. Le discours musical ou pictural ne s'analysent pas en phrases, ne s'organisent pas en une syntaxe avec pauses, silences ou « motifs reconnaissables » comme autant de signes ayant une signification intrinsèque.



Certains systèmes ont besoin d'un agencement de leurs unités pour signifier alors que d'autres systèmes sont constitués d'unités qui signifient en dehors (unités définies alors comme des signes).

On peut donc distinguer les systèmes où la signifiante est imprimée par l'auteur à l'œuvre et les systèmes où la signifiante est exprimée par les éléments premiers de l'état isolé, indépendamment des liaisons qu'ils peuvent contracter. Dans les premiers, la signifiante se dégage des relations qui organisent un monde clos, dans les seconds elle est inhérente aux signes eux-mêmes. La signifiante de l'art ne renvoie jamais à une convention identiquement reçue entre partenaires. Il faut en découvrir chaque fois les termes, qui sont illimités en nombre, imprévisibles en nature, donc à réinventer pour chaque œuvre, bref inaptes à se fixer en une institution. La signifiante de la langue, au contraire, est la signifiante même, fondant la possibilité de tout échange et de toute communication, par là de toute culture. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 59 et 60)

Ces propos se nuancent par la note du bas de la page 59, (*Problèmes de Linguistique Générale*, 1974). Benveniste y concède que l'art médiéval a « un répertoire iconique qui correspond à certains thèmes religieux, à certains enseignements théologiques ou moraux ». Mais il s'agit de « messages conventionnels, produits dans une topologie également conventionnelle où les figures occupent des emplacements symboliques conformes à des représentations familières ». De plus, ces représentations, « sont la transposition iconique de récits ou de paraboles ; elles reproduisent une verbalisation initiale ».

Cependant,

Une chose au moins est sûre : aucune sémiologie du son, de la couleur, de l'image ne se formulera en sons, en couleurs, en images. Toute sémiologie d'un système non-linguistique doit emprunter le truchement de la langue, ne peut exister que par et dans la sémiologie de la langue. Que la langue soit ici instrument et non objet d'analyse ne change rien à cette situation, qui commande toutes les relations sémiotiques ; la langue est l'interprétant de tous les autres systèmes, linguistiques et non linguistiques. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 60)

L'interprétance est une des notions majeures développées par Benveniste (avec celle d'engendrement pour ce qui nous intéresse) pour caractériser les relations entretenues entre la langue et les autres systèmes.

## 2. 3. L'interprétance de la langue

L'interprétance est la capacité pour la langue de « tout catégoriser et interpréter y compris elle-même » selon « ses distinctions sémiotiques » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 62). Par l'intermédiaire de la langue, certains systèmes deviennent signifiants (*Dernières leçons*, 2012 : 82), toutes les institutions et toute la culture s'interprètent (*Ibid.* : 83). Par cette notion, Benveniste envisage deux propriétés de la langue :

- par l'une, la langue tient des propos signifiants sur les autres systèmes et sur elle-même, par la « faculté métalinguistique [...] à l'origine de la relation d'interprétance » (*Problèmes de Linguistique Générale*, 1974, tome 2 : 65) ;
- par l'autre, sa structure et son fonctionnement en font une « organisation sémiotique par excellence » (*Ibid.* : 62 et 63).

La première propriété rend compte de la possibilité de la langue de tout sémiotiser :

La langue peut – et peut seule – donner à un objet ou un procès quelconque le pouvoir de *représenter*. Pour qu'un objet soit « sacré », pour qu'un acte devienne un « rite », il faut que la langue énonce un « mythe », donne la raison de leur qualité, rende « signifiants » les gestes ou les mots. Tout comportement social, tout rapport humain, toute relation économique suppose des « valeurs » énoncées et ordonnées par la langue. Les fonctions interhumaines les plus élémentaires, celles qui maintiennent l'existence des individus, les fonctions de production et celles de génération, sont des fonctions signifiantes au premier chef, elles s'appuient sur des relations de parenté qui consistent dans leur dénomination. (*Dernières leçons*, 2012 : 114 et 115)

La langue donc dénomme et génère la signification. Ce qui se dit par elle, peut peu à peu se cristalliser sur un objet, sur un geste mais elle est première et a pour fonction de représenter. Elle peut prendre les contours de motifs picturaux récurrents, de « signes iconiques » mais ce sont toujours des motifs figurant ce qui s'est dit avant. Le linguiste évoque ce point dans la note de bas de page 59 considérée plus avant. Toutes les églises de France sont ornées de sculptures et peintures représentant certains événements des Ancien et Nouveau Testaments : ces motifs représentent ce que la langue raconte. La verbalisation est première. La question pour le linguiste est de savoir comment nous passons de la langue à l'iconisation.

Le véritable problème sémiologique, qui à notre connaissance n'a pas encore été posé, serait de rechercher COMMENT s'effectue cette transposition d'une énonciation verbale en une représentation iconique, quelles sont les correspondances possibles d'un système à un autre et dans quelle mesure cette confrontation se laisserait poursuivre jusqu'à détermination de correspondances entre SIGNES distincts. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2, note de bas de page 59)

De cette propriété de la langue en découle l'autre. Elle est constituée de signes distincts ayant des valeurs identiques au sein d'une même communauté (les signes tels que décrits par Saussure), elle actualise en permanence la communication intersubjective « par l'énonciation, qui porte référence à une situation donnée » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 62). La langue est

l'organisation sémiotique par excellence. Elle donne l'idée de ce qu'est une fonction de signe, et elle est seule à en offrir la formule exemplaire. De là vient qu'elle peut conférer - et elle confère effectivement - à d'autres ensembles la qualité de systèmes signifiants en les informant de la relation de signe. (*Ibid.* : 63).

La double signifiante de la langue est ce qui la distingue fondamentalement des autres systèmes :

Le mode sémiotique désigne le mode de signifiante qui est propre au SIGNE linguistique et qui le constitue comme unité [...]

Avec le sémantique, nous entrons dans le mode spécifique de signifiante qui est engendré par le DISCOURS. (*Ibid.* : 64)

Cette distinction est fondamentale puisqu'elle met en exergue « deux ordres distincts de notions et deux univers conceptuels » :

Le sémiotique (le signe) doit être RECONNU ; le sémantique (le discours) doit être COMPRIS<sup>28</sup>. La différence entre reconnaître et comprendre renvoie à deux facultés distinctes de l'esprit : celle de percevoir l'identité entre l'antérieur et l'actuel, d'une part, et celle de percevoir la signification d'une énonciation nouvelle, de l'autre. [...] La langue est le seul système dont la signifiante s'articule ainsi sur deux dimensions. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 64 et 65).

Nous reconnaissons immédiatement les panneaux routiers et adaptons (à priori) notre conduite à cette lecture immédiate. À l'écoute ou à la lecture d'une suite sonore ou écrite, nous reconnaissons si le segment prononcé ou lu appartient ou non à une langue donnée : c'est le mode de signifiante sémiotique. À l'opposé, un sujet d'une communauté linguistique donnée utilise ces signes pour former un message destiné à être compris. L'énonciation, le discours actualise la langue-convention et caractérise le mode de signifiante sémantique.

---

<sup>28</sup> Les majuscules sont de Benveniste.

## 2. 4. La double signifiante de la langue

La leçon 7 des *Dernières leçons* date de 1969 et met en avant les spécificités de la langue comparativement aux autres systèmes :

Aucun autre système que la langue ne comporte la possibilité pour les signes dudit système :

- 1) de former des ensembles constituant de nouvelles unités, c'est-à-dire : dans aucun autre système, les unités ne sont susceptibles de se composer ni de se décomposer ;
- 2) de fonctionner comme « mots » d'une « phrase » ;
- 3) de se modifier en quelque manière (signifiant ou signifié) dans un « contexte » ;
- 4) de se comporter comme homophones ou comme synonymes.

Mais alors on en vient à se demander : la langue est-elle encore un système sémiotique au sens où le sont les autres systèmes ? N'est-elle pas autre chose ? Je crois que la principale différence entre la langue et les « systèmes sémiotiques » est qu'*aucun système sémiotique n'est capable de se prendre lui-même comme objet*<sup>29</sup> ni de se décrire dans ses propres termes. (2012 : 85)

Les signaux quels qu'ils soient, les notes de musique, les motifs picturaux, les sculptures ne peuvent être ni décomposés, ni s'associer pour constituer des unités plus importantes ; détachés les uns des autres, ils ne sont plus rien et le contexte ne les influence pas.

Aussi la langue n'est pas simplement le plus important des systèmes, il est autre : il combine deux modes de signifiante, sémiotique et sémantique.

Si nous communiquons en utilisant les signes de la langue, l'usage que nous en faisons change le statut de cette entité : il n'est plus question du signe mais du mot. Si le signe est l'unité sémiotique de la langue définie comme système partagé par une communauté, le mot est l'unité sémantique de cette même langue mais dans l'usage qu'en fait un individu vivant dans cette communauté. Les deux niveaux d'analyse ne se confondent pas. Les signes signifient en dehors des individus, ils constituent le réservoir de la langue et s'organisent en système. Les mots, les phrases ne sont que contingents à la situation d'énonciation.

La langue se partage en deux instances : une langue en usage, en acte, en discours (caractérisations pour nous synonymes) et une langue héritée, impersonnelle (au sens où n'appartenant à personne en particulier). L'une est idiomatique, « particulière », l'autre est le « système d'expression – sans [lequel] il n'y a pas de société humaine possible » (*Dernières leçons*, 2012 : 83). Or, si le signe, tel que décrit par Saussure, repris par Benveniste parvient à

---

<sup>29</sup> Les italiques sont de Benveniste.

décrire et rendre compte du fonctionnement de la langue comme convention, avec la communication c'est-à-dire avec sa prise en charge par un sujet dans un acte illocutoire, il devient autre : le mot.

## **2. 5. Du signe au mot, à la phrase : les niveaux de l'analyse linguistique**

Le mode de signification sémantique opère la conversion des signes en mots,

les mots, instruments de l'expression sémantique, sont, matériellement, les « signes » du répertoire sémiotique. Mais ces « signes », en eux-mêmes conceptuels, génériques, non circonstanciels, doivent être utilisés comme « mots » pour des notions toujours particularisées, spécifiques, circonstanciées, dans les acceptions contingentes du discours. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 228)

Les mots dans ce cadre sont les signes de la langue commune, mais arrangés par la singularité discursive, ils prennent un sens particulier. Le signe de la langue sert de base au mot : il devient mot par la singularité de l'usage qui en est fait. Le mot revêt alors une signification et un sens<sup>30</sup>

le message ne se réduit pas à une succession d'unités à identifier séparément ; ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (l'« intenté »), conçu globalement, qui se réalise et se divise en « signes » particuliers, qui sont les MOTS. En deuxième lieu, le sémantique prend nécessairement en charge l'ensemble des référents, tandis que le sémiotique est par principe retranché et indépendant de toute référence. L'ordre sémantique s'identifie au monde de l'énonciation et à l'univers du discours. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : p. 64).

En effet, à l'origine de l'usage de la langue, une volonté de communiquer et une volonté de communiquer du sens. L'intenté, le sens, est ce qui impulse cette prise en charge qui prend la forme de mots, de syntagmes, de phrases parce qu'« Après tout, c'est ainsi que nous communiquons, par des phrases, même tronquées, embryonnaires, incomplètes, mais toujours par des phrases. » (*Ibid.* : 223 et 224). La phrase est la réalisation formelle du sens, de l'idée :

Le sens de la phrase est [...] dans l'idée qu'elle exprime ; ce sens est réalisé formellement dans la langue, par le choix, l'agencement des mots, par leur organisation syntaxique, par l'action qu'ils exercent les uns sur les autres. Tout est

---

<sup>30</sup> La signification est de l'ordre du répertoire commun, le sens n'est que particulier.

dominé par la condition du syntagme, par la liaison entre les éléments de l'énoncé destiné à transmettre un sens donné, dans une circonstance donnée. (*Ibid.* : 225).

« Intenté », « idée » qui prend pour forme la phrase, un bout de phrase, un syntagme, un mot. Il faut préciser que toutes ces formes ont la propriété commune de prédiquer. Par exemple, « Attention ! » est mis pour *fais attention*. À noter également, que si « l'intenté » est le sens vers lequel tend le sujet, ce sens n'est pas forcément atteint, il est « tenté ».

Ainsi

Le mot peut donc se définir comme la plus petite unité signifiante libre susceptible d'effectuer une phrase, et d'être elle-même effectuée par des phonèmes. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 124).

Le sémantisme de la langue prend racine dans cette volonté singulière de communiquer et d'exprimer du sens, son sens d'une situation donnée ou de l'évocation d'une situation donnée. Quel que soit ce qui s'exprime, la phrase est au centre du sémantisme de la langue et le mot dans cette perspective en est un constituant.

La langue ainsi perçue par Benveniste peut s'apparenter à une bâtisse : des étages et des escaliers entre eux pour assurer des liaisons. À l'étage, dans le vestibule nous percevons une certaine distribution des appartements par les portes de part et d'autre du couloir ; dans le hall d'entrée, nous percevons des boîtes aux lettres, et un escalier. Cependant ce lieu ne fait pas sens ; pour le saisir, il est nécessaire de parcourir l'ensemble de la bâtisse et de considérer le choix architectural. Tout est là, dans le sens. En entrant dans le salon d'un appartement, le regard peut s'attarder sur le papier peint à grosses fleurs ou sur la photographie noir et blanc d'un homme moustachu à l'expression austère, ou remarquer le cadre du couple de jeunes mariés posé sur un buffet. Mais c'est l'ensemble qui donne à voir comment ces éléments divers intégrés les uns aux autres s'accordent à signifier le salon des grands-parents. À noter que le même buffet au milieu d'autres meubles ou en d'autres lieux n'aura pas le même sens. Une unité ne prend sens que relativement. C'est en intégrant un rang supérieur, qu'une unité prend sens. Et si le sens de la phrase émane de l'idée, le sens des mots qui la constituent provient lui de leur emploi : « le locuteur assemble des mots qui dans cet emploi ont un sens "particulier" » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 226). Dans cette perspective, le mot devient signifiant par son intégration à une unité de rang supérieur, le syntagme ou la proposition ou la phrase dont le sens est l'intenté. Le problème dans cette architecture est la phrase. Elle ne peut intégrer une unité de rang supérieur, il n'existe pas de « sur-phrase » : elle est constituée de mots, unités de rang inférieur, mais n'intègre pas elle-

même une unité de rang supérieur. Un texte n'est pas simplement une juxtaposition de phrases, elles-mêmes juxtaposition de mots. De fait, avec la phrase, nous pénétrons dans un autre univers :

La phrase se réalise en mots, mais les mots n'en sont pas simplement les segments. Une phrase constitue un tout, qui ne se réduit pas à la somme des parties ; le sens inhérent à ce tout est réparti sur l'ensemble des constituants. Le mot est un constituant de la phrase, il en effectue la signification mais il n'apparaît pas nécessairement dans la phrase avec le sens qu'il a comme unité autonome. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 123 et 124).

La notion de niveaux est essentielle dans la pensée de Benveniste. Elle participe à cette description dynamique de l'architecture de la langue. Elle est un opérateur c'est-à-dire à la fois une procédure de détermination des caractéristiques des unités de chacun des niveaux et une procédure de délimitation de ces mêmes niveaux les uns par rapports aux autres. Les mots entre eux entretiennent des relations distributionnelles et des relations intégratives avec le niveau supérieur.

Ces premières s'analysent à travers deux opérations, la substitution et la segmentation qui de fait permettent de délimiter le niveau en question :

[la] méthode de distribution [...] consiste à définir chaque élément par l'ensemble des environnements où il se présente, et au moyen d'une double relation, relation de l'élément avec les autres éléments simultanément présents dans la même portion de l'énoncé (relation syntagmatique) ; relation de l'élément avec les autres éléments mutuellement substituables (relation paradigmatique). (*Les Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 120)

De l'analyse des relations distributionnelles découle la structure formelle, de celle des relations intégratives, le sens. La valeur c'est-à-dire le sens spécifiquement assigné est toujours relative.

## Conclusion partielle

Reprenant la théorie du signe, Benveniste prolonge la réflexion de Saussure pour « essayer d’aller au-delà du point où [il] s’est arrêté dans l’analyse de la langue comme système signifiant » (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 219).

Chez les deux linguistes, forme et sens sont étroitement imbriqués, l’une ne va pas sans l’autre et vice versa. La forme sans le sens est une « figure vocale ». Le sens sans la forme ne peut exister, est même inconcevable. La signification est érigée comme critère définitoire de l’essence même de la langue chez les deux linguistes. Elle est la quintessence de la langue, « son être même » (*Problème de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 219). Et le signe peut se définir comme « unité particulière [...] qui a pour critère une limite inférieure : cette limite est celle de la *signification* ; nous ne pouvons descendre au-dessous du signe sans porter atteinte à la signification. » (*Ibid.* : 220). Mais Benveniste va plus loin.

Sont du *sémiotique* tous les systèmes consistant en oppositions dans un ensemble clos : les classifications, taxinomies, signaux, etc.

En rangeant la langue dans les systèmes, en l’articulant par le signe, Saussure l’a – paradoxalement – rangée parmi les systèmes non signifiants, ceux dont les éléments ne signifient rien par eux-mêmes (sons, couleurs, signaux) et n’existent que dans des oppositions, entités oppositives, ce qui est le cas des phonèmes, essentiellement non signifiants.

À ce système s’oppose dans la langue un autre système (est-ce vraiment un système ?) celui du vouloir-dire qui est lié à la production et à l’énonciation des phrases, le *sémantique*. (*Dernières leçons*, 2012 : 143 et 144)

Dès lors le signe représente l’unité linguistique de la langue commune, cependant que la phrase est l’entité par laquelle se donne à voir la prise en charge de la convention par un sujet. Nous pourrions résumer de la sorte, de manière très schématique, ce à quoi nous en arrivons. Rappelons que la question des unités linguistiques est fondamentale pour tout enseignant de français–lettres qui a pour mission de faire comprendre et apprendre la norme pour une restitution elle aussi normée par des sujets–élèves.

Mais ce retour sur des écrits de ces deux linguistes autorise une autre lecture, à la limite de la linguistique.

Saussure comme nous l’avons vu évoque aussi le processus en jeu dans l’apprentissage de la langue dans un mouvement d’intériorisation/assimilation cependant que Benveniste (dans la lecture que nous en avons faite) met aussi l’accent sur le phénomène d’extériorisation de ce qui a été assimilé par le sujet par la mise en discours.



Cette bi-partition schématique correspond à ce qui transparait de l'étude de la langue dans les grammaires scolaires et dans les programmes : entre réception et production, entre une étude de la langue au service de son intériorisation et de son assimilation et la langue en usage ; une réconciliation qui semble impossible en lycée.

Il serait réducteur d'opposer les deux linguistes en laissant penser que l'un se serait uniquement intéressé à l'intériorisation et l'autre à l'extériorisation de la langue. Leurs regards sur la langue se complètent, davantage encore lorsque nous adoptons le point de vue d'une langue dynamique qui oscille entre « en » et « hors » individu, entre sémantique et sémiotique. C'est ce vers quoi nous tendrons dans le chapitre suivant pour considérer ce mouvement perpétuel de va-et-vient entre une pensée qui pour être comprise doit prendre une forme spécifique et une forme qui pour spécifique qu'elle soit, doit correspondre à son idée. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la théorie bakhtinienne qui propose un autre point de vue : celui du vouloir-dire pris dans l'échange, spécifié par le genre dans lequel il s'inscrit. Le comment ajuster un « vouloir-dire » à un dit normé s'inscrivant alors dans contexte qui règle la forme de l'échange.

## **Chapitre 2 : la théorie du cercle de Bakhtine, un autre regard.**

La lecture que nous faisons des deux linguistes français met l'accent sur les processus d'intériorisation / extériorisation de la langue partagée par une communauté (ou du moins une partie) dans laquelle évolue un sujet qui apprend à communiquer. Cette lecture peut se résumer à deux questions centrales pour un enseignant : comment un sujet apprend-il sa langue et/ou celle de l'école ? Comment s'en empare-t-il pour énoncer ce qu'il a à dire ou/et à écrire ?

Bakhtine, lecteur de Saussure, prolonge cette réflexion et celle de Benveniste en donnant à l'énoncé un autre volume : celui de son interaction avec l'autre, les autres. Le sujet s'empare certes d'une langue mais cette dernière est traversée par des voix multiples : les voix réelles et incarnées de l'échange en présence ou les voix réelles et absentes de l'échange sans interlocuteur, s'entremêlent aux voix latentes des autres qui avant lui ont usé de cette langue. L'énoncé, qu'il soit oral ou écrit, tout empreint de cette altérité ne se conçoit plus comme un fini mais toujours à la fois comme une « réponse à » et une « adresse à », inscrit dans un genre « premier » ou « second ». L'individu n'apprend pas seulement un lexique, une syntaxe etc., il apprend des schémas, des structures énonciatives organisées en canevas discursifs fonction du degré de proximité avec l'autre et du dessein discursif assigné à son énoncé. L'autre est multiple dans la théorie bakhtinienne et recouvre des réalités diverses que nous préciserons. Mais cette figure centrale met en perspective l'apprentissage de la langue par le sujet et complète l'apport de Benveniste quant à l'énonciation.

### **1) Langue, parole et énoncé chez Bakhtine**

Pour Saussure, Benveniste et Bakhtine, l'assimilation de la langue par l'individu passe par le discursif, par les échanges verbaux que cet individu a avec son entourage. Le processus d'appropriation de la langue d'autrui décrit par Saussure et Benveniste l'est aussi par Bakhtine :

La langue maternelle – la composition de son lexique et sa structure grammaticale -, nous ne l'apprenons pas dans les dictionnaires et les grammaires, nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous

reproduisons au cours de l'échange verbal vivant avec les individus qui nous entourent. (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 285)

Cependant Bakhtine remet en cause le *Cours de linguistique générale* selon lequel la parole serait « un acte individuel de volonté et d'intelligence ». La note de bas de page 287 de *l'Esthétique de la création verbale* (1984) est explicite :

Saussure définit l'énoncé (la parole) comme « acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1) les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2) le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons » (Saussure, *Cours de linguistique générale*, chap. III-2). Saussure ignore donc le fait que, outre les formes de la langue, on a aussi les *formes de combinaison* de ces formes de langue, autrement dit, il ignore les genres du discours.

Deux niveaux sont distingués par le formaliste russe : les formes de langue et les formes du discours. Ces formes sont toutes héritées, assimilées par le locuteur :

Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours. » (*Ibid.* : 287).

Et ces « genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales » (*Ibid.* : 285). Pour en user librement, il faut une bonne maîtrise des genres » (*Ibid.* : 286). Ainsi, les genres sont une contrainte et en même temps une ressource pour le « vouloir-dire » du locuteur qui transforme le genre en cherchant son adéquation à des situations en constante évolution.

## **2) Unités de langue et unité de l'échange verbal : une frontière étanche ?**

La *proposition*, le *mot*, et le *texte* représentent des « unités de langue », cependant que l'énoncé est « l'unité de l'échange verbal » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 279). Pour autant, les unités de langue peuvent devenir des unités de l'échange verbal c'est-à-dire des énoncés.

La proposition, tout comme le mot, possède un fini dans sa signification, un fini dans sa forme *grammaticale*, mais le fini de sa signification est de nature

abstraite. [...] La proposition, en tant qu'unité de langue, de la même façon que le mot, n'a pas d'auteur ; elle n'est à personne (comme le mot). (1984 : 290)

derrière tout texte, on trouve le système de la langue, ce qui dans le texte, y correspond, c'est tout ce qui est répétitif et reproductible, tout ce qui peut être donné hors du texte » (1984 : 313).

Ainsi pour Bakhtine la langue, quelle que soit la taille de l'unité considérée, est de l'ordre d'un patrimoine commun à un ensemble d'individus. Les différentes unités se voient attribuées une signification et un usage qui échappent à l'individu, en tant qu'ils lui sont donnés. Ces unités sont « neutres », elles n'appartiennent à personne.

La langue, en tant que système, dispose bien entendu, d'un riche arsenal de moyens linguistiques – lexicaux, morphologiques et syntaxiques – pour exprimer la position émotive-valorielle du locuteur, mais tous ces moyens, en leur qualité de moyens linguistiques, sont absolument neutres sur le plan des valeurs du réel. (*Ibid.* : 295)

À la langue, « réservoir » potentiel de moyens linguistiques dans lequel tout locuteur d'une communauté donnée peut puiser, Bakhtine oppose le réel de l'échange porteur des « valeurs » interprétatives et évaluatives de ce réel. Il ne suffit pas que l'individu fasse usage de la langue commune telle qu'intériorisée et assimilée pour qu'il y ait énoncé, c'est-à-dire parole concrète. L'intérêt de Bakhtine se porte sur ce concret, ce réel de l'échange verbal. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder à une analyse translinguistique qui pour autant ne se substitue pas à la linguistique mais la prolonge.

Le regard se porte sur

l'étude de la langue dans sa totalité concrète, vivante, et non pas de la langue comme objet spécifique de la linguistique, obtenu en faisant abstraction de certains côtés de la vie concrète du mot (ce qui en linguistique était parfaitement légitime et même nécessaire). Et ce sont précisément ces côtés concrets qui pour nous présentent un intérêt capital. Par conséquent, nos analyses ultérieures ne seront pas linguistiques, dans le sens exact du terme. On peut les rattacher à la translinguistique, si on entend par celle-ci une science qui ne serait pas encore strictement déterminée par des disciplines précises, bien délimitées, et consacrée à ces aspects du mot qui sortent du cadre de la linguistique. Il est évident que dans ses recherches, la translinguistique ne peut ignorer la linguistique et doit se servir des résultats obtenus par cette dernière. Toutes les deux étudient le même phénomène concret, infiniment complexe et multiforme : le mot, mais elles en choisissent divers aspects et les observent sous des angles différents. Elles doivent se compléter, non se mélanger. Dans la pratique leurs frontières sont souvent difficiles à respecter. (*La Poétique de Dostoïevski*, 1970 : 238)

Bakhtine insiste sur cette complémentarité :

l'étude de l'énoncé, en sa qualité d'unité réelle de l'échange verbal, doit permettre aussi de mieux comprendre la nature des unités de langue (de la langue en tant que système) – les mots et les propositions. (1984 : 272)

De fait si le *mot*, la *proposition* et le *texte* dans la théorie bakhtinienne sont à ranger du côté de l'étude de la langue, ils peuvent devenir des énoncés à condition qu'ils soient pris dans leur « tout », avec un début et une fin ; totalité verbale concrète émise par un locuteur et orientée vers l'autre qu'il soit réel ou virtuel, destinataire passé, présent ou à venir. Le *mot*, la *proposition* et le *texte*, lorsqu'ils sont adressés, changent de statut et recouvrent les caractéristiques de l'énoncé. Ils deviennent un tout proféré par un locuteur qui s'adresse à un voire plusieurs destinataires.

Les démarches de la linguistique et de la translinguistique sont inverses. Todorov synthétise cette réflexion :

En linguistique, on dispose au départ de mots et de règles de grammaire ; à l'arrivée on obtient les phrases. En translinguistique, on part des phrases et du contexte d'énonciation, et on obtient des énoncés. (1981 : 86).

### **3) Tout énoncé est adressé à un autrui**

L'adresse à un destinataire est la base de l'énoncé, elle en est la quintessence quel qu'il soit.

Avoir un destinataire, s'adresser à quelqu'un, est une particularité constitutive de l'énoncé, sans laquelle, il n'y a pas, il ne saurait y avoir d'énoncé. » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 307)

Cette caractéristique fondatrice de l'énoncé concerne autant le dialogue entre un locuteur et un interlocuteur en présence, que l'énoncé émis en un autre temps et en un autre lieu.

L'indice substantiel (constitutif) de l'énoncé, c'est le fait qu'il *s'adresse* à quelqu'un, qu'il est tourné *vers l'allocutaire*. Ce destinataire peut être le partenaire-interlocutaire immédiat du dialogue dans la vie courante, il peut être l'ensemble différencié des spécialistes dans quelque domaine spécialisé de l'échange culturel, il peut être l'auditoire différencié des contemporains, des condisciples, des adversaires, et ennemis, des subalternes, des directeurs, des inférieurs, des supérieurs, des proches, des étrangers etc. -, il peut même être, de façon absolument indéterminée, *l'autre* non concrétisé (*Ibid.* : 303)

Le destinataire chez Bakhtine est divers et cette notion est fondamentale en ce qu'elle fonde la nature dialogique de tout énoncé.

Dans son analyse littéraire du monologue de Raskolnikov, dans *La Poétique de Dostoïevski*, Bakhtine distingue deux voix : celle du personnage et celle de Dounia. Si « Au début Raskolnikov recrée les paroles de Dounia, avec les intonations d'appréciation et de persuasion qu'elle leur confère, [auxquelles] il superpose les siennes, pleine d'ironie, d'indignation, de mise en garde, peu à peu les mots en eux-mêmes deviennent dissonants, porteurs des deux voix, engendrant par-là un micro-dialogue » (1970 : 116). Deux formes de dialogue s'enchevêtrent dans ce « monologue intérieur dialogisé de Raskolnikov » : la création d'un échange tel qu'il pourrait se réaliser si les deux personnages étaient *in praesentia* et un échange de vue autour du mot lui-même, par les positions interprétatives des deux personnages autour de ce même mot. Ce micro-dialogue engendré par la dissonance interprétative se fait dans un discours intérieur, sorte de « pièce de théâtre philosophique où les acteurs incarnent des vues sur le monde et sur la vie » (1970 : 308 et 309). Raskolnikov dans cette mise en scène qu'il opère de lui-même et de Dounia a deux destinataires. Le même processus d'interférence de voix est envisagé entre Ivan et Smerdiakov (1970 : 336 et 337), des *Frères Karamazov* sauf qu'elles sont incarnées par les deux personnages. Smerdiakov entend l'injonction de son frère quant au meurtre de leur père, cependant qu'Ivan adopte un ton assuré pour se convaincre lui-même de la nécessité de ce meurtre dans une sorte de dialogue intérieur (dont le destinataire est lui-même) mais qui prend une forme extériorisée en présence de son frère. Quelle que soit la forme prise, celle du dit « monologue » de Raskolnikov ou celle du dialogue d'Ivan avec Smerdiakov, c'est la voix d'autrui

qui chuchote au héros ses propres paroles avec un déplacement d'accent et l'alliage particulier, inimitable de voix, et de mots divergents à l'intérieur d'un seul mot, d'un seul discours (*Ibid.* : 288)

De fait, dans ces dialogues « se heurtent et discutent non pas deux voix entières et monologiques, mais deux voix déchirées (en tous cas, l'une d'entre elles). Les répliques ouvertes de l'une répondent aux répliques cachées de l'autre ». (*Ibid.* : 330). Mais ces dissonances créées par et dans l'échange ne s'arrêtent pas aux seuls mots, elles peuvent se traduire par « des silences », « des changements de ton », « un rire déplacé » comme c'est le cas du dialogue entre Ivan et Smerdiakov (*Ibid.* : 335).

Bakhtine en vient à considérer le principe structural du dialogue chez Dostoïevski :

Partout c'est l'interférence consonante ou dissonante des répliques du dialogue apparent avec des répliques du dialogue intérieur des personnages. Partout, un ensemble déterminé d'idées, de réflexions, de mots est distribué entre plusieurs voix distinctes avec une tonalité différente dans chacune d'elles. L'auteur a pour

objet non pas la totalité idéale considérée comme neutre et égale à elle-même, mais la discussion d'un problème par plusieurs voix différentes, son plurivocalisme, son hétérovocalisme fondamental est inéluctable. (1970 : 342)

Nous voyons bien comment les mots personnels sont ceux d'autrui, assimilés, retravaillés, infléchis (1984 : 296).

Voilà pourquoi l'expérience verbale individuelle de l'homme prend forme et évolue sous l'effet de l'interaction continue et permanente des énoncés individuels d'autrui. C'est une expérience qu'on peut, dans une certaine mesure, définir comme un processus d'*assimilation*, plus ou moins créatif, des *mots d'autrui* (et non des mots de la langue). Notre parole, c'est-à-dire nos énoncés (qui incluent les œuvres de création), est remplie des mots d'*autrui*, caractérisés, à des degrés variables, par l'altérité et ou l'assimilation, caractérisés, à des degrés variables également, par un emploi conscient et démarqué. (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 296)

Nous ne cessons de nous mouvoir dans cet océan des mots d'autrui pour leur imprimer notre expressivité, notre interprétation et notre évaluation du monde dans lequel nous évoluons. Cependant à ce microdialogue autour d'un même mot, d'une même idée, microdialogue qui organise le plurivocalisme ou hétérovocalisme, s'ajoute ce que Bakhtine appelle le « grand dialogue ». Ainsi, « Toutes les façons de voir le monde s'entrecroisent » avec celle de Raskolnikov.

Tout cela fait naître le dialogue, répond à ses questions, lui en pose de nouvelles, le provoque, le désapprouve ou le confirme dans ses idées. L'auteur ne garde par-devers soi aucun excédent interprétatif essentiel et entre dans le grand dialogue du roman sur un pied d'égalité avec Raskolnikov. (*Ibid.* : 116 et 117).

Le « grand dialogue » a un sur-destinataire, qui peut être « l'auditeur, le témoin, le juge » comme pour le personnage du *Sous-sol* (*La poésie de Dostoïevski*, 1970 : 306) ou « Dieu, la vérité absolue, le jugement de la conscience humaine impartiale, le peuple, le jugement de l'histoire, la science, etc. » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 337). Ce sur-destinataire peut se situer « dans un lointain métaphysique » ou « dans un temps historique éloigné » (*Ibid.* : 336). Mais il représente le troisième, réel, virtuel ou idéalisé des rapports dialogiques et fait partie intégrante du processus de construction de l'énoncé.

Un auteur ne peut jamais s'en remettre tout entier, et livrer toute sa production verbale à la seule volonté absolue et *définitive* de destinataires actuels ou proches [...] et toujours il présuppose (avec une conscience plus ou moins grande) quelque instance de compréhension responsive qui peut être différée dans des directions variées. Tout dialogue se déroule, dirait-on en présence du troisième, invisible, doté d'une compréhension responsive, et qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue (les partenaires). (*Ibid.* : 337)

Ainsi tout énoncé est adressé et porte les marques de cette adressivité qui le façonne :

Tout discours est dirigé sur une réponse, et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu.

Dans le langage parlé ordinaire, le discours vivant est directement et brutalement tourné vers le discours-réponse futur : il provoque cette réponse, la pressent et va à sa rencontre. Se constituant dans l'atmosphère du « déjà dit », le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue. Il en est ainsi de tout dialogue vivant. (*Esthétique et théorie du roman*, 1978 : 103)

Mais cette compréhension responsive active ne concerne pas que le dialogue avec interlocuteurs en présence, « toute parole, quelle qu'elle soit est orientée vers une réponse compréhensive » (*Ibid.* : 103) et « celui qui fait acte de compréhension (et c'est le cas, aussi, du chercheur) devient lui-même participant du dialogue » (1984 : 336).

#### **4) Tout énoncé anticipe une compréhension responsive**

La notion de compréhension responsive rend compte de l'attente d'une réponse de la part du locuteur. Mais cette notion rend également compte de l'orientation interprétative et évaluative supposée prise par le destinataire à l'égard de l'énoncé. Le locuteur attend certes une réponse mais il présuppose l'orientation évaluative et interprétative de son destinataire.

De la sorte, le destinataire par la réponse attendue, participe à la création de l'énoncé :

La compréhension responsive active n'est rien d'autre que le stade initial, préparatoire à une réponse (quelle que soit la forme de réalisation). Un locuteur postule une telle compréhension responsive active : ce qu'il attend, ce n'est pas une compréhension passive qui, pour ainsi dire, ne ferait que dupliquer sa pensée dans l'esprit d'un autre, ce qu'il attend, c'est une réponse, un accord, une adhésion, une objection, une exécution, etc. (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 275)

Le locuteur règle en quelque sorte son énoncé sur cette réponse attendue, il anticipe les réactions, anticipation qui imprègne son énoncé.

C'est sur cette compréhension-là que compte le locuteur. Voilà pourquoi son orientation sur son interlocuteur est une orientation sur la perspective particulière, sur le monde de celui-ci, elle introduit dans son discours des éléments tout à fait nouveaux, car alors a lieu une action mutuelle des divers contextes, points de vue,



perspectives, systèmes d'expression et d'accentuation, des différents « parlars » sociaux. Le locuteur cherche à orienter son discours avec son point de vue déterminant sur la perspective de celui qui comprend, et d'entrer en relations dialogiques avec certains de ses aspects. (*Esthétique et théorie du roman*, 1978 : 105)

Nous le voyons, cette compréhension responsive active du destinataire induit chez le locuteur un retour sur son propre point de vue, engageant une sorte de contre-parole, reflet « de la perspective étrangère de son interlocuteur » pour construire « son énoncé sur un territoire étranger » (*Ibid.* : 105). Ainsi l'énoncé n'est pas tourné uniquement vers un objet, une idée mais vers le discours de l'autre quant à cet objet (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 302). Il constitue lui-même une réponse à un « déjà-là » et attend une réponse « à-venir ». Et tandis que l'énoncé s'élabore sur une « réponse présumée », cette dernière agit sur l'énoncé, tentant de parer d'éventuelles objections ou de marquer des restrictions etc. (*Ibid.* : 303 et 304).

Tandis que je parle, je prends toujours en compte le fond aperceptif sur lequel ma parole sera reçue par le destinataire : le degré d'information que celui-ci possède sur la situation, ses connaissances spécialisées dans le domaine de l'échange culturel donné, ses opinions et ses convictions, ses préjugés (de mon point de vue), ses sympathies et ses antipathies, etc. - car c'est cela qui conditionnera sa compréhension responsive de mon énoncé. (*Ibid.* : 304)

Bakhtine insuffle à la compréhension une force qui excède le simple échange de points de vue sur un sujet donné.

La compréhension réciproque est une force capitale qui participe à la formation du discours : elle est active, perçue par le discours comme une résistance ou un soutien, comme un enrichissement. (*Esthétique et théorie du roman*, 1978 : 103)

Dans cette perspective, à la signification linguistique du discours, l'auditeur substitue une « attitude responsive active » qui exprime son orientation interprétative et évaluative de l'énoncé reçu, attitude par laquelle il devient le locuteur (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 274). Ainsi « Chaque énoncé devient est un maillon de la chaîne fort complexe d'autres énoncés. » (*Ibid.* : 275). Et cet énoncé ne peut s'entendre et se comprendre sans sa mise en forme dans un discours spécifique, forme elle aussi donnée dans l'échange concret de la parole comme « moule », « patron » participant à la chaîne des genres de discours.

## 5) Tout énoncé s'inscrit dans un genre

Selon la sphère de l'activité humaine dans laquelle nous évoluons au moment où nous parlons ou écrivons, nous sollicitons tel ou tel genre d'énoncés. Tout dépend du contexte et c'est ce contexte qui règle la forme de l'énoncé. Pour Bakhtine, s'exprimer ne consiste pas seulement à faire usage de la langue, mais également à faire usage de son inscription dans les usages sociaux. De fait, les genres, qu'ils soient oraux ou écrits, sont aussi divers et variés que le sont les domaines de l'activité humaine (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 265).

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*. (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 265).

Le genre se définit de la sorte comme un type relativement stable d'énoncé par trois composantes en interaction permanente :

- ses caractéristiques compositionnelles, définies comme mode « de structuration d'un tout » (1984 : 265) ;
- son contenu thématique, le thème et son sens pour le locuteur ;
- son style, défini comme le degré de proximité du locuteur à l'égard de son destinataire (1984 : 306).

Les genres apparaissent comme des formes régulières, des patrons réguliers, des canevas ou prototypes qui règlent la communication. Ils sont appris et assimilés en même temps que la langue maternelle (1984 : 285). C'est pourquoi Bakhtine distingue les genres premiers ou « *genres du discours quotidien* » (1984 : 266) et les genres seconds (« *genres rhétoriques* »). Les genres premiers se sont construits pendant les premiers échanges verbaux spontanés (1984 : 267). Peu à peu absorbés par les genres seconds, ils se transforment et perdent leur relation immédiate « au réel existant et au réel des énoncés d'autrui » (*Ibid.* : 267). Pour autant, ils sont indissociables, souvent entremêlés. Les uns sont simples comparativement aux autres, complexes. Les uns sont de l'ordre de l'intime et du privé, les autres apparaissent

« dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique » (1984 : 267). Les uns prennent pour forme prototypique « la réplique du dialogue quotidien » (*Ibid.* : 266), les autres celle du roman ou du théâtre ou du discours scientifique ou discours idéologique (*Ibid.* : 267).

Des uns aux autres, une grande variété s'offre.

La richesse et la variété des genres de discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (*Ibid.* : 265)

Ces genres constituent donc à la fois des formes structurées, prototypiques et des formes structurantes de l'énoncé. Mémorisés, assimilés, ils sont constitutifs du patrimoine culturel et social d'une communauté donnée.

Pour autant, la subjectivité n'est pas absente de la théorie bakhtinienne. Certes elle ne se situe pas dans l'usage qu'un sujet fait de sa langue. Elle se situe d'une part dans le « dessein discursif » ou « vouloir-dire » exprimé par le choix qu'il fait d'un genre et d'autre part dans l'expressivité, « l'aspect émotionnel de son dessein discursif » (1984 : 286).

## **6) Tout énoncé est subjectif par son dessein discursif et son expressivité**

La subjectivité du locuteur comme nous l'avons vu s'observe notamment par le choix du genre qu'il fait dans telle ou telle situation. Évidemment, ce choix est relatif. Il est bien des situations où nous ne choisissons pas comment communiquer, dans ces cas-là c'est bien le contexte qui détermine la « bonne forme » à utiliser. Cependant, nous avons tous nos préférences, sommes plus ou moins à l'aise dans telle ou telle sphère d'échange. Cette maîtrise d'un genre est inhérente à l'expérience que nous avons de la sphère d'échange, expérience qui détermine le degré de maîtrise du « répertoire » du genre (1984 : 287).

C'est en fonction de notre maîtrise des genres que nous en usons avec aisance, que nous y découvrons plus vite et mieux notre individualité (là où cela nous est possible et utile), que nous reflétons, avec une souplesse plus grande, la situation non reproductible de l'échange, que nous réalisons, avec un maximum de perfection, le dessein discursif que nous avons librement conçu. (*Ibid.* : 287)

Le choix du genre réalise le dessein discursif, le vouloir-dire ; lui-même « fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet de sens), de l'ensemble constitué de ses partenaires ». (*Ibid.* : 286).

Par ailleurs,

Dans tout énoncé – depuis la réplique courante monolexématique jusqu'aux grandes œuvres complexes dans les sciences ou dans la littérature – nous saisissons, nous comprenons, nous sentons le *dessein discursif* ou le *vouloir-dire* du locuteur, qui détermine le tout de l'énoncé – son ampleur, ses frontières. (*Ibid.* : 283)

Autre aspect fondamental de l'énoncé : son achèvement. Le dessein discursif présuppose que le locuteur détermine ce qu'il a à dire dans un tout qui une fois réalisé et entendu autorise une réponse. L'achèvement est le

critère principal de l'énoncé, compris comme unité effective de l'échange verbal, c'est-à-dire la notion d'aptitude à conditionner une attitude responsive active chez les autres partenaires de l'échange. (*Ibid.* : 289)

À cet achèvement qui autorise la réponse s'adjoint l'intonation expressive comprise comme l'un des moyens d'exprimer le rapport émotif-valoriel du locuteur à l'objet de son discours » (1984 : 292). À la composition et au style de l'énoncé, correspond le

besoin d'expressivité du locuteur face à l'objet de son énoncé. L'importance et l'intensité de cette phase expressive varient en fonction des sphères de l'échange verbal, mais elle existe partout : un énoncé absolument neutre est impossible. Le rapport de valeur à l'objet d'un discours (quel que puisse être cet objet) détermine, aussi le choix des moyens lexicaux, grammaticaux, compositionnels. Le style individuel de l'énoncé se définit avant tout par ses aspects expressifs. (*Ibid.* : 291)

Le même mot, la même expression, la même idée, le même phénomène peuvent ainsi traverser des énoncés différents, mais l'accent et le ton pris témoignent de rapports « émotifs-valoriels » distincts en fonction de l'intention du locuteur. Un exemple en est donné dans le dialogue entre Ivan et le diable (*Les Frères Karamazov*) : la dissonance est créée non par le contenu mais par « le ton et l'accent seulement » qui change la signification (*La poésie de Dostoïevski*, 1970 : 288). L'intention signifiante détermine le choix des mots et expressions et la manière de les dire.

## Conclusion partielle

L'intérêt de la théorie bakhtinienne pour notre propos réside en grande partie dans cette distinction que le théoricien russe opère entre ce qui est hérité, donné et ce qui est créé par le locuteur (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 329).

Ce dernier, quoi qu'il dise ou écrive, inscrit son énoncé dans les mots des autres :

Le mot du langage est un mot semi-étranger. Il ne le sera plus quand le locuteur y logera son intention, son accent, en prendra possession, l'initiera à son aspiration sémantique et expressive. Jusqu'au moment où il est approprié, le discours n'est pas un langage neutre et impersonnel (car le locuteur ne le prend pas dans un dictionnaire !); il est sur des lèvres étrangères, dans des contextes étrangers, au service d'intentions étrangères, et c'est là qu'il faut le prendre et le faire « sien ». Tous les discours ne se prêtent pas avec la même facilité à cette usurpation, cette appropriation. [...] C'est comme si, hors de la volonté du locuteur, ils se mettaient « entre guillemets ». Le langage n'est pas un milieu neutre. Il ne devient pas aisément, librement, la propriété du locuteur. Il est peuplé et surpeuplé d'intentions étrangères. Les dominer, les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe ! (*Esthétique et théorie du roman*, 1978 : 114 et 115)

Communiquer revient à faire interagir le « *mot neutre* de la langue et qui n'appartient à personne », le « *mot d'autrui* appartenant aux autres et que remplit l'écho des énoncés d'autrui » et le « *mot à-soi* [...] dans une situation donnée, avec une intention discursive » (1984 : 295). Pour Bakhtine, l'autre est présent dans tout énoncé ; dans l'absolu, il n'existe pas de pensée personnelle mais des pensées qui deviennent des idées au contact des idées d'autrui. Ces idées, au croisement de voix aux accents divergents, sont mues par un vouloir-dire supposé singulier et prennent une forme spécifique, un genre spécifique. Mais si le genre est structurant et structuré, il n'est pas pour autant un carcan. Il se comprend comme un intervalle possible de formes dans lequel l'individu puise.

Ce qui s'énonce au présent ne peut se percevoir que dans les rapports dialogiques entretenus avec les énoncés passés, présents et à venir. Dès l'analyse littéraire de l'œuvre de Dostoïevski, Bakhtine pose le principe du dialogisme. La spécificité du romancier est posée : « dans les œuvres de Dostoïevski, il n'y a pas de mot final, achevant, déterminant une fois pour toutes » (1970 : 323). Les rapports dialogiques ne sont pas un simple point de vue pour appréhender l'homme de l'extérieur :

dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement à l'extérieur, mais devient, pour la première fois ce qu'il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, répétons-le aux siens propres également. Être, c'est communiquer

dialogiquement. Lorsque le dialogue s'arrête, tout s'arrête. En fait, le dialogue ne peut et ne doit jamais cesser. (1970 : 325)

Le principe dialogique est « quasi universel et traverse tout le discours humain, tous les rapports et toutes les manifestations de la vie humaine, d'une façon générale, tout ce qui a un sens et une valeur. » (*Ibid.* : 77). Il n'est pas hors individu mais en lui et le façonne.

Un seul homme, resté avec lui-même ne peut approcher les extrêmes, fût-ce dans les sphères les plus profondes et les plus intimes de sa vie spirituelle, on ne peut se passer de la conscience *d'autrui*. L'homme ne trouvera jamais toute sa plénitude à l'intérieur de soi. (*Ibid.* : 236)

## Chapitre 3 : Saussure, Benveniste et Bakhtine, des regards complémentaires

La question de l'ajustement d'un « vouloir dire » à une norme pose un problème épineux au sujet-scripteur et à l'enseignant. Comment considérer le va-et-vient entre une pensée multiple et multiforme et la langue dans un cadre scolaire ? Pour le dire autrement, comment concilier intérieur et extérieur à l'école ?

Surtout qu'au moment d'écrire, le sujet-scripteur pense « idées » avant tout, qu'il associe les unes aux autres pour les incarner dans les mots. Mais

La structure du langage n'est pas le reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. (Vygotski, 1997 : 430 et 431)

Le contenu singulier mis en mots et en texte doit se plier aux contraintes de la langue pour être compris du destinataire.

Il s'agit par-là de considérer ce trajet entre une langue interne qui procède de l'intériorisation, de l'assimilation des signes et des « patrons réguliers » (*Cours de Linguistique Générale*, 1984 : 173) de la langue, patrons régis par et dans les échanges sociaux (Bakhtine) et son expression extériorisée. Cette dernière s'ajuste plus ou moins à une langue véhicule de la communication au sein d'une même communauté. Ce trajet ou plutôt cette circularité permanente ne s'engendre que par la volonté de dire (Saussure) ou vouloir-dire (Benveniste et Bakhtine), intention de dire ou intenté (Benveniste) du locuteur inscrit dans le « dessein discursif » (Bakhtine, 1984 : 286) à savoir l'échange, compris comme considération d'un autre réel ou non, extérieur ou non à soi. A ce niveau, qui propulse la pensée (chaotique) vers l'idée qui l'interprète, l'oriente par le dessein discursif, le mot se précise pour se circonscrire dans un intervalle, un entre-deux et construire un sens par la référenciation commune.

Les formes linguistiques dans cette optique n'apparaissent plus que comme des possibles du sens voulu ou en tous cas intenté par le locuteur.

Un deuxième point concerne la matérialité énonciative de ce va-et-vient à l'école. Comment cette « volonté individuelle » dit-elle ou se dit-elle lorsqu'elle écrit ? ? S'énonce-t-elle oralement dans « la » tête avant de s'écrire ? Après ? S'écrit-elle directement ? Quelles

relations envisager entre une énonciation orale et une énonciation écrite ? Par ailleurs, exprimons-nous la même chose par la parole et par l'écriture ? Comment l'une et l'autre, s'imbriquent-elles ? La « survenance de la langue dans le discours et les opérations complexes par lesquelles passe, dans tous les cas, l'énonciation des énoncés » est concernée autant à l'oral qu'à l'écrit (Blanche-Benveniste, 1991 : 70). Il ne s'agit plus dans cette perspective de voir en quoi certaines structures acceptables lors d'une communication de proximité peuvent engendrer des énoncés écrits erronés mais de rendre compte du processus selon le canal utilisé. Comment parole et écriture peuvent-elles s'engendrer mutuellement voire s'auto-engendrer l'une et l'autre ?

D'où le troisième point et la nécessité de déterminer des critères opératoires quant à ces usages, qu'ils soient oraux ou écrits. Parmi ces critères, le repérage, le classement et la délimitation des faits de rection verbale, communs aux deux ordres (Blanche-Benveniste, 2010), critères qui remettent en question les notions de phrase et de proposition des grammaires scolaires. L'observation d'écrits-copies éloignés de la norme scripturale témoigne de cette difficulté à identifier certaines structures au-delà de la proposition et en deçà du texte. En situation de produire un discours, le locuteur ne règle pas nécessairement son propos sur les délimitations phrastiques : « la cohérence discursive s'exerçant souvent sur des portions de texte qui dépassent le cadre phrastique » (Combettes, 2009 : 46) et à l'inverse des segments, considérés comme phrases fonctionnent, de manière autonome au sein d'entités plus importantes (*ibid.* : 47).

Par ailleurs, à ce stade de la scolarité secondaire, il n'est plus temps de revenir sur l'exactitude des nombreuses dénominations et catégorisations grammaticales lorsqu'elles ne sont pas stabilisées, et la phrase appartient à l'aire de savoir commune, même si elle est approximative. Nous faisons l'hypothèse que la phrase peut être réinterrogée en tant qu'unité de réception et de production partant du principe qu'élèves et enseignants savent ce qu'est une phrase ou plutôt ont un certain savoir, même naturalisé, sur elle.



# 1) Saussure, Benveniste et Bakhtine au service d'un enseignement de l'écriture repensé

## 1. 1. Le mot : une oscillation permanente entre une langue singulière, subjective et une langue externe ?

Le *mot* dans le *Cours de linguistique générale*, est obtenu par décomposition de la phrase (unité de parole) en deux chaînes : phonique et conceptuelle. La comparaison de l'unité dans d'autres emplois valide ou non l'appartenance à la langue. Si le même concept coïncide avec la même chaîne phonique, l'entité considérée est une unité linguistique. Le *mot*, est une unité de la parole du sujet qui en l'énonçant la met à l'épreuve de la langue. Les rapports associatifs créés entre les mots constituent alors « ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 171).

Ainsi compris, le *mot* associé mentalement à d'autres revêt un sens singulier. Chaque individu selon son histoire, sa position sociale, sa culture a un répertoire linguistique différent et ne procédera pas aux mêmes associations. Si un individu ne dispose que de l'opposition *gentil/méchant*, elle n'aura pas le même sens que s'il dispose à la fois de *gentil/méchant*, et *dangereux/inoffensif*. Se créent ainsi des sortes de constellations sémantiques.

Dans les *Écrits de linguistique générale* (pages 82 et 83), Saussure donne trois autres définitions du mot *mot* :

- il peut se définir comme extérieur à l'individu voire même à la communauté pour devenir cette entité couchée dans le dictionnaire. Sa signification dans ce cas est « un attribut du mot » ;
- par la deuxième définition « le mot lui-même est indubitablement hors de nous, mais [...] son sens est en nous ; [...] il y a une chose matérielle, physique, qui est le mot, et une chose immatérielle, spirituelle qui est son sens » ;
- par la troisième, « le mot pas plus que son sens n'existe hors de la conscience que nous en avons, ou que nous voulons bien en prendre à chaque moment ».

Par cette première acception du *mot*, la langue est extérieure à l'individu, à la communauté même : elle est le lien social entre tous (*Cours de linguistique Générale*, 1984 : 30) dont les composants, les mots sont déposés dans les dictionnaires et dont le fonctionnement, nous le supposons, est décrit dans les grammaires. Sorte de langue insaisissable, « art du bien dire et du bien écrire » auquel personne n'accède vraiment parce qu'éminemment riche, trop riche

pour qu'un seul individu puisse l'appréhender dans toute sa complexité. Cette définition est déjà présente dans le *Cours* « la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse » (1984 : 30).

La deuxième définition rend compte d'une entité clivée : elle n'a en premier d'existence que par son sens, sa matérialité ou mise en forme n'intervenant qu'après. Le *mot* est entité signifiante avant un dire possible. Par la troisième, le *mot* ne peut être en dehors de la conscience des sujets :

Ainsi le lieu du mot, la sphère où il acquiert une réalité, est purement l'ESPRIT, qui est aussi le seul lieu où il ait son sens : on peut après cela discuter pour savoir si la conscience que nous avons du *mot* diffère de la conscience que nous avons de son sens (*Écrits de Linguistique Générale*, 2002 : 83)

Si le mot prend sa source dans le signe de la langue, une fois assimilé et intégré aux autres mots déjà présents en mémoire, il participe à la constitution d'une langue interne, intime et à ce point intime que le mot n'est plus qu'en conscience. La langue se situe dans cet intervalle : d'un côté une langue inatteignable dans sa complexité totale, une entité hors usage pour le sujet qui ne peut en avoir conscience que par bribes et de l'autre une langue intime (à tel point que la question de savoir si c'est encore une langue et pas un langage est posée). Saussure nous semble poser les bases d'une réflexion à mener sur la langue, réflexion à la limite du linguistique.

Benveniste lecteur du *Cours* poursuit cette réflexion de son aîné (sans évidemment avoir eu connaissance des *Écrits de linguistique générale*) en mettant l'accent sur l'intentionnalité de l'énoncé productrice de sens et par là expression de la subjectivité.

Pour Benveniste, du côté du locuteur à l'origine est l'intenté, à l'arrivée des mots :

Ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (« l'intenté ») conçu globalement, qui se réalise et se divise en « signes » particuliers, qui sont les MOTS. (*Problèmes de linguistique générale*, 1974, tome 2 : 64)

Le locuteur convoque ce qu'il veut dire, ce qu'il a à l'esprit ou ce qu'il pense c'est-à-dire « un contenu de pensée, fort difficile à définir en soi, sinon par des caractères d'intentionnalité ou comme structure psychique, etc. » (Benveniste, 1966, tome 1 : 63). L'activité du locuteur est de la sorte placée au cœur de la dimension sémantique. La difficulté est que ce contenu de pensée « reçoit forme quand il est énoncé et seulement ainsi. Il reçoit forme de la langue et dans la langue, qui est le moule de toute expression possible ; il ne peut s'en dissocier et il ne

peut la transcender » (*Ibid.* : 63 et 64). La langue devient ainsi « la condition de la réalisation de la pensée » (*Ibid.* : 64). Par ailleurs,

le locuteur part du « sens » qu'il veut communiquer et va vers le son – auquel il ne prête aucune attention. Le sens dans une langue se réalise en sons hors de la volonté du locuteur. Il peut bafouiller, bredouiller – il n'en pas moins dit ce qu'il voulait dire (Benveniste cité par Fenoglio, 2016 : 190).

Si le *mot* de Benveniste, est l'unité sémantique par contraste avec l'unité sémiotique de la langue, il porte le sens singulier non plus uniquement par les signes de la langue assimilés mais par l'intention qui provoque l'énonciation d'un tout. L'énoncé est conçu par le locuteur dans une globalité énonciatrice de sens. De fait, pour ce linguiste la langue n'est pas qu'un instrument ou un outil dont userait l'individu.

Parler d'instrument, c'est mettre en opposition l'homme et la nature. La pioche, la flèche, la roue ne sont pas dans la nature. Ce sont des fabrications. Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué. Nous sommes enclins à cette imagination naïve d'une période originelle où un homme complet se découvrirait un semblable, également complet, et entre eux, peu à peu, le langage s'élaborerait. C'est là pure fiction. Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. Nous n'atteignons jamais l'homme réduit à lui-même et s'ingéniant à concevoir l'existence de l'autre. C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 259)

Il n'y a pas d'un côté le mot social et de l'autre le mot individuel, subjectif. Dans la suite de cet article de 1958, Benveniste rend compte de l'inscription linguistique du sujet dans son discours, par l'usage du pronom personnel « je ». La subjectivité, même lorsque le « je » est utilisé se réfère toujours à un autre présent ou non par un « tu » :

Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme *sujet*, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours. De ce fait, *je* pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi » devient mon écho auquel je dis *tu* et qui me dit *tu*. (*Ibid.* : 260).

Il y a réversibilité des rôles et par conséquent réversibilité de l'usage des pronoms personnels : « je » devient « tu » et vice versa ; ils sont des « formes linguistiques, indiquant « la personne » » (*Ibid.* : 261). Benveniste et Bakhtine se rejoignent en partie : « aucun des deux termes ne se conçoit l'un sans l'autre » (*Ibid.* : 260). Le raisonnement du linguiste français place l'autre, le « tu » comme intrinsèquement présent dans tout procès de

communication pas simplement par l'emploi d'un pronom mais par quintessence même du langage :

La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. [...] La polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale, dont le procès de communication, dont nous sommes parti, n'est qu'une conséquence toute pragmatique. Polarité d'ailleurs très singulière en soi, et qui présente un type d'opposition dont on ne rencontre nulle part, hors du langage, l'équivalent. Cette polarité ne signifie pas égalité ni symétrie : « ego » a toujours une position de transcendance à l'égard de *tu* ; néanmoins, aucun des deux termes ne se conçoit sans l'autre ; ils sont complémentaires, mais selon une opposition « intérieur/extérieur », et en même temps ils sont réversibles. Qu'on cherche à cela un parallèle ; on n'en trouve pas. Unique est la condition de l'homme dans le langage.

Ainsi tombent les vieilles antinomies du « moi » et de l'« autre », de l'individu et de la société. (*Ibid.* : 260)

« Une langue sans expression de la personne ne se conçoit pas. » (*Ibid.* : 261) et cette expression même inclut l'autre présent ou non, signifié linguistiquement ou non. La subjectivité est ce qui fonde le langage, à tel point que Benveniste se demande « si, autrement construit, il pourrait encore fonctionner et s'appeler langage. » (*Ibid.* : 261). Le langage n'est pas instrument de la subjectivité mais expression même de cette subjectivité :

il est donc la possibilité de la subjectivité, du fait qu'il contient toujours les formes linguistiques appropriées à son expression, et le discours provoque l'émergence de la subjectivité, du fait qu'il consiste en instances discrètes. Le langage propose en quelque sorte des formes « vides » que chaque locuteur en exercice de discours s'approprie et qu'il rapporte à sa « personne », définissant en même temps lui-même comme *je* et un partenaire comme *tu*. L'instance de discours est ainsi constitutive de toutes les coordonnées qui définissent le sujet et dont nous n'avons désigné sommairement que les plus apparentes. » (*Ibid.* : 263)

La langue est l'expression de la subjectivité qui par contraste instaure l'autre.

L'individu n'instrumentalise pas la langue, pour y inscrire sa subjectivité, elle y est de fait inscrite lorsqu'il s'en empare. Instaurant un sujet « je », elle instaure aussi l'autre.

Cet autre par l'acte même de communiquer est intrinsèquement toujours présent, consciemment ou non, linguistiquement marqué ou non. Pour saisir l'énoncé émis, il convient donc d'étudier la situation d'énonciation, notamment ses marques formelles.

Pour Bakhtine les marques formelles de l'énonciation ne suffisent pas à constituer l'instance de discours. Cette dernière excède le cadre de ce qui est strictement énoncé pour s'inscrire dans une épaisseur énonciative, dans un volume en lien avec l'assimilation des genres premiers. Bakhtine met l'accent sur « les formes types de structuration du genre de

l'achèvement » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 283), formes stables « de structuration d'un tout » qui appartiennent à des genres de discours oraux et écrits. Ces formes types sont assimilées au même titre que les formes de la langue (signes et canevas syntaxiques) :

Les formes de la langue et les formes types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation soit rompue. Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous avons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite dans le processus de la parole dévidera ses différenciations. (1984 : 285).

Le dessein discursif ou vouloir-dire (toujours tout imprégné de soi et de l'autre) conditionne la forme de l'énoncé qui en fonction de la sphère d'échange prendra tel ou tel genre, tel ou tel canevas discursif.

Le mot, synonyme pour nous désormais d'intenté au sens où l'entend Benveniste, se place strictement du côté du locuteur et se comprend comme sens oscillant dans un intervalle des possibles entre la conscience que le sujet en a et la langue de la communauté voire au langage de cette communauté. Ce mot peut revêtir certes des formes linguistiques mais pas seulement. Il peut être bredouillé, ânonné, il n'en constitue pas moins un tout le caractérisant comme énoncé, instaurant la subjectivité dans son rapport à l'autre.

Ainsi, à une analyse intralinguistique, articulant le signe au discours, Benveniste adjoint la nécessité d'une analyse translinguistique inscrite dans la communication vivante par une énonciation spécifique dont le sens est toujours le centre. Cette translinguistique de l'énoncé place le locuteur au centre de l'acte de communiquer par son intention du dire prenant pour forme le mot. Celle de Bakhtine, tout en plaçant le locuteur au centre également déplace le point de vue vers le volume du mot, vers son épaisseur générique instaurant un rapport singulier du sujet avec sa langue par son rapport à l'autre.

La conception de la langue peut ainsi se concevoir sous deux angles complémentaires, indissociables l'un de l'autre :

la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en systèmes, de l'autre, la manifestation de la langue dans la communication vivante. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 130).

Cependant à ces deux conceptions s'ajoute celle d'une langue inscrite dialogiquement dans le rapport à l'autre. La langue dont s'empare l'individu, par l'usage qu'il en fait, instaure l'autre dans une relation de plus ou moins grande proximité, fonction de son dessein discursif. Si Benveniste prolonge la réflexion saussurienne, la théorie bakhtinienne déplace le point de vue sans pour autant empêcher une approche strictement linguistique.

À noter que la (re)lecture des linguistes français et du formaliste russe rend compte de l'extrême richesse des réflexions menées qui étudiant le langage dont la langue s'intéressent au sujet locuteur et au sujet anthropologique.

## **1. 2. Une « volonté » de dire, un « intenté » ou « vouloir-dire » qui s'écrit**

Dans le *Cours de linguistique générale*, la langue est comparée à une feuille de papier :

la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son (page 157).

La langue se conçoit alors comme « intermédiaire » entre la pensée et le son, « intermédiaire » par lequel « chaque terme linguistique est un petit membre, un *articulus* où une idée se fixe dans un son et où un son devient le signe d'une idée ». (*Ibid.* : 156). Cette langue se matérialise en sons ou en écriture mais « Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet ». (*Ibid.* : 45). Saussure en conclut que la « langue est indépendante de l'écriture ».<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Cette conception de l'écriture indépendante de la langue, de la parole serait à mettre en perspective avec ce que le linguiste énonce dans les *Écrits de linguistique générale* : « D'une manière plus générale il me semble que, soit dans le champ de l'*effet individuel* (= sémiologique) soit dans la perspective historique, les faits relatifs à l'écriture présentent peut-être pour tous les faits sans exception qui sont dans le langage une mine d'observations intéressantes, et de faits non seulement analogues mais complètement homologues, d'un bout à l'autre, à ceux qu'on peut discerner dans le langage parlé. Pour l'écriture, le *sens* est représenté par le *son*,

Benveniste dans les *Dernières leçons* s'appuie sur les propos du *Cours* pour discuter cette relation. Deux aspects sont questionnés : que pouvons-nous entendre par écriture ? Y a-t-il dépendance ou indépendance entre l'écriture et la parole ?

Écrire est avant tout un acte qui peut se comprendre comme la trace laissée sur un support et comme mise en mots utilisant les signes linguistiques de la communauté auquel le scripteur appartient. Dans la neuvième leçon, Benveniste distingue l'écriture en tant que représentation graphique utilisée pour signifier et l'écriture alphabétique à savoir la « langue sous forme écrite » (2012 : 91).

Quand l'homme primitif « représente » en le dessinant un animal ou une scène, il l'écrit. Son « écriture » alors reproduit la scène elle-même, il écrit la réalité, il n'écrit pas la langue, car pour lui la langue n'existe pas comme « signe ». La langue est elle-même création. On peut dire que l'« écriture » commence par être « signe de la réalité » ou de l'« idée », qu'elle est parallèle à la langue, mais non son décalque. (2012 : 98).

De même les pictogrammes des Esquimaux ou les premiers dessins des enfants décrivent au moyen « d'images », « des événements » et non la langue (*Ibid.* : 99). Il convient donc bien de distinguer dans l'écriture les représentations graphiques reproduisant des référents à savoir des scènes ou objets du réel, de la langue sous forme écrite. Mais si chez l'enfant les deux modes de représentations ne coexistent pas dans un premier temps, avec l'apprentissage de la langue sous forme écrite, dans un second temps, les deux modes perdurent l'un à côté de l'autre. Benveniste évoque ce point :

Or rien n'empêche d'imaginer un « signe iconique » (ou symbolique [...]) qui associerait la pensée à une matérialisation graphique, parallèlement au « signe linguistique » associant la pensée à sa verbalisation idiomatique. La représentation iconique se développerait parallèlement à la représentation linguistique et non en subordination à la forme linguistique. (2012 : 95)

La question est d'importance pour l'école : l'intenté peut revêtir des formes écrites différentes qui pour autant ne s'excluent pas mais au contraire se complètent, se prolongent dans la quête de sens à communiquer du sujet-scripteur. À condition de considérer l'acte d'écrire comme quête de sens inscrite dans sa relation à la pensée. D'ailleurs Benveniste pose l'hypothèse :

---

pendant que le son est représenté par les traits graphiques ; mais le rapport entre le trait graphique et le son parlé est le même qu'entre le son parlé et l'idée. » (2002 : 49)

Cette iconisation de la pensée supposerait probablement une relation d'une autre espèce entre la pensée et l'icône qu'entre la pensée et la parole, une relation moins littérale, plus globale. (2012 : 95).

En effet, il s'agit bien de s'interroger sur les manifestations graphiques que peut revêtir l'intenté, à savoir les relations entretenues entre ce vouloir-dire et sa représentation iconique et/ou sa représentation en mots écrits. L'utilisation de flèches, symboles voire de dessins mêlés à des syntagmes ne peut s'entendre, toujours du côté du sujet-scripteur que comme relation à un intenté globalisé. La question dans cette production de sens est de savoir comment segments syntagmatiques, symboles, flèches et dessins entretiennent concomitamment le sens. Dans l'économie de l'acte d'écrire, y a-t-il rupture et/ou continuité ?

### **1. 3. Un intenté ou vouloir dire que se dit avant de s'écrire ? Ou qui s'écrit sans se dire ?**

Dans la huitième leçon (2012 : 91 à 95), la réflexion menée par Benveniste sur le processus d'acquisition de l'écriture par l'enfant lui permet de distinguer deux niveaux d'abstraction nécessaires. Par le premier,

le locuteur doit se dégager de la représentation qu'il a instinctivement du parler comme activité, comme extériorisation de ses pensées, comme communication vivante. Il doit prendre conscience de la langue comme réalité distincte de l'usage qu'il en fait [...]

La langue est soudain convertie en une image de la langue. L'activité complète dans laquelle le locuteur est engagé, ce comportement gestuel autant que phono-acoustique, cette participation de l'autre, de tous les autres, de la totalité des partenaires possibles dans cette manifestation individuelle et collective, tout cela est remplacé par des *signes* tracés à la main. (2012 : 93)

L'enfant pour écrire sa langue doit comprendre que son intention de dire ou intenté inscrit quotidiennement dans un acte de communication immédiat en présence les uns des autres (caractérisant le genre premier de Bakhtine) est différé. Écrire, c'est s'abstraire de l'immédiateté de la communication. C'est également prendre conscience du caractère partagé de la langue.

Les holophrases, premières élocutions, premiers mots remplacent les babils et représentent des énoncés complets, certes souvent bredouillés, bafouillés (Benveniste cité par Fénoglio,



2016 : 190), mais néanmoins achevés autour d'un « dessein discursif » (Bakhtine, 1984 : 283). Le problème de cet enfant locuteur est de

prendre conscience de ce que, quand il parle, il met en action une « langue » que l'autre possède et manie ; que chacun parle, mais que chacun en parlant et en parlant différemment avec une voix différente, des intonations différentes, dans des circonstances différentes, utilise la *même* « langue ». (*Ibid.* : 93 et 94).

L'enfant est confronté au « volume » du mot, à son épaisseur, toute empreinte des mots d'autrui auxquels il imprime sa propre expressivité, son style individuel défini par les rapports « émotifs-valoriels » importés sur les mots d'autrui (Bakhtine, 1984 : 291 et suivantes).

Le deuxième niveau d'abstraction décrit par Benveniste réside dans la matérialité graphique de la langue : sa calligraphie. Écrire alors suppose d'avoir

la conscience – même faible – du parler transféré à la langue, c'est-à-dire à la pensée, mais la conscience de la langue ou de la pensée - en fait des *mots* – représentée en images matérielles. Du mot au dessin du mot, un saut immense est accompli, du parler à l'image symbolique du parler. (*Dernières leçons*, 2012 : 94).

L'écriture apparaît comme « un moyen parallèle à la parole de raconter les choses ou de les dire à distance » (*Ibid.* : 114).

Nous l'avons vu si le terme « écriture » revêt deux réalités, l'acte de tracer et l'acte de représenter la langue sous forme écrite, le terme « parole » lui aussi est à préciser. Benveniste distingue deux paroles : celle qui est prononcée (*Ibid.* : 94) et par conséquent adressée et entendue dans le cadre d'une communication privée, quotidienne en présence d'interlocuteurs (les genres premiers de Bakhtine, 1984) et la parole qui n'est pas prononcée ou plutôt qui n'est pas adressée à un interlocuteur en présence mais écrite en signes de la langue (les genres seconds de Bakhtine).

Par le deuxième niveau d'abstraction, l'« *iconisation de la parole* » (Kristeva, 2016 : 114) l'enfant prend conscience que ce qu'il prononce est de l'ordre d'un « flux de mots, un continu » (*Dernières leçons*, 2012 : 110) cependant que l'écriture est affectée de séparations. L'écriture est dans ce sens « la parole secondaire » (*ibid.* : 110), la

réalisation d'une forme secondaire du discours [...] L'écriture est donc un relais de la parole, c'est de *la parole même fixée dans un système secondaire de signes*. Mais tout secondaire qu'il est, ce système reste celui de la parole même, toujours apte à redevenir parole.

L'écriture est de la parole convertie par la main en signes parlants. La main et la parole se tiennent dans l'invention de l'écriture. La main prolonge la parole.

Le système primaire voix (la bouche) – oreille est *relayé* par le système secondaire main (l'inscription) – œil. La main joue le rôle d'émetteur en traçant des lettres, et l'œil devient récepteur en collectant les traces écrites.

Entre la bouche et l'oreille, le lien est la phonie émise-entendue ; entre la main (l'inscription) et l'œil, le lien est la graphie tracée-lue. (*Ibid.* : 132)

Pour autant, même si la « parole primaire » se mue en « parole secondaire » par l'apprentissage de la langue sous forme écrite, même si une fois adulte « Toute réflexion sur la langue, en particulier, fait surgir en notre pensée la forme écrite où les signes linguistiques prennent réalité visible » (*Ibid.* : 91), l'« iconisation de la pensée », par le graphisme se prolonge au-delà de cette acquisition de la langue sous forme écrite. L'enfant apprend à écrire sa langue mais ne cesse pas de dessiner, il en est de même de bon nombre d'adolescents et d'adultes sans quoi les arts picturaux n'existeraient pas... L'adolescent sur un écrit scolaire peut interrompre sa phrase pour la poursuivre par une représentation graphique, la ponctuer d'un « signe iconique » (*Ibid.* : 95) ou d'un symbole dont la relation à la pensée comme le suppose Benveniste serait « moins littérale, plus globale » (*Ibid.* : 95).

L'intenté peut se dire en parole prononcée, bredouillée, dans un flux continu ou s'écrire en signes iconiques ou graphiques sans passer par le tamis de cette parole prononcée :

Car l'acte d'écrire ne procède pas de la parole prononcée, du langage en action, mais du langage intérieur, mémorisé. L'écriture est une transposition du langage intérieur, et il faut d'abord accéder à cette conscience du langage intérieur ou de la « langue » pour assimiler le mécanisme de la conversion en écrit. (*Ibid.* : 94).

Le langage intérieur sera évoqué plus avant. Mais par *Les Dernières leçons*, mettant l'accent sur l'écriture comme acte de tracer et acte de reproduction de formes linguistiques partagées par une communauté avec ce que cela implique comme processus cognitifs (les deux niveaux d'abstraction nécessaires), Benveniste permet de déplacer l'attention de la parole du sujet, (parole primaire ou secondaire) à l'intenté, à l'intention de dire spécifique. Il met en exergue le lien qui unit l'énoncé primaire (sa formulation orale et/ou des traces-mots écrits) au langage intérieur. Pour que cet énoncé primaire prenne la forme d'un énoncé secondaire assujéti à une langue relativement normée pour être comprise, le locuteur doit l'avoir décomposé :

Le problème de l'écriture est celui de la décomposition de l'énoncé. Il faut d'abord prendre conscience de l'énoncé comme tel : c'est là, pour nous, peut-être le point le plus difficile, le moins reconnu encore. Il faut que le locuteur ait conscience qu'il a formé une phrase, qu'il l'objective, qu'il la détache du message qu'elle porte et qu'il entreprenne d'en reconnaître et d'en isoler les mots. (*Ibid.* : 111)

Cette question de la segmentation de l'énoncé en unités plus petites, les « mots », signes de la langue dans cette acception est capitale. En effet, écrire implique de saisir que les traces graphiques sur le papier représentent les signes partagés de la langue. Pour que la représentation graphique devienne écriture, il faut que le locuteur-scripteur

découvre que le message est exprimé dans une forme linguistique et que c'est la forme linguistique que l'écriture doit reproduire. De là date une vraie révolution : l'écriture prendra pour modèle la langue. Le scripteur orientera alors son effort vers la recherche d'une graphie reproduisant la phonie et donc d'une graphie composant un nombre *limité* de signes. (*Ibid.* : 101)

Une fois compris, ce processus perdure tout au long de la vie : adulte nous ne cessons de tendre vers cet effort de correspondance de la graphie avec ce que nous entendons mais aussi avec la langue en tant que système de signes, système partagé par une communauté.

Et à la prise de conscience d'une secondarisation se mêle celle du locuteur qui perçoit que son acte d'énonciation peut prendre deux canaux différents : l'oral et l'écrit.

## **Conclusion partielle**

Ainsi la langue se conçoit selon deux perspectives : comme l'héritage linguistique d'une communauté et comme vecteur de la communication des sujets vivant dans cette communauté. De la première, il est possible de dégager artificiellement les règles, les combinatoires linguistiques dont doivent user les sujets pour communiquer. Cependant, les formes prises, toujours empruntées, sont relatives au sens intenté ou vouloir-dire du sujet. Ce vouloir-dire mû par le dessein discursif peut être lacunaire, bredouillé ou au contraire très élaboré, il est toujours l'expression de la subjectivité. Et le sujet, même au début de son apprentissage de sa langue n'est jamais passif : le dépôt des mots d'autrui, des structures grammaticales qui se font par et dans les échanges oraux métamorphose l'existant. La langue en usage est un système éminemment dynamique dans lequel le mot est à la fois porteur du mot de l'autre, des autres et du sien. Le sens est constitué de cette confluence de voix.

Lorsqu'il s'écrit, ce mot peut revêtir des formes diverses. L'enfant qui apprend l'écriture de sa langue doit s'abstraire des traces réalisées pour comprendre qu'elles représentent les signes de sa langue. Ces traces sont le relais de sa parole mais une parole qui n'est pas prononcée et qui doit reproduire les formes linguistiques entendues durant les échanges. La parole se secondarise.

Pour autant les deux canaux de s'excluent pas mutuellement et la question de l'influence de l'un sur l'autre se pose. Dans les lignes qui suivent nous considérerons deux aspects : la possible influence de l'assimilation de canevas discursifs sur l'écrit (aspect macro-structurel des énoncés) et celle du parler « ordinaire » sur les réalisations écrites (aspect micro-structurel des énoncés).

Si certains phénomènes s'observent sur un continuum langue parlée / langue écrite, d'autres divergent complètement. Tout ce qui s'exprime et s'entend dans la parole prononcée ne prend pas forcément les contours d'une forme linguistique lorsqu'elle se secondarise. La ponctuation pour une bonne part échappe à la relation « phonie émise-entendue » / « graphie tracée-lue » (*Dernières leçons*, 2012 : 132).

## **2) Survenance de la langue**

### **2. 1. Survenance de la langue dans la chaîne parlée et influence sur la survenance de la langue sous forme écrite**

La sollicitation de la langue par un sujet procède d'une mémorisation des traces réalisées par le discursif et dans le discursif et concomitamment plus tard par celles réalisées dans le cadre d'un apprentissage de la langue à l'école. Saussure, Benveniste et Bakhtine se rejoignent sur l'influence du discursif mais ils divergent quant à la taille des unités mémorisées. Pour Saussure, Benveniste, mots et structures syntaxiques régulières de la chaîne parlée sont assimilées, pour Bakhtine le sont également les canevas discursifs caractérisant les énoncés.

Sonia Branca-Rosoff (2015 : 41-52) analysant « un modèle épistolaire populaire » dans les lettres de Poilus, constate une « routinisation » du cadre de certaines ouvertures et clôtures de lettres s'apparentant à une conversation de proximité entre locuteur et interlocuteur. Certaines séquences d'ouverture ne sont pas sans rappeler « l'acte de langage stéréotypé qui, à l'oral, fait débiter les rencontres par un échange conversationnel quasi automatique que l'on peut ramener à « Ça va ?- Ça va bien et toi ? ». » (page 45). De même la clôture de certains de ces courriers de l'ordre de l'intime s'apparente à un « passez le bonjour à untel et untel » d'une conversation qui s'achève.

Il conviendrait peut-être à l'instar de Peter Koch et Wulf Österreicher (2001) cités par Agnès Steuckardt (2014 : 354 et 355) de distinguer des critères mesurant le degré de proximité communicative : l'oral se caractérisant par sa proximité et l'écrit par sa distance. Les énoncés qu'ils soient oraux ou écrits, se perçoivent par leur nature scalaire, compris dans un intervalle allant de la conversation entre amis aux textes de loi, des genres premiers aux genres seconds si nous nous référons à nouveau à Bakhtine (1984 : 265 – 272). Dans cette perspective « il semble loisible de chercher dans les productions écrites les caractères de genres relevant du « parlé » » (Steuckardt, 2014 : 354).

Rien n'empêche sur ce modèle de considérer que certains canevas discursifs premiers n'influencent pas les écrits de nos élèves. Il conviendrait alors d'interroger la notion de genres à l'école sous cet angle (bakhtinien), c'est-à-dire la relation engendrée entre les genres extra-scolaires (oraux et écrits) et les « genres scolaires » qui régissent les tâches d'écriture en lycée. Les pratiques d'écriture intimes des collégiens en dehors de l'école sont « massives et diversifiées » (Penloup, 1999 : 39), que ces pratiques soient manuscrites ou/et tapuscrites (Penloup et Johannidès, 2014) et seraient aussi à prendre en compte dans un continuum écrire « hors école » et écrire « à l'école, pour l'école » pour considérer l'acte d'écrire dans son entièreté pour le sujet-scripteur.

À ce niveau d'analyse d'appropriation de la langue par des canevas discursifs, s'adjoint celui des structures grammaticales orales et du lexique assimilé.

Le *Cours de linguistique générale* évoque l'opposition de deux types de rapports des mots entre eux lorsque nous parlons :

dans le discours, les mots contractent entre eux, en vertu de leur enchaînement, des rapports fondés sur le caractère linéaire de la langue, qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois [...]. Ceux-ci se rangent les uns à la suite des autres sur la chaîne de la parole. (1984 : 170)

Par ces rapports de consécution « un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou à ce qui suit, ou à tous les deux. » (*Ibid.* : 171).

De la sorte la valeur de tel ou tel mot émane de sa présence au sein d'un groupe d'unités constituant un syntagme. À ces rapports de consécution, de « combinaisons », le *Cours* oppose les rapports associatifs qui caractérisent l'organisation mémorielle par laquelle

en dehors du discours, les mots offrant quelque chose en commun s'associent dans la mémoire, et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. Ainsi le mot *enseignement* fera surgir inconsciemment devant

l'esprit une foule d'autres mots (*enseigner, renseigner, etc.*, ou bien *armement, changement, etc.*, ou bien *éducation, apprentissage*) ; par un côté ou un autre, tous ont commun quelque chose entre eux. (*Ibid.* : 171).

Claire Blanche-Benveniste (1991, 2010) réinterprète ces rapports associatifs dont le « siège est dans le cerveau » (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 171), « dans le trésor mental » (*Écrits de linguistique générale*, 2002 : 117) à l'aune de ce qu'écrit Michaux dans *Les grandes épreuves de l'esprit*. Ce dernier distingue

la 'phrase' qui est de l'ordre de la continuité, où les éléments s'enchaînent avec fluidité, et le 'penser' (ou la pensée) qui est de l'ordre du discontinu (Blanche-Benveniste, 1991 : 64).

Ce constat du poète rejoint celui de Saussure. La pensée, « masse amorphe et indistincte (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 155), « chaotique de sa nature » (*Ibid.* : 156) « est comme une nébuleuse où rien n'est nécessairement préétabli et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue » (*Ibid.* : 155).

Si l'énonciateur ne peut prononcer deux mots simultanément, il peut par contre écrire les uns sous les autres les mots susceptibles d'entrer dans un syntagme.

Il peut interrompre ce déroulement linéaire pour chercher sur l'axe paradigmatique, parmi un stock d'éléments potentiellement disponibles, la meilleure dénomination. (Blanche-Benveniste, 1991 : 57)

Cette auteure observe les allers et retours opérés sur le déroulement linéaire pour compléter une syntaxe déjà énoncée ou pour intercaler un élément (*Ibid.* : 60) en puisant dans des « séries potentielles » (2010 : 25). Si l'accès à la langue écrite diverge de celui à la langue parlée, des parallélismes s'observent.

À l'oral, l'hésitation, la recherche de la bonne formulation s'entend (« Comment dire ? », « euh ») ; cette hésitation peut à l'écrit prendre la forme d'une rature, d'une reprise lexicale. À cette étude contrastive des énoncés oraux avec des réalisations écrites s'ajoute l'analyse de l'énoncé oral dans le but d'expliquer certaines erreurs scripturales.

Claire Blanche-Benveniste (1991 : 45 à 57) distingue certaines des structures fautives pouvant se retrouver à l'écrit :

- les erreurs qui caractérisent les énoncés oraux de tout un chacun sans distinction de classe sociale ou de région,
- les erreurs imputables aux régionalismes. L'auteure prend pour exemple l'usage répandu du passé sur-composé « il en a eu fait », ou des intensifs « elle était beaucoup inquiète » dans le Sud de la France,

- enfin, les particularismes marquant l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale par le degré de maîtrise de la langue.

Cette typologie met en exergue des structures saillantes de la langue parlée pouvant influencer la scripturalité. Nous pouvons y ajouter l'influence des « parlars jeunes » d'une France multiculturelle issue de l'immigration (Gadet, 2017), celle des langues premières sur le français langue seconde, celle « des vocabulaires, des tournures syntaxiques, des genres et des formes de discours qui ne sont pas ceux du français que lui soumet [à l'élève] l'école » (Chiss et David, 2018 : 61).

Il ne s'agit plus de considérer une opposition entre deux langues : l'une de « tous les jours » et l'autre « du dimanche » (Blanche-Benveniste, 1983) mais de saisir les interactions entre les deux et de les envisager dans un continuum quant à une survenance de la langue chez un sujet qui l'apprend, qui ne cesse de l'apprendre à l'école pour correspondre à une norme comprise comme un intervalle de possibles acceptables et acceptés par la communauté éducative. La question de cette norme et du degré d'acceptabilité des marques de l'oral sur l'écrit compte tenu des tâches imparties doit être posée, de même que celle du recours à l'une pour prendre conscience et améliorer l'autre, en l'occurrence l'écrit.

## **2. 2. La ponctuation : système graphique autonome ou/et marque de l'oralité ?**

Comme le remarque Michel Arrivé (2016 : 28), Saussure évoque peu la ponctuation. Cependant les deux conceptions de la langue relevées dans le *Cours* témoignent de sa difficulté à la considérer. D'un côté, le signifiant linguistique

n'est aucunement phonique, il est incorporel, constitué, non par sa substance matérielle, mais uniquement par les différences qui séparent son image acoustique de toutes les autres. (*Cours de linguistique générale*, 1984 : 164).

D'un autre côté,

Langue et écriture sont deux systèmes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. (*Ibid.* : 45).

D'un côté la valeur d'un signifiant émane de sa différence avec d'autres signifiants, quels qu'ils soient ; de l'autre, le signifiant graphique est en quelque sorte la traduction de son homologue parlé, « sa photographie » (*Ibid.* : 45). Cette conception de la langue si

contradictoire soit-elle pose les données du problème quand il s'agit de la ponctuation. Est-elle en relation étroite avec la langue parlée dont elle secondariserait certains aspects ? Ou les signes ponctuationnels sont-ils appris au même titre que les autres signes de la langue sous forme écrite ?

Benveniste sans s'intéresser explicitement à la ponctuation évoque sa relation à la parole prononcée. L'écriture suppose de s'abstraire « de l'aspect sonore - phonique - du langage avec toute sa gamme d'intonation, d'expression, de modulation. » (*Les Dernières leçons*, 2012 : 92) et « La ponctuation est l'expression en langage secondaire des divisions et intonations syntaxiques du langage primaire : fin d'énoncé. » (*Ibid.* : 110 et 111).

Auparavant, dans un article paru en 1951, « La notion de « rythme » dans son expression linguistique », Benveniste esquisse une histoire de la notion de rythme. Ce terme a unifié peu à peu deux aperceptions de la relation de l'homme à la nature sous l'angle du temps par les « intervalles et [les] retours pareils » (*Problèmes de linguistique générale*, 1966 : 327). Durée et répétition caractérisent le rythme. Benveniste met en avant notamment la réflexion de Platon (*Philèbe*, Socrate) qui lie « la *forme du mouvement* que le corps humain accomplit dans la danse [...] à la disposition des figures en lesquelles ce mouvement se résout. [...] cette « forme » est désormais déterminée par une « mesure » et assujettie à un ordre. » (*Ibid.* : 334). C'est ainsi que la « disposition » devient chez Platon « une séquence ordonnée de mouvements lents et rapides [et que] l' « harmonie » résulte de l'aigu et du grave » (*Ibid.* : 334).

Cette définition du rythme en tant que « configuration des mouvements ordonnés dans la durée » (*Ibid.*, p. 335) est celle sur laquelle s'appuie Meschonnic (1982, 2014) pour définir le rythme comme :

« l'organisation du mouvement de la parole par un sujet » et « l'organisation des marques par lesquelles les signifiants produisent une sémantique spécifique, distincte du sens lexical et que j'appelle signifiante, c'est-à-dire les valeurs propres à un discours et à un seul ! Ces marques peuvent se situer à tous les niveaux du langage : accentuelles, prosodiques, lexicales, syntaxiques (1982 : 216-217) » (Meschonnic cité par Bikialo et Rault, 2016 : 179 et 180).

Le rythme se conçoit au carrefour du dire et de l'écrire : temps et espace sont tous deux concernés. « La parole s'inscrit dans le *temps* de l'émission sonore et le texte dans l'espace *visuel* de la page » (Serça, 2004 : 12).

De fait, absence de signe graphique ne signifie pas absence de ponctuation comme le montrent de nombreux écrivains (pas seulement des poètes). L'absence de signes peut être



remplacée par « un jeu graphique des blancs sur la ligne et sur la page » (Meschonnic, 2014 : 1). Le blanc, pour autant présente les mêmes fonctions de disjonction et de conjonction que les autres signes.

La ponctuation est au croisement de différents niveaux de structuration. Si certains des signes couramment admis par les linguistes participent à l'organisation macro-structurale de l'énoncé : la mise en page, la majuscule à l'initiale et la ponctuation achevante, l'alinéa, d'autres l'organisent sur un plan interne : le blanc (espace inter-mot), le tiret, la parenthèse, les guillemets, les points (simple, d'exclamation, d'interrogation), les deux-points, le point-virgule, la virgule, la majuscule). D'autres signes sont à cheval tels que les guillemets qui peuvent témoigner du changement de locuteur. Certains sont contraints par la langue (les blancs de la segmentation des mots, les délimitations de la phrase, le tiret et les guillemets du changement d'interlocuteurs par exemple ; d'autres peuvent être à l'initiative du scripteur comme la mise en page dans le cas de la création littéraire.

Dès lors, les signes de ponctuation sont compris comme :

Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant et suppléant l'information alphabétique. (Catach, 1980 : 21).

À ce système de signes s'ajoute la mise en page telle que définie par la même auteure comme

Ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation de l'objet-livre, qui vont du *blanc des mots* aux *blancs des pages*, en passant par tous les procédés *intérieurs* et *extérieurs* au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur. (*Ibid.* : 21)

En poésie, si la mesure du rythme se fait en mètres, en prose elle peut se faire par la ligne. Dans une enquête menée en 2010, Marie-Noëlle Roubaud analyse des écrits d'enfants de 7 et 8 ans. Pour identifier la phrase, ils se réfèrent certes à la présence de la majuscule à l'initiale et du point en final mais ils prennent un autre repère visuel mesurant la longueur : la fin de ligne sur la page. Le passage d'une ligne à une autre signifiant alors le passage à une autre phrase (2016 : 98).

À ce point de vue s'ajoute celui de l'expressivité et de la tension entre une expressivité marquée à l'oral et son marquage linguistique. Le blanc dans l'exemple qui suit, tiré d'un roman policier, vient corroborer par mimétisme avec le fait représenté et par représentation

iconique de la lettre qui tombe, le choix lexical de l'écrivain. Dans cette iconisation s'entend aussi le tour prosodique descendant et se voit le geste accompagnant la chute.

J'ai perçu la peur de Darrell et elle m'a fouetté les sangs, réconforté, ragaillardi. Puis Darrell est passé par-dessus bord – la tête, le torse, le bassin, les jambes ... - et je l'ai vu

tomb

b

b

b

b

b

b

ber ...

(Minier, *Une putain d'histoire*, 2015 : 411)<sup>32</sup>

« La ponctuation est la part visible de l'oralité » (Meschonnic, 2014 : 1) qui témoigne aussi de la créativité et/ou du choix de scripteur. Part visible qu'il nous faudra envisager dans les productions des élèves.

En conversation, l'achèvement de l'énoncé du locuteur s'entend par une intonation descendante ou une « intonation expressive » (Bakhtine, 1984 : 291 et suivantes) et par le changement de locuteur. L'intonation expressive représente « un des moyens d'exprimer le rapport émotif-valoriel du locuteur à l'égard de son discours » (1984 : 292). Ce rapport se comprend comme la coloration émotive imprimée « aux moyens lexicaux, morphologiques et syntaxiques » (*Ibid.* : 291) de la langue dont dispose le locuteur ; moyens en eux-mêmes « absolument neutres sur le plan des valeurs du réel » (*Ibid.* : 291).

Ainsi, « L'intonation expressive n'appartient pas au mot [ou à la proposition] mais à l'énoncé » (*Ibid.* : 293). Le mot, pas plus que la proposition, unités de la langue pour Bakhtine ne comportent pas de « tonalité émotionnelle », de « coloration émotionnelle », d'« aura stylistique » (*Ibid.* : 293) :

seul le contact entre une signification linguistique et une réalité concrète, seul le contact entre la langue et le réel – qui se produit dans l'énoncé – fait jaillir l'étincelle de l'expression. Celle-ci n'est pas dans le système de la langue et elle n'est pas non plus dans un réel objectif qui existerait hors de nous. (*Ibid.* : 294).

---

<sup>32</sup> Cette citation pour respecter la mise en page de l'auteur a une police plus petite.

La question soulevée est la suivante : n'existe-t-il pas des « canevas prosodiques » assimilés au même titre que les structures, qu'elles soient de l'ordre de l'énoncé inscrit dans un genre au sens bakhtinien ou qu'elles soient de l'ordre d'une parole qui se dit et/ou s'écrit ?

En effet, le « vouloir-dire [qui] est lié à la production et à l'énonciation des phrases, le sémantisme » (Benveniste, 2012 : 144) se conforme à un déjà-là compris comme canevas discursif assimilé. L'analyse d'écrits non normés tels que ceux de Poilus de la Grande Guerre (Steuckardt, 2015) témoigne d'adresses routinières et de formules conclusives de salutation qui oscillent entre figement et appropriation du genre (Pellegrini, 2015 : 102). Mais si l'impression à la lecture de ces lettres est celle d'un « flux verbal » (Steuckardt, 2015 : 92) dont

les mots s'enchaînent en un discours continu, et dont les arrêts ne semblent pas programmés. [Dont les] regroupements syntaxiques peuvent être combinés et enchaînés *ad libitum*. Cela ne signifie pas pour autant que le discours ne soit pas structuré : il l'est selon une organisation propre à chaque épistolier. (*Ibid.* : 97)

Ces formules d'entrée et de sortie dans la relation de proximité créée par ces courriers sont associées à des signes ponctuationnels spécifiques. Et

la rareté des signes de ponctuation n'empêche pas de suivre, particulièrement dans la lecture à voix haute, une progression structurée du discours. On y observe les corrections, les mises en relief, caractéristiques de l'oral, on y lit surtout, le long mouvement d'une parole solitaire, à laquelle semble manquer les réponses, les interruptions, les acquiescements de l'interlocuteur absent. Chacun a sa manière d'avancer, pas sauts et gambades chez Alfred, par ruminant des sentiments et des pensées chez Laurent, par le balancement régulier d'un mouvement qui entraîne vers l'autre et ramène à soi chez Marie. (*Ibid.* : 100).

D'où la nécessité d'interroger la survenance de la langue chez un sujet sous deux angles : celui de l'organisation macro-structurale et celui de l'organisation micro-structurale de l'intenté.

Sur cette base, nous distinguons trois niveaux d'appréhension du lien « phonie émise-entendue » / « graphie tracée-lue » :

- ce qui de l'énoncé, de la parole prononcée primaire s'entend et se marque linguistiquement en parole secondaire dans le geste, l'acte d'écriture par un signe de ponctuation noire de l'ordre de l'expressivité,
- ce qui de la parole primaire se secondarise ponctuationnellement en un système autonome, visuel en embrassant l'image du texte sans forcément entrer dans sa lecture,

- ce qui s'entend comme marquant un genre de discours recevant « une expression déterminée, typique, propre au genre donné [...] le mot [comportant dans le genre] une certaine expression typique » » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 294).

Deux approches de la ponctuation ont prévalu. La « description autonomiste [...] du système graphique » (Anis, 1989 : 33) appréhende le système écrit en tant que tel et non en référence à l'oral. La ponctuation est étudiée en elle-même. Par la description phonocentriste, la ponctuation est considérée comme « marques à des phénomènes oraux, de l'ordre de la pause, de l'intensité ou de l'intonation » (Arrivé, 2016 : 30). Ces deux approches se synthétisent : la ponctuation se perçoit désormais comme actualisation ou co-actualisation « des unités du discours dans un montage énonciatif de type rythmique » (Favriaud, 2016 : 163). Le terme rythme se réfère certes à l'oral mais inscrit la ponctuation dans l'espace graphique de la page (Bikialo et Rault, 2016). Si écrire des mots de la langue exige de l'enfant qu'il comprenne que ces mots reproduisent ce qu'il énonce au moyen de formes linguistiques partagées, il lui faut de même saisir l'ambivalence de la ponctuation qui segmente et relie au moyen de signes graphiquement présents ou absents et par ailleurs met en page et en valeur visuellement ce qui s'écrit. À la lecture de certains de ces signes pris dans la linéarité discursive de la langue se mêle une compréhension immédiate, visuelle plus globale.

## **Conclusion partielle**

Nous l'avons vu, si Saussure, Benveniste et Bakhtine conviennent de l'influence du discursif dans l'appropriation que le sujet fait de sa langue, ils divergent sur la taille des unités assimilées. Pour Bakhtine, sont mémorisés, au même titre que des mots et des formes grammaticales, des canevas discursifs des énoncés.

Les études menées par Steuckardt et *al.* (2015) confortent ce point de vue et montrent que des canevas discursifs de l'ordre de l'échange quotidien et familial participent à la structuration des écrits des Poilus. De même les études menées par Claire Blanche-Benveniste et le GARS rendent compte de l'influence de cette oralité sur les écrits.

Ainsi l'oral influence l'écrit sur les deux plans, micro-structurel et macro-structurel et les deux canaux de communication se perçoivent en relation permanente. Et la frontière quasi étanche établie à l'école entre les genres premiers et les genres seconds dont les genres

scolarisés est reconsidérée. Les énoncés qu'ils soient oraux ou écrits s'envisagent davantage par le degré de proximité communicative.

Cependant la question de la survenance de la langue à l'écrit pose le problème de la ponctuation. À la fois signe de segmentation et signe de relation, marquée ou non, la ponctuation participe à l'expressivité et structure rythmiquement l'énoncé sur l'espace graphique de la page ou de l'écran.

Dans cette configuration, en lien avec un intenté écrit, la question de la délimitation et du marquage des unités se pose. Comment la structuration rythmique de l'énoncé sur l'espace graphique s'apprend-elle ? Comment l'enfant passe-t-il d'une phrase-ligne (Roubaud, 2016) à une phrase graphique, toutes deux délimitées par des signes de ponctuation ?

### **3) La phrase : « serpent de mer » de l'étude de la langue ?**

#### **3. 1. De la *phrase*, patrimoine culturel français à la *phrase* enseignable et enseignée : un savoir partagé**

Elle est un objet du patrimoine culturel français, objet dont tout individu baignant dans la langue française hérite.

Peu à peu, elle supprime la *période* au XVIII<sup>e</sup> pour devenir, dans la grammaire scolaire de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup>, le cadre et l'objet de base de la description grammaticale du système français ; aux côtés de la proposition, de laquelle elle a du mal à se démarquer, elle s'impose pour devenir au fil des siècles un palimpseste notionnel impossible à définir et délimiter (Chervel, 1977 ; Seguin, 1993).

Désormais, impossible d'ouvrir une grammaire, scolaire ou non, sans qu'il soit fait référence à la phrase. Dans la communauté francophone, tout le monde sait ce dont il s'agit. Cependant personne ne peut clairement ni la définir ni la délimiter : indéfinissable mais semble-t-il incontournable.

Elle traverse les siècles et berce notre apprentissage de la langue : du primaire au supérieur elle ne cesse d'être objet de commentaires. En production et en réception. Elle est l'unité faîtière par excellence de cet apprentissage de notre langue.

Nous sommes nourris à la phrase.

Elle sert de métaphore pour désigner une unité prédicative minimale dans différents domaines. Ainsi elle traverse les sciences, exactes ou non. Écrire une phrase mathématique « consiste à écrire les nombres qui constituent la quantité ou la grandeur des données et de les relier par des opérateurs » ([http://www.recreomath.qc.ca/lex\\_mathematique.htm](http://www.recreomath.qc.ca/lex_mathematique.htm)).

En psychologie, il est question de la phrase de l'enfant. Les holophrases désignent ses premières élocutions, les premiers babils remplacés par les premiers mots.

En psychanalyse, l'inconscient est décrit comme ayant sa propre syntaxe. À chacun de trouver ses phrases pour décrypter cette forêt de symboles singuliers.

En linguistique, inutile de trop insister, nous y reviendrons. Mais elle se pare de mille atours ; ceux de la proposition, de la période, de la clause, de l'énoncé, de la séquence... entre texte et discours.

Elle en devient anti- et para- en stylistique.

Elle est un monde à elle toute seule, oscillant entre théorie et empirie. À ce point volatile qu'au vocable, parfois lui est préféré un symbole P comme en mathématiques ou en chimie ...

Elle traverse notre quotidien.

La phrase du jour se dévoile à l'école, chaque matin.

Musicale ou non, étalon langagier de l'erreur...

C'est par « la petite phrase de la sonate de Vinteuil » que Swann se rend compte du bonheur perdu, de l'amour perdu d'Odette (Proust, 1989 : 339).

La phrase inséparable de sa musique, du moindre faux pas :

C'est en lisant qu'on apprend à écrire. Les bons livres forment le goût. Nos sens sont alors bien aiguisés. On sait quand une phrase sonne juste parce qu'on en a lu souvent de bonnes. Le rythme et la musique finissent par courir dans nos veines. Le juge est invisible, car il est tapi en nous. Il est impitoyable. (Laferrrière, 2013 : 29-30).

Les « tournures fautives » de Jean Rouaud pour faire réel, sont retrouvées dans un manuscrit de jeunesse.

Pour ce quelque chose de gracieusement boiteux de la syntaxe, comme un déhanchement de la phrase qui traduisait aussi ma façon bancal d'avancer dans la vie [...] il s'agissait d'accéder à une beauté qui ne soit pas commune, une beauté hors des règles, une beauté blâmable en somme, mais c'est absolument illisible,

un vrai désastre. Cette boiterie de la phrase – aucune ne peut se lire en toute tranquillité, elles ne sont que chausse-trapes – est aussi là pour casser la belle prose, le beau style, ce qui est bien dans l’air du temps. (Rouaud, 2015 : 192-193).

Elle révèle des styles, des plumes. La phrase de Flaubert fascine par sa précision, celle de Proust par son rythme. L’émotion de Pierre Loti est louée par Albalat malgré ses « phrases gémissantes et câlines » (2015, p. 14).

Elle est orale, écrite, en vers ou en prose.

De toutes ces phrases et d’autres auxquelles nous ne pensons pas, l’enseignant est imprégné. Il est nourri de phrases et amoureux d’elles, il s’en délecte. Devenir enseignant, c’est vouloir partager cette passion ; que sa phrase soit principalement littéraire ou grammaticale, peu importe, il lui faudra trouver un terrain d’entente pour transmettre cette échelle du jeu langagier.

Mais face aux écrits des élèves, la phrase devient un objet de censure implacable. Les « boiteries » sont relevées, cernées, parfois analysées mais pas souvent. Parce qu’elles se dérobent au regard du non linguiste, parce que les paquets de 35 copies à corriger se suivent inlassablement. Il suffit de lire les enquêtes menées sur les annotations portées sur ces écrits en devenir (Halté, 1984 ; Pilorgé, 2010 ; Elalouf, 2016 a ; Boré et Bosredon, 2018 ; Besnard et Elalouf, 2018) : « Relis ta phrase ! », « Fais une phrase complète ! », « Fais des phrases plus courtes ! » autant d’exhortations qui parfois laissent place à de simples mots ou initiales qui voudraient tout dire : « Syntaxe ! », « S. », « Syn. », « Phrase », « MF » (« mal formulé ») etc.

Pour l’enseignant, elle devient une consigne de relecture, de réécriture mais beaucoup trop implicite pour que quiconque sache réellement ce qu’elle recouvre. Aussi c’est un implicite révélateur des conceptions-représentations de l’enseignant, débutant ou non (Canelas-Trevisi et Schneuwly, 2009 ; Darras et Cauterman, 1997 ; Elalouf, 2002, 2010, 2014 ; Elalouf et Tomassone, 2001 ; Elalouf, Gourdet et Cogis, 2016 ; Rondelli, 2013).

Alors, quand depuis sa plus tendre jeunesse, on est élevé dans la phrase et par la phrase, comment devenu enseignant de lycée peut-on appréhender les difficultés scripturales de ses élèves ? On a beau faire faire des exercices sur la construction de la subordonnée relative, sur le rôle de la ponctuation, rien n’y fait. Ils ne comprennent pas. La faute au collègue ? Certes,

non. Mais comment enseignant parvient-on à s'en détacher pour l'interroger ? Comment s'autoriser à interroger ce que la théorie linguistique énonce ? Théorie forcément une, et vraie puisque des décennies d'enseignement grammatical se fondent sur elle... pense l'opinion commune.

Comment faire avec cette entité à laquelle nous ne cessons, élèves et enseignants, de nous référer lorsqu'il s'agit à la fois de produire un énoncé et de revenir dessus pour l'amender ? Comment à ce jour, compte tenu des substrats successifs desquels elle se nourrit, la définir clairement ? Si ces questions se posent, c'est bien parce qu'elle demeure au centre de l'enseignement de « l'étude de la langue ». Au lycée, il s'agit de consolider les acquis du collège, « d'améliorer la maîtrise de la phrase, du texte et du discours »<sup>33</sup>.

### 3. 2. Une nécessaire remise en question

Les investigations menées par Chervel sur l'histoire de la grammaire française (1977) et par Seguin sur celle de la phrase (1993) montrent qu'elle devient au fil des siècles, un palimpseste notionnel impossible à définir et à délimiter.

Seguin termine son analyse par ces mots :

Chaque fois que je parle de phrase, j'ai la sensation de connotations infinies, inscrites dans le passé. [...]

Héritiers d'une culture écrite, nous voulons la phrase entre deux ponctuations fortes, la phrase décomposable en segments indépendants qu'on a fini par appeler *propositions*, la phrase modèle. C'est l'aboutissement d'un long cheminement au cours duquel, de Regnier-Desmarais à Claude Jullien en passant par Domergue, s'est forgé ce gabarit rassurant où le verbe de principale assure, par sa fonction impériale, la représentation de l'ordre. Première image pour nous de l'expression complète du sens. (1993 : 464)

La phrase relèverait ainsi d'un imaginaire linguistique que la grammaire scolaire aurait perpétué en adaptant la vulgate chapsalienne pour « enseigner l'orthographe à tous les petits Français » (1977 : 88). Un siècle plus tard, la grammaire générative qui entre dans la grammaire scolaire sous une forme transposée se tient éloignée des usages attestés et travaille sur des exemples forgés. Elle accorde en outre une grande importance à l'intuition du locuteur, capable de distinguer les structures grammaticales des structures agrammaticales (Caddéo et Sabio, 2017).

---

<sup>33</sup> BO n° 6 du 31 août 2000.



Mais cet élève singulier – et sans doute idéal – n’est plus l’élève d’aujourd’hui. Il ne possède pas forcément le français comme langue première, il en parle souvent une autre ou plusieurs autres ; ce qui transforme la première finalité de cet enseignement grammatical, puisque l’intuition supposée de cette langue relève souvent d’une construction abstraite, assimilable à l’étude d’une langue seconde| [...]. De même, il utilise des vocabulaires, des tournures syntaxiques des genres et des formes de discours qui ne sont pas ceux du français que lui soumet l’école. (Chiss et David, 2018 : 61)

À partir des années 1970, la description du français devient un enjeu majeur. Par la prise en compte des données orales dans le cadre d’une réflexion générale sur la syntaxe du français, le GARS (Groupe de Recherche en Syntaxe) se donne pour objectif de rendre compte de la diversité des usages linguistiques contemporains. Il en découle la nécessité de déterminer des critères opératoires pour la description de ces usages, qu’ils soient oraux ou écrits. Parmi ces critères, le repérage, le classement et la délimitation des faits de rection verbale notamment remettent en question les concepts de phrase et de proposition. L’analyse de corpus oraux pousse à réexaminer les frontières entre les relations syntaxiques (régies par les faits de rection verbale) et les relations discursives jusqu’alors réduites à une question de ponctuation. L’ouvrage de Claire Blanche-Benveniste, *Le français parlé : études grammaticales* paru en 1990 fonde un modèle à deux composantes : une approche micro-syntaxique qui considère les phénomènes de rection et une approche macro-syntaxique qui étudie des faits relevant de la mise en énoncé par un locuteur. Dans le même temps, Alain Berrendonner rédige en 1991, « Pour une macro-syntaxe ». De fait, les études des équipes d’Aix et de Fribourg<sup>34</sup> convergent : la phrase, face à la diversité des énoncés produits ne peut être considérée comme une entité valide, opératoire pour analyser syntaxiquement les énoncés qu’ils soient oraux ou écrits. Cependant élèves et enseignants ont été formés à la même source de la phrase. Et la ponctuation peut-elle se soustraire à cette notion (Favriaud, 2016) ?

Dans les pages suivantes, deux points de vue sur la phrase sont envisagés.

Le point de vue diachronique rend compte du tournant pris au XVIII<sup>e</sup> par la *Grammaire Analytique de l’an VII* (1798) de Domergue qui pour Seguin constitue « l’acte de naissance de la phrase grammaticale moderne » (1993 : 432). Ce point de vue est indispensable pour comprendre la lente sédimentation notionnelle autour de la phrase par les glissements opérés

---

<sup>34</sup> Le Groupe de Fribourg est composé d’un collectif de chercheurs : Denis Apothéloz, Marie-José Béguelin, Laurence Benetti, Alain Berrendonner, Catherine Chanet, Joël Gapany et Françoise Zay dont les travaux ont été synthétisés en 2012.

de la *proposition* logique à la *phrase* de l'ordre de la syntaxe avec en corollaire la période pour « l'art oratoire ». Ce point a pour but de mettre en perspective le « savoir partagé » des élèves et des enseignants autour de la phrase. La question des conceptions-représentations des uns et des autres forgées au fil des années est pour nous à interroger, ce qui nous conduit à analyser la définition de la phrase dans quelques grammaires de références (grammaires conseillées aux étudiants se destinant à l'enseignement du français) pour approcher ces conceptions-représentations chez les enseignants.

Le deuxième point de vue, synchronique, s'appuie sur l'analyse des critères définitoires de la phrase pour voir en quoi ils sont ou non opérants à caractériser les énoncés produits. En effet, l'analyse par Béguelin (2000) de dix « définitions modernes » de la phrase (pages 52 à 54), les travaux de Berrendonner (2002) et Berrendonner et Béguelin (2012) réexaminant la conjonction des quatre critères<sup>35</sup> caractérisant la phrase montrent la difficulté à la définir voire à en circonscrire les contours. La co-présence de ces quatre critères est mise en question.

### **3. 3. Proposition et/ou phrase ? Un écheveau d'approches conceptuelles et de niveaux d'analyse**

Comme l'ont montré Seguin (1993) et Chervel (1977), jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, le terme *phrase* désigne une locution, une façon de parler. La phrase est associée à l'idée de combinatoire de plusieurs mots et de leurs propriétés. L'analyser revient à mettre à jour les relations grammaticales des mots entre eux au sein de la locution.

La proposition, elle, est le reflet de l'expression de la pensée humaine, « des premières opérations fondamentales de l'esprit » (Combettes, 2011 : 12). C'est cette pensée qui permet de concevoir, nommer, de juger (au sens de concevoir quelque chose à propos de ce qui a été nommé) et d'attribuer des caractéristiques au sujet (Chervel, 1977 ; Béguelin, 2000 et Combettes, 2011 entre autres). Cette réflexion abstraite autour du sujet (pour le thème) et du prédicat (la copule et l'attribut pour le rhème) se fait dans le cadre de ce qu'on appelle l'analyse logique. Il s'agit de décomposer un ensemble en ses parties c'est-à-dire de « décomplexifier » pour comprendre les grands principes. L'analyse logique se propose ainsi de dégager les parties logiques de ce qui est énoncé et la proposition en constitue le cadre. Par

---

<sup>35</sup> Maximalité syntaxique, complétude sémantique, démarcation typographique et démarcation prosodique.

exemple, « Il mange du pain » se conçoit en « Il est mangeant du pain ». Par l'analyse logique, toutes les formes verbales sont ramenées à *être* qui attribue une qualité à un sujet. Ainsi, phrase et proposition ne se situent pas du tout sur le même plan. Et la phrase étant de l'ordre de la locution, son analyse logique en tant que telle ne peut se faire, ce serait un non-sens.

À partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, les deux notions ne sont plus si nettement séparées. Pour désigner « la phrase comprise entre deux points » (Chervel, 1977 : 79), les grammairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle utilisent soit de terme *proposition* soit celui de *phrase*.

Le terme de *phrase* prend différentes acceptions dans le discours grammairien :

- la *phrase* est synonyme de ce que nous appelons proposition (même si elle est complexe) lorsqu'elle représente un sens complet. Chervel cite l'exemple de Dumarsais « Si vous étudiez bien, vous deviendrez savant » ;
- elle est dissociée de la proposition. Elle considère l'énoncé sous l'angle de sa grammaticalité tandis que la proposition le considère à un autre niveau, celui de la logique ;
- elle recouvre le sens de *syntagme* à savoir « un assemblage de mots liés entre eux, soit qu'il fasse un sens fini, ou que ce sens ne soit qu'incomplet » (*ibid.* : 79) ;
- elle recouvre la période rhétorique.

Avec la *Grammaire Analytique de l'an VII*, (1798) de Domergue naît « la phrase grammaticale moderne » selon Seguin (1993 : 452). En effet la proposition

n'est plus, comme c'était le cas depuis Port-Royal, Dumarsais et Beauzée un principe profond d'explication : elle constitue, à la jonction pour l'instant non théorisée du logique et du grammatical un simple fait irréductible au langage. La proposition ainsi abordée est toujours là dans les titres : « *Proposition grammaticale et ses différentes parties* » (§1, p. 10. Il s'agit du *judicande*, du *judicateur*, et du *judicat*<sup>36</sup>) ; mais la conception qu'en a Domergue abolit et néglige la limite de la langue et du discours, et la limite de la pensée et de l'expression : « La proposition est donc un jugement écrit ou parlé » (p. 11) (*ibid.* : 453)

Pour Domergue, « le fait primordial est la *proposition*, réalité élémentaire, à partir de laquelle on construira tous les énoncés corrects possibles appelés *phrases* » (*ibid.* : 455).

---

<sup>36</sup> Mots proposés par Domergue, mais non adoptés, pour désigner les trois termes de la proposition, le sujet (ce dont on juge), l'attribut (ce que l'on juge convenir ou ne pas convenir au sujet), et le verbe qui exprime le jugement. ] *Dictionnaire Vivant de la Langue Française* consulté le 17 juillet 2017. Le *judicateur* s'entend comme « le verbe *être*, exprimé, voilé ou sous-entendu » (Domergue cité par Seguin, page 455).

Mais au couple *phrase/ proposition*, s'ajoute la *période* pour la grammaticalité. Les trois notions sont ainsi définies et délimitées les unes par rapport aux autres par Domergue :

La proposition est l'énoncé d'un seul jugement, sans qu'il en résulte nécessairement un sens complet.

La phrase est l'énoncé d'un ou plusieurs jugements, dont il résulte nécessairement un sens complet.

Toutes les fois que vous prononcez la coexistence du judicande et du judicat<sup>37</sup>, c'est une proposition : toutes les fois que l'énoncé présente un sens fini, c'est une phrase.

Dans une phrase il peut y avoir plusieurs propositions ; dans une proposition, il ne peut y avoir plusieurs phrases.

Ce qui caractérise la phrase est la complétude du sens : ce qui caractérise la proposition est le prononcé d'un jugement, sans égard à l'énonciation totale. Dans la proposition, on considère les vues partielles de l'esprit ; on dit le judicande de la proposition, le judicat de la proposition : on ne peut pas dire le sujet ou judicande de la phrase, le judicat ou attribut de la phrase ; la phrase s'arrête au résultat ; c'est la diction entière. (p. 68-69)

La période est aussi une diction entière ; la période renferme aussi un sens total. Mais la phrase appartient à la grammaire ; la période à l'art oratoire. À la phrase suffisent la correction et la clarté ; la période exige la grâce ou la force, le concert harmonieux des mots pour l'oreille ou pour l'esprit, quelques fois des mouvements rapides, toujours une savante suspension. La phrase est admise dans le style coupé ; la période en est essentiellement exclue. Mais quoique toute période soit une longue phrase, toute longue phrase n'est pas une période. Des phrases prolixes, tissées sans goût, vides d'effet, ne sont que de longues phrases, des phrases à la Maimbourg, qui pèsent de toute leur lourdeur sur le malheureux condamné à les lire. Les belles phrases de Bossuet et de Fléchier, de Racine et de Voltaire, portent le véritable cachet de la période ; elles décrivent un cercle, brillant de beautés attachantes. Le style périodique annonce un esprit vigoureux qui marche hardiment dans le chemin qu'il a voulu se circonscrire ; les longues phrases sont le partage de la faiblesse qui se traîne, sans savoir où elle peut s'arrêter (p. 69). » (*Ibid.* : 457- 458).

Dans ce contexte grammatical, si Dumarsais, Beauzée et Condillac parlent de proposition *principale*, Domergue à leur suite évoque la proposition *primordiale* et la proposition *incidente* ou *accessoire*. Cette dernière, jointe à la proposition *primordiale*, lui donne son sens complet. Ainsi comme l'énonce Seguin (1993 : 469), si Domergue n'invente pas la phrase moderne, « comme ensemble hiérarchisé de propositions formant un sens complet », il fixe cependant l'idée de la proposition « comme séquence prédicative minimale centrée sur le verbe ».

---

<sup>37</sup> Le judicande désigne le sujet, ce qui est jugé ; le judicat, ce qui permet d'exprimer le jugement.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, de nombreuses sociétés ou académies grammaticales s'appuient sur la définition de Domergue qui joue « un rôle clé dans la transmission de la théorie linguistique des penseurs du XVIII<sup>e</sup> aux faiseurs de manuels au XIX<sup>e</sup> » (Chervel, 1977 : 89).

On assiste à une « grammaticalisation » de la phrase. Il s'agit de considérer phrase et mots d'une part et proposition de l'autre sous l'angle d'une analyse par niveaux. Les mots deviennent parties de la proposition qui s'insèrent dans la phrase [ce qui était déjà émergent chez Domergue (Seguin, 1993 : 442)]. L'analyse n'est plus logique au sens encore présent dans la grammaire de Port-Royal mais au sens d'entités s'emboîtant les unes dans les autres, procédant du simple au complexe. Quant à la notion de période, elle demeurera associée à l'art oratoire, à l'éloquence.

De la sorte, les deux approches, grammaticale autour du mot et de sa combinatoire et logique autour de la proposition et de sa structure s'unissent aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles pour construire une grammaire des fonctions grammaticales. Les grammaires scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle prolifèrent, se plagiant, se copiant mutuellement (Chervel, 1977 : 95) pour triompher dans une grammaire scolaire fondée sur une syntaxe des fonctions, justifiant l'orthographe. En effet, « il fallait bien enseigner l'orthographe à tous les petits français » (*Ibid.* : 88). Par exemple, la question des accords amène à distinguer le sujet réel du sujet grammatical. Pour accorder le participe passé avec le COD antéposé, les verbes *être* et *avoir* sont opposés, la copule perd son caractère central (Combettes, 2011 : 16). Par l'étude des fonctions, la phrase devient « le cadre privilégié, et définitif, de l'étude syntaxique. » (*ibid.* : 17).

Mais la superposition des approches et des niveaux s'est faite sans que les valeurs d'origine aient été clarifiées. La notion de phrase telle que nous la connaissons actuellement au XXI<sup>e</sup> siècle repose sur une lente sédimentation d'apports théoriques linguistiques divers, eux-mêmes prenant pour base une terminologie issue pour partie de la logique antique, terminologie appliquée à la syntaxe.

### **3. 4. Proposition et/ou phrase dans des grammaires contemporaines**

À la suite de Marie-José Béguelin (2000 : 52 à 54), nous proposons dans les pages qui suivent, de regarder ce qu'il en est de quelques grammaires qui ont fait ou font référence dans

leur champ d'étude. Ces grammaires sont celles qui ont été ou qui sont préconisées dans le cadre des études de linguistique et de lettres pour devenir enseignant.

Elles nous semblent indispensables à regarder pour interroger les conceptions-représentations des étudiants devenus enseignants. La question est de savoir ce qu'il advient de la phrase chez un enseignant lorsqu'il est face à des écrits d'élèves. Comment mobilise-t-il ce savoir savant ? Postulant que ces grammaires reflètent, dans une certaine mesure, la réflexion linguistique autour de la phrase, il nous paraît important de voir comment elle est définie et comment elle tend à se démarquer ou non de la *proposition*.

Dans la grammaire de Mounin (1974), il est question de la « phrase constituante » s'enchâssant dans une « phrase matrice », « au moyen d'une transformation généralisée » (page 262). La phrase « *Le loup qui a mangé l'agneau est mort* résulte de l'enchâssement de la phrase constituante *le loup a mangé l'agneau* à l'intérieur de la phrase-matrice *le loup est mort*, au moyen d'une transformation de relativisation. ». Le rapport hiérarchique repose sur une relation d'inclusion. Tout est fait pour éviter le vocable « proposition » et insister sur le fait que l'on retrouve la même construction syntaxique dans les phrases constituantes et les phrases matrices. Il s'agit d'un raisonnement qui se situe uniquement sur le plan syntaxique et ne fait pas intervenir la notion de prédication.

Riegel, Pellat et Rioul (1994, 2014) reprennent cette distinction en rétablissant la synonymie entre « phrases constituantes » et propositions : « Les phrases complexes se distinguent traditionnellement selon leur mode de composition, c'est-à-dire selon la façon dont une ou plusieurs phrases constituantes **P<sub>1</sub>**, **P<sub>2</sub>**, etc., généralement appelées **propositions**, s'insèrent dans la structure globale d'une phrase constituée d'une **matrice P<sub>0</sub>**. » (page 780) et en réintroduisant la notion de prédication. Pour caractériser ces phrases complexes, les auteurs décrivent les caractéristiques de ces modes de composition que sont la juxtaposition, la coordination, la subordination et l'insertion (page 781).

Mais au préalable, ayant discuté des critères définitoires, ces auteurs en arrivent à donner la définition suivante de la phrase :

On définira donc la phrase comme la séquence de base de la communication au moyen d'une langue. La forme de cette séquence

- s'analyse en une **forme propositionnelle** (ou **proposition** tout court au sens grammatical du terme), construction hiérarchique et rectionnelle de niveau supérieur, qui est configurée par au moins un **type de phrase**, et qu'à toutes fins pratiques, on assimile à la phrase déclarative simple canonique ;
- s'interprète comme l'association d'une **attitude propositionnelle** (assertive, interrogative, ...) et d'un **contenu propositionnel** (un prédicat avec sa configuration argumentale). (2014, 5<sup>e</sup> éd., page 205).

Il est précisé cependant que « Cette définition ne s'applique pas qu'aux réalisations canoniques, mais aussi à celles qui le sont moins, à condition de prévoir les types de conditionnements discursifs dont elles peuvent faire l'objet » (*Ibid.* : 205 et 206).

Comme on peut le constater la proposition dans ce cadre sert d'explication au fonctionnement syntaxique de la phrase, elle en est un des constituants possibles tout en pouvant être une « phrase autonome ». Elle peut être le tout et une partie.

Par ailleurs, les auteurs dissocient « analyse » et interprétation de la phrase auxquelles ils adjoignent des niveaux de spécification : « forme propositionnelle » ou « proposition » / « type de phrase » ; « attitude propositionnelle » / « contenu propositionnel ».

La forme propositionnelle d'une phrase telle que *le loup a mangé l'agneau* « se schématise en un groupe nominal sujet [...] couplé avec un groupe verbal » (*Ibid.* : 205). La forme concerne donc les fonctions des groupes et leur relation au sein de cette entité. Le contenu propositionnel quant à lui s'envisage en prédicat à deux arguments (un agent du procès et un objet du procès) et s'associe à une attitude propositionnelle, d'ordre énonciatif et pragmatique, pour être interprété. Dès lors ce qui était envisagé comme analyse logique de la proposition devient « interprétation » pour la phrase et l'analyse de ce qui est désigné par phrase (mais remplaçable par proposition) ne concerne plus que les rapports syntaxiques. Deux problèmes sont soulevés par cette définition. D'une part celui de l'association syntaxe / sémantisme dont rien n'est dit et d'autre part, celui de l'usage terminologique de certaines expressions comme « groupe nominal sujet » qui mêle deux niveaux d'analyse (classe et fonction grammaticales) pour considérer une forme.

Le Goffic (1993) quant à lui, désigne la proposition subordonnée comme une « sous-phrase » pouvant avoir « une structure de phrase » (page 11). Dan Van Raemdonck (2011) utilise également le vocable de « sous-phrase », comme « structure intégrée » à une « structure matrice » (page 236).

Ainsi, la proposition est structurellement identique à sa « grande sœur jumelle », la phrase. Cette dernière est alors syntaxiquement mais analysable en entités, qui tout en étant de même construction syntaxique sont différentes d'elle par leur taille. Ces différences ne peuvent dès lors ne procéder que d'un autre niveau (celui de la logique classique et de la proposition). Dans leur grammaire, Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche (1986), proposaient pour éviter ce dédoublement de l'analyse (de la phrase complexe vue

comme un ensemble de propositions et de la phrase simple vue comme une seule proposition) de parler de « proposition élémentaire » et de « proposition composée » (page 531).

De fait pour ne pas en rester à cette impasse, il est souvent question dans ces grammaires non de décrire LA phrase mais « la phrase typique », « la phrase type », « la phrase canonique », « le modèle de référence », le « moule canonique » (Le Goffic, 1993 : 1), les « réalisations canoniques » (Riegel, Pellat et Rioul, 2014 : 205), « le schéma canonique » (Van Dan Raemdonck (2011 : 107) décrit par la grammaire traditionnelle.

Les quelques considérations qui précèdent témoignent de la difficulté à appréhender l'entité *phrase* dans sa définition propre d'une part et dans les caractéristiques qui lui sont imputées par opposition et/ou par analogie conceptuelle et structurelle à la proposition. Tout se passe comme si les concepts linguistiques se surajoutaient les uns aux autres sans véritable questionnement de ces deux entités.

Et il est frappant de constater que certains critères définitoires de la phrase sont déjà pensés quasiment dans les mêmes termes fin XVIII<sup>e</sup> siècle par Domergue :

- complétude sémantique : « J'appelle phrase une suite de mots d'où résulte un sens complet » (1778, p. 1 ; cité par Seguin, 1993 : 448) ;

- complétude et démarcation typographique « Le sens de la phrase est-il un peu suspendu ? mettez une virgule (,) : l'est-il un peu plus ? mettez le point-et-virgule (;) : la suspension a-t-elle encore un degré ? Mettez deux points (:): enfin le sens est-il complet ? Mettez un point. » (1778, p. 181 ; cité par Seguin, 1993 : 448) ; « Le point termine les phrases dont le sens est absolument fini » (1791, p. 167 ; cité par Seguin, 1993 : 452).

Est-ce à dire que trop ankylosée par le poids du passé, la *phrase* mériterait d'être mise au rebut ? Certes non, elle est devenue incontournable mais il s'agit d'en préciser les contours en examinant les critères définitoires avancés par la grammaire traditionnelle.

### **3. 5. La maximalité syntaxique**

Par la maximalité syntaxique :

chaque phrase a, dit-on une structure interne faite de relations de dépendance entre ses éléments, mais elle n'entretient aucune relation du même type avec son extérieur. Elle se présente donc dans la chaîne parlée comme un « îlot » de connexité réactionnelle (Berrendonner, 2002 : 24)



Le premier critère évoqué ici est au centre de toute la description linguistique de la phrase française contemporaine des cinq dernières décennies. Un consensus se dégage pour considérer la phrase comme construite autour d'un *noyau* (prédicatif). Dès lors, la phrase se caractérise par l'interdépendance de ses constituants syntagmatiques (sujet-prédicat). À la suite du modèle syntagmatique, la grammaire générative transformationnelle pose pour axiome la phrase. Dans ce cadre théorique, la phrase (P), quelle qu'elle soit, se décompose en syntagme nominal (SN) et syntagme verbal (SV). Mais ce qui vaut pour la phrase, vaut ici aussi pour la proposition (au sens grammairien du terme). Cela implique que le tout et la partie du tout, dans cette perspective, présentent une même construction syntaxique. La proposition se définissant comme « construction non maximale » et la phrase comme « construction maximale » (Touratier, 1980 : 19).

Dès lors, une phrase constituée d'une proposition telle que *Le chat qui est noir passe souvent dans mon jardin* est représentée ainsi :

$P \rightarrow SN + SV$  et se transforme en :

$SN \rightarrow (Dét) N (P)$

$SV \rightarrow V + SN$

la même lettre P représentant à la fois la phrase (à gauche de la flèche) et la proposition (à droite de la flèche). Toute phrase dans une telle perspective (certes schématisée) est perçue comme un jeu de construction sur la langue, c'est-à-dire comme « une sorte de mécanisme » dont la syntaxe étudie les « principes et [les] processus » (Chomsky, 1957, introduction). Mais ce système d'inclusion d'une entité linguistique dans une autre n'explique pas pourquoi telle P est mise en position de dépendance vis-à-vis d'une autre.

Le critère de maximalité syntaxique, déjà mis en défaut dans la notion de *construction non maximale*, permet-il de faire le départ entre phrases et non phrases ?

Dans l'extrait suivant, il y a phrases par les tours prosodiques pris, typographiquement reproduits dans la transcription. Cependant, il n'y a ni réelle autonomie syntaxique ni complétude sémantique : le jeu de question-réponse fort en usage à l'oral ne satisfait pas au critère de maximalité syntaxique.

« Mes phrases, elles sont mal construites

- Oui pourquoi ?

- Parce que j'écris sur le papier comme je parle »<sup>38</sup>

(Extrait d'un entretien élève/ enseignant de décembre 2010)

Cette transcription écrite d'un énoncé oral rend compte d'une dimension non envisagée par le seul critère syntaxique : la dimension communicative de la « phrase-énoncé oral ». Pour le moment, volontairement, nous ne distinguons pas *phrase* et *énoncé* et désignons par là une unité de communication avec intonation conclusive même si nous considérons que l'utilisation même du vocable « phrase orale » est un non-sens. Cependant si nous considérons que les paroles émises, transcrites, sont au même titre que la phrase écrite, décomposables en constituants (SN et SP) et constituent des entités autonomes, cela pourrait donner :

P 1 → SN + SV

P 3 → (SN + SV)

(SN + SV)

Mais cette schématisation occulte la construction de l'énoncé oral. Le placage des catégories de l'écrit sur un énoncé oral transcrit, ne peut rendre compte de l'aspect communicatif de l'oral et de ses spécificités. Dans P1 comment rendre compte syntaxiquement de la reprise du SN *Mes phrases par elles* ? De plus, si nous osons une analyse morphosyntaxique du segment considéré, nous constatons que le prédicat secondaire *écrire sur le papier comme je parle* peut se détacher du prédicat premier *sont mal construites* sans que la relation de dépendance soit remise en question et sans que la compréhension en soit perturbée.

La pertinence du critère de maximalité syntaxique est discutée, qu'en est-il des autres critères ?

### 3. 6. La complétude sémantique

La complétude sémantique définit la phrase comme une unité porteuse d'un « sens complet » (Berrendonner, 2002 : 24). Mais elle ne suffit pas non plus à pour définir la phrase car elle néglige la situation de communication. En 1963, dans « Coup d'œil sur le développement de la linguistique », Benveniste exprime la nécessité de dégager et décrire le système de la langue c'est-à-dire « l'arrangement systématique de ses parties » (1966 : 21). Si « les

---

<sup>38</sup> Pour faciliter la lecture, une transcription diplomatique a été faite.

éléments de base » sont peu nombreux, par contre leurs combinaisons sont innombrables (*ibid.* : 21). Ce sont les combinaisons qui créent le discours mais ce terme est à considérer de deux points de vue, celui du locuteur et celui de l'interlocuteur :

Celui qui parle fait renaître par son discours l'événement et son expérience de l'événement. Celui qui l'entend saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. Ainsi la situation inhérente à l'exercice du langage qui est celle de l'échange et du dialogue, confère à l'acte de discours une fonction double : pour le locuteur, il représente la réalité ; pour l'auditeur, il recrée cette réalité. Cela fait du langage l'instrument même de la communication intersubjective. (*Ibid.* : 25)

Dès 1962, Benveniste définissait la phrase comme unité du discours c'est-à-dire comme réalisation instanciée dans une situation de communication spécifique

une unité complète, qui porte à la fois sens et référence parce qu'elle se réfère à une situation donnée. Ceux qui communiquent ont justement ceci de commun, une certaine référence de situation, à défaut de quoi la communication comme telle ne s'opère pas, le « sens » étant intelligible, mais la référence demeurant inconnue. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966 : 130)

*Les Dernières leçons*, reprennent cette idée :

Disons tout de suite qu'un énoncé n'a de sens que dans une situation donnée, à laquelle il se réfère. Il ne prend sens que par rapport à la situation, mais en même temps il configure cette situation. Il faut donc distinguer les éléments de l'énoncé. (2012 : 146)

Benveniste distingue donc deux propriétés à la phrase : celle de référer à une situation spécifique et celle de porter le sens construit autour du signe (comme unité de la langue commune). Et il met dos à dos l'analyse de la phrase par l'enfant lorsqu'il apprend à parler et celle à laquelle procède le linguiste. Le premier par l'exercice de sa langue, des combinaisons des éléments intègrent peu à peu la structure du système pour s'en dégager et ne retenir qu'« une notion tout empirique du signe ». Pour le locuteur

le signe est [alors] l'unité minimale de la phrase susceptible d'être reconnue comme identique dans un environnement différent, ou d'être remplacée par un unité différente dans un environnement identique. (*Problèmes de linguistique générale*, 1966 : 131)

Cependant le linguiste opère différemment :

Quand le linguiste essaie pour sa part de reconnaître les niveaux d'analyse, il est amené par une démarche inverse, partant des unités élémentaires, à fixer dans la phrase le niveau ultime. C'est dans le discours, actualisé en phrases, que la langue

se forme et se configure. Là commence le langage. On pourrait dire, calquant une formule classique nihil est in *lingua* quod non prius fuerit in *oratione*. (*Ibid.* : 131)

Lorsqu'il est question de complétude sémantique : de quoi est-il question ? De la combinaison de mots (unité minimale de « discours ») et du sens qui en émane ou de la combinaison de signes (unité minimale de la langue comme convention sociale) et de sa signification ?<sup>39</sup>

Par exemple, comment saisir le segment *La porte !* ? Cette occurrence peut soit renvoyer à une modalité injonctive alors équivalente à *Ferme la porte !* soit à une modalité assertive emphatique équivalente à *C'est la porte qui ...* Dans les deux cas, la caractérisation morphosyntaxique d'une part et la compréhension d'autre part sont fonction du contexte. Cette phrase non verbale est incomplète sémantiquement hors contexte.

C'est aussi par le contexte que certaines ambiguïtés lexicales et de rattachements syntaxiques peuvent être levées et explicitées. Soit l'exemple :

*Je ne vais pas y arriver.*

Globalement. À me lever chaque matin. À manger trois fois par jour. À aimer. À ne plus aimer. À me brosser les cheveux. À penser. À bouger. À respirer. À rire. (Zeniter, 2017 : 8).

La compréhension est aisée : il est question d'une impossibilité pour un locuteur ou une locutrice se désignant à la première personne du singulier de faire quelque chose. Dans la première phrase il exprime cette impossibilité, déclinée en divers prédicats ensuite. L'ambiguïté concerne l'interprétation de « Globalement ». « Globalement, je ne vais pas y arriver » ou « Globalement, je ne vais pas arriver à me lever chaque matin, je ne vais pas arriver à manger trois fois par jour [...] » ? Cet adverbe change la lecture du prédicat en minorant l'impossibilité dans un cas et en l'expliquant dans l'autre. Mais, quelle que soit la lecture, ce mot-phrase s'interprète en lien avec ce qui précède et/ou ce qui suit. Il ne présente

---

<sup>39</sup> Benveniste ne dissocie pas le sens de la signification. Nous prenons à notre compte cette distinction de Paulhan, reprise par Vygotski : « Le sens, comme il l'a montré, représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différente. La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise. Comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte. La signification au contraire est un point immobile et immuable, qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent selon le contexte le sens du mot. » (1997 : 480).

pas un tout autonome syntaxiquement ni en constitue un énoncé ayant une complétude sémantique.

Dans la phrase *Serge boit encore de la vodka* (Rastier, 2005), *Encore* peut être rattaché à des constituants différents de la phrase : à *boit* (*il boit à nouveau/ il continue à boire alors qu'il avait promis de ne plus boire*) ou se rattacher à *de la vodka* (*il n'a pas fini sa bouteille/ il en est à la troisième*). Adverbe, *encore* peut se comprendre comme *il avait promis de ne plus boire de vodka/ il en est encore à la vodka, alors que tout le monde s'est mis au bourbon*. Dans tous les cas, il y a complétude sémantique, mais la construction syntaxique diffère.

De surcroît, la compréhension de toute situation de communication est inhérente à « l'information déjà construite [au] savoir plus ou moins partagé » auquel locuteur et interlocuteur recourent pour construire le sens (Béguelin, 2000 : 10). Sans ce savoir partagé, point de compréhension ou tout au moins compréhension altérée voire erronée comme dans le quiproquo.

La complétude est aussi fonction du gré du locuteur à véhiculer telle ou telle information (Béguelin, 2000 ; Dan Van Raemdonck, 2011), du contenu de l'information véhiculée, et de la capacité mémorielle de l'interlocuteur pour l'analyser et l'interpréter (voir notamment Riegel, Pelat et Rioul, 1994/ 2014).

Dans la *Grammaire méthodique du français*, la phrase se définit par la capacité d'un sujet parlant à produire et à interpréter une construction syntaxique « dont il sent intuitivement l'unité et les limites » (1994/ 2014 : 201). Or cette connaissance intuitive est toute relative et varie selon les locuteurs.

Dans celle de Van Don Raemdonck (2011), la phrase se définit comme l'absence de trace de l'énonciateur et de la situation de communication dans l'énoncé (page 104). Mais « c'est l'énonciateur qui décide de ce qu'il considère comme phrase ou énoncé » (page 107). Un énoncé peut s'arrêter à un mot, deux ... être construit autour ou non d'un verbe. Cela implique que « toute définition de la phrase devrait en fait inclure la dimension de l'intention de dire de l'énonciateur. En effet, tout peut faire phrase ou énoncé, pour autant qu'il en soit décidé ainsi. » La seule délimitation possible résiderait dans la ponctuation : la « phrase graphique qui peut servir de guide » (*ibid.* : 107). Comment considérer une « intention de dire » ? Qu'en faire ? Si la phrase se mesure à l'aune d'une telle « intention », comment l'appréhender dans son rapport à la langue communément partagée et considérée comme correcte ? C'est-à-dire comment appréhender son rapport à la grammaticalité et l'acceptabilité ? En quoi dans une telle perspective, la phrase graphique peut-elle servir de « guide » ?

Soit cet écrit d'Alice, élève de 2<sup>de</sup> (23 septembre 2011)<sup>40</sup> :

Dans les pages 57 à 65<sup>41</sup> on parle d'une dame de la grande noblesse avarisse qui va bientôt mourir, ces fils, Charles, Georges et Maurice le savent et peu à peu qu'ils sentent leur mère partir elle va leur procuré (comme un virus) son avarice à ces enfants qui vont jusqu'à ne plus se parlé pour récupérer leur biens.

Cet extrait se caractérise effectivement comme une phrase graphique délimitée par une majuscule et un point. Nous pouvons aisément retrouver le parcours conceptuel de l'élève (son « intention de dire ») : *une femme appartenant à la noblesse est avare / elle va bientôt mourir / ses fils Charles, Georges et Maurice savent également qu'elle va mourir / avant de mourir leur mère leur communique le virus de l'avarice / au moment de l'héritage, ils en viennent à ne plus se parler*. Ainsi l'élève procède par ajouts informationnels successifs : les deux premières informations (appartenance à la noblesse et l'avarice) caractérisent le personnage dans une instance temporelle (sa mort prochaine). Mais dès la deuxième ligne, il y a un conflit sur le thème principal : la mère ou les fils. C'est à l'enseignant, qui connaît la nouvelle de Zola, de rétablir le thème pour rapprocher l'intention de dire d'une formulation plus acceptable : « et à mesure qu'ils sentent leur mère partir, celle-ci va leur procurer (comme un virus) son avarice. »

Enfin le critère de complétude sémantique tend à présenter de façon simplificatrice la relation pensée/ langue. Si l'on s'en tenait à ce critère, la phrase serait une représentation, une transcription de la pensée dans une conception représentationnelle du langage. C'est la position notamment défendue par Grévisse : « C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons » (1975 : 23).

La complétude sémantique ne suffit pas plus à caractériser la phrase que la maximalité syntaxique.

---

<sup>40</sup> Ce texte est antérieur à ceux du corpus présenté en annexe.

<sup>41</sup> Alice se réfère à la pagination de la nouvelle dont il est question : « Comment on meurt » de Zola.

### **3. 7. La démarcation typographique**

Par la démarcation typographique, on entend qu'« au signal prosodique de fin de phrase [correspondrait] à l'écrit une ponctuation forte. » (Berrendonner, 2002 : 25).

Ce critère est une donnée non complètement aléatoire mais labile. En effet la ponctuation joue deux rôles : celui de segmenter des groupes dans un texte et celui de démarquer des phrases. L'un des rôles peut primer sur l'autre.

Par exemple : « Avec la phrase une limite est franchie, nous entrons dans un nouveau domaine. Nous pouvons segmenter la phrase, nous ne pouvons l'employer à intégrer » (Benveniste, 1966, tome 1 : 128).

Benveniste aurait pu délimiter chaque proposition par une ponctuation forte, il choisit de solidariser les phrases deux à deux par une ponctuation forte pour servir son argumentation : une relation implicite cause/ conséquence puis une relation d'opposition.

Soit, le poème en prose de Françoise Ascal (2012) :

Sous les pores de la peau les mots se pressent, ils suffoquent en quête d'issue, il faut ouvrir, ouvrir les yeux les oreilles le cœur le foie les intestins, il faut déchirer l'enveloppe, saigner dru, tailler vif, il ne faut pas avoir peur, pas reculer, texte/peau même combat pour la vie, pour l'expansion dans la lumière, pour l'aller sans retour, droit en direction des nuages, droit en direction des galaxies tourbillonnantes, de la danse des atomes, droit en direction du Tout glouton, de l'infini fossoyeur, de l'au-delà de soi confisqué sous les pores de la peau.

Rien n'empêche de procéder à un découpage ponctuationnel différent : les segments « il faut », « il ne faut pas » pourraient aisément être précédés par un point ou un point-virgule voire trois points de suspension. Les fins de phrases, de même que les syntagmes, peuvent être signifiés de manières différentes, le choix en revient au scripteur.

C'est aussi la raison pour laquelle la ponctuation ne permet pas de distinguer la phrase du paragraphe (Berrendonner et Reichler-Béguelin, 1989 ; Combettes et Charolles, 1999), ce qui pose problème dans un cadre scolaire.

### **3. 8. La démarcation prosodique**

Par la démarcation prosodique « chaque phrase serait en outre dotée d'une intonation finale descendante suivie de pause, faisant office de signal démarcatif » (Berrendonner, 2002 : 25).

La démarcation prosodique est souvent en miroir envisagée avec la démarcation typographique : l'intonation descendante caractériserait la fin de phrase signifiée graphiquement par un élément de ponctuation forte. Cette dernière, porteuse de pauses longues témoignerait du changement de phrases. Or les travaux de Claire-Blanche Benveniste sur l'oral ont montré qu'il n'est pas possible de segmenter en phrases standard des données orales tant l'émission et la perception des pauses sont subjectives.

De plus il n'y a pas de correspondance étroite entre les contours intonatifs et la ponctuation. Ainsi l'intonation montante de la modalité interrogative peut prendre diverses formes à l'écrit : *viens-tu demain ? Tu viens demain ?* La question de la valeur sémantique de l'intonation est à considérer (Béguelin, 2000 : 227).

Le seul cas où il peut y avoir concordance entre l'intonation et les signes de ponctuation concerne l'oralisation des phrases graphiques comme le rappelle Marie-José Béguelin (2000 : 61). Les intonations associées à des temps de pause plus ou moins grands correspondent alors à des signes ponctuationnels :

L'intonation suspensive, accompagnée d'une petite pause, correspond alors à la virgule, et l'intonation conclusive, accompagnée d'une pause plus importante, au point : on reconnaît là les conseils de lecture à haute voix fournis par les traités de diction. [...] La virgule, qui peut servir d'équivalent aux intonèmes énumératifs, aux intonèmes parenthétiques et aux intonèmes de coda, est donc un démarcateur particulièrement flou. (Béguelin, 2000 : 61)

Le rôle de la ponctuation eu égard à la prosodie peut également poser problème. Son usage normé peut être détourné pour rendre des faits d'oralité.

Ainsi Mathieu Belezi se joue des attentes normées :

- Patronne, qu'est-ce qui vous prend ?  
il plissait les yeux pour mieux me voir, pour mieux comprendre ce qui m'arrivait, et répétait  
- Patronne, qu'est-ce qui vous prend ?  
je me suis appuyée contre lui, je marmottais, N'en veux pas à ta mère, mon Joseph, n'en veux pas à ta mère, et puis j'ai fini par répondre à Mékika que ce n'était rien, vraiment rien du tout, que j'allais retrouver de la force, du courage dès que j'aurais le ventre plein, parce que je n'avais rien mangé depuis ce matin, et que ce n'est pas le ventre vide qu'on arrive à se tenir droit devant la tombe de son fils mort à même pas vingt ans, et je marmottais, N'en veux pas à ta mère, mon Joseph, n'en veux pas à ta mère (2015 : 175)

Dans cet extrait, seul le point d'interrogation est figuré mais il n'est pas suivi d'une majuscule. Cette dernière est présente pour marquer la prière de la mère « N'en veux pas à ta



mère mon Joseph » sauf pour la dernière occurrence. Cette prière est précédée d'une virgule or la lecture de la majuscule ne pousse-t-elle pas à accroître le temps de pause malgré la virgule ? Par ailleurs, ce tour prosodique accompagne le passage à une énonciation impérative qui pourrait aisément se finir sur une intonation descendante. Certes l'écrivain fait le choix d'une transcription de l'expressivité de l'oral minimaliste et se joue de ce qu'il conviendrait d'écrire si toutefois il devait illustrer le « bon usage » de la ponctuation.

Nous le voyons : pas toujours de concordance entre prosodie et typographie. Il est possible de faire un usage stylistique de la ponctuation comme le font beaucoup d'écrivains mais c'est toujours par rapport à un usage prototypique. Cet usage, valorisé par les tenants de la créativité, dévalorisé par ceux qui prônent un « bon » usage, est perçu comme une maladresse voire une erreur dans un cadre scolaire.

Aussi si chacun de ces critères pris isolément ne permet pas de caractériser clairement la phrase, il est aussi rare que la phrase produite remplisse les quatre critères.

Soit l'énoncé :

Elle veut soigner les blessés, guérir les malades, réanimer les morts. (P1)  
Et se sentir utile, bien sûr. (P2)  
Elle qui vit chaque jour avec le sentiment d'avoir été inutile. (P3)  
Sa mère est effrayée par cette décision. (P4)  
Cela provoque des tensions et des disputes. (P5)  
Une guerre dans la guerre. (P6)  
Rien à faire Franciska s'engage. (P7)  
Et se retrouve proche des zones dangereuses. (P8)  
Certains la trouvent courageuse. (P9)  
Elle n'a simplement plus peur de la mort. (P10)

(Foenkinos, 2014 : 18)

Si nous considérons les démarcations ponctuationnelles de l'auteur, chacune des lignes est une phrase. Or comment analyser P2, P6 et P8 ? En effet P2 et P8 peuvent s'entendre comme prédicats seconds syntaxiquement détachés de leurs sujets mais la complétude sémantique empêche cette séparation chez le lecteur. De plus, l'opposition lexicale *utile / inutile* de P2 à P3 constitue de pivot de la construction. C'est bien le sens aussi qui construit P6 par les inférences opérées par le lecteur quant au cadre situationnel : une guerre réelle à laquelle s'ajoute métaphoriquement une guerre-dispute dans un cadre familial.

Si à l'inverse, nous mettons en avant la complétude sémantique associée à la maximalité syntaxique, les démarcations typographiques et prosodiques originelles ne tiennent plus.

Cela pourrait donner :

Elle veut soigner les blessés, guérir les malades, réanimer les morts et se sentir utile, bien sûr ; elle qui vit chaque jour avec le sentiment d'avoir été inutile. (P1)  
Sa mère est effrayée par cette décision. (P2)  
Cela provoque des tensions et des disputes, une guerre dans la guerre. (P3)  
Rien à faire. (P4)  
Franciska s'engage. (P5)  
Elle se retrouve proche des zones dangereuses. (P6)  
Certains la trouvent courageuse. (P7)  
Elle n'a simplement plus peur de la mort. (P8)

De 10 P, nous passons à 8 ; cela pourrait être plus, cela pourrait être moins. Et à ces critères définitoires, nous pourrions ajouter à l'instar de Seguin, le statut esthétique de la phrase comme « emblème de telle ou telle prose, de Montaigne à Bossuet, de Saint-Simon à Voltaire, et de Proust à Claude Simon. » (1993 : 12).

Les quatre critères définitoires ne permettent pas de rendre compte de la diversité des réalisations étudiées qui pour autant sont des phrases. Ils sont plus encore inopérants à rendre compte de l'écrit scolaire qui par définition est un écrit « d'apprentissage sur la langue », « d'apprentissage de la langue ». Ce qu'ils modélisent, c'est la phrase canonique organisée autour d'un prédicat (Benveniste, 1966 : 129) ou noyau ou pivot (Paolacci et Rossi Gensane, 2014) qui veut dire quelque chose, délimitée graphiquement par une majuscule à son initiale et une ponctuation forte secondarisant une prosodie. Mais cette phrase n'est qu'une « représentation théorique des contraintes » (Chiss et David, 2018 : 204). Caractérisée par ces mêmes auteurs de « *phrase* du grammairien ... [qui] n'existe simplement pas » (*Ibid.* : 204) elle n'est qu'un cadre théorique, un « principe explicatif, [une] représentation du possible formel d'une langue, des relations potentielles entre mots dans une structure unifiée, autorisant la constitution d'un énoncé. » (*Ibid.* : 203).

De fait, de même que Marie-Laure Elalouf (2016 b : 137) nous distinguons plusieurs instances de la phrase : la « phrase empirique, comme unité de segmentation d'un texte, la phrase normative incarnée dans les exemples de grammaire et un modèle de référence servant à analyser la variété des phrases. ». Cela revient à différencier « une langue en emploi et en action » par laquelle « le vouloir-dire [...] est lié à la *production* et à l'énonciation des phrases, le *sémantique*. » (Benveniste, 2002 : 144) d'une langue hors emploi, hypothèse théorique à laquelle se référer en tant que système structuré autorisant des canevas prédicatifs possibles :

La phrase est une unité, en ce qu'elle est un segment de discours, et non en tant qu'elle pourrait être distinctive par rapport à d'autres unités de même niveau, ce qu'elle n'est pas comme on l'a vu. Mais c'est une unité complète qui porte à la

fois sens et référence : sens parce qu'elle est informée de signification, et référence parce qu'elle réfère à une situation donnée. Ceux qui communiquent ont justement en commun cette référence de situation, à défaut de quoi la communication comme telle ne s'opère pas, le « sens » étant intelligible, mais la « référence » demeurant inconnue. » (Benveniste, 1966 : 130)

En situation scolaire deux points de vue sont à considérer : celui de l'élève-apprenant et celui de l'enseignant. L'élève en production communique du sens en partageant « une certaine référence de situation » (Benveniste, 1966 : 130) et en réception apprend une langue à la fois sienne et autre :

Nous voyons dans cette double propriété de la phrase la condition qui la rend analysable pour le locuteur même, depuis l'apprentissage qu'il fait du discours quand il apprend à parler et par l'exercice incessant de son activité de la langue en toute situation. Ce qui lui devient plus ou moins sensible est la diversité infinie des contenus transmis, contrastant avec le petit nombre d'éléments employés. De là, il dégagera inconsciemment, à mesure que le système lui devient familier, une notion toute empirique du signe, qu'on pourrait définir ainsi, au sein de la phrase : le signe est l'unité minimale de la phrase susceptible d'être reconnu comme identique dans un environnement différent, ou d'être remplacé par une unité différente dans un environnement identique.

Le locuteur peut ne pas aller plus loin ; il a pris conscience du signe sous l'espèce du « mot ». Il a fait un début d'analyse linguistique à partir de la phrase et dans l'exercice du discours. (*Ibid.* : 130 et 131)

En production, l'intenté ou « tenté » de l'élève, sens à communiquer compte tenu de la situation de communication partagée avec l'enseignant, s'énonce à travers des structures syntaxiques qui recouvrent en partie les possibles théoriques de la langue.

Mais l'enseignant, lui, procède selon deux démarches différentes. L'une d'elles s'apparente à celle du linguiste telle que décrite par Benveniste : il « essaie pour sa part de reconnaître les niveaux de l'analyse, il est amené [...] partant des unités élémentaires, à fixer dans la phrase le niveau ultime » (*Ibid.* : 131). L'autre démarche implique une posture<sup>42</sup> différente : il est lecteur des productions de ses élèves. Par cette posture, il mesure le degré d'adéquation de la phrase graphique réalisée par l'élève en situation scolaire avec la phrase syntaxique considérée comme modèle théorique de référence, modèle qui constitue un savoir partagé tangible entre l'enseignant et l'élève qui arrive au lycée.

---

<sup>42</sup> « On appellera « postures » des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Bucheton, Chabanne, 1998 : 20).

Notre étude se plaçant du côté de la lecture d'écrits de lycéens, nous ne nous appesantirons pas sur la première démarche qui cependant n'est pas à négliger en tant que telle. Mais, à ce stade de la scolarité, le savoir sur la langue et notamment la phrase doit se réajuster à la réalité scripturale produite, à savoir la phrase graphique. Cette dernière peut recouvrir une ou plusieurs phrases syntaxiques ou être comprise dans la phrase syntaxique (Paolacci et Rossi-Gensane, 2014 : 120 et 121).

Dans cette optique nous faisons l'hypothèse que revenir sur l'intenté, sur l'acte de communication qui a présidé à la mise en phrases graphiques pour considérer une mise en forme syntaxiquement valide est un recours. La difficulté pour l'enseignant est de trouver des outils qui autorisent ce regard processuel basé sur l'analyse linguistique du réalisé scriptural.

Le GARS et le Groupe de Fribourg proposent de recourir aux notions de clauses et de périodes. La prise de parole<sup>43</sup> comme acte de communication qui ne peut se faire sans « un ensemble de représentations partagées » entre interlocuteurs (Groupe de Fribourg, 2012 : 22) replace la question de l'interprétation au centre du débat.

### **3. 9. Micro-syntaxe et macro-syntaxe : un possible recours pour analyser des textes ?**

La clause, se définit comme unité d'énonciation minimale dont les éléments, morphème et syntagme, sont reliés par des rapports de rection entre eux (Berrendonner, 2002, 2004, Groupe de Fribourg, 2012). Reliées les unes aux autres dans une énonciation complète, les clauses constituent une période : « unité prosodique plus vaste » (Groupe de Fribourg, 2012 : 11) appelée aussi paragraphe tonal, paraton par Alain Berrendonner (2002 : 29). La clause, unité de deuxième articulation, intègre la période, unité de troisième articulation, par les inférences créées qui participent à la construction d'une mémoire discursive définie comme « un ensemble de représentations partagées » (Groupe de Fribourg, 2012 : 22). Même si, de l'aveu même des auteurs, cette mémoire est un « ensemble flou » (*Ibid.* : 23), la définition donnée oriente vers ce qui se joue dans l'interaction et par l'interaction :

---

<sup>43</sup> Parole au sens de prise en charge de la langue par un sujet, que cette prise de parole soit orale ou écrite.

Par « représentations publiquement partagées », il faut entendre non pas la somme des savoirs communs effectivement détenus par le locuteur et l'allocataire, mais un sous-ensemble de connaissances qui leur sont mutuellement manifestes en vertu des conventions qui règlent l'exercice du langage [...]. Ces représentations sont *publiques*, en ce sens que chacun des locuteurs est conventionnellement en droit de les inférer du déroulement du discours, sait que l'autre peut aussi les inférer, et sait que l'autre sait qu'il le sait ... Ainsi, une mémoire discursive n'est la propriété ni du locuteur, ni de l'allocataire, ni même des deux. C'est une réalité interlocutivement neutre, une instance tierce, propre au discours lui-même et constitutive de sa structure. (*Ibid.* : 22 et 23).

L'intérêt de cette approche nous semble résider notamment dans la place centrale accordée au discours, comme « ensemble des matériaux sémiotiques mis en œuvre par les partenaires d'une [...] interaction » qui constitue

un complexe pluri-codique » composé certes d'« énonciations en langue naturelle, mais aussi des gestes, des actions, des images, des perceptions communes, des savoirs partagés mutuellement manifestes, etc..., combinés selon des modes de planification spécifiques. (2012 : 21).

Lorsqu'un élève écrit, il rend compte certes d'un certain savoir quant à la tâche qui lui est demandée prise dans un acte de langage spécifique. Mais l'écrit n'est pas que ce reflet, il est celui aussi de l'interaction qui s'est nouée avec l'enseignant, cet enseignant là et pas un autre et dans une large mesure dans celui qu'il entretient avec sa propre scripturalité. Bien souvent un enseignant comprend « plus » que ce qui est signifié : sa construction d'un sens possible de l'écrit réalisé excède ce qui est écrit. La connaissance extra-linguistique qu'il a du sujet-élève entre en relation avec une possible interprétation du texte.

Par ailleurs, cette approche nous semble pouvoir rendre compte de ce qui a présidé à l'émergence du discours. La mise en discours procède des mouvements de pensée intentés qui prennent parfois la forme d'« hésitations et retouches » (Blanche-Benveniste, 2010 : 101) ou d'hésitations et reprogrammations selon les termes de Béguelin (2000 : 230) qui s'entendent à l'oral et qui se manifestent parfois à l'écrit dans un pas à pas scriptural (Schneuwly, 1988 b; Masseron, 2003). À ces manifestations tâtonnantes s'ajoute le regard porté sur les informations énoncées dans les clauses et organisées en périodes, en paragraphes et/ou en phrases graphiques. Clauses et périodes, dans une certaine mesure, rendent compte de ce qui a présidé à l'émergence de l'écrit, et de l'écrit réalisé par les mouvements de pensée supposés que le lecteur reconstitue. Cet outil d'analyse sert autant l'écrit scolaire que le texte littéraire. Soit l'extrait suivant :

C'est de la sorte, pendant une de ces phases de retour sur ma jeunesse où je tente de reconstituer quelques-unes des dizaines de compositions de ce temps, dont il ne me reste que des bribes, un vers, une ligne mélodique, m'étonnant de ma prodigalité d'alors quand il m'arrivait de me désoler de n'avoir écrit qu'une ou deux chansons au cours d'une semaine, ce qui au total, cette frénésie de composition, doit faire des dizaines et des dizaines de chansons envolées, et soudain attrapant trois mots surgis des profondeurs de la mémoire sans que je puisse pour autant leur donner une suite ou un avant, quelques notes en suspens hésitant sur l'accord prochain, celui-là, ou peut-être cet autre, et parfois retrouvant le chemin d'une mélodie, et en même temps remonte à la surface l'image fugitive d'un lieu, une sensation, mais qui ne suffisent pas à reconstituer ces moments passés de la vie, demeurant à l'état de fragment de temps comme ces inscriptions sur un tesson de poterie dont on ne saura jamais ce qu'elles disaient vraiment, mais c'est de la sorte qu'est remontée sous mes doigts l'expression « adi, j'm'en vas ». (Rouaud, 2015 : 18 et 19).

Ce texte s'inscrit dans une logique de réminiscence où deux temporalités s'opposent. Par la première l'auteur rend compte d'une des phases pendant lesquelles il revient sur l'écriture de chansons dans sa jeunesse, par le second il témoigne d'un temps greffé au premier d'émergence latente d'une expression patoise. Ainsi dans cet intervalle temporel présent où un passé est brassé, une rupture est occasionnée par le surgissement de deux ou trois mots associées à deux ou trois notes.

L'évocation du passé se fait sous forme de digressions enchâssées les unes dans les autres comme autant d'informations minimales données au lecteur, informations mises en relief par les jugements d'alors sur cette écriture, opposés à ceux de l'écrivain que Jean Rouaud est devenu. L'oralisation du texte rend compte du processus et l'intonème conclusif avant « et soudain » se comprend même s'il ne s'entend pas ni ne se voit pas graphiquement. La suite s'apparente à une deuxième période témoignant des hésitations certes travaillées mais qui semblant épouser les mouvements d'émergence des mots, épouse le mouvement de pensée de l'écrivain en recherche des textes de ses chansons, mouvement qui débouche sur le jaillissement de l'expression en patois.

Cet exemple met en exergue l'impossibilité de faire coïncider les segmentations avec les critères définitoires de la grammaire traditionnelle : la phrase graphique excède la phrase syntaxique. Pour autant, les deux analyses nous semblent pouvoir se compléter dans un cadre scolaire pour regarder l'écrit réalisé sous l'angle du rythme. L'oralisation recouvre ce qui s'est écrit mais le dépasse aussi. Elle laisse entendre l'organisation des mouvements énonciatifs successifs.

Rien n'empêche une réécriture du texte de Rouaud où phrases syntaxiques et phrases graphiques coïncideraient et où l'oralisation ferait entendre les temps de pause. Rien n'empêche par ailleurs une réécriture mettant en avant l'expressivité supposée du texte.

La même procédure peut s'appliquer dans le cas où les intonèmes conclusifs sont davantage présents.

Soit l'extrait de *Charlotte* de Foenkinos présenté précédemment :

Elle veut soigner les blessés, guérir les malades, réanimer les morts.  
Et se sentir utile, bien sûr.  
Elle qui vit chaque jour avec le sentiment d'avoir été inutile.  
Sa mère est effrayée par cette décision.  
Cela provoque des tensions et des disputes.  
Une guerre dans la guerre.  
Rien à faire Franciska s'engage.  
Et se retrouve proche des zones dangereuses.  
Certains la trouvent courageuse.  
Elle n'a simplement plus peur de la mort. (2014 : 18)

L'oralisation peut faire entendre des clauses au sens d'énoncés informatifs minimaux qui par calculs inférentiels débouchent sur un tout discursif. Trois périodes peuvent s'entendre. Dans la première, quatre clauses marquent l'expression du souhait (ce qui n'est pas dans la vie du personnage) par opposition à la cinquième (ce qui est). Cette opposition est accentuée par celles des deux adjectifs « utile » et « inutile » et les temporalités (passé et présent). Ce premier mouvement se poursuit par un second qui concerne la réaction de la mère et l'engagement de la fille malgré tout. Le troisième mouvement constate le danger et les jugements de l'entourage quant à cette mise en danger. Chacune des clauses informe *a minima* le lecteur mais mises bout à bout, elles construisent le savoir partagé entre auteur et lecteur.

L'objectif d'un tel travail est d'autoriser des lectures plurielles, infléchies par les informations distillées au fur et à mesure par le scripteur, imposées par la linéarité de la mise en mots.

Dans un cadre scolaire, cette analyse associée à l'oralisation de son propre écrit a l'intérêt de placer l'élève-scripteur en position discursive d'auditeur d'un énoncé qui a mis en scène un locuteur (lui-même antérieurement) face à un interlocuteur (l'enseignant) pour considérer si les informations fournies sont suffisantes ou non, si les calculs inférentiels se font ou non.

C'est une invitation à se mettre à la place du scripteur qu'il a été pour mesurer les mouvements et déplacements successifs (François, 2014).

Pour l'enseignant, c'est essayer de saisir l'émergence d'une pensée qui peut avoir du mal à se dire et plus encore à s'écrire ; c'est essayer de lire les écrits de ses élèves dans leurs mouvements de pensée pour se dégager d'une posture trop correctrice de la langue.

Pour les deux, élèves et enseignant, c'est travailler des possibles du dire et de son écrire en laissant entendre son lien avec le rythme de l'oralité.

## Conclusion partielle

L'écriture ne représente pas la langue (Saussure, 1984 : 45) qui elle-même serait un intermédiaire entre la pensée et le son (Saussure, 1984 : 156)<sup>44</sup>. Elle n'est pas « le signe de la langue, qui est elle-même le « signe » de la « pensée ». On ne peut dire de l'écriture qu'elle est signe de signe. Elle est *devenue* seulement transcription de la parole. » (*Dernières leçons*, 2012 : 100), elle est « une forme de la parole » (*Ibid.* : 131) qui à tout moment peut reprendre la forme d'une parole prononcée. La parole engendre l'écriture qui peut engendrer la parole. Cette notion d'engendrement est le lien entre ces deux systèmes certes distincts sur le plan de la réalisation (orale / écrite) mais convertibles l'un dans l'autre car de même type. L'une et l'autre entretiennent une « *relation de dénomination* » (*Ibid.* : 78) commune avec la langue.

Cependant « L'écriture distingue les signes de la langue que le parler confond en montrant quels sont les discriminateurs » (*Ibid.* : 134)

Et cela exige un niveau d'abstraction important chez l'enfant. Mais peu à peu, avec l'apprentissage « hors » et « à l'école », ce qu'il veut dire, « l'intenté » se dit (même bredouillé) et/ou s'écrit. Ce processus d'auto-sémiotisation de la langue est long et par lui

---

<sup>44</sup> Si Benveniste reprend le *Cours* pour étayer sa réflexion quant à la relation de la langue avec l'écriture, *Les Écrits de linguistique générale* posent le problème différemment : « D'une manière plus générale il me semble que, soit dans le champ de l'*effet individuel* (= sémiologique) soit dans la perspective historique, les faits relatifs à l'écriture présentent peut-être pour tous les faits sans exception qui sont dans le langage une mine d'observations intéressantes, et de faits non seulement analogues mais complètement homologues, d'un bout à l'autre, à ceux qu'on peut discerner dans le langage parlé. Pour l'écriture, le *sens* est représenté par le *son*, pendant que le *son* est représenté par les traits graphiques ; mais le rapport entre le trait graphique et le son parlé est le même qu'entre le son parlé et l'idée. » (2002 : 49).



« L'écriture *devient* progressivement l'instrument de cette objectivation formelle » (*Ibid.* : 113)

Le vouloir-dire « lié à la *production* et à l'énonciation des phrases, le *sémantique* » (*Ibid.* : 144) doit se conformer à un déjà-là et probablement déjà-dit par d'autres, à la fois même et différent de soi. Cet intenté en se disant et/ou s'écrivant porte les mots empruntés et toujours empreints des voix d'autrui. Et il ne devient énoncé que par son dessein discursif et son expressivité à savoir lorsqu'il devient porteur d'une nouvelle voix : celle de son auteur, nouvelle voix adressée. Entre les deux réalisations possibles de cette voix, orale et écrite, des parallélismes de construction s'observent dont nous supposons qu'ils sont l'indice de sollicitations de la langue apparentées. L'écriture n'exprime pas « par des moyens entièrement distincts, non homologues à la parole » (*Ibid.* : 131).

Oral et écrit se perçoivent dans un continuum de possibles communicationnels à plus ou moins grande proximité de l'autre<sup>45</sup>, continuum qui ne cesse de se nourrir aux deux pôles de l'immédiateté et de la distance (Koch et Oesterreicher, 2001).

La question centrale est celle de l'engendrement. Comment se fait-il ?

Dans cette optique nous distinguons l'oral comme canal communicationnel immédiat, de l'oralité d'un locuteur présente dans son écrit (par les processus de sollicitation de la langue communs et marqués linguistiquement), de l'oralisation de l'écrit comme médiateur possible pour percevoir cette oralité dans le processus d'engendrement.

En situation scolaire :

- le premier nous intéresse comme porteur de la parole de l'un en réponse à un autre ou plusieurs autres ;
- le deuxième fait entendre l'écrit.

Ces deux manifestations orales représentent dans notre étude des « leviers » possibles pour une prise de conscience de ce qui est réalisé scripturalement par un élève. L'oralisation notamment fait entendre le parler dans l'écrit.

La question de l'influence de l'oral sur l'écrit interroge l'apprentissage et l'assimilation du discursif en tant que genre premier dans la secondarisation de l'écriture mais pas seulement. Si des schémas discursifs macro-structurels sont assimilés, le sont autant des structures

---

45 Cette figure de l'autre est centrale en tant que concernant cet autre dans son inquiétante étrangeté, autre différent et autre soi-même qu'il s'agit d'appivoiser. C'est ce dont il sera question dans la partie qui suit.

syntaxiques, qui perdurent, se précisent, s'affinent au fil de l'apprentissage de la langue à l'école. Cette mise en signes de la langue sous forme écrite se forge en parallèle à l'écriture en tant que trace. À l'ordonnement spatial sur une ligne, ordonnement qui se lit de gauche à droite, correspond un autre ordonnement, celui global de la surface de la page. À la linéarité syntagmatique de la langue s'adjoint la trace paradigmatique de l'intenté qui peut prendre des formes différentes et ne pas s'agencer linéairement.

La ponctuation est au croisement des deux et c'est en cela qu'elle nous interpelle particulièrement. Son apprentissage se situe dans cet entre-deux : entre une iconisation de la pensée et une mise en mots qui se linéarise. Elle ne nécessite pas à proprement parlé d'être lue mais reconnue cependant qu'elle participe également à l'expressivité de chacune des énonciations nouvelles. Situés entre le graphème et le morphème

les éléments ponctuo-typographiques constituent une catégorie de graphèmes qui se distinguent des graphèmes alphabétiques en ce qu'ils sont dotés d'une valeur sémantique, sans cependant constituer des unités significatives comparables aux morphèmes. (Anis, 2004 : 4)

Les signes de ponctuation en organisant la séquentialité aux niveaux textuels, syntaxiques et sémantiques (Rault, 2014) sont une aide à la production du sens (Anis, Chiss et Puech, 1988 : 87). Ils sont une aide à la « lisibilité-visibilité » en production et en réception.

Lisibilité-compréhension, car écrire c'est produire du sens, et la lecture est la recherche de ce sens nécessairement induit par le signe graphique. Lisibilité-interprétation, car la compositionnalité du discours génère une stratification du sens, c'est-à-dire une complexité arithmétique, qui requiert de la part du décodeur des sommations. Si celles-ci sont déterminées par la structure formelle du discours, elles sont aussi une intervention du lecteur, qui en assume seul la pertinence, et qui fixe lui-même les conditions de réalisation de ces sommations en fonction de sa capacité personnelle à gérer la mémoire discursive. (Neveu, 2000-2014 : 2).

Par ailleurs, en tant que critère empirique délimitant la phrase, elle interroge l'enseignement de cette unité linguistique.

Les écrits sur la nécessité de reconfigurer l'enseignement de la phrase ne se comptent plus. Prise dans le jeu d'une grammaire dont les notions remontent à l'Antiquité (Combettes, 2011), la phrase tend à la fois à s'identifier à la proposition et à s'en démarquer pour correspondre à la période (Combettes, 2010). Pour autant « faut-il [lui] dire adieu ? (Kleiber, 2003).

Malgré cette labilité définitoire, la phrase reste une notion centrale dans le programme d'étude de la langue au lycée, entre « le niveau du mot » et les niveaux « du texte » et « du

discours »<sup>46</sup>. De plus, les élèves arrivant au lycée ont engrangé des savoirs savants sur leur langue conséquents. Que ces savoirs soient opérants ou non est une autre histoire. Mais ils sont pour une large part partagés par les enseignants. La phrase est devenue patrimoine national. Comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste :

Nous avons intériorisé la notion de phrase apprise à l'école, avec ses manifestations visibles de délimitations graphiques au point qu'il semble que ce soit une notion naturelle, donnée avec la capacité naturelle du langage. (2002 : 7)

Cette phrase en tant que toujours insaisissable mais toujours là est incontournable. Par ailleurs, l'analyse linguistique des écrits scolaires est d'autant plus complexe que les matrices théoriques linguistiques tout en étant dépendantes les unes des autres, ne sont pas unifiées (Masseron, 2011) et sont pourtant le substrat sur lequel s'appuie l'enseignant. Se départir de la « phrase » : pourquoi ? Et comment ? Et est-ce possible ?

À la fois alliée et ennemie de la mise en place de dispositifs autorisant une amélioration des compétences scripturales, elle ne peut être niée. Elle ne peut qu'être mise en perspective avec l'intenté énoncé. À partir de là, il s'agit pour un enseignant non plus de regarder uniquement l'écrit réalisé comme linguistiquement analysable en phrases syntaxiques (modèle de référence) mais aussi en énoncé qui se matérialise en phrases graphiques (majuscule à l'initiale et point en finale ou non).

Il est dès lors surtout question de l'outillage méthodologique autour de la phrase permettant le « retour sur » une écriture déjà-là (Plane et Rondelli, 2017) et en train de se dire.

En effet, en situation de produire un discours, le locuteur ne règle pas nécessairement son propos sur les délimitations phrastiques : « la cohérence discursive s'exerçant souvent sur des portions de texte qui dépassent le cadre phrastique » (Combettes, 2009 : 46) et à l'inverse des segments, considérés comme phrases, fonctionnent de manière autonome au sein d'entités plus importantes. (*Ibid.* : 47).

Pour autant un modèle ne se substitue pas à un autre. Étudier les écrits scolaires sous l'angle des mouvements énonciatifs à travers une analyse en clauses et en périodes est un autre point de vue et il n'existe concernant les faits de langage que des points de vue (Saussure, 2002 : 19). Cette approche serait vaine si toutefois, elle n'était accompagnée d'un regard – à défaut

---

46 Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire : BO spécial n° 9, 30/09/10, page 4.

d'une analyse possible – vers cet intenté qui se dit et / ou s'écrit pris dans un dessein discursif spécifique. D'où l'étude des phénomènes de l'oralité dans la scripturalité, certaines procédures de sollicitation de la langue étant communes à l'énoncé oral et à l'énoncé écrit.

L'objectif est de percevoir une scripturalité possible du sujet-élève à travers les traces laissées par son vouloir-dire, tenté, essayé, repris et finalisé (relativement compte tenu du temps imparti) en un écrit-copie rendu pour être évalué. Il est surtout question de montrer à l'élève cette scripturalité pour qu'il en prenne davantage conscience, pour que ce dit devienne support d'un mieux de ce qu'il y a aura à dire. À l'analyse linguistique de l'écrit réalisé, à celle de l'oralité éventuellement présente s'adjoint celle de l'amont de l'intenté dont certaines traces émergent sur les « brouillons ».

## **Partie 2 : vers une didactique de l'écriture**

### **Chapitre 1 : le brouillon, de possibles traces pour comprendre des processus d'écriture**

#### **1) Le brouillon d'écrivain : un objet d'étude de la génétique textuelle**

À partir de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, le statut de l'écrivain français évolue vers davantage de reconnaissance sociale, juridique et économique. Les manuscrits, traces du travail de création, sont conservés. Et en 1881, Victor Hugo, en léguant son œuvre à la Bibliothèque Nationale ouvre la voie des dons à des organismes de conservation et d'archivage publics.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la genèse des œuvres littéraires fait toujours l'objet d'une attention particulière mais on s'intéresse surtout à ce qui, à côté de l'écriture, peut en éclairer certains aspects. Biographies et correspondances viennent corroborer un style, une approche. Peu à peu l'intérêt se porte sur l'écriture en tant que telle, son style, sa genèse. Une autre analyse du texte littéraire émerge, celle de l'écriture comme traces successives d'une recherche du bon mot, de la bonne phrase ... à la recherche du style, celui de l'auteur ; à la recherche des comportements, ceux des scripteurs-écrivains. Des manières de corriger ses écrits s'observent, se comparent. Albalat (1903, rééd. 1991) parle ainsi de Victor Hugo :

ses plus beaux vers, ses meilleurs développements ne proviennent pas du premier jet, mais des corrections [...].

Le procédé de Victor Hugo est toujours le même : c'est par refonte et par retouche qu'il trouve le mot, le verbe, l'épithète, la phrase qu'il cherche. Il les essaie, les superpose, les renforce, jusqu'à ce qu'ils atteignent le pittoresque, la couleur et l'effet. (1991 : 205)

Victor Hugo ne cesse de raturer ses manuscrits, Balzac ne retouche pas, il écrit sans hésitations. L'un se désintéresse des premières épreuves soumises pour correction par l'imprimerie ; l'autre ne corrige qu'à ce moment-là, pas avant. Les corrections de Balzac suscitent l'effroi des imprimeurs.

L'imprimerie, était prête et frappait du pied comme un coursier bouillant.

M. de Balzac envoie aussitôt deux cents feuillets crayonnés en cinq nuits de fièvre. On connaît sa manière. C'était une ébauche, un chaos, une apocalypse, un poème hindou. L'imprimerie pâlit. Le délai est bref, l'écriture inouïe. On transforme le monstre, on le traduit à peu près en signes connus. Les plus habiles n'y comprennent rien de plus. On le porte à l'auteur. L'auteur renvoie les deux premières épreuves collées sur d'énormes feuilles, des affiches, des paravents ! (Ourliac cité par Albalat, 1991 : 214)

À partir des années 1970, les manuscrits d'écrivains intéressent un groupe de chercheurs du CNRS autour de Louis Hay<sup>47</sup>.

les manuscrits littéraires en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement. (Grésillon, 1994 : 7)

Par la génétique textuelle ou critique génétique, l'intérêt se porte non plus sur le produit fini, l'œuvre telle qu'elle est publiée mais sur son amont, sur l'« avant-texte », sur « les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes » » (Bellemin-Noël, 1972 : 15, cité par Grésillon, 1994 : 15) ; tout ce qui montre le travail souterrain de l'élaboration textuelle littéraire<sup>48</sup> finalisé en un texte le plus souvent publié.

Deux niveaux d'analyse sont distingués :

- une analyse du processus d'écriture à savoir l'ordre par lequel les opérations sur la langue voire sur le langage se font. Elle établit la « chronologie de la scription » en comparant les différentes ébauches qui aboutissent à l'élaboration textuelle ;
- une analyse des opérations d'écriture observables par les ajouts, les suppressions, les remplacements et les déplacements.

La génétique textuelle distingue trois phases de la genèse interne : une phase pré-rédactionnelle (recherche de documentation, élaboration de plans...), une phase rédactionnelle ou phase de textualisation et une phase de mise au point (Grésillon, 1994 : 10).

De là, émerge la distinction entre les brouillons ou « manuscrits de travail » et le manuscrit.

---

<sup>47</sup> Ce groupe de chercheurs du CNRS, constitué de Louis Hay, Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave fondera l'équipe Manuscrit et linguistique de l'ITEM (Institut des Textes Et Manuscrits) co-adossée au CNRS et à l'École normale Supérieure.

<sup>48</sup> À distinguer de la recherche psychanalytique qui à l'époque recherche les manifestations inconscientes, « L'auteur travaillé par la création » comme le propose Didier Anzieu notamment dans *Le corps de l'œuvre* (1981).

Les brouillons ou manuscrits de travail se comprennent comme dossier génétique « ensemble constitué par les documents écrits que l'on peut attribuer après-coup à un projet d'écriture déterminé dont il importe peu qu'il ait abouti ou non au texte publié » (*Ibid.* : 109) ou « ensemble des documents susceptibles d'éclairer la genèse d'une œuvre » (*Ibid.* : 74).

Les brouillons ou manuscrits de travail représentent la « phase rédactionnelle qui succède aux travaux préparatoires que sont les notes de lecture, plans, scénarios, ébauches et esquisses. » (Grésillon, 1994 : 74). « Généralement couverts de ratures et de réécritures » (*Ibid.* : 241), ils montrent « les traces de l'élaboration textuelle » (*Ibid.* : 244), du texte en train de se constituer. Les brouillons ou manuscrits de travail visualisent les manipulations opérées sur la langue.

À travers les ébauches, les variantes du même reformulé, repris, différé, supprimé cherchent à saisir les manipulations de la langue des scripteurs-écrivains. Elle « traque à la fois l'écriture débordante du désir et la scription réglée du calcul. » (Grésillon, 1994 : 12). Elle traque cette tension entre une volonté de dire jaillissante, de l'ordre du pulsionnel, du neuronal (*Ibid.*, p. 17) et les contraintes de la langue.

Un travail de lecture voire de déchiffrement s'engage alors pour le linguiste généticien : lecture du « figural », des documents « tabulaires-conceptuels » (« schémas, plans, listes ou tableaux »), lecture visuelle, globale et lecture du « scriptural », « du déchiffrement linéaire » des documents « linéaires-textuels » (*Ibid.* : 114). Les documents sont lus à la lettre, sont déchiffrés.

Mais déchiffrer, c'est aussi lire « les mots sous les mots », deviner sous le trait de la biffure le signifiant supprimé, savoir chercher son substitut dans l'espace alentour : à côté, au-dessus, en dessous, dans la marge ; suivre les becuquets d'insertion ou autres signes de renvoi (*Ibid.* : 116).

Une véritable enquête est menée. Le linguiste généticien a face à lui des signes de la langue qui signifient mais aussi des signes méta-scripturaux (des flèches, des renvois ...) qui signifient certes mais pas pour lui de manière sûre. Il transcrit c'est-à-dire lit, déchiffre parfois et reproduit diplomatiquement mais pour se faire parfois interprète. Et « Lire et interpréter, cela implique des prises de position théoriques. » (*Ibid.* : 146). Le parti pris de cette approche est « la langue *en acte* » :

Tout manuscrit est une terre d'élection pour les amoureux de la langue *en acte*.  
Non celle des systèmes et langages formels, mais celle qui vit, se construit, se trompe, se réajuste ; celle dont l'énonciateur ne se paie pas de mots, connaît le prix

d'une phrase bien faite, est à l'écoute du jeu des règles et de leurs transgressions, et sait que le sens ne s'établit que progressivement, au cours même d'une activité de langage où production, reconnaissance et reformulation ne cessent d'être en interrogation. [...] Le manuscrit apparaît alors comme une sorte de laboratoire vivant pour éprouver, illustrer et affiner une telle conception du langage. (*Ibid.* : 147)

L'objectif d'une telle entreprise n'est pas d'établir une « vérité » sur un auteur mais une possible explicitation de sa manière d'être écrivain en son lieu et en son temps.

Si le sujet-écrivain-écrivain dans ce qu'il a de singulier est au centre de cette analyse, le linguiste généticien ne peut que formuler des hypothèses quant au procès d'écriture. Ce que l'on suit à travers ce cheminement d'un dire qui se cherche, qui se trouve ou qui s'abandonne, est l'énonciation comme « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974 : 80) ; cette énonciation qui « suppose la conversion individuelle de la langue en discours » (*Ibid.* : 81) c'est-à-dire sa sémantisation. Le chercheur formule des hypothèses, élabore « une simulation, un acte de construction scientifique » (Grésillon, 1994 : 149) qui s'appuie sur l'analyse des manipulations sur la langue.

L'énonciation telle que Benveniste l'a formalisée place la subjectivité au centre de tout acte de langage :

Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. [...] C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. (Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1966, tome 1 : 259)

Et c'est bien ce dont il s'agit en critique génétique. Le sujet écrivain-écrivain est au centre et par lui la linguistique énonciative sert l'analyse littéraire. La critique génétique s'inscrit donc dans le cadre de la co-énonciation par lequel le scripteur est aussi son premier lecteur :

Les manuscrits montrent que l'auteur joue au moins deux rôles différents, et produit deux types de variantes. D'une part, il produit son texte, au fil de la plume, et ce mouvement engendre des variantes dont la succession se confond avec le processus d'écriture lui-même. D'autre part, l'auteur est à lui-même son premier lecteur, dans deux étapes génétiques différentes : il est probable qu'il y a un certain nombre de relectures partielles de fragments textuels courts dès leur achèvement et avant que ne s'amorce la suite de la production textuelle. Et il est sûr qu'une fois la totalité du texte achevée, l'auteur procède à une relecture d'ensemble. Il effectue des corrections au cours de ces deux étapes. D'un point de vue génétique, l'auteur est donc successivement scripteur, lecteur-scripteur, et lecteur. (Grésillon et Lebrave, 1984 : 99 cités par Doquet, 2011 : 29)



La lecture-interprétation fait l'objet d'une transcription, transcription du syntagmatique, du flux de l'écriture et du paradigmatique des réécritures qui, pour tant qu'elle soit fidèle, ne peut remplacer l'original.

car toute transcription dactylographiée perd irrémédiablement ce que l'écriture manuscrite véhicule comme charge affective (hâte, blocage, angoisse, jubilation) et comme indice sur les mouvements scripturaux (changement de l'épaisseur du trait, alternances encre/crayon, noir/couleur, changement du ductus, etc.). Rien ne saurait donc remplacer la consultation de l'original (Grésillon, 1994 : 129).

De ces singularités observées émergent néanmoins des tendances. Si Zola suit un programme prédéfini par des plans de lieux (les corons, les galeries des mines du Nord de la France etc.), des listes descriptives de matériels professionnels (un lavoir, une blanchisserie etc.) réalisés lors de ses enquêtes sur le terrain, Proust semble écrire au fil de la plume. L'un a une écriture à programme, l'autre à processus. L'un a besoin de « prolégomènes », l'autre a une écriture qui « se déploie comme par auto-génération, sans plan préalable » (Doquet, 2011 : 33).

Ces observations de manuscrits réalisés rendent compte de possibles scripturaux et des trajets pris, écrire est perçu sous l'angle de la singularité de l'écrivain-scripteur.

Nous reprenons le concept de sujet écrivain du modèle peu à peu formalisé par Dominique Bucheton et l'équipe Escol à partir de 1997. En 1995, lorsqu'elle analyse les écrits de collégiens engagés dans une écriture longue, elle constate un développement des compétences grâce au temps qui permet une maturation. De même des comportements similaires à ceux d'experts et d'écrivains et un « épaissement » des textes s'observent. Les élèves

réorganisent, déplacent, complexifient, enchâssent, expansent ou réduisent certains thèmes. Leur texte, par la réécriture ou les corrections « s'épaissit » lentement, véhicule une densité beaucoup plus importante de significations dénotées et connotées. » (Bucheton, 1995 : 279).

L'élève écrivain peu à peu est perçu comme devant résoudre des problèmes qui oscillent entre savoirs enseignés plus ou moins assimilés et ce qui le caractérise en tant que sujet, être de chair et de sang, de sentiments et d'émotions inscrit dans une histoire familiale, sociale avec un passé, un à venir. Et par cette écriture, l'économie même de ces dimensions est transformée.

Les dimensions identitaire, cognitive, langagière, psycho et psycho-affective sont indissociables dans le développement de l'enfant. Écrire fait se déplacer le sujet sur l'ensemble de ces plans. (Bucheton, 2014 : 175)

À ce vocable nous lui préférons celui de sujet-scripteur pour le cadre scolaire. Le même postulat d'« une relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit » (Bucheton, 1997 : 17) est partagé. Cependant le concept de sujet-scripteur met l'accent sur le sujet qui apprend à écrire dans des situations toujours renouvelées même si certains invariants s'observent (Reuter, 2000). De surcroît, la scription se comprend aussi comme acte traçant et ne traçant pas forcément des signes linguistiques mais parfois des signes iconiques. Les deux termes « écrivain » et « élève » quant à eux renvoient à des statuts sociaux.

## **2) Le brouillon écrit à l'école : un objet d'étude didactique**

Cette approche génétique des manuscrits d'écrivains s'étend au monde de l'école par le postulat que certains « mécanismes fondamentaux de l'écriture sont les mêmes quel que soit le degré d'habileté du scripteur » (Lebrave, 1987 : 53 cité par Doquet, 2011 : 34 et 35). En bas de page 18, Almuth Grésillon note

Tout scripteur, quel qu'il soit, écrit, ajoute, supprime, remplace et permute : c'est tellement vrai que l'écriture électronique de l'ordinateur ne pouvait que copier ce système universel... (1994).

Même si écrire dans un cadre scolaire, et écrire littérairement ne procèdent pas des mêmes motivations, ce « commun » processuel sert de base aux assises d'une didactique de l'écriture qui se met en place dans les années 1985. Des linguistes, dès les années 80-90 étendent le champ de recherche aux écrits scolaires (Fabre, 1987 ; Lamothe-Boré, 1998). Les manipulations sur la langue opérées par des élèves de l'école élémentaire (CP à CM2) sont analysées par Claudine Fabre, cependant que Catherine Lamothe-Boré analyse les *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction* dans les brouillons d'élèves de 9 à 12 ans c'est-à-dire entre le primaire et le secondaire collège.

Par ailleurs en 1986, le modèle psychologique anglo-américain de Haye et Flower (1980) est présenté par Claudine Garcia-Debanç dans *Pratiques*. Par ce modèle, les chercheurs américains identifient trois sortes de tâches dans les activités d'écriture : organiser et concevoir, mettre en texte et revoir/relire. La mémoire à long terme et le contexte sont

également mis en avant pour témoigner du processus d'écriture (entendu dans cette acception comme activité cognitivo-langagière).

Depuis, cette réflexion sur l'activité d'écriture à l'école ne cesse de s'alimenter des apports de la psychologie cognitive (dont il est question dans le chapitre 2 de cette partie, page 147).

Par ces travaux dont nous avons conscience de ne rendre compte que par grandes lignes, les brouillons, « petits papiers » jetés « dans la poubelle de la classe » deviennent visibles et font leur entrée dans les programmes du primaire en 1992. Le brouillon devient

un matériau légitimé. On peut constater qu'il est un espace sémiotique autorisant la rature, signe d'un état provisoire du texte ; c'est aussi un texte originel ; on semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon ; enfin, on le considère moins dans sa dynamique de reformulation que dans son état d'énoncé. (Boré, 2000 : 28)

Dans cet article de 2000, Catherine Boré met l'accent sur le statut du brouillon à l'école primaire. Il acquiert une légitimité à l'école en tant qu'énoncé premier en réponse à une consigne d'écriture. Il est « la production d'un premier énoncé » (Boré, 2000 : 27). Il est étudié en tant que tel, trace d'une écriture qui s'essaie à travers les manipulations sur la langue, locales ou globales, témoignages d'une activité métalinguistique du sujet.

Mais du point de vue du scripteur, le brouillon est la version première d'un discours se reformulant, se paraphrasant pour aboutir à une autre version plus aboutie. « on pourrait dire que le premier texte produit joue le rôle d'un premier contexte, ou d'un intertexte » (Boré, 2000 : 31), un « texte-source » repris et modifié. Le brouillon est alors pris dans une dynamique d'énonciations successives en interaction permanente, encore peu considérée à l'école dans ces années 1990.

Ces deux acceptions du brouillon en tant que surface où s'observent les manipulations sur la langue et comme pré-texte à un autre texte sont indissociables et intéressent l'enseignant du secondaire.

Au lycée, le brouillon prend des formes qui certes « essaient » une mise en langue mais prises dans un réseau de signes pas forcément linguistiques. Il est surface sémiotique qui trace et écrit : schémas, cartes mentales, listes etc. s'entremêlent à des segments plus ou moins rédigés. L'intenté se dit mais sous des formes différentes. Le brouillon porte les traces de l'intenté qui peu à peu prend les atours des signes de la langue dans une volonté de dire orientée vers un genre scolaire. Il est la surface sur laquelle la conceptualisation première autour du sujet proposé se fait jour : des mots (au sens de Benveniste), des signes iconiques se

croisent pour cheminer vers les signes de la langue. Il est avant tout énoncé (Boré, 2000) inscrit dans un espace graphique construit par un sujet-scripteur à un moment donné de sa scolarité.

Mais au lycée, particulièrement en raison des examens et des études supérieures très proches, le brouillon ne se conçoit que comme outil possible orientant vers un mieux écrire. Il n'est pas question de le modéliser (donc en quelque sorte de l'imposer) mais de l'observer, de l'analyser en tant que version première de ce qui lui succède : l'écrit-copie. Il n'apparaît qu'en version inachevée, parfois texte qui s'achève sur l'écrit-copie (Boré, 2000). Il est alors un espace transitionnel, l'avant texte de l'écrit-copie adressé à un enseignant à la fois un (incarné en une personne physique) et multiple (aussi représentant de l'institution) pour être évalué.

L'enseignant lisant un brouillon-énoncé mesure le degré d'adéquation au sujet proposé et repère des compétences scripturales avérées ; lisant un texte-source, il repère les voies développées, les bifurcations empruntées voire les abandons relativement à l'écrit-copie. L'intenté s'y lit à la fois en lui-même dans sa première inscription et en relation à ce qu'il advient sur l'écrit-copie.

Mais le brouillon est surtout utile au lycéen qui apprenant à se lire à travers lui y découvre des manières de penser, de réfléchir, de mettre en mots non explicitement réfléchies. À condition que l'élève fasse un brouillon. Non légitimé au lycée, il est peu utilisé ; et devant l'urgence de faire vite et bien, les lycéens rechignent à reprendre cette pratique d'écriture jugée inutile voire puérile. « C'est de l'école primaire », « on n'a pas le temps » sont les propos tenus.

Il y a l'élève qui ne jette que quelques mots sur le papier voire dessine pour rendre un écrit-copie efficace et celui qui fait un brouillon (parce que l'enseignant l'a demandé) mais un brouillon-rédaction qui rédige tout pour en fin de compte remettre un écrit-copie quasi identique (seules quelques erreurs de surface sont corrigées) : entre les deux, un univers de possibles.

À ce stade de la scolarité, le brouillon sert à faire un point sur l'existant scriptural au regard du projet d'écriture imposé, finalisé (relativement<sup>49</sup>) en un écrit-copie rendu à l'enseignant

---

<sup>49</sup> L'achèvement vis-à-vis d'une tâche d'écriture scolaire est relative au temps imparti qui ne dépend pas de l'élève et ne dépend que relativement de l'enseignant soumis lui aussi à des contraintes qui le « dépassent ».

pour être évalué. La lecture du brouillon peut détromper l'enseignant sur ce qu'il pensait non acquis en lisant l'écrit-copie.

Le regard porté sur le brouillon déclenche chez l'enseignant des gestes d'évaluation différents selon qu'il l'appréhende comme énoncé qui manipule des signes ou en tant que texte-source, tandis que chez l'élève, il produit une relative prise de conscience de sa manière de penser.

## **2. 1. Le brouillon : entre surface graphique et magma de la pensée qui se met en langue**

Le premier regard porté sur cette surface composite qu'est le brouillon retient la forme prise par celui-ci : du « brouillon-fleur » (sorte de carte mentale qui restitue par des pétales autour d'une synthèse-cœur ce qu'il y a à transmettre du sujet), à la liste qui énumère et numérote, en passant par la rédaction intégrale qui sera *in fine* recopiée, les formes hybrides foisonnent. Des tendances se lisent, à programme ou à processus (critique génétique), linéaire ou instrumental (Alcorta, 2001). Étudiant des brouillons d'élèves du primaire (CM2), de collège (4<sup>e</sup>), de lycée (2<sup>de</sup>) et d'étudiants, Martine Alcorta observe deux grandes tendances dans l'utilisation du brouillon, le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales. Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. (2001 : 98).

Ces deux formes de brouillon sont révélatrices de « la façon dont les élèves gèrent, construisent, contrôlent, évaluent leurs propres productions verbales. » (Alcorta, 2001 : 98).

Si les jeunes élèves utilisent le brouillon linéaire, avec l'âge, ils utilisent davantage la surface de la page de manière bidimensionnelle. Les premiers récupèrent les données en mémoire tout en rédigeant, les seconds « planifient, organisent, hiérarchisent les informations avant de les rédiger, c'est-à-dire avant de les linéariser dans le texte final. » (*Ibid.* : 100). Si de manière générale, le recours au brouillon instrumental augmente avec le niveau de maîtrise de l'écrit, la difficulté d'écriture de la tâche impacte fondamentalement le recours à tel ou tel brouillon.

Le brouillon, surface graphique lue se comprend comme trace protéiforme d'une pensée qui se cherche ou/et d'une pensée qui se trouve. Il est ce qui autorise à une pensée magmateuse, aux « proto-pensées », aux « corps flottants » d'émerger. Ces termes empruntés à Fred Vargas, pour décrire comment son personnage Adamsberg pense, représentent ce qu'il en est d'une intériorité qui cherche à s'extérioriser :

Des pensées avant les pensées, [...] des « bulles gazeuses ». Des embryons qui se promènent et prennent leur temps, apparaissent et disparaissent, qui vivront ou mourront. (2017 : 330)

L'élève face à sa feuille peut s'apparenter à ce policier qui se doit d'obtenir des résultats rapides et qui est confronté à une réalité qui en partie lui échappe :

Adamberg ne savait réfléchir qu'en déambulant. Si on pouvait appeler cela réfléchir. Cela faisait bien longtemps qu'il avait admis que, chez lui, penser n'avait rien de commun avec la définition appliquée à cet exercice. *Former, combiner des idées et des jugements*. Ce n'était pas faute d'avoir essayé, demeurant assis sur une chaise propre, posant les coudes sur une table nette, attrapant feuille et stylo, serrant son front dans ses doigts, toutes tentatives qui n'avaient fait que déconnecter ses circuits logiques. Son esprit déstructuré lui évoquait une carte muette, un magma où rien ne parvenait à s'isoler, à s'identifier comme Idée. Tout paraissait toujours pouvoir se raccorder à tout, par petits sentiers de traverses où s'enchevêtraient des bruits, des mots, des odeurs, des éclats, souvenirs, images, échos, grains de poussière. Et c'est avec cela seulement qu'il devait, lui, Adamsberg, diriger les vingt-sept agents de sa Brigade et obtenir, selon le terme récurrent du divisionnaire, des Résultats. Il aurait dû s'en inquiéter. Mais d'autres corps flottants occupaient en ce jour l'esprit du commissaire. (2006 : 102 et 103).

Corps flottants, bulles gazeuses qui témoignent de l'évanescence d'une pensée en recherche d'une trace efficiente. En tant que tel, le brouillon se perçoit comme surface sur laquelle les inscriptions, les couleurs, les traits tels les œuvres picturales

ne renvoient, ne suggèrent rien d'une manière univoque. L'artiste les choisit, les amalgame, les dispose à son gré sur la toile, et c'est finalement dans la composition seule qu'elles s'organisent et prennent, techniquement parlant, une « signification » par la sélection sémiotique et l'arrangement (Benveniste, 1974 : 58).

Le sens imputé à une couleur, un dessin, un schéma n'est compréhensible que du scripteur par opposition à la signification qui est commune aux signes. Si la couleur rouge peut évoquer le coquelicot, l'amour, le sang, la Révolution française ou encore le jus de cerise, c'est dans l'agencement singulier qu'elle structure l'idée assignée et n'a sur le brouillon d'autre but que de signifier pour le sujet-scripteur. Le rouge revêt les contours d'un signe paralangagier par la

référenciation singulière que lui appose le sujet. La chaîne associative particulière, menant du rouge à la Révolution par exemple nécessite un déploiement de l'intenté, une mise en mots pour devenir énoncé. Le brouillon est cet espace de « représentation » ou « image mentale » qui s'appuie sur des constellations sémantiques élaborées au fil de l'apprentissage pour s'extérioriser. Ces associations sémantiques nécessitent l'interprétance de la langue pour devenir énoncé. Le brouillon est à cet égard un lieu de tension entre le paralangagier et le linguistique, la langue nous obligeant « à faire sens autrement que nous le faisons avec, entre autres, des gestes, des actes ou des dessins. » (François, 2001 : 100). Le brouillon est ce matériau composite.

À un second niveau, le brouillon est la trace d'une posture « méta » du scripteur qui endosse le rôle de lecteur de l'écrit réalisé. Scripteur et lecteur de soi sont en coprésence permanente dans l'activité d'écriture.

Parmi ces indices révélateurs d'une posture à distance de soi-même, les « auto-injonctions » définies par Almuth Grésillon comme « formes avant-textuelles susceptibles d'être analysées comme un ordre que le scripteur se donne à soi-même » (2002 : 28). Les auto-commentaires comme « attention à la longueur de mes phrases », « mettre de la ponctuation », réalisés en cours d'écriture à l'école par un *je* lecteur se réfèrent probablement aux évaluations antérieurement réalisées par des enseignants qui pointaient des aspects « défailants » de la mise en langue. Ils signifient pour le scripteur la nécessité de réaliser des actes d'écriture spécifiques (Grésillon, 2002 : 28), actes qui peuvent être locaux ou globaux.

À ces traces auto-procédurales s'adjoignent celles d'une posture métalinguistique du scripteur observable par les manipulations sur la langue.

C'est bien un seul et même sujet qui produit une série de « morceaux de textes » se reformulant en cascade, dans un enchevêtrement de réécritures, biffures, et ratures non linéaires et souvent extrêmement complexes – les reformulations pouvant varier de la pure reproduction à l'altération totale. (Fuchs, 1994 : 18)

Les quatre opérations d'écriture, l'ajout, la suppression, le remplacement, et le déplacement témoignent des manipulations opérées par le scripteur (Fabre-Cols, 2002 ; Doquet, 2011). Ces manipulations sur la langue se lisent comme autant d'énoncés en « remplacement de », comme énoncés réalisés par un scripteur parmi d'autres possibles.

Tout énoncé est un parmi d'autres, épinglé par l'énonciateur dans le paquet des énoncés équivalents possibles, bref tout énoncé fait partie d'une famille de

transformés paraphrastiques ; il n'existe pas d'énoncé qui ne soit modulé, c'est-à-dire qui ne soit un phénomène unique (Culioli, 1973 : 86 et 87)

Dans l'économie du brouillon, la question est de savoir pourquoi un segment est substitué à un autre et comment. La question du pourquoi réfère à la relation sémantique entre énoncés et sollicite l'intériorisation, l'assimilation de la langue comme « réservoir mental » à savoir le lien entre les constellations sémantiques. Celle du comment considère les marqueurs de parenté entre énoncés inscrits ou non sur la feuille.

Le brouillon se perçoit dans cette perspective comme énoncé dont il s'agit de répertorier les manipulations pour en comprendre la cohérence et les raisons. Le déplacement, opération difficile qui nécessite une appréhension globale de l'énoncé en train de s'écrire, ne s'observe que vers 9 ou 10 ans (Fabre, 1987). Cependant, son absence ou sa faible présence chez des scripteurs de 15 ans peut augurer d'une difficulté située à un autre niveau (le genre convoqué par exemple). C'est la comparaison avec d'autres brouillons-énoncés du même sujet-scripteur qui peut le dire. L'enseignant lecteur des brouillons peut y voir le reflet du degré d'habileté du scripteur maniant une langue en acte.

Mais le brouillon se lit également comme ressource dont dispose un élève pour contrôler son activité d'écriture, comme

outil d'auto-contrôle, que le scripteur se donne à lui-même. Si pour les plus jeunes élèves, le contrôle de la production est assuré par l'enseignant qui évalue, corrige, commente le brouillon, pour les élèves du lycée et de l'université, ce contrôle peut s'exercer de façon autonome au moyen d'outils, comme les brouillons instrumentaux (Alcorta, 2001 : 101).

Il devient témoin du degré d'autonomie et de maturité cognitive de l'élève vis-à-vis de telle ou telle tâche d'écriture par la distance de lecture qu'il instaure avec son écrit. Les transformations opérées du brouillon à l'écrit-copie se lisent comme indices du degré de relecture : les interventions locales de l'ordre de la microsyntaxe ne sont pas du même registre que les transformations macrostructurelles. Ces dernières réorganisent à ce point le projet d'écriture que leur filiation au brouillon comme texte-source est parfois difficile à percevoir. Les élèves les plus en difficulté peuvent repérer un problème conceptuel sur leur brouillon sans pour autant réorienter leur projet d'écriture et réorganiser les niveaux d'analyse. Ils peuvent brouillonner en sachant que « cela ne va pas » mais ne pas procéder différemment parce qu'ils « ne savent pas », « n'ont jamais appris à faire autrement ».



Si Martine Alcorta démontre que le développement cognitif oriente l'usage du brouillon chez les élèves-étudiants vers une instrumentalisation, cette instrumentalisation est néanmoins fortement tributaire des tâches d'écriture et du degré de compréhension du processus d'écriture. Les brouillons des élèves de seconde technique montrent qu'ils « n'ont pas encore atteint ce palier important du développement des capacités d'écrit. » (*Ibid.* : 100), palier qui dans l'étude qu'elle a menée se situe en classe de 4<sup>e</sup>.

## 2. 2. Le brouillon comme inachèvement

Le brouillon est l'avant écrit-copie. Première version, il entretient une relation paraphrastique avec la version dite achevée, rendue pour être évaluée. Cette paraphrase immédiate dans le cadre d'une évaluation sur table s'entend comme intertextuellement inscrite du brouillon à l'écrit-copie par les manipulations sur la langue apportées de l'un à l'autre. Cette reformulation (Boré, 2000), explicative ou imitative (Fuchs, 1994) témoigne de la portée et de la qualité du regard du scripteur sur son écrit en cours de réalisation.

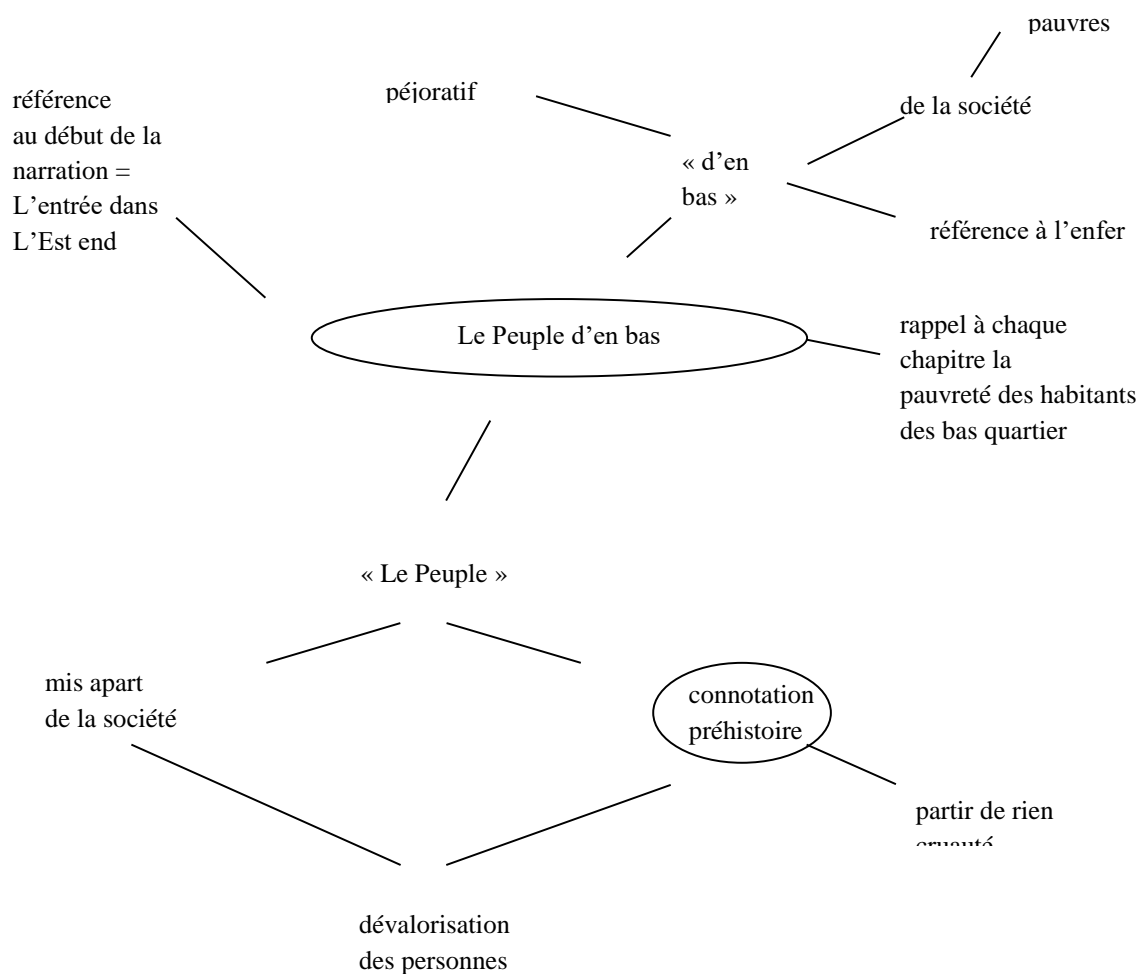
car pouvoir décrire de plusieurs façons une même réalité, c'est être capable de construire une multiplicité de représentations de cette réalité, et de manifester de bonnes aptitudes cognitives (Fuchs, 1994 : 12)

De la sorte, d'une version d'un texte à une autre se lit le degré de proximité des segments paraphrasés et la tension entre le même et l'autre. Entre deux versions, des bifurcations s'observent, locales et/ou globales. La deuxième version, peut être quasiment la même, quelques erreurs de surface en moins. Beaucoup de brouillons linéaires qui se lisent comme un pas à pas scriptural (Schwneuly, 1988) sont reproduits tels quels, seules quelques interventions d'ordre orthographique témoignent d'un retour linguistique sur l'écrit.

Dans le cas des brouillons instrumentaux (Alcorta, 2001), l'intertextualité se pose différemment. L'écrit-copie a pour but de déplier ce qui est souvent condensé en expressions lacunaires et de déployer logiquement les relations entretenues entre elles signifiées par des traits, des flèches etc. Mais si certains brouillons instrumentaux se lisent extrêmement bien tant la compréhension-interprétation du lecteur est guidée, ils n'engagent pas forcément vers une textualisation réussie. L'exemple qui suit montre comment une élève de seconde ne parvient pas, seule, à son arrivée au lycée à déplier les syntagmes condensateurs de l'intenté. Du brouillon à l'écrit-copie, impossible pour Alice, de mettre en mots ce qu'elle veut dire et ce quelle que soit la discipline. Il lui faut l'étayage d'un enseignant pour parvenir plusieurs

mois plus tard à quelque peu déployer cette idée « derrière la tête » (et ne pas être en échec scolaire). Au cours du premier trimestre 2011, une étude du récit *Le Peuple d'en bas* de Jack London a été menée. Antérieurement, pour appréhender le réalisme et le naturalisme au XIX<sup>e</sup> siècle, deux œuvres de fiction de Zola ont été étudiées : *Comment on meurt* et *L'Assommoir*. Lorsque la lecture du récit documentaire de Jack London est interrogée, début février, la pratique du brouillon est courante chez les élèves de cette classe. Elle a également été présentée aux parents lors d'une réunion en septembre.

Le 4 février 2012, Alice<sup>50</sup> remet le brouillon et l'écrit-copie suivants :



Définition dico : Ensemble d'êtres humains vivants en société, forment une communauté culturelle, et se réclament une origine (p. 534)

Le titre de l'œuvre, « Le peuple d'en bas », nous explique en cinq mots et deux éléments de quoi va nous parler ce livre. Le premier élément selon moi est le « Peuple » ; il y a une mise à part des autres habitants de Londres, une référence à l'époque préhistorique selon moi, où les Hommes étaient cruels, ne pensaient qu'au besoin vital (manger, dormir). Jack London veut montrer le retour en arrière de la société. Le deuxième élément : « d'en bas » veut montrer la classe sociale de ce « peuple » dans la société, il veut montrer la dévalorisation de ce « peuple » qui va démontrer tout au long de son livre. Ce titre rappelle à chaque chapitre la pauvreté des habitants dans ces bas quartiers de Londres.

<sup>50</sup> Volontairement nous préférons ne pas immédiatement présenter cette élève pour placer le lecteur en position de découverte de l'écrit réalisé sans informations explicatives.

Le schéma d'Alice se lit et se comprend aisément : le titre est séparé en deux pour rendre compte du jeu de mots de la traduction « peuple »/ « d'en bas » qui de fait sur-signifie métaphoriquement le niveau de l'échelle sociale. Ces deux segments sont ensuite déclinés puis à nouveau segmentés en autant d'arguments. Le schéma sert une organisation hiérarchisée d'informations (Alcorta, 2001) dont la compréhension ne pose aucun problème. Ce brouillon a la fonction instrumentale spécifique « de construire, contrôler, planifier, il se situe à un niveau de médiation qui se trouve en amont du processus, avant les opérations de rédaction proprement dites. » (Alcorta, 2001 : 100). Cependant, pour Alice, les syntagmes condensateurs d'exemples et les raisonnements qui leur sont implicitement associés, présents sur le brouillon ne parviennent pas à se déployer dans l'écrit-copie. Alice échoue dans la rédaction.

Elle est un exemple type de la difficulté de certains élèves à faire le lien entre leur pensée et une mise en mots et en texte qui pourraient en rendre compte. Face à une mise en texte qui échappe, l'avant-copie peut rétablir un rapport à l'écriture plus serein.

Pour Alice, certains éléments biographiques, dont l'enseignante dans un premier temps n'a pas eu connaissance, expliquent cet « échec » initial.

En septembre 2011, lorsqu'elle arrive en classe de seconde, elle a 14 ans et 9 mois. Cette jeune fille, au regard clair et franc, pétille de curiosité. Cependant s'observe un comportement qui interroge. Que ce soit à l'oral ou à l'écrit (brouillons et écrits-copies), ses remarques, pour pertinentes qu'elles soient, se heurtent à une condensation de la réflexion qu'elle ne parvient pas, seule, à déplier. En classe, par le questionnement de l'enseignante quant à son vouloir dire, elle développe quelque peu mais montre rapidement des signes d'énervement vis-à-vis d'elle-même. Seule face à une tâche rédactionnelle, elle se heurte à cette impossibilité de déployer un dire trop condensé pour être compris dans un texte. Elle se trouve dans l'impasse d'un vouloir-dire qui ne se dit pas clairement aux autres et ne voit pas d'issue. Début décembre 2011, après le premier conseil de classe, l'enseignante fait part de cette difficulté à ses parents au cours d'un entretien individuel. Elle apprend alors qu'en primaire une dyslexie a été diagnostiquée.

La MDPH (Maison Départementale Du Handicap) est sollicitée pour la mise en place d'un dispositif spécifique (qui ne sera effectif qu'en 1<sup>er</sup>).

Pour l'enseignante, le problème est de savoir comment lui permettre cette expression, ce passage d'une première énonciation-trame de sa pensée à une seconde énonciation explicative et/ ou illustrative de la première (Boré 2000 : 30 et 31). L'hypothèse selon laquelle le brouillon pourrait servir de levier à ce passage est formulée et acceptée par les parents.

L'autre hypothèse de l'enseignante est que le questionnement sur le vouloir-dire qu'elle adresse à Alice s'intériorisera peu à peu pour se transférer en dialogue intérieur.

Pour faire un bilan, un entretien semi-directif est mené en fin d'année. Alice évoque cette instrumentalisation générale du brouillon pour penser, instrumentalisation qu'elle oppose à la rédaction proprement dite :

parce que je mets dans mon brouillon j'arrive mieux à mettre mon raisonnement parce que il y a très peu de rédaction je m'embrouille moins en fait (...) je pense quelque chose mais je n'arrive pas à l'exprimer en fait ce que je pense.

Par ailleurs, cette instrumentalisation est plus qu'une aide pour apprendre à penser par l'écrit, elle est devenue pour elle un mode d'expression écrite :

voilà parce que la rédaction je peux pas même si j'essaie de m'exprimer en fait ça exprime pas du tout ce que je veux exprimer je me rends compte que c'est pas du tout en accord avec mon raisonnement alors que dans le tableau<sup>51</sup> un texte en fait on retrouve plus mes idées et encore des fois dès qu'il faut écrire un petit peu dans les analyses c'est un peu dur mais ça me permet plus de m'exprimer parce qu'avant au collège on faisait pas ce genre de tableau je pouvais pas enfin même si à la fin de l'année les professeurs ils voyaient bien que je comprenais mais que j'arrivais pas à rédiger ils pouvaient pas le voir sur papier quoi.

Dans la suite est évoquée la question du transfert de cette utilisation du brouillon-outil dans d'autres matières et notamment en histoire, elle déclare alors :

oui mais on demande des choses précises en fait enfin plus précises ++ en fait on nous donne le parcours à faire ++ le parcours à faire et en fait je sais pas si je le comprends pas ou ++ alors que là le parcours<sup>52</sup> c'est moi qui le fais toute seule donc ça s'enclenche.

Cette dernière donnée est fondamentale, Alice n'exprime pas de « répulsion » à écrire, elle investit même positivement cette phase de conceptualisation-maturation de son raisonnement pour répondre aux questions posées.

---

<sup>51</sup> Écrit intermédiaire situé entre la compréhension-interprétation subjective du texte à analyser et la rédaction de l'analyse. Le tableau a pour but de sérier des occurrences sous des indices métalangagiers en vue de préciser les arguments valisant la compréhension-interprétation.

<sup>52</sup> En histoire, les élèves sont invités à construire un parcours d'analyse de divers documents de genres différents en utilisant les connaissances acquises. La compréhension-interprétation est orientée mais c'est aux élèves de déterminer le parcours le plus adapté pour en rendre compte. En français, ils construisent complètement ce parcours, à eux d'être convainçants par les arguments choisis, justifiés par les occurrences sériées sous des procédés identifiés.

Mais le coût cognitif est exorbitant comme elle l'exprime quand la question lui est posée de savoir comment elle s'y prend :

ça dépend si c'est sur un texte ou des documents j'analyse bien les documents je passe des fois plus de temps sur l'analyse des documents parce j'ai eu le moins de difficultés alors en fait après la rédaction je mets beaucoup de temps à rédiger et dès que je me relis ça peut mettre des heures pour faire un bon travail enfin même si je vois pas toutes mes fautes d'orthographe même si je relis enfin pour lire pour voir toutes mes fautes d'orthographe je peux mettre des heures

Ens. : est-ce que tu les vois tes fautes d'orthographe ?

Alice : non

Ens. : pourquoi ?

Alice : parce que des fois là en ce moment j'abandonne un peu je me relis pas automatiquement enfin je me relis quand j'écris mais je me relis pas après parce que avant je le faisais et je me rajoutais des fautes oui je rajoutais des fautes donc on m'a dit de ne plus me relire parce que je me rajoutais des fautes

Ens : mais tu te relis au fur et à mesure ?

Alice : oui

Ens : alors comment tu écris tu te relis ++ une phrase un paragraphe ?

Alice : non une phrase dès que je fais une phrase j'essaie de me relire et de voir si c'est cohérent [...] enfin avec ce que j'ai fait avant

Ens : donc tu relis la phrase d'avant ?

Alice : oui voilà sur la phrase d'avant et j'essaie de corriger les fautes d'orthographe mais en écrivant en fait en ayant le mot

Ens : donc pendant que tu écris tu penses à l'orthographe ?

Alice : oui voilà c'est ça

Ens : pendant que tu écris est-ce que tu n'es focalisée que sur l'orthographe Alice ?

Alice : oui enfin sur les devoirs à la maison je fais vraiment attention à l'orthographe en fait en rédigeant je pense qu'à ça et après je demande qu'on me relise pour éviter d'en avoir trop

Ens : donc si je comprends bien quand tu te relis au fur et à mesure tu vas corriger notamment l'orthographe tu dis je regarde si c'est cohérent ?

Alice : oui après en ayant terminé la phrase je regarde si c'est cohérent avec la phrase d'avant

Ens : donc tu travailles aussi sur le raisonnement ? comment tu t'aperçois que ton raisonnement n'est pas cohérent ?

Alice : si les phrases ne veulent rien dire ce qui arrive assez souvent je pense quelque chose mais je n'arrive pas à l'exprimer en fait ce que je pense

Cet exemple met en exergue une difficulté majeure : celle d'une parole qui parvient à se schématiser mais pas à se secondariser dans une langue qui l'interpréterait pour la rendre acceptable en milieu scolaire. La comparaison brouillon/écrit-copie dans ce cas pointe ce sur quoi intervenir en tant qu'enseignant : le trajet de l'un à l'autre. Avec Alice, dyslexique<sup>53</sup>, le brouillon-schéma sert d'instrument à tracer un discours intérieur qu'elle ne parvient pas à extérioriser. Ce cas a été déterminant pour l'enseignante qui a été contrainte de remettre en question son enseignement. Si la pratique du brouillon sert les élèves en situation de handicap, elle sert tout autant ceux qui s'en emparent, en situation de handicap, en difficulté scolaire ou non.

Cependant, le brouillon ne se conçoit pas que dans sa relation avec l'écrit-copie. Il se conçoit aussi dans cette relation avec le discours intérieur que se tient le sujet lorsqu'il écrit. Le brouillon écrit est une trace possible de ce discours intérieur du sujet, qui interroge ce qu'il a à dire et comment le dire. Il est un espace transitionnel entre deux modalités d'énonciation.

La circulation entre la parole intérieure et la parole extériorisée est permanente, brouillon et écrit-copie n'en sont que des manifestations tangibles. Et tout le monde n'a pas besoin de faire un brouillon écrit pour rédiger un texte accepté et acceptable.

### **2. 3. Le brouillon mental : un discours de soi à soi « dans sa tête »**

Almuth Grésillon (1994) reprend les propos de Borgès qui atteint de cécité, n'écrit pas de brouillon : « Comme je suis aveugle, je dois rédiger en esprit maints brouillons avant de pouvoir dicter ce que j'ai écrit, si bien que, quand j'écris quelque chose, c'est sous une forme

---

<sup>53</sup> Reconnue comme telle par la Maison du Handicap dans le courant de l'année.

définitive. » (page 29). Marguerite Duras évoque elle aussi ce qui se dit sans s'écrire : « Écrire c'est aussi ne pas parler. C'est se taire. C'est hurler sans bruit. » (1993 : 28).

Certains « écrivent dans leur tête », d'autres « ont besoin de voir tout sur le papier » (Grésillon, 1994 : 113). Écrire, ne pas écrire mais rédiger mentalement, voire bouger pour trouver ses mots. Rousseau marche, Hustvedt aussi

quand je ne trouve pas mes mots, marcher m'aide. Mes pieds libèrent la phrase de ce sous-sol secret. Il y a aussi, tapies dans cette cave, des images qui côtoient des phrases embryonnaires ou des phrases complètes qui n'appartiennent à personne. [...] Quelquefois, quand j'écris, des pensées sauvages apparaissent. Elles volent en avant de moi. Il me faut leur courir après pour comprendre ce qui se passe. (2013 : 68)

C'est dire si écrire est investi de corporéité et excède une volonté de dire consciente. Le créateur est mu par une force qui le dépasse et qui le pousse à interroger cet univers souterrain, qui pense tout seul, tapi au fond de lui.

Le brouillon mental, brouillement d'une pensée qui se cherche, qui dit avant de potentiellement s'écrire, qui parfois même est accompagné de la marche, passe par différentes phases avant cette forme adulte évoquée par des écrivains.

Benveniste dans les *Dernières leçons* rend compte du processus d'acquisition de l'écriture par lequel l'enfant prend conscience que le mot écrit représente sa pensée. Mais l'écriture comme intenté sous forme écrite ne procède pas d'une secondarisation de la parole, elle est le vecteur même de cette pensée :

Car l'acte d'écrire ne procède pas de la parole prononcée, du langage en action, mais du langage intérieur, mémorisé. L'écriture est une transposition du langage intérieur, et il faut d'abord accéder à cette conscience du langage intérieur ou de la « langue » pour assimiler le mécanisme de la conversion en écrit. (2012 : 94)

Dans les « jeux de l'atelier intime » (Rosenthal, 2012 : 64), l'enfant met en scène un ou plusieurs compagnons imaginaires et leur fait jouer des rôles. Par ces jeux, différentes voix intériorisées se font entendre : « les mots, les expressions acquièrent une dimension nouvelle [...] ils donnent corps et une forme de permanence à des vécus (éventuellement imaginés) » (Rosenthal, 2012 : 64). Ces jeux n'ont pas pour fonction de communiquer du sens à une personne réelle même s'ils sont adressés. L'enfant peut être l'émetteur et le destinataire de son propre énoncé par le monologue qu'il prononce mais pas dans un but de communicabilité (Piaget, 1984). Ce langage « égocentrique » de l'enfant ne différencie pas les points de vue :



le sien et ceux des autres se confondent (Piaget, 1984). L'enfant parle « avant tout pour lui et [...] la parole, avant d'avoir fonction de socialiser la pensée, a pour rôle d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle » (Piaget, 1984 : 50). Son langage évolue avec la nécessité de se faire comprendre de son entourage. Pour autant, ce langage pour soi ne disparaît pas mais se transforme en langage intérieur. Vygotski (1997) observe que lorsqu'un enfant en âge scolaire est confronté à une difficulté, il réfléchit silencieusement :

C'est pourquoi nous supposons que l'opération que l'enfant d'âge préscolaire fait en parlant tout haut, l'écolier la fait en employant déjà un langage intérieur, silencieux.

[...] celui-ci [le langage intérieur], outre une fonction purement expressive et une fonction de décharge, outre le fait qu'il accompagne simplement l'activité de l'enfant, devient très facilement un instrument de la pensée au sens propre c'est-à-dire qu'il commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit. (1997 : 97)

L'extériorisation cesse peu à peu et ce silence se comble des « réflexions muettes » de l'adulte, réflexions qui présentent les mêmes caractéristiques et les mêmes fonctions que le langage égocentrique de l'enfant : « l'un et l'autre sont un langage pour soi, distinct du langage social, qui, lui, a pour tâche la communication et la liaison avec l'entourage. » (*Ibid.* : 100).

Le langage du sujet intime adressé à lui-même pour lui-même se distingue du langage social qui communique avec l'entourage. Cependant ce langage intérieur n'est pas un avant de la parole prononcée, de l'actualisation de la langue en acte :

En soi l'existence ou l'absence d'expression orale est non la raison qui nous explique la nature du langage intérieur mais la conséquence découlant de cette nature. On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans la mémoire mais qu'il se situe à l'opposé de celui-ci. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en parole, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation du langage dans la pensée. (*Ibid.* : 442)

Deux mouvements concomitants et complémentaires s'opposent dans l'acquisition du langage qui ne sont pas sans rappeler les processus d'intériorisation/extériorisation de la langue par Saussure et Benveniste. Par intériorisation progressive, les mots du « dialecte intime » (*Ibid.* : p. 486) se colorent

d'autres nuances de sens, qui en se développant et en s'additionnant finissent par se transformer en une nouvelle signification du mot. Les expériences montrent que dans le langage intérieur les significations des mots sont toujours des

idiotismes, intraduisibles dans le langage extériorisé. Ce sont toujours des significations individuelles, qui ne sont intelligibles que dans le cadre du langage intérieur, où les idiotismes sont tout aussi abondants que les élisions et les omissions.

Au fond l'insertion de sens divers dans un mot unique représente à chaque fois la formation d'une signification individuelle, intraduisible, c'est-à-dire d'un idiotisme. (*Ibid.* : 486 et 487).

Et si lorsque nous nous parlons à nous-mêmes une même dénomination peut condenser des pensées, sentiments et raisonnements divers, lorsque nous voulons extérioriser cette « dénomination unique », nous sommes confrontés à la difficulté de sa communicabilité.

La signification de cette dénomination unique pour des pensées, des sentiments, des raisonnements complexes n'est pas traduisible dans le langage extériorisé ni comparable à la signification habituelle du mot. En raison de ces idiotismes qui distinguent toute sa structure sémantique le langage intérieur est naturellement incompréhensible et difficilement traduisible dans le langage courant. (*Ibid.* : 487)

À l'inverse, parler et écrire procèdent d'une extériorisation mais qui n'est pas une simple translation :

Le passage du langage intérieur au langage extériorisé est non pas une traduction directe d'un langage dans l'autre, ni une simple adjonction de sons à un langage silencieux, ni une simple énonciation du langage intérieur, mais une *restructuration du langage*, une transformation de la syntaxe absolument originale et spécifique, de la structure sémantique et phonétique du langage intérieur en d'autres formes de structures propres au langage extériorisé. Tout comme le langage intérieur n'est pas un langage moins le son, le langage extériorisé n'est pas un langage intérieur plus le son. (*Ibid.* : 488)

La réflexion de Vygotski qui caractérise le langage intérieur comme « naturellement incompréhensible et difficilement traduisible dans le langage courant. » rejoint celle de Benveniste<sup>54</sup>

Le langage intérieur est rapide, incohérent, parce ce qu'on se comprend toujours soi-même. C'est toujours une langue *située*, dans un contexte présent, qui fait partie de la condition du langage, donc intelligible pour le parlant et pour lui seul. Mais transférer ce langage intérieur, conditionné par le rapport du locuteur avec lui-même dans une expérience et une circonstance uniques, changeantes, dans une forme intelligible à d'autres et perdant sous son aspect écrit toute relation *naturelle* avec l'occasion qui a été celle du langage intérieur, est une tâche considérable et

---

<sup>54</sup> Dans les manuscrits retrouvés, Benveniste a noté en marge « Vygotski », donc il l'a lu (Fenoglio, Coquet, Kristeva, Malamoud et Quignard, 2016 : 151).

qui exige une attitude toute différente de celle que nous avons acquise par l'habitude de transférer la pensée à l'écriture. (*Dernières leçons*, 2012 : 95).

Ce langage intérieur est cet espace intime, singulièrement incompréhensible pour tous sauf pour nous-mêmes, dans lequel et par lequel nous brouillons mentalement notamment lorsque nous écrivons, mais pas seulement :

Le cheminement du « au brouillon » au « mis au net » est précisément une activité complexe. Mais, même si l'on ne fait pas vraiment de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit ; très souvent nous nous disons d'abord pour nous-mêmes ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi [...] un langage intérieur. Ce langage joue le rôle de brouillon intérieur non seulement lorsqu'on écrit mais aussi dans le langage oral. (Vygotski, 1997 : 472 et 473)

Le brouillon écrit à l'école nous apparaît aussi comme une première trace possible de ce « brouillement » mental : trace de ces perpétuels allers et retours entre une intériorité difficilement dicible et un dire qui doit se mettre en mots et en phrases pour être compris d'autrui ; trace de ce dialogue que le sujet-scripteur ne cesse d'entretenir avec lui-même pour évaluer l'énoncé en cours et celui déjà écrit. Ainsi, le langage intérieur est une instance psychique, qui dans l'économie mentale du sujet a un rôle fondamental : il est vecteur de l'expression du sujet. Et cette expression prend des formes variées, variables, labiles, et ne peut se mettre en mots de la langue sans être restructurée pour être compréhensible d'autrui. Le langage intérieur tel que caractérisé par Vygotski et Benveniste s'apparente au concept de discours intérieur de Bakhtine. Cependant Vygotski, psychologue, étudie le développement du langage chez l'enfant en s'appuyant sur la thèse piagétienne ; Benveniste, linguiste étudie l'émergence de la langue chez l'individu dans sa relation au langage et Bakhtine, linguiste, formalise le concept en étudiant des œuvres littéraires (Dostoïevski surtout).

## **2. 4. Le discours intérieur de Bakhtine**

Pour saisir ce que Bakhtine entend par discours intérieur il convient de distinguer le concept de ceux qui lui sont souvent associés.

### **Dialogalité, dialogisme, monogalité et discours intérieur**

Pour Bakhtine, nous l'avons vu, l'énoncé est « l'unité de l'échange verbal » (*Esthétique de la création verbale*, 1984 : 272) défini par achèvement marquant le changement de locuteur.

Qu'il soit scientifique ou littéraire, de l'ordre de la conversation quotidienne, il est adressé et en tant que tel attend une réponse. Il est ainsi pris dans un réseau de réponses mutuelles.

L'énoncé est un maillon dans la chaîne de l'échange verbal. Il a des frontières nettes, déterminées par l'alternance des sujets parlants (des locuteurs), mais à l'intérieur des limites de ces frontières, l'énoncé [...] reflète le processus verbal, les énoncés d'autrui et, surtout, les maillons antérieurs (parfois rapprochés, mais qui peuvent aussi être distants dans les domaines de l'échange culturel). (*Ibid.* : 301).

Un énoncé a toujours un locuteur et un destinataire.

Ce destinataire peut être le partenaire-interlocuteur immédiat du dialogue dans la vie courante, il peut être l'ensemble différencié des spécialistes dans quelque domaine spécialisé de l'échange culturel, il peut être l'auditoire différencié des contemporains, des condisciples, des adversaires, et ennemis, des subalternes, des directeurs, des inférieurs, des supérieurs, des proches, des étrangers etc. -, il peut même être, de façon absolument indéterminée, *l'autre non concrétisé* » (*Ibid.* : 303)

Cet aspect caractérise la dialogalité du dialogue externe ou externalisé. Ce dernier ne se confond pas avec le dialogue intérieur.

Cette distinction fondamentale émerge dans la pensée de Bakhtine par l'analyse qu'il fait de certains dialogues de héros dostoïevskiens. Le linguiste repère deux adressivités des dialogues selon que l'interlocuteur est en présence ou non.

Godliakine, héros du *Double*, échange avec lui-même comme s'il s'adressait à quelqu'un d'autre (Bakhtine, 1970 : 276). Ce discours intérieur est une « auto-expression » (*Ibid.* : 273) dans laquelle plusieurs voix entrent en interaction et échangent parce qu'elles sont en désaccord. Elles sont toujours engendrées par un conflit de la conscience de soi dû à des événements ou situations réels de natures diverses pour les héros dostoïevskiens :

- le mariage et ses conséquences pour Goliadkine,
- le comportement du père pour Ivan Karamazov et
- la pauvreté pour Raskolnikov.

Ces événements et situation créent une dissonance chez les personnages qui par le discours « cherchent leur propre voix » (Bakhtine, 1970 : 309), voie. Le discours interne essaie de gérer et régler le conflit en mettant en scène « la conscience dramatisée de soi » (*Ibid.* : 281) c'est-à-dire en faisant dire ce qui pourrait être dit par un autre que soi. Il se comprend comme une polyphonie de voix, « tous les personnages [n'étant] que des éléments particuliers de cette

conscience » (*Ibid.* : 272). Dans son « Avant-propos » d'*Une femme douce*, Dostoïevski lui-même explicite ce dessein du discours intérieur auprès de ses lecteurs :

Au fait, il ne s'agit ni d'un récit, ni de mémoires. Imaginez un mari dont la femme s'est tuée en se jetant quelques heures plus tôt par la fenêtre, et qui est là, étendue sur la table. Il est bouleversé et n'a pas pu encore rassembler ses idées. Il erre à travers les chambres et s'efforce de découvrir un sens à ce qui vient de se passer, de « concentrer ses pensées sur un seul point ». De plus, c'est un hypocondre invétéré, un de ceux qui parlent tout seuls. Le voilà qui se parle à lui-même, se raconte l'affaire et tâche de la tirer au clair. En dépit de l'apparente logique de ses discours, il se contredit maintes fois, aussi bien dans les raisonnements que dans les sentiments. Il se justifie, il l'accuse, elle, il se lance dans des explications à côté, faisant montre tantôt d'une certaine grossièreté de pensée et de cœur, tantôt de sentiments profonds. Peu à peu il parvient effectivement à voir plus clair et à « concentrer ses pensées sur un seul point ». Les souvenirs qu'il évoque le conduisent irrésistiblement à la *vérité* : la vérité exalte son intelligence et son cœur. Vers la fin, le ton du récit se modifie comparativement au désordre du début. La vérité se révèle au malheureux avec une clarté et une netteté suffisantes, tout au moins pour lui. (Dostoïevski, 1987 : 7 et 8)

Ce « microdialogue » (Bakhtine, 1970 : 77), auto-expressif, par définition, du personnage s'inclut dans le macrodialogue ou « grand dialogue » (*Ibid.* : 77) de l'œuvre. Dostoïevski

bâtissait l'ensemble du roman comme "un grand dialogue", à l'intérieur duquel prenaient place les dialogues formellement produits, dont le rôle était de l'illustrer et de l'étoffer. Le dialogue finissait par pénétrer dans chaque mot du roman, le rendant bivocal, dans chaque geste, chaque mouvement de visage du héros, traduisant leur discordance, leur faille profonde. On aboutissait à ce "microdialogue" qui définit le style verbal de Dostoïevski. (Bakhtine, 1970 : 77)

Le principe de la polyphonie se fait dans cette répartition de voix à différentes échelles : celle du roman, celle des dialogues entre les différents personnages et celle du dialogue interne ou discours interne ou discours intérieur. L'autre, réel ou non, sert de contrepoint à la conscience de soi. De fait l'analyse bakhtinienne n'oppose pas dialogalité et monogalité mais elle

engage à articuler la seconde à la première : l'unité monologique est à comprendre, quelle que soit sa taille, comme un « tour de parole » d'un genre particulier. Les répliques antérieure et ultérieure sont absentes de la structure externe, mais n'en affectent pas moins sa délimitation. On pourrait dire que, dans le dialogal, les tours de parole antérieurs et ultérieurs sont *in praesentia*, alors que, dans le monogal, ils sont *in absentia*. (Bres, 2005 : 51)

Cela implique que dans la dialogalité, « les locuteurs [...] partagent le même fil temporel » (Nowakowska et Sarale, 2001 : 11).

Le dialogisme lui, comme nous l'avons vu, se déploie dans tout énoncé qu'il soit monologique ou dialogal. Il se manifeste comme « hétérogénéité énonciative » (*Ibid.*, p. 11) dans toute activité langagière.<sup>55</sup>

Ainsi, Benveniste, Vygotski et Bakhtine, les deux premiers en partant de l'apprentissage de la langue chez l'individu, le troisième en analysant la parole de personnages dostoïevskiens, en arrivent à considérer le dialogue intérieur (ou dialogue interne ou discours intérieur) comme une interaction, un échange intra-psychique de soi à soi, provoqué par un conflit. Ce dialogue permet, outre une décharge émotive, une mise à distance de soi par soi par laquelle le conflit peut se régler. Par son analyse de « monologues » de personnages, Bakhtine démontre que les voix se dédoublent. Si la forme prise est le monologue, la fonction en est le dialogue de soi à soi ou « micro-dialogue ».

## **2. 5. Le manuscrit scolaire : traces d'un dialogue permanent avec soi-même**

La difficulté de communicabilité de l'intention de dire est intrinsèque à tout acte d'expression par lequel « je » doit être d'accord avec « moi ». Cette coïncidence doit se faire un minimum pour déterminer un consensus sur ce dire et la manière de le dire. Le discours intérieur est cet espace interne qui permet justement de négocier ce consensus ou plutôt ces consensus. Les réglages se font autant sur le niveau conceptuel que sur celui de la forme prise (relativement puisque la pleine conscience n'existe pas).

Mais cette difficulté de communicabilité émane aussi de l'intériorisation de la langue par le sujet, à savoir des ressources dont il dispose pour dire ce qu'il a à dire.

Le manuscrit (brouillon et écrit-copie) apparaît par les réécritures comme des manifestations d'un discours de soi à soi. Il est une trace des « jeux de l'atelier intime » (Rosenthal, 2012 : 64). Il est certes « lacunaire » (Fabre-Cols, 2002 : 22) pour le lecteur extérieur mais les « blancs » sont autant de places à ce qui n'a pas été écrit mais aurait pu l'être. Le manuscrit se lit à l'école comme « texte en projet, non encore achevé [,] texte en train de se réaliser »

---

<sup>55</sup> Le terme « polyphonie » désigne la présence de ces voix qui échangent dans les romans cependant que le terme dialogisme est attribué au quotidien (Nowakowska, 2005 : 26).

(Fabre-Cols, 2002 : 41). En lycée, il est l'avant écrit-copie qui clôt au moins temporellement<sup>56</sup> le projet d'écriture du jour. D'écritures en réécritures, de blancs en blancs, le manuscrit témoigne des déplacements opérés par le sujet

Qu'il s'agisse d'un dialogue verbal entre deux personnes, du dialogue corporel d'un échange de sourires, du dialogue avec soi où on revient sur ce qu'on vient de dire ou de se dire, de faire ou de ressentir, il y a bien un mouvement, un déplacement par rapport à ce qui précède. (François, 2014 : 19).

Cette émergence de ce qui s'écrit, dessin ou discours, inscrit le scripteur dans un rapport dialogique avec lui-même par le discours intérieur qu'il est obligé de se tenir. Par ailleurs, le sens de cette émergence ne peut se saisir que dans son rapport à un ensemble beaucoup plus vaste (François, 2014).

Sur un autre plan, le manuscrit de l'élève par ses ratures, ses arrêts, ses reprises apparaît comme traces graphiquement inscrites d'une dissonance repérée par le scripteur. Écrire c'est lire ou plutôt se lire et se relire et intervenir sur le déjà écrit pour le rectifier, l'amender. Les manipulations sur la langue se lisent de la sorte aussi comme autant d'interférences entre ce qui s'est écrit et ce qui est écrit, de repérages que « quelque chose ne va pas. ». Le repérage de ces dissonances est fonction du degré d'intériorisation de la langue et du degré d'adéquation du dit à l'intention du dire. Il est fonction de la capacité à se mettre à distance c'est-à-dire à se lire avec recul pour être critique. Être critique, adopter une posture « méta », c'est instaurer avec soi-même un échange permanent autour de l'écrit réalisé et à réaliser.

Une attitude dialogique est [...] possible vis-à-vis de notre propre énoncé dans sa totalité, ou bien l'une de ses parties, ou même d'un mot isolé, si nous prenons du recul par rapport à cet énoncé, si nous ouvrons des parenthèses intérieures, s'il y a une distanciation par rapport à lui, soit que nous restreignons, soit que dédoublions en quelque sorte notre paternité. (Bakhtine, 1970 : 242)

De fait, si le brouillon peut porter les traces de manifestations du discours intérieur (entre autres celles de la langue interne) l'écrit-copie lui est le résultat de ce dialogue interne mais un résultat possible parmi d'autres. Pour le dire autrement, la restructuration du langage intérieur opérée par le dessein discursif s'observe sur les brouillons par les traces laissées dont celles qui émanent de la langue telle qu'intériorisée par le sujet. Mais l'écrit-copie lui se conforme

---

<sup>56</sup> Le temps d'écriture imparti, souvent de deux heures plus rarement de trois dans une classe de seconde conditionne l'achèvement. L'élève rend un écrit qu'il peut ne pas considérer comme « achevé ».

davantage à une langue sociale. Cela ne signifie pas pour autant une vision étagée : d'abord le brouillon puis l'écrit-copie.

À tous les niveaux, le « brouillonnement » se fait et se fait par un dialogue de soi à soi dont l'objectif est de régler *in fine* une mise en mots communicable. L'écrit-copie doit s'apparenter à la langue de tous mais porter le résultat du discours intérieur autour de la langue interne.

## Conclusion partielle

L'apport de la critique génétique à la didactique de l'écriture est considérable tant par le regard posé sur l'objet, le manuscrit en tant qu'activité d'écriture, que par les outils d'analyse des manipulations sur la langue. L'approche génétique associée à celle de l'énonciation de Benveniste, inscrit le sujet-écrivain au centre de son activité d'écriture et reconsidère son rapport à l'écriture. Cette dernière ne se voit plus comme don transcendantal mais comme engagement, investissement total d'un sujet dans un projet d'expression dont il n'a que des bribes de conscience.

À l'école, les manuscrits d'élèves se lisent comme traces de l'activité d'écriture d'un sujet dont les manipulations sur la langue sont un témoignage

Quelle est l'activité exacte qui se lit dans les brouillons ? Inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a « l'idée » ? Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé ? Essayer, collectionner, faire proliférer, « pour voir », ou par plaisir ? Prévoir ? Déconstruire et reconstruire ? Sans doute tout cela à la fois ! (Boré, 2000 : 23)

Au lycée, la question du brouillon est orientée vers son utilité, il doit servir l'écrit-copie c'est-à-dire se mettre au service d'un mieux écrire, rendu pour être évalué. Les formes des interventions, en circulation permanente de l'un à l'autre, se scrutent sous cet angle, à condition de savoir analyser ces interventions du sujet-scripteur sur son écrit. Les manipulations sur la langue et le repérage de tendances à programmer ou non son écriture, analysés en critique génétique, ont outillé dans un premier temps l'approche des manuscrits.

Cependant les écrits scolaires sont des écrits d'apprentissage, des écrits en devenir pris dans un réseau d'activités d'écriture au long court. En tant que tels, écrits d'apprentissage, ils rendent compte du degré d'intériorisation de la langue par l'élève à un moment donné de sa scolarité. Mais ils ne peuvent se percevoir que dans un ensemble, celui des possibilités



d'écrits de l'élève. Toute lecture par un enseignant de ces brouillons et écrits-copies est partielle et partielle.

Une telle analyse, cependant, ne peut pas supposer au scripteur une stratégie consciente. L'analyse didactique des brouillons ne peut ignorer la part de reconstitution qu'y met forcément le lecteur « expert », à la fois analyste et enseignant. C'est-à-dire que la lecture que je fais de l'ensemble des brouillons est et reste une interprétation. Il s'agit d'une lecture subjective, reconstruite, qui ajoute et retranche, en tous cas qui ne peut pas se dire neutre. Cela n'a d'ailleurs rien d'étonnant. Les brouillons sont des textes en devenir : lire des brouillons c'est dans tous les cas organiser, donner sens à ce qui n'en a pas encore ; l'enseignant s'y trouve confronté, qu'il le veuille ou non. (Boré, 2000 : 46 et 47).

Le manuscrit, le brouillon en tant qu'énoncé ou que texte, sa relation à l'écrit-copie ne peuvent que donner lieu à des hypothèses non seulement sur le degré de maîtrise de la langue mais sur les processus en jeu. Le brouillon écrit n'est qu'une manière de procéder qu'il ne s'agit pas de modéliser. Certains élèves n'en font pas. Mais quelle que soit l'activité d'écriture, le brouillonement mental, activité du discours intérieur se fait. Et le brouillon écrit se lit aussi comme la trace de ce brouillon-là : les reprises, ratures etc. sont autant de traces graphiques d'une dissonance perçue par le sujet-scripteur lecteur de son écrit. Les opérations sur la langue de l'ordre de la substitution témoignent des relations paraphrastiques entre

familles d'énoncés unis par une relation de *paraphrase* » [...] certains thèmes ou images insistent, apparaissent sous formes différentes et mouvantes, jugées semble-t-il insatisfaisantes tant qu'elles sont reprises, jusqu'au point où quelque chose se fixe pour le scripteur dans certains termes, certains rythmes, rendant acceptable ce qui est déjà tracé, et faisant qu'une suite peut être réalisée. (Fabre-Cols, 2004 : 17)

Mais ces reformulations en lien les unes avec les autres, le sont aussi avec celles qui n'ont pas été retenues, qui n'ont pas été validées par les voix intérieures. Elles sont des manifestations du discours qui s'est tenu par devers soi et, pour l'enseignant, elles se lisent comme autant de signes potentiels de ce qui est intériorisé et de ce qui peut-être ne l'est pas ou pas tout à fait.

## **Chapitre 2 : écrire, une activité complexe/ faire écrire et évaluer des écrits d'élèves, des activités complexes**

### **Introduction**

Pour écrire un texte, il ne suffit pas de maîtriser les savoirs déclaratifs enseignés, savoirs morphosyntaxiques, lexicaux, textuels ou énonciatifs

ces compétences langagières n'épuisent pas de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration des savoirs, etc. (Barré-de Miniac, 2008 : 14)

L'écrit, quel qu'il soit n'est pas le résultat de l'application de connaissances engrangées au fil des années. Le concept de rapport à l'écrit, rend compte de cette nécessité d'aller "au-delà" des apparences. Et le point de vue de la psychologie cognitive complète celui de la linguistique. Il permet de faire un pas de côté pour envisager ce qui se joue à l'écrit pour les élèves, en termes d'apprentissages.

Mais si écrire est complexe, faire écrire ne l'est pas moins. De même, lire des écrits d'élèves et faire écrire ne se restreint pas à une transmission "étapiste" de ces savoirs. Si l'activité d'écriture des élèves ne se limite pas à ce qui est observable sur les écrits réalisés, celle de l'enseignant ne se limite pas aux écrits professionnels réalisés. Ces derniers (séquences et séances programmées, documents soumis à l'étude, activités proposées évaluées ou non, annotations portées...) autorisent certes un regard sur l'enseignement dispensé mais un regard partiel.

La clinique de l'activité « clinique du réel » (Clot, 2006 : 167), clinique de ce que l'on fait dans un métier, est un cadre théorique qui s'appuyant sur Bakhtine peut servir à mieux appréhender l'activité de l'un et de l'autre des deux acteurs d'une même situation d'enseignement : l'élève et l'enseignant. Nous l'avons vu antérieurement, analysant l'œuvre de Dostoïevski, Bakhtine distingue la surface du dialogue, les « répliques du dialogue apparent » des personnages, du volume du dialogue ou hétérovocalisme ou plurivocalisme. Par ce « volume », l'apparent interfère avec le dialogue intérieur du personnage (1970 : 342), ou microdialogue (1970 : 116). Le concept de dialogue apparent est repris sous l'appellation de « dialogue réalisé » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Clot, 2005). Ce qui est

réalisé est une « infime part de ce qu'il aurait été possible de faire au même moment » (Yvon, 2010 : 148). Au réalisé correspond le réel comme ensemble des possibles, comme « volume » des possibles.

Le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé. Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait pour ne pas faire, ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Pour explorer ce dernier, il faut lui incorporer le possible et l'impossible qui lui donnent ou lui contestent son développement. Le possible fait partie du réel de l'activité, laquelle n'est donc pas seulement opérationnelle mais aussi potentielle [optionnelle] [(Clot, 2000 : 56) cité par Yvon, 2010 : 148]

Notre hypothèse est qu'au réalisé de l'un répond le réalisé de l'autre, à l'analyse du réel de l'un s'adjoint celle du réel de l'autre. Au réalisé scriptural des élèves, les manuscrits, correspond le réalisé professionnel de l'enseignant, les supports des tâches rédactionnelles données, les documents donnés à l'étude (supports des tâches rédactionnelles en lycée) et les annotations portées sur les écrits-copies. Ces réalisations n'épuisent pas l'épaisseur du réel, de ce qui aurait pu être mais ne l'est pas.

Par ailleurs, cette activité s'inscrit dans un genre, « instance transpersonnelle [...] répondant collectif de l'activité personnelle » (Clot, 2006 : 166) qui comme le genre bakhtinien structure, organise [non pas l'énoncé dans cette perspective] mais l'activité du sujet. Si l'élève et l'enseignant attendent une réponse l'un de l'autre, ils attendent aussi une réponse de cette « instance de justification » (Clot, 2005 : 39). Aux destinataires réels aisément identifiables dans une situation d'enseignement, s'ajoute un sur-destinataire inscrivant l'action de l'un et de l'autre dans un macrodialogue.

Trois niveaux d'adressivité se distinguent dans ce qui est réalisé compris comme espace interactionnel :

- de soi à soi, de soi au subdestinataire (Clot, 2005) dans le microdialogue,
- de soi à un ou plusieurs destinataires réels (élèves, enseignant, pairs,) dans la surface du dialogue ou dialogue apparent,
- de soi à une instance transpersonnelle organisatrice (le genre de l'activité) dans le macrodialogue.

# 1) Écrire : une activité complexe

## 1. 1. Les processus d'écriture

Écrire est une activité complexe d'intériorisation / extériorisation de la langue :

Dans tout travail sur un écrit se superposent donc deux processus : celui qui permet de produire le texte dans un état le plus satisfaisant possible pour les lecteurs, celui qui permet d'apprendre à produire des textes. (Garcia-Debanç, 1984 : 23)

Si par l'analyse génétique, l'acte d'écrire se décline sur et dans le trajet brouillon/ écrit-copie, ce point de vue nous semble complété, à certains égards (l'enseignant n'étant pas psychologue), par celui de la psychologie cognitive. L'analyse linguistique des manuscrits met l'accent « sur le rapport de l'énonciateur au matériau auquel il se confronte, la langue » (Doquet-Lacoste, 2004 : 238), la psychologie cognitive se focalise sur le sujet apprenant ce matériau.

Ce qui s'apprend ne vient pas simplement se superposer à l'existant. L'apprentissage n'est pas une bâtisse dont les étages se construiraient les uns sur les autres. La vision « étapiste » par laquelle l'élève apprendrait d'abord le simple pour accéder au complexe est erronée. De même celle par laquelle il suffirait de maîtriser les différents constituants, les différentes parties pour appréhender le tout : du mot, à la phrase au texte ... Toute nouvelle connaissance, quelle qu'elle soit engendre une perturbation et une réorganisation de celles déjà en mémoire. Le composé obtenu est différent de la somme des matériaux pris isolément. De cette considération très générale (probablement trop) sur les processus d'apprentissage en émane une autre quant aux capacités des élèves. Une connaissance ne peut, de fait, être assimilée si le sujet n'en a pas la capacité cognitive. La théorie capacitaire est un cadre à même d'interpréter les performances et erreurs des élèves (Alamargot, 2018 : 9) et assoit la nécessité de faire correspondre le degré de complexité des notions et des procédures avec ce que les élèves sont en mesure de comprendre et de faire. Demander par exemple à un élève dyslexique de corriger son orthographe n'a pas de sens si un accompagnement spécifique n'est pas mené. Le problème est que l'enseignant n'a pas étudié la psychologie cognitive. La question de l'adéquation des progressions d'enseignement des notions et savoir-faire impliqués dans l'acte d'écrire avec les capacités cognitives des élèves se pose. Pour autant, certains indices sont fournis par les manuscrits.

L'analyse des brouillons scolaires à la suite de celle des manuscrits d'écrivains a mis à jour une tendance à instrumentaliser l'écrit avec l'âge (Alcorta, 2001). Cette instrumentalisation s'observe graphiquement par les formes prises par le brouillon : formes et stratégies mises en œuvre pour répondre à la tâche rédactionnelle se lisent sur la surface plane du papier. Deux types de stratégies s'observent. Celle des connaissances rapportées mise à jour par Bereiter et Scardamalia (1987) consiste « à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire » (Fayol, 1997 : 85). Les énoncés sont juxtaposés, la génération de l'un n'entraîne pas la transformation du déjà écrit ; il ne semble pas y avoir de relecture. C'est le pas à pas scriptural (Schneuwly, 1988). La deuxième stratégie d'énonciation par transformation des connaissances « consiste à réélaborer le contenu du discours en fonction : d'une part, de l'organisation du contenu et d'autre part, des considérations liées au(x) but(s) et au(x) destinataire(s) » (Fayol, 1997 : 85). Cette stratégie est plus coûteuse cognitivement : elle nécessite une réorganisation de

la structure des connaissances du domaine impliquées par le thème du texte, en fonction de l'ensemble des buts et paramètres textuels et contextuels. Plus qu'une simple mise en mots des idées à formuler, la stratégie des connaissances transformées suppose du rédacteur qu'il adapte et modifie le contenu conceptuel et la forme linguistique du texte, jusqu'à ce que ceux-ci correspondent parfaitement à ses intentions et aux contraintes rhétoriques, linguistiques et pragmatiques inhérentes à la situation ou à la consigne de production (Scardamalia & Bereiter, 1985 repris par Alamargot et Chanquoy, 2004 : 136)

Même si la stratégie adoptée est fonction de la tâche, l'expert lui gère à la fois la planification de la forme et du contenu pendant l'activité d'écriture. Dans le trajet de l'intention du dire au dire, quatre opérations mentales en circularité permanente s'observent :

- les opérations qui génèrent une « planification-maturation de la tâche et du texte » (Reuter, 1996, 2000 : 68) ;
- les opérations de textualisation qui articulent les données contextuelles, co-textuelles, et intertextuelles pour les organiser sur les plans micro et macro-structurels (*Ibid.* : 68) ;
- les opérations de scription qui en lycée à moins d'un handicap ou d'une difficulté passagère sont moins prises en considération
- les opérations de lecture/ relecture dans lesquelles on distingue la réécriture de la révision :

on entend par *réécriture* le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques, en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe. [...] La réécriture contrairement à la révision et à la correction, n'a pas pour objectif de corriger les erreurs de langue. (Paradis, 2013 : 1)

Ces opérations mentales (à distinguer des opérations en tant que manipulations sur la langue de la génétique textuelle) ne se comprennent pas comme étapes successives dans la résolution de la tâche rédactionnelle. Les manuscrits des élèves portent la trace de ces boucles opératoires et de leur opérationnalité. En quoi ce qui se met en place sur le brouillon en termes de traces réalisées recouvrant des formes variables sert-il à produire un texte efficace ? Cette lecture de traces de potentiels processus sert d'ancrage à un meilleur accompagnement des élèves. Mais un pas à pas scriptural se lit aussi comme une difficulté non anticipée de l'enseignant quant au projet d'écriture proposé aux élèves, projet hors de leurs capacités. En effet, écrire au lycée revient, si l'on s'en tient aux sujets de l'épreuve anticipée de français, à écrire sur la réception de textes et documents divers. Cette écriture est le plus souvent intertextuelle.

## **1. 2. Une activité d'écriture inscrite dans des genres scolarisés au lycée**

Les exercices d'écriture en lycée dans les programmes de 2010<sup>57</sup> s'organisent en trois groupes :

- l' « écriture d'argumentation : initiation au commentaire littéraire, initiation à la dissertation »,
- l' « écriture d'invention » ;
- l' « écriture de synthèse et de restitution ».

Différentes compétences sont visées, déclinées en capacités :

- « Connaître les principaux genres auxquels les œuvres se rattachent et leurs caractéristiques » implique d'être capable de « percevoir des constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre », « de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral. » ;
- « Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement » suppose de savoir « faire des hypothèses de lecture, [de] proposer des interprétations », de « formuler une appréciation personnelle et [de] savoir la justifier », « être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés ».

---

<sup>57</sup> Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010

Lire, comprendre, analyser, apprécier, juger, interpréter : autant de verbes qui conjuguent l'« écriture de la réception » telle que définie par François Le Goff :

l'écriture de la réception désigne les traces de lecture, diverses en quantité et en qualité, rédigées par l'élève. Elle est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et de façon extensive avec toute création artistique, indifféremment du support. (2014 : 3)

Ces écritures, peuvent être appréhendées par le degré de proximité avec le texte ou les textes sources (Le Goff, 2014). L'instance énonciatrice sera plus ou moins marquée, marquant l'implication (l'engagement ou l'investissement) du sujet-scripteur vis-à-vis de sa lecture. Le « je » sera narratif, fictionnel ou inscrit dans une distance discursive méta-textuelle. Ces écritures s'appuient sur « deux modalités différentes de lecture scolaire » :

- « La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quel qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions. »
- « La lecture cursive, forme courante de la lecture, peut être pratiquée hors de la classe et en classe ».

Il s'agit pour les élèves, quel que soit « l'exercice » de rendre compte d'une lecture c'est-à-dire pas seulement de la comprendre mais de l'interpréter, de la juger ; pour l'enseignant de partir de « leurs réactions et de leurs propositions » de lecture pour engager un travail interprétatif. Ces instructions rendent compte de l'évolution de conceptions :

on est passé en gros d'une conception du texte possédant un sens que l'élève avait pour charge de rendre à une conception du texte comme devant être actualisé par le lecteur. Le sujet-lecteur est au centre qui lorsqu'il écrit doit être à même de témoigner de sa compréhension et de son appréciation d'un texte, d'une œuvre ou de plusieurs mis en parallèle les un(e)s avec les autres. (Daunay, 2004 : 50)

Dans les écrits d'invention ou « écrits de la greffe textuelle [,] entre le texte produit, l'hypertexte, et le texte source, l'hypotexte, il y a une homogénéité énonciative et générique. » (Le Goff, 2014 : 3). Il s'agit de continuer un texte d'auteur, d'imaginer le dialogue entre deux personnages venant s'insérer dans l'œuvre, de décrire un lieu, un personnage etc. En fait cela n'est pas si simple.

Par les écrits « à côté », la réception reste

dans le champ des hypertextes fictionnels ; autrement dit, le locuteur n'est pas le JE élève, mais un JE de fiction. Mais à la différence de la précédente classe, il n'y

a pas nécessairement de superposition discursive et générique avec le texte-source. C'est le cas par exemple du journal du personnage : l'élève emprunte la voix d'une entité fictionnelle, dans une forme écrite qui ne correspond pas au genre du texte lu. (*Ibid.* : 4)

Dans les écrits « sur »,

une rupture discursive nette [est introduite] entre le texte lu et le texte écrit par l'élève. On quitte le champ de la fiction et on fait directement référence aux écrits métatextuels que sont le journal du lecteur ou encore le commentaire littéraire. (*Ibid.* : 4)

Ces trois exercices sont en lien avec des genres de discours enseignés, les genres littéraires compris comme des « *types relativement stables* d'énoncés » (Bakhtine, 1984 : 265) d'une sphère d'activité humaine spécifique en l'occurrence artistique. Ces derniers, genres seconds sont « plus complexe[s] et relativement plus évolué[s] » (*Ibid.* : 267) que les genres premiers caractérisant les « *genres du discours quotidien* » (*Ibid.* : 266). Les genres, quels qu'ils soient se conçoivent dans la théorie bakhtinienne en eux-mêmes par cette stabilité relative de « contenu thématique, style et construction compositionnelle » (*Ibid.* : 265) et dans leur fonction d'échange, de communication dans une sphère donnée. Si un genre se repère par les invariants d'un énoncé à un autre, le style s'observe par la « sélection dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux » (Bakhtine, 1984 : 265) ; style que Schneuwly et Dolz (1997 : 29) redéfinissent comme « les configurations spécifiques d'unités linguistiques, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure. »

Ces genres littéraires sont ceux sur lesquels s'adosent les « genres à enseigner », ceux qui sont objets d'enseignement (ou objets d'étude selon la terminologie des programmes de lycée de 2010 qui se placent du côté des élèves) compris dans une sphère d'activité particulière, l'école. Comme toute institution sociale, l'école développe ses propres genres des « genres pour enseigner, qui règlent l'interaction entre enseignant et élèves, ou qui servent à transmettre des savoirs et des savoir-faire » (Schneuwly, 2007 : 13 et 14).

Les uns existent en dehors de l'école mais ont pour finalité propre en milieu scolaire de « développer des nouvelles capacités langagières » (*Ibid.* : 16), les autres n'existent que par et dans l'école. L'adosement des genres à enseigner sur les genres seconds de la théorie bakhtinienne (genres littéraires) n'est pas simple et pose la question de la réduction des activités d'écriture portées par la caractérisation des genres notamment au lycée.



L'écriture d'invention est probablement la plus difficile à caractériser. Elle est un genre « hybride » : l'élève peut être invité à produire un article de presse, une lettre, un dialogue, une nouvelle, un résumé etc. Il s'agit souvent d'une écriture de genres non scolaires « alors même que le contenu est généralement lié fortement au programme scolaire. » (Denizot, 2005 : 37).

Le commentaire et la dissertation se caractérisent par leur métatextualité : les productions demandées aux élèves commentent le style d'un texte ou le contenu thématique. Les niveaux de reprises sont différents. L'un cite des mots et expressions qu'il série et identifie au moyen d'un langage « méta », le tout organisé en centres d'intérêt du texte pour rendre compte à distance de soi du degré d'appréciation ; l'autre exprime clairement un degré d'adhésion à une thèse soutenue par un auteur ou plusieurs, dans une ou plusieurs œuvres. Le genre de discours métatextuel se caractérise par le changement d'énonciation, et le présent et par ce que Daunay entend par détextualité :

phénomène qui consiste en la fusion du texte commenté dans le commentaire et qui se réalise par la reprise (non marquée) dans le commentaire d'éléments textuels du texte-source, ce qui amène à nier l'énonciation propre à ce dernier : c'est le cas par exemple de toute reprise (non autonymique) d'un mot du texte commenté ou de la simple référence à un personnage du texte commenté, intégré dans le discours même du commentaire; dans ce cas, les énoncés du texte commenté sont considérés comme ayant une existence en soi, hors du contexte même de l'énonciation du texte-source, qui peut ainsi fusionner avec celle du commentaire. (Daunay, 2004 : 55 et 56)

Mais quels qu'ils soient, que ces genres aient émergé en opposition à un genre existant [la dissertation par opposition à la rhétorique scolaire (Chervel, repris par Schneuwly, 2007)] ou qu'ils soient des variantes d'un genre existant, ces genres scolarisés sont des outils d'apprentissage de l'écriture qui inscrivent l'élève dans un certain rapport à l'autre.

Tout membre d'une collectivité parlante trouve non pas des mots neutres "linguistiquement", libres des appréciations et des orientations d'autrui, mais des mots habités par des voix des autres. Il les reçoit par la voix d'autrui, emplis de la voix d'autrui. Tout mot de son propre contexte provient d'un autre contexte, déjà marqué par l'interprétation d'autrui. Sa pensée ne rencontre que des mots déjà occupés. C'est pour cette raison que l'orientation du mot, les différentes perceptions d'autrui, les multiples façons d'y réagir, sont peut-être les problèmes essentiels de l'étude translinguistique de n'importe quel mot, et surtout du mot littéraire. (Bakhtine, 1984 : 263)

C'est cette rencontre qui est au cœur du processus d'une écriture provoquée par un enseignant à travers les genres scolarisés. Ce qui s'observe à travers les écrits réalisés et l'analyse de

leurs caractéristiques est une divergence ou une convergence de points de vue avec les mots des autres ou une appréciation sur les mots des autres pris dans une sphère langagière spécifique : celle de l'école. Et

l'école se définit par le fait qu'on ne peut jamais y écrire « pour de vrai » : elle est un espace d'enseignement-apprentissage dans lequel les genres scolarisés sont des genres transformés qui servent l'enseignement, bien qu'il y ait des situations dans lesquelles on communique effectivement. (Schneuwly, 2007 : 18).

En tant que telle, cette activité d'écriture au lycée est toujours adressée, virtuellement et réellement.

### **1. 3. Le dialogue de soi à l'autre dans les activités d'écriture**

L'activité d'écriture au lycée recherche, provoque une confrontation du mot de l'élève avec le mot d'autrui.

Partout un ensemble déterminé d'idées, de réflexions, de mots est distribué entre plusieurs voix distinctes avec une tonalité différente dans chacune d'elles. Le plurivocalisme et l'hétérovocalisme font s'épauler réciproquement le dialogue extérieur et le dialogue intérieur. Et ce, en raison même du fait que « la recherche du mot personnel », c'est, en fait, une recherche du mot non personnel, du mot qui est plus grand que soi, une aspiration à fuir ses propres mots à l'aide desquels on ne sait rien dire de substantiel. (Bakhtine, 1984 : 370).

L'objectif de l'activité d'écriture est de créer cette rencontre entre les mots de l'élève et ceux d'autrui. Au même titre que les voix intérieures des personnages de Dostoïevski se dédoublent « les répliques de l'une [répondant] aux répliques cachées de l'autre » (Bakhtine, 1970 : 330), les voix des auteurs provoquent une résonance dissonante ou consonante en entrant en contact avec celle(s) de l'élève.

Ce principe structural du dialogue au cœur de la théorie de Bakhtine illustre à notre sens ce qui se joue dans ce rapport institué aux mots de l'autre au lycée :

Partout c'est l'interférence consonante ou dissonante des répliques du dialogue apparent avec des répliques du dialogue intérieur des personnages. Partout, un ensemble déterminé d'idées, de réflexions, de mots est distribué entre plusieurs voix distinctes avec une tonalité différente dans chacune d'elles. L'auteur a pour objet non pas la totalité idéale considérée comme neutre et égale à elle-même, mais la discussion d'un problème par plusieurs voix différentes, son plurivocalisme, son hétérovocalisme fondamental est inéluctable. (Bakhtine, 1970 : 342)

Le « mot bivocal » (*Ibid.* : 342) et « équipollent »<sup>58</sup> (*Ibid.* : 343) devient le centre de l'interaction dialogale engagée avec les auteurs autour de ce mot parce qu'il entre dialogiquement en contact avec le sien. Le « plurivocalisme » ou « hétérovocalisme » rend compte d'une épaisseur, d'un volume du dialogue qui ne se réalise que très partiellement dans un « dialogue apparent ». Pour appréhender une certaine épaisseur de l'activité, certaines traces doivent être interrogées comme étant ce qu'elles sont au regard de ce qu'elles auraient pu être.

Si le trajet brouillon/ écrit-copie peut se lire comme trace d'un micro-dialogue (le dialogue intérieur), il se lit aussi comme une réponse à un auteur, des auteurs, réponse inscrite dans une institution sociale dont l'enseignant en est un représentant.

Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot « réponse », nous l'entendons ici au sens large) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux. (Bakhtine, 1984 : 298)

L'écrit de l'élève est ce réalisé en réponse à la confrontation au mot du ou des auteurs

Deux énoncés, séparés l'un de l'autre, dans l'espace et dans le temps, et qui ne savent rien l'un de l'autre, se révèlent en rapport dialogique à la faveur d'une confrontation du sens, pour peu qu'il y ait une quelconque convergence de sens (ne serait-ce qu'un rien de commun dans le thème, dans le point de vue, etc.) (*Ibid.* : 334 et 335)

Ainsi l'écrit réalisé par l'élève s'inscrit aussi dans un « grand-dialogue » qui suppose un sur-destinataire « invisible, doté d'une responsabilité responsive, et qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue (les partenaires). » (*Ibid.* : 337). Ce troisième participant, sur-destinataire dans la terminologie d'Yves Clot n'est pas

seulement quelqu'un d'autre mais *autre chose* : une histoire collective de civilisation du réel. En réalité cet autre-là est transhistorique non pas supra-historique. Il est très précisément *transpersonnel*. (Clot, 2005 : 39)

---

<sup>58</sup> L'équivalence s'établit entre le « mot représenté [qui] rejoint le mot représentant, sur un même niveau, et à statut égal. Ils pénètrent l'un dans l'autre, se superposent sous différents angles dialogiques » (Bakhtine, 1970 : 343)

Étant transpersonnel, il inscrit les locuteurs incarnés physiquement à l'école dans une activité d'écriture qui les dépasse, le genre scolaire.

L'écrit réalisé par l'élève s'adresse à différents destinataires, instanciés dans le réel du dialogue mais non forcément visibles :

- au sub-destinataire (Clot, 2005 ; Duboscq et Clot, 2010) c'est-à-dire à soi-même par le discours intérieur ;
- à l'auteur ou aux auteurs convoqué(s) et à l'enseignant ;
- au sur-destinataire, à l'institution en tant que s'inscrivant dans le genre scolaire.

À ces trois destinataires, analysés de la sorte par la clinique de l'activité s'ajoute le sujet-enseignant, non le représentant de l'institution (bien que la distinction soit pour le moins risquée) mais cet enseignant-là à ce moment-là de la scolarité à savoir la personne incarnée ; la personne incarnée telle qu'elle a pu aussi véhiculer les mots des auteurs et de notre époque à travers les siens.

## **Conclusion partielle**

La psychologie cognitive a construit des modèles de la production d'écrit qui permettent de lire sous l'angle des procédures et stratégies du scripteur le trajet de l'avant-texte au texte définitif étudié par la génétique textuelle. Pour autant, on ne dispose pas de panorama général quant aux capacités cognitives des sujets. Ce problème, de fait, n'en est pas un à condition de considérer que seules des hypothèses peuvent être émises, hypothèses qui peuvent aisément être soumises aux élèves-lycéens. Ces derniers sont suffisamment matures pour infirmer ou confirmer, en partie au moins, ce qui est supposé.

Mais pour formuler ces hypothèses, il importe de tenir compte de la nature intertextuelle et dialogique de l'activité d'écriture au lycée.

Les écrits des lycéens témoignent de la prise en compte de l'autre dans la tâche rédactionnelle. L'écrit du sujet-scripteur de lycée est toujours explicitement un écrit de la réception qui envisage un certain degré de proximité avec le/ les texte(s)-source(s) et qui est élaboré dans un texte adressé. Si la stratégie de récupération en mémoire entretient une relation de proximité avec les textes-sources, elle nie l'adresse à l'enseignant. Elle montre en outre un déficit de relecture, à savoir un micro-dialogue qui n'est pas en phase avec ce qui est

exigé. La stratégie de transformation de connaissances suppose à la fois de recourir aux canevas discursifs spécifiques relevant des genres attendus et d'entrer dans toutes les dimensions du dialogue, telles que les a décrites Bakhtine.

L'écrit de l'élève se conçoit alors comme réponse à de multiples destinataires qui dans l'écrit réalisé doivent être contentés.

## **2) Faire écrire et évaluer : une activité complexe**

### **2. 1. Faire écrire : un geste professionnel qui s'inscrit dans un genre**

Être enseignant, c'est évoluer au sein d'une communauté sociale donnée, réunie autour d'une activité commune (enseigner) avec des conventions partagées, des « pratiques qui vont au-delà de l'individu, pratiques dont chaque opération dépend de ce qu'elle est communément distribuée » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 2).

Ces pratiques sous-tendues par des gestes orientés vers un but s'organisent en genres. En clinique de l'activité, le genre est une forme structurante, un « pré-requis de l'action, sous-tendant une infinité de gestes » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 5 et 6), « sorte de préfabriqué, stock de "mises en actes", de "mises en mots", mais aussi de conceptualisations pragmatiques prêts à servir » (Clot et Faïta, 2000 : 13). Il cerne les « composantes impersonnelles de l'activité » (*Ibid.* : 9) et

exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 : 3).

Travailler, c'est s'inscrire dans un genre collectif, professionnellement situé, régi par des codes sociaux ; c'est régler ses actes au « répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenu » (Clot et Faïta, 2000 : 10). Dès lors, le genre oscille entre contrainte et ressource.

Donné, reçu plutôt, il organise l'activité du sujet qui en retour y pose sa "patte", son style et par là l'enrichit et le modifie (Clot et Faïta, 2000). Par variantes successives, le genre évolue.

Le style c'est-à-dire la part de subjectivité professionnalisée se situe dans la mobilisation du genre professionnel dans des situations singulières : « chacun a la charge d' « éplucher » les gestes de travail saturés par les intentions d'autrui afin de parvenir à les faire siens. » (Clot, Fernandez et Scheller, 2007 : 10). Le style, exprime le degré de proximité du sujet vis-à-vis du genre, son degré d'émancipation :

Chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action. (Clot et Faïta, 2000 : 16)

De fait, le portrait d'un sujet au travail peut être dressé à grands traits, par tendances repérées dans des actes réitérés mais également par ce cours de l'action dans l'action. Les gestes professionnels développés par les enseignants, « les actions de l'enseignant adressées et inscrites dans des codes » (Bucheton et Soulé, 2009 : 32) sont des actions de communication qui ont une histoire, alimentent une culture partagée et qui ne prennent sens que dans et par le contexte scolaire. Ce dernier, espace historiquement et spatialement marqué, organise les contenus de savoirs à enseigner (dont les genres scolarisés), le rôle des uns et des autres et les interactions. Mais de même que l'activité de l'élève excède ce qui s'observe, celle de l'enseignant ne se réduit pas non plus à l'observable par un tiers.

Les gestes professionnels des enseignants<sup>59</sup> sont des ajustements perpétuels qui témoignent de leur « affranchissement des présupposés génériques de l'action » (Clot et Faïta, 2000 : 18) ; et définissent leur style, leur manière d'être enseignant avec toute la complexité que cela comprend. Ce style, se nourrit à la fois des ajustements (comme autant d'écarts que le sujet en action s'autorise par rapport aux formes structurantes du genre) que des aménagements personnels qu'ils engendrent dans sa pratique professionnelle et dans sa vie.

Lorsqu'il est question de l'enseignement, la transmission est mise en avant (de savoirs savants, savoirs être, savoirs procéduraux), de même que l'interaction. De fait la réalité de ce que fait un enseignant, le réel de son activité mêlé de son style, de ses préoccupations est une donnée peu perçue (Faïta et Saujat, 2010).

Par ailleurs, de quelle transmission s'agit-il ? Les enseignants de lettres/ français ont fait des études pour endosser une posture « savante » et dispenser un savoir (sur la langue et la littérature) mais enseigner c'est surtout devenir sujet-enseignant. L'enseignant est soumis

---

<sup>59</sup> Pas les débutants évidemment.

chaque jour à de nouvelles situations. La plupart ressemblent à celles déjà vécues et fournissent un canevas d'actions possibles. Mais beaucoup aussi échappent à ce connu et obligent à régler le conflit cognitif qui en émane. L'objectif de l'activité d'écriture en lycée est de créer une rencontre avec les mots des autres pour engendrer appréciation, adhésion et/ou opposition chez l'élève. En fonction des productions, l'enseignant ajuste ses gestes, analyse sa pratique. Néanmoins, il ne fait pas que cela, il reconfigure aussi ses savoirs. L'enseignante de terrain dont il est question dans ce travail de recherche, forte de son savoir et de son « amour » de la grammaire a dû, à partir de l'impossible recours au concept de phrase en classe, reconfigurer ce savoir. Cette reconfiguration est née d'une prise de conscience des bifurcations possibles en cours d'action c'est-à-dire d'une remise en question des conceptions-représentations de ce qu'il faut pour écrire, et pour écrire dans une langue acceptable et acceptée. Elle est surtout née de cette confrontation à l'autre, l'élève (Alice entre autres) et aux autres (il est très rare qu'un enseignant ait face à lui un seul élève). La médiation sémiotique opère dans les deux sens. La reconfiguration est probablement plus lente chez l'enseignant en raison des conceptions-représentations « enkystées » et de son statut social qui le positionne en celui qui sait.

La clinique de l'activité est un cadre théorique intéressant en ce qu'elle place au cœur de toute activité le sujet. Si en didactique il est souvent question du sujet (sujet-scripteur et sujet-lecteur), il est peu question du sujet-enseignant. Or l'activité d'écriture de sujets en milieu scolaire n'existe pas en soi. Elle est toujours la réponse à un projet plus vaste, élaboré par l'enseignant compte tenu des conditions d'enseignement allouées. Les deux activités se tiennent, entretiennent des liens manifestes (observables) et latents dont les gestes de transmission et d'attention sont en partie révélateurs.

Si le style ne s'acquiert que par l'expérience et ajustements progressifs des gestes à une réalité tangible en action face aux élèves, les écrits de ces derniers sont autant de révélateurs de possibles actions qui n'ont pas eu lieu mais auraient pu l'être, révélateurs des bifurcations que le « faire écrire » auraient pu prendre, non observables mais bien présentes. Ainsi ces productions scripturales réalisées témoignent des compromis opérés par les enseignants, résultats des tensions permanentes en actes en jeu dans l'acte d'évaluer les écrits.

Ces

compromis opératoires [...] servent à gérer des contraintes, apprendre en agissant, adapter son comportement à une double variabilité interne (liée à l'état de l'opérateur) et externe (liée aux situations de travail qui ne se présentent jamais

identiques à elles-mêmes), acquérir des tours de main permettant d'atteindre plus efficacement, plus sûrement et plus économiquement ses objectifs, etc. (Faïta et Saujat, 2010 : 46).

Ces compromis opératoires en ce qu'ils permettent de régler en action des conflits et tensions sont à prendre en compte dans l'activité enseignante. C'est ce que nous souhaitons mettre en avant autour du « faire écrire au lycée » dans les pages qui suivent.

## **2. 2. Faire écrire et évaluer : entre « enseigner » et « éduquer »**

Évaluer est un geste de métier délicat même quand l'enseignant est expérimenté. Ce constat est dressé par Claudine Garcia-Debanc dans le cadre du CNESECO (2018 : 34) : l'évaluation des productions écrites « apparaît aux enseignants particulièrement lourde, longue et délicate à réaliser ». À cela plusieurs raisons.

Enseigner se définit à travers trois pôles qui interagissent les uns avec les autres : « Enseigner est une mission de service public qui recouvre trois dimensions : mission d'instruction des jeunes qui sont confiés à l'École ; mission d'éducation selon les valeurs républicaines ; mission de contribuer à l'insertion sociale et professionnelle des élèves. » (BO n° 29 du 19 juillet 2012<sup>60</sup>). Ces trois missions institutionnalisent la norme professionnelle qui pose le cadre du « service » que l'enseignement rend à la société civile à travers l'instruction et l'éducation des élèves (Prairat, 2012 b).

Par ailleurs, l'article L. 131-1-1 du Code de l'Éducation<sup>61</sup> met en avant « le droit de l'enfant à l'instruction [qui] a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. »

Or dans certains contextes, il est difficile de faire tenir ensemble ces missions des uns et droits des autres.

---

<sup>60</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=60170](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=60170)

<sup>61</sup> [https://romeurope.org/IMG/pdf/Extraits\\_20du\\_20Code\\_20de\\_20l\\_27Education.pdf](https://romeurope.org/IMG/pdf/Extraits_20du_20Code_20de_20l_27Education.pdf)



Apprendre à respecter certains codes, celui de la politesse entre autres : apprendre « aux jeunes » à frapper avant d'entrer, à attendre qu'on les autorise à franchir le seuil de la porte, à s'adresser à l'adulte « bonjour, veuillez m'excuser de mon retard », apprendre à retirer sa casquette, sa capuche, les écouteurs de ses oreilles, avant d'entrer en classe procède d'un savoir vivre ensemble à intérioriser rapidement pour s'intégrer socialement et professionnellement. Mener ces élèves vers la réussite aux examens semble parfois relever de l'exploit tant les problématiques comportementales peuvent empêcher l'entrée dans les apprentissages. Pour autant ces élèves peuvent être très investis dans leur scolarité : ils ne maîtrisent tout simplement pas les codes de bonne conduite.

L'empêchement à penser (Boismare, 2008) et la confusion entre évaluation scolaire et jugement moral porté sur la personne est manifeste chez ces jeunes individus : au mieux ils doutent de leurs capacités, au pire, ils expriment une certaine terreur. En début d'année, certains, préfèrent rendre une copie blanche, demeurer dans un repli silencieux ou exprimer hautement et clairement leur mépris de l'école à l'enseignant-institution plutôt que de risquer une « dégradation narcissique ». Plus souvent, quelques lignes, bribes de phrases graphiques sont jetées rapidement sur le papier. Pour ces individus qui majoritairement subissent leur orientation, le lycée n'a aucun sens. Leur permettre d'entrer dans les apprentissages (quels qu'ils soient) ne peut passer que par une « restauration narcissique »<sup>62</sup> mais cette autorisation place l'enseignant face à un dilemme. Soit il évalue (au sens de noter) l'écrit réalisé comme les autres par souci d'équité et met à mal sa mission d'éducateur, soit il travaille avec « tact » les codes sociaux en négociant par exemple une réécriture auquel cas il est surtout éducateur. Le tact « se manifeste précisément là où les préconisations et les règles viennent à manquer » (Prairat, 2019 : 13). Pour le dire autrement, seule une certaine déontologie peut sortir l'enseignant de l'impasse dans laquelle il se trouve, déontologie de l'ordre du devoir moral.

Le bien-faire professionnel peut alors être compris comme la mise en œuvre d'une expertise dans le respect du « pouvoir faire » et de la dignité du bénéficiaire (Prairat, 2012 b : 129).

La triade vertueuse de devoirs moraux engageant le sujet-enseignant tels que définis par Prairat (2019) est le soubassement nécessaire mais non institutionnalisé : le devoir

---

<sup>62</sup> Je choisis volontairement ces vocables « dégradation narcissique » et « restauration narcissique » pour témoigner du regard psychologisant de l'enseignante et rendre compte d'une subjectivité qui ne veut plus se nier.

d'hospitalité qui accueille le sujet quel qu'il soit, le devoir de sollicitude qui conduit à apporter un soutien moral et le devoir de confiance, pari de l'éducabilité. Ce dernier devoir, inscrit dans une logique de coopération porte enseignant et élève à sentir que leur intérêt mutuel réside dans cette confiance à construire au fil des mois.

le faire confiance prend une coloration morale lorsque celui qui fait confiance investit les qualités et les vertus de celui à qui il fait confiance. Ce faisant, celui qui fait confiance se dévoile, manifestant ce à quoi il est attaché. Le destinataire de la confiance s'efforcera souvent d'honorer la confiance faite qu'il percevra comme une reconnaissance. D'où l'on voit que le retrait qui caractérise la confiance éducative apparaît pour le destinataire comme une motivation, un encouragement. La confiance peut même engendrer un comportement vertueux, « l'autre voyant que lui est attribuée une vertu à laquelle il désire adhérer, même s'il n'en avait aucunement conscience avant l'instant même où cette confiance lui est faite » (Origgi, 2008, p. 117). (Prairat, 2012 b : 137 et 138).

Sans confiance, l'apprentissage ne peut se faire. La sphère transitionnelle est neutralisée. Elle est ce lien latent qui permet à l'enseignant de choisir entre éducation et instruction, et à l'élève entre opposition et acceptation du projet d'apprentissage.

Mais les missions définies dans les textes officiels le sont de manière idéal-typique.

Elles correspondent à la définition sociologique de l'idéal type tel que développé par Weber :

On obtient un idéaltype en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie*. (1992 : 181)

Elles sont certes en lien avec une certaine réalité mais une « réalité hors réalité », elles ne peuvent rendre compte de toutes les contingences. Le cadrage de l'activité de l'enseignant pourtant n'émane que de ces dernières.

Ces textes ne peuvent s'entendre que comme continuum pour une scolarité avec parfois polarité sur telle ou telle mission plutôt que sur l'autre. Ce d'autant plus que les dernières décennies ont bouleversé les équilibres de formation entre les différents types d'établissements scolaires pour accroître la massification, la démocratisation du système éducatif (Boissinot, 2016), avec inclusion des élèves en situation de handicap. Dans le même temps, si le nombre d'élèves par classe ne cesse d'augmenter, celui des heures allouées à l'enseignement du français ne cesse de diminuer.

En 1969 un enseignant certifié de français du secondaire avait en charge deux classes de 32 élèves<sup>63</sup>; avant la réforme du lycée de 2010 il en avait trois de 32. À partir de 2010, il prend en charge 4 classes (constituées le plus souvent de 35 élèves) avec des dispositifs qui délitent le groupe classe. Les enseignements d'exploration se traduisent dans les emplois du temps par des segments horaires de deux heures une fois tous les quinze jours. Les TPE ont lieu toutes les semaines durant un semestre.

Les chiffres sont éloquentes : 64, 90 à 100, 140 à 170 élèves en lycée. De plus en plus d'élèves, de problématiques auxquelles les enseignants ne sont pas formés (les élèves en situation de handicap notamment) et de moins en moins d'heures. Dans ces conditions, la capacité attentionnelle de l'enseignant s'en trouve bouleversée : la prise en compte de la singularité scripturale du sujet-élève est aux prises avec celle du groupe, avec les aménagements à apporter à tel ou tel élève en situation de handicap ou en difficulté passagère. Un enseignant ne corrige jamais quelques copies mais des paquets de 35 qui s'enchaînent les uns à la suite des autres parce qu'il faut évaluer pour les bulletins, les examens blancs communs ... sans parler de la pression de l'épreuve anticipée de français, de celle des parents, de celle de la société civile rivée à la « maîtrise » de l'orthographe<sup>64</sup>.

La possibilité de construire un espace transitionnel communicationnel basé sur une confiance mutuelle et une bienveillance permettant les apprentissages (quels qu'ils soient) est interrogée.

De plus, le temps scolaire n'est ni celui de l'apprentissage ni celui de la confiance mais celui de l'efficacité.

Et « le professeur doit maîtriser les connaissances et compétences qui relèvent de sa spécialité ou de la discipline qu'il enseigne, mais également celles qui lui permettent d'organiser et de transmettre son enseignement de façon efficace, dans le respect de l'éthique et des valeurs imposées par sa fonction. » (BO n° 29 du 19 juillet 2012)<sup>65</sup>. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'Éducation (BO n° 30 du 25 juillet 2013)<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Bucheton, *Écriture. Réécritures. Récits d'adolescents*. Exploration, 1995, p. 33.

<sup>64</sup> Nous ne nions pas le « problème » de l'orthographe mais considérons qu'il est un dans un ensemble plus vaste. Orthographier correctement ne suffit pas : il est question de savoir rendre compte d'une pensée qui se cherche, qui se trouve et s'assume dans une mise en mots acceptable, pas seulement d'un « bien écrire » orthographique.

<sup>65</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=60170](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=60170)

<sup>66</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

va dans ce sens. Pour ce faire l'enseignant s'appuie sur ce qu'il maîtrise (ou pense maîtriser) : ses savoirs et savoir-faire pour mettre en place des situations qui visent à provoquer des apprentissages chez les élèves. Or faire écrire et évaluer en lycée implique davantage que la maîtrise de savoirs disciplinaires et leur didactique. Ce d'autant plus que le « faire écrire » concerne autant la discipline *français* que les autres. Cependant, les postures et stratégies scripturales inhérentes à chacune des disciplines ne sont jamais ajustées (Jaubert, 2018). Tout se passe comme si le littéraire était la norme d'écriture.

À noter que le choix des supports de l'enseignement répond à des exigences institutionnelles notamment pour les classes de 1<sup>e</sup> qui en fin d'année passent l'épreuve anticipée de français. Un même document devient support de lecture et d'écriture, peu de documents extra-scolaires (sauf la presse) ont le temps d'être vus.

Ainsi, la tension entre « instruire » et « éduquer » engendre des compromis, des choix subjectifs basés sur des devoirs et valeurs moraux en vue de créer et maintenir un rapport de confiance. Enseigner engage la « moralité » du sujet-enseignant et exige son investissement.

### **2. 3. Lire, comprendre, interpréter et évaluer**

L'enseignant est un grand lecteur des textes de ses élèves. Mais que fait-il lorsqu'il « lit » ces écrits ? Il essaie de comprendre et

pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique, et réorganiser les informations dans une structure globalisante qui rendent intelligibles les informations essentielles du contenu du texte » (Falardeau, 2003 : 675).

Il interprète aussi parfois, il « ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification » (*Ibid.* : 675)

La lecture d'un texte en devenir n'engage pas au même titre le sujet-lecteur que celle d'un texte littéraire achevé. L'une est motivée par la profession, l'autre par un plaisir personnel.

Par ailleurs, les écrits de la réception lus par les enseignants oscillent entre « ce que le texte dit » et « ce que le texte me dit » (Falardeau et Sauvaire, 2015 : 75), entre signification et sens. La compréhension est biaisée car « le texte d'élève est confronté à un texte mental, à une norme partagée et aisée à réactiver » (Elalouf, 2016 a : 2). Ce texte se construit en résonance

avec des œuvres et des textes (en très grande majorité littéraires) étudiés en classe. Par les activités menées en classe autour de ces documents, l'enseignant construit l'aire possible d'appropriation des connaissances par les élèves (connaissances procédurales et déclaratives). Les exercices d'écriture du lycée marquent donc une lecture enseignante oscillatoire entre compréhension et interprétation. La lecture de l'enseignant s'inscrit dans cet intervalle ; selon la tâche rédactionnelle, le curseur va de l'un à l'autre exprimant aussi son degré de subjectivité.

Lire un texte et en rédiger une analyse littéraire repose sur deux compétences différentes : analyser implique de savoir choisir et trier, choix et tris orientés vers une lecture partielle possible du texte d'auteur ; construire un plan au contraire exige de regrouper les lectures partielles pour en rendre compte dans un mouvement recomposant une lecture consensuelle globale, possible du texte. Le regard de l'enseignant se porte sur cette double capacité de l'élève à analyser en sériant des occurrences données, par le texte qu'il a sous les yeux, d'une part et à synthétiser la conceptualisation qui en émane d'autre part. L'enseignant, lecteur d'une analyse rédigée reconstruit mentalement les procédures par lesquelles l'élève est passé. L'attendu lectoral de l'enseignant est surtout procédural.

Pour l'élève par la dissertation,

Il s'agit [...] de manifester des connaissances enseignées dans le cours, de produire un texte dialogique, c'est-à-dire un texte qui manifeste le dialogue de l'élève avec les autres auteurs, avec l'institution philosophique ou économique et sociologique ou historique, mais aussi le dialogue de soi à soi, et de maîtriser la construction discursive qui permet d'articuler l'ensemble dans un type textuel spécifié. Écrire une dissertation, c'est avoir compris et savoir mettre en œuvre les interrelations entre un discours de « on », une planification discursive et cognitive, la construction d'un point de vue personnel, des savoirs. (Bautier, 2002 : 52)

La lecture de l'enseignant se focalise par cet exercice sur le degré d'appropriation des connaissances et le degré d'adhésion aux thèses défendues par les auteurs. De même que pour l'analyse rédigée ; il reconstruit mentalement les procédures suivies par l'élève.

Dans l'écriture d'invention, l'enseignant-lecteur recherche le degré d'appropriation des « formes structurantes » des énoncés littéraires scolarisés.

Quoi qu'il en soit, la lecture d'un écrit scolaire vérifie l'adéquation à une tâche rédactionnelle dans une langue conforme. Ce qui se joue à ce niveau est le sens accordé au texte de l'élève. Comment ne pas occulter le sens d'un texte qui s'essaie dans des procédures scripturales diverses ?

Dans quelle mesure la posture de l'enseignant peut-elle osciller entre une posture de sujet-lecteur et une posture de sujet-correcteur ?

En d'autres termes, quel descripteur adopté ? Quel grain d'analyse adopter ? Comment faire en sorte que cette lecture soit à la fois macro-structurale et micro-structurale ?

Au moment d'enseigner, les outils de description hérités de la grammaire scolaire, plus ou moins questionnés par la formation linguistique des enseignants de français ne sont pas opérants pour analyser linguistiquement les écrits réalisés.

## **2. 4. Évaluer un texte d'élève : une mise en tension entre un réalisé scriptural et des savoirs savants**

L'analyse linguistique des écrits scolaires est d'autant plus complexe que les matrices théoriques, tout en étant dépendantes les unes des autres, ne sont pas unifiées (Masseron, 2011). Durant une vingtaine d'années, (1970 à 1990 environ) coexistent la grammaire de texte centrée sur les phénomènes de cohérence (Charolles, 1976, 1978), l'analyse du discours centrées sur ceux de cohésion textuelle, de types et de genres d'écrits (Bronckart, 1985 ; Halté, 1981 ; Petitjean, 1981 ; Maingueneau, 1981 ; Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1989 ; Schneuwly, 1988), la psycho-linguistique et la psychologie cognitive centrées sur les processus d'apprentissage et les processus rédactionnels. Même si, depuis, l'analyse de texte et l'analyse de discours se fondent en une analyse textuelle des discours (Adam, 2011), si sous l'influence de la génétique textuelle associée à la psycho-linguistique et à la psychologie cognitive les processus sont mis sous une loupe, les descripteurs initiaux demeurent des points d'ancrage. Points d'ancrage pour les enseignants qui ont quitté les bancs de l'école et qui lisent les programmes officiels qui perpétuent la tradition de la séparation des grammaires et points d'ancrage pour les élèves puisqu'ils reçoivent cet enseignement « séparatiste » et « étapiste ».

Or les enseignants ont reçu cet enseignement universitaire (autour de la phrase, du texte, du discours), ils ont baigné dans ces distinctions fondamentales pour la recherche et se retrouvent face à des productions langagières d'élèves et d'étudiants hors norme. Ces productions sont-elles des textes ? Des discours ? Sont-elles constituées de phrases ? Et de quelles phrases ? Sont-elles des énoncés ? Par ailleurs que ce soit à l'école élémentaire ou durant leurs études supérieures, ils n'ont connu que le cloisonnement en sous-systèmes, évoqué par Yves Reuter

(1996, 2000). Dans cette forêt terminologique fluctuante au gré du temps et des domaines linguistiques, l'enseignant se réfère à ce qu'il a appris, aux conceptions-représentations forgées durant les quatre ou cinq années universitaires. Les recherches sur les représentations des enseignants ont pris comme point de départ des résistances rencontrées en formation initiale et continue (Elalouf et Tomassone, 2001 ; Elalouf, 2014 ; Elalouf, Péret et Gourdet, 2017). Que les enseignants soient expérimentés ou non ne change pas grand-chose : les conceptions-représentations forgées durant le cursus scolaire, du primaire à l'université, contrecarrent l'appréhension de la langue comme système dynamique, non cloisonné pour faire sens.

Par ailleurs, savoir observer un manuscrit d'élève demande une expertise qui implique de se départir de l'analyse connue durant son cursus scolaire mais pas seulement.

Ainsi, l'analyse linguistique d'écrits du primaire (Cappeau, 2000 ; Masseron, 2005) montre que les erreurs syntaxiques sont rares et qu'elles relèvent surtout à cet âge (8-9 ans) d'un problème de segmentation (ponctuation) et d'une consigne mal comprise. Masseron (2011) montre également que la maîtrise insuffisante de la construction verbale « régissante » de certains écrits d'étudiants est imputable à une erreur de stratégie.

La « belligérance phrase/ texte » (Masseron, 2014 : 231) imputable du côté du scripteur à une mauvaise stratégie rencontre « la belligérance phrase/ texte » en réception par l'enseignant. Ce que l'enseignant lit comme étant une erreur micro-structurale (de l'ordre de la morpho-syntaxe) sur l'écrit procède d'un amont mal géré et empêche une lecture macro-structurale du texte.

De fait, ladite trace d'une erreur peut être le leurre d'une autre, située à un autre niveau linguistique ou d'un autre ordre :

La trace en surface de texte peut être occasionnée par une difficulté anticipée ou un contrôle rétrospectif et non forcément par ce qui est en jeu dans l'endroit même où se lira, après coup, un indice de difficulté (Delcambre, 2004 : 70).

À cette belligérance phrase texte en réception s'ajoute celle du degré d'acceptabilité des marques de l'oral dans un écrit. L'explicitation de la norme générique se pose pour tous les types d'écrits au lycée, y compris pour l'écrit d'invention qui invite a priori comme son nom l'indique, à inventer, imaginer des situations fictionnelles en relation à un genre écrit spécifique (écrire une lettre à un auteur, imaginer le rêve d'une dormeuse en mettant l'accent sur ses sensations ...). Ainsi, la norme qui prévaut interdit les marques « trop orales ».

Quelles limites posées aux sujets-scripteurs élèves ?

De la même manière comment considérer la ponctuation ? Agnès Steuckardt relève dans les lettres de Poilus, une parenté entre le mouvement de la pensée du sujet-scripteur et la présence de signes de ponctuation. « La rareté des signes de ponctuation [peu de points et de virgules] n'empêche pas de suivre, particulièrement dans la lecture à voix haute, une progression structurée du discours ». (2015 : 100).

Les écrits-copies des élèves se repèrent souvent à ces phrases graphiques, pas à pas scriptural qui semble enchaîner des actes d'énonciation dans un flot continu, freiné de temps en temps par un signe ponctuationnel. Ces signes qui dans les phrases écrites normées (celles des grammaires scolaires et des corpus constitués par les enseignants) ont une fonction syntaxique, recouvrent une fonction énonciative dans les écrits des élèves.

Agnès Steuckardt dresse le même constat dans les écrits des Poilus : les regroupements syntaxiques peuvent être « combinés et enchaînés ad libitum. Cela ne signifie pas pour autant que le discours ne soit pas structuré : il l'est selon une organisation propre à chaque épistolier. » (*Ibid.* : 97).

Seule l'oralisation de la phrase graphique permet au lecteur de la segmenter pour tenter d'obtenir un énoncé en « phrases standard » (Blanche-Benveniste) mais la lecture des signes de ponctuation ou leur absence est toujours question d'interprétation du lecteur.

Et « en l'absence de marques typographiques, plusieurs restitutions sont possibles selon qu'on prend en considération la microsyntaxe, les phénomènes anaphoriques, la portée des cadratifs ou des connecteurs. Sur quels faits linguistiques s'appuyer pour guider l'interprétation ? » (Elalouf, 2016 b : 138).

La ponctuation peut se percevoir selon deux conceptions : la conception normative, du côté d'une logique grammaticale associée à la syntaxe et la conception « progressiste » qui la place du côté de l'usage et de la créativité (Bikialo et Rault, 2016 : 180 et 181). Quel point de vue privilégier ?

Ces deux conceptions recouvrent celles de la langue : perçue comme héritage langagier dans une communauté donnée, il convient de l'apprendre ; perçue comme moyen d'expression d'un sujet de cette communauté, il convient de la circonscrire dans un intervalle qui permette la compréhension lectorale.



Le geste évaluatif de l'enseignant est toujours en tension : garant du bien écrire il ne se sent pas le droit de laisser passer des erreurs. Il relève néanmoins des réussites mais bien souvent pour mieux mettre en avant ce sur quoi revenir. Un « ce sur quoi » implicite qui se résume en classe à quelques minutes accordées à ce retour sur écrit réalisé après correction collégiale portant sur les critères de réussite. Ce schéma ne permet pas une amélioration des compétences scripturales. Mais pris par le temps, par la lourdeur des programmes, par le nombre d'élèves par classe, par l'EAF, par les pressions diverses (société civile, parents, institution) ; en proie aux dilemmes constants lecture littéraire/ écriture, écriture longue/ écriture courte, étude de la langue littéraire/ étude de sa langue, aller en formation/ « perdre des heures devant élèves » ; confronté à un savoir savant écran, il choisit, expérimente et se trompe parfois ou souvent.

L'évaluation certificative d'un niveau d'étude atteint témoigne elle aussi de la difficulté de ce geste même pour un enseignant expérimenté. Et il suffit d'assister aux réunions d'harmonisation des notes pour le baccalauréat pour le constater. Non seulement les critères engagés dans la correction, à travers les grilles « Références pour l'évaluation »<sup>67</sup> notamment, ne signifient pas de la même manière pour tous les enseignants, mais aucune grille ne peut tout « prévoir ». Notre réflexion ne s'inscrit pas dans ce format certificatif mais il est révélateur des tensions autour de ce geste professionnel.

Alors comment accompagner les élèves vers une posture réflexive toujours plus affirmée quant à leurs compétences scripturales ? Quels sont les moyens dont dispose un enseignant pour engager ses élèves vers une réflexivité accrue ? La question revient pour l'enseignant à : quel(s) regard(s) porté(s) sur les écrits produits ? Les annotations et notes sont à cet égard révélatrices des postures adoptées par les enseignants.

## **2. 5. Annoter : pour qui ? Pour quoi ?**

Dans ce cadre, l'évaluation a pour nous pour fonction d'orienter vers une « nouvelle action à entreprendre » ou d'« améliorer une action en cours » (De Ketele, 2010 : 26). Dans les deux cas, le geste d'évaluation de l'enseignant par les annotations et l'éventuelle note attribuée a

---

<sup>67</sup> Charte des examinateurs pour l'évaluation de l'épreuve anticipée de français (EAF) : 4 et suivantes.

pour rôle de déclencher une réaction de l'élève, un retour sur son écrit. Mais ce geste pour accompagner ce retour du scripteur sur son écrit est aussi décisif que délicat : de lui dépend la qualité de la réflexion de l'élève sur sa langue. Les lycéens ne sont pas des apprentis-scripteurs premiers<sup>68</sup> : ils savent communiquer, certes maladroitement, mais ils communiquent. Et ils ont derrière eux une dizaine d'années d'étude de la langue. Pour eux essentiellement, il ne s'agit pas de construire une certaine représentation de la norme<sup>69</sup> écrite mais de l'ajuster à leurs écrits et parfois d'y substituer une représentation plus efficiente. Pour l'élève, il s'agit donc d'ajuster sa propre langue à la langue normée apprise.

Écrire pour l'élève, c'est avant tout extérioriser une intention de dire qui se met ou non immédiatement en mots, en langue telle qu'il se l'est appropriée en tant que système. Or l'enseignant, lui, le plus souvent mesure l'écart à la norme.

Les études portant sur les annotations (Halté, 1984 ; Fournier, 1999 ; Pilorgé, 2010 ; Elalouf, 2016 a ; Boré et Bosredon, 2018 ; Besnard et Elalouf, 2018) révèlent la prédominance du pôle correcteur au détriment du pôle lecteur. L'enquête menée par Marie-Laure Elalouf en 2014-2015, reprenant « la copie de Cécile » (Halté, 1989) soumise à des enseignants en formation et à des professeurs stagiaires interroge sur le maintien de ce hiatus entre posture de lecteur et posture de correcteur à 25 ans d'intervalle. La lecture au pas à pas, annote les erreurs syntaxico-verbales, les répétitions, les maladroites lexicales et oublie la structure du texte. Et il est probablement plus facile de laisser des traces de correction que des traces de lecture ...

En tant que lecteur, l'enseignant repère dans ces écrits l'adéquation ou non à la parole des auteurs convoqués et/ ou l'adéquation de la parole des élèves au genre convoqué ; ce en termes de contenu et de procédure. En tant que correcteur, il évalue le degré de maîtrise de la langue écrite, le respect de la norme écrite, norme qui contraint la forme. De fait, il vérifie l'acquisition en production de savoirs en orthographe, en grammaire, en vocabulaire et en compréhension d'un ou plusieurs textes, d'un ou plusieurs genres étudiés en classe.

L'écart entre le vouloir-dire et le dit du sujet-scripteur manifesté sur l'écrit réalisé, est proportionnel à celui entre la compréhension de ce projet scriptural et la lecture réalisée de

---

<sup>68</sup> Il est vrai que si nous ne cessons pas d'apprendre notre langue, les aires d'appropriation sont vastes. L'enfant à l'école élémentaire en apprend les bases, et si l'adolescent ou le jeune adulte au lycée en maîtrise parfois mal certains paradigmes basiques, il communique tout de même.

<sup>69</sup> Entendue comme intervalle des possibles.

l'écrit-copie par l'enseignant lecteur-correcteur. De fait, la lecture de ces écrits révèle des tensions importantes qui poussent l'enseignant à faire des choix didactiques.

Ainsi le plus souvent, sur les écrits des élèves, les enseignants constatent les écarts à la langue en oubliant le texte en tant que tel. Et surtout les annotations portées ne permettent pas à l'élève de comprendre comment se corriger. Elles permettent le plus souvent de justifier la note mise. D'où la question de l'utilité des annotations pour les élèves.

## **2. 6. Rôle et statut de l'erreur dans l'enseignement dispensé**

Apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs. Partis de la faute comme un "raté" de l'apprentissage, nous voilà en train de la considérer, dans certains cas, comme le témoin des processus intellectuels en cours, comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. Il arrive même, dans cette perspective, que ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention. (Astolfi, 2015 : 22 et 23)

Si l'enseignant en reste sur l'écrit de l'élève à des constats de déploration quant à « la maîtrise de la langue », il commet deux erreurs :

- il n'engage pas l'élève vers la voie de la réussite en ne l'accompagnant pas vers « un rapport d'extériorité » (Astolfi, 1995), base de la réflexivité comme distance à sa propre langue pour apprendre à se relire et à se corriger ;
- il risque de prendre pour une lacune ce qui est la trace d'un apprentissage en cours (l'erreur comme indicateur du processus selon Astolfi) ou la trace « occasionnée par une difficulté anticipée ou un contrôle rétrospectif et non forcément par ce qui est en jeu dans l'endroit même où se lira, après coup, un indice de difficulté » (Delcambre, 2004 : 70).

De plus, l'erreur est multiple, elle peut avoir plusieurs causes chez l'élève allant des représentations notionnelles erronées (en termes de contenus et/ ou de formes à solliciter), aux stratégies mises en place pour répondre à une consigne qui peut ne pas être comprise. (Astolfi, 2015 : 96 et 97). En rester à la correction de la langue, c'est nier l'activité d'écriture dans toute sa complexité.

Engager une réflexion sur les écrits produits par les élèves et sur la manière de les évaluer, c'est leur donner un statut particulier : réussites et erreurs apparaissant comme autant de potentiels indicateurs de processus en cours.

Mais « pour rétablir une dynamique interne de travail sur le texte, sur la langue du texte, ce dernier redevenant lisible pour lui-même, par lui-même » (Masseron, 1981 : 48), il est nécessaire de changer de perspective et de repenser la correction en termes d'amélioration de texte, de réécriture. L'évaluation dans ce cadre, doit avoir une fonction de régulation de l'activité d'écriture par l'identification des ressources à acquérir pour autoriser un énoncé adéquat (De Ketele, 2010).

Si l'enseignant n'est pas responsable des compétences scripturales de ses élèves, il l'est des dispositifs qu'il met en place pour les améliorer voire remédier à leurs difficultés. Cela signifie qu'il lui faut d'apprendre à lire des textes d'élèves et à « imaginer à chaque fois que l'élève a de bonnes raisons d'écrire ce qu'il écrit » (Halté, 1984 : 66).

## **Conclusion partielle**

Les activités d'écriture du lycée placent l'élève devant des genres scolarisés pour le faire réagir. Les mots d'autrui doivent provoquer une réaction qui peut ne pas être appropriée. Les raisons en sont diverses : mauvaise stratégie dans la sollicitation des connaissances, assimilation insuffisante de ces dernières (qu'elles soient déclaratives ou procédurales), incapacité (passagère ou non) etc. Les apports de la génétique textuelle et de la psychologie cognitive à l'étude des manuscrits des lycéens peuvent, dans une certaine mesure, expliquer en quoi les attentes ne sont pas respectées. Enseignant et élèves mesurant l'efficacité de ces brouillons eu égard aux écrits-copies, peuvent revenir sur ce réalisé pour entrapercevoir le réel des activités : des élèves et de l'enseignant.

L'écrit scolaire dans cette perspective s'apparente à une sorte de « dialogue apparent » (Bakhtine, 1970 : 343) ou « dialogue réalisé » selon la terminologie de la clinique de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Clot, 2005). Il n'est qu'une des réalisations possibles de ce dialogue. Le manuscrit dès lors porte des traces de la communication intradiscursive que le sujet-scripteur mène avec lui-même pour engendrer un écrit normé qui corresponde au mieux à son intenté originel compte tenu du temps imparti. Les manipulations, locales et globales, sur la langue témoignent de ce micro-dialogue.

Mais cet écrit est aussi « adressé à » pour communiquer du sens à deux autres destinataires : les auteurs à travers les genres scolarisés (le sur-destinataire dans le « grand dialogue »), le lecteur-enseignant incarné (le destinataire). Les textes et documents proposés à l'étude des élèves, appartenant à des époques différentes et relevant de genres scolarisés distincts sont regroupés autour de problématiques qui les mettent en dialogue. L'élève s'inscrit dans ce grand dialogue, objectif des activités d'écriture en lycée, évaluées par un destinataire incarné, l'enseignant.

Cette interaction provoquée à l'écrit et par l'écrit est le pendant de celle en classe qui met des êtres de chair en face à face. L'espace de la salle est avant tout espace de vie dans lequel chacun s'adapte à l'autre, quel que soit cet autre ; espace de vie investi différemment. Les élèves sont dits apprenants, cependant enseigner c'est faire tous les mois de septembre de nouvelles rencontres. C'est apprendre à se comporter, à créer un climat sécurisé et sécurisant pour faire entrer au plus vite ces inconnus dans les apprentissages.

La construction de la pensée est avant tout co-construction : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction, de bout en bout. [...] Ainsi, la construction d'un espace cognitif commun est d'abord construction d'un espace discursif commun (Chabanne et Bucheton, 2002 : 8)

Les personnes en présence dans cet espace institutionnalisé apprennent les unes des autres. L'enseignant apprend à devenir enseignant dans et par cette co-construction et l'ajustement de ses gestes professionnels n'est qu'adaptation en actions aux comportements et capacités de ses élèves. Ces derniers sont aussi des « déclencheurs » de remises en question assumées de la pratique parce qu'ils placent le sujet-enseignant face à des conflits qu'il est à même d'assumer. Ces conflits auto-proclamés ne sont pas à confondre avec les dilemmes émanant des missions institutionnelles. L'ajustement des gestes professionnels est relatif aux comportements et capacités potentiels de l'enseignant notamment à la capacité d'assumer ses actes et ses choix (Faïta et Saujat, 2010).

Nous avons évoqué la rencontre d'une enseignante avec Alice (pages 128 à 134), rencontre déterminante à plusieurs égards, qui montre comment ladite enseignante apprend à ouvrir son aire d'accueil des élèves. Cette aire est pour nous ce que Prairat entend par devoirs moraux de sollicitude, d'hospitalité et de confiance (2012 a).

Les classes de lycée font se côtoyer des élèves aux capacités scolaires diverses allant de l'excellence, aux handicaps empêchant l'entrée effective dans certains apprentissages, en passant par des difficultés passagères. Si certains de ces handicaps sont diagnostiqués,

beaucoup ne le sont pas ou l'ont été il y a longtemps. Quelles que soient les capacités des élèves, c'est par l'instauration d'une aire de confiance entre l'élèves, enseignant et parents et la préférence accordée au temps de l'apprentissage (plutôt qu'aux contraintes du temps scolaire) que l'élève parvient à surmonter ses difficultés en s'appuyant sur la tutelle de l'enseignant. Ce dernier est tel le tuteur d'une plante : « à côté de » à plus ou moins grande proximité.

Les élèves en situation de handicap, par les stratégies de détour prises pour malgré tout entrer dans ce que propose le collège puis le lycée apprennent à l'enseignant à voir ce qu'il n'a pas vu jusque-là et à ajuster ses gestes, gestes qu'il étend à l'ensemble des élèves.

Prendre en considération les manuscrits des élèves s'inscrit dans cette perspective et engendre un autre regard sur l'évaluation conçue comme aide à revenir sur l'écrit réalisé. Les annotations jouent un rôle important en ce qu'elles portent la dialogalité enseignant/ élève, dialogalité duelle étant devenue difficile dans des classes de 35.

Il s'agit pour l'enseignant de revenir sur ce geste professionnel si difficile pour :

- lire ces écrits comme des textes et des textes en devenir pour considérer ce qui est écrit mais aussi ce qui aurait pu être écrit. C'est-à-dire apprendre à regarder ces textes comme les traces possibles d'un processus d'écriture en jeu ce jour-là, compte tenu d'une tâche impartie et d'« imaginer à chaque fois que l'élève a de bonnes raisons d'écrire ce qu'il écrit » (Halté, 1984 : 66) ;
- intervenir sur ces écrits pour que les annotations servent vraiment les apprentissages des élèves. Par-là, les annotations se conçoivent comme les interventions qu'un enseignant s'autorise pour impulser chez l'élève un questionnement autour de ses compétences scripturales et lui faire prendre davantage conscience des atouts et faiblesses des écrits réalisés (dans le but d'accroître sa réflexivité). Loin de demeurer un espace qui sanctionne un écart à la norme, l'écrit de l'élève doit devenir un espace de dialogue avec lui pour l'inviter à réguler son activité d'écriture ;
- faire des choix dans ses interventions, à sérier les priorités, à suspendre parfois une intervention pour en privilégier une autre ;
- lire ces écrits pour organiser des situations d'apprentissage différenciées (Garcia-Debanc, 1984 : 22) d'amélioration, voire de remédiation. Ne pas se contenter de procéder à un corrigé magistral en une heure (quand ce n'est pas en un quart d'heure) pour passer à une autre activité. Inscrire l'évaluation dans l'apprentissage d'un « mieux écrire » dans la durée, au minimum celle de l'année en cours ;

- construire des modalités de reprises qui questionnent la langue des élèves au regard de la langue apprise ;
- écouter pourquoi les élèves ont écrit de telle ou telle manière (apprendre à écouter les raisonnements explicatifs) ;
- prendre le temps de reconsidérer ce qui a été écrit (pour le réécrire, pour l'interroger).

Ainsi si écrire est une activité complexe, faire écrire et évaluer l'est tout autant. Cependant certains outils favorisent la dialogalité nécessaire pour provoquer une dissonance dans le réalisé. Parmi eux, les annotations (sous certaines modalités), mais également la mise en grilles des textes d'élèves et d'auteurs et l'activité résumante. Ces deux dernières sont l'objet du chapitre suivant : elles sont des outils pour rendre apparent ce qui ne l'est pas ou pas suffisamment aux yeux certes des enseignants mais également des sujets-scripteurs élèves.

## **Chapitre 3 : moyens pour rendre plus apparent ce qui ne l'est pas**

Caroline Masseron constate que l'enseignant qui évalue un texte d'élève évacue le sens pour se centrer sur « la forme locale (littérale), erronée, ambiguë ou incomplète de ce qui est écrit » (2005 : 208). D'un autre côté, la palette des réglages entre un vouloir-dire et un dit est large : ces réglages « opèrent sur des blocs de texte de *rang supérieur* (règles de cohérence, principe de pertinence) ou de *rang intermédiaire* (la cohésion et les enchaînements inter- ou transphrastiques » (Masseron, 2011 : 132). Le problème est de rendre apparent ce qui ne l'est ou pas suffisamment pour le sujet-scripteur et pour l'enseignant lecteur des textes de ses élèves. Comme l'écrit Bernard Charlot « nul n'est transparent pour lui-même » (1997 : 19).

Quels sont les outils dont disposent les enseignants ? Si nous ne prétendons pas détenir la clé de cette énigme, nous considérons que certains travaux de didacticiens peuvent aider à une prise de conscience de ce qui ne se voit pas mais est pourtant là, ce en s'appuyant véritablement sur le réalisé. Parmi ces outils, la mise en grille (Blanche-Benveniste, 1991, 2010 ; Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dubelco, 2010 ; Roubaud, 2014) et l'activité résumante (Masseron, 2005). Nous le verrons, ces outils peuvent s'appliquer aux textes d'élèves et aux textes d'auteurs : étudier la langue des auteurs comme modèles pour intérioriser des canevas discursifs et les assimiler pour les extérioriser demeure notre préoccupation principale. Mais nous n'oublions pas que l'enseignant, de par sa formation, est un généraliste, pas un spécialiste. Ces outils doivent donc être opératoires.

### **1) L'analyse syntaxique en grilles comme représentation visuelle au service de l'organisation des énoncés réalisés**

#### **1. 1. Au service des énoncés oraux**

L'analyse syntaxique en grilles est une représentation visuelle qui met en évidence « l'organisation générale, les réseaux de dépendances et les régularités » d'énoncés oraux



(Blanche-Benveniste, 1990 a : 12). Cette analyse est née du besoin exprimé par le GARS<sup>70</sup> d'envisager le contexte de productions d'énoncés oraux.

L'analyse syntaxique « en grilles » est faite pour dégager les régularités syntaxiques qui structurent les longues séquences de productions orales, et pour en donner une représentation visuelle. Elle distingue différents types de schèmes syntaxiques, que les locuteurs utilisent avec des répétitions et des changements. (Blanche-Benveniste, 1990 a : 11)

Elle s'appuie sur la distinction faite par Saussure entre l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique.

La langue s'apprend par et dans le discursif. Lentement des « empreintes » de ce discursif se déposent en mémoire (Saussure, 1984 : 30), organisées selon des ressemblances entre les mots et les syntagmes. Ces derniers sont ainsi mémorisés par « séries » relatives aux associations créées. Au moment de parler, cette mémoire sollicitée, « trésor mental » est obligée de faire un tri dans les séries. Mais en parlant, parfois, des « ‘bribes’ du discours », des « hésitations », des « ratés » (Blanche-Benveniste, 1990 a : 14) sont prononcés les uns après les autres. Ces éléments témoignent entre autres de la recherche d'une bonne dénomination par le locuteur (Blanche-Benveniste, 1991 : 57) : la mémoire sollicitée ne fournit pas immédiatement le « bon » mot de la série. En 2010, les bribes « (« hésitations, redites, amorces autocorrections) » sont définies par Claire Blanche-Benveniste comme des « fragments d'énoncé, donnés par anticipation, rétroaction ou insertion, qui peuvent être rapportés par l'analyse à des positions syntaxiques et discursives déterminées » (2010 : 169).

Ces grilles « doivent rendre compte de certaines caractéristiques du texte oral, que ne connaît pas le texte écrit [...] dont les bribes, les tenues en mémoire, les symétries, les rythmes » (Blanche-Benveniste, 1978 : 140).

Avec cette présentation spécifique, des configurations se dégagent c'est-à-dire des « sortes d'organisations qui s'étendent au-delà des unités de microsyntaxe et qui structurent des unités équivalentes à des paragraphes » (Blanche-Benveniste, 1990 b : 289 citée par Roubaud, 2014 : 41). Ces configurations « riches et complexes », « d'une régularité frappante » organisent le « discours parlé » (Blanche-Benveniste, 1978 : 140). Deux niveaux d'analyse syntaxique s'articulent : une analyse microsyntaxique qui rend compte des propriétés

---

<sup>70</sup> Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe né dans les années 70 à l'université de Provence, groupe qui se consacre dans un premier temps aux énoncés oraux.

grammaticales de segments à travers les phénomènes de rection et une analyse macrosyntaxique qui étend le regard sur l'énoncé comme unité en acte.

Pour chacune de ces constructions, nous considérons qu'il y a un élément responsable de la construction, ou élément "recteur". Dans une construction verbale, c'est le verbe l'élément recteur. On peut poser, pour ce type de constructions, un verbe qui est le principe organisateur, avec son sujet, et ses compléments, régis par le verbe [...] Autour de la construction verbale peuvent s'agglutiner des éléments qui ne sont pas régis par le verbe, mais simplement « associés » à la construction verbale. (Blanche-Benveniste, 1990 a : 210)

Le constat dressé par le GARS est que beaucoup d'énoncés oraux ne se réduisent pas à une construction verbale, autour d'un verbe recteur. Certains segments peuvent s'associer sans dépendre du verbe. Dans « Selon lui, le réchauffement climatique nous conduira à notre perte, malheureusement. », « Selon lui » et « malheureusement » ne dépendent pas du verbe *conduire*, ils lui sont juste associés.

Le remplacement par des pronoms des syntagmes et la construction détachée encadrée par « c'est ... que / qui » permettent de repérer les éléments régis.

le réchauffement climatique / il  
à notre perte / y  
« C'est selon lui que »  
=> Selon lui, il nous y conduira, malheureusement

Dans cette figuration une même ligne représente les relations de dépendance d'un segment donné, organisé autour de l'élément recteur. Quant aux fragments d'énoncés, ils apparaissent sur l'axe paradigmatique : « Pour un texte donné, nous inscrivons les constituants dans des colonnes, et nous ne faisons recours qu'aux colonnes utiles pour le texte en question » (Blanche-Benveniste, 1978, dans Roubaud, 2013 : 146).

Les blancs deviennent des « potentialités syntagmatiques (Blanche-Benveniste, 1991 : 57) et « un trait horizontal [sépare] deux schèmes pour ne pas s'obliger à les analyser selon les mêmes colonnes paradigmatiques » (Blanche-Benveniste, 1990 a : 24).

Soient des extraits de l'entretien réalisé avec Alice.

Leur présentation en grilles met en avant visuellement les échos de construction mais aussi le processus de construction du discours en cours.

- Alice : « oui mais on demande des choses précises en fait enfin plus précises »

	Oui mais on demande des choses	précises en fait
Enfin		plus précises

Alice énonce un premier syntagme pour revenir dessus afin de mieux le comparer implicitement au second. Mais le « en fait » peut se lire comme appartenant au premier syntagme ou au deuxième. C'est l'intonation qui permet de trancher.

- Alice : « parce que des fois là en ce moment j'abandonne un peu je me relis pas automatiquement enfin je me relis quand j'écris mais je me relis pas après parce que avant je le faisais et je me rajoutais des fautes oui je rajoutais des fautes »

parce que des fois

	là							
	en ce moment	j'	abandonne	un peu				
		je me relis		pas automatiquement				
		je me relis		quand j'écris				
		je me relis		pas après				

parce que avant

	je le	faisais						
	et je me	rajoutais		des fautes				
	oui je	rajoutais		des fautes				

Cette présentation visuelle met en avant la manière dont Alice oppose deux temporalités maintenant/ avant pour rendre compte du fait qu'elle ne relit plus ce qu'elle écrit une fois le texte réalisé.

L'alternance de phrases négatives et positives associant le verbe *relire* à des circonstants de temps permet de circonscrire le moment de la relecture et d'opposer la pratique actuelle à l'ancienne grâce à la reprise « je le faisais ».

- P : « alors tu écris tu te relis ++ une phrase un paragraphe »

Cet énoncé peut se représenter de la manière suivante<sup>71</sup> qui rétablit ce qui est sous-jacent au questionnement en mettant en exergue à la fois ce qui est prononcé et ce qui ne l'est pas :

	alors tu	écris		tu te relis
	tu	écris	une phrase	

---

<sup>71</sup> Nous ne prétendons pas correspondre exactement aux conventions de présentation des analyses en grilles du GARS mais nous en inspirons pour travailler la langue des auteurs et des élèves. Dans cet extrait, les potentialités sont rajoutées comme autant d'intentés qui prennent une tournure elliptique.

tu	relis la	phrase
tu	écris un	paragraphe
tu	relis le	paragraphe

L'analyse en grilles permet de percevoir visuellement ce que nous prononçons et/ ou entendons sur un plan micro-structurel (avec les phénomènes de rection) mais aussi la fabrication des énoncés sur un plan global.

À la lecture linéaire de la transcription s'en substitue une autre davantage tabulaire qui liste les uns sous les autres des occurrences qui occupent les mêmes positions syntaxiques. Se lisent dans les blancs ce qui syntaxiquement aurait pu être présent à la même place. Ces blancs, de même que les segments écrits visualisent l'organisation des énoncés en action. Les précisions apportées, les reprises ne se comprennent pas comme erreurs mais comme processus en jeu dans l'acte de dire.

Dans la perspective qui est la nôtre, l'analyse en grilles nous intéresse d'autant plus qu'elle s'étend aux écrits.

## **1. 2. Au service des poètes**

Pour rendre compte du continuum entre la « langue de tous les jours » et « la langue du dimanche » (Blanche-Benveniste, 1983), le même type d'analyse est fait, partant du constat que :

les mécanismes qui règlent la « mise en discours » de la langue s'imposent de façon plus spectaculaire à l'oral, et sont parfois plus faciles à observer ; mais ils sont indéniablement présents dans les productions écrites. (Blanche-Benveniste, 1991 : 52).

Des textes de poètes, Michaux et Ponge (Blanche-Benveniste, 1991 et 2010) sont pris pour exemples typiques de l'écrit pour réinterpréter le paradigme saussurien.

À l'oral, le locuteur hésite, recherche ses mots et « dans le cours du déroulement syntagmatique, et à une place syntaxique, sont accumulés plusieurs éléments concurrents » (Blanche-Benveniste, 1991 : 58). Ces phénomènes s'observent aussi à l'écrit comme « essais de dénominations, des corrections, des retouches » (*ibid.*, 1991 : 65), comme « variations qui se présentent sur l'axe des paradigmes » (*Ibid.*, 1991 : 66). Ces tâtonnements qui s'entendent, lorsque nous parlons manifestent la discontinuité de la pensée cependant que la linéarité de la

langue oblige à enchaîner les éléments avec continuité, avec fluidité. Ces hésitations, reprises d'une pensée qui se cherche se lisent dans la recherche poétique :

Tout est comme moléculaire dans la pensée, petites masses. Apparition, disparition de petites masses (...) Un schème apparaît, disparaît, réapparaît avec un léger changement, mais toujours net, disparaît de nouveau avec un léger ou grand mais toujours net changement » (Michaux, 1943, 1945 : 21 et 22, cité par Blanche-Benveniste, 1991 : 64)

Dans ce magma, le « principe administrateur » selon le poète (cité par Blanche-Benveniste, 1991 : 64) est la phrase « qui sans cesse synthétise, permet de revenir en arrière et de ‘‘faire un montage amélioré’’ (Épreuves, 1945 : 23) » (Blanche-Benveniste, 2010 : 32).

La création poétique avec ses jeux sur les mots, sur la ponctuation est propice à cette analyse.

Soit le poème en prose de Françoise Ascal (analysé sous l'angle de la démarcation typographique de la phrase page 102) :

Sous les pores de la peau les mots se pressent, ils suffoquent en quête d'issue, il faut ouvrir, ouvrir les yeux les oreilles le foie les intestins, il faut déchirer l'enveloppe, il faut saigner dru, tailler vif, il ne faut pas avoir peur, pas reculer, texte/ peau même combat pour la vie, pour l'expansion dans la lumière, pour l'aller sans retour droit en direction des merveilleux nuages, droit en direction des galaxies tourbillonnantes, de la danse des atomes, droit en direction du Tout glouton, de l'infini fossoyeur, de l'au-delà de soi confisqué sous les pores de la peau. (Ascal, 2012)

Sous les pores de la peau les mots se pressent,  
ils suffoquent en quête d'issue,

-----  
il faut ouvrir,  
ouvrir les yeux  
les oreilles  
le foie  
les intestins  
il faut déchirer l'enveloppe,  
il faut saigner dru,  
tailler vif,  
il ne faut pas avoir peur,  
pas reculer,

-----  
texte/peau même combat pour la vie,  
pour l'expansion dans la lumière,  
pour l'aller sans retour

droit en direction des merveilleux nuages,  
droit en direction des galaxies tourbillonnantes,  
de la danse des atomes,  
droit en direction du Tout glouton,  
de l'infini fossoyeur,  
de l'au-delà de soi confisqué sous les pores de la peau.

Cette présentation met en avant ce qui est, les syntagmes écrits, et la manière dont ils sont séparés et reliés explicitement (par la ponctuation noire) mais elle marque aussi visuellement l'implicite par les ellipses, par le vide qui les figure. Les deux axes syntagmatique et paradigmatic se lisent différemment et se complètent. Dans ces trois séquences, l'expansion se fait par accumulation des syntagmes sur la droite comme addition d'éléments les uns aux autres et non recherche de dénominations et hésitations. Mais le tout se construit par répétition des mêmes structures syntaxiques créant un rythme propre à la réflexion menée par la poète autour du mot.

La ligne sépare trois schèmes que nous n'analysons pas selon les mêmes colonnes syntaxiques. Dans le premier, Françoise Ascal exprime l'urgence de l'expression par la métaphore des mots suffoquant. S'ensuit une énumération de nécessités exprimées par le verbe *falloir* qui se clôt par une modalité négative. Comme si l'auteure menait un dialogue avec elle-même, dialogue qui se termine par l'identification du texte à la peau. Elle n'a pas le choix : écrire est viscéral. L'expansion progressive du texte par la droite construit au fur et à mesure la figure du poème autour de la nécessité d'écrire pour en revenir à la chair de la création.

Les trois mouvements de pensée impulsés dans ce texte tout en étant distincts sont en lien, d'autant plus que la sortie du poème est aussi son entrée.

Ce qui est écrit est mis en avant mais aussi ce qui ne l'est pas, ce qui place plus facilement le lecteur en position de déterminer ce qui est figuré par les blancs des colonnes.

En cela, l'analyse en grille nous semble un outil « performant, pour visualiser l'architecture des productions orales ou écrites et leur syntaxe » (Roubaud, 2014 : 42). Cet outil peut très bien s'appliquer à n'importe quel texte, qu'il émane d'un scripteur dit expert ou d'un scripteur au degré d'expertise moindre.

### **1. 3. L'analyse en grille pour mieux comprendre l'organisation d'un texte, littéraire ou non**

La présentation en grilles d'un texte, qu'il soit d'un écrivain ou d'un élève, constitue un outil de compréhension de la construction de ce texte tant pour l'élève que pour l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'une telle présentation permet une meilleure compréhension des mouvements de pensée impulsés par l'auteur, surtout quand ces textes ne sont pas lus à haute

voix de prime abord. À une lecture linéaire, syntagmatique, organisée selon les relations de rection, se superpose une lecture paradigmatique mettant l'accent sur l'organisation du texte (Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dubelco, 2010 et Roubaud, 2014).

À titre d'exemple nous prendrons quatre portraits réalisés par des élèves de seconde en début d'année scolaire (octobre) suite à l'étude de la description de la pension Vauquer du *Père Goriot*. Cette écriture d'invention est une greffe à la description : « Comment imagines-tu la ou le propriétaire du lieu ? Dresse le portrait de ce personnage. »

Pour ne pas focaliser l'attention des élèves sur l'orthographe, la graphie normée a été rétablie sur les textes.

#### Portrait 1 :

Une grosse femme assez vieille (la cinquantaine) se baladant toujours avec un tablier qu'elle ne lave jamais plein de graisse et de sang d'animaux. Elle se promènerait toujours avec un couteau de cuisine à la ceinture. Elle aurait une grosse voix rocailleuse et aurait un mauvais caractère. Elle serait veuve et détesterait faire le ménage et ranger les choses. Sa passion, ennuyer les pensionnaires qui viennent et leur crier dessus.

Une grosse femme assez vieille (la cinquantaine) se baladant toujours avec un tablier qu'elle ne lave jamais  
plein de graisse et de sang d'animaux

---

Elle se promènerait	toujours avec un couteau de cuisine à la ceinture.
Elle aurait	une grosse voix rocailleuse
et aurait	un mauvais caractère.
Elle serait	veuve
et détesterait faire	le ménage
et ranger	les choses.

---

Sa passion, ennuyer les pensionnaires qui viennent et leur crier dessus

La lecture linéaire révèle le même schéma de construction rectionnelle : sujet/ verbe et attribution d'une caractéristique sous forme d'un complément ou d'un attribut. À noter la présence de deux subordinées relatives enchâssées dans des syntagmes nominaux et d'infinitifs prédicatifs mais l'absence de cadratif temporel ou spatial.

La lecture paradigmatique met en évidence la progression à thème constant qui contraste avec la liste des segments de droite, sans lien sémantique apparent.

Cependant, nous observons aussi comme un projet qui n'aurait pas abouti : si la description de la femme suscite un sentiment d'étrangeté par la nonchalance affichée que traduisent les verbes *se balader* et *se promener* ; si à cette étrangeté s'ajoute l'inquiétude suscitée par la mention des tâches de sang et du couteau à la ceinture, cette impression est affaiblie par l'emploi du conditionnel et le caractère disparate de l'énumération.

Le dernier segment signale un retour au cadre spatial par la référence aux pensionnaires qui met en perspective l'inquiétante étrangeté de cette femme par le verbe « ennuyer ». Quelle signification peut revêtir ce verbe compte tenu de la manière dont la femme a été présentée ?

L'économie de moyens syntaxiques est contrebalancée par ce projet qui se focalise sur la réception du texte.

### Portrait 2 :

C'est une femme froide et avare, ne faisant rien pour améliorer la vie dans sa pension. Une femme âgée et aigrie par son travail qui ne s'habille qu'avec des robes d'un temps ancien et usé. Elle est autoritaire et méchante autant avec le personnel qu'avec les pensionnaires.

C' est une femme froide  
 et avare,  
 ne faisant rien pour améliorer la vie dans sa pension.  
 Une femme âgée  
 et aigrie par son travail  
 qui ne s'habille qu'avec des robes d'un temps ancien  
 et usé<sup>72</sup>.  
 Elle est autoritaire  
 Et méchante autant avec le personnel qu'avec les pensionnaires.

Le même schéma syntaxique se prolonge tout au long du portrait et le paradigme des caractéristiques mêle physique et moral pour créer un effet de liste sans lien apparent des éléments les uns avec les autres. Cependant, un souci semble guider l'élève, celui de faire correspondre le portrait au lieu.

### Portrait 3

Madame Vauquer est la propriétaire de cette pension. C'est une femme d'environ soixante ans, de taille moyenne, plutôt maigre. Elle porte une robe stricte, en triste état. En effet, cette fripe délavée est usée par endroits jusqu'à la trame et parsemée de taches d'huile et de graisse. Plusieurs trous ont été raccommodés à l'aide de bouts de tissus. Elle est coiffée d'un fichu laissant voir ses cheveux gris tirés dans un chignon instable. La bouche, fine et pincée, laisse entrevoir un côté sévère et autoritaire. Ses yeux verts et son regard semblent vous transpercer. Les grands cernes laissent supposer de nombreuses nuits blanches. Ses mains fripées permettent de deviner de longues années de labeur. Elle ne porte pas de bijoux hormis une alliance en argent. Cette femme qui ne semble pas prendre soin de son apparence paraît néanmoins avoir la poigne et l'expérience nécessaires pour tenir d'une main de fer sa pension.

<sup>72</sup> Nous avons volontairement conservé cette orthographe : soit par *usé* l'élève caractérise *un temps ancien* par un effet de style, soit il l'accorde en raison de sa proximité immédiate avec un nom. Cependant que ce sont bien les robes qui sont usées.



Madame Vauquer est la propriétaire de cette pension.  
C' est une femme d'environ soixante ans,  
plutôt de taille moyenne,  
maigre.

Elle porte une robe stricte, en triste état.

En effet, cette fripe délavée est usée par endroits jusqu'à la trame  
et parsemée de taches d'huile  
et de graisse.

Plusieurs trous ont été raccommodés à l'aide de bouts de tissus.

Elle est coiffée d'un fichu laissant voir ses cheveux gris tirés dans un chignon instable.

La bouche, fine et pincée, laisse entrevoir un côté sévère et autoritaire.  
Ses yeux verts  
et son regard semblent vous transpercer.  
Les grands cernes laissent supposer de nombreuses nuits blanches.  
Ses mains fripées permettent de deviner de longues années de labeur.

Elle ne porte pas de bijoux hormis une alliance en argent.

Cette femme qui ne semble pas prendre soin de son apparence paraît néanmoins avoir la poigne  
et l'expérience nécessaires pour tenir [...] sa pension.

Ce portrait est d'une plus grande richesse syntaxique que les deux autres textes. L'analyse en grilles met en évidence une construction emboîtée marquée par des modalisations contrastées : une progression à thème constant sur Madame Vauquer dont la maigreur et l'aspect misérable suscitent la pitié (« triste état ») ; une progression à thèmes dérivés où le lecteur est interpellé par « vous » et incité avec insistance à faire des inférences (« laisse entrevoir » « laisse supposer » « permettent de deviner »), la phrase conclusive posant le paradoxe d'une autorité inflexible derrière une apparence miséreuse.

L'axe paradigmatique met en exergue la recherche d'un vocabulaire précis « délavé », « parsemé », « raccommodé » et « fichu ». Ces deux derniers termes étonnent, ils ne sont plus guère usités.

Le texte de cet élève débute par la mise en relation du personnage avec la pension et se clôt de même. Entre deux, le portrait se dresse d'abord très général par la corpulence et l'âge puis par le vêtement pour se terminer par le visage.

#### Portrait 4 :

Pour moi, la directrice du pensionnat est légèrement enrobée, d'un âge assez vieux. Elle a les cheveux sales, gras, et le visage également, les ongles longs mais abîmés et des vêtements vieux mais propres. Elle a le dos courbé mais est encore robuste. Elle a le visage dur, avec les traits tirés de fatigue. Elle a un caractère assez fort, et s'énerve facilement lorsque quelque chose ne lui convient pas. Mais elle sait être généreuse et aider les gens dans le besoin.

Pour moi, la directrice du pensionnat est légèrement enrobée, d'un âge assez vieux.

---

Elle	a	les cheveux sales, gras,	
et		le visage également,	
		les ongles longs mais abîmés	
et		des vêtements vieux mais propres.	
Elle	a	le dos courbé	
Mais	est encore	robuste.	
Elle	a	le visage dur, avec les traits tirés de fatigue.	
Elle	a	un caractère assez fort,	
et	s'énerve		facilement lorsque quelque chose ne lui convient pas.
Mais elle	sait être	généreuse	
et		aider les gens dans le besoin.	

Le schéma extrêmement simple (sujet et verbe *être* ou *avoir*) se complexifie par des structures binaires de taille croissante : oppositions entre adjectifs (*longs mais abîmés, vieux mais propres*) puis entre groupes verbaux (*a le dos courbé mais est encore robuste*), puis de phrases (*Elle a un caractère assez fort... Mais elle sait être généreuse ...*). Cette amplification, jointe aux choix lexicaux, anime ce portrait jusque-là très statique.

Se lit la volonté de dresser un portrait nuancé par les coordinations toutes en « mais ».

Cette présentation en grilles met en avant pour l'enseignant ce qu'il ne voit pas précisément de prime abord : l'organisation des textes et surtout ce qui permet cette organisation. En outre, elles rendent compte du degré d'élaboration d'écrits intermédiaires qui ne sont pas destinés à être notés. Pour l'enseignant, ces productions sont des écrits d'appropriation spontanés qui préparent l'étude du portrait du même personnage par Balzac.

Très nettement les portraits 2 et 4 privilégient l'axe paradigmatique comme si les compléments et attributs pouvaient se substituer les uns aux autres. Le troisième exploite davantage l'axe syntagmatique en usant également d'un lexique plus précis. Le premier portrait quant à lui est un entre deux qui de l'aveu même de l'élève est une sorte de brouillon (les élèves savaient qu'il n'y aurait pas de « note »). Ce constat tend à vérifier que les stratégies mises en place sur un plan cognitif ne sont pas de même envergure : locale pour les 2 et 4 et plus globale pour les deux autres. Et si les projets sont divers, les portraits dressés sont syntaxiquement peu enrichis (peu de relatives notamment) et demeurent statiques. Ce côté « statique » est probablement lié à la représentation que les élèves ont du genre du portrait et il n'y avait pas de consigne d'écriture spécifique quant à l'animation du portrait.

La mise en grilles du texte de Balzac, par contraste montre les possibilités offertes tant sur le plan syntagmatique que sur le plan paradigmatique.

Portrait 5 (texte de Balzac) :

Cette pièce est dans tout son lustre au moment où, vers sept heures du matin, le chat de Mme Vauquer précède sa maîtresse ; saute sur les buffets, y flaire le lait

que contiennent plusieurs jattes couvertes d'assiettes, et fait entendre son ronron matinal. Bientôt la veuve se montre, attifée de son bonnet de tulle sous lequel pend un tour de faux cheveux mal mis, elle marche en traînant ses pantoufles grimacées. Sa face vieillotte, grassouillette, du milieu de laquelle sort un nez à bec de perroquet ; ses petites mains potelées, sa personne dodue comme un rat d'église, son corsage trop plein et qui flotte, sont en harmonie avec cette salle où suinte le malheur, où est blottie la spéculation, et dont Mme Vauquer respire l'air chaudement fétide sans en être écœurée. Sa figure fraîche comme une première gelée d'automne, ses yeux ridés, dont l'expression passe du sourire prescrit aux danseuses à l'amer renfrognement de l'escompteur, enfin toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne. Le baigne ne va pas sans l'argousin, vous n'imaginez pas l'un sans l'autre. L'embonpoint blafard de cette petite femme est le produit de cette vie, comme le typhus est la conséquence des exhalaisons d'un hôpital. Son jupon de laine tricotée, qui dépasse sa première jupe faite avec une vieille robe, et dont la ouate s'échappe par les fentes de l'étoffe lézardée, résume le salon, la salle à manger, le jardinet, annonce la cuisine et fait pressentir les pensionnaires. Quand elle est là, le spectacle est complet. (1835/ 2004 : 13 et 14)

Cette pièce est dans tout son lustre au moment où,  
 vers sept heures du matin, le chat de Mme Vauquer précède sa maîtresse ;  
 saute sur les buffets,  
 flaire le lait [...] assiettes y  
 fait entendre son ronron matinal.

et

.....

Bientôt la veuve se montre, attifée de son bonnet de tulle sous lequel pend un tour de faux cheveux mal mis,  
 elle marche en traînant [...] grimacées.

.....

Sa face vieillotte  
 grassouillette, du milieu de laquelle [...] perroquet ;  
 ses petites mains potelées,  
 sa personne dodue comme un rat d'église,  
 son corsage trop plein

et qui flotte,

sont [...] cette salle où suinte le malheur,

où est [...] spéculation,  
 dont [...] <sup>73</sup>

et

Sa figure fraîche comme [...] d'automne,  
 ses yeux ridés, dont l'expression [...] de l'escompteur,  
 enfin toute sa personne explique la pension,  
 comme la pension implique sa personne.

.....

Le baigne ne va pas sans l'argousin, vous n'imaginez pas l'un sans l'autre.

.....

L'embonpoint blafard de cette petite femme est le produit de cette vie,  
 comme le typhus est la conséquence des exhalaisons d'un hôpital.

.....

Son jupon de laine tricotée, qui dépasse sa première jupe faite avec une vieille robe,  
 et dont la ouate s'échappe par les fentes de l'étoffe lézardée,  
 résume le salon,  
 la salle à manger,  
 le jardinet,  
 annonce la cuisine  
 fait pressentir les pensionnaires.

et

.....

Quand elle est là, le spectacle est complet.

<sup>73</sup> Pour des raisons de place, il ne nous est pas possible d'aligner les expansions relatives sur les lignes correspondantes.

Présenter de la sorte le texte d'auteur place les élèves devant leur projet par comparaison. Les espaces occupés montrent comment les élèves privilégient un axe plutôt qu'un autre. La présentation tendrait à montrer que les faibles scripteurs exploitent davantage l'axe paradigmatique et les « bons » l'axe syntagmatique (Auriac-Slusarzyk et Blasco-Dulbecco, 2010 : 38 et 39). La mise en grilles du texte de Balzac montre visuellement l'équilibre entre les deux axes. Tantôt les premiers segments des mouvements (recouvrant dans le cas présent les phrases graphiques) sont déployés, tantôt les seconds (seule la deuxième phrase graphique échappe à ce schéma). En effet, les premiers segments des phrases graphiques 1 et 3 sont constitués de sujets en lien avec le personnage cependant que les seconds segments concernent le chat ou la pension. Ce balancement annonce le parallélisme de construction syntaxique établi dans la quatrième phrase graphique par le chiasme : « toute sa personne explique la pension »/ « la pension implique sa personne ». La formule prend une valeur d'aphorisme ; ce qui permet la généralisation selon le même procédé binaire (*le baigneur et l'argousin, le typhus et l'hôpital*), avant de revenir à une description qui pousse plus loin l'identification avec les verbes « résumer », « annoncer » et « faire pressentir ». L'enrichissement du portrait se fait par touches successives listées par l'axe paradigmatique. Ces listes rendent la cohésion visible tant par le lexique utilisé que par les blancs laissés comme autant de traces de ce qui aurait pu être réalisé. Ainsi présentée la description se décompose, pour recomposer une figure où la singularité balzacienne opère.

Les expansions organisées dans de longues séquences, rythmées par des reprises syntaxiques écholaliques s'opposent aux très courts segments. Les séquences plus longues du portrait mettent en exergue rythmiquement l'indolence du personnage et ce rythme ne se lit plus seulement, il se voit.

Si l'on compare les textes produits par les élèves à la description balzacienne, on observe la faible présence des subordonnées relatives. Pourtant elle est attestée en usage spontané dès l'enfance et en situation d'écriture d'une narration avec contrainte dès 8 ans (Roubaud, 2014). La mise en grilles devient dès lors un outil d'intervention pour étudier la langue, étude dont l'objectif est d'accompagner les élèves vers un mieux écrire. Écrire revient en lycée le plus souvent à résoudre le problème d'une dissonance créée, recherchée entre un ou plusieurs textes d'auteurs et un dire du sujet-scripteur. Dans cette perspective, il s'agit de passer d'un usage épilinguistique, d'« une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques » (Gombert, 1990 : 233) à un usage réfléchi, conceptualisé, inscrit

dans un projet d'écriture en lien avec un genre scolarisé. Dans le cas présent, la greffe textuelle demandée aux élèves doit les mener à considérer la description d'une pension insalubre pour mener à bien l'écriture du portrait du/ de la propriétaire des lieux. Et la subordonnée relative est un outil linguistique qui participe à la caractérisation d'un syntagme nominal ou pronominal. Or si l'usage de la proposition subordonnée relative en « qui » est attestée dans le quotidien dès le jeune âge et dans une écriture spontanée de collège, les constructions en « dont », et en préposition + « lequel » et en « où » ne le sont pas. La construction en « dont » pourrait avoir été abordée en fin de collège, et les autres, juste approchées (Chartrand et Gagnon, 2016 : 211). L'analyse en grilles permet cette distinction entre usages spontanés (qui pour certains recouvrent les genres premiers de Bakhtine) et les genres seconds littéraires scolarisés. Ou pour le formuler autrement, elle peut rendre compte à la fois d'une grammaire première et d'une grammaire seconde (Blanche-Benveniste, 1990 b) prises toutes deux dans le prisme de situations d'écriture spécifiques, scolaires. Lorsqu'ils entrent au lycée, les élèves ont la maturité nécessaire pour aborder ces subordonnées relatives selon l'apport informationnel que ces segments constituent.

De la sorte, l'analyse en grille représente à la fois un outil précieux pour rendre compte des productions réalisées par des sujets-scripteurs et par des auteurs, ces derniers devenant par là des sujets-écrivain avant que d'être écrivains. Elle permet en outre une entrée dans le texte littéraire par l'étude de la langue.

## **2 Analyse en grille et/ ou activité résumante**

La mise en grilles, nous l'avons vu, autorise un double regard :

- sur les phénomènes de dépendance des éléments les uns avec les autres
- sur l'organisation du texte.

De même des stratégies se repèrent à différents niveaux, stratégies prises dans le projet d'écriture dont seul le sujet-scripteur peut peut-être avoir conscience, stratégies dont il faut mesurer l'efficacité par rapport au projet. Les textes 1 et 2 antérieurement mis en grille montrent l'effet liste du portrait rendant le déploiement sur l'axe syntagmatique moins efficient.

La mise en espace de ces textes permet de les lire autrement : c'est un outil précieux pour renseigner sur le degré d'appropriation de la langue par le sujet-scripteur à ce moment-là de sa scolarité compte tenu des conditions allouées, ce en vue de mettre en place des interventions

ciblées sur des faits de langue spécifiques (la subordonnée relative dans l'exemple qui précède).

Une autre activité enseignante peut compléter ou se substituer à la mise en grille : « l'activité résumante » telle que proposée par Caroline Masseron (2005). Le résumé de l'écrit de l'élève « comme indice d'une représentation sémantique globale » (2005 : 208) déplace le regard

Dans la mesure où les opérations résumantes privilégient un niveau d'appréhension globale, sémantique et cohérente, elles obligent à ne retenir qu'une orientation interprétative et à se détacher de la forme locale (*littérale*), erronée, ambiguë ou incomplète de ce qui est écrit. (2005 : 208)

Ce résumé peut se faire en quelques lignes, voire en une seule phrase. Une autre possibilité peut être de rechercher dans le texte une « proposition résumante » (*Ibid.* : 214). Résumer donne accès à l'enseignant à la procédure de mise en mots du sens, de son adéquation au projet en tant qu'intenté ou vouloir-dire au sens de Benveniste. Cette méthode « privilégie l'interprétation et la sémantisation des formes, davantage que la surface structurelle et graphique, ou bien une comptabilisation des erreurs commises » (*Ibid.* : 230)

Dans le cadre d'un retour sur l'écrit réalisé, elle a pour fonction de proposer une réception compréhensive du projet par un sujet-lecteur, en l'occurrence l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que soumettre ce résumé à l'élève l'oblige à reconsidérer son projet d'écriture à l'aune de la tâche rédactionnelle et de la réponse qu'il y a apportée en termes de résolution de problèmes. La comparaison entre le vouloir-dire et le dit tel qu'il est compris par un tiers permettrait de saisir les bifurcations sémantiques possibles autorisées par la mise en mots. Les écueils de l'incompréhension seraient ainsi localisés.

Et cet outil peut s'étendre aux textes d'auteurs pour accompagner la compréhension. Elle peut également s'ajouter à une mise en grille.

L'incipit de *Réparer les vivants* de Maylis de Kerangal fait partie de ces textes que les élèves ont du mal à appréhender en raison du flux d'informations données, flux qui semble ne jamais pouvoir s'interrompre. Flux qui s'apparente par la longueur des phrases graphiques à certaines de leurs copies mais qui, lui, est le résultat d'une recherche poétique, pas le résultat d'une erreur de stratégie. Nous faisons le choix de présenter un long texte, délimité graphiquement par une majuscule et un point, parce que cet extrait est étudié tel que et parce qu'il est révélateur de la longueur des textes étudiés en classe de lycée.

Ce qu'est le cœur de Simon Limbres, ce cœur humain, depuis que sa cadence s'est accélérée à l'instant de la naissance quand d'autres cœurs au-dehors accéléraient de même, saluant l'événement, ce qu'est ce cœur, ce qui l'a fait bondir, vomir, grossir, valser léger comme une plume ou peser comme une pierre, ce qui l'a étourdi, ce qui l'a fait fondre – l'amour ; ce qu'est le cœur de Simon Limbres, ce qu'il a filtré, enregistré, archivé, boîte noire d'un corps de vingt ans, personne ne le sait au juste, seule une image en mouvement créée par ultrason pourrait en renvoyer l'écho, en faire voir la joie qui dilate et la tristesse qui resserre, seul le tracé papier d'un électrocardiogramme déroulé depuis le commencement pourrait en signer la forme, en décrire la dépense et l'effort, l'émotion qui précipite, l'énergie prodiguée pour se comprimer près de cent mille fois par jour et faire circuler chaque minute jusqu'à cinq litres de sang, oui seule cette ligne-là pourrait en donner le récit, en profiler la vie, vie de flux et de reflux, vie de vannes et de clapets, vie de pulsations, quand le cœur de Simon Limbres, ce cœur humain, lui, échappe aux machines, nul ne saurait prétendre le connaître, et cette nuit-là, nuit sans étoiles, alors qu'il gelait à pierre fendre sur l'estuaire et le pays de Caux, alors qu'une houle sans reflets roulait le long des falaises, alors que le plateau continental reculait, dévoilant ses rayures géologiques, il faisait entendre le rythme régulier d'un organe qui se repose, d'un muscle qui lentement se recharge – un pouls probablement inférieur à cinquante battements par minute - quand l'alarme d'un portable s'est déclenchée au pied au pied d'un lit étroit, l'écho d'un sonar inscrivant en bâtonnets luminescents sur l'écran tactile des chiffres 05:50, et quand soudain tout s'est emballé. (2014 : pages 11 et 12)

Ce qu'est le cœur de Simon Limbres,  
ce cœur humain, depuis que sa cadence s'est accélérée à l'instant de la naissance  
quand d'autres cœurs au-dehors accéléraient de même, saluant l'événement,

ce qu'est ce cœur,  
ce qui l'a fait bondir,  
vomir,  
grossir,  
valser léger comme une plume  
ou peser comme une pierre,

ce qui l'a étourdi,  
ce qui l'a fait fondre  
– **l'amour** ;

ce qu'est le cœur de Simon Limbres,  
ce qu'il a filtré,

enregistré,  
archivé,

boite noire d'un corps de vingt ans,  
**personne ne le sait au juste,**

---

seule une image en mouvement créée par ultrason

pourrait en renvoyer l'écho,  
en faire voir la joie qui dilate et  
la tristesse qui resserre,

seul le tracé papier d'un électrocardiogramme déroulé depuis le commencement pourrait en signer la forme,

en décrire la dépense et  
l'effort,  
l'émotion qui précipite,  
l'énergie prodiguée  
pour se comprimer [...] et  
faire circuler [...]

seule cette ligne-là

pourrait en donner le récit,  
en profiler la vie,  
vie de flux et de reflux,  
vie de vannes et de clapets,  
vie de pulsations,  
quand le cœur de Simon Limbres,

ce cœur humain, lui, échappe aux machines,  
**nul ne saurait prétendre le connaître,** et

---

cette nuit-là,

nuit sans étoiles, alors qu'il gelait à pierre fendre [...],  
alors qu'une houle sans reflets roulait [...],  
alors que le plateau continental reculait, [...],

il faisait entendre le rythme régulier d'un organe qui se repose,  
d'un muscle qui lentement se  
recharge -  
un pouls [...] par minute -

quand l'alarme d'un portable s'est déclenchée au pied d'un lit étroit,  
l'écho d'un sonar inscrivant en bâtonnets luminescents sur l'écran tactile des chiffres 05:50, et  
quand soudain **tout s'est emballé.**

Au premier regard, des sortes de « strophes » apparaissent, mettant en avant les échos de construction dans un effet anaphorique, rythmant le texte, rompant avec la litanie d'énumérations de la lecture linéaire. Les trois mouvements audibles pour l'oreille se voient :

- ce qu'est le cœur et ce qui le caractérise finalisé en « personne ne le sait au juste »,
- ce qu'il ne trace pas par opposition aux autres cœurs, finalisé en « nul ne saurait prétendre le connaître »,



- ce qu'il advient une nuit précise « soudain tout s'est emballé ».

Cette lecture « tabulaire » visualise les mouvements, le texte ne se perçoit pas dans un figement scriptural mais dans les déplacements opérés au fil des énumérations qui précisent des informations, en ajoutent. La cohésion se construit par ces déplacements informationnels successifs énumérés entre virgules pour aboutir à la rupture créée par le cadratif temporel « cette nuit-là » qui clôt l'épisode par « soudain tout s'est emballé ». La référenciation contextualisante devient une entrée dans le récit.

Les différents mouvements pourraient se résumer ainsi :

- personne ne sait ce qu'est le cœur de Simon Limbres,
- même une imagerie médicale et un électrocardiogramme ne sauraient en rendre compte,
- cependant ce cœur bat et une nuit, soudain, il s'est emballé.

Évidemment le texte perd de sa saveur, il s'appauvrit et les nombreux échos de construction qui élaborent l'amplitude rythmique des mouvements disparaissent.

Ce résumé a pour fonction de faire comprendre ce qu'est le texte à savoir une organisation travaillée par un vouloir-dire qui se cherche. Dès lors le texte prend toute son épaisseur, le but n'est pas uniquement de communiquer du sens.

Si le résumé représente un sens construit par un lecteur, il devient aussi questionnement autour de ce qui a permis cette compréhension interprétative.

D'autres résumés pourraient être proposés :

- ce qu'est-ce cœur, ce qu'il trace, ce qu'il devient une certaine nuit,
- ou encore : une impossible définition et caractérisation du cœur de Simon Limbres mais un cœur dont les battements s'emballent une nuit.

Quel que soit le résumé, les éléments noyaux porteurs de la compréhension-interprétation du sujet-lecteur sont mis en avant. Cependant les trois résumés ne sont pas à la même distance du texte source :

- le premier s'empare de segments du texte. La lecture est syntagmatique,
- le deuxième liste des éléments recteurs dans une lecture paradigmatique,
- le troisième met à distance le texte par la reformulation métadiscursive proposée.

Ces trois procédures se retrouvent chez les élèves. C'est pourquoi associer mise en grilles et activité résumante est opportun.

Cependant sur un texte d'élève, l'objectif est le retour que le résumé entretient avec le texte source. Le résumé d'un texte d'élève met en évidence la dissonance ou au contraire de la consonance entre un projet et un réalisé. Parfois, il est difficile de résumer le texte ou d'en

trouver une proposition résumante sans coopérer sémantiquement (Masseron, 2005) très activement.

Si nous reprenons le texte d’Alice :

Le titre de l’œuvre, « Le peuple d’en bas », nous explique en cinq mots et deux élément de quoi va nous parler se livre.

Le première élément selon moi est le « Peuple » ; il y a une mise à part des autres habitants de Londre, une référence à l’époque préhistorique selon moi, ou les Hommes étaient cruel, ne pensaient qu’au besoin vitaux (mangé, dormir). Jack London veut montrer le retour en arrière de la société. Le deuxième élément : « d’en bas » veut montré la classe sociale de se « peule » dans la société, il veut montré la dévalorisation de se « peuple qui va démontrer tout au long de son livre. Ce titre rappel à chaque chapitre la pauvreté des habitants dans ces bas quartiers de Londre.

La proposition résumante pourrait être : « Ce titre rappelle à chaque chapitre la pauvreté des habitants dans ces bas quartiers de Londres ». Cette proposition reprend le commentaire de l’élève portant d’abord sur le nom « peuple » puis sur le complément « d’en bas ».

Ce résumé comprend, interprète les ruptures informationnelles et l’usage d’un lexique qui ne convient pas.

La mise en grille éclaire la démonstration :

Le **titre** de l’œuvre, « Le peuple d’en bas », nous explique en cinq mots et deux élément de quoi va nous parler se livre.

Le première **élément selon moi** est le « Peuple » ; il y a une mise à part des autres habitants de **Londre**, une référence à l’époque préhistorique

**selon moi**<sup>74</sup>, ou les Hommes étaient cruel,  
ne pensaient qu’au besoin vitaux (mangé, dormir).

Jack London veut montrer le retour en arrière de la société.

Le deuxième **élément** : « d’en bas » veut montré la classe sociale de se « peule » dans la société,  
il veut montré la dévalorisation de se « peuple  
qui va démontrer tout au long de son livre.

Ce **titre** rappel à chaque chapitre la pauvreté des habitants dans ces bas quartiers de **Londre**.

Les cadratifs spatio-temporels sont bien présents pour engager la réflexion sur le thème de la pauvreté mais l’un est une représentation de l’élève (rapprochement entre période de misère et préhistoire) et l’autre se réfère à une ville bien réelle. Les référents sont de deux ordres bien distincts. Et le lieu est ensuite éludé pour n’être repris qu’en fin de texte. Le rapprochement avec l’époque préhistorique, caractérisée par la cruauté et la nécessité de survivre permet de conclure au « retour en arrière de la société », but de cette partie de la démonstration.

<sup>74</sup> « Selon moi » est placé en début de segment mais pourrait l’être en fin du précédent.

Par ailleurs, le segment 5 montre une construction écholalique : sujet (« Le deuxième élément », « il », « qui ») / verbe recteur (« veut montré » et « va démontrer ») / complément + « de se peuple » mais les informations se juxtaposent : « la classe sociale » / « la dévalorisation ».

Tout en voulant préciser ce qu'elle énonce, l'élève ne parvient pas à sortir des boucles qui tout compte fait mènent chacune à un segment condensateur : « Jack London veut montrer le retour en arrière de la société. », « Ce titre rappelle à chaque chapitre la pauvreté des habitants dans ces bas quartiers de Londres. ». Et ces segments syntaxiquement irréprochables pourraient être le début de chacune des parties de la démonstration, exemplifiée par le recours au récit-documentaire de Londres.

Ainsi Alice adhère en partie au genre argumentatif scolaire mais oublie l'exemplification. Soit le résumé de l'enseignant s'empare de ces deux segments et élude le reste, soit il conserve un aspect (la parenthèse dans le résumé) pour la travailler. Mais quel que soit le choix qu'il fait, l'enseignant coopère en construisant un sens possible du texte de l'élève. Par cette « coopération sémantique » ou « coopérativité sémantique », « On pose que le texte est cohérent et que les solutions graphiques de l'élève sont au plus près d'une idée globale, simple et économique » (Masseron, 2005 : 208).

## **Conclusion partielle**

Les deux activités proposées, mise en grilles et résumé des textes des élèves sont des activités de compréhension-interprétation de l'enseignant qui ne se positionne plus uniquement en correcteur. Ces activités s'appuient sur ce qui est réalisé, pour le visualiser et le conceptualiser, pour y projeter ce qui aurait pu être réalisé (le réel de l'activité de l'élève) et sur ce qui est peut-être sous-jacent<sup>75</sup> (les processus qui ont pu présider au réalisé) ; ce dans le but d'accompagner vers un mieux écrire.

Les « bonnes raisons d'écrire » de l'élève (Halté, 1984 : 66) sont la base de la coopération sémantique qui se conjugue dans le rapport à l'autre. Le résumé et la mise en grilles ne sont que des supports, des interprétants de ce qui se joue à un autre niveau : celui de la relation à l'autre, que cet autre soit soi-même, un pair, l'enseignant, un groupe de pairs, la classe.

---

<sup>75</sup> Aucun enseignant n'est jamais assuré de bien percevoir, analyser et interpréter complètement ce qu'il voit. Seules des hypothèses peuvent être formulées.

Cette coopération sémantique sous-entend un rapport de confiance qui engage les sujets (élève et enseignant) et qui en engageant l'un et l'autre dans l'interaction les soumet à un devoir de responsabilisation librement consenti. Cet intervalle, aire de coopération transitionnelle, est ce par quoi chacun se reconnaît et se reconnaissant se construit. Cette aire de coopération recouvre en partie ce que Frédéric François entend par « entour du discours » (1998) que nous réinterprétons au gré des activités. Les discours des uns et des autres ne cessent de se répondre par supports interposés, interprétants du réalisé pour considérer le réel de l'activité. La reprise-modification produit ses effets sur celui qui reprend (l'enseignant qui résume et met en grilles les textes de ses élèves) et sur le sujet-scripteur qui réceptionne les supports-interprétants. Les déplacements sont constants (François, 2014). C'est la visée de ces approches et des supports qui servent d'interprétants.

L'activité de l'élève et celle de l'enseignant se négocient dans cette aire avec tous les compromis que cela engendre. Compromis qui ne sont pas vécus comme concessions mais comme points de vue empathiques au sens ou l'entend Rabatel « d'aptitude à se mettre à la place des autres, sans fusion » (2014 : 29).

Et si la coopération ne se comprend que comme processus empathique visant, par la confiance mutuelle accordée, à servir de co-tutelle relationnelle, les subjectivités sont au centre.

## Conclusion des première et deuxième parties

Lorsque les élèves de collège arrivent au lycée, ils ont déjà une longue pratique de la langue. Cette langue qu'ils ont assimilée est un substrat de formes entendues et pratiquées dès leurs premiers échanges avec leur entourage (les genres premiers de Bakhtine), échanges qui perdurent et qui, en se diversifiant notamment par l'apprentissage de la langue écrite à l'école (les genres seconds de Bakhtine), alimentent le « trésor mental (Saussure, 2002 : 117), le restructurent et le réorganisent sans cesse.

Il existe donc un état de langue qui est ancré dans le psychisme de chaque personne et qui, en raison de la singularité des parcours d'apprentissage verbal, y est organisé selon des modalités idiosyncratiques ; état que nous avons proposé de qualifier de *langue interne*. (Bronckart, 2016 : 9)

La survenance de la langue, qu'elle soit orale ou écrite, est fonction de cette appropriation réalisée dans le discursif et par le discursif. Les traces laissées, de l'ordre du mot (pris dans un réseau associatif) ou de l'ordre de structures syntagmatiques, s'enrichissent peu à peu au fil du développement et de l'apprentissage. Pour Bakhtine, à cette assimilation s'adjoint celle de canevas discursifs de l'ordre du texte et de l'œuvre émanant des genres seconds, genres seconds parmi lesquels nous comptons les genres scolarisés de l'école.

L'« intenté » (Benveniste, tome II, 1974 : 64), ou « vouloir-dire » (Bakhtine, 1984 : 286 ; Benveniste, 2012 : 144) prend ainsi pour modèles des canevas et des formes linguistiques plus ou moins en adéquation avec la langue normée de la collectivité, « ensemble des conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de [la] faculté [de langage] des individus (Saussure, 1984 : 25). Dès lors,

La langue interne doit être clairement distinguée de la langue normée. La première a une organisation qui est co-déterminée : ses ingrédients lexicaux et syntaxiques sont d'essence collective, mais leur instanciation (le choix de ces ingrédients) et les modalités de leur classement dans la sphère associative dépendent de facteurs liés à l'histoire de vie des personnes. Quant à la seconde, elle fait nécessairement abstraction de ces déterminismes psychologiques singuliers, tout en étant soumise à d'autres types de déterminismes, d'ordre collectif. (Bronckart, 2008 : 109)

Écrire revient à faire coïncider un sens, un intenté ou vouloir-dire (Benveniste) ou un « mot à-soi » avec un « mot neutre de la langue » (véhicule de la communication dans une communauté donnée) mais aussi avec un « mot d'autrui [rempli de] l'écho des énoncés

d'autrui (Bakhtine, 1984 : 295). Les genres sollicités au lycée, de l'ordre d'une écriture de la réception, (Le Goff, 2014) provoquent cette confrontation du *mot à-soi* avec le *mot d'autrui*. Mais le sujet-scripteur élève, quel qu'il soit, part toujours de l'intenté, du sens qu'il veut communiquer pour orienter son énoncé vers une signification, à savoir une compréhension partagée avec son destinataire, en l'occurrence l'enseignant-lecteur. L'écrit réalisé est à la fois une réponse aux documents-sources sollicités, une réponse à l'enseignant et une réponse au vouloir-dire. Cependant entre le sens et la signification, entre le vouloir-dire protéiforme et sa réalisation sous une forme linguistique signifiante, partagée par l'enseignant, bien des voies sont possibles.

quand la pensée passe, en partie, par les mots, cela ne nous indique pas le régime selon lequel se fait ce passage. Mots de on, mots de l'autre, mots de moi, dans un discours ayant une forme adressée unifiée (ainsi lorsqu'on identifie sens et but) ou au contraire pensée qui se surprend elle-même. Cela, dans une atmosphère homogène ou au contraire dans la création progressive ou soudaine d'un nouveau halo, d'une nouvelle allure (François, 2001 : 107)

À l'autre bout de la chaîne, l'enseignant, lecteur des textes de ses élèves, engagé dans une perspective d'amélioration de leurs compétences scripturales, est confronté à une tension entre deux niveaux de difficulté : la prise en compte du réalisé pour tendre vers ce qui aurait pu être et l'étude de la langue de la collectivité dans le but de développer les capacités de production de textes et de lecture-compréhension de textes d'auteurs.

Le premier niveau engage à regarder les brouillon(s) et écrit(s) intermédiaire(s) pour chercher des traces de processus qui opèrent dans le trajet entre l'intenté et ce qu'il advient sur l'écrit-copie. Des stratégies et procédures de relecture-réécriture et de révision-correction s'observent. En tant que surface graphique, le brouillon témoigne d'une survenance de l'intenté sous des formes diverses (schéma(s), liste(s), paragraphe(s) rédigé(s), dessin(s) etc.) où signes sémiotiques et sémantiques se mêlent. En tant que texte-source, le brouillon se lit comme premier jet de l'intenté et porte les traces des manipulations sur la langue prises dans des reformulations paraphrastiques jusqu'à l'écrit-copie. Dans tous les cas, il est le reflet du « brouillonnement mental » qui incessamment est à l'œuvre.

Dans cette perspective, de même que le linguiste généticien, l'enseignant « extrapole » :

De la trace figée, isolée et souvent écartelée de la main qui écrit, il remonte aux opérations systématiques de l'écriture – écrire, ajouter, supprimer, remplacer, permuter – auxquelles il identifie les phénomènes perçus. À partir de ces réseaux d'opérations, il forme des conjectures sur les activités mentales sous-jacentes. (Grésillon, 1994 : 15)

De là, des hypothèses sont émises « sur les chemins parcourus par l'écriture et sur les significations possibles de ce processus de création » (*Ibid.* : 15).

La prise en compte des brouillons et écrits intermédiaires pousse les élèves et l'enseignant à considérer l'écriture en production dans son caractère dynamique. Est interrogé le rapport en acte que le sujet-scripteur maintient entre sa langue interne et la langue normée, le rapport entre l'extériorisation et l'intériorisation du dire pris dans une circulation permanente de l'une à l'autre. L'enseignant cependant se heurte à la difficile analyse du processus au regard du produit « final », l'écrit-copie.

Plus souvent correcteur que lecteur, l'enseignant s'attache à pointer des erreurs micro-structurelles de l'ordre du syntagme ou de la phrase. La syntaxe est parfois jugée erronée cependant que les erreurs des élèves ne relèvent pas de ce niveau d'analyse (Cappeau 2000 ; Masseron, 2005). Le geste évaluatif de l'enseignant met en exergue la difficulté à faire coïncider des matrices théoriques linguistiques telles qu'il les a assimilées avec les réalisations scripturales des élèves. D'autant que le plus souvent, ce qui se lit comme erroné relève de la belligérance phrase-texte (Masseron, 2014), du conflit entre le local (micro-structurel) et le global (macro-structurel).

Le conflit se cristallise dans des problèmes de rang intermédiaire : thématisation et reformulation, parcours de schématisation des objets de discours, connexions, liens anaphoriques, gestion des implicites, incidence de l'interprétation sémantique d'un segment nouvellement introduit sur une portion antérieure de l'écrit déjà produit, etc. On sait par ailleurs que ces changements de niveaux modifient la nature des problèmes rencontrés : on passe d'une appréhension pragmatique (jugement de pertinence) à une analyse syntaxique (jugement de bonne formation combinatoire), lesquelles analyses se croisent en une étape probablement plus sémantique (jugement d'interprétabilité, de congruence, de non contradiction et d'avancée raisonnée). L'hétérogénéité de fait des niveaux et des domaines se complique en effet si on considère l'influence qu'ils entretiennent entre eux : si leurs descripteurs théoriques sont *a priori* distincts, les unités qui les réalisent ne le sont plus : par définition même, un énoncé, si réduit soit-il, entre dans la configuration générale du discours et la solidarité des niveaux d'analyse laisse craindre que leur distinction demeure finalement illusoire ou formelle. (Masseron, 2003 : 86)

Ce qui se lit du brouillon à l'écrit-copie révèle souvent l'émergence de ces niveaux intermédiaires qui échappent en partie à l'enseignant et les annotations pointent de fait des problèmes relatifs aux « *sous-systèmes* de la langue [enseignée] : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison ... [cependant que] c'est aux élèves à apprendre, par *eux-mêmes* comment les intégrer » (Reuter, 1996/ 2000 : 15). Mais l'enseignant, lui-même, a reçu cet enseignement des sous-systèmes auxquels il se réfère pour évaluer les écrits de ses élèves.

La prise en compte de l'activité d'écriture à l'école ne peut faire l'économie de celle du geste professionnel qui évalue cette activité. Ce geste professionnel est sous-tendu par des conceptions-représentations dont le substrat est l'enseignement reçu tout au long de la scolarité, substrat qui demeure parfois la référence malgré la formation continue et la pratique enseignante (Elalouf, 2014).

Parmi cet enseignement figure une unité faîtière : la phrase. Entité devenue insaisissable mais pourtant au cœur des pratiques. À côté de la phrase des grammaires scolaires, phrase canonique construite autour d'un élément recteur, étudiée en réception, évolue la phrase graphique des élèves caractérisée le plus souvent par ses délimitations typographiques (majuscule et point). L'une est un recours théorique, l'autre au-delà de sa délimitation est mue par des mouvements conceptuels organisés en clauses et périodes. Ces mouvements, déplacements successifs s'observent plus aisément dans les analyses en grilles. À la lecture linéaire, se substitue une lecture tabulaire visualisant autant la linéarisation de la langue (par l'axe syntagmatique) que les associations thématiques opérées par le sujet-scripteur (l'axe paradigmatique). Cet outil peut aider à comprendre comment un texte d'élève (brouillon ou écrit-copie) ou un texte d'auteur s'est construit. En outre, il met en perspective le savoir-savant partagé des élèves et de l'enseignant.

Les mouvements de pensée conceptualisés, rendus visibles par les grilles, déplacent le point de vue. La phrase, qu'elle soit graphique et/ ou construite autour d'un élément recteur ne se perçoit plus comme unité centrale, de base mais se trouve prise dans des relations qui la dépassent. La notion même de phrase est réinterrogée par cette visualisation qui permet de poser un regard différent sur le réalisé par le déplacement de point vue opéré. Elle complète les annotations « questionnantes ». Ces deux outils, ainsi pensés, placent le sujet-scripteur dans l'obligation de lire son texte différemment et l'enseignant dans celle d'analyser différemment les textes de ses élèves. L'intention du dire du sujet-scripteur fait face au degré de compréhension-interprétation de l'enseignant qui par retour questionne l'écart entre l'intention perçue par coopération sémantique et le réalisé.

L'important, en conséquence, réside dans le dialogue, l'échange comme porteur à la fois de l'altérité et du même que soi.

Si la classe est un lieu d'apprentissage et de dialogue – plus : un lieu d'apprentissage par le dialogue -, cela ne se peut que dans le déploiement du dialogue externe et dans la compréhension progressive du dialogisme interne, des autres en soi. Cette compréhension passe bien sûr par le dialogue avec l'entourage familial et scolaire, avec les pairs comme avec les maîtres, elle passe aussi, concomitamment, par l'apprentissage progressif du dialogue interne, et



notamment par le déplacement empathique qui porte à se mettre à la place des autres, à voir par leurs yeux, à envisager leurs sensations, leurs émotions, leurs pensées, voire leurs discours, en fonction du lieu où ils se trouvent avant de faire retour sur soi. (Rabatel, 2014, p. 27)

Ce terme « dialogue » comprend deux niveaux distingués mais complémentaires : le dialogisme et la dialogalité.

Le dialogisme est inhérent à toute communication. Les mots d'autrui, héritage signifiant de la collectivité, y sont repris et étant repris s'imprègnent du sens que l'individu lui octroie (consciemment ou non). Ce dialogisme est ce que l'enseignant au lycée provoque par les tâches rédactionnelles proposées : l'élève « se frotte » aux mots des auteurs pour les commenter, les soupeser, les confirmer ou les réfuter voire les prolonger. Ces mots d'autrui, dotés de leur signification, entrent en résonance avec les mots dotés de sens du sujet-élève qui énonciateur évalue les uns les autres pour qu'ils deviennent siens. Écrire au lycée revient à répondre à un ou plusieurs auteurs en colorant son énoncé de son expressivité : « La réponse transpercera dans les harmoniques du sens, de l'expression, du style, dans les nuances les plus infimes de la composition. » (Bakhtine, 1984 : 300).

À ce niveau, qui échappe à l'individu, se superpose la dialogalité par laquelle deux personnes échangent. Cette dialogalité ou interaction, en présence ou différée, n'a de cesse à l'école. Par elle, des points de vue s'échangent. Et l'enseignant dans cette sphère communicationnelle peut jouer le rôle essentiel de relais interlocutif du « brouillement mental ». Mieux écrire, c'est savoir se poser des questions sur le déjà-écrit : le relire pour le réécrire et le réviser-corriger. C'est aussi se poser des questions sur ce qui n'est pas encore là mais presque là, pas encore tracé mais en phase de l'être pour prolonger le déjà-écrit. C'est entrer en interaction avec soi-même pour devenir son autocritique. La visée est la réflexivité comprise comme un « retour sur ». Ce que vise l'enseignant rejoint ce qu'écrit Dany Laferrière :

Chaque matin, depuis des années, c'est la même chose. J'ai ce type devant moi qui conteste tout ce que je fais. Sans me laisser le moindre répit. Il devine mes arguments et les rejette avant même de les entendre. Il parvient parfois à ébranler ma base en insinuant le doute dans mes plus petites certitudes. Inlassable dialogue, parfois plus proche du duel, entre le moi critique et le moi écrivain. (Laferrière, 2013 : 48)

Devenir critique de soi-même s'apprend et est essentiel pour se construire en tant que sujet-scripteur « efficace ». L'enseignant en annotant, par des questions ouvertes et des remarques l'engageant comme lecteur subjectif, les écrits de ses élèves peut participer au renforcement des bases de cette construction auto-évaluative. Endossant une posture de lecteur et de

correcteur<sup>76</sup>, il devient porteur d'une signification possible, se mue en critique réel et incarné d'un réalisé scriptural. L'enseignant pousse l'élève à s'interroger sur la signification d'une mise en forme linguistique dont le sens échappe au lecteur ou au contraire le pousse à regarder comment le sens se comprend cependant que la mise en forme linguistique ne convient pas.

Le seul impératif pour lui, enseignant, est d'oser se départir d'une posture de maîtrise et de guidage des savoirs pour devenir « compagnon » du questionnement. Ce questionnement, cette dialogalité se revendique comme relais du dialogue de soi à soi (ou micro-dialogue) : les mots et modalités discursives de l'enseignant imprègnent la langue interne de l'élève. Peu à peu assimilés, mots et modalités discursives deviennent une voix critique du dialogue interne du sujet-scripteur.

Cependant, pour que cette dialogalité se mette en place, il est nécessaire que les mots recouvrent une sphère significative commune, comprise comme intervalle de significations en partie identique au sens. D'où la nécessité d'interroger les représentations des uns et des autres, même et surtout quand les notions paraissent évidentes et familières comme la phrase.

Dans cette optique, que la terminologie grammaticale et les niveaux d'intervention de l'enseignant soient soit mal assurés acquièrent une moindre importance, l'objectif étant de dialoguer et de se comprendre.

---

<sup>76</sup> L'enseignant ne peut se départir de son rôle de correcteur puisque c'est une des missions qu'il s'attribue à tort ou à raison. Pour nous, il ne s'agit pas de remplacer le correcteur par le lecteur, les deux se complétant.

# **Partie 3 : les effets d'une pratique enseignante visant l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves**

## **Introduction**

Le 16 février 2013, les élèves d'une seconde sont en évaluation durant deux voire trois heures pour ceux qui en expriment le besoin.<sup>77</sup>

Cette évaluation sommative de milieu d'année clôt une séquence centrée sur les « Genres et formes de l'argumentation » (BO n° 9 du 30 septembre 2010 : 4) prenant pour support l'étude d'une œuvre intégrale, *Le Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot, associée à des documents complémentaires (pages 5 à 15 des annexes). Cette évaluation a notamment pour fonction de certifier que les connaissances tirées des documents sont assimilées. L'enseignante lit dans les écrits-copies de ses élèves, le degré d'appropriation des études menées en classe par la restitution des textes-sources qu'ils en font. Dans cette restitution se lit également la capacité de l'élève en entrant en dialogue avec ces textes-sources pour investir une position énonciative assumée et organisée. Le troisième niveau de lecture est celui de la langue : l'écrit-copie se lit dans son rapport à la norme linguistique.

Or au moment d'évaluer (annoter et noter) et alors que l'enseignante pensait avoir offert des conditions favorables à la production d'écrits recevables, les écrits-copies l'effraient<sup>78</sup>. Certains élèves semblent avoir rédigé pas à pas : un flux ininterrompu de segments plus ou moins longs, plus ou moins en lien les uns avec les autres, plus ou moins ponctués se déverse sur la feuille, stoppé parfois par un point. D'autres semblent avoir écrit par associations d'idées sans tisser de liens grammaticaux entre des syntagmes condensés, intentés au brouillon, non dépliés sur l'écrit-copie.

La compréhension-interprétation est ardue malgré le savoir partagé autour des textes sources. La coopération sémantique atteint son point d'acmé avec certains écrits lorsqu'elle peut se

---

<sup>77</sup> Avec accord du chef d'établissement, l'heure d'enseignement de français de demi-groupe de 10h30 à 11h30 de ce jour-là a été annulée pour intégrer le temps de l'évaluation. Au lieu de n'avoir que deux heures, les élèves pouvaient en avoir trois (de 8h30 à 11h30).

<sup>78</sup> Le mot n'est pas trop fort.

faire. Certains segments des écrits-copies sont incompréhensibles pour l'enseignante évaluatrice des écrits de ses élèves. D'autres la mettent en colère tant les contresens sont importants parfois.

Dans un premier temps, deux constats émergent :

- les élèves n'ont manifestement pas assimilé les textes, ne les ont pas suffisamment faits leurs pour une mise à distance. Si le développement d'un point de vue personnel étayé par les textes sources se lit parfois, c'est au prix d'une interprétation de la part de l'enseignante qui excède ce qui est écrit. Le plus souvent, le projet d'écriture n'a pas été compris : les élèves font part de leurs connaissances et réfèrent aux documents pour justifier les connaissances et souvenirs qu'ils en ont. Le point de vue personnel est le plus souvent oublié.

- les écrits-copies sont syntaxiquement hors-norme pour l'enseignante.

Que faire ? Le sentiment d'impuissance est d'autant plus fort que ces élèves, habitués depuis septembre à brouillonner, autant pour poser leur réflexion, la penser, la réfléchir que pour s'essayer à diverses mises en mots n'ont pas su se débrouiller avec le sujet posé. En fait, seuls quelques-uns échouent à rendre compte d'une réflexion organisée dans une langue acceptable. Mais le regard porté sur ces quelques écrits "défaillants" contamine tout le reste : le sentiment d'échec de l'enseignante est cuisant. Elle ne parvient pas à mettre en place des dispositifs ou des outils à même d'accompagner ses élèves, tous ses élèves, vers un mieux écrire ; pire, les compétences scripturales de certains d'entre eux, semblent régresser.

Or, l'activité de l'enseignante ne se réduit pas à ce qu'elle dit en classe, écrit sur des écrits d'élèves ou élabore comme supports de son enseignement. Le réel de son activité est là mais ailleurs aussi, dans l'implicite qui ne cesse de se glisser dans ce qu'elle énonce, dans ses représentations de la langue, de la littérature, dans tout ce qui fait qu'elle est agie pour mettre en place des conditions qu'elle pense favorables à l'enseignement. Le premier chapitre de cette partie est consacré à une présentation générale de cette pratique selon deux points de vue : celui de l'enseignante et celui de l'apprentie-chercheuse.

Ce dernier point de vue est celui qui est adopté pour évaluer les effets d'un dispositif didactique conçu par une enseignante pour répondre à un problème qu'elle a identifié chez ses élèves et qui donne lieu après coup à une analyse réflexive. Suite à cette évaluation du 16 février, l'enseignante choisit d'interroger la phrase en accompagnement personnalisé. Le postulat est que pour accompagner les sujets-scripteurs vers une relecture et une correction-révision de leurs écrits, il est nécessaire que l'unité faîtière de base recouvre pour les élèves et

pour l'enseignante la même réalité. Sans cette aire définitionnelle commune, les annotations sur les écrits-copies, ne servent à rien.

Certains effets de ce dispositif se voient immédiatement sur les écrits postérieurs d'une élève. Pourquoi sur ceux-là et pas sur d'autres ? C'est pourquoi ce questionnement sur la phrase est suivi de l'analyse de manuscrits d'élèves : ceux du 16 février et deux autres postérieurs. Des premiers émergent des constats infirmés ou confirmés par la suite.

Mais concomitamment à ce dispositif sur la phrase, l'enseignante instaure une dialogalité plus affirmée avec les sujets-scripteurs en utilisant leurs écrits comme support de ce dialogue. Les annotations deviennent un levier possible pour accroître la capacité à revenir sur son écrit.

C'est l'objet du quatrième chapitre qui a pour visée de considérer en quoi l'interaction écrite sur les écrits des élèves favorise l'amélioration des compétences scripturales.

# Chapitre 1 : une pratique interrogée

## 1. 1. Une pratique : point de vue de l'enseignante

La présentation qui suit a pour but de contextualiser la pratique de l'enseignante en 2013 pour en comprendre les ressorts et comprendre en quoi cette pratique déclarée influence l'activité d'écriture des élèves de cette seconde.

Le tableau suivant récapitule la chronologie des objets d'étude abordés dans l'année et les textes étudiés.

Objets d'étude (référence au BO n° 9 du 30 novembre 2010 : 4).	Textes étudiés.
Le roman et la nouvelle au XIX <sup>e</sup> siècle : réalisme et naturalisme. De septembre à novembre.	Un groupement de textes du XIX <sup>e</sup> siècle. Une œuvre intégrale : <i>Germinal</i> de Zola.
Genres et formes de l'argumentation : XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> siècles. De novembre à février.	Une œuvre intégrale : <i>Le Supplément au Voyage de Bougainville</i> de Diderot. Documents complémentaires de genres et d'époques différents.
La tragédie et la comédie au XVII <sup>e</sup> : le classicisme. Mars et avril.	Une œuvre intégrale : <i>Le Misanthrope</i> de Molière. Documents complémentaires de la même époque.
La poésie du XIX <sup>e</sup> au XX <sup>e</sup> : du romantisme au réalisme. Mai.	Groupement de textes. Dans le cadre du <i>Prix littéraire des lycéens</i> : trois séances avec Françoise Ascal auteure de <i>Lignées</i> .

Comme les élèves de cette classe participent au « Prix littéraire des lycées, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle en Île-De-France », aucune lecture cursive supplémentaire n'est proposée par l'enseignante. En partenariat avec la documentaliste du lycée et une bibliothécaire municipale, un travail est mené autour de la notion de genre : la sélection du prix propose deux romans, un album graphique, un recueil de poésie et un récit.

Au cours du premier trimestre, les activités d'écriture en classe s'apparentent à des écrits de la greffe textuelle (Le Goff, 2014) mais rapidement, elles cèdent le pas à une « écriture sur » (*Ibid.* : 4), écriture de commentaire ou d'argumentation sur un ou plusieurs textes-sources. L'enseignante prépare ses élèves à l'année de première en vue de l'épreuve anticipée de français.

En décembre lorsqu'est abordé *Le Supplément au Voyage de Bougainville*, la méthodologie d'analyse de texte est au centre des préoccupations de cette enseignante. Dans le même temps, il s'agit d'appréhender comment Diderot dénonce certains travers de la société de son temps. Cette question très générale recouvre autant les idées défendues par le philosophe que les ressorts dont il use pour défendre ses prises de position. Les documents complémentaires ont pour fonction de montrer la filiation des auteurs et de témoigner de la singularité de l'écriture à travers la reprise du mot de l'autre.

Des extraits délimités précisément du *Supplément au Voyage de Bougainville* donnent lieu à des lectures analytiques. Ce mode de lecture « vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (BO n° 9 : 6). Les élèves doivent apprendre à rendre compte oralement et par écrit de leur compréhension-interprétation des textes dans des analyses organisées. S'il est fondamental de s'appuyer sur les lectures subjectives pour construire un sens consensuel en classe, la pratique révèle de fortes tensions entre l'émergence des subjectivités et l'effort interprétatif collectif à maintenir dans un groupe classe. D'où les éléments de compréhension que l'enseignante demande à l'initiale des études de texte et les nombreux travaux de groupe. Ce qui émerge subjectivement des textes est ainsi négocié, discuté entre pairs avant un retour collectif. Par ailleurs, une méthodologie est proposée pour entrer dans l'analyse, ce que les élèves appellent le tableau : trois colonnes, respectivement pour les occurrences, les procédés et les analyses. La méthode préconisée consiste à questionner la compréhension-interprétation initiale pour y répondre dans le tableau. *Qu'ai-je compris ? Qu'ai-je ressenti ? Pourquoi ? Quels sont dans le texte, les mots, expressions (occurrences) qui m'orientent vers cette compréhension-interprétation ?*

Quatre extraits du *Supplément au Voyage de Bougainville* sont ainsi analysés à côté de documents annexes qui font l'objet de lectures analytiques ou qui sont simplement lus comme supports de discussions. L'extrait de « Traite des nègres » du Chevalier de Jaucourt (annexe

page 5) est le premier à être présenté. Suivent les textes d'Hérodote (annexe page 6) et de Montaigne (annexe page 7) conjointement étudiés : comment considérer l'autre ? La thèse défendue, commune aux deux auteurs « Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » pour reprendre Montaigne se décline différemment à des siècles d'écart. L'objectif de cette étude est de forcer l'élève, adolescent, à déplacer son point de vue. Comment lui, élève du XXI<sup>e</sup> siècle voit-il cet autre, quel qu'il soit ? Cet autre est-il un barbare parce ses coutumes sont différentes ? Comment verrait-il cet autre s'il avait été élevé dans les années 30-50 ? S'il avait lu *Tintin au Congo* (annexe page 8) ou *Martine en voyage* (annexe pages 9 et 10) ? Les trois documents, la publicité Banania (annexe page 8), *Tintin au Congo* ou *Martine en voyage* prolongent la réflexion menée autour de la construction du mythe du bon sauvage initiée par l'étude du *Supplément au Voyage de Bougainville*. Si l'esclavage est légalement aboli, certaines mentalités témoignent de la persistance de cette pratique, les livres de jeunesse et la publicité en sont la preuve. Les extraits, juste lus, d'*Onitsha* de Le Clézio (annexe page 10) et de *Congo* de Vuillard<sup>79</sup> (annexe pages 11 et 12) vont dans ce sens.

D'où également l'étude d'un article de presse de 2012 « Le calvaire silencieux des 'restavèks' » (annexe pages 13 à 15) qui relate la réalité contemporaine de la mise en esclavage d'enfants haïtiens. Mais le choix de ce support se fait surtout parce qu'il dérange les élèves : ces enfants sont maltraités non par des personnes aisées sans foi ni loi mais par des familles pauvres qui abusent de plus pauvres.

L'évaluation sommative du 16 février vient clore cette réflexion. Le sujet reprend des propos tenus dans l'article du *Courrier International*, il a pour but d'articuler connaissances des documents et point de vue personnel. L'enseignante y voit le degré d'appropriation des études menées en classe par les reprises-reformulations des textes sources, par le degré de dialogalité que l'élève instaure avec les auteurs dans une instance énonciative assumée et assurée. Elle lit des traces de la singularité scripturale dans l'activité de restitution et mesure l'écart de ce réalisé à une norme.

Le brouillon est une pratique communément acceptée dans la classe. Le cours lui-même s'élabore comme un brouillon collectif : le tableau est le support de ce qu'énoncent les élèves. Sont notés au tableau par l'enseignante les éléments de compréhension-interprétation des

---

<sup>79</sup> Par ailleurs, *Congo* de Vuillard fait partie de la sélection du Prix littéraire des lycéens et les élèves ont rencontré l'auteur.



élèves, aspects le plus souvent sémantiques, diversement appréciés, infirmés ou confirmés au fil de l'étude. Aucune analyse rédigée, aucun plan, n'est donné par l'enseignante, tout doit être réfléchi par les élèves. Le tableau sert également à rédiger collectivement, l'enseignante prenant en dictée ce qui se dit dans une co-construction orale collective qui rend apparentes les phases de réécriture et de révision-correction.

Les écrits préparatoires aux études, brouillons et écrits intermédiaires individuels et collectifs sont pris comme outils permettant un mieux écrire.

Les évaluations, notées, quant à elles font l'objet de deux temps de correction : un temps collectif où les attendus sont précisés, où tel ou tel phénomène est mis en avant par la reproduction d'une partie ou d'un extrait de texte d'élève et un temps individuel où l'élève doit relire son écrit et le corriger voire réécrire tout ou une partie de l'écrit-copie. Ces réécritures font l'objet d'une nouvelle évaluation si les élèves le souhaitent, notées si toutefois elles améliorent la première version. L'objectif est d'inscrire l'écriture dans la durée avec ce principe qu'écrire, c'est réécrire et que l'amélioration procède de cette réécriture.

Les évaluations premières servent de support à l'enseignante pour déterminer des aides spécifiques à apporter aux élèves. Les élèves de cette seconde bénéficient d'une heure d'accompagnement personnalisé en français, toutes les semaines, le vendredi de 14h30 à 15h30, heure dédiée à ces aides spécifiques.

## **1. 2. L'accompagnement personnalisé : un espace d'accompagnement investi**

L'accompagnement personnalisé est un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève qui s'organise autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. Distinct du face-à-face disciplinaire, il s'adresse à tous les élèves tout au long de leur scolarité au lycée. (BO spécial n° 1 du 4 février 2010)

Cet accompagnement est l'occasion de revenir sur un aspect méthodologique en lien avec les exercices du lycée (la lecture analytique, la dissertation, la confrontation de documents), sur un point spécifique de la langue (les accords) etc. Les difficultés, passagères ou non sont appréhendées. Si le plus souvent, l'enseignante au regard des productions langagières des élèves choisit les aspects à travailler, les élèves formulent aussi des demandes : deux séances ont été consacrées à la méthodologie de la composition en histoire qui exige que les élèves

mettent en perspective leurs connaissances au regard de documents qu'ils découvrent, quelques-unes ont porté sur des rappels orthographiques, une sur la ponctuation.

Cette heure est surtout l'occasion pour les uns et les autres de s'écouter et d'échanger dans un climat qui se veut bienveillant. Ainsi si cette heure, inscrite dans l'emploi du temps est obligatoire et donne lieu à une « convocation », bien souvent au fil de l'année le groupe s'agrandit. Aux élèves « convoqués » s'en associent d'autres qui apprécient le climat plus confidentiel où la parole de chacun a davantage d'espace pour se développer voire même à tout simplement se dire pour les taiseux, en retrait dans le groupe classe.

Les quatre séances d'accompagnement personnalisé mises en place suite à l'évaluation du 16 février convoquent sept élèves présentés ci-dessous<sup>80</sup>. Héna et Daniel n'en font pas partie mais intègrent le groupe dès la deuxième séance et reviennent aux deux suivantes. Radouane quant à lui vient uniquement à la deuxième.

Pour l'enseignante, outre cette fonction de soutien scolaire, cette heure joue le rôle fondamental d'étayage motivationnel. Certains adolescents fragilisés pour des raisons diverses ont besoin, pour un temps, de l'étayage d'un enseignant-tuteur pour (re)prendre confiance. Alice et Nicolas, doublants, sont de ceux-là. L'enseignante les connaît bien puisqu'elle les avait l'année antérieure.

Ils sont tous deux nés en 1996.

Alice, dès 2011-2012, interroge l'enseignante : sa vivacité d'esprit à l'oral ne parvient pas à se mettre en mots lorsqu'elle se retrouve seule face à l'écrit, et ce, quelle que soit la discipline. Elle parvient, au prix d'efforts incommensurables, à une moyenne de 8 en fin d'année en français et ce n'est guère mieux dans les autres matières (sauf en arts plastiques). Sa dyslexie l'empêche d'avancer comme elle le voudrait. D'un commun accord avec les parents, un doublement est décidé. De même ses parents expriment le vœu que le travail engagé avec l'enseignante de français se poursuive. En 2012-2013, après un temps de mise en confiance, sa participation en classe est plus active encore que l'année passée et clairement dirigée vers les autres. Ses remarques orales, « rebondissent » sur celles de ses camarades, participant activement à l'élaboration d'une réflexion collective. Elle n'hésite pas à questionner ses camarades lorsqu'elle ne saisit pas un raisonnement ou un avis. L'usage du brouillon est pour Alice une aide précieuse pour apprendre à déployer un raisonnement qui sinon demeure condensé.

---

<sup>80</sup> Par souci d'anonymat, les prénoms des élèves sont changés.

Nicolas est un grand garçon d'une extrême sensibilité au visage encore poupin en septembre 2011. Petit dernier de la famille, ses parents ne cessent de le comparer à son aîné qui, lui, réussit tout ce qu'il entreprend. En fin d'année scolaire 2011-2012, il a baissé les bras, ses résultats ne lui permettent pas d'accéder à la première.

Aline (née en 1996) et Léane (née en 1997) sont elles aussi dyslexiques et sont suivies par des orthophonistes. Aline est réservée, ne participe pas à moins d'être sollicitée et se décourage très vite face à la difficulté.

Léane est discrète mais bien présente et ne renonce pas.

Antoine, né en 1997, est un petit homme tranquille qui ne souhaite qu'une chose : qu'on le laisse en paix. Il ne se manifeste jamais et attend patiemment que les cours passent, sans être cependant en opposition. Le lycée est une porte ouverte vers la liberté, l'amitié et les amours naissantes.

Éléonore participe peu mais est bien présente, toujours souriante. Dès le début de l'année, elle a du mal avec le rythme du lycée et très gentiment dit « le français, c'est pas mon truc ». Dans toutes les disciplines, l'expression est difficile. Ses écrits sont courts, un condensé de réflexions que les enseignants s'efforcent de saisir, son orthographe horrifie l'enseignante d'histoire.

Enfin Morane (née en 1996) est une battante. Elle ne lâche rien, est curieuse de tout, veut comprendre à tout prix, veut réussir à tout prix dans le plus grand respect des uns et des autres.

### **1. 3. Le point de vue d'une apprentie-chercheuse**

Cette évaluation, comme d'autres, mais celle-là plus que d'autres, met en exergue l'erreur comme lieu d'apprentissage, pour les élèves et pour l'enseignante. Certains écrits-copies sont syntaxiquement hors norme malgré ce que pense mettre en place l'enseignante pour accompagner ses élèves vers un mieux écrire. Mais cette évaluation sommative du 16 février 2013 conçue par une enseignante de « bonne volonté » est hors norme par ce qu'elle exige. Dans ces conditions, comment annoter et noter ?

L'analyse des brouillons et écrits intermédiaires permet certes de considérer les stratégies et procédures mises en place par des sujets-scripteurs pour penser l'évaluation posée, penser la mise en mots et en texte du vouloir-dire. Mais des questions se posent : que signifie analyser un manuscrit de lycéen ? Pour qui ? Pour quoi ? Que signifie analyser un amont pour percevoir un processus quand tout compte fait c'est l'aval qui est noté et annoté ?

De fait le manuscrit se lit à deux niveaux.

L'avant écrit-copie constitue un espace transitionnel : ce(s) support(s) est/sont le(s) lieu(x) de rencontre et d'interaction entre l'extérieur et l'intérieur. Le sujet de l'évaluation y est posé, pensé. Pour l'évaluation du 16 février, les traces témoignent du sens que prennent les mots de Jean-Robert Cadet<sup>81</sup>, repris par l'enseignante pour créer une interférence avec les textes-sources travaillés en classe. Quelle que soit la forme qu'il prend, cet amont se lit comme le degré d'adéquation au sujet posé. L'intenté qui se lit est celui qui s'approprie une demande et essaie d'y répondre. Des stratégies s'observent. Les manuscrits du 16 février révèlent sur ce plan une incapacité de certains élèves à répondre à la demande. Ils sont davantage centrés sur la récupération en mémoire des textes-sources. Mais dans les manuscrits sélectionnés, deux élèves, Léane et Olivier, n'ont pas adopté cette stratégie. Cependant l'enseignante ne l'a pas vu, d'où la sélection de ces manuscrits. Ce qui l'a empêché de voir qu'il y avait élaboration et non récupération est sans doute instructif.

En outre, le brouillon-énoncé est aussi porteur de traces de compétences scripturales : les manipulations locales et globales sur la langue l'attestent.

En tant que textes-sources, les textes ou paragraphes rédigés, les listes et schémas nourrissent l'écrit-copie, la trace réalisée se retrouve en partie ou en totalité sur l'écrit-copie. Dans le trajet amont-aval, il s'agit d'essayer de saisir par ces traces, les déplacements, les abandons, les mouvements réalisés. Les parties rédigées se conçoivent alors comme reprogrammation ou maintien de la forme linguistique de l'intenté.

Ces deux niveaux d'analyse exigent un certain degré d'expertise. Les manuscrits de cinq élèves ont été sélectionnés pour ces raisons. L'apprentie-chercheuse y voit ce que l'enseignante a au mieux pressenti, sinon pas vu.

Ces manuscrits donnent à voir en filigrane les dilemmes d'une enseignante consciente de la nécessité d'envisager l'écriture comme processus mais contrainte d'apposer une note en fonction de la norme linguistique.

Les questions des critères d'évaluation et des outils d'analyse restent centrales. Pour le dire autrement, en lycée, l'acte de noter c'est-à-dire de quantifier une réalisation scripturale par un

---

<sup>81</sup> Auteur des propos rapportés dans *Le Courrier International* n° 1060 (annexe pages 13 à 15) et repris pour l'évaluation du 16 février 2013 (sujet en annexe pages 16 et 17)

chiffre relatif à une norme linguistique est-il compatible avec le regard sur le processus d'émergence du dire ?

Les deux niveaux d'analyse sont-ils *in fine* compatibles pour annoter et noter ? Nous le pensons mais sous certaines conditions.

Le choix a été fait par l'enseignante, à la lecture de ces manuscrits, de ne pas travailler frontalement la « phrase » défaillante. La « phrase » est questionnée sous l'angle des représentations et confrontée à des énoncés choisis à cet effet. Cet agir autour des représentations s'appuie sur des annotations orientées et les prolonge. Les lycéens ont la maturité nécessaire pour comprendre ce que fait un enseignant et pourquoi il le fait. Mais cela exige d'explicitier le choix d'une interaction orientée et assurée dans le rapport de confiance instauré. Questionner des représentations, questionner des réalisations scripturales engageant élèves et enseignant dans une relation empathique en perpétuel mouvement. Si la relation de confiance consentie de part et d'autre est la base du dialogue, elle implique également de porter un autre regard sur cet autre, présent en classe : quel qu'il soit, il est porteur d'une subjectivité dont il faut tenir compte pour la contenir dans un espace défini. Cet espace de la classe, devenant aire transitionnelle dans laquelle chacun peut être soi-même sujet-élève ou sujet-enseignant, autorise l'apprentissage des uns et des autres par le point de vue adopté par l'autre. Le changement de postures est important et ne peut se faire n'importe comment sans risquer de porter atteinte à l'intégrité du sujet.

## **Conclusion partielle**

Claudine Fabre-Cols écrivait en 2004 :

Se rendre attentif aux processus d'écriture devrait permettre, à l'enseignant comme à l'élève, de ne pas focaliser la réception sur les « fautes », mais plutôt sur la recherche dont les modifications constituent l'indice, et d'apprécier, entre autres, les problèmes résolus, les démarches individuelles. Pour l'élève, cela signifierait qu'il s'estime autorisé aux essais et erreurs, aux tâtonnements et à la recherche. Pour l'enseignant, cela signifierait qu'à côté de son rôle normatif indispensable, il adopte une attitude plus ouverte, d'observation et d'interprétation. Lisant des textes d'enfants comme on peut lire des manuscrits d'écrivains, un tel enseignant serait susceptible d'accompagner l'écriture comme processus, et pas seulement capable de juger d'un texte final. (Fabre-Cols, 2004 : 17)

S'il est nécessaire, pour accompagner les élèves vers une amélioration des compétences scripturales, de ne plus considérer uniquement le produit mais également le processus, il est nécessaire de penser aux conditions d'évaluation du processus. S'emparer de manuscrits de lycéens pour y détecter procédures et stratégies et en mesurer l'efficacité compte tenu de l'écrit-copie demande une certaine expertise. Cette expertise implique également une distance pour ne pas modéliser ce qui sert à poser des hypothèses quant à un faire scriptural singulier inscrit dans un contexte spécifique. L'enseignant du secondaire a-t-il l'espace de cette distance ? Il ne s'agit pas d'une question d'ouverture mais de compromis opératoire. La pratique dont il est question dans ce travail de recherche place le sujet au centre, sujets-élèves et sujet-enseignant, pour inscrire l'apprentissage dans une aire transitionnelle. L'autre, pair ou enseignant, devient un vecteur potentiel de l'apprentissage. Chacun tout en étant soi-même devient un autre soi-même dans cette relation. Cependant l'enseignant, face à la diversité des écrits exigés en lycée, face à la grande diversité des singularités scripturales, doit organiser son enseignement de telle manière que tout sujet-scripteur revienne sur ce qui a été réalisé. Les interventions de l'enseignante ont cette visée avec pour hypothèse sous-jacente que les différents degrés d'intervention sont peu à peu assimilés par le sujet-scripteur pour que de lui-même, avec le temps, il régule son activité d'écriture. Ce que met en place l'enseignant doit stratégiquement servir le plus grand nombre et ne se comprend que dans un rapport au temps élargi. Mais sans outil de mesure c'est-à-dire sans analyse experte inscrite dans la réalité du terrain, les tenants et aboutissants échappent, au moins en partie.

## Chapitre 2 : la phrase prise au dépourvu

### 2. 1. Objectifs des séances d'accompagnement allouées à la phrase par une enseignante

La « phrase » constitue un savoir partagé par les élèves et l'enseignante mais un savoir naturalisé. Les enseignants, lecteurs des textes de leurs élèves sont confrontés à des usages hors norme (ou qui leur paraissent tels) ; les phrases graphiques ne recouvrant pas toujours les phrases syntaxiques canoniques étudiées en étude de la langue. Pourtant, la phrase reste la référence, l'étalon comme en témoignent les annotations portées sur les écrits, constatant des incorrections ; quand les enseignants eux-mêmes ne corrigent pas ce qui ne va pas. Les lycéens quant à eux consentent qu'une « défaillance » se joue à ce niveau : « ma phrase ne va pas », « je n'ai pas bien construit ma phrase ». Mais il n'est pas sûr que le même terme « phrase » recouvre les mêmes réalités pour les uns et pour les autres.

Comment saisir ce qui achoppe encore et toujours ? Est-ce uniquement une histoire de terminologie ? Nous ne le pensons pas.

Deux possibilités s'offrent à un enseignant évaluant les écrits de ses élèves.

Il se fait « gardien du code » (Pilorgé, 2010 : 93) c'est-à-dire de la norme voire d'une surnorme ou « fausse norme fictive » et dénie « toute existence aux tendances diversificatrices » (François, 1980 : 29). Auquel cas, toute variation est perçue

comme un phénomène marginal, périphérique, par rapport au noyau stable du système linguistique. Relevant de la « parole », les performances individuelles, les variantes seraient ainsi des accidents de parcours, des sortes de ratés dans un mécanisme régulier et stable. (Combettes, 2010 : 20)

Toute production écrite hors-norme s'évalue alors à partir d'un français correct et apparaît comme le « résultat de la dégradation de cette norme et de son non-respect » (*Ibid.* : 20).

Ou l'enseignant prend en compte les variétés pour mettre à jour les propriétés liées aux conditions d'utilisation. Dans ce cadre, la variation se perçoit « comme inhérente au système de toute langue naturelle » (*Ibid.* : 20) et autorise « un certain jeu dans les régularités » (*Ibid.* : 20), sortes de possibilités réglées, calquées sur le système lui-même. Mais s'inscrire dans cette volonté de considérer les variations syntaxiques comme des potentialités réalisées au regard des canevas discursifs assimilés pose un épineux problème : celui des limites entre ce

qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Si l'énoncé « Y a un garçon, il est pas gentil » est acceptable à l'oral, dans un écrit scolaire il ne l'est pas, pas même dans un écrit d'invention. De même certains écrits journalistiques usent de tours qui interrogent. Soit

Celle qui a pris fait et cause pour les restavèks demeure hantée par les cris d'un garçon entendus un jour dans une rue de Carrefour-Feuilles, un quartier pauvre de Port-au-Prince. Comme les cris d'un supplicié. (Durand, 2011).

Le segment *comme les cris d'un supplicié* est isolé par une majuscule et un point alors que la comparaison porte sur un segment de la phrase précédente *les cris d'un garçon*. La structuration énonciative l'emporte sur la structuration syntaxique. De plus, cet exemple met en avant le problème, qui sera traité plus tard, de l'élément noyau qui s'il n'est par verbal est souvent rejeté à l'école (François, 1980).

L'enseignant confronté à des écrits d'élèves qui s'éloignent d'une norme du français standard telle qu'elle peut se véhiculer dans la communauté mobilise une surnorme, une

conscience linguistique pédagogique [qui] privilégie certains modèles, par exemple celui de la phrase écrite par rapport auquel on considère les structures de la langue orale comme constituant une sous-langue. Ou lorsqu'on remplace la diversité des types de message selon les contenus, les interlocuteurs, etc. par une supposée hiérarchie des « niveaux de langue ». (François, 1980 : 29).

Or la fonction de l'école est une fonction d'« unification linguistique et culturelle » (François, François & Marcellesi, 1983 : 15). L'enseignant est dans cet entre-deux : il doit participer à la fois à cette unification et à la prise en compte de la différenciation et des variations.

Devant cette difficulté, l'enseignante de seconde fait le choix (qui en fait n'en est pas un<sup>82</sup>) de partir de ce qui est (le réalisé) dans son lien avec l'intention du dire pour aller vers l'ajustement à une mise en forme plus adaptée. Mais à 15-16 ans, les élèves ont engrangé un savoir grammatical important qu'il s'agit de circonscrire. La phrase est choisie parce qu'elle est un passage obligé : entre le mot et le texte dans les grammaires scolaires, entre lecture et écriture, entre oral et écrit dans une acceptation commune, entre linguistique et

---

<sup>82</sup> L'enseignant désireux d'accompagner ses élèves vers un mieux écrire ne peut que partir de ce qui est réalisé tant les écrits sont protéiformes et à plus ou moins grande distance d'une certaine acceptabilité. L'écart entre ces écrits et des corpus choisis et construits pour démontrer un fait de langue et un seul est devenu trop important.



translinguistique. Lue dans les textes d'auteurs, elle sert de modèle d'écriture ; associée à la conversation quotidienne, au style relâché, elle devient la phrase de l'oral ; prise dans sa fonction communicative, elle ne fait sens qu'en dehors d'elle-même, dans sa relation à l'énoncé et à l'esprit qui l'anime. Ce choix est discutable mais correspond à une pratique en action qui souhaite articuler, par le recours à une seule unité linguistique, les différents domaines évoqués ci-dessus. Le diagnostic global posé sur les écrits-copies du 16 février par cette enseignante porte sur cette « unité carrefour ». Diagnostic rapide dont nous verrons qu'il est en partie erroné : les problèmes des élèves ne relèvent pas forcément de la « phrase ».

Par ailleurs, à ce stade de l'année (février), l'enseignante connaît bien ses élèves, leurs capacités, leurs atouts et leurs faiblesses. À cette connaissance se conjugue la réflexion qu'elle mène depuis quelque temps autour de l'unité linguistique « phrase » comme potentiellement opératoire pour revenir sur leur écrit.

Le questionnement de l'enseignante est simple : la phrase, en tant qu'étalon avec ses variantes, est-elle un savoir opérationnel qui aide à réguler son activité d'écriture ? Ou est-elle ce qu'il reste d'une définition grammaticale que l'élève récite ? Peut-elle servir un retour sur les écrits réalisés ? Et dans quelle mesure ?

## **2. 2. Protocole du dispositif mis en place en accompagnement personnalisé**

Le dispositif mis en place interroge dans un premier temps les représentations autour de la phrase. Les élèves sont invités à définir par écrit la phrase ; s'ensuit une phase de discussion, de confrontation de ces définitions. Comment la confrontation entre pairs précise-t-elle la définition initiale ? Comment les critères définitoires sont-ils mobilisés ? L'hypothèse sous-jacente est que ce « dire la phrase et ses caractéristiques » sera accompagné d'un « faire » une phrase possible par comparaison avec la délimitation de la notion faite en groupe.

Dans un second temps, des textes sont pris comme supports pour questionner certains tours syntaxiques notamment sur le plan de l'acceptabilité. Ces tours syntaxiques s'inscrivent comme variations possibles plus ou moins proches d'usages attestés ; aux élèves de déterminer s'ils sont acceptables ou non et pourquoi.

Dans un troisième temps, on étudie l'évolution entre février et mai en comparant des écrits produits dans le cadre de deux autres évaluations, une en avril et une en mai.

En mettant en place ce dispositif, l'enseignante a parfaitement conscience d'interroger ses propres représentations. La phrase interroge autant le savoir des élèves que celui de la dite experte par son statut.

### **Les textes supports**

Les deuxième et troisième séances de cet accompagnement personnalisé prennent pour supports cinq textes, ci-dessous, présentés dans cet ordre aux élèves, sans paratexte. À l'initiale, des questions « Phrases ou pas phrases ? Pourquoi et dans quel (s) contexte (s) ? »

Extrait 1 :

Une autre gauche ne pourrait que conforter l'ascension légitime d'un pôle anticapitaliste autour d'Oliver Besancenot. La droite sarkosienne s'en frotte les mains. Elle lui voit jouer le rôle de diviseur des voix de gauche, comme le front national fut celui des voix de droite pendant vingt ans. Sauf qu'Olivier Besancenot n'est pas Le Pen. Chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du Front national. À condition que cette gauche radicale, née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation, accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne. Comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés. (Fourest, 2008)

Extrait 2 :

Demain, je viendrais ? Et pourquoi donc ? Parce que maman me l'a demandé ? Mais je n'en ai nulle envie ! Je sais qu'il me faut lui apporter l'aide dont elle a besoin mais elle a trois fils ! Elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère. Elle a Leïla, Jacqueline, ses chats. Mais seule ma compagnie l'apaiserait. (Gerlaud, 2013)

Extrait 3 :

Le pape fait penser à une multinationale qui aurait laissé cramer une récolte en décrétant que l'eau ne serait pas la solution à l'incendie. Et qui, grand prince, une fois la terre brûlée, viendrait distribuer un petit sac à provisions à chaque habitant affamé en espérant être béatifié. (...) Il faudra encore quelques années avant que les couples de même sexe n'aient pas seulement les mêmes devoirs mais aussi les mêmes droits. Même si, reconnaissons-le, à force d'être en mouvement, la droite française a bien évolué sur ce sujet. Surtout quand on a en tête les cris d'orfraie qu'elle poussait lors du débat sur le pacs. (...) Dix ans plus tard, même la droite catholique est horrifiée par l'intolérance du pape. Preuve qu'on peut aimer les statues sans ressentir le besoin d'en poser une sur le trône de Pierre. (Fourest, 2009)

Extrait 4 :

Je vous explique pendant les semaines qui viennent je voudrais qu'on fasse un travail un peu plus poussé sur la syntaxe sur ce qu'on appelle la syntaxe et en fait je vous ai demandé de venir pour que vraiment vous puissiez avoir comment dirais-je regarder votre manière de rédiger sur le plan syntaxique on ne va pas du tout s'occuper de l'orthographe donc Alice tu ne te focalises pas sur l'orthographe mais juste sur la syntaxe voir ce qu'il en est de vos écrits c'est à dire comment vous faites pour écrire vos phrases comment ensuite vous regardez vos phrases pour construire le paragraphe etcétera etcétera alors dans un premier temps je vais vous demander quelle est votre définition de la phrase vous avez le droit de passer par des exemples mais ce que je souhaite c'est que vous me donniez véritablement ce qu'il en est de votre définition de la phrase on va commencer sur le papier vous allez écrire et après je vais vous présenter les phrases enfin des trucs quoi avec des mots et vous me direz si oui on non ce sont des phrases et pourquoi c'en est et pourquoi c'en est pas vous prenez vos mots et c'est un exercice difficile à ce point que j'aimerais pas être à votre place qu'est-ce que c'est qu'une phrase (Gerlaud, 2013, extrait de la transcription de la séance d'accompagnement personnalisé du 22 mars 2013)

Extrait 5 :

Forer. Forer dans le noir. Descendre dans les profondeurs. Suffit ! Des siècles de mine et toujours rien. Des siècles d'encre et pas de chemin. Manque toujours la lampe frontale, manquent toujours la carte des gouffres, le relevé des points d'eau. Manquent les organes adéquats. Yeux bouche nez non conformes. Manque l'air. Manque surtout – tu le découvres enfin - la dimension plate. La mystérieuse banalité offerte à fleur de terre.

Le bleu de la gentiane, celui de la véronique petit-chêne.

Loin du noir, de son poids, de ses chutes

Loin des questions.

Bleu délesté, *fleurit parce que fleurit.*  
(Ascal, 2012)

Les premier et troisième textes sont des extraits d'articles du *Monde* des 4 juillet 2008 et 21 mars 2009 de Caroline Fourest, extraits repris de l'article de Combettes (2010). L'enseignante lisant cet article se pose la question de savoir comment ses élèves appréhenderaient :

- pour le texte 1 : les segments initiés par les deux locutions conjonctives *Sauf que*, *À condition que* et la conjonction *comme* ;

- pour le texte 3 : ceux initiés par le relatif *Et qui*, les locutions conjonctives *Même si*, *Surtout quand* et le substantif apposé *Preuve (que)*.

Ces exemples posent la question de la segmentation et de son rôle. Soit l'unité linguistique canonique « phrase » construite autour d'un élément recteur verbal avec satellites prime, auquel cas les subordonnées ne devraient pas être séparées de leur principale ; soit l'unité énonciative prime, auquel cas, le deuxième segment, séparé par un point commente, rectifie, compare, concède en relation avec le premier. Ces deux extraits ont pour but de questionner les élèves sur cette dichotomie : unité énonciative/ phrase canonique.

Le cinquième texte est un poème de Françoise Ascal<sup>83</sup>. Il a été choisi pour mettre l'accent sur l'élément recteur : une phrase se construit-elle forcément autour d'un verbe conjugué ? Un mot seul peut-il constituer une phrase ?

Ces trois textes attirent l'attention sur les variations dans la segmentation des phrases à l'écrit. Les deux autres invitent à observer les spécificités de l'oral.

Le deuxième est une pure invention de l'enseignante. Sorte de dialogue intérieur extériorisé par l'écriture, il place l'élève devant l'obligation de contextualiser pour considérer le rôle des segments les uns par rapport aux autres. S'il est écrit sur la surface de la page, il correspond à une parole intérieure qui se dit par devers soi. Par ailleurs, comme il est présenté en seconde position, ses segments courts séparés par une ponctuation forte (par opposition au premier texte) déplacent le curseur vers l'expressivité énonciative.

Le quatrième texte est un extrait de la transcription de la séance d'accompagnement personnalisé du 22 mars. L'objectif est de travailler sur la distinction oral/ écrit, même si travailler sur la langue orale par l'entremise d'un support écrit est fortement discutable. L'enseignante choisit un extrait de ce qu'elle a énoncé pour une raison : la place que les élèves lui assignent d'enseignante digne de confiance empêchera toute dévalorisation du texte. Les élèves ne pouvant la soupçonner de « mal parler ».

Cet extrait, transcrit d'un oral, met l'accent sur deux phénomènes :

- l'absence de ponctuation qui rend la compréhension-interprétation lectorale difficile, à l'image de certains écrits-copies du 16 février ;

---

<sup>83</sup> Le recueil de Françoise Ascal fait partie en 2012-2013 des œuvres au programme du *Prix littéraire des lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle en Île-de-France* auquel les élèves de cette classe ont participé. À cette occasion, ils ont rencontré à trois reprises la poétesse, en avril et mai 2013.

- les reprogrammations, reformulations, hésitations, élisions de lettres, et suppression de la négation se lisent et s'entendent, de même que le « qu'est-ce que c'est qu' » que l'enseignante exècre mais qu'elle se surprend à utiliser.

Chacun des textes supports présentés ci-dessus devait faire l'objet d'une analyse personnelle, individuelle. Mais durant la séance, les premières réactions des élèves (page 158 des annexes) « la première phrase elle est perchée » (Olivier), « délirante » (Alice), « j'ai compris trois mots » (Radouane) réorientent le protocole vers une analyse collective.

### 2. 3. Critères définitionnels de la phrase dans la première séance

Quand a lieu la première séance, le 22 mars, l'enseignante a rendu à ses élèves leurs écrits du 16 février.

N'était pas là ce jour-là Olivier, par contre étaient présents Antoine et Aline dont nous ne reproduisons pas les définitions écrites<sup>84</sup>.

Les définitions écrites des élèves (scan page 204 des annexes) relèvent de plusieurs critères.

Alice : « La phrase.

-> forme structurale faite avec des mots dont le premier commence par une majuscule et à la fin un point. Il faut qu'elle comprenne au moins un sujet et un verbe puis »

Éléonore : « Phrase ?

Majuscule, point ; verbe ; sujet ; »

Léane : « 1. Une phrase est un ensemble de mots qui permettent à l'interlocuteur ou au lecteur de nous comprendre.

2. »

Morane : « une phrase = c'est ce sont des assemblément de mots qui commence par une majuscule et finit par un point. elle ne doit être ni trop longue. il doit avoir de la ponctuation (exemple Paul jouait avec son chat quand soudain ; une voiture est arrivée.

2 ième – L'expansion européenne entraîne : une ouverture symbolisé par des cartes plus détaillée. »

Les critères définitoires sont divers mais les quatre définitions sont unanimes : une phrase est « un ensemble de mots » qui pour Alice constitue une « forme structurale ». La phrase se

---

<sup>84</sup> Les autorisations de diffusion ne nous sont pas parvenues.

défini par sa démarcation typographique (la présence d'une majuscule et d'un point) pour Alice, Éléonore et Morane, associée à la fonction syntaxique de certains constituants (sujet et verbe) pour Alice et Éléonore. Morane met en avant la nécessité de ponctuer la phrase en interne comme le montrent les exemples qu'elle prend. L'attention à la longueur est aussi une nécessité pour elle.

Seule Léane met l'accent sur la réception par la compréhension de « l'interlocuteur » pour l'oral, celle du « lecteur » pour l'écrit.

Durant cette première séance, deux temps se distinguent. Un premier temps au cours duquel deux de ces critères sont discutés et un second temps où les critères définitionnels s'élargissent.

En lien avec la démarcation typographique, le nombre de mots minimal pour constituer une phrase est interrogé :

Morane « *bonjour* + ça commence par une majuscule et ça finit pas un point +++ sais pas »

« à *bientôt* + *au revoir* » (séance 1, page 137)

« quand on dit *bonjour* + *au revoir* c'est un mot et pourtant c'est une phrase » (séance 1, page 140)

Alice : « *oui non* c'est pas une phrase c'est +++ je sais plus comment ça s'appelle » (séance 2, page 140)

La ponctuation interne se justifie par Morane par la lecture : le lecteur doit respecter des pauses :

« quand tu dis *oui* + *je suis d'accord avec toi tu dis oui virgule je suis d'accord avec toi* » (séance 1, page 137)

« la personne qui lit doit avoir des temps de pause parce que tu peux pas lire + on peut pas lire à toute vitesse comme ça sinon ++ donc de la ponctuation » (séance 1, page 138).

Ces critères s'élargissent ensuite aux canaux d'utilisation ; oral et écrit sont considérés tout d'abord pour mesurer le degré d'acceptabilité.

« *bonjour* + *viens-tu demain ? oui* » est accepté comme phrases parce que « c'était un dialogue c'était à l'oral » (Morane, séance 1 page 140).

Le fait qu'un mot puisse être une phrase à l'oral se justifie par opposition à l'écrit « à l'écrit on est toujours obligé de se justifier *oui ceci parce que* » (Morane, séance 1, page 140).

Par la suite, il y a focalisation sur la phrase écrite en relation avec le genre scolarisé de l'argumentation. C'est dans cette perspective qu'émerge la question de la distance énonciative du sujet-scripteur.

Morane : « en fait quand vous dites *qui détaille avec des exemples* c'est plutôt avec notre opinion parce que là vous nous dites *partages-tu* donc + tu donnes ton opinion ++ parce que tu donnes ton opinion et puis après tu t'aides enfin tu essaies » (séance 1, page 142)

Et pour répondre aux attentes du sujet posé par l'évaluation, il faut répondre au moyen de phrases « complètes + avec des exemples », une phrase complète étant une phrase « plus approfondie qui détaille en fait + détaillée » (Alice, séance 1, page 141). Pour Alice et Morane, ce sujet donne lieu à une prise de position, pas pour Éléonore « on doit pas le dire ça qu'on est pas d'accord » (séance 1, page 142).

Ainsi, dans cette séance, la phrase canonique construite autour d'un verbe recteur est évoquée mais rapidement remplacée par une définition plus large qui envisage que l'élément recteur n'est pas seulement un verbe et tient compte des variations liées au canal, oral ou écrit. Et si les définitions écrites initiales donnent accès aux représentations des élèves, ces définitions sont en lien étroit avec leurs préoccupations du moment à savoir leurs écrits du 16 février. Elles sont en lien direct avec les annotations portées sur ces écrits comme nous le verrons ultérieurement.

L'orientation prise ensuite dans la discussion met en question le genre scolarisé de l'argumentation avec deux préoccupations : celle de la distance énonciative et celle de la construction d'une phrase qui se veut argumentative. Il n'existerait pas une phrase écrite en soi mais une unité relative au genre exigé. Ce qui se joue est le degré d'adhésion marqué vis-à-vis des thèses des auteurs dans l'évaluation du 16 février et la manière de marquer son implication. La phrase se perçoit comme entité prise dans un tout, dans un projet d'écriture. Dans les séances suivantes, l'acceptabilité et la grammaticalité sont davantage questionnées.

## **2. 4. Acceptabilité et grammaticalité des phrases**

Ces questions de l'acceptabilité et de la grammaticalité reviennent dans la deuxième séance par notamment l'exemple que prend Morane (pages 153 à 155) avec l'énoncé « Les chiens qui étaient dans la corbeille » dont l'agrammaticalité n'est pas perçue de suite.

Pour rendre compte de l'acceptabilité et de la grammaticalité des phrases des textes supports, les élèves se réfèrent à différents critères.

Confrontés à une transcription d'une prise de parole extraite de la séance d'accompagnement précédente, les élèves discutent son acceptabilité :

Daniel : à l'oral oui mais si à l'oral [...] y a pas de points y a pas de virgules  
Héna : y a des mots comme *trucs* qu'on dit pas enfin on les dit à l'oral mais c'est pas ++  
Alice : c'est pas du langage soutenu  
Héna : c'est pas acceptable pour du français

(Séance 2, page 170)

Mais inversement, dans les extraits de textes journalistiques, des tours sont rejetés parce que trop éloignés de l'oral :

Morane : « t'as déjà vu un gars qui dit accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne ? » (Séance 2, page 162)

Les remarques des élèves à propos de ces extraits permettent d'approcher leur représentation de la norme. La fréquence d'usage est invoquée par Olivier :

« quand il commence directement par un infinitif + c'est bizarre »  
« parce que c'est pas la structure habituelle » (Séance 2, page 161)

La longueur des phrases, la ponctuation interne et la technicité du vocabulaire sont perçus comme des obstacles à la lecture et la compréhension : acceptabilité et intelligibilité sont alors associées. Alice évoque à propos de « À condition que cette gauche radicale, née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation, accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne. » (extrait du texte 1) :

« de longues phrases en fait », « le fait qu'il y ait des mots compliqués et que c'est ++ y a que des virgules en fait on n'a pas trop le temps de ++ » (séance 2, page 180)

C'est surtout la séparation des subordonnées par une ponctuation forte qui donne lieu à des débats fournis. « Et qui, grand prince, une fois la terre brûlée, viendrait distribuer un petit sac à provisions à chaque habitant affamé espérant être béatifié » (extrait du texte 3) est refusé par Alice : « on m'a toujours dit de jamais commencer une phrase par *et* », « c'est une liaison et en la mettant au milieu d'une phrase ++ au début d'une phrase enfin y a plus de liaison » (séance 2, page 167).

« À condition que cette gauche radicale, née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation, accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne » divise les élèves.



Alice, fait le lien avec l'exemple précédent, « c'est mal coupé », « en fait on attend autre chose comme la dernière fois on attend autre chose derrière et là en fait on attend quelque chose avant parce que + normalement ça devrait être dans la même phrase » (séance 2, page 184).

Héna renchérit : « je sais pas pourquoi il a séparé le *front national* ++ à condition que alors que c'est censé être lié ». (séance 2, page 184).

Morane semble se contredire « pour moi c'est mieux au début + pour moi ça toujours été au début » (séance 2, page 184) mais elle prend un exemple qui place la locution conjonctive au sein d'une même phrase graphique « tu mangeras le gâteau au chocolat à condition que tu fasses tes devoirs » (séance 2, page 183).

Pour Olivier, placer une locution conjonctive en début de phrase ne pose pas de problème.

Pour la conjonction « comme » dans « Comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés » (extrait du texte 1) « c'est la même chose c'est le même fonctionnement » (Héna, séance 2, page 186).

« Morane : on parle de quelqu'un + on met *comme* et après on parle de quelqu'un + c'est attaché c'est pas séparé non plus sinon c'est plus  
Alice : sinon c'est pas parfait » (séance 2, page 185)

L'unité linguistique canonique « phrase » prime pour trois élèves : une subordonnée ne doit pas être séparée de sa principale. Pour Olivier si les deux n'étaient pas séparées, le problème serait la longueur de la phrase.

Les autres locutions à l'initiale de phrases « Sauf que » (texte 1), « Même si » et « surtout quand » et le substantif « Preuve (que) » (texte 2) ne sont pas relevés. À l'inverse, l'absence de ponctuation peut conduire à des hésitations sur le découpage syntaxique qui conduisent à un jugement d'agrammaticalité. Ainsi Morane n'a pas perçu qu'en l'absence de ponctuation, le lecteur pouvait hésiter entre deux constructions syntaxiques concurrentes : « elle se sent seule + et bien (interjection) + qu'elle demande une aide-ménagère (subjonctif à valeur injonctive) » ou « elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère (concessive non reliée à une principale) »

N'envisageant que la seconde construction, sans doute parce qu'elle est la plus proche de sa représentation de la norme écrite, l'élève est dans une impasse :

P 109 : ça va créer le fait qu'une phrase est grammaticale ou pas ? qu'est-ce qui fait que dans cette phrase *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* ça te gêne + qu'est-ce qui te gêne ?

Morane : le *bien que* ++ *bien qu'elle* parce que moi j'aurais mis *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* et après ça aurait dû suivre

P 110 : d'accord

Morane : et moi ça me

P 111 : donc c'est peut-être le *et* qui est gênant

Morane : non c'est *bien qu'elle*

P 112 : si on dit *elle se sent seule bien qu'elle demande une aide-ménagère*

Morane : oui si on enlève *bien qu'elle* ++ *elle demande une aide-ménagère* là ce serait mieux

(Page 165 des annexes)

Alors que les extraits de textes journalistiques ont été comparés à une norme implicite, la question de l'acceptabilité ne se pose pas, lorsqu'il s'agit de rendre compte du texte de Françoise Ascal, les élèves essaient de comprendre ce qu'elle a voulu provoquer. Le niveau d'analyse est différent, il est question du processus :

« on dirait que dès qu'il y a quelque chose dans sa tête elle le note tout de suite du coup ça a plus de sens » comme là dans yeux nez bouche non conformes ++ »  
(Éléonore, séance 3, page 187)

« elle tout directement en fait [...] tout lui vient directement [...] à mon avis elle veut que dans notre tête tout vienne directement et pas + tous les mots importants nous viennent directement [...] pas de choses compliquées et tous ces mots qu'on se fasse une image ».

(Alice, séance 3, page 187)

Les élèves sont alors sensibles à la survenance de la langue.

## Conclusion partielle

Ce questionnement sur la phrase est passé par différentes étapes. Et tout ce qu'avait envisagé l'enseignante quant à l'analyse des textes n'a pas été perçu.

Les critères retenus témoignent de cette distinction entre une langue en usage dans certains contextes (l'écriture journalistique et la création poétique) et une langue en usage qui est fonction du canal utilisé (oral ou écrit).

Mais s'entend dans ces séances une opposition entre ce qu'Alice appelle « le français strict », (séance 3, page 188), « la syntaxe stricte » (séance 3, page 187), ce que l'enseignante désigne par « syntaxe de l'école » (séance 3, page 190) ou « langage d'école » (séance 3, page 192).

Morane reformulant ce qu'énonce Héna exprime le dilemme auquel font face certains élèves :

Morane : je crois avoir compris Héna ++ elle utilise enfin ++ elle procède à une écriture qui est pas la sienne parce que elle pense que si elle fait comment dire ++ si elle rentre comment dire ++ si elle fait une écriture qui est pas la sienne mais qui est correcte + elle aura forcément une bonne note alors que si elle le fait avec sa propre écriture et qu'à un moment enfin comment dire ++ je vais dire ça ++ mais qu'elle se lâche + qu'elle écrive vraiment + elle a peur de tomber dans l'exagération et de perdre des points à cause de ça (séance 3, page 197)

À ce dilemme s'ajoute la mise en langue normée que Morane explicite :

Morane : c'est aussi parce que quand on fait des évaluations ++ on voit pas souvent + on pense que à la grammaire et on pense pas au sens ++ comme moi je fais au début + je pensais qu'au grammatical et j'ai pas pensé au sens c'est en la relisant que j'ai compris <elle fait référence au devoir du 16 février>

P 159 : là en l'occurrence elle était agrammaticale mais elle avait du sens

Alice : oui c'est l'inverse

Morane : oui mais quand je me suis relue avec le sens j'ai pu corriger

P 160 : d'accord

Morane : je pense que c'est ça

P 161 : donc on peut pas dissocier grammaire et sens c'est ça Morane ++ ? quand tu écris tu peux pas dissocier la grammaire de la phrase et le sens de la phrase ? tu travailles sur les deux plans ?

Morane : heu bah faut d'abord faire la gram- + faut d'abord faire la grammaire et puis ++ non non faut faire les deux <énonciation qui l'aide à réfléchir et infléchir sa pensée initiale>

(Séance 2, pages 172 et 173)

Ces propos montrent des niveaux d'écriture différents fonction de l'adressivité : il y a écrire pour soi et écrire pour un destinataire extérieur. Dans un cas, le sens de l'énoncé qui se construit est évident (au moment d'écrire, le sujet-scripteur se comprend) ; dans l'autre, la

signification peut échapper. La difficulté des élèves réside dans ce trajet entre le sens, par définition subjectif, et la signification, relativement consensuelle, qui exige une bonne formation combinatoire à la fois micro-structurelle et macro-structurelle.

## **Chapitre 3 : analyse de manuscrits de 5 élèves de seconde**

Cette étude prend pour base cinq manuscrits complets réalisés en février 2013 parce qu'ils ont été déclencheurs de la mise en place du dispositif d'accompagnement personnalisé interrogeant la phrase. Ils révèlent à la fois comment des élèves répondent au mieux à un sujet d'évaluation exigeant et pourquoi une enseignante dite experte de par ses années d'expérience décide d'interroger un « familier » et un familier commun à tous : la phrase. L'objectif est de mesurer l'impact de ce dispositif d'accompagnement spécifiquement centré sur la phrase, dispositif qui s'inscrit dans une pratique pensée pour orienter les élèves vers une plus grande réflexivité.

L'analyse des manuscrits procède par étapes. La première étape consiste à une mise en grilles de l'écrit-copie du 16 février, susceptible de révéler les « mécanismes de fabrication textuelle » (Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dulbecco, 2010 : 33). À cette analyse de l'écrit-copie du 16 février s'ajoute celle de son amont scriptural dans ce qu'il peut apporter comme explication possible (mais toujours partielle) du réalisé. L'accent est mis sur les procédures et stratégies mises en place par le sujet-scripteur pour penser l'évaluation posée et penser la mise en mots et en texte du vouloir-dire. Pour ce faire, certains segments rédigés sont comparés à une ou plusieurs versions antérieures. Ce qui a pu se réaliser sur une version première ou seconde peut avoir disparu sur l'écrit-copie et inversement. Le trajet de l'amont à l'écrit-copie se lit comme réécriture voire reprogrammation de la forme linguistique initiale.

Les constats issus de ces analyses peuvent en partie rejoindre ceux de l'enseignante.

La troisième étape permet d'inscrire les observations des manuscrits dans la durée : celle du temps de composition alloué aux élèves, celle du temps de correction pour l'enseignant, celle du retour sur le manuscrit et celle de ce qui poursuit ces observations. À l'analyse des manuscrits du 16 février, s'adjoit celle de deux autres manuscrits postérieurs dans lesquels sont recherchées les traces d'amélioration ou non des compétences scripturales. Les écrits d'avril et de mai permettent d'appréhender ce que le sujet-scripteur a mis en place pour palier des difficultés diagnostiquées comme telles par l'enseignante sur les manuscrits de février, difficultés signifiées par les annotations et la « convocation » aux séances d'accompagnement personnalisé.

L'analyse en grilles, par le repérage des tours syntaxiques plus ou moins longs, répétés ou non, engage à davantage considérer l'organisation du texte dans une séquentialité prise dans le jeu des mouvements de pensée ; mouvements de pensée dirigés vers un vouloir dire plus ou moins explicité dans l'écrit réalisé, rendu pour être évalué. Cette présentation en grilles favorise aussi le regard porté sur l'amont (écrit intermédiaire et brouillon) : d'une surface à l'autre, ce qui s'écrit zigzague, prend des détours ou au contraire va droit au but mais toujours laisse des traces. L'intention du dire, du difficilement dicible, du facilement dicible se lit dans ces bribes, mots ou syntagmes jetés sur le papier autant que dans ces phrases graphiques dont la longueur entrave la compréhension. Elle se marque sans s'écrire dans les blancs laissés, dans les ruptures sémantiques qui se lisent sur les écrits-copies. Et ces blancs et ruptures s'observent parfois dès le projet d'écriture, dès les premières manifestations de l'intenté mais aussi dans le trajet d'un support à un autre.

## **1) Les manuscrits d'Alice**

**Manuscrit du 16 février** (voir annexes pages 24 à 31)

L'analyse en grille procède par délimitation de segments que nous numérotions pour les besoins de l'analyse (S1 etc.). Une même ligne représente les relations de dépendance d'un segment donné, organisé autour d'un élément recteur. Les constituants d'un même segment qui occupent la même place syntaxique sont placés au-dessous les uns des autres. Chaque colonne représente une place syntaxique dans le segment. Un trait horizontal signifie un changement de segment. Comme il n'est pas possible de tout faire tenir sur la feuille, on doit parfois procéder à des coupes et des abréviations. Les passages qui devraient figurer en poursuite des lignes sur la droite sont entre crochets. Ceux qui peuvent être interprétés de deux façons différentes sont en entre traits obliques.

Mise en grilles de l'écrit-copie (scans pages 28 et 29, transcription pages 30 et 31 des annexes)

S1

Jean-Robert Cadet à dit : « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. »

S2

L'esclavage existe depuis des millénaires,  
et a existé dans la plupart des sociétés.

S3

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, Chevalier de Jaucourt a exprimé son opinion sur l'esclavage par l'intermédiaire de l'Encyclopédie en nous évoquant la « Traite des nègres ».

S4

Dans ces explications il va aborder ces jugements discrètement.  
Il va commencer par décrire l'esclavage  
puis, peu à peu nous amener au commerce triangulaire en donnant son avis par des affirmations.  
Chevalier de Jaucourt va exprimer son opinion en exprimant  
[ que l'esclavage est une institution malsaine et contre nature qui ne respecte pas les lois naturelles, les lois humaines ]  
et va peu à peu affirmer son opinion par des termes forts sur les non-dits (... ) l'esclavage.

S5

Chevalier de Jaucourt risque la censure car l'expression publique n'était pas autorisée.

S6

C'est au même siècle que Diderot va dénoncé les conséquences (...) par Le SVB qui est annoncé comme le clôt d'une autre œuvre qui (...) Européens

S7

Diderot, lui, va au contraire dénoncé les défauts de la société Européenne en se cachant (...) A B.

S8

Par ces deux personnages il va mettre en place tout au long de son histoire une réflexion sur les (...) et E. (... ) et E. la société Européenne.  
et va par l'intermédiaire d'observateur, les faire témoigner du co.(...) naturelle  
et alors remettre en cause  
Lui aussi va parlé  
[ que cette société étouffe et élimine petit à petit. ]

S9

C'est au XX<sup>ème</sup> siècle que va se généraliser l'esclavage.

S10

Hergé par Tintin au Congo (en 1931) va émettre une généralité des congolais par ces dessins, il va les considérer débilés, comme des sous être ne sachant pas parlé et étant (...) encore (... ) singes.

S 11

Cette vision de l'esclaves est perpétuée par la BD (...) dans lequel la "dame de compagnie" de Martine est représenté comme poupée parlante et dans (...) l'esclave est ridiculisé (...), est aussi représenté comme sous-Homme.

S12

Ces deux bande dessinés étaient destinés aux enfants et donc représentaient ces esclaves comme des sous-Homme et représentaient alors une sorte de "propagande pour mineur".

S13

Et puis enfin Jean-Robert Cadet en 2011 déclare et dénonce l'esclavagisme moderne des Haïtiens et fait comprendre que ces à cause de la conquête de l'Europe et de ces institutions qui ont (...) de l'esclavage.

La lecture syntagmatique révèle la régularité des constructions : le verbe recteur est suivi de compléments sur sa droite. Les trois premiers segments sont relativement courts. Les suivants gagnent en ampleur, entrecoupés par deux séquences brèves, S5 et S9.

L'expansion du texte s'opère par la droite, par adjonctions successives (beaucoup de « et »).

La syntaxe d'Alice ne présente pas d'erreurs majeures, ses difficultés ne sont pas là. Seul le segment 11 pose un problème par l'écho de construction qui marque le lien entre *Martine en voyage* et *Tintin au Congo* alors que la référenciation ne se fait que sur la première moitié du segment. « dans cette illustration » réfère syntaxiquement à « la bande dessinée Martine part en voyage », d'autant plus avec le marquage typographique de la virgule. Sémantiquement, Alice tisse un lien entre « l'illustration »/ « l'esclave » et « un sous-Homme » et ce lien s'exprime lexicalement sur l'écrit-copie par le même verbe recteur « représenter » et l'adverbe « aussi ». Mais la dame de compagnie décrite à travers le filtre de l'idéologie coloniale est privée de certaines propriétés humaines sans pour autant être assimilée à une esclave. L'écrit d'Alice manque de nuances lexicales pour décrire les différentes formes de domination à travers lesquelles se perpétue l'idéologie esclavagiste.

Mais si nous nous décentrons de la construction pour regarder le mouvement de pensée, la logique apparaît : le segment 11 est à la jonction entre celui qui met en avant la dévalorisation des Congolais dans *Tintin au Congo* (S10) et le segment 12 qui a pour but de synthétiser l'idéologie commune à ces œuvres pour la jeunesse. Entre deux, Alice réfère à *Martine en voyage*.

Le texte est organisé selon un axe temporel avec le rappel des données des textes étudiés. Les cadratifs temporels : « Au XVIII<sup>ème</sup> siècle » en S3, « C'est au XX<sup>ème</sup> siècle que » en S9 et « en 2011 » en S13 organisent le texte et sont associés aux documents et auteurs étudiés durant la séquence. Trois blocs se distinguent :

- XVIII<sup>e</sup> siècle : S3, S4, S5 (« Traite des nègres » du Chevalier de Jaucourt) et S6, S7, S8 (*Le Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot) ;

- XX<sup>e</sup> siècle : S9, S10 (*Tintin au Congo* d'Hergé), S11 (*Martine et Tintin au Congo ?*) et S12 (*Martine et Tintin au Congo*) ;

- XXI<sup>e</sup> siècle : S 13 (propos de de Cadet du *Courrier International*).

La dialogalité affichée entre les siècles et les auteurs se fait en fonction de cette répartition chronologique par contraste les uns avec les autres : « C'est au même siècle que Diderot » (S6), « C'est au XX<sup>e</sup> siècle que » (S9), « Et puis enfin » (S13). Diderot est perçu par contraste au Chevalier de Jaucourt « lui, va, au contraire » (S7).



D'un autre point de vue, le premier segment reprend le sujet pour annoncer un segment introductif appelé « phrase d'accroche » dans l'économie scolaire de la construction d'un écrit argumentatif. Se déclinent ensuite les référenciations temporelles associées à des auteurs. Les segments courts ont des rôles différents : ajout d'une information sans lien apparent avec le sujet pour le segment S5 et mise en avant de l'opposition de deux auteurs contemporains (le Chevalier de Jaucourt et Diderot) en S7. Le dernier segment clôt l'écrit en reprenant le sujet énoncé au début. La démarche, démonstrative en tant que telle, correspond au genre scolarisé mais la stratégie d'Alice ne convient pas. Alice commente les documents plus qu'elle ne les confronte. Elle n'entre pas dans un rapport dialogique avec eux pour assumer une parole, elle énonce des commentaires sur la singularité des documents étudiés.

### **Analyse des brouillons / du brouillon**

Sur le brouillon en pages 1 et 2 (annexes pages 24 et 25) deux énumérations. La première liste trois arguments sous des siècles qui se voient attribués à documents étudiés en classe. Alice regroupe les documents qui vont ensemble par siècle et par arguments. Les arguments sont repris dans le schéma qui suit plaçant au centre le sujet posé « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter mais la cul. escl. ». La deuxième liste prolonge la première et le schéma en focalisant l'attention sur les documents.

D'un support à l'autre, d'un ajout à l'autre, les arguments se complètent. Le tableau suivant reprend les étapes.

Premier argument	Deuxième argument	Troisième argument
<p>XVIII « explication intuitive de l'esclavage »            = « connaissance mondiale de l'esclavage »            =&gt; « commerce ▲ »            =&gt; « Chevalier de Jaucourt »                =&gt; jugements (...)                =&gt; « dénonciation discrète »                =&gt; « affirmation »                =&gt; « créchendo de jugement »                =&gt; droit nat. co. ▲            « Didrot »                =&gt; « confrontation des Sociétés (...)                =&gt; témoignage : T / E                =&gt; « remise en cause des Sociétés (...) »              =&gt; droit nat. co.</p>	<p>XX « insitation dès l'enfance à l'esclavage »            = « initiation de l'esclavage dès l'enfance »            =&gt; « propagande mineur »            =&gt; « Tintin », Martine », « Banania »            =&gt; « vision des esclave vue par Européen »              =&gt; « débil, singe /sous être, au service des Européen, maltraitance »</p>	<p>XXI « dénoncer l'esclavage »            = « dénonciation de l'esl. »            =&gt; « propagande »            =&gt; « Le calvaire silencieux des Rasavecks »              =&gt; « restavècks » = « reste avec » =&gt; « doivent resté à côté de leur maitres »            =&gt; « enfants employés comme esclaves »            =&gt; « travaillent toute la journée et soir »            =&gt; « pays qui a bcp de malheurs =&gt; campagne »            =&gt; « Les Haïtiens sont entrein de crée leur pauvre / propre bourraux »</p>

Ces trois jets (brouillon p.1, p.2 et p. 3, annexes pages 24-26) sont des ajouts successifs qui viennent s'enchaîner les uns dans les autres sans réorganiser fondamentalement l'ensemble. La hiérarchisation des informations ne se fait pas sur le même support mais sur trois comme si Alice avait besoin d'une sorte de ressassement pour que siècles, arguments et documents se mettent en place. Ces trois jets ne constituent qu'un seul et même brouillon et n'ont d'autre but que de rappeler en mémoire la teneur des documents.

### Du brouillon à l'écrit-copie :

L'écrit-copie suit l'ordre chronologique et les arguments rangés sous cet ordre. Le premier jet rédigé suit l'ordre établi par le tableau récapitulatif. De l'un à l'autre, soit les mêmes termes se retrouvent soit des périphrases synonymiques.

Par ailleurs, Alice est clairement dans une récupération en mémoire des données des documents. Le tableau qui précède récapitule les phases successives de cette récupération. Cette récupération de contenus des textes était certes exigée mais pour être mise en perspective dans une sorte de dialogalité instaurée entre l'élève et les auteurs. Or Alice

restitue des aspects des documents mais dans une instance énonciative à distance, qui en plus parfois se trompe d'exercice : « il va aborder ces jugements discrètement », « va peu à peu affirmer son opinion par des termes forts » sont des propositions qui pourraient être dans une analyse de texte rédigée. Les seules occurrences de personne impliquant le sujet scripteur sont « nous évoquant » et « nous amener » qui s'associent au lecteur de « Traite des Nègres » du Chevalier de Jaucourt. Elle donne à voir sa lecture des documents sans prendre position.

Les verbes recteurs de l'axe paradigmatique correspondent à cette restitution qui met à distance énonciativement la voix d'Alice.

La comparaison du premier jet rédigé et de l'écrit copie rend compte des manipulations sur la langue. En gras sur l'écrit-copie, ce sur quoi portent les transformations.

Jet 2 / 1ère rédaction	Ecrit-copie
<p>Jean-Robert Cadet à dit : « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. »</p> <p>L'esclavage existe depuis dès centaines de siècle et a existé dans la plupart des sociétés.</p> <p>Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, le Chevalier de Jaucourt &lt;sur l'esclavage&gt;</p> <p>va nous exprimé son avis par l'intermédiaire de l'Encyclopédie en nous parlant de la « Traite des nègres ». Dans ces explication il va aportér ces jugements discrètement. Il va d'abord décrire l'esclavage puis, peu à peu va parlé du comerce triangulaire en donnant son avis par des affirmations. Chevalier de Jaucourt va exprimé son opignon en disant que l'esclavage est une institution malsaine qui ne respecte pas les lois naturelles, les lois humaine et va peut à peu affirmer sont opignon par des terme fort et dénoncer les « non dit » sur l'esclavage. Chevalier de Jaucourt risque la censure car l'expression public quand elle était contre les pratiques exercé par les plus grands étaient dangereuse. C'est au même siecle que Diderot va dénoncé les conséquences et les maltraitements de l'esclavage par « Le supplément au voyage de Bougainville » qui est annoncé comme un complément d'une autre œuvre qui valorise les découvertes des Européens. Diderot, lui, va au contraire dénoncés &lt;page 1&gt;</p> <p>les défauts de la société Européenne par en se cachant derière les interlocuteurs A et B. Par ces deux (conscience) il va mettre en place tout au long de son histoire une réflexion. Et va, par l'intermédiaire de bouche de in-- , les faire témoigné sur les différences des sociétés Taïtiennes et Européenne et alors été montré leurs différences, par cela Didrot va remettre en cause la sociétée Européenne. Lui aussi va parlé du comerce triangulaire et des droits naturelle que la société étouffe et élimine petit à petit la sociétée Européen</p>	<p>Jean-Robert Cadet à dit : « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. »</p> <p>L'esclavage existe depuis <b>des millénaires</b>, et a <b>existé</b> dans la plupart des sociétés.</p> <p>Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, Chevalier de Jaucourt a exprimé son <b>opignon</b> sur l'esclavage par l'intermédiaire de l'Encyclopédie en nous <b>évoquant</b> la « Traite des nègres ». Dans ces explications il va <b>aborder</b> ces jugement discrètement. Il va <b>commencer par</b> décrire l'esclavage puis, peu à peu va <b>nous ammener</b> au commerce triangulaire en donnant son avis par des affirmations. Chevalier de Jaucourt va exprimer son opignon <b>en expriment</b> que l'esclavage est une institution malsaine <b>et contre nature</b> qui ne respecte pas lois naturelles, les lois humaine et va peu à peu affirmer son opignon par des terme fort <b>sur</b> les « non dit » sur l'esclavage. Chevalier de Jaucourt risque la censure car l'expression public <b>n'était pas autorisé.</b></p> <p>C'est au même siecle que Diderot va dénoncé les conséquences et les maltraitements de l'esclavage par Le supplément au voyage de Bougainville qui est annoncé comme <b>le</b> complément d'une autre œuvre qui valorise les découvertes des Européens. Diderot, lui, va au contraire dénoncés les défauts de la société Européenne en se cachant derière les interlocuteurs A et B. Par ces deux <b>personnage</b> il va mettre en place tout au long de son histoire une réflexion et va par l'intermédi &lt;page 1&gt;</p> <p>aire <b>d'observateur</b>, les faire témoignés sur les différences <b>entre les</b> sociétés Taïtiennes et Européenne et alors remettre en cause la société Européenne. Lui aussi va parlé du <b>commerce</b> triangulaire et des droits naturelle que <b>cette</b> société étouffe et élimine petit à petit.</p>

Les deux versions sont étonnamment ressemblantes. Visiblement la première linéarise le brouillon issu des étapes précédentes et pose une mise en mots qui par ailleurs est discutée sur le plan du lexique. Les remplacements portent essentiellement sur les verbes recteurs. Les verbes de parole du premier jet sont transformés : « en nous parlant » / « en nous évoquant » ;

« va parlé »/ « va nous amener » ; « en disant »/ « en exprimant ». Les autres transformations sur les verbes recteurs sont aussi de l'ordre du lexique : « il va apporter »/ « il va aborder » ; « Il va d'abord décrire »/ « Il va commencer par décrire » mais les plans conceptuels et syntaxiques ne sont pas interrogés.

Alice, étant dyslexique, l'orthographe est peu reprise pour ne pas créer une focalisation excessive. D'un commun accord avec l'enseignante, elle n'est appréhendée que par petites touches.

L'enseignante constatant ces transformations lexicales sur les verbes y lit ses propres remarques : « un texte ne parle pas ».

Plusieurs constats émergent de l'analyse des brouillons :

- les deux listes et le schéma constituent un seul et même brouillon « récupération en mémoire par étapes » mais pas une instrumentalisation de la pensée d'Alice : le deuxième jet reprend un item du premier et le troisième en partie le deuxième ;
- une même surface ne parvient pas à rendre compte de l'avancée des déplacements successifs d'où les étapes et les reprises d'un jet à l'autre ;
- la mutation des verbes de parole associée à l'hésitation quant à la distance énonciative à adopter témoignent d'une assimilation de remarques de l'enseignante mais de leur absence de hiérarchisation ;
- une erreur de stratégie (récupération des données des documents en mémoire) s'observe.

La parole d'Alice semble aussi neutralisée par cette intégration des remarques qui ne sont pas hiérarchisées.

De l'analyse de l'écrit-copie :

- les verbes recteurs sont en lien avec cette restitution des connaissances et la distance énonciative inhérente aux activités d'écriture du lycée. Mais l'intertextualité exigée dans cet exercice de l'ordre de la reformulation conceptuelle des auteurs, se mue en commentaire sur les moyens de dénoncer l'esclavage. Seul le segment 7 essaie d'instaurer une dialogalité entre le Chevalier de Jaucourt et Diderot. Alice oscille entre argumentation de type dissertatif et analyse de texte.

## Manuscrit du 6 avril

Mise en grilles de l'écrit-copie (annexes page 34 pour le scan et page 35 pour la transcription).

S1

A première vue nous pouvons constater	la mise en place [...] et de la puissance de ces sentiments
De plus nous pouvons apercevoir par [...] des sentiments d'A.	que ces sentiments prennent le dessus sur lui
[qui sont	donc [...] puis [...]]
[qui sont introduit par le premier vers de l'extrait avec les termes « transport » et « le Maître.	

S2

Et notamment la répétition des adverbes « tout » (v. 32, 33, 34) insiste donc sur l'emprise de ces sentiments.

S3

Avec du recul nous pouvons dire que les personnification deviennent hyperbolique par [...] « rage ».  
On notera aussi que les adverb [...] insiste sur ce qu'il n'a pas  
et sur la contradiction de ces actes,

S4

de même Alceste parvient à se résigner sans que ces sentiments prennent le dessus d'après [...] ces vers.

S5

En [...] nous pouvons constaté qu'Alceste parvient à se maîtriser.

L'axe syntagmatique révèle ici aussi des extensions essentiellement par la droite selon un schéma redondant « nous » ou « on » + verbe recteur + compléments dans lesquels sont cités les mots du texte. Deux segments perturbent ce schéma : S2 et S4. Dans ces deux segments le sujet réfère à un procédé, la « répétition » ou à un personnage. Ces sujets déplacent le point de vue par une mise à distance énonciative. Ce n'est plus un « nous » ou un « on » qui observe le texte, le cite mais une instance métalangagière qui par ailleurs se met directement en lien avec l'analyse.

Pourtant, la colonne de droite de l'écrit intermédiaire (page 33 des annexes) met à distance le sujet-lecteur :

- « Le champs lexical de termes fort d'accusation met en place la rage du personnage et de la puissance de ces sentiments » ;
- « Ces vers montre que les sentiments d'Alceste prennent le dessus sur lui Il prévient au début de l'extrait à tout cela. »
- « Ces adverbes de négation insiste sur se qu'il n'a pas et sur la contradiction de ces actes »
- « Puis la répétition des adverbes « tout » insiste sur l'emprise de ces sentiments »
- « Ces adverbes montre qu'Alceste parvient à raisonné sans que ces sentiments renne le dessus. »

« les premier vers de l'extrait avec les termes « transport » et « le Maître » mettent en place ».

C'est sur l'écrit-copie qu'Alice passe à une organisation syntaxique qui l'inclut énonciativement.

Par ailleurs, ce support apparaît à la fois comme brouillon instrumental et comme écrit intermédiaire. Brouillon instrumental en ce que l'identification des procédés, numérotée est reprise dans la liste en bas de colonne pour organiser l'ordre de présentation dans l'écrit-copie. De plus la rédaction des phrases dans la colonne de droite se lit comme reprenant les deux autres colonnes auxquelles Alice adjoint une analyse.

C'est un écrit intermédiaire en ce sens que cette méthode du tableau répartissant « identification de procédés », « occurrences » et « analyse » est celle préconisée par l'enseignante pour interroger la compréhension-interprétation des lecteurs-élèves. Il se situe entre le texte-source et l'écrit-copie. Il est une méthode générale pour commenter et analyser les textes. Le 6 avril, les élèves avaient la liberté de se lancer seuls dans l'analyse, sans axe d'étude ou de venir en demander un à l'enseignante.

De fait l'écrit intermédiaire d'Alice met en place un repérage métalangagier du texte autour des sentiments d'Alceste.

### **Divers constats émergent.**

L'analyse du brouillon montre que ce support sert la planification et textualisation dans une certaine mesure.

Le brouillon et l'écrit-copie révèlent que le fait d'écrire des phrases permet à Alice d'entrer dans la tâche par une instance énonciatrice davantage à distance, exigée pour ce type d'exercice.

Nous faisons l'hypothèse qu'entre l'écrit-intermédiaire et l'écrit-copie le changement de verbes recteurs pourrait signifier une difficulté à adopter une distance énonciatrice idoine. L'analyse de l'enseignante quant à un intenté qui a du mal à se mettre en mots est certes en partie avérée mais en partie erronée aussi. Ce n'est pas la mise en phrase qui pose problème à ce moment-là mais le point de vue à adopter en tant que positionnement de l'instance énonciatrice.

Les deux manuscrits mettent en avant l'écueil auquel Alice se disait confrontée au cours d'un entretien semi-directif en juin 2012 à propos de la comparaison entre les trois types d'écrits

argumentatifs pratiqués au lycée : composition en histoire et analyse de texte et argumentation de type dissertatif en français :

oui mais on demande des choses précises en fait enfin plus précises ++ en fait on nous donne le parcours à faire ++ le parcours à faire et en fait je sais pas si je le comprends pas ou ++ alors que là le parcours<sup>85</sup> c'est moi qui le fais toute seule donc ça s'enclenche.

Les trois types de sujets, composition en histoire et analyse de texte et argumentation de type dissertatif en français ont pour but de créer une interférence entre un ou des textes-sources et le sujet-élève. Le sujet du premier manuscrit, comme celui de la composition d'histoire, propose un parcours de lecture sur des documents connus, étudiés en amont. Mais en français le parcours se fait en différé. En histoire, le parcours de lecture est proposé en même temps que la découverte des documents. Dans les deux cas, l'orientation générale que doit prendre la démonstration est donnée.

L'interférence ou dissonance créée en français a pour but d'interroger des textes-sources pour instaurer une dialogalité explicite entre le sujet-lecteur et les auteurs afin que l'élève élabore un point de vue assumé. Le sujet-lecteur élève devient un interlocuteur sujet-scripteur assumé. Il devient auteur d'une parole inscrite dans cette dialogalité. Dans l'extrait de l'entretien ci-dessus Alice rend compte de sa difficulté à s'engager dans un parcours qui lui est donné.

Avec l'analyse de texte, le texte-source est sous les yeux d'Alice. Après de multiples lectures de l'extrait du *Misanthrope*, elle demande à l'enseignante de lui fournir un axe d'étude. Cet axe très général porte sur les sentiments d'Alceste et la manière dont il les endigue. Volontairement, l'orientation proposée rejoint une compréhension-interprétation consensuelle. Nous pouvons supposer qu'Alice réussit mieux lorsque les activités rédactionnelles lui laissent plus d'autonomie de pensée c'est-à-dire lorsque l'intenté se cherche et surtout se trouve seul. Et pourtant elle demande un axe d'étude : cela peut sembler paradoxal.

Une autre hypothèse émerge : l'analyse de type *commentaire rédigé* ne demande pas de reformulations du texte mais des citations. En tant que sujet-lectrice, elle intervient sur ce

---

<sup>85</sup> En histoire, les élèves sont invités à construire un parcours d'analyse de divers documents de genres différents en utilisant les connaissances acquises. La compréhension-interprétation est orientée mais c'est aux élèves de déterminer le parcours le plus adapté pour en rendre compte. En français, ils construisent complètement ce parcours, à eux d'être convaincants par les arguments choisis, justifiés par les occurrences sériées sous des procédés identifiés.



texte-source dans l'opération de tri et d'organisation des occurrences. Mais elle n'a pas à se positionner en donnant un avis l'impliquant personnellement. La bonne distance à avoir vis-à-vis du texte source est plus facile à trouver.

La dernière hypothèse est que le nombre de documents à gérer est déterminant pour Alice : plus elle doit gérer de surfaces différentes et plus elle se perd. Sur le brouillon du 6 avril, les différentes traces (numérotation et liste organisationnelle) inscrites sur la même page servent la textualisation, le 16 février elle échoue à dire ce « difficilement dicible ».

## 2) Les manuscrits d'Éléonore

**Manuscrit du 16 février** (scans pages 36 à 41, transcription de l'écrit-copie pages 42 et 43 des annexes).

S1

Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prête à tout.

---

S2

Les esclaves sont maltraités par quelconque coup, donc physiquement.

---

S3

Ils travaillent dans les champs tandis que leurs enfants travaillent chez les maîtres.

---

S4

Au XVIII<sup>ème</sup>, siècle, Diderot écrit « Le supplément au voyage de Bougainville.

---

S5

Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne face à une société européenne.

---

S6

Ces européens essayent de connaître plus amplement leur vie et les tahitiens vivent convenablement.

---

S7

La société européenne paraît, en quelque sorte, cruelle

---

S8

Ils parlent tout d'eux par exemple d'enfant qui est une richesse pour ces peuples tahitiens  
et une grande responsabilité pour les européens  
[ car il faut les nourrir.]

---

S9

Comparé à la bd extraite de « Tintin au Congo », la société européenne paraît cruelle mais ici avec la société du  
[Congo.]

---

S10

Les congolais sont représentés bien habillés  
et non pas pauvres.

---

S11

Mais la cruauté des européens font face, ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension  
et les laisse continuer leur travail  
[acharné.]

---

S12

Les européens laisse paraître une société qui parle mal comparé à eux.

---

S13

Puis l'apparition d'un chien qui sans doute fait tout le travail pour les inciter à continuer.

---

S14

Dans la phrase de Montaigne, (...) montre que les seuls personnes qui acceptent cet esclavage sont ceux qui sont assurés d'y participer mais de ne jamais le subirs.

La mise en grille révèle la quasi absence d'échos de construction au sein de segments qui par ailleurs épousent les phrases graphiques. Les segments sont régis par des verbes recteurs qui les organisent sur un plan syntagmatique. Mais il semble qu'Éléonore suive deux fils

directeurs : l'un temporel et l'autre thématique. Deux marqueurs temporels « Après l'indépendance de 1804 » (S1) et « Au XVIII<sup>ème</sup> siècle » cadrent le début de ses énoncés. Le premier réfère à l'indépendance de Saint-Domingue qui alors prend pour nom Haïti. Elle inscrit dès lors son texte dans le prolongement de la citation de Jean-Robert Cadet et met l'accent sur la cruauté. Mais l'exemple du *Supplément au Voyage de Bougainville* interrompt le raisonnement mis en place autour de la cruauté « Ces européens essaye de connaître plus amplement leur vie et les tahitiens vivent convenablement » (S6). D'où le segment 7 qui reprend la thématique de la cruauté « La société européenne, paraît en quelque sorte, cruelle » mais qui est à nouveau interrompue par S8. Le même schéma s'observe en S9 et S10.

Ce texte semble suivre une pensée qui va par thèmes dérivés pour tout compte fait en revenir à l'objet de la démonstration initiale. Mais les blancs laissés par ces déplacements successifs plus ou moins importants sont difficilement compréhensibles pour un lecteur, même pour l'enseignante de cette élève. La coopération sémantique ne peut se faire sur le segment 11.

Cependant le brouillon rédactionnel (annexe page 39) déplace le curseur. La présentation ci-dessous met face à face les items développés dans les deux versions. La comparaison entre le brouillon et l'écrit-copie montre comment Éléonore déplace certains items. Ce qui est en gras représente ce qui est thématiquement conservé mais situé différemment sur l'un et l'autre support. Le projet initial est réorganisé. S'ensuit une représentation en grille de ce brouillon qui complète la comparaison des deux versions. Les deux permettent de mieux saisir ce qui a pu se produire sur le trajet brouillon / écrit-copie.

Brouillon rédigé	Partie de l'écrit-copie correspondant
<p>Au XVIII<sup>e</sup>, Diderot écrit le vo supplément au voyage de Bougainville. Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne confronté à la société européenne.</p> <p>Cette société vit convenablement avec ces pratique et la société européenne paraît barbare.</p> <p>Comparé à la BD d'Hergé, Tintin au Congo, ceci laisse voir une société cruelle envers les habitants du Congo. Ils n'ont pas l'air si pauvre, on voit bien sur cette BD leurs habits par exemple.</p> <p>Mais la société euro montre une face cruelle.</p> <p>Ils font par exemple référence à un chien pour ensuite les inciter à travailler. <b>Ils leurs parlent mal et ne font même pas attention au fait que ces esclaves montrent signe de fatigue.</b></p> <p>Les sociétés esclavagiste font face à une société euro cruelle -&gt; ils sont maltraités par es coups par ex ;</p>	<p>Au XVIII<sup>ème</sup>, siècle, Diderot écrit « Le supplément au voyage de Bougainville. Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne face à une société européenne.</p> <p>Ces européens essaye de connaître plus amplement leur vie et les tahitiens vivent convenablement.</p> <p>La société européenne paraît, en quelque sorte, cruelle Ils parlent tout d'eux par exemple d'enfant qui est une richesse pour ces peuples tahitiens et une grande responsabilité pour les européens car il faut les nourrir.</p> <p>Comparé à la bande-dessinée extraite de « Tintin au Congo », la société européenne paraît cruelle mais ici avec la société du Congo. Les congolais sont représentés bien habillés et non pas pauvres.</p> <p>Mais la cruauté des européens font face, <b>ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension et les laisse continuer leur travail acharné.</b></p> <p>Les européens laisse paraître une société qui parle mal comparé à eux.</p> <p>Puis l'apparition d'un chien qui sans doute fait tout le travail pour les inciter à continuer.</p>

S1

AU XVIII<sup>e</sup>, Diderot écrit le sup.  
 Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne confronté à la société européenne.

S2

Cette société vit convenablement avec ces pratique et la société européenne paraît barbare.

Ces deux segments s'organisent autour de l'opposition des deux sociétés. La confrontation énoncée dès le premier segment sur la droite est déployée dans le deuxième sous l'angle des pratiques pour opposer « convenablement » et « barbare ». Dans la suite par contre on retrouve un parasitage par la référence à la pauvreté. L'intervention de l'exemple de *Tintin au Congo* corrobore dans un premier temps la cruauté de la société européenne, cruauté qui reste le thème central dans la suite de l'écrit.

S3

Comparé à la BD d'Hergé, Tintin au Congo, ceci laisse voir une société cruelle envers les habitants du Congo.

---

S4

Ils n'ont pas l'air si pauvre, on voit bien sur cette BD leurs habits par exemple.

---

S5

Mais la société euro montre une face cruelle.

---

S6

Ils font par ex [...]  
Ils leurs parlent mal  
et ne font même pas attention au fait que ces esclaves montrent signe de fatigue.

La reprise pronominale (« ils » du S 4) et la répétition de l'adjectif (« cruelle » du S5) sont en lien avec la S3. Et le segment 6 exemplifie la cruauté du segment 5.

Les segments suivants :

S7

Les sociétés esclavagiste font face à une société euro cruelle

---

S8

-> ils sont maltraités par es coups par ex  
font écho au segment 11 de l'écrit-copie :

S11

Mais la cruauté des européens font face, ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension  
et les laisse continuer leur travail [acharné]

Les arguments auraient été intervertis au moment de la nominalisation : « une société euro cruelle - > la cruauté des européens », le complément de *faire face à* devenant sujet.

Ce brouillon rédigé est beaucoup plus cohésif. La question est de savoir pourquoi des phénomènes de parasitage se font au moment de rédiger l'écrit-copie rendant l'énoncé incompréhensible.

La première page du brouillon (annexe page 36) donne les éléments de réponse. Nous reproduisons la séquence correspondant au brouillon rédigé.

Hergé -> Tintin au Congo (1931)

font ce qu'il veulent  
d'eux (esclave)

parle « mal » par rapport à eux ;  
fais références aux « clochards »

exprime leur fatigue dans la BD

À partir du nom (« Hergé ») et du titre (« Tintin au Congo ») se distribuent des groupes organisés autour de verbes recteurs, sans sujets. Or sur la reproduction de la bande dessinée ci-dessous et dans les annexes page 8), les protagonistes sont congolais et européens.

Hergé, *Tintin au Congo* (1ère version)



Le rétablissement du sujet grammatical absent du schéma se fait par la lecture du verbe recteur conjointement à celle de la parenthèse : « Les Européens font ce qu'ils veulent d'eux (esclaves) ». Le pronom personnel à référent collectif « eux » dans « parler mal par rapport à eux » tendrait à faire accroire qu'il est identique au précédent et représente les Congolais. L'expression « parler mal » signifierait alors ne pas maîtriser tout à fait la langue et c'est ce qui s'observe dans la bande dessinée (« Sale pitite machine !! », « Moi fatigue ! » et « Mais ... Moi va salir mi ... »). Le verbe *parler* est au singulier. Peut-être que le sujet est Tintin et dans ce cas, l'expression signifie que ce personnage ne fait pas montre d'un grand respect envers les Congolais. Le brouillage singulier / pluriel est constant et opère aussi dans « exprime leur fatigue dans la BD ». Seul dans la BD un Congolais dit « Moi fatigue ! ». De même dans « fais références aux " clochards" », peu d'indices mettent sur la voie de l'interprétation de ce segment. Est-ce en association avec les « habits » évoqués dans les versions rédigées (les clochards étant « mal habillés ») ? Ou en référence au fait de mal parler ? et nous en revenons à ce qui est écrit quelques lignes plus haut.

Cependant en sollicitant cet exemple, Éléonore donne à voir sa lecture du document et ce dont elle se souvient mais le brouillage référentiel est présent dès le premier brouillon.

Dans le premier brouillon rédigé le pronom personnel *Ils* dans « les habitants du Congo. Ils » se comprend aisément. Mais dans les deux phrases graphiques suivantes « la société » est reprise deux fois en « ils ». La pluralité sémantique s'exprime par un pluriel grammatical et ce passage au masculin est également fréquent, surtout à l'oral. Mais comment comprendre le pluriel dans « Ils font référence au chien » ? Que signifie « référence » dans « faire référence aux clochards » (brouillon 1), « faire référence à un chien » (brouillon rédigé) ce d'autant plus que dans l'écrit copie » il y a « l'apparition d'un chien ».

Par ailleurs, un autre brouillage s'observe sur l'écrit copie avec « Puis » (S 13) qui envisage une chronologie narrative. Le projet du texte inscrit dans la démonstration est rompu.

Le constat qui émerge est que la cohésion textuelle est l'élément central sur lequel intervenir. L'écrit-copie comparativement aux brouillons montre une certaine déperdition de cohésion.

**Manuscrit du 06 avril** (annexes pages 44 à 49 pour les scans, pages 50 et 51 pour la transcription de l'écrit-copie).

Mise en grilles de l'écrit-copie :

S1

Dès le début de l'extrait, Alceste parle de ses émotions [...].

---

S2

Cela est réprimandé par l'intervention de Célimène et sa réponse [...] qui exclame la surprise de celle-ci  
suivi d'une interrogation

Puis, est suivi le champ lexical de la monstrosité

---

S3

Par la suite, Célimène réplique par une plaisanterie, [...]  
Alceste paraît égaré

---

S4

et cela est mis en valeur par le champ lexical de l'émotions [...]  
Suivi du champ lexical de la trahison [...]  
exclamé par la vengeance [...]

---

S5

Cependant, un passage de cet extrait est consacré à l'amour que porte Alceste pour Célimène.

Il est caractérisé par des rimes [...]

---

S6

Alceste perd face.

Il est « tout à la rage »,  
il n'est plus lui-même [...]

---

S7

Enfin, Célimène réagit, par des termes comme « tel emportement » vers 39 et « perdu le jugement » vers 40.

---

S8

Alceste cède, ses sens « ne sont plus gouvernés vers 36,

Il cède à sa colère.

L'axe syntagmatique révèle une extension des segments par la droite, concernant pour beaucoup les citations du texte, mais pas seulement. Deux subordonnées relatives viennent compléter des antécédents.

L'axe paradigmatique montre la fréquente construction binaire des segments et l'organisation du texte, réglée sur la progression du texte-source. La progression de la démonstration d'Éléonore se fait à thème constant « les émotions » dont elle analyse les manifestations chez les personnages au fil du texte. L'alternance des sujets « Alceste », « Il » / « Célimène », « elle » accompagne cette progression au fil du texte. Éléonore rend compte ainsi des réactions de l'un par rapport à l'autre dans une sorte de dialogalité. Est-ce parce que le texte-source est un dialogue de théâtre ?



Le segment 5 avec l’adverbe « Cependant » intervient pour introduire un thème dérivé : l’amour. Ce long segment est suivi d’un autre minimal « Alceste perd la<sup>86</sup> face ».

Les pages 1 et 2 des brouillons (pages 44 et 45 des annexes) d’Éléonore organisent le relevé : des occurrences sont sériées sous des procédés. La page 3 (page 46 des annexes), d’une présentation différente, isole les vers 20 à 24 ; dans l’écrit-copie ils sont mis en avant par l’adverbe « Cependant ».

Les reprises pronominales sont mieux gérées que dans l’écrit du 16 février. Le seul écueil est le « Cela » du deuxième segment. Or sur la page 4 du brouillon (annexe page 47) le pronom est situé dans la portion de texte portant le numéro 5. L’élève en effet organise l’ordre de rédaction par la numérotation sur la gauche. Mais au moment de rédiger, cet ordre est changé. Comme pour l’écrit précédent, c’est ce trajet entre le brouillon et la textualisation « définitive » qui pose problème lorsqu’Éléonore réorganise l’ordre des passages numérotés. Cependant, la cohésion est assurée dans cet écrit d’avril, le lecteur suit bien le raisonnement d’Éléonore.

**Manuscrit du 25 mai** (scans pages 52 à 55, transcription pages 56 et 57 des annexes).

Dans l’écrit-copie du 25 mai 2013, les échos de construction sont manifestes mais pas forcément sur des phrases graphiques contiguës. Soit le début de cet écrit :

Louise Labé dans son poème Sonnets procède avec une répétition de « tant que » qui est introduit dans des phrases.

Celles-ci sont suivies de déterminants possessifs « mes » v1 et « ma » v5 qui exprime jusqu’où elle l’aimera, « tant que mes yeux pourront larmes épandres » v1.

Paul Eluard avec son poème Le Phénix introduit dans ses phrases des répétitions de « je t’aime » suivies de « pour ». Les phrases prouvent pourquoi il l’aime, « Je t’aime pour tous les temps où je n’ai pas vécu » v2.

Celui-ci exprime son amour pour elle en utilisant des adjectifs qualificatifs du temps, « la neige qui fond » v4, des adjectifs qualificatifs de la sensation, « l’odeur du grand large » v2. Il utilise beaucoup d’adjectifs qualificatifs la désignant, Comme « sagesse » v15, « cœur immortel » v18, « soleil » v20.

---

<sup>86</sup> Nous introduisons le déterminant oublié sur l’écrit-copie.

S1

phrase graphique 1

Louise Labé dans son poème Sonnets procède avec une répétition [...] qui est introduit dans des phrases.

Phrase graphique 3

Paul Eluard avec son poème Le Phénix

introduit dans ses phrases  
des répétitions [...]

---

S2

phrase graphique 2.

Celles-ci sont suivis de déterminants possessifs « mes » v1 et « ma » v5 qui exprime jusqu'où elle l'aimera [...],

Phrase graphique 5

Celui-ci

exprime son amour pour elle [...]

Ces échos de constructions syntaxiques associés à des reprises nominales et pronominales ajustées aux référents assurent la cohésion. La seule rupture repérée se situe à la suite avec le pronom « lui » qui dans la phrase d'Éléonore réfère à l'amant de Louise Labé et non à Paul Éluard :

Celui-ci [mis pour Paul Éluard] exprime son amour pour elle

Il utilise

Tandis que Louise Labé exprime cet amour pour lui [...] en utilisant le verbe

Par ailleurs, l'organisation de cet écrit se lit aisément.

Éléonore met d'abord en avant la similarité de l'expression des poètes :

- « Louise Labé dans son poème » et les répétitions qui expriment l'amour,

- « Paul Éluard avec son poème » et les répétitions qui expriment l'amour.

Dans un second mouvement, elle les oppose. Par le troisième mouvement, les deux poètes se rapprochent dans l'utilisation qu'ils font de « la première personne du singulier ». Et dans le quatrième, l'expression de l'intensité des sentiments est implicitement comparée : l'une exploite le thème de la mort, l'autre la lumière (au sens propre et au sens figuré).

La première page du brouillon (pages 52 des annexes) est organisée en trois colonnes : une pour chacun des textes et une pour la rédaction. La deuxième page (page 53 des annexes) continue la rédaction de la précédente. Des numéros organisent la future rédaction.

Ce brouillon, beaucoup plus concentré, sur deux pages, qui à la fois liste et condense les caractéristiques des deux poèmes et rédige, se distingue des précédents qui comportaient soit une liste, soit une rédaction.

Nous faisons l'hypothèse que ce meilleur usage du brouillon par la centralisation des informations sur un même support permet une rédaction plus accomplie.

### **3) Les manuscrits de Léane**

**Manuscrit du 16 février** (scans pages 59 à 67, transcription de l'écrit-copie pages 68 et 69 des annexes)

Ce premier manuscrit est un écrit maison. Léane étant absente le jour de l'évaluation sur table, l'enseignante lui propose de réaliser ce devoir chez elle (voir le courrier joint au sujet page 58 des annexes). Sur les brouillons figure le temps passé : pour le brouillon 1, 1h30 ; pour le brouillon 2, 2h et pour l'écrit-copie ½ heure. Soit 4 heures.

## Mise en grilles de l'écrit-copie du 16 février

« Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste » Jean-Robert Cadet

---

S1

Pour qu'une culture naisse, il faut pouvoir la perpétuer de génération en génération.

---

S2

C'est pour cela [...], les adultes écrivait des livres pour enfants, introduisant l'esclavage. Ceux qui plus tard  
[constitua leur éducation ou réflexion]

---

S3

« Martine, part en voyage », une hist. pr les ptes filles, met en scène Martine, une jeune Européenne  
et Cacao une petite Africaine.

---

S4

Dans l'histoire, Cacao est traitée comme une poupée,  
une idiote.  
Elle ne connaît pas son nom  
et ne connaît pas, où se trouve son pays natale.

---

S5

Nous pouvons aussi remarquer la [...] tenue, une jolie robe rose pour Martine  
et Cacao ce contentera d'une robe bleue  
d'un foulard [sur la tête],  
alors que Martine porte un grand chapeau.

---

S6

A la fin, un adulte intervient et se moque d'elle

---

S7

Dans la tête d'un enfant, un Africain ne sert que' à jouer, tenir ses bagages, et quand, il sera grand, se moquer  
[d'eux. Comme fond les adultes.]

---

S8

Le livre montre l'infériorité des peuples Africains face aux Européens.

---

S9

Il y a aussi un autre livre ou plutôt bande dessinée qui traite de ce sujet. « Tintin au Congo », une histoire pour un  
jeune public.

---

S10

Il met en scène, Tintin et Milou,  
deux personnages que les enfants aiment beaucoup, mais qui « maltraite » les Congolais, présent  
[dans l'histoire.]

---

S11

Tintin les prend pour des esclaves en leur faisant réparer sa voiture.

---

S12

Hergé, les rend idiots en leur faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble ;  
[bottes en plastique avec un haut de forme.]  
Puis leur fait répéter les phrases de Tintin avec humour « pitite machine ».

---

S13

Ils sont même inférieurs à Milou.

---

S14

Etant des textes pour les enfants, ils dégagent beaucoup d'influence,

---

S15

---

ceux-ci vont retenir  
et plus tard vont perpétuer les coutumes de leurs parents. Comme en réduisant [...] en esclavage.

Il ne nous semble pas pertinent de poursuivre l'analyse en grilles pour ce que nous souhaitons démontrer.

L'analyse de l'axe syntagmatique révèle une segmentation très diverse. Les segments les plus longs sont ceux qui ont trait à la sollicitation des documents étudiés en classe : les S3, S4, S5 pour « Martine part en voyage » et S10 et S11 pour « Tintin au Congo ». Ces segments s'expansent par la droite par échos des constructions.

L'intérêt de cette mise en grilles réside pour nous dans la mise en évidence de l'usage que Léane fait de la ponctuation dans des tours syntaxiques rendus hors norme scolaire par cet usage. Dans le deuxième segment, l'antécédent et la subordonnée relative sont séparés de la principale par un point. Dans les segments 7 et 15, une subordonnée introduite par la conjonction « Comme » est détachée de la principale par une ponctuation forte. Devant cet emploi, analogue à celui de C. Fourest dans les extraits proposés en aide personnalisée, l'enseignante fait l'hypothèse qu'ils sont signifiants. Ces post-positions ont en effet une fonction de commentaires, commentaires par lesquels Léane assoit son raisonnement dont l'organisation transparaît dans l'axe paradigmatique. La comparaison permet d'indiquer la reproduction des comportements de génération en génération, et donc la formation de la culture esclavagiste.

Le segment 7 peut se décliner comme suit :

- pour un enfant lisant « Martine part en voyage », un enfant africain est un compagnon de jeu, un serviteur,
- une fois adulte, il se moquera des Africains,
- comme l'adulte l'a fait avec Cacao (segment 6),
- comme tous les enfants qui ont reçu cette éducation et qui une fois adultes perpétuent leur culture (segments 1 et 2).

Le segment 17 se construit selon le même modèle de synthèse de ce qui vient d'être démontré et de reprise de ce qui a été annoncé.

Il peut être résumé en :

- les enfants vont perpétuer les coutumes de leurs parents,
- ils vont, une fois adultes, réduire en esclavage des familles comme l'ont fait leurs parents.

Ces tournures syntaxiques condensent l'objet de la démonstration qui est ainsi mis en relief. À la question de l'enseignante : « Comment as-tu décidé de mettre un point ? », elle répond

« J'ai décider de mettre un point pour insister sur la phrase qui suit. » (écrit-copie page 3, page 152 des annexes).

D'autres choix de ponctuation, que nous figurons en gras, questionnent : « et quand, il sera grand » (S7), « Hergé, les rends idiots en leurs faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble ; bottes en plastique avec un haut de forme. » (S 12). La virgule entre la conjonction et le pronom est déjà présente sur le deuxième brouillon, les deuxième et troisième virgules et le point-virgule apparaissent sur l'écrit-copie mais ne figurent pas sur la version précédente.

L'axe paradigmatique montre l'organisation générée par la sollicitation des documents :

- *Martine part en voyage* et *Tintin au Congo* démontrent comment les enfants, devenus adultes perpétuent l'esclavage,
- *Congo* de Vuillard, comment la nécessité de cultiver des terres engendre l'esclavage,
- *Le Supplément au Voyage de Bougainville*, comment une société européenne sûre de sa supériorité assoit son pouvoir.

Le tout, démontrant ce sentiment de supériorité des sociétés européennes.

Cet agencement est annoncé dès le premier brouillon (annexe pages 59 à 61) :

« - Martine } influence les enfants  
- Tintin au congo }  
- Supplément au voyage de Bougainville } peuple pauvre »

L'agencement est corroboré dans la marge et en page 3, trois « choix » déclinent l'argumentation autour des livres de jeunesse.

Léane planifie, rédige, contrôle l'ordre de planification des documents et explicite l'item « influence des enfants » par ce qu'elle nomme « choix ». Ce brouillon rend compte des phases par lesquelles elle passe pour écrire mais également des positions qu'elle adopte. Tel un sujet-lecteur, elle reprend son texte pour le commenter mais tel un sujet-scripteur, elle le corrige comme le montrent les ratures.

La première rature, par la présence du point, laisse penser à un remplacement qui ajuste sémantiquement les propositions :

« ~~pour leur forgé un avis.~~ que les adultes veulent leur faire retenir »

Deux autres ratures se font sur des segments importants « ~~« la présence d'Africains les Africains »~~ et « ~~C'es C'est fait pour que les enfants garde~~ ». Ces deux ratures reprogramment le propos : pour l'une il se poursuit, pour l'autre, il est abandonné. D'autres ratures de l'ordre de la lettre, du mot, s'observent localement.

Sur le deuxième brouillon, qui devait être l'écrit-copie, les ratures portent sur des ajouts de mots, de segments et une réécriture de segments importants. Deux versions se lisent sur ce même support, en surcharge l'une de l'autre.

Soit le passage concernant *Tintin au Congo*<sup>87</sup> :

Première version (brouillon 1 page 1, en annexe page 59) :

“Tintin au Congo” une histoire pour un public jeune, déjà leurs les influencer en infériorisant les Congolais, en leurs donnant des vêtements ridicules, en leurs faisant des dialogue pauvre, il repète se que Tintin dit, ils sont même inférieur à Milou. Tintin les traite ~~comme~~ indirectement comme des esclaves, car ceux sont les Congolait qui propose de réparer la machine puis à la fin ~~qui po prè~~ porte Tintin comme un roi.

Deuxième version (brouillon 2, encre bleue, initialement la page 2 de l'écrit-copie ; annexe page 63)<sup>88</sup> :

Il y a aussi un autre exemple comme « Tintin, au Congo », une histoire pour un jeune public. Il met en scène Tintin et Milou, deux personnages que les enfants aime beaucoup, mais qui « maltraite » les Congolais présent dans l'histoire. Tintin les prend pour des esclaves en leur demandant de réparer sa voiture, Hergé [les rends ridicules en leur faisant porter des vêtements d'Européens qui ne conviennent pas entre eux, il les fait repété ce que dit Tintin avec de l'humour « pitite machine ». Il les rends idiot, et même inférieur à Milou.].

Troisième version (brouillon 2, crayon papier en surcharge de la précédente version) :

Il rend les Congolais idiots en leurs faisant porter des vêtement d'Européenne qui ne vont pas ensemble, ~~qui les font être ridicule~~ qui les rends grotesque (bottes en plastiques avec une cravate). Puis leur fait repété les phrases de Tintin avec de l'humour « pitite machine.

---

<sup>87</sup> Nous ne conservons pas la mise en page.

<sup>88</sup> Entre crochets, la partie réécrite dans la marge ou dans les interlignes.

Quatrième version (page 2 de l'écrit- copie, annexe page 66) :

Il y a aussi un autre livre ou plutôt bande dessinée qui traite de ce sujet. « Tintin au Congo », une histoire pour un jeune public. Il met en scène, Tintin et Milou, deux personnages que les enfants aiment beaucoup, mais qui « maltraite » les Congolais, présent dans l'histoire. Tintin les prend pour des esclaves en leur faisant réparer sa voiture. Hergé, les rend idiots en leur faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble ; bottes en plastique avec un haut de forme. Puis leur fait répéter les phrases de Tintin avec humour « pitite machine ». Ils sont même inférieur à Milou.

La première version, jette les idées sur le papier : les idées sont condensées. La présentation du support fait une demi-ligne, s'ensuit l'argument, le reste décrit la planche de la bande dessinée. Dès la deuxième version, la présentation du support se précise par le lien avec l'exemple précédent, *Martine*, et le public visé. Dans la quatrième version la reprise du nom « livre » corrigé en « ou plutôt bande dessinée » permet d'inférer sur la jeunesse des lecteurs. De même, dans la version deux, le participe présent « demandant » se transforme en « faisant », s'ajustant sémantiquement à la démonstration.

Par contre, les diverses versions révèlent des tensions entre les adjectifs « ridicules », « idiots » et « grotesques » qui engagent des tours syntaxiques différents et en corollaire des signes ponctuationnels différents. La recherche de la bonne formulation n'est pas aisée et génère un usage de la ponctuation à interroger.

Version 1 : « vêtements ridicules ».

Version 2 :

Hergé les rends ridicules en leur faisant porter des vêtements d'Européens qui ne conviennent pas entre eux

Version 3 :

Il rend les Congolais idiots en leur faisant porter des vêtements d'Européenne qui ne vont pas ensemble, qui les rends grotesque (bottes en plastiques avec une cravate).

Version 4 :

Hergé, les rend idiots en leur faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble ; bottes en plastique avec un haut de forme.

Dans la version 2, le ridicule est associé aux vêtements « qui ne conviennent pas entre eux » ; dans la version 3, l'explicitation sémantique se fait dans la parenthèse en fin de phrase ; dans la version 4, l'explicitation se fait également par le syntagme nominal rejeté en fin de phrase par le point-virgule mais l'idée de grotesque disparaît. Il y a une déperdition du sens.

Il aurait été intéressant de questionner Léane sur ces versions différentes.



Ce manuscrit renseigne sur la manière dont Léane procède ; le dialogue qu'elle a avec l'enseignante montre qu'elle en a conscience. Elle explicite les étapes d'élaboration de son texte en réponse aux questions posées sur son brouillon (page 60 des annexes).

Questions de l'enseignante : « T'es-tu mise immédiatement à écrire / documents vus ensemble ? Quel lien fais-tu entre cette 1<sup>ère</sup> feuille de brouillon et la deuxième ? »

Réponse de Léane : « oui, je me suis mise à mettre toute mes idées sur la feuille, j'ai oublier d'étudier les documents, j'ai fait tout de tête.

La première feuille sert à mettre mes idée en vracques, la deuxième que j'ai fait plus tard, les as rassemblé, plus tard je l'ais relus et ce n'était pas clair alors j'ai refais un beau propre. »

Il renseigne aussi sur le rôle du temps :

- la première version (qui lui a pris une heure trente) planifie immédiatement le projet d'écriture. S'ensuit l'émergence de syntagmes déclinant le projet par la sollicitation des documents. Projet sur lequel elle revient pour le commenter ;
- la deuxième version, qui lui a pris une heure et qui devait être l'écrit-copie, est reprise en différé et amendée, cette version devient un deuxième brouillon, une deuxième surface sur laquelle s'affrontent deux versions. Cette surface à elle seule rend compte des tensions entre ce qui est réalisé, écrit et ce qu'elle a voulu réaliser (le projet initial). Le « HS » sur la page 2 témoigne de la distance prise : elle se montre lectrice d'elle-même ;
- la quatrième version qui lui a pris trente minutes reprend certes la version trois mais en procédant à des ajustements.

### **Écrit-copie tapuscrit du 23 mars**

Nous prenons pour support de cette analyse un écrit du 23 mars et non du 6 avril car Léane était absente. Le texte support de cet écrit se trouve page 70 des annexes.

Le deuxième écrit, tapuscrit (en annexe pages 71 à 78) corrobore un usage particulier de la ponctuation, en gras dans les segments présentés ou par absence de ponctuation que nous figurons par \* :

- « La société est aussi désignée par le pronom personnel « on » L. 13, 17, 26, puis il parle de ses problèmes avec « il » L. 14 pour parler de l'homme contre qui il est en procès pour en dépeindre un portrait avec lequel il utilise plusieurs adjectifs qualificatifs désignant cette même personne. Sa misanthropie fait que, Alceste, crée une haine envers l'être humain. »
- « Il n'hésite pas à faire référence à son apparence avec tout un champs lexical péjoratif dédié à cette personne « Par de sales emplois s'est poussé dans le monde » 18, « il s'insinue »26 ,

« masque » 13 \* cette personne est désigné comme étant quelqu'un de « fourbe » 23, « malfaisant » 7, l'on voit aussi qu'il exprime son opinion grâce au verbe de jugement comme « on voit » L.11 et 13, « il est connu pour » L.14, « on sait » L.17 \* il utilise aussi des connecteurs logique comme « Cependant » L.25 qui montre deux attitude différentes face à l'hypocrisie. »

- « il utilise des termes forts, qui expriment sont jugements comme « Vice » vers 10 et 30, ou « méchants et Malfaisants » 7 et 8, un vocabulaire des sentiments et utilisé comme « haïr » L.6 et « haine » L.9 ainsi qu'un juron « Têtebleu » qui montre sont non contrôle de ses paroles. Ainsi qu'une désignation de l'homme avec qui il est communément en procès « Scélérat » L.12 et L.23 ou « traître » L. 13, « le fourbe, infâme » L.23 \* tout ces termes injurieux sont là pour rabaisser l'homme avec lequel Alceste et en procès. »

- « Alceste fait le plus souvent, une généralité sur le cas de l'homme, plutôt que de voir au cas par cas \* ainsi il utilise des expression de la totalité comme « tous les hommes » L.6, « Tout le monde » L. 24 ou L'adverbe « Partout » qui accentue l'effets de généralité ».

Des régularités dans cet usage s'observent. L'absence de signe ponctuationnel se constate après des citations. Aux adverbes « ainsi », « puis » et « aussi » dans « l'on voit aussi » sont associés des phénomènes de sur-segmentation ou de sous-segmentation. Il semble donc que l'ajout de justifications quant aux arguments soit des nœuds de tension dans l'économie de la phrase. Dans le deuxième segment cité « Ainsi » poursuit une phrase déjà longue, terminée par un point. S'agit-il de respecter l'adage selon lequel une phrase trop longue empêche sa compréhension par le lecteur ? Dans l'écrit du 25 mai (annexe pages 79 et 80) la ponctuation semble avoir fait l'objet d'une attention particulière : seul l'ajout « Mais aussi d'autre pronom personnel, pronom ... » est isolé de ce qui précède.

Dans le premier segment une virgule sépare le sujet « Alceste » de son verbe, usage attesté avant le XIX<sup>e</sup> siècle.

**Manuscrit du 25 mai** (annexes pages 73 à 78 pour les scans, pages 79 et 80 pour la transcription de l'écrit-copie)

Le manuscrit du 25 mai a pour objectif de confronter deux analyses de poèmes : la succession des brouillons témoigne de la focalisation de Léane sur le relevé. Dans un premier temps, elle surligne dans les poèmes des expressions au moyen de couleurs différentes (pages 73 et 74 des annexes) ; dans un second temps, elle légende ce repérage (pages 75 à 78 des annexes). Elle utilise pour ce faire des demi-feuilles. Aucun argument ne fait l'objet d'une rédaction même embryonnaire avant l'écrit-copie.

Ce dernier s'organise en deux parties : le poème de Louise Labé puis celui de Paul Éluard.

Au sein de chacune des parties, les relevés s'énoncent autour d'une même structure syntaxique : pronom personnel + verbe recteur « il utilise », « Il emploie », « il envisage » ; plus rarement ce relevé se fait par nominalisation « L'utilisation [...] présente » ou par « Il y a ». Mais cet écrit-copie ne révèle pas de problème de l'ordre de la syntaxe.

À la lecture de ces deux derniers écrits-copies, on peut supposer que Léane sait davantage comment ponctuer ses écrits..

## 4) Les manuscrits de Morane

**Manuscrit du 16 février** (scans du brouillon pages 83 et 84, de l'écrit-copie pages 87 à 90 ; transcriptions du brouillon pages 85 et 86, de l'écrit-copie pages 91 à 93 des annexes).

### Mise en grilles de la première partie de l'écrit-copie du 16 février

Ce manuscrit a fait l'objet de deux articles que nous reprenons en grande partie (Gerlaud, 2014, 2016).

S1

**nous pouvons voir** que au XVI siècle ; les différents moeurs de chaque civilisations par exemple avec le texte de Montaigne

---

S2<sup>89</sup>

ou il utilise le regard des étrangers [...]  
; mais aussi avec l'étonnement des Canibales

---

S3<sup>90</sup>

que voit à la fin une population « gorgé » et bien nourris  
et une autre population [...] « décharné » et souffrant de faim à cause d'une société injuste  
ou encore quand  
quand ils rencontrent Charles IX, encore qu'un enfant à le pouvoir ;  
et s'étonne de ne pas voir à la place de C. IX un soldat fort.

---

S4

→ donc la aussi **on peut voir** la des coutumes

---

S5

; et cela rejoint bien le texte de Diderot [...] qui nous permet de faire une réflexion dans la société où l'on vit  
mais aussi de nous mettre à la place de ces sociétés étrangères dans la [simplicité [...]]  
et une société européenne qui vit dans le [profit . [...]]

---

S6

et diderot utilise l'opposition entre ces civilisations pour montrer la richesse de différence à l'intérieur d'une nature [...]  
et pour cela il va utiliser le sauvage

---

S7

(ex. avec l'opposition entre le vieillard et l'équipage de Bougainville ; où le vieillard et l'équipage  
où le vieillard considère Bougainville comme un chef des [Brigands]

---

S8

de plus il voit mal l'arrivée des européens sur îles thaïtie, car la société européenne ; est une société ; qui bride les droits de la nature,  
qui pervertit les autres civilisations

---

S9<sup>91</sup>

en leur imposant leur mode de vie  
leurs pensés

---

S10

(exemple avec le mariage pour les thaïtiens se marier signifiait partager une même cabane, donc une société plus libre que la société  
[européenne ; qui considérait le divorce comme un acte mal vu par la société ;])

---

S11

il y aussi l'importance des enfants dans ces 2 sociétés :

---

S12

Pour les thaïtiens c'est un signe de richesse, un cadeau de la nature  
ce qui n'est pas le cas de la société européenne qui considère les enfants comme un fardeau :

---

S13

exemple l'extrait de Miss Polly Baker qui essaie de subvenir aux besoins de ses enfants au peril de sa vie.

---

<sup>89</sup> Ce segment devrait être situé en fin du précédent, le prolongeant par la droite. Si nous respectons une telle mise en ligne, impossible de montrer certains échos de construction.

<sup>90</sup> Ce segment est le prolongement du précédent.

<sup>91</sup> Ce segment est le prolongement du précédent.

Cet écrit-copie, à la première lecture, impressionne tant il s'apparente à un flux ininterrompu par lequel, les informations s'imbriquent les unes dans les autres.

L'axe paradigmatique témoigne de ces expansions sur la droite qui pour beaucoup expandent des syntagmes nominaux en relation avec les documents sollicités.

Cette mise en grilles, partielle, montre de constants échos de construction dans un même segment ou dans des segments éloignés les uns des autres.

Tout l'écrit-copie n'a pas été mis en grilles mais les cadratifs temporels pris dans des tours syntaxiques similaires « nous pouvons voir que au XVI<sup>ème</sup> siècle », « Puis nous avons au XVIII<sup>ème</sup> siècle », « Puis à partir du XX<sup>ème</sup> siècle » annoncent les trois parties.

Ce programme est annoncé dès la première phrase graphique de Morane : « De nombreux écrivains se sont opposés à cette esclavagiste ; de plus grâce à ces écrivains on peut retracer le parcours de l'esclavagisme jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle ».

L'analyse en grilles de la première partie révèle une construction en deux temps par les références aux « texte de Montaigne » et « texte de Diderot ».

Morane par les deux documents met en avant la similitude des contrastes entre la population française et les Cannibales pour le texte de Montaigne et la société européenne et la société tahitienne pour celui de Diderot. Pour ce faire, elle use souvent des mêmes mots pris dans un raisonnement oppositif : « une population »/ « une autre population » (S3), « dans la société où l'on vit », « société européenne » / « sociétés étrangères » (S5). Les choix lexicaux renforcent ces oppositions : « "gorgé" et bien nourris »/ « "décharnée" et souffrant de faim » (S3), « enfant »/ « soldat fort » (S3), « simplicité »/ « profit » (S5), « richesse »/ « fardeau » S12.

Sur un autre plan, cette mise en exergue des échos de construction interroge l'usage de la ponctuation. Le premier point clôt la référence au texte de Montaigne, le second les segments 4 et 5 qui opposent la simplicité du mode vie des « sociétés étrangères » au profit de de la société européenne » et le troisième et dernier la succession des exemples pris dans *Le Supplément au Voyage de Bougainville*. Parmi les 13 majuscules (mises à part les deux de début de phrases-paragraphe vues plus haut) les autres sont mises aux noms propres, à un statut (Miss »), à un nom (« Brigands ») qui serait à interroger. Cependant une majuscule de nom propre est oubliée « diderot ». Enfin pour clore cet inventaire très rapide, une séquence est à considérer « . → donc la aussi ».

Au sein de ces phrases graphiques, des virgules, points-virgules et parenthèses segmentent les mouvements.

Le tableau suivant récapitule comment la ponctuation s'associe ou non aux connecteurs dans cet écrit-copie de 54 lignes.

	Nombre total	Nombre de signes de ponctuation seuls	Nombre de signes de ponctuation associés à des connecteurs
Virgule	7	3	4
Point-virgule	34	20	14
Deux points	10	6 + 3 avec indice d'exemplification explicite « ex. »	1
Point	5	2 non suivis de majuscules mais suivis de ratures. 1 pour clore le devoir	2 et suivis de « Puis »

Morane sépare ou non semble-t-il indifféremment un antécédent de sa subordonnée relative : « une société européenne qui vit dans le profit » / « une société ; qui bride les droits de la nature, qui pervertit les autres civilisations » / « dans la société où l'on vit », « avec l'opposition entre le vieillard et l'équipage de Bougainville ; où le vieillard et l'équipage ; où le vieillard considère Bougainville comme un chef des Brigand ». Par ailleurs ces points-virgules et virgules sont souvent associés à des conjonctions de coordination : « ; mais aussi », « ; et », « , car » , « , donc ». Mais le même phénomène de présence/absence de marquage observé quant aux relatives se retrouve avec les conjonctions de coordination et de manière générale avec les connecteurs : « ; de plus », « 0 de plus » / « ; mais aussi », « 0 mais aussi ». Notons que certaines conjonctions sont associées au point-virgule et d'autres à la virgule.

Parmi les signes qui viennent interrompre la progression normale de la phrase, les guillemets sont exclusivement utilisés pour deux reprises lexicales, ils servent donc à convoquer le texte dont il est question en citant son auteur, Montaigne. Les parenthèses (une ouverte et fermée et deux ouvertes) sont associées à l'exemplification « (ex : la civilisations thaitiens) », « (ex. : avec » et « (exemple ». Mais nous trouvons également « par exemple », et « : exemple ».

(Gerlaud, 2014 : 84 et 85)

Cet écrit-copie se fait énonciativement à distance sauf lorsque Morane évoque l'opposition des sociétés « étrangères » et européenne (S 5). Dans ce segment, elle met en avant son implication assumée et partagée avec le lecteur avec « nous » et « on ». Elle ne restitue plus seulement des documents, elle se positionne et positionne le lecteur-enseignant dans un même contexte.

Le brouillon (en annexe pages 83 et 84 pour les scans et pages 85 et 86 pour sa transcription) révèle une organisation globale quelque peu différente : Diderot, Montaigne, le Chevalier de Jaucourt, la publicité *Banania* et les livres de jeunesse. C'est la présentation chronologique qui est privilégiée sur l'écrit-copie, comme notée en marge du brouillon.

Si nous considérons la partie du brouillon correspondant à la mise en grille par l'économie de ce qui se met en place, trois flèches annoncent une synthèse de ce qui a été repris du *Supplément au Voyage de Bougainville*. La dernière annonce « *cela nous permet de faire une réflexion sur nos civilisations* ». Ainsi, ce brouillon permet une récupération en mémoire des données des textes repris-reformulés voire cités (Montaigne avec « gorgés » et « bien nourris ») mais pris dans une volonté de communiquer un sens, le sien, en invitant le lecteur à réfléchir avec elle.

Cette sollicitation des documents s'organise en parties séparées qui alternent les syntagmes condensateurs de la pensée avec des segments rédigés. Cependant, les documents du XX<sup>e</sup> siècle après une présentation linéaire, sont suivis d'un schéma.

Ce brouillon a également une fonction de pense-bête, de rappel « de ce qu'il ne faut pas faire » : « Pas de oui, non », « Pas de 1<sup>ère</sup> personne ». À ce rappel en lien avec le genre scolarisé de l'argumentation s'ajoute un point de la consigne « Faire réf a au moins deux doc ». Enfin, à noter que ce manuscrit a été produit en deux heures.

**Manuscrit du 6 avril** (pages 94 à 96 et 99 et 100 pour les scans, pages 182, 97 et 101 et 102 pour les transcriptions du brouillon et de l'écrit-copie).

L'écrit-copie se présente différemment du précédent, Morane y saute des lignes. Ses phrases graphiques s'organisent autour de verbes recteurs dont le personnage Alceste est le sujet. Une seule phrase se présente sans verbe recteur conjugué. Ce réalisé scriptural n'a linguistiquement rien à voir avec celui du 16 février.

Le brouillon (page 96 pour le scan) reproduit ci-dessous en donne une explication :

Dès le début de l'extrait, Alceste se rend compte de ses émotions envers Célémène mais n'arrive pas à les maîtriser. « Mes transports, puis être ici le maître » « Mes sens, par la raison ne sont plus gouvernés » (v2), « je ne répond pas de ce que je peux faire (v38).<sup>92</sup> u ne mise en évidence de l'attitude d'Alceste par le regard de Célémène avec des verbes de comportements : « le trouble, où je vous vois paraître » (v2), « ces sombres regards » (v4), « ces soupirs passés » (v3). Par ailleurs, Alceste met en valeur exprime ses sentiments par le champ lexical de la colère « horreurs » (v5), « je suis tout à la rage » (v34) « une juste colère » (v37) mais é <une métaphore> par des indices de jugements, où il fait une comparaison de Célémène « les démons et le ciel en courroux » (v7) « si méchant que vous » (v8). Mais également par le champ lexical de la souffrance « dépit » (v20), « je souffre » (v20), « vous m'assassinez » (v35). Alceste va justifier sa colère en mettant en avant les comportements de Célémène par le champ lexical de la trahison « deloyauté » (v6), « votre trahison » (v12) « fréquent spouçons » (v12) « c'est une trahison, une perfidie » (v30), mais aussi par le champ lexical de la tromperie « votre adresse à feindre » (v17) « aveu trompeur », « si pour moi votre (v29) bouche avait parlé sans feindre » (v26).

Les points et majuscules entourés témoignent d'une opération spécifiquement tournée vers ce marquage ponctuel. Les flèches et ratures montrent également qu'elle revient sur cette rédaction. Antérieurement à ce brouillon, l'écrit intermédiaire correspond à la méthode préconisée par l'enseignante et lui sert à rédiger une première version. Entre cette première et l'écrit-copie peu de changement : le « Alceste va utiliser » se transforme en « Alceste utilise ».

**Manuscrit du 25 mai** (scans pages 103 à 105 pour l'avant écrit-copie, pages 106 et 107 pour l'écrit-copie, transcription de l'écrit-copie pages 108 et 109 des annexes).

---

<sup>92</sup> Un /u/ initialement formé est surchargé d'un /U/.



Le brouillon essentiellement rédigé (page 105) rend compte de la même procédure de révision quant au marquage ponctuationnel que sur le brouillon du 6 avril mais étendue à la virgule.

Ce support a la particularité de concentrer cette phase rédactionnelle et la suite du relevé quant au texte d'Éluard

S1

	Dès le début de l'extrait, Louise Labé	utilise	le champ lexical [...]
mais		également	une métaphore [...]
et			une hyperbole [...]
			[qui renforce le sentiment de chagrin du personnage].

S2

Le lexique de l'affectivité [...] temoignent de l'amour du personnage.

S3

La designation [...] « luth » (v6) (qui est un instrument ancien symbole de la poesie lyrique ) nous indique que  
[cette extrait du texte fait parti du registre lyrique.]

S4

Alors que ds le 2 <sup>d</sup> ext, dès le début,	Paul Eluard	utilise	des anaphores [...]
et		emploi fréquement	le pro. pers. je [...]
			[qui exprime l'amour que ressens le personnage.]

S5

L'utilisation du lexique de l'affectivité [...] renforce l'amour du personnage.  
L'utilisation frequente d' hyperboles [...] surcharge les sentiments du personnage à l'égard de celle  
[qui l'aime.]

S6

Par conséquent, ces 2 extraits font bien partient du registre lyrique, mais il y a certaines differences,

S7

et	Dans le 1er ext., le personnage	exprime	son amour	par	le chagrin
					la musique,
	il	utilise	très peu la 1 <sup>ere</sup> pers. du Sg		
alors que dans le second ext. le personnage	exprime	son amour	par	de nombreuses meta,	
	il	ne s'exprime pas	par	anaphores,	le chagrin,
de plus	il	utilise	beaucoup la 1 <sup>er</sup> pers. du sg		

S8.

Comparée au 1<sup>er</sup> extrait, le second ne designe pas un instrument de musique.

S9

De plus ces 2 extrait n'ont pas été écrit à la même époque  
louise labé l' à écrit au XIV<sup>eme</sup> siècle  
alors que Paul Eluard l'à écrit au en 1951

Pour confronter ces deux poèmes Morane choisit d'analyser d'abord le poème de Louise Labé (S1, S2 et S3) puis celui de Paul Éluard (S4 et S5). Les segments 7, 8 et 9 comparent au sein de mêmes segments les deux textes. La mise en grilles permet la visualisation d'échos de construction mais à distance. Les segments 1 et 4 se construisent selon le même schéma : complément + sujet + verbe recteur + complément + complément d'un antécédent. C'est le comparatif « Alors que » qui permet de passer d'un texte à l'autre. De même « Le lexique de l'affectivité » en place de sujet en S2 se retrouve en S4 en complément du nom. La réitération de la même structure syntaxique et du même syntagme nominal assure la cohérence et la

cohésion de l'écrit. Le segment 6 synthétise le projet « ces 2 extraits font bien partie du registre lyrique » et annonce les divergences.

Le projet est suivi tout au long de l'écrit. Et l'écrit intermédiaire (annexe page 189) en porte la trace en ce qu'il rédige en partie, les analyses. Dans la colonne « analyses » des phrases sont entièrement rédigées : « Louise Labé utilise dans son poème la 1<sup>ère</sup> personne du sing pour apporter ce que ressent la personne qui s'exprime », « Les hyp et méth accentue encore plus les émotions, le chagrin que ressent le personnage » ou des éléments recteurs nominalisés « mise en évidence du chagrin de la personne qui s'exprime », « utilisation fréquente de la 1<sup>ère</sup> personne ». Entre cette version et celle de l'écrit-copie, le choix se fait sur l'élément recteur. L'écrit intermédiaire sert visiblement aussi la textualisation, il la commence. Elle se continue sur le brouillon, surface de contrôle plus importante de relecture, notamment de ce qui a échoué antérieurement. D'où l'intérêt de cette grille comparativement à celle du 16 février par ce qu'elles ont de commun : la confrontation à des textes-sources qui doivent eux-mêmes être confrontés pour répondre à l'exercice.

Dans les deux écrits-copies, la même démarche de confrontation est suivie par Morane. Le 16 février elle place sur le même plan conceptuel les textes de Montaigne et de Diderot, ce deuxième prolongeant la réflexion du premier « cela rejoint bien le texte de Diderot ». Mais la suite se perd dans les connaissances dont Morane veut rendre compte. Elle ne parvient pas à faire un choix et en oublie le projet de confronter les textes. Dans l'écrit du 25 mai, le projet est gardé en mémoire et le connecteur d'opposition « Alors que » trois fois présent en est la marque.

Nous supposons que du 16 février au 25 mai, le contrôle de l'activité d'écriture se fait à différents niveaux en des temps différents, que l'élève elle-même pose comme nécessaire.

L'amont des écrits-copies révèle la nécessité pour Morane de rédiger en partie ou en totalité une version première. Avant de rédiger la deuxième version, un temps de relecture conséquent est alloué à la cohérence. Les signes de ponctuation entourés en sont la preuve.

Dans le tableau suivant, nous comparons l'usage que fait Morane de la ponctuation seule ou en lien avec des connecteurs dans les trois écrits-copies :

	Écrit-copie du 16 février, 54 lignes	'Ecrit-copie du 4 avril, 17 lignes	Écrit-copie du 25 mai, 28 lignes
Ponctuation interne /, / ;, /:	51	19	16
Avec connecteur = en %	19 = 37, 25 %	1 5, 26 %	4 25 %
Sans connecteur = en %	32 62, 75 %	18 94, 74 %	12 75 %
Points - suivis de majuscules - interne - majuscule non précédée d'un point - point final	5 2 1 1 1	5 4  1	8 7  1
Moyenne de lignes par phrase	10, 6 lignes	3, 4 lignes	3, 5 lignes
Intervalle du nombre de lignes par phrase	2 à 26 lignes	3 à 6,5 lignes	1,5 à 5 lignes

Dans le brouillon rédigé du 25 mai, l'élève souligne « Alors que ». Ce « Alors que » présent trois fois dans le dernier écrit-copie peut aussi se lire dans le lien qu'elle fait entre le projet et cette mise en texte. Le 16 février, inhibée par la récupération en mémoire des données du texte et le tri à opérer dans ses connaissances, elle en oublie le but poursuivi. Ces manuscrits révèlent surtout la capacité à avoir une activité réflexive lorsque certains aspects sont pointés. L'entrée par la « phrase » lui a permis de réenvisager le trajet que cette dernière doit prendre pour être acceptée et acceptable. Morane a surtout su comprendre qu'il lui faut procéder en tant qu'individu singulier pour gérer les activités d'écriture au lycée.

Lors de la séance d'accompagnement du 31 mai, l'enseignante l'interroge (pages 199 et 200 des annexes) :

P 39 : j'ai une question à te poser ++ là par exemple on voit que des points sont entourés en rouge sur le brouillon de ta rédaction ++ c'est pendant que tu rédiges ou après ? c'est pendant que tu écris que tu fais ça ou c'est après ?

Morane <après un temps de réflexion> : non c'est après parce que pendant + je peux pas faire deux choses à la fois <rires de ses camarades> +++ non c'est vrai + mes parents me disent + tu peux pas faire deux choses à la fois + bon je sais

P 40 : non mais ça va venir ++ regarde d'après ce que tu dis Morane ++ tu écris d'abord au crayon papier et après tu relis en mettant les points <la sonnerie retentit> et en entourant ++ pourquoi entourer ?

Morane : parce que ça me permet de bien les voir ++ de pas les oublier

P 41 : et tout à l'heure je vous signale que dans le couloir qu'est-ce qu'elle a dit ? ++ *je suis une visuelle*

P 42 : voilà c'est-à-dire que là Morane en fait a compris complètement son fonctionnement et regardez ++ ici il y a aussi un autre point ++ tout à l'heure tu me demandais Olivier pourquoi j'entoure *alors que* ? tu l'as écrit après je suppose

Morane : oui

P 43 : comme la virgule et le point ?

Morane : oui parce que j'ai pensé à la confrontation et je me suis dit on fait une confrontation donc j'ai mis *alors que* parce que ça montre bien mais il y a d'autres termes pour faire une confrontation mais j'ai choisi *alors que* et je l'ai rajouté après en me relisant

## 5) Les manuscrits d'Olivier

**Manuscrit du 16 février** (scans pages 110 à 113, transcription de l'écrit-copie pages 114 et 115 des annexes)

S1

Le processus de colonisation d'un peuple commence par une volonté de conquête politique et religieuse  
[appuyé par une méfiance et une haine des coutumes étrangères.]

S2

Chaque individu considère plus important sa coutume que celle de son prochain évoquait Hérodote un  
[philosophe de l'antiquité qui avait déjà constaté un rejet des coutumes étrangères.]

S3

Il décrit une situation où le roi d'Égypte ne comprend pas le cannibalisme des ses visiteurs qui [...] société  
qui [...]

S4

Un peuple qui colonise impose sa religion,  
ses coutumes  
et son mode de vie au peuple colonisé.

S5

De la sorte, le christianisme imposé aux colonies Américaine et le mode de vie évoqué par Hergé dans Tintin au  
[Congo montre les Congolais portent des habits européens.]

S6

Une nation possédant des colonies dérive sa culture divulgant un message colonisateur surtout aux plus jeunes.

S7

Ainsi, dans la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le mythe du bon sauvage apparaît,

S8

des livres pour enfants  
le chocolat Banania  
où Tintin au Congo de Hergé montre une image particulière aux habitants des peuples colonisés,

S9

En effet dans l'œuvre d'Hergé, les congolais sont décrits  
fainéants,  
burlesques  
et inférieurs.

S10

Les noirs font rires.

S11

Dans certaines colonies, l'esclavage apparaît, privant encore plus les peuples colonisés de leurs droits.

S12

Ces esclaves sont contestés et des abolitionnistes vont provoquer l'indépendance des colonies.

S13

En 1980, la Mauritanie est le dernier pays à abolir l'esclavage

S14

mais ces populations exploités et influencés par les cultures colonisatrices sont rattrapés par leur passé,

S15

le Courrier International publie un article de 2011 expliquant la situations des « restavèks »,  
esclaves d'enfants

S16

Les maîtres européens sont remplacés par des maîtres locaux et en Occident,

S17

la force de cette culture et ces évènements sont toujours [visibles].

S18

Des discriminations au Etats Unis ont longtemps perdurés  
mais cette situation au Nord change,  
les clichés disparaissent,  
les Européens ont assumés leur histor-.

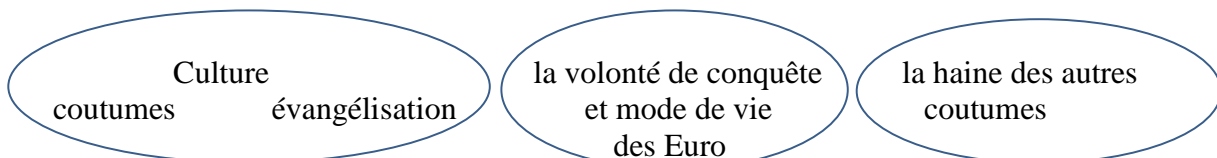
Olivier par le premier segment pose le projet de la démonstration : « Le processus de la colonisation » due à « une volonté de conquête politique et religieuse » qui s'appuie sur « une méfiance et une haine des coutumes étrangères ». Ce choix manifeste la volonté d'Olivier d'exposer la genèse de toute colonisation et conduit au segment 4 à une définition de la colonisation. Entre deux Olivier exploite le thème de la méfiance et de la haine de l'autre chez l'individu par la reprise du texte d'Hérodote. Il est toujours dans l'explicitation du processus de la colonisation mais à l'échelle de l'individu : tout individu est méfiant voire haineux à l'égard de celui qu'il ne connaît pas surtout lorsqu'il ne comprend pas « ses coutumes ». La progression, se faisant à thème constant, cette partie se comprend et pourrait se résumer en : la méfiance voire la haine à l'égard de l'autre empêche de considérer pour ce qu'elles sont ses coutumes. Hérodote l'a démontré : un roi ne comprend pas le cannibalisme de visiteurs qui eux-mêmes ne comprennent pas comment il tolère la crémation de certains de ses sujets.

La suite par contre ne parvient pas associer les thèmes dérivés : la religion, le mode de vie, l'influence de la culture sur la jeunesse. Les segments 5 et 6 se divisent respectivement chacun en deux parties : la première le « christianisme » (S5) repris en « culture » en S6 puis en « message colonisateur » en S6 ; la deuxième en « mode de vie », *Tintin au Congo* et les Congolais qui portent des habits européens. Le segment 7 évoque l'influence de la culture sur la jeunesse, repris en segment 8. Mais entre deux il est question du mythe du bon sauvage. Les ruptures thématiques sont constantes.

Les derniers segments cadrés temporellement et spatialement « En 1980, en Mauritanie » pour le segment 13 et « aux Etats- Unis » pour le segment 18 recentrent le projet d'écriture sur la prégnance des mentalités.

Nous faisons l'hypothèse que ce brouillage thématique procède du brouillon (annexe page 111), sorte de carte mentale qui ne permet pas un chemin de la pensée, l'intenté originel se perdant.

Sur ce brouillon, trois bulles centrales reprennent les sous-thèmes :



L'écrit-copie s'organise autour de ces trois sous-thèmes. Mais en y regardant de plus près, ces bulles sont dérivées, par des flèches, d'items les englobant. Olivier semble avoir repris ce

brouillon dans une lecture de l'axe central sans plus voir les relations antérieurement établies. Par ailleurs, comme s'y retrouver dans cet écheveau de liens ?

Sur la mise en grilles de l'écrit-copie les ruptures sémantiques se repèrent d'un segment à l'autre dans une lecture paradigmatique mais aussi au sein même des segments (5, 6 et 8).

Nous supposons à ce stade de notre analyse que les thèmes dérivés parasitent la progression, créant des phénomènes de ruptures, de blancs sémantiques que le lecteur ne parvient pas à combler.

**Écrits-copies du 06 avril** (scan pages 120 et 121, transcription pages 122 et 123 des annexes) **et du 25 mai** (scan pages 128 et 129, transcription page 130 des annexes).

Cet écrit-copie révèle une tension entre l'argument et sa démonstration.

Dans cet extrait, Alceste excuse Célimène son amant d'avoir feint ses sentiments envers elle.

très vite, nous remarquons la forte présence de la négation avec « ne » v. 6, 8, 10, 14, 17, 2 » et « pas » dans l'ensemble de son texte, le message n'est pas mélioratif. S'ajoute à cela l'utilisation fréquente de l'adverbe « tout » v. 5, 17, 24, 33 et 34 accentuant fortement son message comme « tout à la rage » v. 34. Alceste utilise une ponctuation particulière par l'emploi fréquent des deux points (« : »), on les retrouve au vers 11, 14, 16, 18, 31 et 34 lui permettant d'introduire son argumentation.

Dans ce premier paragraphe, comme dans l'écrit-copie du 16 février, Olivier annonce l'objet de sa démonstration : la feinte des sentiments. Mais la suite est un repérage de procédés qui ne démontre rien.

Dans l'écrit-copie du 25 mai, il annonce le but de la démonstration, la différence de traitement du sentiment amoureux. Cette annonce s'associe à des phrases graphiques opposant syntaxiquement et sémantiquement les deux poèmes. Soit cette mise en grilles du premier paragraphe.

S1

Les deux poètes diffèrent par leur traitement du sentiment amoureux.

---

S2

Dans *Phénix* de Paul Éluard, l'amour est désigné [...] est présent continuellement et débute [...] alors que dans *Sonnets* de Louise Labé, il est absent.

---

S3

En revanche dans ce dernier, le lexique de la mort est plus dominant avec « mourir » vers 9, [...]

---

S4

Enfin, la désignation des personnages restreinte dans *Sonnets* est au contraire très <mot illisible> dans *Le Phénix*.

---

S5

Les pronoms personnels [...] du singulier témoignent avec les indices précédents, du registre lyrique et de la [différence de traitement des deux poèmes.]

Les segments 2 et 4 montrent que le raisonnement comparatiste s'appuie syntaxiquement sur « alors que » et « au contraire » et sémantiquement sur l'opposition entre « présent » / « absent » (S2) et « restreinte » et « très <mot illisible> ». Dans le segment 3, la comparaison se fait par le comparatif « plus ».

Cet écrit-copie se lit plus aisément parce qu'Olivier exploite d'un bout à l'autre, le même thème sans oublier le but poursuivi, la confrontation de deux textes.

**Les brouillons des 6 avril et 25 mai** (scans pages 118 et 119 et 124 à 127 des annexes) expliquent peut-être cette évolution. Celui du 6 avril n'est qu'un relevé. Olivier repère des occurrences sériées sous des procédés. Par ailleurs les éléments de compréhension<sup>93</sup> sont peu fournis :

- « Alceste et Célimène discutent ».
- « Alceste reproche à C. de l'avoir trahit ».
- « Alceste explique pourquoi C la trahis ».

Le 25 mai, Olivier opère d'abord aussi un repérage sur les textes, repérage repris en partie pages 1 et 2 du brouillon qui dissocie le texte de Louise Labé de celui de Paul Éluard. Sur le troisième brouillon, troisième support figurent trois colonnes : deux pour les textes et une au centre pour les procédés mis en commun par cette colonne centrale. Mais ce tableau est précédé d'éléments de compréhension :

Sonnets, Louise Labé

- Le narrateur pleure, desire que qqun revienne.
- Le narrateur pleure un temps de sa vie où il était avec la personne.
- Selon lui, « l'esprit n'est pas en sa faveur ».
- Il priera de beaux jour qd il sera mort.

Le phénix, Paul Éluard

- Le narrateur aime une personne -> passion dévorante
- Se sent seul quand il est seul

L'entrée dans les textes et dans l'analyse se suit dans ce parcours du brouillon 1 au brouillon 3. Le premier paragraphe du brouillon 1 recopie des vers du poème de Louise Labé, s'ensuit une reprise d'occurrences des textes dans un tableau qui les sépare sans les comparer. Sur le

---

<sup>93</sup> Pour entrer dans les textes et procéder à une analyse, l'enseignante demande systématiquement aux élèves de noter d'abord ce qu'ils ont compris et ressenti des textes. Ce sont « les éléments de compréhension », base de la compréhension-interprétation consensuelle qui se co-construit en classe ensuite.



brouillon 2, les occurrences sont sériées sous des procédés identifiés dans chacun des poèmes symbolisés par L. et P. Le paragraphe en fin de page rédige une première version du début de l'écrit-copie. Le brouillon 3 apparaît comme un approfondissement de ce qui précède dont les éléments de compréhension rendent compte. L'entrée dans l'analyse se fait très progressivement et doit être préparée par une appropriation qui passe par la copie de vers.

### **Conclusion partielle :**

L'analyse des manuscrits rend compte à la fois de singularités scripturales et de tendances générales chez les sujets-scripteurs pris dans leur ensemble.

Les brouillons observés du 16 février prennent des formes diverses, mixtes le plus souvent : listes, parties rédigées, schémas se succèdent, alternent. Les étapes de la conceptualisation sont marquées.

Olivier fait une sorte de carte mentale, « parcours des textes » en fonction d'items communs et rédige ensuite. Morane rédige des paragraphes entiers et pour l'un d'eux synthétise en un schéma la « progression du mythe du bon sauvage dans les années (1931 à 1957) ». Léane commence par noter les deux arguments avec les documents concernés qu'elle développe ensuite et rédige. Éléonore liste trois thèmes puis rappelle le contenu des documents sous formes de titres et de flèches. Alice liste par siècle les références des textes puis fait un schéma.

L'espace de la page est diversement investi. Morane remplit la page. Alice procède par jets successifs sur des demi-pages. Olivier inscrit le brouillon sur la même feuille que l'écrit-copie.

Ce 16 février les brouillons ont pour trois élèves une fonction de récapitulation des contenus des documents. Les reprises de ces derniers sont des reformulations sauf pour Éléonore qui reprend des mots de *Tintin au Congo* et Morane qui reprend des termes de Montaigne. Léane présente un brouillon qui n'a pas cette fonction : elle est immédiatement à la recherche d'une conceptualisation au plus près du sujet. Celui d'Olivier est un entre-deux.

Ces brouillons ont aussi une fonction d'auto-contrôle, d'auto-instructions et de « pense-bête ». Léane sur le troisième brouillon, note et commente ses choix. Morane note ce à quoi elle doit penser « Pas de oui-non. Pas de première personne. Faire référence à au moins 2 doc. » Éléonore écrit en marge « connecteurs logiques ». Alice liste des « Indices de persuasions ». Seul Olivier ce jour ne se donne pas d'instructions écrites.

Sur une même surface se lit la relecture. Pour Léane, l'écrit réalisé devient brouillon parce qu'elle n'en est pas satisfaite. Un « HS » vient barrer une partie rédigée. La réécriture se fait sur la même surface. Se lit également la révision-correction. Même si nous l'avons peu étudiée.

En tant que textes-sources, ces brouillons du 16 février, renseignent sur la manière dont les manipulations sur la langue se font, sur les choix qui les sous-tendent. Le brouillon d'Éléonore explique comment des suppressions et des déplacements de phrases dans ce trajet, appauvrissent l'écrit-copie. Léane a besoin de quatre versions différentes.

Ces remarques n'ont d'intérêt qu'en lien avec l'écrit-copie dont la réalisation représentée par une mise en grilles met en exergue les effets de la textualisation qui doit être suffisamment efficiente pour que la compréhension soit possible. Ces mises en grilles ont donné lieu à des constats qui eux-mêmes n'ont de sens que dans la relation que nous faisons avec les écrits ultérieurs. Les manuscrits d'avril et mai sont lus comme des réponses apportées par le sujet-scripteur à ce qui achoppe en février, notifié ou non par l'enseignante. Ils témoignent d'une prise de conscience. Les brouillons de Morane sont à cet égard exemplaires lorsqu'elle entoure des signes ponctuation et « alors que ». Cette prise de distance vis-à-vis de son propre écrit s'observe chez ces sujets-scripteurs.

Sur un autre plan, cette analyse de manuscrits met en avant la difficulté à analyser différents niveaux de structuration des écrits par une enseignante.

Léane et Olivier n'adoptent pas la même stratégie que leurs camarades. Ils inscrivent leurs écrits du 16 février dans une réflexion qui témoigne d'une certaine assimilation-appropriation des documents étudiés. La persistance de la pratique de l'esclavage est rendue dans l'écrit-copie de Léane par le rôle de la transmission à travers l'éducation des enfants. *Martine part en voyage* et *Tintin au Congo* servent d'appui à cet argumentaire. Olivier, dans le premier paragraphe, évoque le « processus » de la colonisation qu'il explique par la « méfiance » de tout un chacun à l'égard de l'autre. Il prend à titre d'exemple le texte d'Hérodote. Les paragraphes suivants tentent de poursuivre sur cette voie mais les exemples pris brouillent les arguments avancés.

Ces écrits de Léane et Olivier manifestent une certaine assimilation-appropriation des documents dont la textualisation est difficile. Ils sont le reflet d'une élaboration subjective en cours qui pour être perçue exige un grain d'analyse particulier : celui d'une énonciation en acte qui morcelle l'intention du dire avant de trouver les bonnes combinaisons. En cela

l'activité résumante est une aide précieuse : impossible de résumer lorsque la coopération sémantique ne peut se faire.

Dans certains manuscrits, une déperdition de sens s'observe dans des parties rédigées du brouillon à l'écrit-copie (Éléonore le 16 février notamment) qui place l'enseignante face à un dilemme : évaluer des compétences auquel cas, ces versions premières doivent être prises en compte et il n'est plus question de noter ou ne considérer que l'écrit-copie et noter.

Le courrier joint à Léane pour qu'elle fasse le devoir du février (scan p. 58 des annexes) rend compte de cette tension entre une volonté de ne pas figer le réalisé dans l'écrit-copie et la nécessaire note à apposer.

Sur un autre plan, ces manuscrits interrogent les aides apportées par l'enseignante. Le tableau d'analyse de texte qui suit l'émergence de la compréhension-interprétation des sujets-lecteurs (écrit intermédiaire réparti en trois colonnes : occurrences, procédés et analyses) permet certes de faire le lien entre la subjectivité de la réception et le texte. Mais il engendre une récurrence du même schéma syntaxique : S + verbe recteur + expansions (citations du texte). Les micro-analyses de l'écrit intermédiaire sont mises en phrases pour constituer des unités de sens autonomes, organisées sur l'écrit-copie autour d'un même thème. Mais il y a peu de liens entre ces micro-analyses. Pour pallier cet effet de morcellement ou de juxtaposition, les élèves ajoutent des connecteurs dits logiques. Cette aide à conceptualiser à partir de sa lecture subjective empêche une textualisation fluide.

Une autre aide peut être interrogée par les effets qu'elle engendre : le texte support de l'évaluation. Y sont listés chronologiquement les documents étudiés avec pour consigne de faire « référence à au moins deux documents parmi ceux étudiés ou lus en classe » (scan en annexe pages 16 et 17). Cette liste voulue par l'enseignante comme aide à se souvenir des références des documents devient ensemble de documents à solliciter. La consigne de se référer à deux documents est élargie à presque tous. Entre ce qui est écrit et ce qui est compris, s'est glissé le surdestinataire.

Le temps alloué à ces évaluations ne permet pas une véritable réécriture. Seule Léane a pu prendre davantage de temps (4 heures).

Un second problème est celui de la tension entre une évaluation par compétences et une évaluation par note. Les manuscrits autorisent un regard sur ces premières en tant que ressources mobilisées cependant que la note ne se pose que sur l'écrit-copie.

## **Chapitre 4 Le dialogue comme espace d'apprentissage**

Les sujets-scripteurs de lycée ont entre 15 et 17 ans et ont en partie conscience de ce qui va et ne va pas sur les écrits réalisés et ce quelle que soit la discipline. Les annotations portées par les enseignants aident à cette conscientisation. De même ils ont en partie conscience de ce qu'ils mettent en œuvre pour écrire en termes de procédures.

C'est ce pari de la capacité des élèves à raisonner sur leurs propres réalisations scripturales qui est fait par l'enseignante. Ce pari implique que l'amélioration des compétences scripturales émane des sujet-scripteurs eux-mêmes et non de l'enseignante et ce pour deux raisons principales. La première, essentielle, est que tout sujet n'apprend que si ce qui lui est proposé entre dans son aire d'appropriation potentielle et dans ses capacités. La seconde est que l'enseignante a conscience de n'être qu'enseignante, pas linguiste, pas psychocognitiviste ou psycho-linguiste. Lorsque Daniel lui pose la question de savoir s'il est préférable de placer la conjonction conjonctive « à condition que » en début ou en fin de phrase, elle lui répond qu'elle n'en sait rien (annexe page 183).

Dès lors, l'enseignante est porteuse d'une voix ou de plusieurs voix adoptant des points de vue différents pour rendre davantage apparent ce qui ne l'est pas forcément. Mais la responsabilité des « réponses » est transférée au sujet lui-même et à ses pairs par le dialogue engagé. Le dispositif d'accompagnement personnalisé présenté plus loin et les annotations mettent en avant cette conscience de ce qui est déjà là et de ce qui achoppe pour agir sur un écrire plus efficient qui engage le sujet. À ce dernier de déterminer le degré d'intervention possible ; à l'enseignante d'orienter vers des regards possibles comme autant de points de vue sur des niveaux de structuration différents.

### **4. 1 Les annotations de l'enseignante comme vecteur d'un potentiel échange entre le sujet-scripteur et un sujet-lecteur**

À la réception des écrits-réalisés, l'enseignante prend conscience de l'écueil que les élèves ont affronté. L'évaluation proposée et la liste des références des textes-sources a déclenché chez quatre élèves une stratégie inadaptée : celle de la récupération en mémoire des données des documents. Seule Léane parvient à contourner cette difficulté mais l'enseignante ne le voit pas.

Dès lors, ce qui importe pour l'enseignante est de proposer un retour sur ces écrits qui ne sanctionne pas, immédiatement, par une note. Aucune note ne figure sur les écrits-copies et il n'y a pas toujours d'appréciation générale. C'est pourquoi les élèves sont invités dans un premier temps à analyser seuls ou en groupe leurs écrits-copies et à répondre aux questions posées en annotations. Alice et Morane font le choix d'analyser leurs écrits sans rédiger ce retour sur les annotations.

Dans un second temps, un mois plus tard, les élèves procèdent à une autocritique (scans pages 131 à 133). La consigne est la suivante : « Compte tenu de l'écrit du 16 février, sur quoi dois-je porter une attention particulière dans les prochaines semaines pour améliorer mes écrits ? » Ces autocritiques focalisent l'attention sur les niveaux où devront se situer les interventions ultérieures des sujets-scripteurs vis-à-vis de leur activité de régulation et de contrôle des écrits en partant du réalisé du 16 février.

Nous reproduisons dans les tableaux suivants les appréciations générales et annotations portées sur les écrits-copies du 16 février.

Alice	Analyse ton écrit au regard du sujet. Que démontres-tu ? Comment ? // Quel est le sujet ? Comment y répondre ? Pas de note.
Éléonore	Pas d'appréciation et pas de note.
Léane	Pas d'appréciation et pas de note.
Morane	Sur une feuille, envisage ce que tu voulais démontrer d'un côté et ce que tu as écrit d'un autre.
Olivier	Tu es certes dans le sujet Olivier mais ton raisonnement s'appuie sur des données erronées.

Types de signalement, tableau très largement inspiré de Boré et Bosredon, 2018.

Les deux auteurs de cet article rendent compte du discours enseignant à travers notamment les annotations portées sur 233 copies allant du CE2 au CM2. Sont distingués « quatre critères d'annotations mutuellement exclusifs : les signalements seuls ; les signalements avec rectifications (orthographe et ponctuation) ; les réécritures faites par l'enseignant (ajouts, suppressions, remplacements, déplacements) qui modifient le texte de l'élève et peuvent être accompagnés d'un signe codé par l'enseignant ; les commentaires à portée locale, plus rares, formulés la plupart du temps sous la forme de brèves questions monosyllabiques (*sens ? qui ? où ?*). » (Boré et Boresdon, 2018 : 100 et 101). Ces critères se retrouvent à des degrés divers sur les écrit-copies des élèves de seconde. C'est pourquoi nous nous en inspirons très largement.

<b>Sur la langue</b>	
Signalement d'une erreur orthographique et rétablissement de la bonne orthographe	<b>Alice</b> : « <u>ex</u> ister », « opinion », « interméd <u>ia</u> ire » <b>Léane</b> : /ée/ en marge / « bande dessiné »
Signalement d'une erreur sur la ligne par un trait vert dans la marge sans distinction des erreurs.	<b>Alice</b> : 32 <b>Éléonore</b> : 7 <b>Léane</b> : 17 <b>Morane</b> : 14 <b>Olivier</b> : 8
Signalement d'une possible erreur sous forme de question	<b>Léane</b> : « nous avons remarqué » = « Que choisistu ? » et terminaison entourée en vert.
Signalement d'une erreur avec rectification	<b>Alice</b> : « le », « Le », « les »
Signalement de l'usage récurrent d'un auxiliaire pris dans une modalité temporelle	<b>Alice</b> : « Pourquoi utilises-tu le v. aller comme un auxiliaire ? »
Signalement d'une maladresse syntaxique liée à une redondance de termes	<b>Alice</b> : « 3 connecteurs : pas un peu beaucoup ? »
Signalement d'une reprise pronominale inadaptée	<b>Éléonore</b> : pronom « ils » entouré par cercle vert / « La société européenne paraît, en quelque sorte, cruelle. Ils »  <b>Léane</b> : Qui particulièrement ? / « Ceux »
Signalement d'un usage de la ponctuation à interroger	<b>Léane</b> : « Comment as-tu décidé de mettre un pt ? » et deux points entourés et reliés par une flèche.
Signalement d'un usage de la ponctuation inapproprié et rectification apportée	<b>Olivier</b> : point et majuscule notée par l'enseignante.
Signalement d'un lexique inadapté	<b>Alice</b> : « on parle »
<b>Sur un plan conceptuel</b>	
Signalement de connaissances et de reprises-reformulations erronées	<b>Alice</b> : « Quand l'esclavage en France et dans ses colonies est-il aboli ? »  <b>Léane</b> : « Qd l'esclavage a-t-il été aboli dans les colonies françaises ? » « En quoi ce terme ne convient- il pas ? »/ « Tintin les prend pour des esclaves » <b>Olivier</b> : « Oui ms ces pays st-ils encore des colonies à ce moment ? Qd l'esclavage est-il aboli officiellement ? A quoi te réfères-tu donc ? »

<p>Signalement d'un problème de lexique</p>	<p><b>Alice</b> : « Qu'entends-tu par « discrètement ? »</p> <p><b>Éléonore</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Et que sont les sociétés esclavagistes ? »/ « Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prête à tout. »</li> <li>- « Cruelle ou curieuse ? Cruauté ? »/ « La société européenne paraît, en quelque sorte, cruelle »</li> </ul> <p><b>Léane</b> : « Dégager de l'influence ? Comment être plus précise ? »</p> <p><b>Olivier</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « En quoi le terme importance ne convient-il pas ? »</li> <li>- « À préciser »</li> </ul>
<p>Signalement d'un manque d'explicitation</p>	<p><b>Alice</b> : « Comment être + explicite ? « pour mesurer écart entre restitution du texte « Traite des nègres » et le sujet qui demande une prise de position personnelle.</p> <p><b>Éléonore</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Je ne comprends pas ton raisonnement » (avec trait dans la marge pour signifier passage non compris)/ « Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prête à tout. Les esclaves sont maltraités par quelconque coup, donc physiquement. »</li> <li>- « De quels pays ? »/ « Après l'indépendance en 1804 » ; Qd ? Où ?/ « Ils travaillent dans les champs tandis que leurs enfants travaillent chez les maîtres. »</li> <li>- « Pourquoi le lecteur ne peut-il pas comprendre ? »/ Mais la cruauté des européens font face, ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension et les laisse continuer leur travail acharné.</li> <li>- « Quelle est la signification de cette phrase ? »/ Dans la phrase de Montaigne, « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » extraite des « Essais », on montre que les seuls personnes qui acceptent cet esclavage sont ceux qui sont assurés d'y participer mais de ne jamais le subir. »</li> </ul>

	<p><b>Léane</b> : « Comment savoir qu'elle est perpétuée ? « + verbe naisse entouré en rouge - « À préciser. En quoi cela te pose-t-il pbl ? »</p> <p><b>Morane</b> : « De ? » pour « une opprobbe différente avec les autres civilisation »</p> <p><b>Olivier</b> : - « Où ? » - « Je ne comprends pas ta phrase. » - « Ni celle-là » - « Pourquoi le lecteur ne peut-il pas suivre ton raisonnement ? » - « Toujours ? »</p>
Signalement d'un raisonnement à développer	<b>Olivier</b> : « + conquête de l'espace »
Signalement d'une modalité assertive inappropriée / positionnement énonciatif	<b>Léane</b> : « Qui particulièrement ? »/ supériorité société européenne.
Signalement de l'accord / désaccord	<p><b>Léane</b> : « À revoir pour <i>maltraiter</i> »/ <i>Tintin au Congo</i></p> <p><b>Morane</b> : expression « (ex. la civilisations thaitiens) » entourée en rouge.</p> <p><b>Olivier</b> : « Non ! Cf le Supplément ».</p>
Signalement d'un problème de graphie :	<p><b>Morane</b> : mots soulignés et « ? » en marge</p> <p><b>Olivier</b> : « Je ne lis pas ».</p>

Les signalements procèdent d'un choix conscient de l'enseignante de porter l'attention sur le réglage conceptuel de la mise en texte. Les erreurs d'orthographe sont parfois corrigées (pour Alice et Léane, dyslexiques), mais elles ne sont quasiment pas questionnées. On peut s'interroger sur l'utilité du pointage par les traits verts en marge : s'agit-il d'une impossibilité à se départir d'une posture d'enseignante correctrice de la langue ? Ou d'une possibilité offerte au sujet-scripteur de réviser-corriger son écrit sans localisation précise de l'erreur ?

La majorité des annotations pointe l'écart entre le sens et la signification de certains énoncés. L'écart entre un intenté et un dit normé est ainsi signalé, par le signalement d'une difficulté de lecture. Les questions posées laissent le soin aux élèves de revenir sur le sens intenté en les poussant à déplacer leur point de vue pour adopter celui du lecteur. Devenant lecteur de lui-



même, le sujet est plus à même de procéder à « une mise en signification » du sens intenté. Les questions sont alors très larges : « Comment être + explicite ? », « Pourquoi le lecteur ne peut-il pas comprendre ? », « Quelle est la signification de cette phrase ? », « Pourquoi le lecteur ne peut-il pas suivre ton raisonnement ? ». Le même objectif est poursuivi par le questionnement autour du lexique utilisé : « Qu’entends-tu par discrètement ? » pour Alice ou « Cruelle ou curieuse ? » pour Éléonore. La modalité de ces signalements est le plus souvent interrogative mais le « Je ne comprends pas ton raisonnement » a la même fonction. Ces signalements sont en écho aux appréciations générales portées lorsqu’il y en a : « Analyse ton écrit au regard du sujet. Que démontres-tu ? Comment ? Quel est le sujet ? Comment y répondre ? » pour Alice ; « Sur une feuille, envisage ce que tu voulais démontrer d’un côté et ce que tu as écrit d’un autre. » pour Morane. L’écart entre un vouloir-dire et le réalisé est mis en avant par l’écart entre sens et signification. Pour Olivier, l’accent est mis sur la reprise-reformulation erronée des textes sources.

Un mois plus tard, les élèves dressent une autocritique de leurs écrits.

Dans le tableau ci-dessous sont reproduits dans la colonne de gauche, la « réponse » aux annotations et dans la colonne de droite l’autocritique.

Retour sur les annotations (23 février). Pour plus de clarté nous reproduisons les questions du professeur en italiques.	Autocritiques (29 mars)
	<b>Alice</b> (scan page 131 des annexes) : - orthographe - formation des phrases - mot « fouretout » - mot trop compliqué qui n’a plus de sens - grammaire - phrase incompréhensible - conjugaison»
<b>Éléonore</b> <i>- Et que sont les stés esclavagistes ?</i> Les sociétés esclavagistes sont les personnes appartenant à une société qui subit l’esclavage. Comme les personnes travaillant dans les champs par un travail acharné pour des peuples Européens par exemple. <i>- De quel pays ?/ Qd ? Où ?</i> Les sociétés esclavagistes comme dans les pays d’Afrique. <i>- Je ne comprends pas ton raisonnement et</i>	<b>Éléonore</b> (scan page 131 des annexes) : plus se justifier de vocabulaire »

<p><i>Pourquoi le lecteur ne peut-il pas comprendre ?</i></p> <p>Ils sont maltraités en plus d'un travail acharné, maltraités par les populations Européennes par des coups par exemple et puis maltraités moralement.</p> <p>- <i>Cruelle ou curieuse ? Cruauté ?</i></p> <p>Cruauté car dans « le voyage de Bougainville », Orou dit à l'Aumônier que les enfants sont une richesse tandis que celui-ci répond qu'il faut les nourrir donc que cela doit être une trop grande responsabilité et non un plaisir.</p> <p>- <i>« connaitre plus amplement leur vie »</i> souligné sur l'écrit-copie adjoint à « ?! »</p> <p>Connaître plus amplement leur vie car il lui pose beaucoup de questions sur leur vie.</p> <p>- <i>Que signifie cette phrase ?</i></p> <p>Le phrase signifie que chaque personne qui fait subir à quelqu'un l'esclavage est garantis qu'on ne lui fera jamais subir.</p>	
<p><b>Léane</b></p> <p>- <i>Comment savoir qu'elle (la culture esclavagiste) sera perpétuée ?</i></p> <p>1) On peut le deviner car, les enfants depuis leurs plus jeune age sont plongés dans la culture esclavagiste et à cause des traditions que leur parents leurs transmette, quand ils seront grand, ils feront comme eux.</p> <p>- <i>Qd l'esclavage a-t-il été aboli dans les colonies françaises ?</i></p> <p>2) En 1804</p> <p>- <i>À préciser. En quoi cela te pose-t-il problème ?</i></p> <p>3) Ce qui me pose problème c'est de l'infériorité de Cacao par rapport à Martine</p> <p>- <i>Comment as-tu décidé de mettre un point ?</i></p> <p>4) J'ai décider de mettre un point pour insister sur la phrase qui suit.</p> <p>- <i>À revoir / En quoi ce terme ne convient-il pas ?</i></p> <p>5) Ces termes ne conviennent pas car ce sont les Congolais qui propose leur services et non Tintin qui demande.</p> <p>- <i>Dégager de l'influence. Comment être + précise ?</i></p>	<p><b>Léane</b> (scan page 131 des annexes) :</p> <p>Une phrase doit être :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pas trop longue</li> <li>- sans fautes</li> <li>- approfondir mes pensées</li> <li>- justifier se que je veux dire</li> <li>- faire attention a la ponctuation</li> <li>- utilisé un vocabulaire adesquate</li> </ul>

<p>6) J'aurais pu dire que les textes sont écrits pour faire l'éducation des enfants, pour que plus tard ils fassent comme leurs héros ; - <i>Qui particulièrement ?</i></p> <p>7) Les colonisateurs, je parle des Belges à ce moment. - <i>À nuancer, pourquoi ?</i></p> <p>8) Parce que je donne trop mon point de vue je dois rester d'externe par rapport à ma « critique »</p>	
	<p><b>Morane</b> (scan page 132 des annexes) : Dans une phrase : Bilan -&gt; je passe d'un sujet à un autre</p> <p>-&gt; je ne suis pas assez attentive, concentré donc je loupe des fautes banales / d'inattention</p> <p>-&gt; j'oublie souvent de me relire donc là aussi j'oublie des mots alors la phrase ne veut rien dire.</p> <p>-&gt; j'utilise trop le « par exemple » utiliser d'autres procédés.</p> <p>-&gt; j'ai trop de connaissance, ce qui fait que je n'arrive pas à extraire les infos qui m'intéresse et après les organisés ▲ il faut que je me pose plus de questions sur le sujet</p> <p>Phrase complète : sujet + verbe + complément Ex : le chat danse dans le vestibule ; -&gt; suis contexte -&gt; ex : le chat mange la souris</p> <p>-&gt; prendre de la distance par rapport à l'écrit. -&gt; prendre vocabulaire simple. ne pas se compliquer. -&gt; utiliser des justes mots.</p> <p>-&gt; contrôler ses phrases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se poser des questions »</li> </ul>
<p><b>Olivier</b> (pour répondre il recopie les questions de l'enseignante) - « <i>Je ne comprends pas ta phrase ?</i> » J'ai essayé de introduire l'exemple pour l'argu. - « <i>A quoi te réfère-tu ?</i> » J'ai voulu me référer aux connaissances fausses que j'avait. - « <i>Pourquoi le lecteur ne peut-il pas suivre</i></p>	<p><b>Olivier</b> (scan page 133 des annexes) : Pas les bonnes expressions beaucoup de verbes en « ant » quelques phrases trop longues orthographe efface des mots en oubliant de les remplacer = &lt;mot illisible&gt; Pas les bons termes. tentatives d'effets d'écriture peu réussis.</p>

<p><i>ton raisonnement ? »</i>  J'ai perdu le lecteur dans des phrases sans sens inutiles.  Je n'ai pas exprimé clairement ma prise de position.  J'ai voulu intégrer toutes mes connaissances et tous les docs dans le texte, j'en ai perdu l'objectif de la critique.  J'ai fait un hors-sujet en melangeant « résumé et, analyse et un peu de critique. »  J'ai cherché trop compliqué.  06 / 20<sup>94</sup></p>	
--	--

Beaucoup d'annotations mettent en avant les difficultés de compréhension de l'enseignante et repèrent les segments qui empêchent cette compréhension. Et les réponses aux questions posées en annotation sont pour une part des réécritures qui partant du sens d'un terme, d'une expression ou d'une phrase graphique en déterminent une signification. Les trois élèves qui ont fait le choix de rédiger des réponses aux questions annotées sont concernés mais c'est majoritairement Éléonore qui dans l'autocritique met en avant la justification et le vocabulaire.

Le niveau syntaxique en tant que niveau de structuration autour d'un élément recteur est peu interrogé. Et une seule annotation concerne la délimitation phrastique (Léane). Pour autant les autocritiques mettent en avant la phrase. Alice par la « formation des phrases » et « la phrase incompréhensible » évoque deux niveaux d'analyse de la phrase. Morane use d'un métalangage grammatical en lien avec le contexte pour envisager d'une part la combinatoire nécessaire à la formation d'une unité syntaxique et d'autre part sa pertinence.

« Phrase complète : sujet + verbe + complément

Ex : le chat danse dans le vestibule ;

-> suis contexte<sup>95</sup>

-> ex : le chat mange la souris »

Quatre élèves évoquent la phrase pour constater qu'elle est un niveau à travailler alors que la consigne de l'autocritique est plus large. La veille a eu lieu la première séance d'accompagnement personnalisé. Nous supposons que cette séance a déplacé le positionnement des élèves : de sujets-scripteurs soucieux du sens, ils sont passés à celui de

<sup>94</sup> Cette note est celle qu'Olivier attribue à son écrit-copie.

<sup>95</sup> Nous ne savons comment interpréter cette expression.

sujets-scripteurs soucieux de la signification, de l'adressivité de leur texte c'est-à-dire qu'ils deviennent lecteurs de leurs propres textes. La phrase est à prendre dans ce contexte. Les autocritiques portent la trace de ce déplacement.

Par ailleurs, si trois élèves dressent des constats programmatiques des futurs écrits, Léane et Morane vont plus loin.

Les infinitifs listés par Léane apparaissent comme des instructions personnelles ciblées, à respecter pour améliorer ses compétences scripturales. Ces instructions épousent l'activité d'écriture argumentative au lycée dans son ensemble : pour passer d'un intenté à un écrit réalisé normé dont la signification est claire, il lui faut prendre garde à ses « pensées », au lexique utilisé, se « justifier » et relire avec une attention particulière la ponctuation. Cette dernière est clairement marquée dans les écrits-copies ultérieurs des 23 mars et 25 mai.

Morane, elle, met l'accent sur les procédures à mettre en place pour relire les écrits réalisés en formulant le déficit d'attention qui nuit à la révision-correction et à la réécriture. Et d'elle-même elle solutionne le problème : « prendre de la distance par rapport à l'écrit » en se posant des questions, ce qui s'observe dans les écrits ultérieurs.

Olivier dans les écrits d'avril et mai n'oublie pas l'objectif assigné aux tâches d'écriture et Éléonore met l'accent sur la cohésion de ses écrits. Quant à Alice, son autocritique met en avant deux difficultés procédurales : l'une quant à la sollicitation de son répertoire lexical, l'autre quant à la textualisation. À plusieurs reprises dans les séances d'accompagnement personnalisé, Alice revient sur ces difficultés qui sont par ailleurs signifiées par les annotations portées sur le brouillon, en partie reprises sur l'écrite-copie :

Sur le jet 1 (scan page 24 des annexes) la question annotée « qu'entends-tu par *intuitive* ? » interroge « XVIII -> explication intuitive de l'esclavage -> Chevalier de Jaucourt, Encyclopédie, « traite des nègres ».

Sur l'écrite-copie : l'annotation « Qu'entends-tu par *discrètement* ? » questionne la réécriture « Dans ces explications il va aborder ces jugements discrètement. Il va commencer par décrire l'esclavage puis, peu à peu nous amener au commerce triangulaire en donnant son avis par des affirmations. »

Le « Pourquoi as-tu hésité entre « continuité » et « dénoncer » ? Au XVIII<sup>e</sup>, quel était le but du Chevalier de Jaucourt ? » porté sur le jet 1 questionne la rature par laquelle Alice remplace « continuité » par « dénoncer ». Cette double annotation fait aussi le lien entre la dénonciation d'une pratique légale au XVIII<sup>e</sup> siècle et la survivance d'une pratique devenue illégale. D'où le « Comment être plus explicite ? » sur l'écrite-copie. Cet obstacle est mis en avant par Alice dans la première séance d'accompagnement personnalisé :

P 103 : tu fais un étalage des connaissances mais ce que tu as envisagé ++ à savoir que la culture esclavagiste existe depuis l'Antiquité n'est pas noté tel que dans ton travail

Alice : non parce que en fait je croyais qu'il fallait pas le montrer ++ fallait pas le dire tel quel ++ en fait fallait le faire ressentir quoi enfin je sais pas comment dire le faire par des indices mais pas le dire tel quel

P 104 : mais dans les textes qu'on a étudiés on a bien un vocabulaire + c'est toi qui disais un vocabulaire fort etcétera est-ce qu'on a bien senti la prise de position des auteurs ?

Alice : bah oui

P 105 : où est le souci ?

Alice : j'arrive pas à placer le vocabulaire fort en fait

P 106 : et bien ce n'est pas grave tu prends un autre détour Alice  
(pages 149 et 150 des annexes)

L'autocritique d'Alice apparaît comme la plus difficile à interpréter parce que n'utilisant pas de « détours », de périphrases, elle use d'un vocabulaire méta général « orthographe », « grammaire » « conjugaison ». Que recouvrent-ces termes pour elle ? Et elle ne se positionne pas en tant que sujet énonciativement impliqué.

De l'analyse des annotations, de celle des retours et des autocritiques, il ressort que chacun des sujets-scripteurs « choisit » le niveau sur lequel intervenir mais ce choix est influencé par la séance du 22 mars sur la « phrase ». La stratégie de détour de l'enseignante qui consiste à ne pas revenir sur les « phrases graphiques » réalisées le 16 février mais à interroger les représentations des élèves semble appropriée pour que leurs points de vue sur leurs compétences scripturales s'affinent.

## **4. 2. L'échange comme levier vers un mieux écrire**

Les annotations et le dispositif d'accompagnement placent l'échange, l'interaction, au cœur du processus d'apprentissage avec pour objectif que les élèves soient plus à même de s'autoévaluer pour réaliser de meilleurs écrits.

L'échange engagé par écrit, initié par l'enseignante par les annotations centrées sur le sens tenté en regard de la signification qui en découle en lecture, et l'échange engagé oralement

sont concomitants et s'interpénètrent mutuellement. Dans les deux cas, le rôle de l'autre est déterminant. Le point de vue, même ou autre ou approchant, ouvre la voie des déplacements interprétatifs possibles du sujet-scripteur. Le déjà-là exprimé (sur la phrase par exemple) s'amende, se précise, s'infirmes ou se confirme dans le rapport aux énoncés de l'autre. Cet autre, personne physique extérieure qui parle et écrit (pair et enseignant), interlocutrice, est le vecteur de l'intériorisation progressive d'une voix interne plus à distance de soi. Dans le dispositif interrogeant la phrase, l'autre permet cette mise à distance de soi qui par rétroaction agit sur les représentations et ce à plusieurs niveaux.

Soit l'échange :

Eléonore : mais Madame on donne pas vraiment son opinion puisqu'on répond pas directement à la question

Alice : bah si tu sais + comme on a vu on laisse des indices + en fait par exemple quand tu vas dire je sais pas *Tintin au Congo* + c'est pas juste ++ qu'ils sont pas +++ que t'es pas d'accord avec

Eléonore : on doit pas le dire ça qu'on n'est pas d'accord

Alice : tu vas pas le dire directement

P 49 : quand par exemple tu écris pour *Tintin au Congo* ce que vient de dire Alice *ce n'est pas juste* lorsqu'elle dit *ce n'est pas juste* qu'est-ce qu'elle fait ?

Eléonore : bah elle donne son opinion elle juge

P 50 : donner son opinion ce n'est pas forcément ++ je pense que oui ou non ++ là qu'est-ce qu'on vous demande de faire dans ce type de travaux ?

Eléonore : bah de donner son opinion

(Séance 2, annexe page 142)

C'est l'intervention d'Alice quant à la distance énonciative exigée dans le genre de l'écrit sollicité qui questionne Eléonore sur ce qu'elle comprend par « donner son opinion ». L'enseignante se fait le relais de ce qu'énonce Alice en reformulant et ne fait que confirmer ses propos.

Il arrive aussi qu'écouter simplement une phrase, l'élève change de point de vue. La lecture de « Chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du Front national » par l'enseignante donne lieu à changement de point de vue d'Olivier. De « bizarre » « parce que ce n'est pas la structure habituelle » il passe à « non j'avoue c'est normal » (séance 2, page 161).

La perception, en cours d'action, des manipulations sur la langue prises dans l'échange peut déclencher le sentiment de grammaticalité ou d'agrammaticalité de la phrase. Lorsqu'il est question de l'utilité des leçons dédiées à l'étude de la langue, Morane évoque les propositions subordonnées :

dire les professeurs nous font apprendre une leçon et s'ils nous apprennent les subordonnées + les choses qui sont toutes à voir dedans c'est parce que y a un truc faut pas l'apprendre par cœur mais faut le comprendre parce que ça nous donne un indice comment tourner la phrase (séance 2, page 153)

Elle justifie ce point de vue en prenant un exemple qui, énoncé, se construit :

« les chiens » est le premier énoncé (séance 2 page 153) suivi d'un deuxième « qui étaient dans la corbeille ». Avec « qui » « on sait que c'est une subordonnée » pour autant la signification de la relation de dépendance échappe. « Les chiens qui étaient dans la corbeille » est pour Morane une phrase grammaticale (séance 2, page 155). Par essais, tâtonnements et par le dialogue avec ses pairs elle parvient à revenir sur cet énoncé : « ah je sais pourquoi parce que + on met + on dit *les chiens qui étaient dans la corbeille* après on met une suite ». Elle explique ensuite que l'agrammaticalité lui est apparue par le sens. Elle passe de même par un exemple construit dans le cours de l'échange qu'elle compare à une phrase du texte 1 : « *oui tu mangeras le gâteau au chocolat à condition que tu fasses tes devoirs* » (séance 3, page 183).

Les deux derniers exemples mettent en avant le rôle de l'oral ; l'un par l'oralisation d'un support écrit, l'autre par la construction oralisée en situation.

C'est aussi l'oralisation du texte interrogé sur la grammaticalité de ses phrases prise dans l'échange avec Morane qui déplace le point de vue de l'enseignante sur une erreur de compréhension-interprétation non anticipée.

P 88 : d'accord je passe au deuxième extrait je lis <lecture du deuxième extrait  
demain + je viendrais ? et pourquoi donc ? parce que maman me l'a demandé ?  
mais je n'en ai nulle envie ++ je sais qu'il me faut lui apporter l'aide dont elle a  
besoin mais elle a trois fils +++ elle se sent seule et bien<sup>96</sup> qu'elle demande une  
aide-ménagère ++ elle a Leïla + Jacqueline + ses chats++ mais seule ma  
compagnie l'apaiserait> (Séance 2, page 162 des annexes)

---

<sup>96</sup> L'interprétation est donnée par la lecture : /et bien qu'elle demande une aide-ménagère/ se comprend comme une interjection suivie d'un subjonctif à valeur injonctive.



P 109 : ça va créer le fait qu'une phrase est grammaticale ou pas ? qu'est-ce qui fait que dans cette phrase *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* ça te gêne + qu'est-ce qui te gêne ?

Morane : le *bien que* ++ *bien qu'elle* parce que moi j'aurais mis *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* et après ça aurait dû suivre

P 110 : d'accord

Morane : et moi ça me

P 111 : donc c'est peut-être le *et* qui est gênant

Morane : non c'est *bien qu'elle*

P 112 : si on dit *elle se sent seule bien qu'elle demande une aide-ménagère*

Morane : oui si on enlève *bien qu'elle* ++ *elle demande une aide-ménagère* là ce serait mieux

(Séance 2, page 165 des annexes)

Dans tous les cas, ce qui s'énonce est adressé et s'entend. Ces « réglages » sont inhérents à toute situation qui prend pour canal l'échange oral en présence. Les élèves s'entendant parler ou entendant parler ou lire, la perception des énoncés n'est pas la même qu'à l'écrit. À ce réglage perceptif s'adjoint le point de vue divergent de l'autre qui « réglant » la compréhension d'un énoncé, rétablit la signification.

L'échange oral permet en outre en réception d'appréhender la relation entre la compréhension lectorale et la mise en langue normée lorsque les textes questionnent l'intervalle dans lequel s'inscrit la variété linguistique possible en usage. L'écart entre le vouloir-dire et le dit réalisé, par le processus de textualisation, est analysé. Les élèves se mettent à la place de l'autre pour essayer de comprendre ; en l'occurrence dans l'exemple qui suit, à la place de Françoise Ascal.

Alice : en fait elle enlève tous les mots

Eléonore : compliqués

Alice : compliqués ou inutiles enfin par exemple *yeux bouche nez* ++ elle pourrait mettre *yeux virgule bouche et nez* pour sauf qu'on comprend très bien la phrase en fait + on fait automatiquement dans notre tête on n'a pas besoin enfin ++ même les verbes en fait *yeux virgule bouche et nez* ne sont pas conformes dans nos têtes ++ on se remet comment dire +++ on voit direct les mots importants et les autres enfin je sais pas comment dire ++

P 104 : si si je vois très très bien mais justement quand on écrit donc <l'enseignante écrit au tableau ce que vient de dire Alice qui rétablit des virgules à l'énumération> on aurait en français strict comme tu dis Alice

Alice : oui voilà

P 105 : on aurait

Eléonore : *les yeux + la bouche et le nez* sont non conformes ou ne sont pas conformes <l'enseignante écrit sous la dictée>

Alice : oui

P 106 : d'accord + entre cette première phrase celle de Françoise Ascal et celle-là qu'est-ce qu'on a rajouté en fait ?

Alice : verbe et je sais plus comment ça s'appelle ++ ponctuation et le *et*

P 107 : on a rajouté de la ponctuation + la conjonction de coordination et

Aline : *le + la + les*

P 108 : oui les déterminants

(Séance 3, page 188 des annexes)

Les élèves passent d'abord par une coopération sémantique (premier mouvement de l'analyse) pour envisager ensuite le processus de textualisation (second mouvement). Le métalangage sert alors à comprendre comment du sens à la signification, il est nécessaire d'en passer par un usage normé de la langue. Alice fait entendre la construction mentale qu'elle opère en rétablissant les éléments recteurs « les verbes ». Le questionnement de l'enseignante permet juste aux élèves de référer à d'autres constituants.

Mais cela ne signifie pas pour autant qu'en production, les élèves aient forcément intégré ces différents niveaux de dialogalité. Alice parvient à dire un difficilement dicible mais ne parvient à expliciter ce par quoi elle doit en passer pour que la signification se réalise.

P 97 : ça dépend qu'est-ce que tu voulais démontrer ?

Alice : je voulais démontrer qu'au fil des années la même ++ la mentalité ne changeait pas tellement en fait

P 98. : pourquoi tu l'as pas écrit ainsi Alice ?

Alice : bah parce que +++ là je sais pas

(Séance 2, page 149 des annexes)

La dernière séance qui s'appuie sur les écrits réalisés du 25 mai reprend différents points nécessaires pour « bien écrire ». Les annotations portées par l'enseignante ont cette fonction. Et lorsqu'Héna évoque l'écart entre son vouloir-dire et le dit réalisé : « enfin c'est pas du blabla mais ça exprime pas vraiment ce que je voulais exprimer », « j'ai des choses en tête mais après j'en fais trop j'écris trop et ++ » (page 196 des annexes), Alice et Morane prennent le relais de l'enseignante.

Héna : bah justement je sais pas comment ++ je sais pas ++ j'aime pas comment je fais mes phrases et tout ça

Alice : comment tu formules tes phrases

Héna : j'ai l'impression que j'en fais trop en fait + je sais pas comment expliquer

Morane : tu utilises trop de formalités + c'est ça pour toi

Héna : oui voilà

Morane : tu t'exprimes pas assez

Héna : j'essaie de m'exprimer et j'en fais trop et à la fin ça va pas  
(Séance 4, page 196 des annexes)

Le changement de posture des élèves est manifeste. C'est même Morane qui interprète en reformulant ce qu'énonce Héna pour que l'enseignante comprenne et Alice "rebondit" sur ce que formule Morane.

Morane : je crois avoir compris Héna ++ elle utilise enfin ++ elle procède à une écriture qui est pas la sienne parce que elle pense que si elle fait comment dire ++ si elle rentre comment dire ++ si elle fait une écriture qui est pas la sienne mais qui est correcte + elle aura forcément une bonne note alors que si elle le fait avec sa propre écriture et qu'à un moment enfin comment dire ++ je vais dire ça ++ mais qu'elle se lâche + qu'elle écrive vraiment + elle a peur de tomber dans l'exagération et de perdre des points à cause de ça

Héna : oui voilà c'est pas le vocabulaire c'est ça

Alice <posant une question à Héna> : c'est donner son avis c'est ça ++ enfin donner plus ++ pas ce que tu penses réellement mais comme t'es pas sûre de toi tu dis je vais partir sur un truc un peu plus flou

Héna : oui voilà

Morane : en fait je vais utiliser cet écrit là parce que comme ça je vais être sûre d'y arriver que utiliser mon propre écrit ++ c'est un peu comme une assurance pour elle  
(Séance 4, page 197 des annexes)

Ces séances d'accompagnement associées aux annotations rendent compte du rôle déterminant de l'échange pour considérer l'activité d'écriture telle que vécue et perçue par les sujets-scripteurs. Mais elles exigent de la part de l'enseignante une relation la plus explicite possible qui autorise des ajustements de postures successifs.

#### **4. 3. Une relation la plus explicite possible au service de l'apprentissage**

Le projet de l'enseignante quant aux séances dédiées à la phrase est explicite : « voir ce qu'il en est de vos écrits c'est-à-dire comment vous faites pour écrire vos phrases comment ensuite vous regardez vos phrases pour construire le paragraphe etcétera etcétera » (séance 1, page 136 des annexes). Cet extrait et le suivant témoignent de la vision « étapiste » de l'enseignante qui enseigne avec les programmes.

en fait je suis en train de travailler sur la manière dont on peut vous aider pour corriger votre écrit + quand je parle de corriger l'écrit + c'est quelle que soit la matière et quel que soit l'écrit c'est-à-dire qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer les écrits que ce soit de l'ordre de la syntaxe de la structure d'un paragraphe de la structure du développement complet etcétera etcétera ? donc j'ai besoin de garder trace de ce que nous faisons ensemble ++ voilà c'est tout, savoir aussi par exemple si la grammaire vous a servi à quelque chose et là c'est un gros point d'interrogation même pour moi

(Séance 2, page 151 des annexes)

Mais en même temps, l'enseignante inscrit cette représentation dans l'objectif général assigné à son enseignement quant à l'écrit : l' « améliorer ». Cette amélioration passe par un retour plus efficient sur l'écrit réalisé. Et alors qu'elle dissocie dans un premier temps les enseignants des élèves (« ce qu'on peut faire »), rapidement, le « on » inclut les deux. Et à ce présent questionné s'ajoute le passé, le vécu de l'élève sous l'angle de l'étude de la langue.

je suis en train de chercher ++ comment enseigner la grammaire + la langue ++ c'est bien on décrit la langue on décrit le système de la langue mais encore faut-il trouver le truc pour que ça aide véritablement à écrire ++ savoir que c'est un groupe nominal c'est très bien mais c'est peut-être encore mieux de savoir construire le groupe nominal en relation avec le verbe etcétera donc voilà ++ mon interrogation est là et elle dure depuis longtemps ++ essayer de vous aider à écrire mieux et je trouve ça intéressant de vous interroger car vous avez des définitions différentes +++ *grammaire* pour vous ça n'évoque pas les mêmes choses + la semaine dernière pour Morane tout de suite la grammaire c'était les temps + Radouane + l'orthographe et c'est même intéressant parce que quand j'utilise le

terme *grammaire* ce n'est pas la même définition que vous par exemple certains d'entre vous ont du mal avec le terme syntaxe ++ qu'est-ce c'est que la syntaxe ? donc même ça au niveau terminologie c'est pas du tout évident et sur les textes que je vous ai distribués là ++ le fait que ce soit grammatical ou pas c'est extrêmement intéressant parce qu'on est pas d'accord ++ alors qui peut justement synthétiser ce qu'on a fait dans les deux précédentes séances ?

(Séance 3, page 176 des annexes)

L'étude de la langue doit servir un « mieux écrire » et la fonction assignée à l'enseignement de la grammaire est très large : décrire « le système de la langue » ; l'exemple du groupe nominal est une résurgence de son vécu d'élève. La dissociation entre une étude de la langue en réception et son appropriation-assimilation pour une meilleure production est mise en avant.

Dans la deuxième séance, la tension entre l'étude de la langue et l'activité d'écriture est explicitée par l'enseignante après deux interventions d'élèves qui réfèrent à son statut :

P 10 : oui alors qu'est-ce qu'on peut entendre par bien utiliser la langue française ?  
+++ je ne plaisante pas ce sont de vraies questions parce que franchement je n'en sais pas plus que vous

Radouane : si vous savez mais vous faites genre ++ regardez son sourire <rires>

Morane : vous êtes prof de français vous savez

(Séance 2, page 152 des annexes)

Pour Radouane, un enseignant est celui qui sait même quand il prétend le contraire. Et Morane sous forme de boutade met en perspective ce savoir avec la discipline de référence. L'enseignante est contrainte de s'engager davantage pour expliciter plus encore la réflexion menée autour de la tension entre réception et production :

P 11 : non vous vous trompez vous pensez que parce que qu'on est prof de français on sait comment tout fonctionne au niveau du système de la langue et en fait on se rend compte que ++ je suis passée comme vous par un enseignement de la grammaire et je me souviens de cours de grammaire par exemple où on nous apprenait ce que sont les subordonnées relatives explicatives et les propositions subordonnées déterminatives et c'est pas franchement c'est pas ce qui aide à écrire vous me suivez ou pas ? ++ c'est pas parce qu'on étudie tel ou tel constituant de la phrase qu'on sait forcément construire ce constituant de la phrase donc le problème est là + donc je n'en sais pas plus que vous ++ ce que je sais c'est que vous avez beaucoup de compétences + vous arrivez à écrire plein de choses etcétera + je le vois dans vos brouillons mais certains d'entre vous sont coincés donc en fait + c'est ce passage entre ce que vous faites quand vous posez vos idées à la rédaction qui m'interroge vraiment qui m'interroge ++ Radouane ?

(Séance 2, page 152 des annexes)

Mais si elle explicite son questionnement, ses doutes en passant par son propre apprentissage pour en arriver à « donc je n'en sais plus que vous », elle exprime aussi sa certitude d'avoir en face d'elle des sujets-scripteurs aux compétences avérées mais pas lisibles sur l'écrit-copie. Elle déplace le curseur du produit réalisé aux processus qui dans une certaine mesure rend compte du réel de l'activité d'écriture.

Dans la troisième séance, elle se montre encore plus explicite.

P 11 : en fait la semaine dernière j'ai essayé de vous l'expliquer mais quand je me suis écoutée + je me suis dit que mon explication n'est pas très bonne ++ vous avez l'impression que comme on est prof de français + en fait on maîtrise complètement ce qu'il en est de l'écrit etcétera + alors c'est vrai qu'on maîtrise en ce sens qu'on sait écrire + d'accord c'est-à-dire que quand j'écris + que ce soit manuscrit ou sur ordinateur + je me relis + je vais envisager la structure du texte global + le paragraphe etcétera c'est-à-dire qu'il y a un tas d'automatismes qui sont inscrits + qui sont en moi + ce sont vraiment des automatismes et je me rends compte que j'ai le même apprentissage de la grammaire que vous + c'est-à-dire que vous avez appris un certain nombre de choses sur les propositions + sur comment construire les propositions ++ Alice la semaine dernière + tu envisageais la conjonction de coordination *et* + ne pas commencer une phrase par la conjonction de coordination *et* ++ et je ne sais pas si vous vous souvenez à un moment j'ai ri quand elle a dit cela et je me suis complètement reconnue en me disant *on m'a toujours dit* et je fais partie des gens qui ont toujours dit et au bout d'un moment je me suis dit mais pourquoi ? qu'est-ce qui fait que ? c'est-à-dire qu'on a le même apprentissage de la grammaire qui est une description du fonctionnement de la langue mais quand on regarde au collège quand on vous faisait travailler par exemple sur les propositions subordonnées vous aviez la leçon et puis ensuite bien souvent une série d'exercices sur la leçon en question c'est ça ou pas ?

(Séance 3, pages 175 et 176 des annexes)

Le positionnement énonciatif de l'enseignante dans cet extrait est intéressant en ce qu'il renvoie à ce qu'elle est en tant que sujet multiple dans son rapport à l'apprendre. Le « prof de français » « maîtrise ce qu'il en est de l'écrit » mais pas en tant que figure du savoir institutionnalisé mais « en ce sens qu'[elle] sait écrire » parce qu'elle a fait des études (de lettres notamment). Le passage au « je » l'engage sur la voie de ce qu'elle fait lorsqu'elle écrit. Elle n'est plus enseignante mais sujet-écrivain ayant des automatismes d'écriture, à la différence des élèves qui n'ont pas encore ces automatismes. Cette évocation d'automatismes est ce qui la fait basculer dans la comparaison qu'elle énonce : « ce sont vraiment des automatismes et je me rends compte que j'ai le même apprentissage de la grammaire que

vous ». L'évocation de l'idée selon laquelle une phrase ne peut commencer par une conjonction de coordination la place au même niveau qu'Alice : elle met en perspective ce qu'elle a appris en tant que sujet-élève avec ce qu'elle est devenue, sujet-enseignante. Dans la suite, elle alterne les positions :

quand un enseignant écrit il a oublié ce qui s'est passé auparavant ++ il faut qu'on se replonge dans nos copies de votre âge pour se rendre compte de ++ par exemple ++ il y a quelque temps j'ai retrouvé une de mes copies et je me suis rendu compte + je devais être en troisième ou quelque chose comme ça + il y avait plein de fautes d'orthographe ++ plein + moins que certains d'entre vous

Alice : oui voilà

P 13 : oui mais j'avais pas de problème d'orthographe et surtout de mémorisation de l'orthographe des mots et j'étais étonnée ++ tiens + c'est marrant + je faisais telle faute + je faisais telle faute + et je n'en ai aucun souvenir ++

(Séance 3, page 176 des annexes)

Alternant ces positions, elle témoigne de la distance prise entre le sujet-élève qu'elle était et le sujet-enseignant qu'elle est. Le sujet-enseignant qui retrouve des écrits de l'élève qu'il était est surpris des erreurs commises. Le constat est fait de « fautes » pourtant elle n'avait « pas de problème d'orthographe et surtout de mémorisation de l'orthographe des mots ».

Les erreurs et tâtonnements sont mis au centre pour apprendre mais un apprendre qui prend pour base le « savoir la langue » pour reconsidérer le « savoir *sur* la langue » (Chiss et David, 2018 : 99) pour se mettre au service d'un savoir sur sa propre singularité scripturale qui prend du temps. Améliorer son écrit quel que soit le niveau considéré prend du temps et l'enseignante se prend en exemple non en tant que sujet exemplaire mais pour rendre compte de ce lent processus. Dans ces séances transcrites, l'enseignante se détache de ce savoir *sur* la langue pour engager les élèves sur la voie d'une réflexion en phase avec leur singularité scripturale. À propos de la place de la locution conjonctive « à condition que », elle est questionnée par Daniel :

P 75 : c'est mieux de le placer au début ++ c'est une question ?

Daniel : oui

P 76 : j'en sais rien

(Séance 3, page 183 des annexes)

Pour autant les élèves ne sont pas en insécurité parce qu'elle leur demande d'être eux-mêmes, de dire avec leurs mots lorsque le métalangage leur échappe : « mais dites-le avec vos mots ». Elle réduit l'espace entre ce que pensent les élèves de ce qu'elle veut et ce qu'elle veut : une

correspondance entre vouloir-dire et le dit, l'écrit. Lorsque les élèves répondent aux questions annotées, elle ne se préoccupe ni de la syntaxe ni de l'orthographe.

## Conclusion partielle

Le dialogue est le cœur de cet enseignement. Les annotations portées sur les écrits-copies questionnent à la fois l'intenté c'est-à-dire la source sémantique du vouloir-dire et la mise en texte réalisé par l'adaptation de ce vouloir-dire à une signification partagée dans une mise en forme linguistique acceptée et acceptable. La prise en compte des manuscrits se fait dans cette double perspective d'analyse du réalisé au regard d'un amont protéiforme et d'analyse de la réécriture. Annoter en ce sens a pour objectif de pointer les dissonances entre l'intenté et la signification réalisée lue par une enseignante qui par ailleurs vérifie le bon usage des moyens linguistiques du sujet-scripteur. L'élève de 15, 16 ans connaît sa langue par l'usage qu'il en fait et par les connaissances qu'il a engrangées sur cette langue. Le constat fait par l'enseignante est que souvent les élèves ne savent pas solliciter leurs connaissances sur la langue pour interroger l'usage qu'ils en font. À ce constat s'ajoute celui de la naturalisation de la notion de phrase, savoir aux contours flous certes mais savoir partagé par les élèves et l'enseignante. La nécessité de parler la même métalangue pousse cette enseignante à mettre en place les séances d'accompagnement personnalisé dont il a été question. S'il ne ressort pas de définition claire de la notion ni même de critères définitoires assurés quels que soient les énoncés écrits à produire, certains écrits réalisés en avril et mai témoignent d'une activité d'autorégulation plus efficiente.

Le questionnement extériorisé, en face à face lors des séances d'accompagnement personnalisé ou différé dans les annotations s'intériorise peu à peu pour donner lieu à cette autorégulation. L'intériorisation opère, la voix de l'autre, les voix des autres (pairs et enseignant) par les points de vue discutés viennent enrichir le dialogue interne. Par les interactions langagières, la signification de phrases, l'appréciation de leur acceptabilité et de leur grammaticalité se négocie, se précise et entre en résonance avec les annotations pour alimenter l'aire de questionnement singulière à tout un chacun. Tout se fait par et dans les interactions langagières (Halté, 2008)

Cela implique d'instaurer un climat de confiance mutuelle. La sécurisation de cet espace de communication transitionnelle, dévolue à l'enseignante, ne peut se faire que si la



bienveillance est mutuelle c'est-à-dire si le regard sur autrui est empathique (Rabatel, 2014). Cela implique également de reconsidérer le statut de l'erreur, qu'elle émane des élèves ou de l'enseignante.

## Conclusion de la troisième partie

Si écrire est une activité complexe, évaluer l'est aussi.

Notre difficulté d'enseignant tient à l'interprétation des erreurs rencontrées dans les copies et au tri à opérer entre des faits de discours et des faits de langue, les unes ou les autres étant prioritaires ou secondaires selon le point de vue pédagogique adopté : on connaît bien maintenant le conflit qui se joue entre les deux niveaux, global (macro-structure, acte de discours, énonciation ou point de vue construit par le scripteur, représentations supposées du destinataire) et local (réglages morpho-syntaxiques, justesse lexicale).

(Masseron, 2003 : 86)

L'analyse des cinq écrits-copies de février par l'enseignante révèle cette difficulté d'identification et de délimitation du niveau ou des niveaux problématique(s), ce d'autant plus que les problèmes se situent le plus souvent en des niveaux intermédiaires s'influençant réciproquement (*Ibid* : 86). En cela l'analyse de l'amont de l'écrit-copie aide à saisir ce qui peut échouer dans la réalisation d'un écrit linguistiquement acceptable, à condition bien sûr d'être à même de procéder à cette analyse et d'avoir les outils adaptés. L'enseignant lecteur des écrits de ses élèves est aux prises avec les niveaux macro-structurel et micro-structurel. Il mesure l'écart entre le réalisé linguistique et ce qui aurait dû ou pu l'être dans le genre scolaire sollicité. Mais ce qu'il repère comme difficulté peut n'être que la trace réalisée d'une difficulté en amont (Delcambre, 2004). Les écrits d'Éléonore, Alice et Morane témoignent d'une stratégie de récupération en mémoire de données des documents sources. Si l'énoncé du sujet avait été formulé différemment et si au lieu d'une évaluation sommative l'enseignante avait proposé des évaluations formatives échelonnées autorisant une assimilation-appropriation progressive des documents, les réalisations auraient été différentes. Les écrits-copies de Léane et Olivier, quant à eux révèlent une conceptualisation en cours à savoir une thématization en recherche d'une textualisation acceptable.

Ces manuscrits sont des écrits d'apprentissage dans lesquels il est difficile de percevoir à la fois ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas et ce qui est en train de l'être, autant en termes de savoirs sollicités sur la langue que de savoirs procéduraux.

La pratique de l'enseignante, nous l'avons vu, repose sur des postulats émanant de son observation des écrits de ses élèves. Le premier pose la nécessité d'en passer par le réglage sémantique de l'intenté réalisé pour accompagner vers une signification acceptable parce que partagée et construite thématiquement pas à pas. Le second place l'analyse de l'amont,

brouillons et écrits intermédiaires, dans une perspective explicative des processus et procédures mis en œuvre par le sujet-scripteur. Mais pour que les élèves améliorent leurs compétences scripturales, il est indispensable que les interactions langagières engagent les sujets dans une dialogalité qui autorise des points de vue divergents quant à des réalisations diverses (textes d'élèves et textes soumis à l'appréciation des élèves dans le dispositif de l'accompagnement personnalisé). C'est le troisième postulat. Le sujet, en tant que sujet-apprenant dans et par l'interaction, est central. Les uns et les autres réapprennent non pas une « phrase », mais la leur, dans l'interaction qui interroge leur représentation en la confrontant à celle des autres. La spécificité du dispositif mis en place repose sur l'acceptation de l'enseignante de ne pas savoir : elle sait ne plus savoir ce qu'est une phrase c'est-à-dire être dépossédée d'un savoir qu'elle a cru longtemps maîtrisé. Loin de taire cette opacité d'une notion familière, elle choisit de l'interroger et de faire en sorte que ce familier opaque « se manifeste comme tel » (François, 2000 : 60). C'est par cette brèche et dans cette brèche du rapport au savoir de l'enseignante qui place les élèves dans un rapport de confiance renforcé que les points de vue se confrontent pour déplacer la focale des représentations.

Ce changement de point de vue se fait dans la relation de respect et/ou de polémique au déjà-là des points de vue exprimés ou anticipés. Les notions de dialogue et de points de vue s'explicitent réciproquement. Si la vérité était unique, celui qui pense qu'il la sait pourrait annuler, ce que pensait Descartes, la pensée des autres. Ce n'est pas le cas. (François, 2000 : 60)

Dans cet espace communicationnel, aire transitionnelle où chacun cherche sa phrase, la soupèse, l'évalue par comparaison à celles des autres, personne ne détient « la » vérité.

L'activité interactionnelle ajoute à l'activité langagière rapportée à l'apprenant, l'idée qu'elle se conjugue avec celle de l'autre : des propos interagissent dans des situations de travail imposant des tâches langagières particulières. L'important est alors ce qui se joue dans (et au cours de) l'interaction. Les contrôles pragmatiques de ce que disent les uns et les autres, les calculs et négociations du sens des énoncés ont pour résultat la fixation du sens. (Halté, 2008 : 65)

L'enseignante orchestre les échanges entre interlocuteurs, entre l'intériorité d'une représentation et son extériorisation. Elle est « l'agent qui organise la dévolution du pilotage des activités cognitives en facilitant les transitions entre activités interpsychologiques et intrapsychologiques (Vygotski, 1933/1985 » (Goigoux, 2001 : 129).

Par retour, le questionnement mené lors des échanges et initié par les annotations est assimilé : le point de vue s'est déplacé pour mettre à distance le réalisé scriptural et placer le sujet dans une posture de relecture plus affinée par laquelle le niveau d'intervention est ciblé.

C'est le sujet-scripteur qui détermine ce sur quoi il intervient : la distance énonciative, la délimitation de la phrase, la cohérence, la cohésion, le lexique apparaissent comme autant de niveaux d'intervention singuliers pointés certes le plus souvent par l'enseignante mais dont s'emparent ou non les sujets-scripteurs lecteurs de leurs écrits.

## Conclusion générale

Au constat initial d'une enseignante, constat présenté en introduction et qui juge les textes de ses élèves comme défailants sur un plan syntaxique, l'apprentie-chercheuse dresse, elle, d'autres constats : celui de l'erreur d'évaluation et celui de la nécessité de travailler conjointement les conceptions-représentations des savoirs-savants des sujets engagés dans une réflexion sur l'amélioration des écrits. Les deux sont intimement liés.

L'erreur d'évaluation pose le problème du savoir de référence. Ce savoir de référence est-il opérant pour enseigner un « bien écrire » ? Les travaux sur les représentations des enseignants quant à la phrase (Elalouf, 2014) montrent à quel point les enseignants se réfèrent à leurs premiers apprentissages. Et nous l'avons vu, la recherche d'une unité grammaticale à même de rendre compte en réception et en production, de textes produits, a conduit l'enseignante à une perte de repères. La phrase linguistique telle qu'elle la connaissait n'existe pas ou plutôt n'existe que sous forme canonique dans les grammaires scolaires. D'ailleurs, cette phrase ne se définit pas, elle se délimite par des critères incompatibles les uns avec les autres.

Par ailleurs, face à des écrits scolaires non normés, face au nombre croissant d'écrits à annoter et noter, l'enseignant ne perd-il pas les quelques repères sur lesquels il pensait pouvoir s'appuyer ?

Ce savoir de référence s'interroge aussi du côté des élèves qui arrivés en lycée ne parviennent pas non plus à le solliciter pour corriger leurs écrits.

Comme le montre l'extraordinaire faiblesse des connaissances grammaticales de la plupart des francophones en dépit du nombre d'heures d'enseignement subies en ce domaine, la maîtrise des notions grammaticales non finalisées, et donc non re-exploitées, se perd rapidement et inéluctablement. (Bronckart, 2008 : 13).

Le questionnement autour de la notion de phrase mené conjointement avec les élèves dans les séances d'accompagnement met en perspective ce savoir-savant tel qu'assimilé. Entre l'unité *phrase* définie comme construction autour d'un élément recteur et la phrase graphique des élèves reconnaissable aux délimitations typographiques se glisse tout un monde de réalisations possibles.

Ce sont ces possibles qui sont interrogés à travers le dispositif mis en place qui épouse la globalité du rapport à « l'écrire en lycée », rapport investi par les sujets-scripteurs et les destinataires dont l'enseignante.

Face à une perte de repères des uns et des autres, repères perdus dont il faut cependant tenir compte puisque cette perte est partagée, la question est de recourir à une terminologie qui tout en étant imprécise est commune. Peu importe dans le cas de la phrase qu'aucune définition claire n'émerge des discussions. Le but n'est pas de définir une vérité, une règle absolue. L'important est de construire avec les élèves, par le truchement de l'interaction permanente une aire de « savoirs » dans laquelle les conceptions-représentations se disent et les points de vue se partagent. Les supports utilisés pour caractériser l'acceptabilité et la grammaticalité ont ce but. Les manipulations orales sur la langue des textes mesurent le degré d'acceptabilité des phrases et Morane en parlant construit le raisonnement inhérent à l'enchâssement d'une subordonnée dans une principale.

Mais cette démarche de tâtonnements et d'erreurs implique d'appréhender le système de la langue dans le dynamisme qui le caractérise autant en réception qu'en production.

En production, le postulat de départ est que toute réalisation graphique quelle qu'elle soit est impulsée par un vouloir-dire, élément tangible sur lequel s'appuyer. Ce tangible extériorisé en mots, en syntagmes, en structures associées à des canevas discursifs est toujours le témoin de la langue interne. Interroger la langue réalisée des lycéens dans le but de les accompagner vers une amélioration rapide de leurs compétences scripturales ne peut que partir de ce vouloir-dire, de cet intenté, tenté parfois réussi, parfois échoué. C'est partir de cette survenance de cette langue qui s'extériorise dans une perspective dynamique. Nous parlons et écrivons pour communiquer du sens, le nôtre tout imprégné de la signification commune prise dans des formes régulières des « patrons réguliers ». Au sens tenté graphiquement par le sujet-scripteur doit correspondre une signification inscrite dans une forme linguistique acceptable pour le sujet-lecteur. Apprendre la langue pour nous s'inscrit dans ce trajet mouvant entre un intenté et un réalisé acceptable toujours adressé. Ce trajet est borné : d'un côté le tenté compréhensible du seul sujet-scripteur, de l'autre une réalisation scolaire lisible en tant que telle. Cette perspective inscrit l'écriture des élèves dans les possibles scripturaux, tentés divers qui peu à peu varient linguistiquement par une démarche tâtonnante réalisant en acte la langue assimilée.

La langue se comprend aussi comme continuum oral/ écrit, comme engendrement de l'un à l'autre par interprétance. Les traces écrites réalisées portent des marques du discours intérieur que le sujet-scripteur entretient avec lui-même, plaçant le *se parler* et *écrire* dans cette relation d'engendrement. Ces traces sont aussi celles de l'assimilation-appropriation de mots

et de canevas discursifs émanant des genres premiers sur lesquels se greffent les genres seconds dont les genres scolarisés à l'école et pour l'école.

L'enseignant, lui, lecteur des manuscrits de ses élèves reconstruit un sens compte tenu de la signification partagée dans la réalisation linguistique. La coopération sémantique mise en œuvre a pour but de déterminer un cheminement conceptuel des sujets-scripteurs à travers les traces réalisées. L'enseignant formule des hypothèses sur ce cheminement et par là se place du point de vue du scripteur. Rien n'empêche de procéder de la même manière sur les manuscrits d'écrivains pour engager les élèves dans une recherche d'un possible cheminement conceptuel.

La langue des lycéens comme celle des auteurs doit sortir du figement dans lequel elle est engluée depuis des décennies en raison aussi de la séparation des savoirs à enseigner : littérature d'un côté et langue de l'autre. À l'observation de réalisations scripturales finalisées sur des textes d'auteurs et des écrits-copies doivent s'associer des manipulations sur ce qui aurait pu être.

En cela l'analyse en grilles des textes d'auteurs et des écrits-copies est précieuse. Cette analyse visualise les choix opérés (choix relatifs à la langue interne assimilée) par le sujet sur les plans syntagmatique et paradigmatique. Si les deux plans ne s'assimilent pas, cette visualisation permet d'en comprendre les liens. L'axe paradigmatique visualise les segments qui occupent une même place dans l'économie des mouvements de pensée réalisés, l'axe syntagmatique s'attache à révéler le fonctionnement des groupes autour d'un élément recteur. Le système tel que mis en œuvre par un auteur ou un élève se visualise et se visualisant, révèle l'expressivité à savoir le style singulier. Ce point de vue déplace la finalité de l'enseignement de l'étude de la langue. Elle ne se met plus au service de l'étude de textes d'auteurs mais au service d'une expressivité qui doit se dire à travers des textes et genres sollicités.

Ces quelques considérations mettent l'enseignant dans une position inconfortable car elles vont à l'encontre de la finalité de l'enseignement de l'étude de la langue dans l'enseignement du français en lycée. Les programmes de 2019<sup>97</sup> sont clairs : « Si l'étude de la littérature constitue le cœur de l'enseignement du français au lycée, le travail sur la langue doit y trouver une place fondamentale ». La tradition se perpétue d'une étude qui doit se mettre au service de la compréhension des « textes du patrimoine littéraire » en vue de faire acquérir aux élèves

---

<sup>97</sup> BO spécial du 22 janvier 2019

la « capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral. » (*Ibid.* : 3). Le hiatus entre réception et production perdure.

Par ailleurs, se perpétue la tradition d'une remédiation en accompagnement personnalisé « consacré au travail d'expression écrite et orale. Il permet aux élèves de remédier aux difficultés en langue qu'ils rencontrent et qui se traduisent par des défaillances constatées par le professeur à l'occasion de travaux écrits » (*Ibid.* : 6). Nous l'avons vu, l'évaluation des écrits-copies est éminemment complexe pour l'enseignant : aux prises avec ses propres représentations et dans l'impossibilité d'évaluer les niveaux intermédiaires où se situent beaucoup d'erreurs des élèves, il adopte une position de correcteur. Et remédier à ces « difficultés en langue » ne peut se faire par des « rappels » de notions et de règles à appliquer en situation d'écrire.

Ainsi, devant l'impossibilité de recourir à la grammaire traditionnelle, face aux discours injonctifs de l'institution, à ceux critiques sur les contenus et les pratiques disciplinaires quant à l'étude de la langue (Dumortier et Van Bereven, 2016), face à tous ces discours qui tout en disant avoir conscience des conditions d'enseignement se focalisent sur l'activité de l'élève, rarement sur celle de l'enseignant et plus rarement encore sur les deux (Goigoux, 2001), l'enseignante apprentie-chercheuse fait entendre qu'elle ne sait plus, assurée cependant de la qualité de la relation aux élèves. Face à l'hétérogénéité croissante des publics, au nombre croissant l'élèves par classe, au nombre croissant de classes à gérer, le rapport au savoir de l'enseignante ne cesse de bouger. Enseigner un mieux écrire à 160 ou 170 sujets-scripteurs dont certains sont en situation de handicap (troubles du langage, précocité ...) dont beaucoup sont en désamour avec la langue de l'école, avec un horaire proportionnellement inverse à l'augmentation des effectifs, oblige à repenser la relation aux élèves quelque peu anonymisés dans ces groupes toujours plus importants et fluctuants. Dès lors, les élèves deviennent les vecteurs potentiels des apprentissages les uns des autres, au même titre que l'enseignant. Ce dernier impulse un mouvement qui collectivement repris, en groupes à géométrie variable, négocie la signification. Les sujets-élèves endossent une responsabilité croissante dans les apprentissages les uns des autres. Seul un rapport de confiance basé sur l'empathie peut créer un climat propice à une telle pratique. Et

on peut parier sur l'intelligence des élèves et sur leur capacité de raisonnement plutôt que de leur enseigner des pseudo-vérités grammaticales, aussi provisoires qu'inefficaces, à partir d'un corpus ad hoc de phrases aussi peu représentatives qu'improbables, comme on en trouve dans certains manuels.

(Chiss et David, 2018 : 57)



Cette confiance implique de part et d'autre un autre regard sur le rapport au savoir pour que l'erreur se mette vraiment au service de l'apprentissage : erreurs des élèves mais également erreurs de l'enseignant. L'espace de la classe se conçoit comme espace de co-construction progressive, aire de collaboration transitionnelle où chacun coopère à la situation partagée dans la mesure de ses moyens et compte tenu de sa situation particulière et de son statut. Dans cette aire, la subjectivité ne se nie pas.

S'il est souvent question de la subjectivité de l'élève, celle de l'enseignant est peu considérée. Or

Les adolescents ont besoin de l'émotion et des réactions des adultes pour se construire, prendre leurs points de repère. Il suffit d'observer les provocations auxquelles ils se livrent pour essayer de voir qui est cette personne qui se camoufle sous le déguisement du prof ! Cessons donc de nous protéger derrière une pseudo-neutralité, pseudo-objectivité. Enseigner c'est descendre dans l'arène ! Ce n'est pas délivrer un cours du haut de sa chaire ! On ne peut pas « désinfecter » l'écriture de l'émotion qu'elle véhicule ou provoque, même en classe » (Bucheton, 1995 : 206)

Ces propos, tenus il y a plus de vingt ans ne nous paraissent que plus actuels à condition de les détourner. « Enseigner, c'est descendre dans l'arène du rapport à l'apprendre » et prendre le risque calculé de ne pas contrôler à tout prix son propre rapport au savoir.

## Bibliographie

### LITTÉRATURE

ALBALAT, Antoine (1903, rééd. 1991). *Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains*. Alençon : Armand Colin.

ALBALAT, Antoine (2015). *Comment il ne faut pas écrire*. Clamecy : Fayard.

ASCAL, Françoise & TITUS-CARMEL, Gérard, (2012). *Lignées*. Baume-les-Dames, AEncrages & Co.

BALZAC, Honoré (de) (1835, rééd. 2004). *Le Père Goriot*. Paris : Hatier.

BELEZI, Mathieu (2015). *Un faux pas dans la vie d'Emma Picard*. Malesherbes : Flammarion.

BORGES, Jorge Luis (1986). Le poète et l'écriture. *Incidences freudiennes de l'écrit*. Paris : point hors ligne.

DE JAUCOURT, Louis (1766). Traite des nègres. *Encyclopédie*.

DELAHAYE, Gilbert & MARLIER, Jean-Louis (1954). *Martine en voyage*. Tournai : Casterman

DIDEROT, Denis (1772). *Le supplément au Voyage de Bougainville*. La Flèche : Librairie Générale Française.

DOSTOÏEVSKI, Fiodor (1987). *Une femme douce*. Toulouse : Ombres.

DURAND, Monique(2011). Le calvaire silencieux des « restavèks ». *Le Courrier international* (1060) p. 34. Disponible en en ligne sur < <https://www.courrierinternational.com/article/2011/02/24/le-calvaire-silencieux-des-restaveks> >.

DURAS, Marguerite (1993). *Écrire*. Saint-Amand : Gallimard.

ÉLUARD, Paul (1951). *Le Phénix*. Paris : Seghers.

FOENKINOS, David (2014). *Charlotte*. Paris : Gallimard.

HERGÉ, Georges (1931). *Tintin au Congo*. Tournai : Casterman.

HÉRODOTE (V<sup>e</sup> siècle av. J.-C.). *Enquêtes*, III, 38.

HUSTVEDT, Siri (2013). *Vivre, penser, regarder*. France : Actes Sud.

- KERANGAL, Maylis (de) (2014). *Réparer les vivants*. Barcelone : Gallimard.
- LABE, Louise (1555). *Sonnets*, sonnet XIV.
- LAFERRIÈRE, Dany (2013). *Journal d'un écrivain en pyjama*. France : Grasset.
- LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave (1991). *Onitsha*. Saint-Amand : Gallimard.
- LONDON, Jack (1903, 1999). *Le Peuple d'en bas*. Paris : Phébus.
- MICHAUX, Henri (1966). *Les grandes épreuves de l'esprit*. Paris : Gallimard.
- MINIER, Bernard (2015). *Une putain d'histoire*. Paris : Pocket.
- MOLIÈRE (1666). *Le Misanthrope*.
- MONTAIGNE, Michel (1580). Des cannibales. *Essais* I, 31.
- PROUST, Marcel (1989). *Du côté de chez Swann*. Saint-Amand : Gallimard.
- ROUAUD, Jean (2015). *Être un écrivain*. Paris : Grasset.
- SARRAUTE, Nathalie (1983). *Enfance*. Saint-Amand : Gallimard.
- VARGAS, Fred (2006). *Dans les bois éternels*. France : Viviane Hamy.
- VARGAS, Fred (2017). *Quand sort la Recluse*. Mayenne : Flammarion.
- VUILLARD, Éric (2012). *Congo*. Mayenne : Actes Sud.
- ZENITER, Alice (2017). *L'Art de perdre*. Mayenne : Flammarion/Albin Michel.
- ZOLA, Émile (1876 rééd. 2011). *Comment on meurt*. Barcelone : GF Flammarion.
- ZOLA, Émile (1877 rééd. 2005). *L'Assommoir*. Paris : Hatier.

## **OUVRAGES ET ARTICLES DE RECHERCHE :**

- ADAM, Jean-Michel (2011). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- ADAM, Jean-Michel (2016). *Pratiques*, la linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70. *Pratiques*, 169/170. Disponible en ligne sur <<http://pratiques.revues.org/2931>> consulté le 21/12/2016.
- AHR, Sylviane (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- ALCORTA, Martine (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103. < <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850> >.

ALAMARGOT, Denis (2018). Comment amener les élèves. Dans Cnesco. *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. (4-11). Disponible sur < <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> >.

ALAMARGOT, Denis & CHANQUOY, Lucile (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans Annie Piolat (dir.). *Écriture. Approches en sciences cognitives* (125-140). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

ANIS, Jacques (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue française*, 59, 31-44. < <https://doi.org/10.3406/lfr.1983.5164> >.

ANIS, Jacques en coll. avec CHISS, Jean-Louis & PUECH, Christian (1988). *L'écriture. Théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck Université.

ANIS, Jacques (1989). De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande*, 41, 33-52. < <https://doi.org/10.3406/drlav.1989.1083> >.

ANIS, Jacques (2004). Les linguistes français et la ponctuation. *L'Information grammaticale*, 102, 5-10. < <https://doi.org/10.3406/igram.2004.2558> >.

ANZIEU, Didier (1981). *Le corps de l'œuvre*. Mayenne : Gallimard.

ARRIVÉ, Michel (2016). Modestes remarques sur le statut sémiotique du signe de ponctuation. Dans Sabine Pétilion, Fanny Rinck & Antoine Gautier (dir.), *La ponctuation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives historiques et usages contemporains : Actes des journées d'études de Nanterre du 29 mars 2013 et du 4 avril 2014* (21-36). Limoges : Lambert-Lucas.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). Vers une pédagogie constructiviste. *Repères*, 12, 217-220. Disponible en ligne sur < [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1995\\_num\\_12\\_1\\_2492\\_t1\\_0217\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_12_1_2492_t1_0217_0000_1)>.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1997, 2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuelle & BLASCO-DULBECCO, Mylène (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48. Disponible en ligne sur < <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/emmanuelle2.pdf> >.

BAKHTINE, Mikhaïl (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.

BAKHTINE, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Saint-Amand, Gallimard.

BAKHTINE, Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*. Les genres du discours (p. 265-308). Paris : NRF Gallimard.

BARRE-DE MINIAC, Christine, (2000). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, Christine, (2002). Le Rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 115/116, 156-166. < <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943> >.

BARRE-DE MINIAC, Christine (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. Dans Suzanne-G. Chartrand & Christiane Blaser (dir.), *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 26-42). Namur : Presses universitaires de Namur.

BARRE-DE MINIAC, Christine (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ?. Dans Yves Reuter & Bertrand Daunay (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 175-194). Namur : AIRDF- Presses Universitaires de Namur.

BAUTIER, Élisabeth (2002) : A travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire, *Pratiques*, 115/116, 51-60. < <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1969> >.

BÉGUELIN, Marie-José (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique & JESPERSEN, Janine (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BEILLEROT, Jacky (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville & Nicole Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions Universitaires.

BEILLEROT, Jacky (2000). Le Savoir une notion nécessaire. Dans Nicole Mosconi, Jacky Beillerot & Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Formes et Formations du Rapport au savoir* (p. 165-202). Paris : L'Harmattan.

BELLEMIN-NOËL, Jean (1972). *Le texte avant le texte*. Paris : Larousse.

BENVENISTE, Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale* (tome 1). Saint-Amand : Gallimard.

BENVENISTE, Émile (1974), *Problèmes de linguistique générale* (tome 2). Saint-Amand : Gallimard.

BENVENISTE, Émile (2012). *Dernières leçons (1968 et 1969)*, texte établi par Jean-Claude Coquet & Irène Fenoglio. Paris : EHESS/Gallimard/Seuil.

BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J., London, Lawrence Erlbaum Associates.

BERRENDONNER, Alain (1991). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de Linguistique*, 21, 25-36.

BERRENDONNER, Alain (2002). Les deux syntaxes. *Verbum*, 24 (1-2), 23-35.

BERRENDONNER, Alain (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. Dans Alain Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et mieux (s') apprendre* (p. 249-264). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

BERRENDONNER, Alain & [REICHLER-]BÉGUELIN, Marie-José (1989). Décalages. Les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81, 99-125. < <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4770> >.

BERRENDONNER, Alain & BÉGUELIN, Marie-José (2012). Pour en finir avec la phrase. Dans Groupe de Fribourg, *Grammaire de la période* (vol. 100, p. 3-19). Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

BERTRAND, Olivier & SCHAFFNER, Isabelle (2013). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.

BERTUCCI, Marie-Madeleine, (2007). La notion de sujet. *Le Français aujourd'hui*, 157, 11-18. < <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0011> >.

BESNARD, Marielle & ÉLALOUF, Marie-Laure (2018). (Re)apprendre à lire des textes et jeunes scripteurs ? *Le Français aujourd'hui*, n° 203, 75-86

BESSONNAT, Daniel (1991). Enseigner la ... « ponctuation » ? *Pratiques*, 70, 9-45. < <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1635> >.

BIKIALO, Stéphane et RAULT, Julien (2016). Ponctuation, rythme et espace graphique. Dans Sabine Pétilion, Fanny Rinck & Antoine Gautier (dir.), *La ponctuation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives historiques et usages contemporains : Actes des journées d'étude de Nanterre du 29 mars 2013 et du 4 avril 2014* (177-198). Limoges : Lambert-Lucas.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (1978). Des grilles pour écrire le français parlé. *Travaux neuchâtellois de linguistique*, 58, 139-150.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (1983). La langue du dimanche et la langue de tous les jours. *Travaux neuchâtellois de linguistique*, 58, 301-305.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990 a). Un modèle d'analyse syntaxique « en grille » pour les productions orales. *Annuaire de psychologie*, 47, 11-28. Disponible en ligne sur < <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64641/88668> >.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990 b). Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de « en ». *Recherches sur le français parlé*, 10 : 51-73. Disponible en ligne sur < [https://www.persee.fr/doc/linx\\_0246-8743\\_1991\\_num\\_25\\_2\\_1232](https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1991_num_25_2_1232) >.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990 c). *Le français parlé – études grammaticales*. Paris : Éditions du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1991). Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains », *La Langue française*, 89, 52-71.  
< <https://doi.org/10.3406/lfr.1991.5763> >.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2002). Phrase et construction verbale. *Verbum*, 24 (1-2), 7-22.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Gap et Paris : Ophrys.

BLASER, Christiane (2011). Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves, Rapport de recherche. Programme d'actions concertées Université de Sherbrooke. Disponible en ligne sur < [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT\\_BlaserC\\_rapport\\_enseignants-%C3%A9crit.pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT_BlaserC_rapport_enseignants-%C3%A9crit.pdf) >.

BOISMARE, Serge (2008). *Les enfants empêchés d'apprendre*. Paris : Dunod.

BOISSINOT, Alain (2016). Les programmes officiels : production, contenus, réception. Dans André Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 39-57). Metz : CREM.

BORÉ, Catherine (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*, 105/106, 23-49. < <https://doi.org/10.3406/prati.2000.2401> >.

BORÉ, Catherine (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Études de linguistique appliquée*, 173, 59-71. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-1-page-59.htm>. >.

BORÉ, Catherine, BOSREDON, Catherine (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le Français aujourd'hui*, 203, 99-112.

BOURDIEU, Pierre (1975). « Structures, habitus et pratiques ». Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Seuil.

BRANCA-ROSOFF Sonia (2015). Rituels épistolaires ou flux verbal. Dans Agnès Steuckardt (dir.). *Entre villages et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires* (41-52) Uzès : Inclinaison.

BRES, Jacques (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... Dans Jacques Bres, Pierre Patrick Haillet, Sylvie Mellet, Henning Nolke & Laurence Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques : Actes du colloque international* (47-61). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

BRISSAUD, Catherine & GROSSMANN, Francis (éds) (2009). «La construction des savoirs grammaticaux ». *Repères*, 39. Disponible en ligne sur < <https://reperes.revues.org/362> >.

BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, Jean-Paul (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire (Secteur « Langues et Cultures. Français). Cahier n° 88.

BRONCKART, Jean-Paul. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique français. *Pratiques*, 137-138, 97-116. < [10.4000/pratiques.1154](https://doi.org/10.4000/pratiques.1154) >.

BRONCKART, Jean-Paul, « Que faire de la grammaire et comment en faire ? ». *Pratiques* [en ligne], 169-170 / 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 21 décembre. Disponible en ligne sur < <http://pratiques.revues.org/2959> >.

BRONCKART, Bulea Ecaterina & GAGNON, Roxane (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BUCHETON, Dominique (1995). *Écriture. Réécritures. Récits d'adolescents*. Bern : Peter Lang.

BUCHETON, Dominique (en coll. avec É. Bautier) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'Académie de Versailles.

BUCHETON, Dominique (2006). Les postures de lecture et d'écriture : la diversité des modes de parler-penser-apprendre. *Langage et pratiques*. Cheseaux, ARDL, 29-39.

BUCHETON, Dominique (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

BUCHETON, Dominique & CHABANNE, Jean-Charles (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le Français aujourd'hui*, 123, 16-29. Disponible en ligne sur < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01238591> >.

BUCHETON, Dominique & SOULÉ, Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Didactiques et éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

CADDÉO, Sandrine & SABIO, Frédéric. *Le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe et les recherches actuelles sur le français parlé*, Repères DoRiF n.12 - Les z'oraux - Les français parlés entre sons et discours - Coordonné par Enrica Galazzi et Marie-Christine Jamet, DoRiF Università, Roma juillet 2017. Disponible en ligne sur < [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_printarticle.php?id=340](http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=340) >.

CANELAS-TREVISI, Sandra & SCHNEUWLY, Bernard (2009). Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques de classe. L'exemple de la subordonnée



relative dans l'école secondaire inférieure en Suisse romande. *Repères*, 39. Disponible en ligne sur < <https://reperes.revues.org/841> >.

CAPPEAU, Paul (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans Claudine Fabre-Cols (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants*, (71-96). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

CATACH, Nina (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45, 16-27. < <https://doi.org/10.3406/lfr.1980.5260> >.

CATACH, Nina (1994), *La ponctuation*, Que sais-je ?, PUF.

CHABANNE, Jean-Charles & BUCHETON, Dominique (2000). Les écrits intermédiaires. *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27. Disponible en ligne sur < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921924> >.

CHABANNE, Jean-Charles et BUCHETON, Dominique (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (2001). La phrase au lycée : enjeux didactiques, *Le Français aujourd'hui*, 135, p. 52-63. < <https://doi.org/10.3917/lfa.135.0052> >.

CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (2003). Pour une culture grammaticale au lycée. *Le Français aujourd'hui*, 141, p. 67-72. < <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0067> >.

CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, Bernard (1999). Le rapport au savoir. Dans Jean Bourdon (dir.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (17-34). Paris, CNRS.

CHARLOT, Bernard (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43. < <https://doi.org/10.3917/savo.010.0037> >.

CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth & ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHAROLLES, Michel (1976). Grammaire de texte – Théorie du discours – Narrativité. *Pratiques*, 11/12, p. 133-154. < <https://doi.org/10.3406/prati.1976.969> >.

CHAROLLES, Michel (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41. < <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117> >.

CHARTRAND, Suzanne-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans, *Formation et profession*, vol. 20, 3. Disponible en ligne sur <<http://formation-profession.org/didacticiens>>.

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.) (2016) *Mieux enseigner la grammaire*. Québec : ERPI Education.

CHARTRAND, Suzanne-G. & BLASER, Christiane (2008). Du rapport à l'écriture au concept de didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans Suzanne-G. Chartrand & Christiane Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur : Presses Universitaire de Namur.

CHARTRAND Suzanne-G & GAGNON Roxane (2016). L'enseignement d'une notion-clé de la syntaxe au secondaire : la phrase subordonnée relative. Dans CHARTRAND Suzanne-G. *Mieux enseigner la grammaire* (p. 202-224). Québec : ERPI Education.

CHERVEL, André (1977). *Histoire de la grammaire française ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.

CHISS, Jean-Louis & DAVID Jacques (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Malakoff : Armand Colin.

CHISS, Jean-Louis, LAURENT, Jean-Paul, MEYER, Jean-Claude, ROMIAN, Hélène & SCHNEUWLY, Bernard (dir.) (1988). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck, Prisme Didactiques 3. Bruxelles.

CHOMSKY, Noam (1957, 1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Le Seuil.

CLOT, Yves (2000). II - *Analyse psychologique du travail et singularité de l'action*. Dans : Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers éd., *L'Analyse de la singularité de l'action* (53-70). Paris : Presses Universitaires de France.  
< doi:10.3917/puf.derec.2000.01.0053 >.

CLOT, Yves. (2005) « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue ». Dans Laurent Filliettaz & Jean-Paul Bronckart (dir), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes, applications* (p. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.

CLOT, Yves (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychologie*, 1, 165-177. < <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165> >.

CLOT, Yves & FAÏTA, Daniel (2000). Genres et styles en analyse de travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. Disponible en ligne sur < [http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4\\_1306851012723.pdf](http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf) >.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel & SCHELLER Livia (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. » *Réflexion sur la pratique*. PISTES ? Vol 2 n° 1. <10.4000/pistes.3833 >.

CLOT, Yves, FERNANDEZ, Gabriel & SCHELLER, Livia (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. Disponible en ligne sur < [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_7DADFD51DD87.P001/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7DADFD51DD87.P001/REF) >.

COMBETTES, Bernard (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56. < [10.4000/reperes.367](https://doi.org/10.4000/reperes.367) >.

COMBETTES, Bernard (2010). Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ? Dans Olivier Bertrand & Isabelle Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ?* (p. 19-28). École Polytechnique.

COMBETTES, Bernard (2011), Phrase et proposition : histoire et évolution de deux notions grammaticales, *Le Français aujourd'hui*, 173, 11-19.

COMBETTES, Bernard & CHAROLLES, Michel (1999). Contribution pour une histoire récente de l'analyse de discours, *Langue française*, 121, 76-116. < <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6280> >.

CORDARY, Noëlle (2005). Observations de la langue dans des activités de correction au lycée, *Pratiques*, 125/126, 188-204. < <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2067> >.

CULIOLI, Antoine (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20, 83-91. < <https://doi.org/10.3406/comm.1973.1298> >.

CULIOLI, Antoine (1982). *Préface*. Dans Catherine Fuchs, Almuth Grésillon, Jean Peytard & Josette Rey-Debove (dir.), *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : CNRS.

DABENE, Michel (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : Madaga.

DABENE, Michel (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22. < <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030> >.

DARRAS, Francine & CAUTERMAN, Marie-Michèle (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase ? *Recherches*, 26, 209-219. Disponible en ligne sur < [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/209\\_DarrasCauterman\\_R26.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/209_DarrasCauterman_R26.pdf) >.

DAUNAY, Bertrand (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théophile*, (5), 49-61. Disponible en ligne sur < [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers\\_Theodile\\_05.pdf](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_05.pdf) >.

DAVID, Jacques (2006). L'orthographe du français et son enseignement, historique et perspectives. Dans Renée Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions*, Paris : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

DAVID, Jacques et GONCALVES, Harmony (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ?, *Le Français aujourd'hui*, 156, 39-47. < <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0039> >.

DE KETELE, Jean-Marie (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm> >.

DELCAMBRE, Isabelle (1997). L'amour des trois grammaires. *Recherches*, 26, 221-238. Disponible en ligne sur < [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/221\\_Delcambre\\_R26.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/221_Delcambre_R26.pdf) >.

DELCAMBRE, Isabelle (2004). De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ? *Recherche*, 41, 67-72. Disponible en ligne sur < [http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/067-072\\_\\_delcambre\\_1\\_.pdf](http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/067-072__delcambre_1_.pdf) >.

DELCAMBRE, Isabelle et REUTER, Yves (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113/114, 7-28. < <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1942> >.

DENIZOT, Nathalie (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? *Pratiques*, 127/128, 31-44. < <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2074> >.

DEPECKER, Loïc (2005). Contribution de la terminologie à la linguistique. *Langages* n° 157, 6-13. < <https://doi.org/10.3406/lgge.2005.970> >.

DESCHEPPER, Catherine & THYRION, Francine (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *Diptyque* n° 12, 61-86.

DEZUTTER, Olivier & THYRION, Francine (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, 29, 109-122. < <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1440> >.

DOLY, Anne-Marie (1988). Métacognition et médiation à l'école. Dans *La Métacognition, une aide au travail des élèves*, E.S.F., 1988.

DOLY, Anne-Marie (1994). Problèmes d'apprentissage, problèmes d'enseignement, C.R.D.P.. Auvergne.

DOMERGUE, Urbain (1778). *Grammaire française simplifiée*, Lyon, chez l'auteur

DOMERGUE, Urbain (1791). *Grammaire française simplifiée élémentaire*. Paris : Guillaume.

DOMERGUE, Urbain (1798). *Grammaire Générale Analytique de l'an VII*. Paris : Ch. Houel.

DOQUET-LACOSTE, Claire (2004). Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture. Dans Annie Piolat (dir.). *Écriture. Approches en sciences cognitives* (233-250). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence

DOQUET, Claire (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

DOQUET, Claire (2012). Ordre scriptural et boucles (méta) énonciatives : remords, reprises, retours dans l'écriture. Dans Sonia Branca-Rosoff, Claire Doquet, Julie Lefebvre, Evelyne Opperman-Marsaux, Sabine Pétilion & Frédérique Sitri (dir.), *L'Hétérogène à l'œuvre dans la langue et les discours. Hommage à Jacqueline Authier-Revuz*. Limoges, Lambert-Lucas.

DOQUET, Claire (2013). Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le Français aujourd'hui*, 181, 119-130.

DUBOSCQ, Julie & CLOT, Yves (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, (12), 255-286. <<https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>>.

DUCROT, Oswald (1980). *Les mots du discours*. Paris, Éditions De Minuit.

DUFAYS, Jean-Louis. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? . *Recherches & Travaux*, 83. Disponible en ligne sur <[travaux.revues.org/666](http://travaux.revues.org/666)> (consulté le 30 septembre 2016).

DUMORTIER, Jean-Louis & VAN BEVEREN, Julien (2016). Enquête sur le rapport à la didactique du français d'enseignants du secondaire. Dans André Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 197-211). Metz : Crem, Université de Lorraine.

ELALOUF, Marie-Laure (2002). La phrase complexe dans la terminologie grammaticale. Dossier de travaux de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Nancy, 475-489.

ELALOUF, Marie-Laure (dir.). (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.

ELALOUF, Marie-Laure (2010). La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, (34-42). <<https://doi.org/10.3406/airdf.2010.1847>>.

ELALOUF, Marie-Laure (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 35-55. <[10.4000/reperes.67](https://doi.org/10.4000/reperes.67)>.

ELALOUF, Marie-Laure (2016 a). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques*, 169-170. Disponible en ligne sur <<http://pratiques.revues.org/3150>>.

ELALOUF, Marie-Laure (2016 b). De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils d'analyse pour l'enseignant ? *Lidil*, 54, 135-150. <[10.4000/lidil.4081](https://doi.org/10.4000/lidil.4081)>.

ELALOUF, Marie-Laure, GOURDET, Patrice & COGIS, Danièle (2016). Le verbe et la phrase dans des définitions d'élèves : entre production et conceptualisation — ce qu'ils font et ce qu'ils « disent ». *Lidil*, 54, 55-74. < 10.4000/lidil.4047 >.

ELALOUF, Marie-Laure, PERET Claudie & GOURDET Patrice. (2017) Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans Ecaterina Buléa Bronckart & Roxane Gagnon (dir.) *Former à l'enseignement de la grammaire*. (p. 45-67). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

ELALOUF, Marie-Laure & TOMASSONE, Roberte (2001). Observer et interpréter : le mot, la phrase et le texte dans les stratégies des élèves et des futurs professeurs. Dans Claudine Garcia-Debanc, Jean-Paul Confais & Michel Grandaty (dir.), *Quelles grammaires enseignées à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase : actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français* (p. 395-408). Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées.

FABRE-COLS, Claudine (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

FABRE-COLS, Claudine (2004) Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx*, 51, 13-24. < 10.4000/linx.160 >.

FAÏTA, Daniel & SAUJAT, Frédéric (2010) Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

FALARDEAU, Érick (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 673-694. <10. 7202/011409ar >.

FALARDEAU, Erick, SAUVAIRE, Marion (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 191, 71-82. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.inforevue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71.htm> >.

FAYOL, Michel (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF le psychologue, Paris.

FAVRIAUD, Michel (2016). Le Chat de Schrödinger pris entre plurisystème ponctuationnel et unités discursives. Dans Sabine Pétilion, Fanny Rinck & Antoine Gautier (dir.), *La ponctuation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives historiques et usages contemporains : Actes des journées d'étude de Nanterre du 29 mars 2013 et du 4 avril 2014* (163-176). Limoges : Lambert-Lucas.

FENOGLIO, Irène (2016). L'écriture au fondement d'une civilisation « laïque ». Dans Jean-Claude Coquet, Julia Kristeva, Charles Malamouud & Pascal Quignard (dir.), *Autour d'Émile Benveniste, sur l'écriture* (153-225). Paris : Seuil.

FINTZ, Claude (coordonné par) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* L'Harmattan. Paris.

FOURNIER, Jean-Marie (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentation*. Paris : INRP.

FRANÇOIS, Frédéric. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différences socio-culturelles. *Langages*, 59, 25-52. < <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1853>>

FRANÇOIS, Frédéric. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.

FRANÇOIS, Frédéric. (2000). Aspects de l'interprétation dans le dialogue adulte-enfant. Dans Maria Da Graça Pinto, Jao Veloso & Belinda Maia (dir.), *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000 : actes du 5 ième congrès international de la société internationale de psycholinguistique appliquée*. (p. 59-66). Porto : faculté Da Universidade de Porto.

FRANÇOIS, Frédéric. (2001). La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage ... ou raconter et penser ... Dans Jean-Paul Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (93-109). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

FRANÇOIS, Frédéric. (2004). Comment nous est donné l'autre dans un texte ? *Le Français aujourd'hui*, 146, 85-95. < <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0085> >.

FRANÇOIS, Frédéric. (2014). Le « dialogisme », ou plutôt « quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue. » *Études de linguistique appliquée*, 173, 17-26. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-1-page-17.htm> >.

FRANÇOIS, Denise, FRANÇOIS, Frédéric & MARCELLESI, Christiane. (1983). Prise en compte par l'école des variétés du français. *Repères*, 61, 7-20. < <https://doi.org/10.3406/reper.1983.1742> >.

FREUD, Sigmund & BREUER, Joseph. (1985, 8<sup>e</sup> éd.). *Études sur l'hystérie*. Paris : Presses Universitaires de France.

FUCHS, Catherine. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.

FUCHS, Volker & MELEUC, Serge (2004). *Linguistique française : français langue étrangère*. Vol. II: Syntaxe, lexique, textualité, Valence verbale (17-24). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.

GADET, Françoise (dir.) (2017). *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*. Paris : Ophrys.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. Dans *Pratiques*, 44, 21-52. < <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2461> >.

GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49. < [https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449\\_>](https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449_>).

GARCIA-DEBANC, Claudine. (1994). Regards croisés sur une copie. *Pratiques*, 84, 69-75. < <https://doi.org/10.3406/prati.1994.1729> >.

GARCIA-DEBANC, Claudine (2018). Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? Dans Cnesco. *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. (34-44). Disponible en ligne sur < <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> >.

GARCIA-DEBANC, Claudine, PAOLACCI, Véronique & BOIVIN, Marie-Claude (dir.) (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49. Disponible en en ligne sur < <https://reperes.revue.org/670> >.

GERLAUD, Béatrice (2012). Réflexion et réflexivité, séquence argumentative en lettres en STS. *Cahiers Économie et Gestion*, 116. APEG.

GERLAUD, Béatrice (2013). Interroger le rapport à l'écriture des élèves et étudiants de lycée : une nécessité ? *Le français aujourd'hui*, 181. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-2-page-3.htm> >.

GERLAUD, Béatrice (2014). Comment considérer la ponctuation au lycée ? *Le français aujourd'hui*, 187, 81-90. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-81> >.

GERLAUD, Béatrice (2016). La phrase : entité insaisissable au lycée ? *Lidil*, 54, 151-166. < 10.4000/lidil.409 >.

GOIGOUX, Roland (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. Dans Jean-Paul Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (93-109). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

GRÉSILLON, Almuth (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

GRÉSILLON, Almuth (2002). Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée. *Langages*, 147, 19-38. < [https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2410\\_>](https://doi.org/10.3406/lgge.2002.2410_>).

GRÉSILLON, Almuth & LEBRAVE, Jean-Louis (1983). Avant-propos. *Langages*, 69, (5-10). Disponible en ligne sur < [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1983\\_num\\_17\\_69\\_1138](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1983_num_17_69_1138)>.



GRESILLON, Almuth & LEBRAVE, Jean-Louis (1984). *La Langue au ras du texte*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

GROUPE DE FRIBOURG (2012). *Grammaire de la période* (vol. 100). Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

HALTÉ, Jean-François (1981). Pour changer l'écriture. *Pratiques*, 29, 23-46. < <https://doi.org/10.3406/prati.1981.1189>>.

HALTÉ, Jean-François (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, n° 44, 61- 69. < <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463> >.

HALTÉ, Jean-François (1989). Analyse de l'exercice dit « La rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. Dans Michel Charolles, Jean-François Halté, Caroline Masseron & André Petitjean (dir.), *Pour une didactique de l'écriture* (p. 9-47). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

HALTÉ, Jean-François (1999 a). L'interaction et ses enjeux scolaires. *Pratiques*, n° 103/104, 3-8.

HALTÉ, Jean-François (1999 b). Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques*, n° 103/104, 71- 88. < <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1862> >.

HALTÉ, Jean-François (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Repères* n° 26-27, 31-48. < <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2387> >.

HALTÉ, Jean-François (2008). Interaction : une problématique à la frontière. Dans Jean-Louis Chiss & Jacques David (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Paris : De Boeck, savoirs et Pratique.

HAYES, John R. & FLOWER, Linda. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans LW Gregg & ER Steinberg (éd.) *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

JAFFRE, Jean-Pierre (1991). La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines. *Pratiques*, 70, 61-83. < <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1637> >.

JAUBERT, Martine (2018). Peut-on travailler l'écriture dans toutes les disciplines scolaires ? Dans Cnesco. *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts*. (12-23). Disponible en ligne sur < <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/> >.

JORRO, Anne (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, 107-116. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-107.htm> > (consulté le 5 janvier 2019).

KLEIBER, Georges. (2003). Faut-il dire *adieu* à la phrase ?, *L'information grammaticale*, 98, 17-22. <<https://doi.org/10.3406/igram.2003.2611>>.

KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans Günter Holtus, Michel Metzkelin & Christian Schmitt *Lexikon des Romanistischen Linguistik* (vol. I-2, p. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.

KRISTEVA, Julia (2016). La linguistique, l'universel et le « pauvre linguiste ». Dans Jean-Claude Coquet, Julia Kristeva, Charles Malamouud & Pascal Quignard (dir.), *Autour d'Émile Benveniste, sur l'écriture* (97-130). Paris : Seuil.

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans Suzanne-G Chartrand & Christiane Blaser, (dir.), *Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 26-42). *Diptyque*, 12.

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur, CEDOCEF *Diptyque*, 15.

LE GOFF, François. (2014). « Eléments de réponse en vue d'un nouveau projet de programme de la discipline "français" » dans Contribution aux travaux de groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Disponible en ligne sur <<https://www.education.gouv.fr/cid138960/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programme.html> >.

LAPLANTINE, Chloé (2005). Le « sentiment de la langue ». *Le texte étranger*, 5. Disponible en ligne sur <<http://julienas.ipt.univ-paris8.fr/dela/etranger.html>> (consulté le 13/06/17).

MAINGUENEAU, Daniel (1981, 1994). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

MANESSE, Danièle (2008). Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. *Le Français aujourd'hui*, 162, 103-112. <<https://doi.org/10.3917/lfa.162.0103> >.

MASSERON, Caroline (1981). La correction de rédaction. *Pratiques*, 29, 47-68. Disponible en ligne sur <[www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1981\\_num\\_29\\_1\\_1190](http://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1981_num_29_1_1190)>.

MASSERON, Caroline (2001). Note critique sur les exercices de grammaire. *Pratiques*, 111-112, 209-236. <<https://doi.org/10.3406/prati.2001.2433> >.

MASSERON, Caroline. (2003). Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives. Hypothèses et propositions de travail. *Le Français aujourd'hui*, 141, p. 83-97. Disponible en ligne sur <[www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-83.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-83.htm)>.

MASSERON, Caroline (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques*, n° 125-126, p. 205-249. <<https://doi.org/10.3406/prati.2005.2068> >.

MASSERON, Caroline (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? *Pratiques*, 137-138, 79-96. < 10.4000/pratiques.1153 >.

MASSERON, Caroline (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149/150, 129-162. < 10.4000/pratiques.1725 >.

MASSERON Caroline (2014). Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexique et pragmatique. *Repères*, 50, 217-240. < 10.4000/reperes.816 >.

MASSERON, Caroline (dir.) (2016). Présentation. *Pratiques*, 169-170. Disponible en ligne sur < <http://journals.openedition.org/pratiques/3142>> (consulté le 22/05/2019).

MESCHONNIC, Henri (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier.

MESCHONNIC, Henri (1997). Benveniste : sémantique sans sémiotique. Emile Benveniste. Vingt ans après. *Linx*, 9, 307-326. < 10.4000/linx.1075 >.

MESCHONNIC, Henri (2000-2014). La Ponctuation, graphie du temps et de la voix ». *La Licorne*, 52. Disponible en ligne sur < <http://licorne.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=5856> > (consulté le 22/05/2019).

MONCEAU, Gilles (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10/1, 13-30. Disponible en ligne sur < <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a03.pdf> >.

NEVEU, Franck (2000-2014). De la syntaxe à l'image textuelle Ponctuation et niveaux d'analyse linguistique. *La Licorne*, 52. Disponible en ligne sur < <http://licorne.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=568> > (consulté le 22/05/2019).

NONNON, Elisabeth (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques – Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. < <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>>.

NONNON, Elisabeth (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119. Disponible en ligne sur [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157\\_1330\\_2000num\\_22\\_1\\_2345](http://www.persee.fr/doc/reper_1157_1330_2000num_22_1_2345) (consulté le 13/07/2016).

NONNON, Elisabeth (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115/116, 73-92. < <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1972> >.

NONNON, Elisabeth (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34. Disponible en ligne sur < <http://journals.openedition.org/reperes/276> > (consulté le 22/05/2019).

NOWAKOWSKA, Alexandra (2005). Le dialogisme, polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. Dans Jacques Bres, Pierre Patrick Haillet, Sylvie Mellet, Henning Nolke & Laurence Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques : Actes du colloque international* (47-61). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

NOWAKOWSKA, Alexandra & SARALE, Jean-Marc (2011). Le dialogisme : histoire, méthodologie et perspectives d'une notion fortement heuristique. *Cahiers de praxématique*, 57, 9-20. Disponible en ligne sur < <http://praxematique.revues.org/1749> > (consulté le 25 novembre 2015).

ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF, Éducation et société.

ORIGGI, Gloria (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Paris : Vrin.

PAOLACCI, Véronique & GARCIA-DEBANC, Claudine (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale ? *Repères*, 28, 93-116. Disponible en ligne sur < [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2003\\_num\\_28\\_1\\_2424](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2424) > (consulté le 04 mars 2014).

PAOLACCI, Véronique & ROSSI-GENSANE, Nathalie (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits des élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. Dans *3<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française* (p.341-359), CMLF 2012, SHS Web of Conferences.

PARADIS, Hélène (2013). La réécriture. *Correspondance*, Volume 18, n° 3. Disponible en ligne sur < <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/> >.

PASSERAULT, Jean-Michel (1991). La ponctuation Recherches en psychologie du langage. *Pratiques*, 70, 85-103. < <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1638> >.

PAVEAU, Marie-Anne (2010). Interdiscours et intertexte. PUFC Presses Universitaires de Franche-Comté. Linguistique et littérature : Cluny, 40 ans après, Oct 2008, Besançon, France.(p. 93-105). Annales littéraires de l'université de Franche-Comté. <hal-00473985>

PELLIGRINI, Florence (2015). Logiques épistolaires. Dans Agnès Steuckardt (dir.). *Entre villages et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires* (101-112) Uzès : Inclinaison.

PENLOUP, Marie-Claude (1999). *L'écriture extrascolaire. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

PENLOUP, Marie-Claude & JOANNIDÈS, Roxane (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques ? *Québec français*, (172), 25–26. Disponible en ligne sur < <https://id.erudit.org/iderudit/72006ac> > (consulté le 22/05/2019).

PENLOUP, Marie-Claude, CHABANOIS, Michèle, & JOANNIDÈS, Roxane (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans Yves Reuter & Bernard Daunay (dir.). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*. (151-174). AIRDF : Presses Universitaires de Namur.

PETITJEAN, André (1981). Écrire, décrire. *Pratiques*, 29, p. 85-105. < <https://doi.org/10.3406/prati.1981.1192> >.

PIAGET, Jean (1997). Commentaire sur les remarques de Vygotski concernant *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Dans Lev Vygotski. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

PIAGET, Jean (1984). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Denoël/Gonthier.

PILORGE, Jean-Luc (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies d'élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103. < [10.4000/pratiques.1513](https://doi.org/10.4000/pratiques.1513) >.

PLANE, Sylvie. (2006). Singularité et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes ». Dans Jacqueline Lafont-Terranova & Didier Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

PLANE, Sylvie & RONDELLI, Fabienne (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ?. *Pratiques*, 173-174. Disponible en ligne sur < <http://journals.openedition.org/pratiques/3254> >.

PRAIRAT, Eirick (2012 a). Concepts et notions. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), 145-163. < <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0143> >.

PRAIRAT, Eirick (2012 b). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (1), 123-142. < <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0123> >.

PRAIRAT, Erick (2019). Les trois vertus du professeur. *Animation & Éducation*, 270, 12-13. Disponible en ligne sur < [http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/270-p\\_12-13.pdf](http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/270-p_12-13.pdf) >.

RABATEL, Alain (2014). Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme. *Études de linguistique appliquée*, 173, 27-45. Disponible en ligne sur < <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-1-page-27.htm> >.

RASTIER, François. (2005). *Mésosémantique et syntaxe*. Disponible en ligne sur : < [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Mesosemantique.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Mesosemantique.html) >. (Consulté le 19/07/15)

RAULT, Julien (2014). La ponctuation : problématiques linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 187, 9-18. < <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0009> >.

RAYOU, P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Education et sociétés*, 23 (1), 5-11. < [doi:10.3917/es.023.0005](https://doi.org/10.3917/es.023.0005) >.

REUTER, Yves (1996/2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

RONDELLI, Fabienne. (2013). La phrase, segment textuel « de base » ? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants ? *Le Français aujourd'hui*, 181, 71-81. < <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0071> >.

ROSENTHAL, Victor (2012). La voix de l'intérieur. *Intellectica*, 58, 53-89. < <https://doi.org/10.3406/intel.2012.1101> >.

ROUBAUD, Marie-Noëlle (dir.) (2013). Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008). *Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 58.

ROUBAUD, Marie-Noëlle (2014). De la description de la langue à son enseignement. Linguistique. Université Stendhal – Grenoble 3. Disponible en ligne sur < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01102494/document> >.

ROUBAUD, Marie-Noëlle. (2014, février). *Accéder aux compétences syntaxiques des élèves de 8-11 ans : le cas des relatives*. Communication présentée au Colloque international Writing Research Across Borders, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

ROUBAUD, Marie-Noëlle (2016). La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *Lidil*, 54, 93-114. < [10.4000/lidil.4065](https://doi.org/10.4000/lidil.4065) >.

SAUSSEZ, Frédéric (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne ? Dans Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (181-203). Québec : Presses Université de Laval.

SAUSSURE, Ferdinand (de) (1984). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SAUSSURE, Ferdinand (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Gallimard.

SCARDAMALIA, Marlene & BEREITER, Carl (1985). The development of dialectical processes in composition. Dans David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (dir.). *Literacy, language and learning : The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University Press.

SCHNEUWLY, Bernard (1988 a). Vygotski, l'école et l'écriture. Université de Genève : *Pratiques, théorie*, 118. Disponible en ligne sur < <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580> >.

SCHNEUWLY, Bernard (1988 b). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY, Bernard (2007). *Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école*. Namur : Presses universitaires de Namur, CEDOCEF *Diptyque*, 10.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. Dans *Repères*, 15, 27-40. < <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209> >.

SEGUIN, Jean-Pierre (1993). *L'invention de la phrase au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Louvain : Peeters.

SERÇA, Isabelle (2004). La ponctuation : petit tour d'horizon. *L'Information grammaticale*, 102. < <https://doi.org/10.3406/igram.2004.3665> >.

SIMILOWSKI, Kathy (2018). Du lire dans l'écrire : ce que les enseignants repèrent et évaluent dans les écrits des élèves. *Le Français aujourd'hui*, n° 203, 87-98. Disponible en ligne sur < <http://revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-203-42018/du-lire-lecrire-ce-que-enseignants-reperent-evaluent-ecrits-eleves> >.

STEUCKARDT, Agnès (2014). De l'écrit vers la parole. Enquête sur les correspondances de la Grande Guerre. Dans *4<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française* (p.353-364), CMLF 2014, SHS Web of Conferences.

STEUCKARDT, Agnès (2015). Sans point ni virgule. Dans Agnès Steuckardt (dir.). *Entre villages et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires* (91-100). Uzès : Inclinaison.

STEUCKARDT, Agnès (dir.) (2015). *Entre villages et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires*. Uzès : Inclinaison.

TODOROV, Tzvetan (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique* suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Aubin à Ligugé : Seuil.

TOMASSONE, Roberte (2001). *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Paris : Hachette éducation, « Grands repères culturels ».

TOURATIER, Christian, (1980). *La relative. Essai de théorie syntaxique (à partir de faits latins, français, allemands, anglais, grecs, hébreux, etc.)*. Paris, Klincksieck.

VARGAS, Claude (2004). La création des savoirs à enseignés en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. Dans Claude Vargas (dir.), *Langue et études de la langue* (p. 35-48). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

VARGAS, Claude (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39, 17-39. < 10.4000/reperes.365 >.

VYGOTSKI, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WEBER, Max (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.

WINNICOTT, Donald Woods (1959). Le destin de l'objet transitionnel. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, (Vol. 6), 17-24, < <https://doi.org/10.3917/jpe.011.0017> >.

WINNICOTT, Donald Woods (2010). *Les objets transitionnels*. Paris : Payot.

YVON, Frédéric (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (141-158). Québec : Presses Université de Laval.

## THÈSES

FABRE, Claudine (1987). *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires* (thèse de doctorat). Université Paris-Descartes.

LAMOTHE-BORÉ, Catherine (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires* (thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3.

LEBRAVE, Jean-Louis (1987). *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*. Université de Paris IV.

## DICTIONNAIRES et GRAMMAIRES :

ARRIVE, Michel, GADET, Françoise & GALMICHE, Michel (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

CHARAUDEAU, Philippe & MAINGUENEAU, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris : Éditions du Seuil.

CHARTRAND, Suzanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond & SIMARD, Claude (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Canada : Graficor.

*Dictionnaire Vivant de la Langue Française* consulté le 17 juillet 2017

GENEVAY, Eric (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A.

GREVISSE, Maurice. (1975). *Le Bon Usage*. Paris, Duculot.

LE GOFFIC, Pierre (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette Supérieur.

MOUNIN, George (1974), *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF.



RAYNAL, Françoise & RIEUNER, Alain (1<sup>e</sup> 1997, 6<sup>e</sup> 2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René (1<sup>e</sup> éd. 1994, 5<sup>e</sup> éd. 2014). *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF

VAN RAEMDONCK Dan, DETAILLE Marie et la collaboration de MEINERTZHAGEN Lionel (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles, Peter Lang.

## **INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET PROGRAMMES :**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2000). *JO. Le code de l'éducation*. Journal officiel de juin 2000. Disponible en ligne sur < [https://romeurope.org/IMG/pdf/Extraits\\_20du\\_20Code\\_20de\\_20l\\_27Education.pdf](https://romeurope.org/IMG/pdf/Extraits_20du_20Code_20de_20l_27Education.pdf) >.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2000). *BO. Français, classes de seconde et de première, programme applicable à la rentrée 2001*. N° 6 du 31 août 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008) : *BO. Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français*. BO spécial n° 6 du 28 août 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). *BO. Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*. BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). *BO. Accompagnement personnalisé au lycée général et technologique*. Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012). *BO. Professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Cahier des charges de la formation*. Bulletin officiel n° 29 du 19 juillet 2012. Disponible en ligne sur < [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=60170](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=60170) >.

CHARTE DES EXAMINATEURS POUR L'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE ANTICIPÉE DE FRANÇAIS (EAF). (2012). Académie de Versailles. Disponible en ligne sur < [https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Charte\\_EAF\\_Versailles\\_Sept2012.pdf](https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Charte_EAF_Versailles_Sept2012.pdf) >

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). *JO. LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)*. Journal officiel du 9 juillet 2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). *BO. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Disponible en ligne sur < <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> >.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2013). *Charte de la laïcité à l'école*. Circulaire n° 2013-144 du 6 septembre 2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). *BO. Le socle commun de connaissances, de compétences et de la culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). *BO. Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). *BO. Annexe 1 Programme de français de seconde générale et technologique*. Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019. Disponible en ligne sur < [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=38502](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502) >.



# **Thèse de doctorat**

pour l'obtention du titre de  
DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE  
délivré par  
**l'Université de Cergy-Pontoise**

École doctorale de Droit et Sciences Humaines  
ÉMA - ÉCOLE MUTATION APPRENTISSAGE - EA 4507

## **Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante**

Tome 2

### **ANNEXES**

Thèse présentée et soutenue publiquement par

**Béatrice BRÉANT**

le 13 12 2019

**Directrice de thèse : Madame Marie-Laure Elalouf**

#### **Jury**

Madame Catherine Boré, Experte : examinatrice.

Monsieur Jean-Louis Chiss, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle : rapporteur.

Madame Marie-Laure Elalouf, Professeure, Université de Cergy Pontoise.

Madame Jacqueline Lafont-Terranova, Maître de Conférences, HDR émérite, Université d'Orléans : examinatrice.

Madame Marie-Noëlle Roubaud, Maître de Conférences HDR, Université d'Aix Marseille : rapporteur.

## SOMMAIRE

Documents supports .....	6
Séquence 3 : colonisation et esclavage .....	6
Sujet de l'évaluation du 16 février 2013 .....	17
Sujet de l'évaluation du 06 avril 2013 .....	19
Sujet de l'évaluation du 25 mai 2013 .....	22
Manuscrits des élèves .....	23
Conventions de transcription de l'écrit .....	23
Manuscrits d'Alice .....	25
16 février 2013, brouillon page 1 .....	25
16 février 2013, brouillon page 2 .....	26
16 février 2013, brouillon page 3 .....	27
16 février 2013, brouillon page 4 .....	28
16 février 2013, écrit-copie page 1 .....	29
16 février 2013, écrit-copie page 2 .....	30
Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 .....	31
6 avril 2013, brouillon .....	33
6 avril 2013, écrit intermédiaire .....	34
6 avril 2013, écrit-copie .....	35
Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013 .....	36
Manuscrits d'Éléonore .....	37
16 février 2013, brouillon page 1 .....	37
16 février 2013, brouillon page 2 .....	38
16 février 2013, brouillon page 3 .....	39
16 février 2013, brouillon page 4 .....	40
16 février 2013, écrit-copie page 1 .....	41
16 février 2013, écrit-copie page 2 .....	42
Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 et retour sur les annotations .....	43
06 avril 2013, brouillon page 1 .....	45
06 avril 2013, brouillon page 2 .....	46
06 avril 2013, brouillon page 3 .....	47
06 avril 2013, brouillon page 4 .....	48
06 avril 2013, écrit-copie page 1 .....	49
06 avril 2013, écrit-copie page 2 .....	50
Transcription de l'écrit-copie du 06 avril 2013 .....	51

25 mai 2013, brouillon page 1 .....	53
25 mai 2013, brouillon page 2.....	54
25 mai 2013, écrit-copie page 1 .....	55
25 mai 2013, écrit-copie page 2 .....	56
Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013 .....	57
Manuscrits de Léane.....	59
16 février 2013, courrier joint au sujet.....	59
16 février 2013, brouillon 1 page 1 .....	60
16 février 2013, brouillon 1 page 2 et retour sur deux questions de l'enseignante.....	61
16 février 2013, brouillon 1 page 3 .....	62
16 février 2013, brouillon 2 page 1 .....	63
16 février 2013, brouillon 2 page 2 .....	64
16 février 2013, brouillon 2 page 3 .....	65
16 février 2013, écrit-copie page 1.....	66
16 février 2013, écrit-copie page 2.....	67
16 février 2013, écrit-copie page 3 et retour sur les annotations .....	68
Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 .....	68
Texte support à l'écrit-copie du 23 03 13. Extrait <i>Le Misanthrope</i> , acte I scène 1 .....	70
23 mars 2013, écrit-copie (tapuscrit) page 1 .....	71
23 mars 2013, écrit-copie (tapuscrit) page 2.....	72
25 mai 2013, repérage sur le texte page 1 .....	73
25 mai 2013, repérage sur le texte, page 2 .....	74
25 mai 2013, légende du repérage page 1 .....	75
25 mai 2013, légende du repérage page 2 .....	76
25 mai 2013, légende du repérage page 3 .....	77
25 mai 2013, légende du repérage page 4 .....	78
25 mai 2013, écrit-copie page 1 .....	79
25 mai 2013, écrit-copie page 2 .....	80
Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013 .....	81
Manuscrits de Morane .....	83
16 février 2013, brouillon page 1 .....	84
16 février 2013, brouillon page 2 .....	84
Transcription du brouillon du 16 février 2013 .....	85
16 février 2013, écrit-copie page 1.....	88
16 février 2013, écrit-copie page 2.....	89
16 février 2013, écrit-copie page 3.....	90
16 février 2013, écrit-copie page 4.....	91

Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 .....	92
6 avril 2013, écrit intermédiaire page 1.....	95
6 avril 2013, écrit intermédiaire page 2.....	96
6 avril 2013, brouillon.....	97
Transcription du brouillon du 6 avril 2013 .....	98
6 avril 2013, écrit-copie page 1 .....	100
6 avril 2013, écrit-copie page 2.....	101
Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013.....	102
25 mai 2013, travail sur le support.....	104
25 mai 2013, écrit intermédiaire .....	105
25 mai 2013, brouillon .....	106
25 mai 2013, écrit-copie page 1 .....	107
25 mai 2013, écrit-copie page 2 .....	108
Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013 .....	109
Manuscrits d'Olivier .....	111
16 février 2013, sujet annoté .....	111
16 février 2013, brouillon.....	112
16 février 2013, écrit-copie page 1.....	113
16 février 2013, écrit-copie page 2.....	114
Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 et retour sur les annotations .....	115
06 avril 2013, sujet annoté page 1 .....	117
06 avril 2013, sujet annoté page 2.....	118
06 avril 2013, écrit intermédiaire page 1.....	119
06 avril 2013, écrit intermédiaire page 2.....	120
06 avril 2013, écrit copie page 1 .....	121
06 avril 2013, écrit-copie page 2.....	122
Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013.....	123
25 mai 2013, sujet annoté.....	125
25 mai 2013, écrit intermédiaire .....	126
25 mai 2013, brouillon .....	127
25 mai 2013, brouillon / écrit intermédiaire.....	128
25 mai 2013, écrit-copie page 1 .....	129
25 mai 2013, écrit-copie page 2 .....	130
Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013 .....	131
Autocritique de l'écrit-copie du 16 février 2013.....	132
Autocritique du 29 mars 2013, Alice, Éléonore et Léane .....	132
Autocritique du 29 mars 2013, Morane .....	133

Autocritique du 29 mars 2013, Olivier.....	134
Séances d'accompagnement personnalisé.....	135
Conventions de transcription de l'oral .....	135
Transcription de la séance du 22 mars 2013 .....	137
Transcription de la séance du 17 mai 2013 .....	152
Transcription de la séance du 24 mai 2013 .....	175
Transcription de la séance du 31 mai 2013 .....	195
Document support à la séance du 17 mai 2013 .....	202
Scan des définitions écrites de la phrase en accompagnement personnalisé, séance du 22 mars 2013 .....	205

## Documents supports

### Séquence 3 : colonisation et esclavage

**Étude d'une œuvre intégrale :** Diderot (1772), *Le supplément au voyage de Bougainville*.

**Activités et documents complémentaires** (au fil de l'étude de l'œuvre de Diderot et dans l'ordre de présentation aux élèves) :

- **Lecture analytique :** Chevalier de Jaucourt (1766), *Encyclopédie*, extrait de « Traite des nègres ».

*Écrit en 1766, l'article « Traite des nègres » définit l'esclavage et la manière dont il fonctionne. L'auteur de l'article rattache le problème à celui, plus politique, des relations entre rois et sujets.*

Traite des nègres (Commerce d'Afrique). C'est l'achat des nègres que font les Européens sur les côtes d'Afrique, pour employer ces malheureux dans leurs colonies en qualité d'esclaves. Cet achat de nègres, pour les réduire en esclavage, est un négoce qui viole la religion, la morale, les lois naturelles, et tous les droits de la nature humaine.

Les nègres, dit un Anglais moderne plein de lumières et d'humanité, ne sont point devenus esclaves par le droit de la guerre ; ils ne se dévouent pas non plus volontairement eux-mêmes à la servitude, et par conséquent leurs enfants ne naissent point esclaves. Personne n'ignore qu'on les achète de leurs princes, qui prétendent avoir droit de disposer de leur liberté, et que les négociants les font transporter de la même manière que leurs autres marchandises, soit dans leurs colonies, soit en Amérique où ils les exposent en vente.

Si un commerce de ce genre peut être justifié par un principe de morale, il n'y a point de crime, quelque atroce qu'il soit, qu'on ne puisse légitimer. Les rois, les princes, les magistrats ne sont point les propriétaires de leurs sujets, ils ne sont donc pas en droit de disposer de leur liberté, et de les vendre pour esclaves.

D'un autre côté, aucun homme n'a droit de les acheter ou de s'en rendre le maître ; les hommes et leur liberté ne sont point un objet de commerce ; ils ne peuvent être ni vendus, ni achetés, ni payés à aucun prix. Il faut conclure de là qu'un homme dont l'esclave prend la fuite, ne doit s'en prendre qu'à lui-même, puisqu'il avait acquis à prix d'argent une marchandise illicite, et dont l'acquisition lui était interdite par toutes les lois de l'humanité et de l'équité.

Il n'y a donc pas un seul de ces infortunés que l'on prétend n'être que des esclaves, qui n'ait droit d'être déclaré libre, puisqu'il n'a jamais perdu la liberté ; qu'il ne pouvait pas la perdre ; et que son prince, son père, et qui que ce soit dans le monde n'avait le pouvoir d'en disposer ; par conséquent la vente qui en a été faite est nulle en elle-même : ce nègre ne se dépouille, et ne peut pas même se dépouiller jamais de son droit naturel ; il le porte partout avec lui, et il peut exiger partout qu'on l'en laisse jouir. C'est donc une inhumanité manifeste



de la part des juges de pays libres où il est transporté, de ne pas l'affranchir à l'instant en le déclarant libre, puisque c'est leur semblable, ayant une âme comme eux.

- **Confrontation de deux textes :**

Hérodote : extrait des *Enquêtes*, « La relativité des coutumes », III, 38 / Montaigne (1580), *Essais* I, 31, extrait « Des cannibales ».

*Hérodote, historien grec du V<sup>e</sup> siècle avant J.-C., est considéré comme le père du reportage ethnographique. Dans ses Enquêtes, il rend compte de ses principaux voyages de manière à témoigner des actions et exploits accomplis « tant par les Grecs que par Les barbares<sup>1</sup> ». Ici, il interroge la notion de coutume.*

Que l'on propose à tous les hommes de choisir, entre les coutumes qui existent, celles qui sont les plus belles et chacun désignera celles de son pays - tant chacun juge ses propres coutumes supérieures à toutes les autres. Il n'est donc pas normal, pour tout autre qu'un fou du moins, de tourner en dérision ce qui est du domaine des usages. - Tous les hommes sont convaincus de l'excellence de leurs coutumes, en voici une preuve entre bien d'autres : au temps où Darius régnait, il fit un jour venir les Grecs qui se trouvaient dans son palais et leur demanda à quel prix ils consentiraient à manger leur père : ils répondirent tous qu'ils ne le feraient jamais, à aucun prix. Darius fit ensuite venir les Indiens qu'on appelle Calaties, qui, eux, mangent leurs parents ; devant les Grecs (qui suivaient l'entretien grâce à un interprète), il leur demanda à quel prix ils se résoudraient à brûler sur un bûcher le corps de leur père : les Indiens poussèrent les hauts cris et le prièrent instamment de ne pas tenir de propos sacrilèges. Voilà bien la force de la coutume, et Pindare a raison, à mon avis, de la nommer dans ses vers « la reine du monde ».

---

<sup>1</sup> Barbares : pour les Grecs les barbares sont les non-Grecs.

Montaigne (1580), *Essais* I, 31, extrait « Des cannibales ».

*L'intérêt porté à l'autre et à ses différences est l'occasion d'une réflexion sur le caractère relatif des critères de jugement. La découverte du Nouveau Monde et la rencontre de Montaigne, en 1562, avec trois « cannibales » venus du Brésil, sont à l'origine d'une interrogation sur la notion de « barbarie ».*

Or je trouve, pour revenir à mon propos, qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté ; sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ; comme de vrai, il semble que nous n'avons autre mire<sup>2</sup> de la vérité et de la raison que l'exemple et l'idée des opinions et usances<sup>3</sup> du pays où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police, parfait et accompli usage de toutes choses. Ils sont sauvages, de même que nous appelons sauvages les fruits que nature, de soi et de son progrès ordinaire, a produits : là où, à la vérité, ce sont ceux que nous avons altérés par notre artifice et détournés de l'ordre commun, que nous devrions appeler plutôt sauvages. En ceux-là sont vives et vigoureuses les vraies et plus utiles et naturelles vertus et propriétés, lesquelles nous avons abâtardies en ceux-ci, et les avons seulement accommodées au plaisir de notre goût corrompu. [. . .] Trois d'entre eux, ignorant combien coûtera un jour à leur repos et à leur bonheur la connaissance des corruptions de deçà, et que de ce commerce naîtra leur ruine, comme je présuppose qu'elle soit déjà avancée, bien misérables de s'être laissés piper<sup>4</sup> au désir de la nouveauté, et avoir quitté la douceur de leur ciel pour venir voir le nôtre, furent à Rouen, du temps que le feu roi Charles IX y était. Le Roi parla à eux longtemps ; on leur fit voir notre façon, notre pompe, la forme d'une belle ville. Après cela, quelqu'un en demanda leur avis, et voulut savoir d'eux ce qu'ils y avaient trouvé de plus admirable ; ils répondirent trois choses, d'où j'ai perdu la troisième, et en suis bien marri<sup>5</sup>, mais j'en ai encore deux en mémoire. Ils dirent qu'ils trouvaient en premier lieu fort étrange que tant de grands hommes, portant barbe, forts et armés, qui étaient autour du Roi (il est vraisemblable qu'ils parlaient des Suisses de sa garde), se soumissent à obéir à un enfant et qu'on ne choisissait plutôt quelqu'un d'entre eux pour commander ; secondement (ils ont une façon de leur langage telle, qu'ils nomment les hommes moitié les uns des autres) qu'ils avaient aperçu qu'il y avait parmi nous des hommes pleins et gorgés de toutes sortes de commodités, et que leurs moitiés étaient mendiants à leurs portes, décharnés de faim et de pauvreté ; et trouvaient étrange comme ces moitiés ici nécessiteuses pouvaient souffrir une telle injustice, qu'ils ne prissent les autres à la gorge, ou missent le feu à leurs maisons.

---

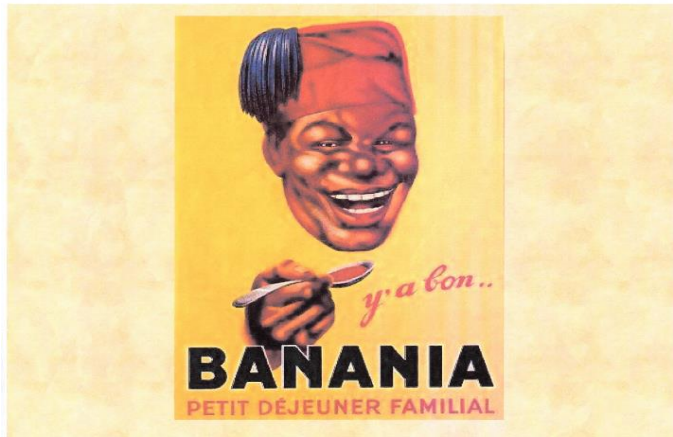
<sup>2</sup> Mire : critère.

<sup>3</sup> Usances : usages.

<sup>4</sup> Piper : tromper.

<sup>5</sup> Marri : désolé.

- **Confrontation de documents : publicité et livres de jeunesse**  
Publicité Banania (1936)



Hergé (1931), *Tintin au Congo*

Hergé, *Tintin au Congo* (1ère version)



*Martine part en voyage* (1957)



Martine ne sait ni lire, ni écrire, ni compter, mais elle joue à la balançoire et court après les papillons avec son amie Cacao.

Cacao est une poupée extraordinaire : elle parle, elle danse, elle marche sans tomber. Grande comme Martine, elle est encore plus étourdie : elle ne sait même pas son nom, qui pourtant n'est pas très difficile à retenir.

Pour voyager Martine a mis sa plus jolie robe. On voit danser son ombrelle au-dessus de son chapeau de paille garni de cerises. Cacao porte la valise. Elle est ravissante avec son foulard qu'elle a noué sur la tête.

- Où allons-nous? demande Cacao.
- En Afrique.
- Est-ce loin l'Afrique?
- Oh oui, répond Martine. Très loin. Il faut prendre le train et le bateau.





Et elles se mettent à marcher à grandes enjambées, comme fait Maman quand elle est très pressée. Elles arrivent bientôt à la gare.

— Comment t'appelles-tu? demande le chef de gare.

— Je ne sais pas, répond Cacao en rougissant.

— Comme c'est drôle! fait le chef de gare.

Ensuite il regarde sa montre et souffle dans le sifflet qui pend à sa boutonnière. Martine et Cacao ont tout juste le temps de monter dans le train.

### • Confrontation de deux textes :

Le Clézio (1991), *Onitsha*

Tout à coup elle comprenait ce qu'elle avait appris en venant ici, à Onitsha, et qu'elle n'aurait jamais pu apprendre ailleurs. La lenteur, c'était cela, un mouvement très long et régulier, pareil à l'eau du fleuve qui coulait vers la mer, pareil aux nuages, à la touffeur des après-midi, quand la lumière emplissait la maison et que les toits de tôle étaient comme la paroi d'un four. La vie s'arrêtait, le temps s'alourdissait. Tout devenait imprécis, il n'y avait plus que l'eau qui descendait, ce tronc liquide avec ses multiples ramifications, ses sources, ses ruisseaux enfouis dans la forêt.

Elle se souvenait, au début elle était si impatiente. Elle croyait bien n'avoir jamais rien haï plus que cette petite ville coloniale écrasée de soleil, dormant devant le fleuve boueux. Sur le Surabaya, elle imaginait les savanes, les peuples de gazelles bondissant dans l'herbe fauve, les forêts résonnant du cri des singes et des oiseaux. Elle avait imaginé des hommes sauvages, nus et peints pour la guerre. Des aventuriers, des missionnaires, des médecins rongés par les tropiques, des institutrices héroïques. A Onitsha, elle avait trouvé cette société de fonctionnaires sentencieux et ennuyeux, habillés de costumes ridicules et coiffés de casques, qui passaient leur temps à bridger, à boire et à s'espionner, et leurs épouses, engoncées dans leurs principes respectables, comptant leurs sous et parlant durement à leurs bonnes, en attendant le billet de retour vers l'Angleterre. Elle avait pensé haïr à jamais ces rues poussiéreuses, ces quartiers pauvres avec leurs cabanes débordant d'enfants, ce peuple au regard impénétrable, et cette langue caricaturale, le pidgin qui faisait tellement rire Gérard Simpson et les

messieurs du club, pendant que les forçats creusaient le trou dans la colline, comme une tombe collective. Personne ne trouvait grâce à ses yeux, pas même le docteur Charon, ou le résident Rally et sa femme, si gentils et si pâles, avec leurs roquets gâtés comme des enfants.

Vuillard (2012). *Congo*

LEMAIRE règne sur un immense morceau de vide, le blanc d'une carte. Mais il faut tout de même bouffer ; ses soldats doivent bouffer, toute la petite troupe qui forme l'embryon du nouvel Etat doit bouffer. Alors, on fait venir les chefs de village. On leur cause. Ceux qui ne seront pas amis auront la guerre ; être ami, cela veut dire fournir des hommes et des vivres ; et aussitôt, Ça se corse. Quelques chefs tentent de négocier pour éviter le pire, mais les exigences de Lemaire sont exorbitantes. Et voici que les villages prennent. Les uns après les autres, ils brûlent. D'abord sur la rive droite du fleuve, cinq villages brûlent. Puis le village de Bakanga est incendié. Quelques jours après c'est le village de Bolobo. Tous` les villages irebu brûlent. Ceux de Bokaka et de Mob boko brûlent. Ifeko est rasé. Bangi est rasé.

Lemaire parcourt la forêt. Il surgit brusquement avec sa petite troupe armée, exige des hommes, de la nourriture. On palabre. Lemaire menace. Parfois, on se prosterne et on livre son tribut d'hommes et de chèvres. D'autres fois, des flèches pleuvent, les hommes se retirent dans la forêt ; et Lemaire fait mettre le feu aux huttes. Il regarde brûler tout ça avec un fond de tristesse bizarre. Car Lemaire est triste, jeune et triste, il a peut-être été jeté dans tout ça sans comprendre et voici qu'il y trouve à la fois plaisir et horreur, comme il le dira lui-même plus tard, l'horreur est remontée lentement en lui, en secret, mais il a continué à brûler, à tuer, il a pendant quatre ans traversé la brousse et la forêt en tous sens, il a continué à récolter des vivres pour ses troupes, brutal, aveugle. Il a fait son devoir, son affreux petit devoir, il l'a fait avec ses yeux pleins de scrupules et de tristesse, et brusquement, au bout de quatre ans de crimes, sous sa pergola de feuillages, voici qu'un beau matin, au moment où le soleil passe au-dessus des arbres, le petit chef relit un passage de ses carnets, un passage au hasard, il cherche un renseignement sur un village, une note ancienne, et voici qu'il tombe nez à nez avec autre chose, voici qu'il tombe sur une longue suite d'incendies, de pillages, de meurtres, voici qu'il tombe sur une ribambelle de petits cauchemars. "On refuse de me vendre la moindre chose - relit-il - et je ne dispose plus de vivres pour nourrir mes hommes. Aussi menacé-je les indigènes que s'ils continuent de refuser les tissus et les perles que je leur présente, ce seront les armes qui parleront. Je vise un groupe de Noirs et j'abats à 300 mètres un homme. Tous disparaissent. Nous contrôlons cinq, pêcheries, et nous y trouvons quatre poules, un peu de manioc et quelques bananes. "

Et Lemaire, après quatre ans passés dans la moiteur, après quatre ans de luttes, relisant ce matin-là son journal, sent tout à coup les quatre poules lui remonter à la gorge. Je ne sais pas comment on s'aveugle, ou plutôt si, je le sais un peu, mais je ne sais pas si le crime possède ses propres rideaux de brume et s'il se dissimule comme le reste de nos malheurs. Mais il faut bien que de temps en temps, quelqu'un regrette et passe aux aveux : "Je devins à mon tour chef de district - déclarera-t-il -, pendant un temps, je suivis les exemples reçus, puis, peu à peu, j'en vins à douter de l'excellence de nos procédés : je relus avec horreur mes premiers rapports." C'est là, dans ce sentiment d'horreur avoué que je puise ma petite goutte d'espoir.

Oh ! Pas grand-chose, juste de quoi reculer à quelques millimètres de l'épouvante, juste de quoi sortir les yeux de la grande carcasse de bête et du sentiment d'oppression, et regarder le réseau de pistes boueuses sillonnant un pays vide et imaginer le jeune homme, Charles Lemaire, sur un sentier de terre au milieu de la forêt. Des soldats noirs le suivent, ils avancent lentement, couverts de sueur. Sur le côté, une lagune scintille. Soudain, Lemaire voit quelque chose, un tout petit frisson à la surface du monde, il s'accroupit et leur fait signe ; on reste immobile. Un homme tient son fusil serré contre lui, prêt à tirer ; chacun retient sa respiration. Cela dure peut-être une minute ; puis c'est une toute petite détonation, presque rien, et un formidable bruissement, une déchirure. Cela semble venir de toutes parts, tumulte, cris. Il fait jour, un jour blanc. Il y a soudain un millier de taches blanches et bleues, nuée de piailllements jaillie de la forêt. Le soleil disparaît, et ce sont des oiseaux ! Des oiseaux partout ! Un soldat pris de peur a tiré, mais on ne lui en veut pas, au contraire ! On assiste à je ne sais quelle naissance, tirés du sommeil, vivants.

Lemaire n'a jamais vu tant d'oiseaux, on dirait qu'on les a réunis là depuis le début des temps afin qu'ils s'envolent, maintenant, tous ensemble. Lemaire avance émerveillé, les trois Blancs qui l'accompagnent, s'interpellent en riant, les oiseaux volent très bas, autour d'eux, le ventre tourné sur le ciel, les ailes blanches, jaunes, rouges, bleues ! Ah ! On veut les toucher ! C'est une abondance intérieure, une chose qu'on ne voit jamais. Les hommes crient, même les soldats noirs ! Et puis les oiseaux s'éparpillent ; et l'impression de bonheur se dissipe.

Plus tard, la nuit se met à tomber, lourde, chaude. On arrive près d'un village. Ils ont refusé d'envoyer un délégué au poste. La nuit est de plus en plus noire. Lemaire ne voit rien, ses bottes sont pleines de jus, son visage brille entre les torches. Le premier village est vide, les habitants se sont retirés vers les bois. Lemaire est fatigué, il a oublié les oiseaux de tout à l'heure, il a oublié son petit village de Cuesme, les forêts tout autour, il a oublié ses jeux le long de la Trouille, près des saules, les courses dans les pâturages, il a oublié. L'enfance est pourtant là devant lui tout entière, mais pas sous forme de souvenirs, non, sous forme d'épouvante. Car il a peur. Le Grand Seigneur est là, masque cuit, allongé dans son averse d'étincelles. Les nègres le regardent. Les Blancs aussi le voient, tous le voient à travers leurs yeux épouvantés. Ses ailes rôtissent, son bec grésille, sa peau est noire ! Alors, Lemaire ordonne de tout brûler, il hurle et les nègres courent et glapissent dans leurs langues bizarres, mais Lemaire ne comprend rien et s'en fiche, il hurle dans sa propre langue, la plus bizarre de toutes, il hurle de jeter les torches dans les huttes, de tout détruire, tout, tout, tout !

Et on brûle tout. Des femmes sortent en courant, presque nues, l'une tenant un enfant derrière elle, dans des nœuds de tissus. Les surveillants lâchent leurs fusils ; ils suivent les femmes dans la forêt. Lemaire passe entre les maisons en feu, il ne voit plus rien sans doute, rien que les flammes, et à travers elles le centre des choses, soleil, fumée. Il n'entend pas les cris. Le bois crépite, l'écorce éclate. La forme lentement se débarrasse d'elle-même mais le feu trouve toujours un bout de bois, un ballot de tissu, et il se rallume et le Grand Seigneur se tord à nouveau et se calcine. Lemaire a la fièvre, il avance dans la nuit que le feu éclaire, la nuit vide, terrifiante. Soudain, il entend un cri de femme, trois coups de fusil. Puis un cri horrible.

Il en fera, Charles Lemaire, des expéditions punitives ; et après 1893, après deux autres séjours, il finira, je crois, professeur à l'école coloniale. Mais alors, dans sa vie paisible de

professeur, je ne sais pas où il mettra tout ça, les coups, les cris, le sang et la puanteur, je ne sais pas où il ira les perdre et les oublier, comme de vilains enfants qu'on ne veut plus voir.

- **Analyse d'un article de presse<sup>6</sup>**  
 Courrier international, n° 1060 du 24 février au 2 mars 2011  
 Publié le 24/02/2011 - 14:28

34 Courrier international | n° 1060 | du 24 février au 2 mars 2011

# Amériques

Haïti

## Le calvaire silencieux des "restavèks"

"L'ex-président Jean-Bertrand Aristide vit en exil à Pretoria, en Afrique du Sud, depuis le 31 mai 2004. Muni enfin de son passeport diplomatique, reviendra-t-il avant ou après le scrutin du 20 mars ?" se demande **Le Nouvelliste**.

Près d'un enfant haïtien sur dix est employé comme domestique et souvent traité comme un esclave. Depuis le séisme du 12 janvier 2010, leur nombre n'a cessé d'augmenter.

**Le Devoir Montréal**

Is sont debout depuis 4 ou 5 heures du matin. Ils ont dormi sous la table de la cuisine de leur maître. Ils ont parfois seulement 6, 8 ou 10 ans. Ils ont balayé, astiqué, récuré toute la journée. Ils ont conduit les enfants du maître à l'école. Ils sont allés chercher de l'eau, du bois, du charbon. Ils ont fait les courses, préparé les repas. Ils n'ont pas mangé à leur faim, ont été battus, insultés, humiliés tout au long du jour. Le soir venu, les plus "chanceux" vont à l'école. Mais pas à la même école que les enfants de leur maître. Non. Ils vont à l'école des restavèks, entre 17 et 20 heures, quand ils sont à moitié crevés, et quand les enseignants n'en peuvent plus eux non plus.

**Comme des meubles**

Ce soir-là, Magali Georges, directrice d'une école située rue Bois-Parate, au cœur de la capitale, Port-au-Prince, m'avait ouvert les portes d'une classe de restavèks. Leur maître, un enseignant cette fois-ci, criait davantage qu'il ne leur parlait, et tenait sa classe d'une main de fer. C'était avant. Avant le séisme du 12 janvier 2010. Aujourd'hui, l'école de la rue Bois-Parate n'existe plus, elle s'est effondrée. Et le nombre de restavèks s'est accru de manière vertigineuse. Le recensement de 1998 en avait dénombré 300 000. "Is sont aujourd'hui au moins 400 000. C'est au moins un enfant haïtien sur dix", explique Gertrude Séjour, directrice de la Fondation Maurice A. Sixto, qui a pour mission de défendre les droits des enfants en Haïti, en particulier les droits des restavèks. "Le tremblement de terre, en aggravant la précarité et la pauvreté, a fait augmenter très nettement la domesticité infantile", constate-t-elle.

Le mot créole "restavèk" est dérivé du français "reste avec". "Is doivent rester à portée de voix de leur maître", explique Jean-Robert Cadet, un ancien restavèk et un des rares qui s'en soit sorti, grâce à des études aux États-Unis. Ce miraculé, qui vit aujourd'hui entre Cincinnati et Port-au-Prince, a mis sur pied une fondation qui porte son nom, dont le but est la lutte contre le système des restavèks. Les restavèks sont des enfants issus des campagnes pauvres qui ont été confiés à une famille citadine afin d'échapper à la misère. "Is sont pris par une tante, un oncle ou un cousin qui s'engage à les nourrir et à les envoyer à l'école", raconte Jean-Robert Cadet. Leur réalité est évidemment tout autre. Si une poignée de res-

tavèks sont bien traités, la majorité d'entre eux sont utilisés comme domestiques, maltraités et ne voient jamais les murs d'une classe. En lieu et place de livres et d'ardoises, ce sont torchons et serpillères qui font leur quotidien, sans espoir d'en sortir la plupart du temps. "Is sont considérés comme des meubles. Et les filles deviennent des objets sexuels", explique la cinéaste haïtienne Rachèle Magloire. "Les restavèks filles sont souvent violées, non seulement par le père, mais aussi par les garçons de la famille, renchérit Jean-Robert Cadet. Quand elles tombent enceintes, elles sont mises à la porte."

Comment les familles biologiques peuvent-elles ainsi confier leur progéniture à une famille où on leur infligera sévices et brutalités ? "Elles perdent la trace de leurs enfants", explique Gertrude Séjour, et ne savent plus ce qu'ils sont devenus." Jean-Robert Cadet y voit plutôt un certain déni de la réalité. "C'est comme une loterie. Les parents biologiques savent que l'enfant va souffrir. Mais ils gardent toujours un petit espoir de gagner, un petit espoir que leur enfant ira bien et bien à l'école et sera nourri convenablement." Selon lui, cette pratique répandue serait davantage la conséquence de l'esclavage qui a sévi pendant longtemps sur l'île que la conséquence de la pauvreté. "Les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres. Après l'indépendance en 1804, les Haïtiens ont perpétué ce système, à la seule différence que les maîtres ont changé. Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste."

"Il y a des pays aussi pauvres qu'Haïti, poursuit Jean-Robert Cadet, où un tel asservissement des enfants n'existe pas. Comme à Cuba, où l'école est obligatoire et où tous les enfants la fréquentent effectivement." Ecole. Maître mort de la lutte que mène ce rescapé, devenu un restavèk à l'âge de 4 ans, après la mort de sa mère. "Seule l'école pourra vraiment changer les choses, martèle-t-il. Il faut qu'Haïti trouve le moyen d'envoyer tous ses enfants à l'école. Filles et garçons." La plupart des écoles haïtiennes étant privées, le coût des études est prohibitif pour les familles pauvres. "Même dans les écoles publiques, il faut acheter de nombreuses fournitures, des livres, des uniformes, déplore-t-il. Les parents ne peuvent tout simplement pas."

**Une anomalie**

"La domesticité a changé de mains, affirme Gertrude Séjour. Avant, c'était les riches qui avaient des restavèks. L'enfant avait un minimum. Aujourd'hui, ce sont les familles pauvres qui les accueillent, celles qui n'ont pas les moyens de s'affirmer une travailleuse domestique ou qui ont tout bonnement besoin d'eux pour pouvoir aller travailler à l'extérieur de la maison."

Gertrude Séjour et son équipe de la Fondation Maurice A. Sixto effectuent depuis plusieurs mois une tournée à travers Haïti pour sensibiliser la population à la condition des restavèks. "Quand je demande qui a des restavèks à la maison, il y a beaucoup de doigts qui se lèvent." Ont-ils honte ? "Pas du tout. Pour eux, c'est normal, quand on a six ou sept enfants à soi sur les bras, d'avoir un ou deux restavèks pour servir la maison." "Le système des restavèks ? C'est une anomalie bien sûr, mais qui répond hélas à un besoin", m'avait expliqué, avant le séisme de janvier 2010, Myriam Merlet, une militante des droits de la personne. "Il faudra beaucoup de temps pour changer cette tradition profondément ancrée." A ceux et celles qui pensent qu'Haïti a d'autres chats à fouetter que s'attaquer au système des restavèks et qu'il ne faut pas accabler un pays qui a eu suffisamment de malheur, Jean-Robert Cadet répond de façon catégorique. "Il ne faut pas cacher ce problème-là. C'est justement le temps d'en parler pendant que la communauté internationale est présente et qu'Haïti essaie de repartir sur de nouvelles bases. Il en va de l'avenir des enfants d'Haïti."

"Comment ces enfants qui n'ont jamais connu l'amour et la dignité pourront-ils aimer leur pays, leur environnement, leurs concitoyens, leurs propres enfants ?" demande Gertrude Séjour. Celle qui a pris fait et cause pour les restavèks demeure hantée par les cris d'un garçon entendu un jour dans une rue de Carrefour-Feuilles, un quartier pauvre de Port-au-Prince. Comme les cris d'un supplicé. "La société haïtienne est en train de créer ses propres bourreaux", conclut-elle.

**Monique Durand**

↑ Myriam, 7 ans, vit à Port-au-Prince. C'est une restavèk, une petite bonne. Elle dort sur le sol et mange les restes de la famille qui l'emploie. En échange de quoi elle doit faire la lessive, la vaisselle et les courses.



<sup>6</sup> Le texte de l'article est reproduit page suivante.



<https://www.courrierinternational.com/article/2011/02/24/le-calvaire-silencieux-des-restaveks>

Haïti.

« Le calvaire silencieux des “restavèks” »

Près d'un enfant haïtien sur dix est employé comme domestique et souvent traité comme un esclave. Depuis le séisme du 12 janvier 2010, leur nombre n'a cessé d'augmenter.

Le Devoir, Montréal

Ils sont debout depuis 4 ou 5 heures du matin. Ils ont dormi sous la table de la cuisine de leur maître. Ils ont parfois seulement 6, 8 ou 10 ans. Ils ont balayé, astiqué, récuré toute la journée. Ils ont conduit les enfants du maître à l'école. Ils sont allés chercher de l'eau, du bois, du charbon. Ils ont fait les courses, préparé les repas. Ils n'ont pas mangé à leur faim, ont été battus, insultés, humiliés tout au long du jour. Le soir venu, les plus “chanceux” vont à l'école. Mais pas à la même école que les enfants de leur maître. Non. Ils vont à l'école des restavèks, entre 17 et 20 heures, quand ils sont à moitié crevés, et quand les enseignants n'en peuvent plus eux non plus.

#### **Comme des meubles**

Ce soir-là, Magali Georges, directrice d'une école située rue Bois-Patate, au cœur de la capitale, Port-au-Prince, m'avait ouvert les portes d'une classe de restavèks. Leur maître, un enseignant cette fois-ci, criait davantage qu'il ne leur parlait, et tenait sa classe d'une main de fer. C'était avant. Avant le séisme du 12 janvier 2010. Aujourd'hui, l'école de la rue Bois-Patate n'existe plus, elle s'est effondrée. Et le nombre de restavèks s'est accru de manière vertigineuse. Le recensement de 1998 en avait dénombré 300 000. *“Ils sont aujourd'hui au moins 400 000. C'est au moins un enfant haïtien sur dix”*, explique Gertrude Séjour, directrice de la Fondation Maurice A. Sixto, qui a pour mission de défendre les droits des enfants en Haïti, en particulier les droits des restavèks. *“Le tremblement de terre, en aggravant la précarité et la pauvreté, a fait augmenter très nettement la domesticité infantile”*, constate-t-elle.

Le mot créole “restavèk” est dérivé du français “reste avec”. *“Ils doivent rester à portée de voix de leur maître”*, explique Jean-Robert Cadet, un ancien restavèk et un des rares qui s'en soit sorti, grâce à des études aux Etats-Unis. Ce miraculé, qui vit aujourd'hui entre Cincinnati et Port-au-Prince, a mis sur pied une fondation qui porte son nom, dont le but est la lutte contre le système des restavèks. Les restavèks sont des enfants issus des campagnes pauvres qui ont été confiés à une famille citadine afin d'échapper à la misère. *“Ils sont pris par une tante, un oncle ou un cousin qui s'engage à les nourrir et à les envoyer à l'école”*, raconte Jean-Robert Cadet. Leur réalité est évidemment tout autre. Si une poignée de restavèks sont bien traités, la majorité d'entre eux sont utilisés comme domestiques, maltraités et ne voient jamais les murs d'une classe. En lieu et place de livres et d'ardoises, ce sont torchons et serpillières qui font leur quotidien, sans espoir d'en sortir la plupart du temps. *“Ils sont considérés comme des meubles. Et les filles deviennent des objets sexuels”*, explique la cinéaste haïtienne Rachèle Magloire. *“Les restavèks filles sont souvent violées, non seulement par le père, mais aussi par les garçons de la famille, renchérit Jean-Robert Cadet. Quand elles tombent enceintes, elles sont mises à la porte.”*

Comment les familles biologiques peuvent-elles ainsi confier leur progéniture à une famille où on leur infligera sévices et brutalités ? *“Elles perdent la trace de leurs enfants, explique Gertrude Séjour, et ne savent plus ce qu'ils sont devenus.”* Jean-Robert Cadet y voit

plutôt un certain déni de la réalité. *“C’est comme une loterie. Les parents biologiques savent que l’enfant va souffrir. Mais ils gardent toujours un petit espoir de gagner, un petit espoir que leur enfant ira bel et bien à l’école et sera nourri convenablement.”* Selon lui, cette pratique répandue serait davantage la conséquence de l’esclavage qui a sévi pendant longtemps sur l’île que la conséquence de la pauvreté. *“Les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres. Après l’indépendance en 1804, les Haïtiens ont perpétué ce système, à la seule différence que les maîtres ont changé. Ce n’est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste.”*

“Il y a des pays aussi pauvres qu’Haïti, poursuit Jean-Robert Cadet, où un tel asservissement des enfants n’existe pas. Comme à Cuba, où l’école est obligatoire et où tous les enfants la fréquentent effectivement.” Ecole. Maître mot de la lutte que mène ce rescapé, devenu un restavèk à l’âge de 4 ans, après la mort de sa mère. *“Seule l’école pourra vraiment changer les choses, martèle-t-il. Il faut qu’Haïti trouve le moyen d’envoyer tous ses enfants à l’école. Filles et garçons.”* La plupart des écoles haïtiennes étant privées, le coût des études est prohibitif pour les familles pauvres. *“Même dans les écoles publiques, il faut acheter de nombreuses fournitures, des livres, des uniformes, déplore-t-il. Les parents ne peuvent tout simplement pas.”*

### **Une anomalie**

*“La domesticité a changé de mains, affirme Gertrude Séjour. Avant, c’était les riches qui avaient des restavèks. L’enfant avait un minimum. Aujourd’hui, ce sont les familles pauvres qui les accueillent, celles qui n’ont pas les moyens de s’offrir une travailleuse domestique ou qui ont tout bonnement besoin d’eux pour pouvoir aller travailler à l’extérieur de la maison.”*

Gertrude Séjour et son équipe de la Fondation Maurice A. Sixto effectuent depuis plusieurs mois une tournée à travers Haïti pour sensibiliser la population à la condition des restavèks. *“Quand je demande qui a des restavèks à la maison, il y a beaucoup de doigts qui se lèvent.”* Ont-ils honte ? *“Pas du tout. Pour eux, c’est normal, quand on a six ou sept enfants à soi sur les bras, d’avoir un ou deux restavèks pour servir la maison.”* “Le système des restavèks ? C’est une anomalie bien sûr, mais qui répond hélas à un besoin”, m’avait expliqué, avant le séisme de janvier 2010, Myriam Merlet, une militante des droits de la personne. *“Il faudra beaucoup de temps pour changer cette tradition profondément ancrée.”* A ceux et celles qui pensent qu’Haïti a d’autres chats à fouetter que s’attaquer au système des restavèks et qu’il ne faut pas accabler un pays qui a eu suffisamment de malheur, Jean-Robert Cadet répond de façon catégorique. *“Il ne faut pas cacher ce problème-là. C’est justement le temps d’en parler pendant que la communauté internationale est présente et qu’Haïti essaie de repartir sur de nouvelles bases. Il en va de l’avenir des enfants d’Haïti.”*

“Comment ces enfants qui n’ont jamais connu l’amour et la dignité pourront-ils aimer leur pays, leur environnement, leurs concitoyens, leurs propres enfants ?” demande Gertrude Séjour. Celle qui a pris fait et cause pour les restavèks demeure hantée par les cris d’un garçon entendus un jour dans une rue de Carrefour-Feuilles, un quartier pauvre de Port-au-Prince. Comme les cris d’un supplicié. *“La société haïtienne est en train de créer ses propres bourreaux”*, conclut-elle. (Durand, 2011)

# Sujet de l'évaluation du 16 février 2013

## Évaluation de deux heures (voire trois), 16 février 2013

### Sujet :

Jean-Robert Cadet, ancien « restavèk » a déclaré : « Les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres. Après l'indépendance en 1804, les Haïtiens ont perpétué ce système, à la seule différence que les maîtres ont changé. Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. » *Le Devoir*, Montréal, février 2011<sup>7</sup>.

Partages-tu ce point de vue selon lequel « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste »?

### Consignes d'écriture :

- pour répondre à cette question en un développement organisé, structuré, au brouillon, analyse le sujet puis pose et construis ta réflexion. Le lecteur, par le choix de tes termes et les arguments et exemples pris, doit comprendre aisément quelle est ta prise de position (pas de réponse en « oui » / « non »). Évite autant que possible la première personne du singulier ;
- tu devras faire référence à au moins deux documents parmi ceux étudiés ou lus en classe.

### Documents étudiés ou lus en classe :

Du V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ :

- Hérodote : extrait des *Enquêtes*, « La relativité des coutumes », III, 38.

Du XVI<sup>e</sup> siècle :

- Montaigne (1580), *Essais* I, 31, extrait « Des cannibales ».

Du XVIII<sup>e</sup> siècle :

- Chevalier de Jaucourt (1766), *Encyclopédie*, extrait de « Traite des nègres ».
- Diderot (1772), *Le supplément au Voyage de Bougainville*.

Du XX<sup>e</sup> siècle :

- Hergé (1931), extrait de *Tintin au Congo*,

---

<sup>7</sup> Ces propos sont tirés de l'article « Le calvaire silencieux des "restaveks" » de Monique Durand. Voir annexes p. 82 et 83.

- publicité Banania (1936),
- Delahaye & Marlier (1954), extraits de *Martine en voyage*,
- Le Clézio (1991), extrait d'*Onitsha*.

Du XXI<sup>e</sup> siècle :

- « Le calvaire silencieux des « restavèks » dans *Le Courrier international* n° 1060 du 24 février au 2 mars 2011,
- Vuillard (2012), extrait de *Congo*.

## Sujet de l'évaluation du 06 avril 2013

Molière, *Le Misanthrope* (1666)

Extrait de l'acte IV, scène 3 (vers 1227 – 1316) :

CÉLIMÈNE, ALCESTE.

ALCESTE, à part

Ô Ciel ! de mes transports<sup>8</sup>, puis-je être, ici, le maître ?

CÉLIMÈNE

Ouais<sup>9</sup> ! (à Alceste) quel est, donc, le trouble, où je vous vois paraître ?

Et que me veulent dire, et ces soupirs poussés,

Et ces sombres regards que, sur moi, vous lancez ?

ALCESTE

Que toutes les horreurs, dont une âme est capable,

À vos déloyautés, n'ont rien de comparable :

Que le sort, les démons, et le Ciel, en courroux<sup>10</sup>,

N'ont, jamais, rien produit de si méchant que vous.

CÉLIMÈNE

Voilà, certainement, des douceurs que j'admire.

ALCESTE

Ah ! ne plaisantez point, il n'est pas temps de rire,

Rougissez, bien plutôt, vous en avez raison :

Et j'ai de sûrs témoins de votre trahison.

---

8 Transports: émotions.

9 Ouais : exclamation de surprise (registre familial).

10 Courroux d'un amant : colère d'un homme qui aime.

Voilà ce que marquaient les troubles de mon âme,  
Ce n'était pas en vain, que s'alarmait ma flamme :  
Par ces fréquents soupçons, qu'on<sup>11</sup> trouvait odieux,  
Je cherchais le malheur qu'ont rencontré mes yeux :  
Et malgré tous vos soins, et votre adresse à feindre,  
Mon astre<sup>12</sup> me disait, ce que j'avais à craindre :  
Mais ne présumez pas que, sans être vengé,  
Je souffre le dépit<sup>13</sup> de me voir outragé.  
Je sais que, sur les vœux, on n'a point de puissance,  
Que l'amour veut, partout, naître sans dépendance ;  
Que jamais, par la force, on n'entra dans un cœur,  
Et que toute âme est libre à nommer son vainqueur.  
Aussi ne trouverais-je aucun sujet de plainte,  
Si, pour moi, votre bouche avait parlé sans feinte ;  
Et, rejetant mes vœux dès le premier abord ,  
Mon cœur n'aurait eu droit de s'en prendre qu'au sort.  
Mais, d'un aveu trompeur, voir ma flamme applaudie,  
C'est une trahison, c'est une perfidie,  
Qui ne saurait trouver de trop grands châtiments :  
Et je puis tout permettre à mes ressentiments.  
Oui, oui, redoutez tout, après un tel outrage,  
Je ne suis plus à moi, je suis tout à la rage :  
Percé du coup mortel dont vous m'assassinez,  
Mes sens, par la raison, ne sont plus gouvernés ;  
Je cède aux mouvements d'une juste colère,  
Et je ne réponds pas de ce que je puis faire.

---

11 On : Célimène.

12 Astre : ce qui préside à la destinée de chacun.

13 Dépit : chagrin mêlé de colère.

## CÉLIMÈNE

D'où vient, donc, je vous prie, un tel emportement ?

Avez-vous, dites-moi, perdu le jugement ?

-----

Sur ta feuille, note les éléments de compréhension.

Comme l'objectif de cette évaluation est la rédaction d'une partie de commentaire, tu as le choix de la méthode :

- tu te débrouilles avec ce que tu as compris du texte pour construire une partie de l'analyse (sous forme de tableau ou pas) et un plan préparatoires à la rédaction,
- tu viens me voir pour que je te remette une question possible à partir de laquelle construire ce qui précède.

Attention : c'est le résultat final (la rédaction) qui sera évalué (=) de gérer son temps et de procéder à des lectures / relectures **très** fréquentes. Tu peux t'aider des fiches « méthode pour l'analyse de textes » et « connecteurs logiques ».

Ceux qui veulent peuvent me remettre tout ce qui précède la rédaction (à condition que ce soit lisible) : je regarderai rapidement. Tu peux également commenter (d'une autre couleur) ce que tu fais pour notamment indiquer ce qui te semble aisé ou difficile et pourquoi. Note aussi ce que tu penses avoir davantage réussi.

-----

Question remise à ceux qui en expriment le besoin :

Dans le premier vers, Alceste rend compte à la fois de ses émotions, « transports » et d'une maîtrise de ceux-ci par le GN « le maître » le caractérisant. Comment ces deux termes se retrouvent-ils dans la suite du texte. = Comment se manifestent les transports ? Comment pouvons-nous percevoir qu'Alceste parvient à se maîtriser ?

## Sujet de l'évaluation du 25 mai 2013

Seconde k, confrontation de deux textes poétiques.

Comment les deux poètes rendent-ils compte du sentiment amoureux ? Rédige entièrement ton analyse.

<p>Tant que mes yeux pourront larmes épandre A l'heur passé avec toi regretter, Et qu'aux sanglots et soupirs résister Pourra ma voix, et un peu faire entendre ;</p> <p>Tant que ma main pourra les cordes tendre Du mignard luth, pour tes grâces chanter ; Tant que l'esprit se voudra contenter De ne vouloir rien fors que toi comprendre,</p> <p>Je ne souhaite encore point mourir. Mais, quand mes yeux je sentirai tarir, Ma voix cassée, et ma main impuissante,</p> <p>Et mon esprit en ce mortel séjour Ne pouvant plus montrer signe d'amante, Prierai la mort noircir mon plus clair jour.</p> <p>Louise Labé, <i>Sonnets</i> (XIV)</p>	<p>Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud Pour la neige qui fond pour les premières fleurs Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas Je t'aime pour aimer Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas</p> <p>Qui me reflète sinon toi-même je me vois si peu Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte Entre autrefois et aujourd'hui Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie Comme on oublie</p> <p>Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne Pour la santé Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas Tu crois être le doute et tu n'es que raison Tu es le grand soleil qui me monte à la tête Quand je suis sûr de moi.</p> <p>Paul Eluard, <i>Le Phénix</i>, Seghers (1951)</p>
---	---

Note les éléments de compréhension de chacun des poèmes après de multiples lectures. Puis pour répondre à la question posée, procède à une analyse sous la forme de ton choix (tableau, notes ...) mais attention, il s'agit de confronter deux textes. Sur un plan méthodologique à toi de voir comment procéder, l'objectif étant de me remettre la meilleure rédaction possible. Me remettre brouillons, notes ... tout ce qui a servi à l'élaboration du travail, en pensant à numéroter les pages. Tu peux utiliser les fiches méthode pour l'analyse de textes et connecteurs logiques.



# Manuscrits des élèves

## Conventions de transcription de l'écrit

Nous choisissons de transcrire la page : énoncé de l'élève et interventions de l'enseignante. Dans la mesure du possible si la présentation du premier est conservée, celle des interventions de l'enseignante ne l'est pas.

Cette dernière intervient en vert (pour signifier à l'élève une erreur d'orthographe sur la ligne), en rouge pour toute autre intervention.

### **La version iconique : interprétation minimale, iconicité conservée** (Élalouf, 2005 : 12)

Elle est privilégiée pour les textes écrits à l'école primaire qui ne comportent pas d'intervention de l'enseignant, celles-ci se faisant à l'oral ; la mise en page fait apparaître, comme sur la copie de l'élève

- les biffures :

~~mardi~~, l<h>eure

- les ajouts

grand<e> : soufflets sur la même ligne quand on voit nettement qu'une lettre n'a pas été écrite dans le même mouvement)

<mardi> : passage entre soufflets, en dessous ou au-dessus, selon la place de l'insertion.

Cette transcription ([Grésillon, 1994](#)) suppose le recours à un minimum de signes et de conventions, son intérêt réside dans sa transparence.

- La transcription est à présenter en bas de casse, l'italique étant réservé à d'éventuelles interventions du transcripteur.

- La biffure dans le manuscrit sera reproduite par une biffure, par exemple :

« il a vendu l'~~ensemble~~ de son patrimoine »

- Selon le cas, il s'agira d'une suppression pure et simple ou d'une rature suivie de remplacement, par exemple quand dans l'entourage immédiat (espace interlinéaire ou marge) apparaît une unité paradigmatiquement reliée à l'unité biffée :

la moitié

« il a vendu l'~~ensemble~~ de son patrimoine »

- L'ajout est en général identifiable grâce à son emplacement. Il peut néanmoins être utile de disposer d'un signe qui permet d'identifier un ajout. Dans ce cas, on aura recours aux soufflets.

	<b>version iconique</b>
biffure	<del>mot rayé</del>
biffure d'un § entier	La biffure doit être ajoutée à la main
ajout	<p>&lt;mardi&gt; Il viendra</p> <p>Les soufflets sont systématisés dans la mesure où le corps 12 est maintenu par souci de lisibilité.</p>
becquet d'insertion	<p>Une flèche est ajoutée quand le point d'insertion de l'ajout doit être précisé :</p> <p>&lt;mardi&gt; Il viendra□</p>
remplacement	<p>&lt;la moitié&gt; il a mangé l'<del>ensemble</del> de son goûter</p>
changement d'outil	ajout paratextuel : notes en bas de page
unité non déchiffrée	commentaire nécessaire
unités en surcharge	utilisation du signe / , mais sans borne gauche ni droite
lectures conjecturales	il a *grand* faim

# Manuscripts d'Alice

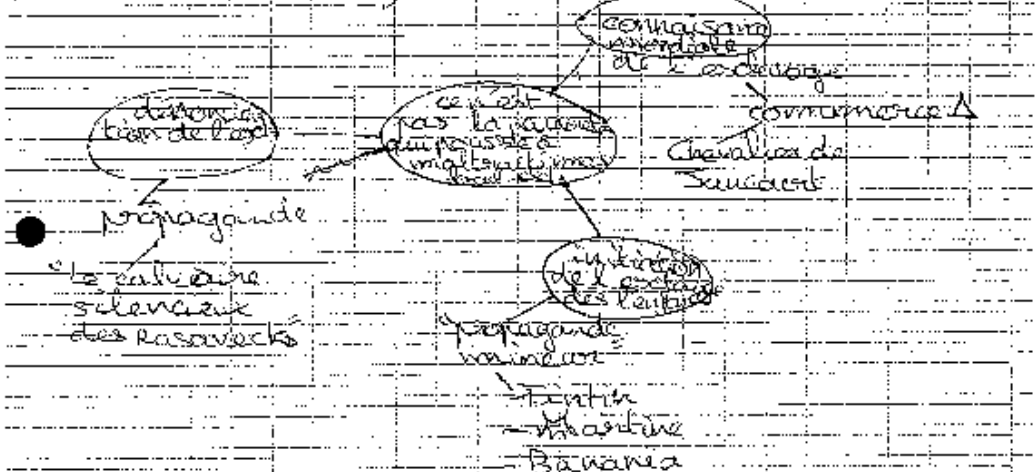
16 février 2013, brouillon page 1

Alice  
16/02/2013  
Sécl, p. 1

● Op-er - le BROUILLON (évaluation esclavage)  
 de plus en plus... Devenir fort en Afrique  
 relation XXI → explication interactive de l'esclavage  
 → Esclavage de Traouant, Encyclopédia, suite de...

XX → inspiration des enfants à l'esclavage  
Est-il que → Harqué, Tentin ou Congo (1931)  
tar d'été → publ Banana (1936)  
que jamais → esclavage pas en Voyage (1957)

l'humanité ? !  
 ● XXI → démocratie de l'esclavage  
l'usage → la culture silencieuse des rasovicks  
on la voit → la Convention de 1660, 24/02/11  
un "cristallin" et "l'usage" → un XVIII qui était le  
trac de Charles de Traouant



Et que ce "réseau" se voit... En quel ma...  
 et pas à la question "jeu" ?

Alice  
16/02/2013  
Sch 1, p. 2

- ⇒ Chambrier de Jansenius, Encyclopédie
  - jugements alors qui cause decrire
  - dénonciation discrète (peur de censure)
  - affirmation
  - recherche de jugement
  - strict naturelle, commerciale

- ⇒ Fénelon, Didrot
  - confrontation des sociétés (Italie/Esp)
  - témoignage
  - T. Banher, harmonie avec la nature
  - E. Mathieu, jugement strict
  - remise en cause des sociétés Europ
  - strict naturelle, commerciale

- ⇒ Fantia, Martine
  - vision des esclaves vue par Européen
  - défil, singe / sous être, ou service des Européen, maltraitance

### Indices de persuasivité: THÈME ARGUMENT

- termes fort
- indicateurs de certitude: ne, pas, n'
- reprise de terme
- pronom indéfini: chacun
- pronom personnel: désigne le monde / nous / vous / on

- ⇒ Le cahier silencieux des restaurateurs
  - restaurateurs = "travaux avec" → "drivent" "travaux"
  - à côté de leur "matériau"
  - enfants employés comme esclaves
  - travaillent toute la journée et soir
  - pays qui a bcp de malheurs → ce n'est pas
  - les enfants sont obligés de travailler pour leur

At. cc  
16/02/2013  
Set 2, p. 1

Brouillon

Jean-Robert Gadet a dit: ce n'est pas la puissance qui pousse à maltraiter, mais la culture "esclavagiste".

L'esclavage existe depuis des centaines de siècles et a existé dans la plupart des sociétés.

du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Le Chevalier de Jaucourt

va nous expliquer (sur l'esclavage) dans l'Encyclopédie en nous parlant de la "Traite des nègres". Dans ces explica-

tion il va apporter ces jugements discriminant.

Il va d'abord décrire l'esclavage puis pourra par la suite parler de commerce triangulaire

en demandant son avis par des affirmations. Le Chevalier de Jaucourt va exprimer son

opinion en disant que l'esclavage est une institution mal saine: qui ne respecte pas les droits naturels, les lois humaines

et va par la suite affirmer son opinion par des œuvres fort et dénoncer les "abus" sur l'esclavage.

Le Chevalier de Jaucourt jusqu'à la censure car l'expression publique quand elle était contre les pratiques

exercées par les plus grands était dangereuse. C'est au même siècle que Diderot va dénoncer les conséquences et les maltraitances de l'esclavage

par "Le supplément au voyage de Bougainville" qui est annoncé comme un

complément d'une autre œuvre qui va parler des découvertes des Européens.

Diderot, lui, va avoir certaines dénoncées.

Alic  
16/02/2013  
Sd2, p: 2

les défauts de la société Européenne  
paraissent se cachant derrière les inter-  
locuteurs A et B. Par ces deux (concernés)  
il va mettre en place tout au long de sa  
histoire une inflation et ça par l'inter-  
médiaire de bouche de... Les forces  
tenaient sur les différences des socie-  
tés latines et Européennes et autres  
et montrant leurs différences, par  
cela Dodo va ramener en Europe la  
société Européenne qui aussi va perdre  
du commerce triangulaire et des profits  
naturels que la société étouffe et  
élimine petit à petit la société fusionne

Horatius ton écrit au regard des sujets  
que démontres-tu? L'important? // Quel est le sujet? Comme  
d'habitude

Alice  
16/02/2013  
Écrit-copie  
p. 1

Jean-Robert Gilet a dit "ce n'est pas la  
pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la  
culture esclavagiste".

L'esclavage existe depuis des millénaires, et  
il a existé dans la plupart des sociétés.

Le chevalier de Jaucourt <sup>2ème</sup> dans l'encyclopédie en nous expliquant la  
"Traite des nègres". Dans ses explications, il va

présenter / aborder ces jugements discrètement. Il va

commencer par décrire l'esclavage puis, peu  
à peu, va nous amener au commerce triangulaire  
en donnant son avis par des affirmations.

Le Chevalier de Jaucourt va exprimer son opinion  
en expliquant que l'esclavage est une institution  
contraire et contre nature qui ne respecte pas

les lois naturelles, les lois humaines et va peu à peu  
affirmer son opinion par des termes forts sur  
le "non-dit" sur l'esclavage. Chevalier de Jaucourt

montre jusqu'à la censure par l'expression publique  
n'était pas autorisé. C'est au même siècle  
que Diderot va dénoncer les conséquences et les

maltraitements de l'esclavage par le supplément  
au voyage de Bougainville qui est annoncé comme  
un complément d'une autre œuvre qui

relatent les découvertes des Européens. Diderot  
lui, va en conséquence dénoncer les défauts de la

société européenne en se cachant derrière les  
interlocuteurs A et B. Pour ces deux personnes  
il va mettre en place tout au long de ses

histoires une réflexion et va par l'intermédiaire  
pourquoi utiliser les autres comme un outil

Alice  
16/02/2013  
Écrit. copie  
p. 2

Taire d'observateur, les faire témoignés sur les différences entre les sociétés Taïtiennes et Européenne et alors remettre en cause la société Européenne. Qui aussi va parler du commerce triangulaire et des droits natons. Elle par cette société étouffe et étouffe. Quant petit à petit c'est au XVIII<sup>ème</sup> siècle que va le commerce se généraliser l'esclavage. Henry par Tustin à France et au Congo (en 1734) va remettre une généralité trois idées des congolais par ces dessins, il va les consigner et les décrire, comme des sous être en sachant pas parler et étant à tout esclaves des Français sans ces excès maltraités et apparentés à des singes. Cette vision de l'esclaves est perpétuée par la bande dessinée albertaine par le voyage d'homme lequel la "dame de compassion" de Martine est représentée comme une pouce perdue et est ridiculisé par son nom "Cacarré", dans cette illustration l'esclave est aussi représenté comme un sous-homme. Ces deux bande dessinées étaient destinés au enfants et donc représentant ces esclaves comme des sous-homme et représentant alors une sorte d'insultes de propagande pour l'époque. Et puis enfin au début Jean-Robert Gédéon en 2011 déclara et exprima l'existence d'un dialogue moderne des Haïtiens et fait comprendre que ces à cause de la conquête de l'Europe et de ces institutions qui ont entraîné la perpétuation de l'esclavage.



## Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013

Page 1

Analyse ton écrit au regard du sujet. Que démontres-tu ? Comment ? // Quel est le sujet ?  
Comment y répondre ?

<p>« <u>exister</u> »</p> <p>« <u>opinion</u> »</p> <p>« <u>intermédiaire</u> »</p> <p>Qu'entends-tu par « <u>discrètement</u> » ?</p> <p>Comment être + explicite ?</p>	<p>I Jean-Robert Cadet à dit : « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. »</p> <p>I L'esclavage existe depuis des millénaires, et a existé dans la plupart des sociétés.</p> <p>I le Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, <sup>X</sup>Chevalier de Jaucourt a exprimé son opinion sur l'esclavage par l'intermédiaire de l'Encyclopédie en nous évoquant la « Traite des nègres ». Dans ces explications il va aborder ces jugement discrètement. Il va commencer par décrire l'esclavage puis, peu à peu va nous amener au commerce triangulaire en donnant son avis par des affirmations.</p> <p>I Le Chevalier de Jaucourt va exprimer son opinion en exprimant que l'esclavage est une institution malsaine et contre nature qui ne respecte pas les lois naturelles, les lois humaine et va peu à peu affirmer son opinion par des terme fort sur les « non dit » sur l'esclavage. Chevalier de Jaucourt risque la censure car l'expression public n'était pas autorisé. C'est au même siècle que Diderot va dénoncé les conséquences et les maltraitements de l'esclavage par Le supplément au voyage de Bougainville qui est annoncé comme le complément d'une autre œuvre qui valorise les découvertes des Européens. Diderot, lui, va au contraire dénoncé les défauts de la société Européenne en se cachant derrière les interlocuteurs A et B. Par ces deux personnage il va mettre en place tout au long de son histoire une réflexion et va par l'intermé-</p> <p>I</p>
<p>Pourquoi utilises-tu le V. aller comme un auxiliaire ?</p>	



6 avril 2013, brouillon

Alice  
06/04/13  
Set 1.

Analyse de texte:  
Molière, Le Misanthrope  
Extrait de l'acte I, scène 3

06/04/2013

15/2

Un réel effort de rédaction. Tu y arrives  
pas dans un but la manière et Alceste  
est apte de ses sentiments pour Célimène.  
La fin cependant est à revoir (cf vers  
36 à 38 nettement).

Comment as-tu construit tes phrases? Com-  
ment as-tu mis en relief ton schéma / de  
11 à 15 tableau / les phrases?



Identification	Occurrence	Analyse
champs loc de termines accusation	<ul style="list-style-type: none"> <li>terribles (v. 10, 30)</li> <li>odieux (v. 15)</li> <li>autour (v. 20, 33)</li> <li>perfidie (v. 30)</li> </ul>	<p>Ces champs flexionnels de termes met en place la rage du narrateur et de la puissance de ces sentiments</p>
assimilation des sentiments d'Alceste	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non avec E. craignant (v. 18)</li> <li>Je ne suis [...] à la rage (v. 34)</li> <li>Mes sens [...] agouanés (v. 36)</li> <li>que le mal [...] avouant (v. 5)</li> <li>Et je suis [...] présentiment (v. 31)</li> <li>Je crains [...] l'abbé (v. 37)</li> </ul>	<p>Ces vers montrent que ses sentiments d'Alceste prennent le dessus sur lui</p>
adverbe de negation	<ul style="list-style-type: none"> <li>non (v. 10, 25, 31, 36, 38)</li> <li>ni (v. 14, 21, 28)</li> <li>peut-être (v. 30)</li> </ul>	<p>Il persiste au début de l'extrait à tout cela.</p>
opposition d'adverbes	<ul style="list-style-type: none"> <li>tout (v. 32, 33, 34)</li> </ul>	<p>Ces adverbes de négation insiste sur la contradiction de ces actes</p>
adverbe	<ul style="list-style-type: none"> <li>que j'aurais par là [...] (v. 23)</li> <li>l'âme est [...] (v. 24)</li> <li>trouverais le aucun sujet de plainte (v. 25)</li> <li>l'âme que veut partout naître (v. 22)</li> </ul>	<p>Pour la répétition des adverbes "tout" insiste sur l'importance de ces sentiments</p>
A première vue A seconde vue avec du recul en définitive tout est fait	<p>Alc. 06/04/13 Écrit intermédiaire 10</p>	<p>Ces adverbes insistent qu'Alceste parvient à raisonner sans que ces sentiments prennent le dessus</p>
		<p><del>Les termes</del> Les premiers vers de l'extrait avec les termes "transpos" et "le flatter" mettent en place</p>

6 avril 2013, écrit-copie

Raison  $\Rightarrow$  raisonner.

$\neq$  raisonner (par les choses  
par ex.).

Alice  
06/04/13  
Ecrit-copie

Et première vue nous pouvons constater la mise en place de la rage du personnage et de la puissance de ces sentiments à l'instar du champ lexical de termes fort d'accusation comme "trahison" (v.10, 30) "odieux" (v.15), puis "outrage" (v.20, 33) et "perfidie" (v.37). De plus nous pouvons percevoir par les personifications des sentiments d'Alceste si je comprend bien que ces sentiments prennent le dessus sur lui ~~qui sont donc~~ "d'instincte [...] craindre" (v.18) "Je ne suis [...] à la rage" (v.34) puis "Mes sens gouvernés" (v.36) qui sont introduit par le premier vers de l'extrait avec les termes "transport" et "le maître". Et notamment la répétition des adverbes "tout" (v.32, 33, 34) insiste donc sur l'empire de ces sentiments. *Qui ph de cette phrase?* Avec du recul nous pouvons dire que les personification de viennent hyperbolique par les termes forts "craindre" (v.18), "outrage" (v.33) puis "rage" (v.34). On notera aussi que les adverbe de négation "ne" (v.10, 15, 31, 36), "n" (v.14, 21, 28) et "ne [...] pas" (v.38) insiste sur ce qu'il n'a pas et sur la contradiction de ces actes, de même Alceste parvient à se raisonner sans que ces sentiments prennent le dessus d'après les adverbe "jamais" (v.33), "aucun" (v.35) et "partout" (v.22) dans ces vers. En définitive malgré le champ lexical des termes forts de l'injustice et des répétition des adverbes nous pouvons constaté qu'Alceste parvient à se maîtriser. *A revoir.*

## Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013

<p>11 / 20</p> <p>11h15</p>	<p>Un réel effort de rédaction. Tu y envisages clairement la manière dt Alceste rend cpte de ses sentiments pour Célimène. La fin cependant est à revoir (cf vers 34 à 38 nota<sup>1</sup>).</p> <p>Comment as-tu construit tes phrases ? Comment as-tu mis en relation le schéma / le tableau / les phrases ?</p>
<p>Dans ce que tu cites, y a-t-il personnificat° ? Si je comprends bien ton raisonnement, tu mets en avant la force des senti<sup>ts</sup>, force qui peu à peu submerge Alceste. Comment as-tu dès lors choisi de signifier tt cela ds une seule phrase ?</p> <p>« ne ... pt » v. 10 « ne ... pas » Relis les v. 34 à 38.</p>	<p>Raison =&gt; raisonner. ≠ résonner (pour les cloches par ex.)</p> <p>A première vue nous pouvons constater la mise en place de la rage du personnage et de la puissance de ces sentiments à l'instar du champs lexical de termes fort d'accusation comme « trahison » (v. 20, 30), « adieux » (v. 15), puis « outrage » (v.20, 33) et perfide » (v. 33)</p> <p>De plus nous pouvons <del>a</del>apercevoir par les personnifications des sentiments d'Alceste que ces <u>sentiments</u> prennent le dessus sur lui <del>qui sont donc</del> ; « Mon astre [...] craindre » (v.18) « Je ne suis [...] à la rage » (v. 34) puis « Mes sens gouvernés » (v. 36) qui sont introduit par le premier vers de l'extrait avec les termes « transport » et « le Maître. Et notamment la répétition des adverbes « tout » (v. 32, 33, 34) insiste donc sur l'emprise de ces sentiments. <b>Oui. Pbl de cette phrase ?</b></p> <p>Avec du recul nous pouvons dire que les pe<del>r</del>sonnification deviennent hyperbolique par les termes forts « craindre » (v. 18) « outragé » (v. 33) puis « rage » (v. 34). On notera aussi que les adverbe de négation « ne » (v. 10, 15, 31, 36), « n' » (v. 14, 21, 28) et « ne [...] pas (v. 38) insiste sur ce qu'il n'a pas et sur la contradiction de ces actes <sup>Lesquels ?</sup>, de même Alceste parvien à <u>se résonner</u> sans que ces sentiments prennent le dessus d'après les adverbe « jamais » (v. 83), « aucun » (v. 25) et « partout » (v. 22) dans ces vers.</p> <p>En définitive malgré le champs lexical des termes fort de l'injustice et des répétion des adverbes nous pouvons constaté qu'Alceste parvien à se maîtriser. <b>A revoir.</b></p>

# Manuscrits d'Éléonore

16 février 2013, brouillon page 1

**Éléonore**  
Brouillon p. 1  
16/02/13

Ce n'est pas la peauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste?

Jean-Pierre Cabot → ancien esclave

peauvreté - maltraiter ?

thème → l'indépendance en 1804 ?  
→ la suite de l'indépendance après 1804 ?  
→ la culture esclavagiste ?

culture esclavagiste ?

maltraiter → coup, travail acharné  
culture esclavagiste → travail par leur maîtres

**connecteurs logiques !**

- Hergé → Tintin au Congo (1931)  
→ ont ce qu'ils veulent d'eux (schab) / parle "mal" par rapport à eux; fait références aux "chétives"; exprime leur fatigue dans la BD
- Dickel → le supplément au voyage de Bougainville  
↳ société euro face à kanakienne  
les enfants → richesses  
→ trop G responsabilité → neursure par exemple
- Penkajira → "chacun appelle l'autre ce qu'il n'est pas de son âge"  
maltraite; (coup de poist) → donc en référence aux esclaves → accepte de maltraiter. → maltraite mais sûr de ne pas être en retour.

Elisane  
Brouillon p. 2  
16/2/13

Diderot → euros face latit.

↑ vivent convenablement

essaye de  
connaître + sur  
leur mode de vie

paraissent  
barbares

parle par ex des enf/s qui sent chez  
latit une richesse et euros une (resp) resp  
ce → mourir

Hergé

BO → euros ceulle  
conge travail même fatigue

↑ aucune compréhension des euros

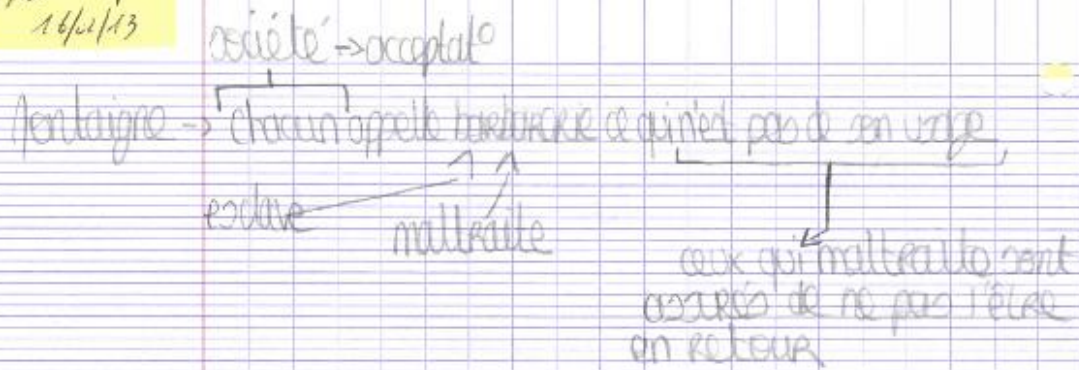
↑ signe de  
fatigue

parle mal  
compara à euros ← ~~seule~~ "cheureb"  
conge

bien habitués  
n'ont pas l'air  
si fatigués.



Éliane  
Brouillon p: 3  
16/2/13



① → société esclavagiste face à société rivale et prête à tout.

↑ maître par quelconque coup FOR ex

1864 → indépendance

enfants → chez les maîtres

esclaves → champs

Eliane  
Prant en p:4  
16/02/13

À XVIII<sup>e</sup>, Diderot écrit le sermon au voyage de Bougainville. Dans ce livre, on parle d'une société traditionnelle comparée à la société européenne. Cette société vit convenablement avec les pratiques et la société européenne paraît barbare. Comparé à la BO d'Hergé, Tatin au Congo, ceci laisse voir une société cruelle envers les habitants du Congo. Ils n'ont pas l'air si pauvre, en voit bien sur les BO leurs "habits" par exemple. Mais la société euro montre une face cruelle. Ils font par exemple référence à un chien pour encourager les incultes à travailler. Ils leurs parlent mal et ne font même pas attention au fait que ces esclaves montrent signe de fatigue.

Les sociétés esclavagistes font face à une société euro cruelle → ils sont maltraités par des coups par ex;

Elionne  
Écrit-copie p. 1  
14/2/13

16-02-13

Français

Est-ce que ce sont les stés esclavagistes?

Ne quel pays?

Peine car  
ferdo pas  
pas  
raisonné

Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prête à tout. Les esclaves sont maltraités par quelque coup, donc physiquement.

Ils travaillaient dans les champs tandis que leurs enfants travaillaient chez les maîtres. *Quel? Qui?*

En 1781, Diderot écrit "le supplément au voyage de Bougainville". Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne face à une société européenne. Les européens envoient de connaître plus amplement leur vie et les tahitiens vivent convenablement.

Quelle ou  
unions?  
bravité?

La société européenne paraît, en quelque sorte cruelle (16) par rapport à eux par exemple d'enfant qui est une richesse pour ces peuples tahitiens et une grande responsabilité pour les européens car il faut les nourrir.

Comparé à la bande dessinée extraite de "Tintin au Congo", la société européenne paraît cruelle mais ce n'est pas avec la société du Congo. Les congolais sont représentés

Eliane  
Écrit-copie p. 2  
16/02/13

Pourquoi  
le lictor  
ne peut-il  
pas  
comprendre ?

bien habillés et non pas pauvres. Mais la cruauté des  
européens font fuir, ici fatigué, les européens ne  
montrent aucune compréhension et les laisse continuer  
leur travail acharné.

|| les européens laisse paraître une société qui parle  
mal comparé à eux.

Puis l'apparition d'un chien qui sans doute fait tout  
le travail pour les inciter à continuer.

Quelle est la  
so de cette  
phrase ?

Comme la phrase de Montaigne, "chacun appelle barbare  
ce qui n'est pas de son usage" extraite des "Essais",  
font montre que les seuls personnes qui acceptent  
cet esclavage sont ceux qui sont assurés d'y participer  
mais de ne jamais le subir.

## Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 et retour sur les annotations

Page 1

<p>Et que sont les sociétés esclavagistes ? Je ne comprends pas ton raisonnement.</p> <p>Cruelle ou curieuse ? Cruauté ?</p>	<p style="text-align: center;">De quels pays ?</p> <p>Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prêtes à tout.</p> <p>Les esclaves sont maltraités par quelconque coup, donc physiquement.</p> <p>Ils travaillent dans les champs tandis que leurs enfants travaillent chez les maîtres. Qd ? Où ?</p> <p>Au XVIII<sup>ème</sup>, siècle, Diderot écrit « Le supplément au voyage de Bougainville. Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne face à une société européenne. Ces européens essayent<sup>14</sup> de <u>connaître plus amplement leur vie</u> et les tahitiens vivent convenablement. ? !</p> <p>La société européenne paraît, en quelque sorte, <u>cruelle</u><sup>15</sup> Ils parlent tout d'eux par exemple d'enfant qui est une richesse pour ces peuples tahitiens et une grande responsabilité pour les européens car il faut les nourrir.</p> <p>Comparé à la bande-dessinée extraite de « Tintin au Congo », la société européenne paraît cruelle mais ici avec la société du Congo. Les congolais sont représentés</p>
--	---

<sup>14</sup> Cette intervention en vert est faite par Éléonore en retour sur son écrit-copie, pas le 16 février donc.

<sup>15</sup> Usage du blanc qui a probablement effacé le point.

<p>Pourquoi le lecteur ne peut-il pas comprendre ?</p>	<p>bien habillés et non pas pauvres. Mais la cruauté des européens font face, ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension et les laisse continuer leur travail acharné.</p> <p>II Les européens laisse paraître une société qui parle mal comparé à eux.</p> <p>Puis l'apparition d'un chien qui sans doute fait tout le travail pour les inciter à continuer.</p>
<p>Quelle est la signification de cette phrase ?</p>	<p>Dans la phrase de Montaigne, « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » extraite des « Essais », <del>mon</del> montre que les seuls personnes qui acceptent cet esclavage sont ceux qui sont assurés d'y participer mais de ne jamais le subir.</p>

**Retour sur les annotations (le 23 février)<sup>16</sup> :**

Les sociétés esclavagistes sont les personnes appartenant à une société qui subit l'esclavage. Comme les personnes travaillant dans les champs par un travail acharné pour des peuples Européens par exemple.

Les sociétés esclavagistes comme dans les pays d'Afrique.

Ils sont maltraités en plus d'un travail acharné, maltraités par les populations Européennes par des coups par exemple et puis maltraités moralement.

Cruauté car dans « le voyage de Bougainville », Orou dit à l'Aumônier que les enfants sont une richesse tandis que celui-ci répond qu'il faut les nourrir donc que cela doit être une trop grande responsabilité et non un plaisir.

Connaître plus amplement leur vie car il lui pose beaucoup de questions sur leur vie.

Le phrase signifie que chaque personne qui fait subir à quelqu'un l'esclavage est garantis qu'on ne lui fera jamais subir.

---

<sup>16</sup> La mise en page n'est pas respectée.

Elle  
Proulx  
06/04/13

Après le travail de la province

"fendre" vers 17

"dépôt" vers 20

"emballage" vers 20

"fente" vers 25

"avec les points" vers 21

"habitation" vers 30

"prestige" vers 30

# Rime + alexandrine!

Après le travail de la province

"l'empire" vers 1

"résultat" vers 2

"ceux-ci" vers 7

"requies de mon âme" vers 13

"malheur" vers 16

"à votre prise" vers 39

"tel empereur" vers 39

"perdu le jugement" vers 40

fin





VERS 20-24

Eliane  
Brouillon p. 3  
06/04/13

Rime à fin de phrase qui souligne le paragraphe sur l'AMOUR :

"veux ... point de puissance" vers 21

"amour ... sans dépendance" vers 22

+ "jamais par la force ... coeur" vers 23

"âme ... vainqueur" vers 24

il perd force : rage ! n'est plus à lui après un tel outrage

[coup mortel + ~~assomés~~]

termes  $\rightarrow$  faits

Après le début de l'extrait, Alcibiade parle de ses émotions avec le mot "trou" (vers 1) suivi du groupe nominal "le maître" (vers 1) le caractérisant par une maîtrise de lui-même.

Il paraît égaré et cela est exprimé par le champ lexical de l'émotion, "trou" (vers 2), "coureux" (vers 7), "trou de mon âme" (vers 13).

Est suivi du champ lex de la monstruosité exprimé par en particulier par "rien produit de si méchant que vous" (vers 8) caractérisé par les mots "cert" (vers 7), "démens" (vers 7) et "ciel" (vers 7).

Par la suite, Calimène réplique par une plaisanterie, "des discours que j'admire" (vers 9).

Reprimandé par le mot de Calimène, "euais!" (vers 2) qui exclame une surprise suivi d'une interrogation "sempres regards... vous lancez?" (vers 3-4)

Champ lex de la ~~trou~~ "trou" "vengence"

- 7 [amour]
- 8 [perd face suivi de termes forts]
- 9 [réact° Calimène]

Elivane  
Brouillon p. 4  
06/04

Eliane  
Ecrit-copie p:1  
06/04/13

06-04-13

François

09/2) Comment analyser davantage le texte  
Eliane ? pour l'analyse de la  
réel. comprise.

A désigner précisément.

Dès le début de l'extrait, Alceste parle de ses  
émotions avec le mot "transporté" vers 7 suivi du  
groupe nominal "le Maître" vers 7 le caractérisant  
par une maîtrise de lui-même.

Que signifie  
ce terme ? Cela est réprimandé par l'intervention de Célémène et  
sa réponse, "euh" vers 2 qui exclame la surprise de  
celle-ci suivi d'une interrogation, "ombres regards  
que, sur moi, vous lancez ?" vers 4.

Puis, le champ lexical de la mensonge est  
exprimé en particulier par "n'ent, jamais, rien produit  
de si méchant que vous" vers 8 caractérisé par les  
mots "serai" vers 7, "démens" vers 7 et "Ciel" vers 7 et ?  
Par la suite, Célémène réplique par une plaisanterie,  
"des deuceurs que j'admire" vers 9. A savoir ?

Quelle émotion ?

Alceste paraît égaré et cela est mis en valeur  
par le champ lexical de l'émotion, "tremble" vers 2,  
"ceurbeux" vers 7, "trembles de mon âme" vers 13.  
Suivi du champ lexical de la trahison, "feindra" vers 17,  
"dépit" vers 20, "dieu trompeur" vers 29 et "perfide" vers 30,

Eliane  
Ecrit-copie  
06/04/13

exclamé par la vengeance, "venge" vers 19, "châtiments" vers 31.

d'alexandrin  
Pour démon-  
trer que?

Cependant, un passage de cet extrait est consacré à l'ameur que porte Alceste pour Célèbre. Il est caractérisé par des rimes en fin de phrase et une même structure grammaticale : adjectif /<sup>s</sup> suivis de ? Rimes, "veux" ... point de punition vers 21 et "ameur" ... dépendance vers 22. "Jamais par la / vers ... cœur" vers 23 et "âme ... vainqueur" vers 24.

\* vers 34

Cui

Alceste perd / vers. Il est "tout à la rage", il n'est plus lui-même "après un tel outrage" vers 33. <sup>autres</sup> termes forts, "coup mortel" vers 35 et "accablent" vers 35.

!  
A quoi?

Enfin, Célèbre réagit, par des termes comme "tel emportement" vers 39 et "perdu le jugement" vers 40.

Alceste cède, ses amis ne sont plus gouvernés vers 36, il cède à sa colère. Cui mais comment le démontre-t-on vraiment?

## Transcription de l'écrit-copie du 06 avril 2013

Page 1

Comment analyser davantage le texte Éléonore ? Mais démarche dans la réd. comprise.

<p>A désigner précisément.</p>	<p>Dès le début de l'extrait, Alceste parle de ses émotions avec le mot « transports » vers 1 suivi du groupe nominal « le Maître » vers 1 le caractérisant par une maîtrise de lui-même.</p>
<p>Que signifie ce terme ?</p>	<p>Cela est réprimandé par l'intervention de Célimène et sa réponse, « ouais » ! » vers 2 qui exclame la surprise de celle-ci suivi d'une interrogation, « sombres regards que, sur moi, vous lancez ? » vers 4.</p> <p>I</p> <p>?</p> <p>Puis, &lt;blanc<sup>17</sup>&gt; le champ lexical de la monstruosité exprimé en particulier par « n'ont, jamais, rien produit de si méchant que vous » vers 8 caractérisé par les mots « sort » vers 7, « démons » vers 7 et « Ciel » vers 7. Et ?</p> <p>Par la suite, Célimène réplique par une plaisanterie, « des douceurs que j'admire » vers 9. A savoir ?</p>
<p>Quelle émotion ?</p>	<p>I</p> <p>Alceste paraît égaré et cela est mis en valeur par le champ lexical de l'émotions, « trouble » vers 2, « courroux » vers 7, « troubles de mon âme » vers 13. Suivi du champ lexical de la trahison, « feindre » vers 17, « dépit » vers 20, « aveu trompeur » vers 29 et « perfidie » vers 30,</p>

<sup>17</sup> Sous le blanc se lit « est suivi »

<p>d'alexandrins</p> <p>Pour démontrer quoi ?</p> <p>* vers 34</p> <p>Oui</p> <p>I</p> <p>A savoir ?</p>	<p>exclamé par la vengeance, « vengé » vers 19, « châtiments » vers 31.</p> <p>Cependant, un passage de cet extrait est consacré à l'amour que porte Alceste pour Célimène. Il est caractérisé par des rimes en fin de <u>phrase</u> et une même structure grammaticale : <u>adjectifs suivis de ?</u></p> <p>rimes, « vœux ... point de puissance » vers 21 et « amour ... dépendance » vers 22. « Jamais par la force ... cœur » vers 23 et « âme ... vainqueur » vers 24.</p> <p>Alceste perd face. Il est « tout à la rage » *, il n'est plus lui-même « après un tel outrage » vers 33. Sen<sup>suit</sup> des termes forts, « coups mortels » vers 35 et « assassinez » vers 35.</p> <p>Enfin, Célimène réagis, par des <u>termes comme « tel emportement »</u> vers 39 et « perdu le jugement » vers 40.</p> <p>Alceste cède, ses sens « ne sont plus gouvernés vers 36, Il cède à sa colère. <b>Oui mais comment le démontrer vraiment ?</b></p>
--	--







Eliane  
Ecrit-copie p.1  
25/05/13

Français

08/20

25-05-13

Il me manque peut-être donc pour que cet être soit davantage pertinent. Tu interroges ce que tu comprends des t'êtes, Eliane ? Pas tu es dans une démarche de confrontation.

● Que signifie le terme "introduit" pour toi ?

⊙ Quelle est la page ?

Louise Labé dans son poème "Sonne" précède avec que nous tuons répétition de "tant que" qui est introduit dans des répétitions : phrases. Celles-ci sont suivies de déterminants possessifs "mes"

● "Tant que" vs et "ma" vs qui exprime jusqu'ici elle l'aimera, "tant que"

● "que" : mes yeux pourraient loques épanches" vs "A nous ?"

● "introduit" : Paul Claudel avec son poème "le Phéonix" introduit dans des

● "introduit" : phrases des répétitions de "je t'aime" suivi de "peux". Les

● "Analyse" : phrases peuvent se poser il l'aime, "je t'aime" pour tous

● "Elman" : les temps où je n'ai pas vu" vs. ) A expliquer.

● "A nous" : Celle-ci exprime son amour pour elle en utilisant des

● "laquelle" : adjectifs qualificatifs du temps, "la neige qui fond" vs,

● "Cl. pour d" : des adjectifs qualificatifs de la grandeur, "l'écure du grand

● "sujet cas" : large" vs. Il utilise beaucoup d'adjectifs qualificatifs à

● "sujet cas" : désignant, comme "sage" vs, "œuvre immortelle" vs, "rébut" vs

● "ex. est" : tandis que Louise Labé exprime cet amour pour lui en

● "usage" : utilisant le verbe "pourra", "mes yeux pourraient" vs, "pourra

● "usage" : ma vue" vs, "ma main pourra" vs. Elle montre jusqu'ici

● "usage" : la limite de son amour envers son amant, qu'elle l'aimera

● "usage" : jusqu'à ce qu'elle pourra encore faire ces choses elle, "tant

● "usage" : que ma main pourra les autres temps" vs

● "usage" : Ce que tu as écrit sur le V. pourra est juste mais qu'entends-tu par "choses" ?

Eléonore  
Écrit-copie p.2  
25/05/13

Les deux poètes emploient la première personne du singulier et beaucoup de déterminants possessifs, "je ne renâle ... mes yeux" va à la fin dans Sarras et "je l'aime ... qui me reflète" va et dans le Phénix. **ET!**

mots  
Quel procédé  
est-ce?

L'auteur utilise beaucoup ses six dernières vers à ce que son amour comprend son amour envers lui. Elle utilise un lexique de la fin, de la mort et utilise des procédés comme "meurtre" va, "mort neira" va, "l'aria" va, "impurante" va. Elle exprime à son amour qu'elle ne veut pas mourir mais que si c'était le cas, elle pourrait pour échapper ses jours Paul Eluard utilise dans ses deux dernières vers le premier personnel "tu" pour lui montrer qu'elle n'est pas ce qu'elle croit être envers lui, "tu crois être le doute" va mais plutôt une "raison" va et un grand bonheur, "es es le grand soleil qui me mène à la tête" va.

ET!

# Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013

Page 1

08 / 20

Il ne manque pas gd-chose pour que cet écrit soit davantage pertinent. Interroges-tu ce que tu comprends des textes Éléonore ? Mais tu es dans une démarche de confrontation.

Que signifie le terme introduire pour toi ?

Que veux-tu  
signifier : « Tant  
que »  
« introduit » ou  
est I  
introduit ? I  
+ analyse ?  
Eluard

1 sensation ?  
Laquelle ?  
Cl. gram. à  
revoir car  
« sagesse » par  
ex. est un nom  
...

+ Quelle cl. gram. ?

Louise Labé dans son poème Sonnets procède avec une répétition de « tant que » qui est introduit dans des phrases. Celles-ci sont suivies de déterminants possessifs « mes » v1 et « ma » v5 qui exprime jusqu'où elle l'aimera, « tant que mes yeux pourront larmes épandres » v1. A savoir ?  
Paul Eluard avec son poème Le Phénix introduit dans ses phrases des répétitions de « je t'aime » suivies de « pour ». Les phrases prouvent pourquoi il l'aime, « Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu » v2. A expliciter.  
Cet ~~Celui-ci~~ exprime son amour pour elle en utilisant des adjectifs qualificatifs du temps, « la neige qui fond » v4, des adjectifs qualificatifs de la sensation, « l'odeur du grand large » v2. Il utilise beaucoup d'adjectifs qualificatifs la désignant, Comme « sagesse » v15, « cœur immortel » v18, « soleil » v20. Tandis que Louise Labé exprime cet amour pour lui en utilisant le verbe « pouvoir », « mes yeux pourront » v1, « « pourra ma voix » v4, « ma main pourra » v5. Elle montre jusqu'où va la limite de son amour envers son amant, qu'elle l'aimera jusqu'à ce qu'elle pourra encore faire des choses citée, « tant que ma main pourra les cordes tendres » v5.

Ce que tu énonces sur le v. pouvoir est juste mais qu'entends-tu par « choses » ?

<p>I</p> <p>mots Quel procédé est-ce ?</p> <p>Et ?</p>	<p>Les deux poètes emploient la première personne du singulier et beaucoup de déterminants possessifs, « je ne souhaite ... mes yeux » v9 à 10 dans <u>Sonnets</u> et « je t'aime ... qui me reflète » v7 et 8 dans <u>le Phénix</u>. <b>Et ?</b></p> <p>Louise Labé consacre ces six derniers vers à ce que son amant comprenne son amour envers <u>lui</u>. Elle utilise un lexique de la fin, de la mort et utilise des <u>procédés</u> comme « mourir » v9, « mort noircir » v14, « tarir » v10, « impuissante » v11. Elle exprime à son amant qu'elle ne veut pas mourir mais que si c'était le cas, elle prierait pour éclaircir ses jours.</p> <p>Paul Eluard utilise dans ces trois derniers vers le pronom personnel « tu » pour lui montrer qu'elle n'est pas ce qu'elle croit être envers lui, « tu crois être le doute » v19 mais plutôt une « raison » v19 et un grand bonheur, « tu es le grand soleil qui me monte à la tête » v20.</p>
--	--

## Manuscrits de Léane

16 février 2013, courrier joint au sujet

Nom et prénom de  
l'enseignante

16/02/13

Bonjour Léane

j'espère que rien ne t'empêche d'être là et non les suites de ta chute de cheval.

Pouvras-tu pour samedi prochain (23/02) faire ce travail?

Tu peux :

- prendre le temps qui t'est fait,
  - fractionner ce temps.
- ⇒ je souhaite t'évaluer en fonction de compétences acquises non en fonction du temps...

Si tu fractionnes ce temps de travail, note - le moi si t'est plaisir.

Remets-moi également tes brouillons. Tu peux aussi utiliser dictionnaire et

Google mais tu n'as pas le droit d'avoir les documents sous les yeux et de demander de l'aide à tes parents.

Remets-tu vite et bon courage.

Signature de  
l'enseignante

→

"Ce n'est pas la pauvreté qui passe à maltraiter, mais la culture esclavagiste"

Léane  
Brouillon 1 p:1  
16/02/13

1h30



- Martine
  - Timhin du Congo
  - Supplément au voyage de Bougainville
- } influence les enfants.  
} peuple pauvre.

"Description  
Martine  
Voyage"

« Dès le plus jeune âge, les enfants sont plongés dans l'univers des "grands", pour leur forger un avis sur ~~les adultes~~ ~~qu'ils~~ que les adultes veulent leur faire retenu. » Martine, une histoire pour les petites filles par exemple, rends les esclaves idiots, dans cette histoire c'est le cas de Cacac qui ne connaît pas son nom, elle est traitée comme une poupée, elle joue à la balangoise, elle court. Il y a des différences entre Martine et elle, leurs habits par exemple, Martine porte un chapeau et Cacac un simple foulard, c'est elle qui porte les valises de sa copine... Il y a l'intervention d'un adulte dans l'histoire qui se moque d'elle. L'auteur veut montrer qu'ils sont idiots et qu'on a le droit de se moquer d'eux.

"Timhin  
du Congo"

"Timhin, du Congo" une histoire pour un public jeune, déjà c'est ~~les~~ les influences en infériorisant les Congolais, en leur donnant des vêtements ridicules, en leur faisant des dialogues pauvres, il répète ce que Timhin dit, ils sont même inférieurs à Nilou. Timhin les traite ~~comme~~ indistinctement comme des esclaves, car ce sont les Congolais qui propose de réparer la machine puis à la fin ~~il~~ ~~il~~ porte Timhin, comme un roi.

16 février 2013, brouillon 1 page 2 et retour sur deux questions de l'enseignante

okaline  
+  
rimin

Dans les deux livres par enfant, ~~les~~ ~~propre~~ ~~et~~ ~~Africain~~ des Africain, sont traité comme des idiots, soit il ne connait pas leurs nom, soit, il essay de ressembler au Européens avec des vêtements ridicule. On a presque l'impression qu'ils propose leurs services et non qu'ils pas le services de quelqu'un.

~~Il est fait par les enfants grande~~

Supplément  
aux voyages  
de Léane  
de 1810

Dans le supplément aux voyages de Bougainville, nous avons une confrontation de deux culture extrêmement différente. Un peuple pauvre, libre, en harmonie avec tout ce qui les entoure et non un peuple dans une société inégalitaire entre homme et femme...

Léane.  
Brouillon 1 page 2  
16/02/13

T'es tu immédiatement mise à écrire / documents non consulté?  
Quel lien fais-tu entre cette 1<sup>er</sup> feuille de brouillon et la 2<sup>e</sup>?

Oui, je me suis mise à mettre toute mes idées sur la feuille, j'ai subié d'étude les documents, j'ai fait tout de tête.

La première feuille sert à mettre mes idées en notes, la deuxième que j'ai fait plus tard, j'ai rassemble, plus tard je les relus et ce m'était pas clair alors j'ai refais un beau propre.

②

choix 1: Pour perpétuer l'éclairage, il faut influencer les générations futures.

choix 2: Pour permettre à l'éclairage, il est des droits de chaque adulte d'influencer les générations futures ~~à travers de livres et de~~

choix 3: Les enfants sont des êtres que l'on peut fortement qui permettent aux traditions, de les faire durer c'est pour cela que les adultes écrivent des livres qui influenceront les actes futurs des enfants.

Leane  
Brouillon 1 p: 3  
16/02/13

Brouillon: 1h30 ~~1h30~~ Deuxième Brouillon sur propre 1h30

PROPRE = 30 min



Léane  
Brouillon 2  
p: 1  
16/02/13

Samedi 23 Février 2013

Français

1h

BROUILLON

" Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste" Jean Robert Cailh

[Pour qu'une culture naissse, il faut pouvoir la perpétuer de génération en génération.]  
C'est pour cela qu'à l'époque de l'esclavage, les adultes écrivaient des livres pour enfants, introduisant l'esclavage, ceux qui plus tard contribuait leurs <sup>éducation</sup> <sup>inspiration</sup>  
"Maitine au mariage", une histoire pour les petites filles, met en scène Maitine, une Européenne et Cacas une africaine. Dans l'histoire, Cacas est traitée comme une poupée, comme une idiote, elle ne connaît pas son nom, ne sait pas où se trouve son pays natal, d'ailleurs personne n'a remarqué la différence de tenue, une robe rose pour Maitine avec un grand chapeau, et un <sup>habit</sup> bleu avec un simple foulard sur la tête pour Cacas. et la fin, un adulte intervient et se moque d'elle.  
Dans la tête des <sup>un</sup> enfants, un Africain ne sert qu'à jouer leurs bagages, et quand ils ~~seront~~ <sup>sera</sup> grands ils ~~seront~~ <sup>seront</sup> se moquer d'eux.  
Le livre montre l'infériorité des Africains face aux peuples.



Lucie  
Brouillon 2 p. 3  
16/02/13

Grâce au richesse matériel, que les peuples ou sociétés Européennes possédaient, elles se sont permis de dominer des peuples, dit moins riche ou plus pauvre qu'eux.

C'est grâce au à l'abondance de pouvoir que leur dévise la richesse matériel, que les sociétés Européennes décident que tous les peuples ayant ~~peut être riches~~ être

C'est grâce à cette supériorité que les p. É. en ont eue au pouvoir et la permission d'élever des êtres humains

Léane  
Écrit-copie p.: 1  
16/02/13

Samedi 23 Février 2013

Français

3 min

"Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à métriser, mais la culture esclavagiste" Jean-Robert Cadet

1) Comment aussi qu'elle sera répétée?

Puis qu'une culture maïse, il faut pouvoir la perpétuer de génération en génération.

C'est pour cela qu'à l'époque de l'esclavage, les adultes dévotaient des livres pour enfants. Introducing l'esclavage.

II Celle qui plus tard constituera leur éducation ou réflexion "Machine, part en voyage", une histoire pour les petits, met en scène Machine, une jeune Européenne et Cacas, une petite africaine.

été aboli dans les colonies françaises?

Dans l'histoire, Cacas est traitée comme une poupée, une idiote. Elle ne connaît pas son nom et ne connaît pas où se trouve son pays natal.

Que choisit-elle?

Elle se pauvre aussi remarque la différence de tenus, une jolie robe rose pour Machine et Cacas se contentera d'une robe bleue d'un foulard sur la tête, alors que Machine porte un grand chapeau.

3) Africaine.

En quoi cela te force-t-il à réfléchir?

À la fin, son acule intervient et se moque d'elle. Dans la tête d'un enfant, un africain ne sert qu'à jouer, tenir ses bagages, et quand il sera grand,

Léane  
Écrit-copie p. 2  
16/02/13

4) Comment as-tu décidé de mettre un pt?

I ne marque d'aucun comme fond les adultes. Le livre montre l'infériorité des peuples Africains face aux Européens.

éé Il y a aussi un autre livre qui plutôt bande dessinée qui traite de syst. "Tintin au Congo", une histoire pour un jeune public. Il met en scène Tintin et Milou, deux personnages

5) Anvair. En quoi ce terme ne convient-il pas?  
II que les enfants aiment beaucoup, mais qui "maltraite" les Congolais, présent dans l'histoire. Tintin les prend pour des esclaves en leur faisant dépasser sa voiture. Heugé, les prend idiots en leur faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble; bottes en plastique avec un haut de femme. Puis leur fait répéter les phrases de

Tintin avec humour "piti machine". Ils sont même inférieur à Milou. A pitié.

6) Négay de l'afrique? Comment être d'origine?  
Etant des textes pour les enfants, ils desagissent beaucoup d'influence, ceux-ci vont retener et plus tard vont perpétuer les coutumes de leurs parents. Comme en recluisant des familles entières en esclavage.

Le livre d'Eric Vuillard "Congo" explique la colonisation du Congo par les Belges.

7) Qui partit-elle? II Ceux-ci avaient besoin d'argent, de terre et de mains d'œuvre. Ne voulant pas cultiver eux même les récoltes et ayant du pouvoir, ils recluisent des peuples en esclavage.

Dans "le supplément au Voyage de Bougainville", nous avons à faire à deux cultures extrêmement différentes de la société Tahitienne, pauvre en richesse matériel mais, riche en richesse humaine.

Ainsi que la société Européenne a beaucoup de richesse matériel mais peut de richesse humaine. C'est grâce à cette supériorité que les sociétés Européennes

8) A marquer pourquoi?

## 16 février 2013, écrit-copie page 3 et retour sur les annotations

Liane.  
Écrit-copie p. 3  
16/02/13  
Retour sur annotations

1) ont eus, aussi du pouvoir et la permission d'élever des êtres humains.

1) On peut le deviner car, les enfants depuis leurs plus jeune âge sont plongés dans la culture esclavagiste et à cause des traditions que leur parents leur transmettent, quand ils seront grands, ils feront comme eux.

2) En 1804

3) Ce qui me pose problème c'est de l'infériorité de Calixte par rapport à Maître.

4) J'ai décidé de mettre un point pour insister sur la phrase qui suit.

5) Ces termes me conviennent parce que ces sont des Congolais qui propose leur services et non Timin qui demande.

6) J'aurais pu dire que les esclaves sont éduqués pour faire l'éducation des enfants, pour que plus tard ils fassent comme leurs maîtres.

7) Les colonisateurs, je parle des Belges à ce moment.

8) Parce que je donne trop mon point de vue je dois rester d'externe par rapport à ma "culture".

La numérotation en vert a été ajoutée par Léane en réception de son écrit-copie annoté notamment par des questions.

<p>1) Comment savoir qu'elle est perpétuée ?</p> <p>I</p> <p>II</p> <p>été aboli dans les colonies françaises ?</p> <p>Que choisis-tu ?</p> <p>3) A préciser. En quoi cela te pose-t-il pbl ?</p>	<p>« Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste » <u>Jean-Robert Cadet</u></p> <p>Pour qu'une culture naisse, il faut pourvoir la perpétuer de génération en génération.</p> <p>C'est pour cela qu'à l'époque de l'esclavage, les adultes écrivaient des livres pour enfants, introduisant l'esclavage. Ceux qui plus tard constitua leur éducation ou réflexion « Martine, part en voyage », une histoire pour les petites filles, met en scène Martine, une jeune Européenne et Cacao une petite Africaine.</p> <p>2) Qd l'esclavage a-t-il</p> <p>Dans l'histoire, Cacao est traitée comme une poupée, une idiote. Elle ne connaît pas son nom et ne connaît pas, où se trouve son pays natale.</p> <p>Nous pouvons aussi remarquer la différence de tenue, une jolie robe rose pour Martine et Cacao ce contentera d'une robe bleue d'un foulard sur la tête, alors que Martine porte un grand chapeau.</p> <p>A la fin, un adulte intervient et se moque d'elle</p> <p>Dans la tête d'un enfant, un Africain ne sert qu'à jouer, tenir ses bagages, et quand, il sera grand,</p>
---	---

4) Comment as-tu décidé I	se moquer d'eux. Comme fond les adultes.
---------------------------	--

de mettre un pt ?	Le livre montre l'infériorité des peuples Africains face aux Européens.
5) A revoir. En quoi ce terme ne convient-il pas ?	<p>II Il y a aussi un autre livre ou plutôt bande dessinée qui traite de ce sujet. « Tintin au Congo », une histoire pour un jeune public. Il met en scène, Tintin et Milou, deux personnages que les enfants aiment beaucoup, mais qui « maltraite » les Congolais, présent dans l'histoire. Tintin les prend pour des esclaves<sup>Non !</sup> en leur faisant réparer sa voiture. Hergé, les rend idiots en leur faisant porter, des vêtements d'Européens qui ne vont pas ensemble ; bottes en plastique avec un haut de forme. Puis<sup>il</sup> leur fait répéter les phrases de Tintin avec humour « pitite machine ». Ils sont même inférieur à Milou. <b>A préciser.</b></p>
6) « Dégager de l'influence » ? Comment être plus précise ?	<p>I Etant des textes pour les enfants, ils dégagent beaucoup d'influence, ceux-ci vont retenir et plus tard vont perpétuer les coutumes de leurs parents. Comme en réduisant des familles entières en esclavage.</p>
7) Qui particulièrement ?	<p>I Le livre d'Eric Vuillard « Congo » explique la colonisation du Congo par les Belges.</p> <p>II Ceux-ci avaient besoin d'argent, de terre et de mains d'œuvre. Ne voulant pas cultiver eux même les récoltes et ayant du pouvoir, ils réduisaient des peuples en esclavage.</p> <p>I Dans « Le<sup>18</sup> supplément au Voyage de Bougainville », nous avons à faire à deux cultures extrêmement différentes.</p> <p>I La société Tahitienne, pauvre en richesse matérielle mais, riche en richesse humaine.</p> <p>III Alors que la société Européenne a beaucoup de richesse matérielle mais peut de richesse humaine.</p> <p>III C'est grâce à cette supériorité que les sociétés Européennes</p>
8) A nuancer, pourquoi ?	

Page 3

I	ont crus, avoir du pouvoir et la permission d'élever des êtres humains.
---	---

**Texte support à l'écrit-copie du 23 03 13. Extrait *Le Misanthrope*, acte I scène 1**

<sup>18</sup> Un /l/ se lit sous la majuscule.



*PHILINTE*

*Vous voulez un grand mal à la nature humaine !*

ALCESTE

Oui, j'ai conçu pour elle une effroyable haine.

PHILINTE

Tous les pauvres mortels, sans nulle exception,  
Seront enveloppés dans cette aversion ?  
Encore en est-il bien, dans le siècle où nous sommes...

ALCESTE

Non : elle est générale, et je hais tous les hommes :  
Les uns, parce qu'ils sont méchants et malfaisants,  
Et les autres, pour être aux méchants complaisants,  
Et n'avoir pas pour eux ces haines vigoureuses  
Que doit donner le vice aux âmes vertueuses.  
De cette complaisance on voit l'injuste excès  
Pour le franc scélérat avec qui j'ai procès :  
Au travers de son masque on voit à plein le traître ;  
Partout il est connu pour tout ce qu'il peut être ;  
Et ses roulements d'yeux et son ton radouci  
N'imposent qu'à des gens qui ne sont point d'ici.  
On sait que ce pied plat, digne qu'on le confonde,  
Par de sales emplois s'est poussé dans le monde,  
Et que par eux son sort de splendeur revêtu  
Fait gronder le mérite et rougir la vertu.  
Quelques titres honteux qu'en tous lieux on lui donne,  
Son misérable honneur ne voit pour lui personne ;  
Nommez-le fourbe, infâme, et scélérat maudit,  
Tout le monde en convient, et nul n'y contredit.  
Cependant sa grimace est partout bienvenue :  
On l'accueille, on lui rit, partout il s'insinue ;  
Et s'il est, par la brigade, un rang à disputer,  
Sur le plus honnête homme on le voit l'emporter.  
Têtebleu ! ce me sont de mortelles blessures,  
De voir qu'avec le vice on garde des mesures ;  
Et parfois il me prend des mouvements soudains  
De fuir dans un désert l'approche des humains.

le souhaite dirimant sur le plan c'est à dire  
le raisonnement / à ce que tu veux dire.  
Contraintes  
beaucoup de  
Commentaire rédigée  
ce qui est défini  
Léane  
Ecrit-urp n° 1  
23/04/13

Dans cet extrait, Alceste désigne les êtres humains  
~~comme hypocrite~~ avec des pronoms pluriels comme « Les  
uns » et « Les autres ». En utilisant ces pronoms ils désignent  
ses ennemis. La société est aussi désignée par le pronom  
personnel « on » L.13,17,26, puis il parle de ses problèmes  
avec « il » L.14 pour parler de l'homme contre qui il est en  
procès, pour en dépeindre un portrait avec lequel il utilise  
plusieurs adjectifs qualificatif désignant cette même personne. *Exemple*  
Sa misanthropie fait que, Alceste, crée une haine envers l'être  
humain. Cela est dû à leur caractère hypocrite et malsain. *ca?*  
Ainsi il établit un écart entre lui et les « autres » Hommes. Dès  
le début de la scène, il se permet de juger la société et il pense  
être un humain à part en entière, une sorte de marginal.

Alceste considère la société divisée en deux espèces  
d'hommes. Il explique que d'un côté nous avons les hypocrites  
et de l'autre il y a les faibles qui les tolèrent et qui font en sorte  
de les flatter. Il étend sa condamnation de ces individus à la  
société entière. Donc, pour lui, l'être humain n'est que  
hypocrites et mauvais envers chaque homme sur Terre. *Hyocrite*  
A cause de cela, il veut couper toute relation avec la société et  
aussi envers Philinte qui est pourtant un bon ami à lui. *Philinte*  
Alceste n'hésite pas à le caractériser avec beaucoup de termes.  
Il n'hésite pas à faire référence à son apparence avec tout un  
champs lexical péjoratif dédié à cette personne « Par de sales  
emplois s'est poussé dans le monde » 18, « il s'insinue » 26,  
« masque » 13 cette personne est désigné comme étant  
quelqu'un de « fourbe » 23, « malfaisants » 7, l'on voit aussi  
qu'il exprime son opinion grâce au verbe de jugement comme  
« on voit » L.11 et 13, « il est connu pour » 14, « on sait » 17 il  
utilise aussi des connecteurs logique comme « Cependant »  
25 qui montre deux attitudes différentes face à l'hypocrisie. Il  
décrit le caractère hypocrites de la société en utilisant les

*Phil de contrainte?* *le ne can pens que tu*  
*lyique.*

Léane  
Ecrit-copie n. 2  
23/03/13

verbes de comportements comme « On l'accueille, on lui rit » l.26 ainsi il dépend le deuxième type d'homme qui subisse et qui flatte .

Alceste possède un caractère assez excessif et emporté , dès le début du texte il utilise des termes générique comme « nature humaine » vers 1 et « hommes » vers 6 qui appartiennent à un vocabulaire morale , qui prennent en compte l'humanité et non l'individu. Il utilise des termes forts, qui expriment sont jugements comme « Vice » vers 10 et 30, ou « méchants et Malfaisants » 7 et 8, un vocabulaire des sentiments et utilisé comme « Haïr » v.6 et « haine » v.9 ainsi qu'un juron « Têtebleu » qui montre son non contrôle de ses paroles . Ainsi qu'une désignation de l'homme avec qui il est plus communément en procès « Scélérat » v.12 et v.23 ou « traître » v.13, « le fourbe, infâme » v.23 tout ces termes injurieux sont là pour rabaisser l'homme avec lequel Alceste et en procès .

Alceste fait le plus souvent , une généralité sur le cas de l'homme, plutôt que de voir au cas par cas ainsi il utilise des expression de la totalité comme « tous les hommes » v.6, « Tout le monde » v.24 ou L'adverbe « Partout » qui accentue l'effets de généralité . Son hostilité est amplifié par son utilisation d'expressions telle que « une effroyable Haine », v.2 et « ces haines vigoureuses » v.9, « franc scélérat » v.12 , il n'hésite pas à utilisé aussi des métaphores Hyperboliques comme « Fait gronder le mérite et rougir la vertu » v.20 qui exprime un caractère à l'expression de l'hostilité ou « mortelles blessures » qui exprime une souffrance extrême.

Alceste représente un personnage avec des traits de caractère excessif et emporté, sa misanthropie le force à s'exprimer de manière non-mesurées et non-nuancées, ainsi son réquisitoire contre l'humanité s'accompagne de quelque passage avec des monté de nerf .

Que Alceste a le mérite de  
chaque de faire ? @ chacun f.

L'ave  
CT 25/05/13  
L1.

Seconde K, confrontation de deux textes poétiques.

Comment les deux poètes rendent-ils compte du sentiment amoureux

- V
- 1 Tant que mes yeux pourront larmes épanche,
  - 2 ~~Aux yeux~~ passé avec toi regretter<sup>1</sup>,
  - 3 Et qu'aux sanglots et soupirs résiste<sup>2</sup>
  - 4 Pourra ma voix, et un peu faire entendre,
- 
- 5 Tant que ma main pourra les cordes tendre
  - 6 Du mandarin<sup>3</sup> luth<sup>4</sup>, pour tes grâces chanter,
  - 7 Tant que l'esprit se voudra contenter<sup>5</sup>
  - 8 De ne vouloir rien fors<sup>6</sup> que toi comprendre :
- 
- 9 Je ne souhaite encore point mourir.
  - 10 Mais quand mes yeux je sentirai tacir,
  - 11 Ma voix cassée, et ma main impuissante,
- 
- 12 Et mon esprit en ce mortel<sup>7</sup> séjour
  - 13 Ne pouvant plus montrer signe d'amante,
  - 14 Pènera la Mort poire<sup>7</sup> mon plus clair jour.

- 1 bonheur.
- 2 désirer que revienne.
- 3 gracieux et délicat.
- 4 ancien instrument de musique à cordes, symbole de la poésie lyrique.
- 5 appliquer à.
- 6 sauf.
- 7 terrestre.

Louise Labé, *Sonnets* (XIV)

Note les éléments de compréhension de chacun des poèmes après d  
procède à une analyse sous la forme de ton choix (tableau, notes ...) méthodologique à toi de voir comment procéder, l'objectif étant de me notes ... tout ce qui a servi à l'élaboration du travail, en pensant à nur de texte et connecteurs logiques.

25 mai 2013, repérage sur le texte, page 2

Léane 25/05/13  
CT.

Suite l.1.

? Rédige entièrement ton analyse.

Je t'aime

- 1
- 2 Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu
- 3 Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud
- 4 Pour la neige qui fond pour les premières fleurs
- 5 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas
- 6 Je t'aime pour aimer
- 7 Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas
- 8 Qui me reflète sinon toi moi-même je me vois si peu
- 9 Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte
- 10 Entre autrefois et aujourd'hui
- 11 Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille
- 12 Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir
- 13 Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie
- 14 Comme on oublie
- 15 Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne
- 16 Pour la santé
- 17 Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion
- 18 Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas
- 19 Tu crois être le doute et tu n'es que raison
- 20 Tu es le grand soleil qui me monte à la tête
- 21 Quand je suis sûr de moi

Paul Eluard, *Le Phénix*, Seghers (1951)

e multiples lectures. Puis pour répondre à la question posée,  
mais attention, il s'agit de confronter deux textes. Sur un plan  
remettre la meilleure rédaction possible. Me remettre brouillons,  
néroter les pages. Tu peux utiliser les fiches méthode pour l'analyse

En quoi est-elle  
manante?

Texte 1:

Un homme aime une  
femme manante

ici => registre tragique

ici =>

Texte 2:

Texte 1.

TRAGÉDIE.

occurrence	propos	analyse
" <del>Temps</del> " v. 1, 5, 7	■ indicateur	
" <del>l'homme</del> " v. 1	de temps	
" <del>regrette</del> " v. 9	■ mots désignant	
" <del>cougats</del> " v. 3	l'état du personnage	
" <del>carpiis</del> " v. 3	■ verbes à l'infinitif	
" <del>marrir</del> " v. 9		
" <del>traui</del> " v. 10	■ pronom	
" <del>voicasse</del> " v. 11		
" <del>main impie</del> " v. 11	■ place groupes	
" <del>Ne s'agit-il</del> " v. 13	nominatif	
" <del>Précisément</del> " v. 14		
" <del>mentel</del> " v. 12		
" <del>mesa</del> " v. 1, 10	■ pronoms	
" <del>l'ami</del> " v. 7, 8	possessif	
" <del>l'ami</del> " v. 6, 11		

Eliane CT  
25/5/13  
L3

(A)

"	Je	V. 9, 10	● pronom personnel
"	mon	V. 12, 14	● sujet
"	yeux	V. 9, 10	
"	vain	V. 4, 11	● sens de l'être
"	vain	V. 5, 11	● vivant
"	esprit	V. 7, 12	● partie du corps
"	épandre	V. 1	● humain
"	regretter	V. 2	
"	assister	V. 3	
"	faire-étendre	V. 4	■ verbe d'action
"	Fondre	V. 5	à l'infinitif
"	chamber	V. 6	stacc
"	contondre	V. 7	
"	comprendre	V. 8	
"	<del>parvenir</del>	V. 13	
"	monter	V. 13	
"	mourir	V. 14	■ présence des
"	<del>parvenir</del>	V.	verbes passifs et
"	<del>parvenir</del>	V.	● voloir, souhaiter
"	vouloir	V.	
"	boire	V.	● Verbe conjugué
"	sa-haite	V.	au futur
"	rompre	V.	
"	Patron	V.	
"		V.	
"		V.	
"		V.	
"		V.	
"		V.	

Eliane CT  
 27/05/13  
 L6

Toute 2:

Occurrences	Précedés	Analyse
" <del>carne</del> " V. 1, 2, 4, 7, 13, 15	présente du verbe d'être	
" <del>carne</del> " V. 2		
" <del>carne</del> " V. 3		
" <del>carne</del> " V. 4	vision de l'autre face à cette femme	
" <del>carne</del> " V. 14		
" <del>carne</del> " V. 5	groupe de mots	
" <del>carne</del> " V. 6	désignant l'élément	
" <del>carne</del> " V. 9	de l'autre	
" <del>carne</del> " V. 11		
" <del>carne</del> " V. 15		
" <del>carne</del> " V. 16		
" <del>carne</del> " V. 17		
" <del>carne</del> " V. 18		
" <del>carne</del> " V. 20		
" <del>carne</del> " V. 19		
" <del>carne</del> " V. 18		
" <del>carne</del> " V. 13		
" <del>carne</del> " V. 2, 16, 17, 18, 19, 20	pronom personnel objet	
" <del>carne</del> " V. 2	pronom personnel	
" <del>carne</del> " V. 3	pronom	
" <del>carne</del> " V. 15, 16, 17, 18, 19, 20	désignation de deux sexes opposés	
" <del>carne</del> " V. 4, 5	pronom	
" <del>carne</del> " V. 5	pronom personnel	
" <del>carne</del> " V. 5, 15, 17	objet	
" <del>carne</del> " V. 8, 20		
" <del>carne</del> " V. 8, 9		
" <del>carne</del> " V. 8		
" <del>carne</del> " V. 11		
" <del>carne</del> " V. 14, 15		
" <del>carne</del> " V. 11, 20		

Vidéo et  
L. 5 25/05/13







liane or  
25.5.13  
cl.

# Cat et les éléments de compétence

Samedi 25 Mai 2013

## François

07/20 Tu en as de unfautes les documents la  
mère la présentation que tu choisis ne t'y aide  
pas: d'abord le texte de L. Labé puis celui d'E.  
luard.

Pas certains quelle f. fais ta autre description de l'utilisa-  
tion de certains indices et analyse de cette utilisation?

et la lecture des deux textes, mais remarquons  
un registre tragique et un registre lyric.  
Le n'est pas le premier composant des mots fait désignant l'état  
de caractère du personnage, comme "savage" v. 3, (il) utilise aussi  
des indicateurs de temps, instant que "qui permet au lecteur  
de voir que le t. temps du personnage est compté. Il  
emploie également des verbes à l'infinitif, extrêmement  
percutant: "mourrir" v. 9 "trahie" v. 10. Deux groupes nom-  
inaux présent et la fois du présent montre la tragédie  
du poème. "de pouvant plus montrer signe d'amante, Prierai  
la Mort moi-même mon plus clair jour" v. 14. 2. utilisation des  
groupes participiels comme "mes, ma, les, moi" suivis de "jeux  
vix, main esprit" présente chez le lecteur un sentiment de  
pitié. Il y a en tout dix verbes d'action à l'infinitif  
aussi frappant que les autres "register" vs "mourrir" vs  
pour celui qui lui, le sentiment de détresse du personnage  
est bien accentué. Il envisage même du futur "Prierai" v. 14,  
"serais" v. 10. Dans ce texte nous remarquons très clairement  
ce que l'auteur (à) veut nous dire. La poésie rend les  
sentiments amoureux en choisissant un registre tragique.  
un personnage est en train de mourir, un homme aimé

adjectifs  
de couleur  
prépos  
que cette  
associé de  
vous avec des  
adj. 10. dans  
dire "un sa-  
tisfaction de  
pitié" de le  
lutan.

Pourquoi le futur?

à l'infinitif.

Liane 25/05/13 CT

C2

reux d'elle se trouve à son chevet, alors que dans la deuxième  
|| poème les deux personnages ne sont pas dans une telle situa-  
tion. Pour ce texte il n'y a une grande présence de  
verbe aime contrairement au texte 1. Il dit de sa bien-  
aimée plein de bonnes choses "je t'aime pour la sagesse" v. 15  
il y a encore pleins d'autres groupe de mots tout au long du  
poème. On perçoit très nettement que l'auteur est amoureux  
"grand soleil" v. 10 ... Ce texte compte énormément de  
pronoms personnels sujet comme par exemple "je" v. 2, 6, 7, 8, 9, 12,  
15, 17, 19, "tu" v. 13, 20. Mais aussi d'autres pronoms personnels  
pronoms ... Et en plein milieu du texte se trouve un  
"on" l. 14. L'auteur s'amuse aussi beaucoup avec les  
compléments circonstanciels de lieu, manière, temps "où" v. 8  
"qui" est "que" COD "et" conjonction de coordination.  
Le poète exprime très nettement les sentiments amoureux qu'il  
a pour cette femme. On voit très bien les exagérations "les  
animaux purs". Il utilise aussi énormément de négation  
"ni... pas"; "si peu"; "ne rien qu"; "rien qu"; "n'que".  
L'utilisation des verbes avoir et être est fréquente au  
cours du texte ainsi que des verbes à l'infinitif.

Tu vois  
à tes côtés  
Trop flou.

Cui.

Et? Que  
trouve la  
présence  
de ces p. pers.

Co. au COI  
ou COO  
ou conj. coord.

Cui nait  
les analyses  
de ces verbes?

Les deux textes sont différents mais expriment tout deux  
comment les poètes rendent compte du sentiment amoureux.

Où sont les éléments de compréhension ?

07/20 Tu essaies de confronter les documents Léane mais la présentation que tu choisis ne t'y aide pas : d'abord le texte de L. Labé puis celui d'Eluard.

Par ailleurs quelle ≠ fais-tu enre description de l'utilisation de certains indices et analyse de cette utilisation ?

<p>Ce n'est pas ce qui caractérise le registre tragique =&gt; leçon à revoir.</p> <p>?! adjectifs Je ne comprends pas en quoi cette associat° de noms avec des adj. po. démontre « un sentiment de pitié » chez le lecteur.</p>	<p>A la lecture des deux textes, nous remarquons un registre tragique et un registre lyric</p> <p>I Le premier comportent des mots fort designant l'état du personnage, comme « sanglots » v.3. <u>il</u> utilise aussi des indicateurs de temps v. 1,5,7 « tant que » qui permet au lecteur de voir que le t emps du personnage est <u>compté</u><sup>19</sup>. Il emploie également des verbes à l'infinifit extrêmement percuent. « mourrir » v. 9 « trahir » v. 10. Deux groupes nominaux présent à la fin du poème montre la <u>tragédie</u> du poème. « Ne pouvant plus montrer signe d'amante, Prierai la Mort noircir mon plus clair jour » v. 13.14. L'utilisation des <u>pronoms possésifs</u> comme « mes, ma<sup>20</sup>, tes, mon » suivis de « yeux, voix, main, esprit » présente chez le lecteur un sentiment de « pitié ». Il y a en tout dix verbes d'action à l'infinifit tous aussi frappant que les autres « resister »v.3 « noircir » v. 14 pour celui <u>qui lui</u>, le sentiment de detresse du personnage est bien recentit. Il envisage même du futur « Prierai » v. 14 « sentirai »v. 10. Dans ce texte nous rescentons très clairement ce que l'auteur <u>à voulu</u> nous dire. Ce poète rend les sentiment amoureux en choisissant un registre tragique, un personnage est en train de mourrir, un homme amou-</p> <p>↓ A préciser. Pourquoi le futur ?</p>
---	---

	reux d'elle se trouve à son chevet, alors que dans le deuxième
--	--

<sup>19</sup> Annotation de l'enseignante dans l'interligne « Va-t-elle mourir ? »

<sup>20</sup> Annotation de l'enseignante dans l'interligne « Vers ? »

<p>Tu n'en cites qu'un. Trop flou.</p> <p>Oui.</p> <p>Et ? Que prouve la présence de ces p. perso. ?</p> <p>C.C. ou COI ou COD ou conj. coordi. ?</p> <p>Où sont les analyses de ces indices ?</p>	<p>II poème les deux personnage ne sont pas dans une tels situation. Pour ce texte <u>il n'y a qu'une seule grande présence</u> du verbe aime contrairement au texte 1 <u>Il dit</u> de sa bien-aimée plein de bonnes choses « je t'aime pour la sagesse » v. 15 il y a encore <u>pleins d'autre groupe de mots</u> tout au long du poème. On perçoit très nettement que l'auteur est amoureux « grand soleil » v. 20... Ce texte comporte énormément de <u>pronom personnel sujet</u> comme par exemple « je » v 2, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 18, « tu » v. 19, 20. Mais aussi d'<u>autre pronom personnel</u> <u>pronom ...</u> Et en plein milieu du texte se trouve un « on » l. 14. L'auteur s'amuse aussi beaucoup avec les <u>complément circonstanciel de lieu, manière, temps, « où »</u>.v2 « qui » COI « que » COD « et » Conjonction de coordination.</p> <p>I Le poète exprime très nettement les sentiment amoureux qu'à cette homme. <del>On te</del>. On vois très bien les exagérations « les animaux pures ». Il utilise aussi énormément de négation « n' ...pas » ; « si peux » ; « ne rien qu' » ; « n'... qu' » « n'que ».</p> <p>II L'utilisation des verbes avoir et être est fréquence au cours du texte ainsi que des verbes à l'infinitif.</p> <p>I Les deux textes sont différent mais exprime tout deux comment les poètes rende compte du sentiment amoureux.</p>
--	---



Yves  
Brouillon 2  
16/02/13

(avec l'usage de la force qui consiste à s'imposer  
aux autres de ses opinions au profit de sa)

↳ cela nous permet de faire réfléchir nos contemporains  
Montaigne chacun appelle barbare ce qui n'est pas de son usage

↳ Montaigne utilise ce regard des  
étrangers pour montrer la barbarie  
cette société européenne en l'étonnement de  
Barbares d'ailleurs et en fait une population  
gros et bien mangés et sans autre  
que de la viande et <sup>de la soupe</sup> de farine à cause  
d'une société injuste en un sens quand  
ils ne peuvent parler et quand un enfant  
qui dirige un pays et menent ses soldats, se-  
l'étonnement.

Chevaliers de Jaucourt au XVIII<sup>ème</sup> siècle Le chevalier de  
Jaucourt "Le traité de la paix" → la paix signifie  
raporter, transporter → les exploits étaient  
considérés comme des marchandises, des objets  
exposés au commerce / au marchand / à ce rap-

↳ Jaucourt veut en rendre les objets des hommes  
non (quand il dit que aucun peuple  
n'a le droit d'acquiescer sa propre liberté)  
l'empire quand il dit que ni juge, ni roi  
ni magistrat n'a le droit de faire une  
sentence sur propriété.  
au site Jaucourt.

## Brouillon

! Pas de OUI ou NON

! Pas de 1<sup>e</sup> personne.

! Faire réf a au moins deux doc



↳ Supplément du voyage de Bougainville.

utilisation d'argument ↳ diderot utilise le voyage pour mettre en relief la richesse de différence à chronologique l'intérieur d'une nature humaine commune <au XVIII<sup>ème</sup> siècle>  
progression confrontation entre 2 civilisations la civilisat° Europ et la société thaïtienne ; où les de l'esclavage <et leur moeurs>

confrontation européens essayent d'imposer leur penser ; leur conviction, au Thaïtiens (ex : l'entretien en Orou et l'aumônier) ; avec des moeurs différentes

autre exemple ↳ opposition entre le vieillard et lequipage de Bougainville ← le vieillard le considère les moeurs <mal>

entre une société qui vit dans la simplicité comme le chef des Brigands ; il voit l'arrivé des européens sur l'île de thaïtie. ; car les sociétés qui bridaient les droits de la nature ; qui perversitaient les autres civilisat°

thaïtiens et une société qui vit dans le profit <signifiant>

↳ thaïtiens : → opposition des moeurs (ex : le mariage chez les thaïtiens, de partager une même cabane, si ne sentais pas bien dans cette cabane et allaient dans une autre

↳ une civilisations plus libre que la société européenne

Les enfants dans les 2 sociétés sont représentés differamment → chez les thaïtiens ; cela represente signe de richesse c'est un cado de la nature alors que chez les européens. les enfants sont des fardeau (ex : Misse Polly Baker qui essaie de subvenir aux besoins de ses enfants au peril de sa vie).

↳ cela nous permet de faire reflexion sur nos civilisations

Montaigne « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage »

XVI<sup>ème</sup> siècle ↳ Montaigne utilise le regard des étranger les anomalies cette société européen. ex :

l'étonnement des barbares . de voir à la fois une population « gorgé » et bien nourris et <souffrait>

une autre pop decharné et meurent de faim à cause d'une société injuste ou encore quand <qui dirige un pays>

ils rencontrent charles IX ; encore un enfant et non un soldat ; le + robuste / fort

↳ <étonnement>

Chevalier de Jaucourt : au XVIII<sup>ème</sup> siècle ; le chevalier de écrit « la traite des nègres » → traite « signifie exporter ; transporter → les esclaves étaient considere comme des marchandises des objet exposé au commerce / au marchand) à cet époque jaucourt met en evident les

<de +>

↳ droits des hommes ex (quand il dit que aucun propriété n'a le droit d'acheter sa propre liberté « encore quand il dit que ni juges ni loi ni magistrat n'a le droit de faire un esclave sa propriété.

> on cite jaucourt.

(1936)

< Plusieurs publicité, et livre pour jeunesse son sortie>

Banania XX<sup>ème</sup> siècle <—————> » l'image du bon sauvage » :

caricature ; souriant ; jovial ; bien coiffé avec des dents blanche.

ou encore l'exemple de « Martine part en voyage » « 1957 » → on voit une petite de couleur de peau Noir qui s'appelle « cacao ». → donc on la voit en porte les valises de

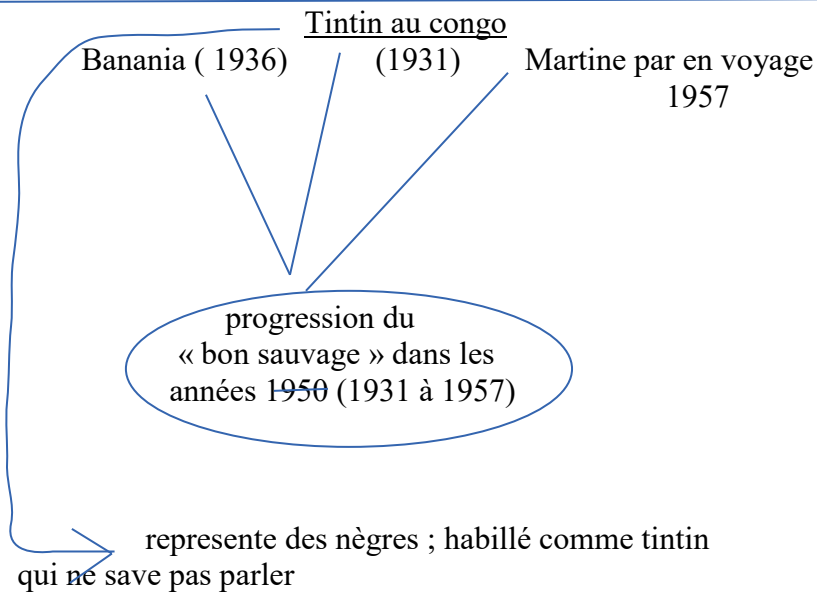
martine ; Martine , la considère comme une poupée ; de + caco dit qu'elle ne connait pas son nom.



↳ donc la encore ; on a la caricature du bon sauvage ; par le nom de la jeune fille aacao ; qu'on la considère comme une poupée un jouet que de plus que ce soit elle qui porte les valises et qu'on la fasse passer pour idiote parcequ'elle ne connaît pas son nom.

---

20 ième siecle



Moane  
Écrit-copie p.1  
16/02/13

Contrôle de Français

16/02/13

So  
Que une foule envisage ce que tu voulais  
démontre d'un côté et ce que tu as écrit  
d'un autre.

De nombreux écrivains se sont opposés à cette  
culture esclavagiste ; de plus grâce à ces écrivains  
on peut retracer la <sup>culture</sup> parcoure de l'esclavage  
jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle ✓

~~mais toujours voir que au XVI<sup>ème</sup> siècle  
à cette époque il y avait la traite, les  
esclaves étaient considérés comme de simples  
marchandises, ou d'objets exposés sur le  
commerce.~~

mais toujours voir que au XVII<sup>ème</sup> siècle ;  
des différents mémoires de chaque civilisation  
par exemple le texte de Montaigne ou il utilise  
le regard des étrangers pour montrer les  
anomalies de cette société européenne, mais  
aussi avec étonnement des cannibales que

voit à la fois une population "gros" et bien  
nourris et une autre population au bord de  
la ville de l'ouest "cherchée" et souffrant de  
faim à cause d'une société injuste ou encore  
quand quand ils remontaient Charles IX,  
encore qui est enfant à la fin de la vie ; et s'étonnent  
de me les voir à la place de Charles IX et un  
séculat fait. → donc ça aussi on peut voir ça

Yvan  
Écrit-copie p. 2  
14/02/13

des coutumes ; et cela rejoint bien le  
texte de Rousseau et Diderot "Supplément de  
Bougainville" qui nous permet de faire une  
reflexion dans sa société ou s'il avait mais aussi  
de nous ~~offrir~~ mettre à la place de  
ces sociétés étrangères qui vivent dans la simplicité  
(ex: la civilisation thaïtienne) et une société  
européenne qui vit dans le confort et Diderot  
utilise l'opposition entre ces civilisations pour  
montrer la richesse de différence à l'intérieur  
d'une nature humaine commune. et pour cela  
il va utiliser le sauvage (ex: avec l'opposition  
entre le valet et l'équipage de Bougainville ;  
ou le valet considéré Bougainville comme  
un chef des Briggands de plus il voit mal  
l'arrivée des européens sur les îles de Thaïlande, ou  
la société européenne ; est une société ; qui  
bride les droits de la nature, qui pervertit les  
autres civilisations ont leur imposant leur mode  
de vie, leurs femmes (exemple avec le mariage :  
pour les thaïtiens se marier signifie partager  
une même cabane, donc une société plus libre que  
la société européenne, qui considère le divorce  
comme un acte mal vu par la société, et y aussi  
l'importance des enfants dans ces 2 sociétés. Pour les  
thaïtiens c'est un signe de richesse, un cadeau de  
la nature ; ce qui n'est pas le cas de la société  
européenne qui considère les enfants comme  
un fardeau : exemple l'article de Miss Folly Baker  
qui essaie de répondre aux besoins de ses enfants  
au fait de savoir.

Yorane  
Écrit-copie p13  
16/02/13

Puis nous avons au XVIII<sup>ème</sup> siècle ; une approche plus différente avec les autres civilisations. Des choses, so: la "route des épices" qui nous permet de savoir dans les situations miséreuses vivaient les esclaves ; ils étaient considérés comme des marchandises ; des objets exposés sur le commerce donc il y a une mise en cause du commerce triangulaire, de  $\oplus$  les droits de l'homme ne sont pas respectés. Ces journaux, dit que, aucun propriétaire n'a le droit d'acheter ni trop liberté de l'esclave ou encore quand il dit que aucun juge, Roi, et magistrats n'a le droit de faire un esclave sa propriété).

Publicité ≠ amour.

Puis à partir du XX<sup>ème</sup> siècle = on a l'apparition de l'image du "bon sauvage" : peu de nombreux ouvrages Samania (1996) donc nous avons une caricature d'un homme, noir, jeune, souriant avec des dents blanches puis en 1957, on a le livre pour enfant "Martin tout amour" qui a une fille s'appelle cacao, elle est considérée comme une fée, un jouet, de  $\oplus$  elle fait les valises de Martin donc nous sommes dans l'idée de l'échange, de plus on fait cacao pour une "imbécile", car elle ne connaît pas son nom. puis il y a aussi un autre livre pour enfant "Timon au cougou" ; qui est un livre belge donc cela rejoint bien l'érotisme de "cougou" on voit des moies habillé comme Timon, il ne sait pas parler correctement ; <sup>mais</sup> on fait allusion de la BD qui milite de chiens c'est mieux parlé

Yvan  
Écrit-copie 4  
16/02/13

que eux; puis on peut voir à la fin  
l'indim qui se fait porter par les me mores  
dans la aussi; ~~et~~ nous avons l'exemple  
de l'acharisme  
dans matière de siècle; ont fait toujours  
voir une forme d'acharisme et la progression  
du "bon sauvage".

## Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013

Page 1 : les interventions en rouge dans le corps du devoir sont celles de Morane lorsqu'elle a corrigé son écrit.

<b>Sur une feuille, envisage ce que tu voulais démontrer d'un côté et ce que tu as écrit d'un autre.</b>	
I	De nombreux écrivains se sont opposés à cette cultraescalvagiste ; de plus grâce à ces écrivains <culture>
I	on peut retracer le parcours de l'esclavagisme jusqu'au XX <sup>ème</sup> siècle. <del>nous pouvons voir que au XVI<sup>ème</sup> siècle ; a cette époque il y avait la traite &lt;des Nègres&gt; ; les esclaves étaient considérés comme de simples ; marchandises, ou d'objets exposés sur le commerce ; n</del>
I	nous pouvons voir que au XVI <sup>ème</sup> siècle ;
I	les différents mœurs de chaque civilisations
par <sup>21</sup>	exemple avec le texte de Montaigne ou il utilise le regard des étrangers pour montrer les anomalies de cette société européenne ; mais aussi avec l'étonnement des cannibales que
I	voient à la fin une population « gorgé » et bien
I	nourris et une autre population au porte de la
I	ville de Rouen « decharné » et souffrant de faim à cause d'une société injuste ou encore quand <del>quand</del> ils rencontrent Charles IX, encore qu'un enfant à le pouvoir ; et s'étonnent de ne pas voir à la place de Charles IX est un soldat fort . → donc la aussi on peut voir la
I	

---

<sup>21</sup> Ajout de Morane.

	<p>des coutumes ; et cela rejoint bien le texte de <del>Bougainvi</del> Diderot « Supplement de Bougainville » qui nous permet de faire une reflexion dans la société où l'on vit mais aussi de nous <del>opposer</del> mettre à la place de ces sociétés étrangères dans la simplicité (ex : la civilisations thaitiens) et une société européenne qui vit dans le profit . et diderot utilise l'opposition entre ces civilisations pour montrer la richesse de difference à l'intérieur d'une nature humaine commune et pour cela il va utiliser le sauvage (ex : avec l'opposition entre le vieillard et l'équipage de Bougainville ; où le vieillard considère Bougainville comme un chef des Brigands de plus il voit mal l' arrivé des européens sur îles de thaitie, car la société europeenne ; est une société ; qui bride les droits de la nature, qui pervertit les autres civilisations ent leur imposant leur mode de vie ; leurs pensés (exemple avec le mariage pour les thaitiens se marier signifait partager une même cabane, donc une société plus libre que la société européenne ; qui considèrait le divorce comme un acte mal vu par la société ; il y aussi l'importance des enfants dans ces 2 sociétés : pour les thaitiens c'est un signe de richesse, un cadeau de la nature ; ce qui n'est pas le cas de la société européenne qui considère les enfants comme un fardeau : exemple l'extrait de Miss Polly Baker qui essaie de subvenir aux besoins de ses enfants au peril de sa vie.</p>
--	--

	<p>Puis nous avons au XVIII eme siècle ; une approphe plus differente avec les autres civilisations : 'esclava- -ges ; ex : la traite des nègres » qui nous permet de savoir dans les situations misereuse vivaient les esclaves ; ils étaient considerés comme des marchandises ; des objets exposés sur le commerce donc il y a une remise en cause du commerce</p> <p>triangulaire ; de <sup>&lt;la mise en évidence&gt;</sup> + les droits de l'homme <del>ne sont pas respectée</del>. (ex : Jaucourt dit que aucun propriétaire n'a le droit d'acheter la propre liberté de l'esclave ou encore quand il dit que aucuns juges ; Rois ; et magistrats n'a le droit de faire un esclave sa propriété).</p> <p style="text-align: center;"><b>Publicité ≠ ouvrage</b></p> <p>Puis à partir du XX eme siecle = on a l'apparition de l'image du « bon sauvage » : par de nombreux ouvrages Banania (1936) : donc nous avons une caricature d'un homme ; noire ; jovial ; souriant avec des dents blanche puis en 1957 ; on a le livre pour enfant : « Martine part en voyage » : où</p> <p style="text-align: center;"><small>&lt; ; couleur de peau : Noir&gt;</small></p> <p>une fille s'appelle cacao ; elle est considerée comme une poupée ; un jouet, de + elle porte les valises de Martine donc nous sommes <sup>&lt;encore&gt;</sup> dans l'idée de l'esclavage ; de plus on passe cacao pour une imbecile ; car elle ne connait pas son nom. puis il y aussi un autre livre pour enfant « tintin au Congo » ; → qui est un livre Belge donc cela rejoint bien l'extrait de « congo » on voit des noirs habillé comme tintin, il ne save pas parler correctement <del>on</del> <sup>&lt;nou&gt;</sup> fait allusion de la BD qui milou le chien c'est <sup>&lt;on&gt;</sup> mieu parler</p>
--	---

	<p>que eux ; puis on peut voir à la fin tintin qui se fait porter par les <del>ne</del> noirs donc la aussi ; <del>on</del> nous avons l'exemple de l'esclavagisme</p> <p>Donc malgré les siècles ont peut toujours voir une forme d'esclavagisme et la progression du « bon sauvage ».</p>
--	---



La Colère d'Alceste envers Célime		
Indice de procédé	occurrence	Analyse
le titre de complément d'Alceste	(r3) "ces soupçons poivrés" "ces sombres regards" "bataille si je (r4)" vous vous fâchez	Comportement d'Alceste par le regard de Célime me / colère d'Alceste
analyse de jugement	"les démons et le ciel, amoureux" "si méchant que vas"	Alceste fait le portrait de Célime et compare Célime aux démons et le ciel par colère.
sentiments / chapitre de sa colère	"honnête" (r5) " " " (r6) "me courroux" (r7) "je (pour le dévouer) (r8)" "une juste colère"	Alceste multiplie sa colère envers Célime
" Ô ciel "	mise en évidence de sa colère par ses exclamations dans les phrases " Ah ne pleurez et part "	
chapitres de sa tristesse	"délirant" (r9) "vaine tristesse" (r12) "fréquents soupçons" (r15) "c'est une bêtise, une perfidie" (r30)	Alceste se justifie d'être en colère par le complément d'Alceste.
chapitres de sa souffrance	"je souffre" (r30) "vieux m'apassimez" (r35) "de pit" (r40)	

6 avril 2013, écrit intermédiaire page 2

"Mes sens par la raison, ne sont plus gouvernés" (136)  
 "je ne réponds pas de ce que je puis faire" (138)  
 "mes transports, puis je être maître" (v. 1)  
 "vous ferme à mes sentiments"

	Occurrence	Analyse
Indice de ductilité		
chiper car de la trahison	"votre adresse à fandre" (v. 17) "sans pitié" "avec trahison"	
hyperbole	"trahison" "suppléant châtiment" (v. 22) "camp maître" (35) "crainte" (v. 15)	{ Aristote utilise ces termes

6 avril 2013, brouillon

## La Colère d'Alceste envers Celimène

Des le début de l'extrait, Alceste se rend compte de  
ses emilitieux envers Celimène mais n'arrive pas à  
les maîtriser. "Mes transports, puis je les maîtriserai" (v1)  
"Iles sans par sa raison ne sont plus gouvernés" (v2)  
"je ne répond pas de ce que je pense faire" (v3) (1)  
Une mise en évidence de l'attitude  
d'Alceste par le regard de Celimène avec des  
verbes de comportement: "de trouble en je vous vois paraître"  
"ces sombres regards" (v4), "ces soupes pensées" (v5) (2)  
Par ailleurs, Alceste ~~manifeste~~ exprime ses sentiments  
par le champ lexical de la colère: "horreur" (v5)  
"je suis tout à l'écart" (v34), "une juste colère" (v37)  
"pas des indices de jugements, si ce n'est  
une comparaison de Celimène à "les démons et le ciel"  
"on courroux" (v7) "si méchant qu'on vous" (v1). Mais  
également par le champ lexical de la souffrance  
"dépôt" (v20), "souffrir" (v20), "vous m'assassinez"  
(v25) (3) Alceste on justifie sa colère en  
mettant en avant les comportements de Celimène  
par le champ lexical de la trahison "de la trahison"  
(v6), "votre trahison" (v12), "proquement s'engager"  
(v12) "c'est une trahison, une perfidie" (v30), mais aussi  
par le champ lexical de la tromperie "votre artifice"  
"à feindre" (v17) "avec l'impudence" (v19) "je puis me voir  
cacher avoir pu la souffrir" (v26) (4)

peut-on te pointer tes textes? As-tu par  
lé à la fin relu et pointer tes erreurs en  
un les (1) ?

## Transcription du brouillon du 6 avril 2013

Nous sautons des lignes pour plus de clarté.

**D**ès le début de l'extrait, Alceste se rend compte de ses émotions envers Célimène mais n'arrive pas à les maîtriser. « Mes transports, puis <sup><je></sup> être ici le maître » « Mes sens, par la raison ne sont plus gouvernés » (v2), « je ne répond pas de ce que je peux faire (v38) »

**u**<sup>22</sup> ne mise en évidence de l'attitude d'Alceste par le regard de Célimène avec des verbes de comportements : « le trouble, où je vous vois paraître » (v2), « ces sombres regards » (v4), « ces soupirs passés » (v3).

**P**ar ailleurs, Alceste ~~met en valeur~~ exprime ses sentiments par le champ lexical de la colère « horreurs » (v5), « je suis tout à la rage » (v34) « une juste colère » (v37) <sup>mais é</sup> <sup><une métaphore></sup> par des indices de jugements, où il fait une comparaison de Célimène « les démons et le ciel en courroux » (v7) « si méchant que vous » (v8). Mais également par le champ lexical de la souffrance « dépit » (v20), « je souffre » (v20), « vous m'assassinez » (v35). **A**lceste va justifier sa colère en mettant en avant les comportements de Célimène par le champ lexical de la trahison « déloyauté » (v6), « votre trahison » (v12) « fréquents pouçons » (v12)

« c'est une trahison, une perfidie » (v30), mais aussi

par le chp lexical de la tromperie « votre adresse

à feindre » (v17) « aveu trompeur », « si pour moi votre

bouche avait parlé sans feindre » (v26) .

Comment as-tu ponctué ton texte ? As-tu par exemple à la fin  
relu et ponctué ton énoncé en mettant les . ?

Yorane  
22 de obj/oh/13

medi 1, Août

Évaluation de François

19

Le que tu envisages, Yorane n'est pas faux  
mais tu pourrais aisément aller à l'encontre  
de tes analyses. Globalement tu es restée avec  
des lieux communs.

20

Sur le plan de la construction des phrases:  
tu attentes forte ses fruits.

naufi's

Dès le début de l'extrait, Albeste se rend compte de  
ses orientations concretes c'est-à-dire mais m'arrive pas à les

maîtriser. "Mes transports, j'ai je suis ici le maître" (r2)

"Mes sens, par la raison ne sont pas gouvernés" (r3)

"Je ne répond pas de ce que je peux faire" (r38). Une

le lec-  
tur  
comprend  
ce que  
tu veux  
dire et en  
mais quel  
est le phé-  
nomène?  
phénomène?

mise en évidence de l'attitude d'Albeste par le regard

de cétimène avec des verbes de comportement

le bisable, qui je veux voir possible" (r2), "ces sens sont

regard" (r4), "ces sens sont poussés" (r8). Par ailleurs,

Albeste exprime ses sentiments par le champ lexical

de la colère "horreur" (r5), "je suis tout à la rage" (r34)

Pourquoi Alceste utilise-t-elle ces termes là et pas d'autres pour exprimer colère et souffrance? une juste colère (v.37), par le champ lexical de la souffrance (dépit (v.20), je souffre (v.20), sans m'assassiner (v.95). Alceste utilise des indices de métaphores jugements, des métaphores les démons et le ciel en courroux (v.7), "si méchant que vous (v.2) pour faire une comparaison de colère. Qui plus est Alceste justifie sa colère en mettant en avant les comportements de Célimène par le champ lexical de la tricherie de l'adultère (v.6), votre tricherie (v.10) fréquents soupçons (v.12), c'est une tricherie, c'est une perfidie (v.30), mais aussi par le champ lexical de la température vous actresse à feindre (v.17) se), avec l'empou (v.29), si pour moi votre bouche avait parlé sans feindre (v.26).

Tout est fait que chercher tu à démentir?  
L'as-tu démentie, pourquoi?

## Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013

Page 1<sup>23</sup>

09/20 Ce que tu énonces Morane n'est pas faux mais tu pourrais aisément aller + loin ds tes analyses. Globalement tu en restes aux champs lexicaux.

Sur le plan de la construction des phrases : ton attention porte ses fruits.

<p>senti<sup>ts</sup></p> <p>I</p> <p>Le lecteur comprend ce que tu veux démontrer mais quel est le pbl de cette phrase ?</p>	<p>Dès le début de l'extrait, <u>Alceste se rend compte de ses</u> ses émotions envers Célimène mais n'arrive pas à les (<del>colère</del>) – sentiments =&gt; colère<sup>24</sup> maîtriser : « Mes transports, puis je être ici le maître » (v2)</p> <p>« Mes sens, par la raison ne sont plus gouvernés » (v36),</p> <p>« je ne répond pas de ce que je peux faire (v38). Une mise en évidence de l'attitude d' Alceste par le regard de célimène avec des verbes de comportements</p> <p>« le trouble, où je vous vois paraître (v2), « ces sombres regards » (v4), « ces soupirs passés » (v3). Par ailleurs, Alceste exprime ses sentiments par le champ lexical de la colère « horreurs » (v5), « je suis tout à la rage » (v34)</p>
---	---

---

<sup>23</sup> Morane saute des lignes

<sup>24</sup> Cette intervention est de Morane, en réception de son manuscrit.



	<p>« une juste colère » (v37), par le champ lexical de la souffrance « dépit » (v20), « je souffre » (v20), « vous m'assassinez » (v35). Alceste utilise des indices de <b>métaphores</b> jugements, des <b>métaphores</b> « les demons et le ciel en courroux » (v7), « si mechant que vous » (v2) pour <b>A ?</b> faire une comparaison de célimène. Qui plus est Alceste justifie sa colère en mettant en avant les comportements de Célimène par le champ lexical de la trahison « de loyautés » (v6), « votre trahison » (v12) « frequents spouçons » (v12), « c'est une trahison, c'est une perfidie (v30) mais aussi par le champ lexical de la <b>tromperie</b> ruse « votre adresse à feindre » (v17) 30), « aveu trompeur » (v29), « si pour moi votre bouche avait parlé sans feindre » (v26).</p> <p><b>Tout cpte fat que cherchais-tu à Démontrer ?</b>  <b>L'as-tu démontré, pourquoi ?</b></p>
--	---

Anane  
25/05/13

Secrécie k, confrontation de deux textes poétiques.

Comment les deux poètes rendent-ils compte du sentiment amoureux ? Rédige entièrement ton analyse.

le faire. *utilisation fréquente de sa répétition*

Tant que mes yeux pourrissent larmes épanches - Devenir en abondance  
 A l'heure passé avec toi regretter  
 Et qu'aux sanglots et sourires résister  
 Pourra ma voix, et un peu faire entendre,

S'il faut que ma main pourra les cordes tendre  
 Du mignard faible pour tes grâces chanter,  
 Tant que l'esprit se voutra contenté  
 De ne vouloir rien, forcé que (to) comprendre  
*consignation d'un événement de l'esprit*

Je ne souffrirai encore point mourir.  
 Mais quand mes yeux je sentirai tarir, l'esprit  
 Ma voix cassée, et ma main impuissante, de  
*substitution de la 1<sup>re</sup> personne à l'impersonnel*  
 Et mon esprit en ce mortel séjour à l'esprit  
 Ne trouvant plus rencontrer signe d'humaine  
 Prierais le Mortuoire, mon plus clair jour  
*N. anathématisé*

Louise Labé, Sonnets (XIV)

Note les éléments de compréhension de chacun ces poèmes après de mut plus lectures. Puis pour répondre à la question posée, procédo à une analyse sous la forme de ton choix (tableau, notes ...) mais attention, il s'agit de confronter deux textes. Sur un plan méthodologique à toi de voir comment procéder, l'objectif étant de me remettre la meilleure rédaction possible. Me remettre brouillons, notes ... tout ce qui a servi à l'élaboration du travail, en pensant à numérotter les pages. Tu peux utiliser les fiches méthode pour l'analyse de texte et connecteurs logiques.

Je t'aime pour tous les temps ni je n'ai pas vécu  
 Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud  
 Pour la neige qui fond pour les premières fleurs  
 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas  
 Je t'aime pour aimer  
 Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas

Qui me vèlbe sinon toi moi-même je ne vois si peu  
 Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte → anathématisé  
 Faire autrefois et aujourd'hui  
 Il y a eu toutes ces monts que j'ai franchies sur de la paille  
 (S) n'ai pas pu percer le mur de mon miroir → anathématisé  
 Il n'a fallu apprendre mot par mot la vie → anathématisé  
 Comme on oublie

Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la sienne  
 Pour la santé  
 Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion  
 Pour ce cœur immortel que je ne détens pas → anathématisé  
 Tu crois être le donneur, tu n'es que raison  
 Tu es le grand soleil qui me monte à la tête → anathématisé  
 Quand je suis sûr de moi

Paul Eluard, Le Phénix, Seghers (1951)

<p>Index d'ordre</p> <p>Index:</p> <p><del>Index de contenu</del></p> <p><del>Index de mots</del></p> <p><del>Index de mots</del></p> <p>Index personnel</p>	<p>occurences</p> <p>"je me souviens"</p> <p>"je sentirai ..."</p>	<p>compréhension des sentiments humains = amour, amitié</p> <p>Le langage de l'affectivité</p> <p>Le langage qui nous fait sentir de manière que ...</p> <p>analyse</p> <p>devenir autre</p> <p>avoir son propre</p> <p>la 1<sup>re</sup> personne</p> <p>adjectif pour marquer</p> <p>se rappeler ce que ressent</p> <p>la personne que s'exprime</p>
<p>chap. théorique de</p> <p>changement d'attitude</p>	<p>"la vie" (r1)</p> <p>"souffrir" (r3)</p> <p>"souvenir" (r3)</p>	<p>mise en évidence des</p> <p>chacun de la personne</p> <p>qui s'exprime</p> <p>les hyp. et motifs affectifs</p> <p>car ces deux les émotions de</p> <p>chacun que ressent le personnage</p> <p>le p. de l'homme, de que</p> <p>ressent le personnage</p>
<p>hypothèse</p> <p>motivation</p> <p>hypothèse</p> <p>lexique de</p> <p>affectivité</p>	<p>"ce moment seigneur"</p> <p>"la mort venir moi"</p> <p>"plus clair jour"</p> <p>"les cygnes" (r6)</p> <p>"regretter" (r2)</p> <p>"amant" (r1)</p> <p>"leub"</p> <p>qui est un instrument</p> <p>de musique qui se joue</p> <p>de la musique qui se joue</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p>	<p>analyse</p> <p>leub</p> <p>qui est un instrument</p> <p>de musique qui se joue</p> <p>de la musique qui se joue</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p>
<p>nom</p> <p>Index B</p> <p>personnel</p>	<p>Index B</p> <p>personnel</p>	<p>analyse</p> <p>leub</p> <p>qui est un instrument</p> <p>de musique qui se joue</p> <p>de la musique qui se joue</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p> <p>le p. de l'homme (r1) (r2) (r3) (r4) (r5) (r6) (r7) (r8) (r9) (r10)</p>

Anane  
: 2  
25/05/13



Yvan  
Copie de  
23/05/13

Conte de François

note / Tu as bien compris la démarche observation  
 et ce que tu avances est juste  
 Yvan. Cependant si possible, il  
 faut être plus précis pour caractériser  
 de procédés à une ce parution des  
 vides de tes 2 poèmes de l'15  
 ne ? Pas d'autres ce grande ce  
 qui il en est de tes explications (mth. et appt. mth.)  
 Que remarques-tu? Cette copie fait mainment  
plaisir! Dès le début de l'extrait, l'auteur lobe subtile le  
 champ social de sa tristesse "souffrir" (v1), "sangler" (v3)  
 "souffrir" (v3), mais également une métaphore "la nuit  
 m'a mis mon plus beau jour" (v11) et une hyperbole  
 "ce meilleur séjour" (v12) qui renforce le sentiment de  
 dégoût du personnage. Le lexique de l'affection  
 "les grâces" (v6), "regrettes" (v2), "amants" (v13).  
 témoignent de l'amour du personnage.  
 La désignation d'un instrument de Musique "Du  
 mignard luth" (v6) (qui est un instrument ancien  
 symbole de la poésie lyrique) ~~mais~~ indique <sup>également</sup> que  
 cette ~~copie~~ <sup>copie</sup> de la texte doit partir du registre lyrique.  
 ce poème (ce n'est pas un extrait mais le texte  
 complet).  
 Mais que dans le second extrait, dès le début, Paul  
 Bonne dans l'usage subtile des anaphores "je t'aime" (v1)(v4)(v15)  
 che de ce (v13) et emploie fréquemment le pronom personnel je  
 "je t'aime" (v1)(v6); "je me vois" (v8) qui exprime  
 l'amour que ressens le personnage. L'utilisation des  
 ce ~~copie~~ <sup>copie</sup> lexique de l'affection "tu es le grand soleil" (v20),  
 "tu n'as que raison" (v19) renforce l'amour du perso  
 caractéristique d'un ?

de la  
poésie

copie  
de ce  
parution

mais  
ce copie  
tu  
caractéristique d'un ?

Utilisation fréquente d'hyperboles "sans toi je  
me vois venir qu'une étendue déserte" (59), "je n'ai  
pu me perdre le cœur de mon minuscule" (512), "pour  
ce cœur insolent que je ne détiens pas." (118) surcharge  
maladive le ~~ser~~ d'amour du personnage à l'égard de celle  
en russe qui l'aime.  
de la connotation pijo.

Cu: Par conséquent, ces 2 extraits font bien partie  
du registre lyrique, mais, il y a certaines  
différences. Dans le 1<sup>er</sup> extrait, le personnage  
exprime son amour ~~avec~~ par le chagrin et  
la musique, il utilise très peu la 1<sup>ère</sup> personne  
du singulier alors que dans le second extrait le  
personnage exprime son amour par de nombreuses  
métaphores, anaphores; ~~par~~ il ne s'exprime pas  
par le chagrin, de plus il utilise ~~à~~ beaucoup  
la 1<sup>ère</sup> personne du singulier.

Comparée au 1<sup>er</sup> extrait, le second utilise ~~pas~~  
ne désigne pas un instrument de musique.  
~~dans~~ ~~par~~ ~~ce~~ ~~de~~.

De plus ~~à~~ ces 2 extraits n'ont pas été écrits à la  
même époque Louis Aragon l'a écrit au 20<sup>ème</sup> siècle  
que Paul Eluard l'a écrit en 1951.

## Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013

Page 1

13/20 Tu as bien compris la démarche et ce que tu énonces est juste Morane. Cependant n'aurait-il pas été + adroit pour convaincre de procéder à une comparaison des mê indices ds les 2 poèmes ds les mê § ? Par ailleurs regarde ce qu'il en est de ton expression (ortho. Et syntaxe). Que remarques-tu ? Cette copie fait vraiment plaisir !

<p>de la poétesse</p> <p>complet). Bonne démarche de comparaison mais ce connecteur convient-il ainsi ?</p>	<p>Dès le début de l'extrait, Louise Labé utilise le champ lexical de la tristesse « larme » (v1), « sanglot » (v3), « soupir » (v3), mais également une métaphore « la mort noirci mon plus clair jour » (v14) et une hyperbole « ce mortel séjour » (v12) qui renforce le sentiment de chagrin du personnage. Le lexique de l'affectivité « tes grâces » (v6), « regretter » (v2), « amante » (v13) témoignent de l'amour du personnage.</p> <p>La désignation d'un instrument de Musique « Du mignard luth » (v6) (qui est un instrument ancien symbole de la poésie lyrique ) nous indique <sup>&lt;égale t</sup> que <del>cette extrait</del> du texte fait parti du registre lyrique.</p> <p><del>ce poème</del> (ce n'est pas un extrait mais un texte complet).</p> <p>I Alors que dans le second extrait, dès le début, Paul Eluard utilise des anaphores « je t'aime » (v1), (v6), (v15) / (v17) et emploie fréquemment le pronom personnel je « je t'aime » (v1) (v6), « je me vais » (v8) qui exprime l'amour que ressent le personnage. L'utilisation du lexique de l'affectivité « tu es le grand soleil (v20), « tu n'es que raison » (v19) renforce l'amour du personnage.</p>
---	--

<p>Terme maladroit en raison de la connotation péjo.</p> <p>Oui</p> <p>Oui</p>	<p>L'utilisation<sup>25</sup> fréquente d'hyperboles « <u>sans toi je ne vois rien</u> qu'une étendue déserte » (v9), « je n'ai pas pu percer le mur de mon <u>miroir</u> » (v12), « pour ce <u>cœur im<sup>m</sup>ortel</u> que je ne detiens pas » (v18) <u>surcharge les se l'amour</u> du personnage à l'égard de celle qui l'aime. &lt;les sentiments&gt;</p> <p>Par conséquent, ces 2 extraits font bien partie du registre lyrique, mais il y a certaines différences, d<sup>26</sup> Dans le 1er extrait, le personnage exprime son amour avec par le chagrin et la musique, il utilise très peu la 1<sup>ère</sup> personne du Singulier alors que dans le second extrait le personnage exprime son amour par de nombreuses métaphores, anaphores, par il ne s'exprime pas par le chagrin, de plus il utilise beaucoup la 1<sup>er</sup> personne du singulier.</p> <p>Comparée au 1<sup>er</sup> extrait, le second n'utilise pas ne désigne pas un instrument de musique. dans par contre.</p> <p>De plus ces 2 extraits n'ont pas été écrit à la même époque Louise Labé l'a écrit au XIV<sup>ème</sup> siècle alors que Paul Eluard l'a écrit au en 1951</p>
--	---

<sup>25</sup> L'initiale du terme « utilisation » se voit attribuée deux graphies : une majuscule surchargée d'une minuscule. L'apostrophe se trouve dans la marge de l'écrit.

<sup>26</sup> Il semble que la virgule initialement formée suivie d'un /d/ soit rayée au profit du point suivi d'un /D/ surchargeant la minuscule.



# Manuscrits d'Olivier

16 février 2013, sujet annoté

Av: maître, ~~Haïti~~ Guano | Esclavage  
AP: maître, Haïtien

Seconde K, évaluation de deux heures

Sujet :

Jean-Robert Cadet, ancien « restavék » a déclaré : « Les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres. Après l'indépendance en 1804, les Haïtiens ont perpétué ce système, à la seule différence que les maîtres ont changé. Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. *Le Devoir*, Montréal, février 2011.

*culture esclavagiste est le fait de voir encore esclaves en maîtres*

Partages-tu ce point de vue selon lequel « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste »?

Consignes d'écriture :

- pour répondre à cette question en un développement organisé, structuré, au brouillon, analyse le sujet puis pose et construis ta réflexion. Le lecteur, par le choix de tes termes et les arguments et exemples pris, doit comprendre aisément quelle est ta prise de position (pas de réponse en « oui » / « non »). Evite autant que possible la première personne du singulier ;
- tu devras faire référence à au moins deux documents parmi ceux étudiés ou lus en classe.

Documents étudiés ou lus en classe :

Du VI<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ :

*introduit* - Hérodote : extrait des *Enquêtes*, « La relativité des coutumes », III, 38. } *deuxième* *int*

Du XVI<sup>ème</sup> siècle :

- Montaigne : extrait des *Essais*, « Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage », I, 31. } *avant romaine en la langue est*

Du XVIII<sup>ème</sup> siècle :

- Chevalier de Jaucourt, *Encyclopédie*, « Traite des nègres »,
- Diderot, *Le supplément au voyage de Bougainville*, } *bonnes* *sciences* *av.* *et* *ex.*

Du XX<sup>ème</sup> siècle :

*culture* *européenne* {

- Hergé, *Tintin au Congo* (1931),
- publicité Banania (1936),
- *Martine part en voyage* (1957),
- Le Clézio : extraits d'*Onitsha* (1991),
- Vuillard : extrait de *Congo* (2012). } *bonnes* *en* *comme* *inculture* *enfants*

Du XXI<sup>ème</sup> siècle :

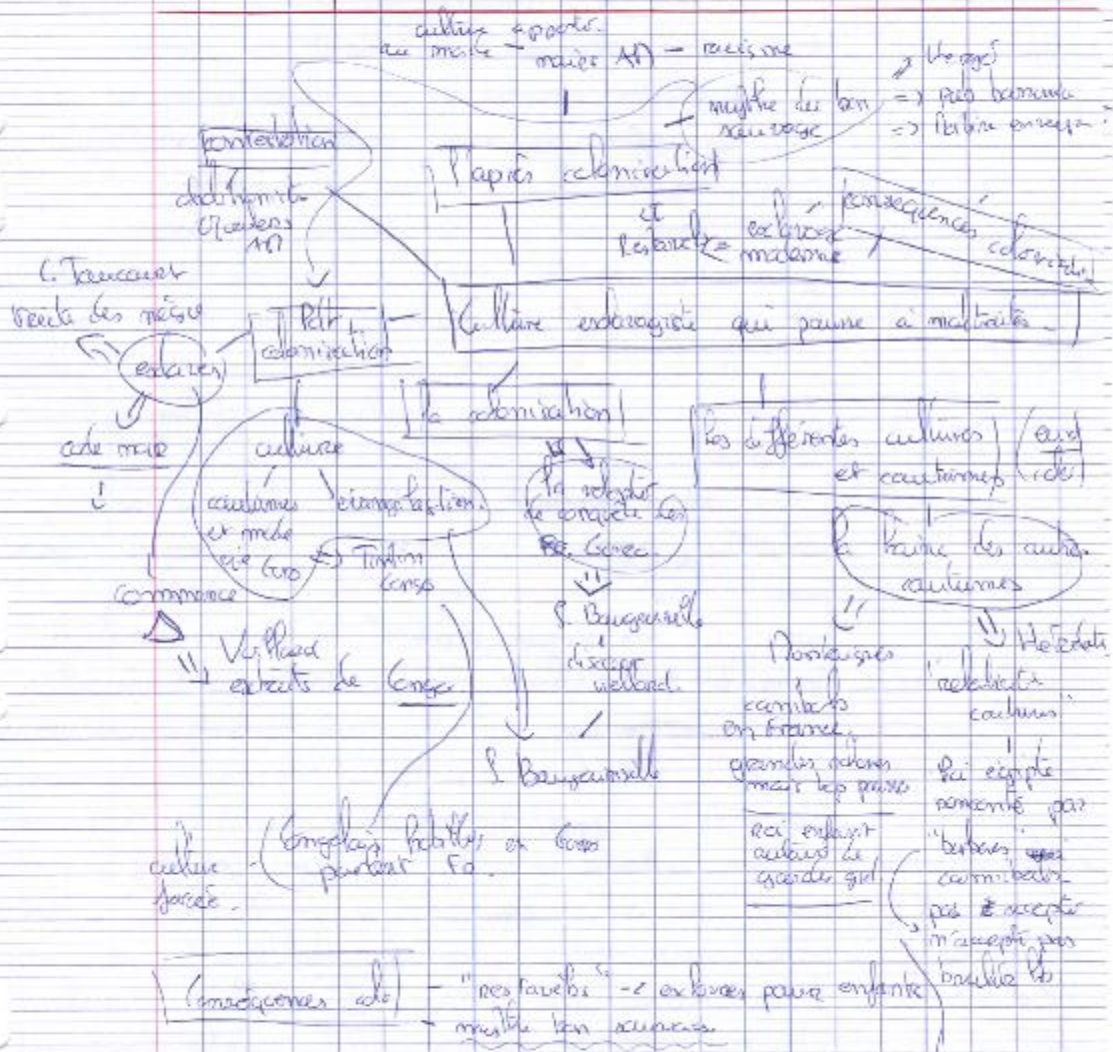
- « Le calvaire silencieux des « restavéks » in *Le Courrier international* n° 1060 du 24 février au 2 mars 2011.

16 février 2013, brouillon

Oliver  
Ecrit. copie  
p. 1  
16/02/13

Devoir de Français

Tu es censé de le sujet Oliver mais  
ton raisonnement s'appuie sur les  
données énoncées.



60 vier  
État-copie p. 2  
16/02/13

① Conquête de l'espace.

En quoi le terme "impérialisme" ne veut-il rien dire?

Le ne comprend pas la phrase.

Ni celle-là  
Non! cf le supplément.

En ces ces temps où la course des colonies a ce moment?

Quel rôle jouent-ils aussi officiellement? À quoi se réfère-tu lors?

Le processus de colonisation d'un peuple commence par une volonté de conquête politique et religieuse appuyée par une méfiance et une haine des coutumes étrangères. Chaque individu considère plus important sa culture que celle de son prochain excepté bien sûr un philosophe de l'antiquité qui avait déjà constaté une des coutumes étrangères. Il décrit une situation où le roi d'Égypte ne comprend le cannibalisme des ses visiteurs qui eux mêmes ne veulent croire à une société qui brûle son des êtres humains. **Après ça.**

Un peuple qui colonise impose sa religion, ses coutumes et son mode de vie au peuple colonisé. De la sorte, le christianisme impose aux colonies Américaines et le mode vie européen largement dans l'Amérique du Nord. Les coutumes sont restées et habitent les Européens.

Une nation possédant des colonies diffuse sa culture usant à l'étranger un message <sup>colonisateur</sup> par différents moyens. Ainsi, dans la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le mythe du bon sauvage apparaît. <sup>rien n'est plus important</sup> le désastre français en Tunisie au temps de Héraclius. <sup>en</sup> l'empire romain image postérieure <sup>des</sup> peuples colonisés. En effet dans l'œuvre d'Héraclius, les romains sont une décadence frénétique, barbares et inférieurs. Les romains sont vain.

Dans certaines colonies, l'esclavage apparaît privant encore plus les peuples colonisés de leurs droits. Ces esclaves sont contestés et des abolitionnistes sont provoqués. L'indépendance des colonies. Et En 1850, le Massachusetts est le premier pays à abolir l'esclavage. <sup>mais ces populations exploitées et influencées par les</sup> **À quoi se réfère-tu lors?**

Oliver  
Ecrit-copie p. 3  
16/02/13

xi?

Je ne l'ajoute...

- I cultures coloniales ont été critiquées par leur passé, le Courrier International publie un article en 2011 montrant expliquant la situation des "nationales", exilés d'origine les médias des européens ont remplacés par des médias locaux et dans en occident, la force de cette égalité et de ses enrichissements ne sont pas toujours visibles.
  - II Des discriminations au États-Unis ont longtemps perduré et mais cette situation au Nord change, les droits des personnes les Européens ont essaimés leur en Afrique.
- Voilà?

Pourquoi le auteur ne peut-il pas suivre la raison?

## Transcription de l'écrit-copie du 16 février 2013 et retour sur les annotations

Tu es certes dans le sujet Olivier mais ton raisonnement s'appuie sur des données erronées.<sup>27</sup>

Page 1

<p>+ conquête de l'espace</p> <p>En quoi le terme « importante » ne convient-il pas ? <span style="float: right;">rejet<sup>28</sup></span></p> <p>Je ne comprends pas ta phrase.</p> <p>Ni celle là ...</p> <p>Non ! Cf <u>Le Supplément.</u></p> <p>Oui mais ces pays sont-ils encore en des colonies à ce moment ? Qd l'esclavage est-il aboli officiellement ? A quoi te réfères-tu donc ?</p>	<p>Le processus de colonisation d'un peuple commence par une volonté de conquête politique et religieuse appuyé par une méfiance et une haine des coutumes étrangères. Chaque individu considère plus important sa coutume que celle de son prochain évoquait Hérodote un philosophe de l'antiquité qui avait déjà constaté une des coutumes étrangères. Il décrit une situation où le roi d'Égypte ne comprend <sup>&lt;pas&gt;</sup> le cannibalisme des ses visiteurs qui eux mêmes ne veulent croire à une société qui brûle <del>son</del> des êtres humains. <b>A préciser.</b></p> <p>Un peuple qui colonise impose sa religion, ses coutumes et son mode de vie au peuple colonisé. De la sorte, le christianisme imposé aux colonies Américaine et le mode de vie évoqué par Hergé dans Tintin au Congo au <sup>&lt;montre&gt;</sup> les Congolais <del>sont revêtus d'</del> <sup>&lt;portent des&gt;</sup> habits européens.</p> <p>Une nation possédant des colonies dérive sa culture <del>visant à divulguer</del> <sup>&lt;divulgant&gt;</sup> un message <sup>&lt;colonisateur&gt;</sup> surtout aux plus jeunes. Ainsi, dans la moitié du XX e siècle , le mythe du bon sauvage apparaît, des livres pour enfants le chocolat Banania où Tintin au Congo de Hergé montre une image particulière <del>aux habitants</del> des peuples colonisés, en <sup>&lt;.&gt;</sup> effet dans l'œuvre d'Hergé, les congolais sont <del>vas</del> décrits fainéants, burlesques et inférieurs. Les noirs font rires.</p> <p><u>Dans certaines colonies, l'esclavage apparaît,</u> privant encore plus les peuples colonisés de leurs droits. Ces esclaves sont contestés et des abolitionnistes vont provoquer l'indépendance des colonies. [Deux lettres raturées] En 1980, la Mauritanie est le dernier pays à abolir l'esclavage mais ces populations exploités et influencés par les</p> <p>Pourquoi le lecteur ne peut-il pas suivre ton raisonnement ?</p>
--	---

<sup>27</sup> L'appréciation donnée figure en haut du brouillon fait. Olivier a travaillé sur une copie double et sur des feuilles séparées.

<sup>28</sup> Ajout dans la marge d'Olivier.

<p>Où ?</p> <p>Je ne lis pas ...</p>	I	<p>cultures colonisatrices sont rattrapés par leur passé, le Courrier International publie un article de 2011 <del>mon</del> expliquant la situations des « restavèks », esclaves d'enfants Les maîtres <del>nø</del> européens sont remplacés par des maîtres locaux et dan en Occident, force de cette culture et de ces èvènements se vøi sont toujours [visibles].</p>
	II	<p>Des discriminations au Etats Unis ont longtemps perdurés et mais cette situation au Nord change, les clichés dispar[illisible mais compréhensible en &lt;disparaissent&gt;],</p>
	I	<p>les Européens ont assumés leur cø cø histor-.</p>

**Retour sur les annotations (23 février).**

« Je ne comprends pas ta phrase ? »

J'ai essayér de'introduire l'exemple pour l'argu.

« A quoi te refère-tu ? »

J'ai voulu me referer aux connaissances fausses que j'avait.

« Pourquoi le lecteur ne peut-il pas suivre ton raisonnement ? »

J'ai perdu le lecteur dans des phrases sans sens inutiles.

Je n'ai pas exprimé clairement ma prise de position.

J'ai voulu intégrer toutes mes connaissances et tous les docs dans le texte, j'en ai perdu - le'objectif de la critique.

J'ai fait un hors-sujet en melangeant « résumé et, analyse et un peu de critique. »

J'ai cherché trop compliqué.

06 / 20

*Colivia Sujet.  
a 06/04/13*

Molière, *Le Misanthrope* (1666)

Extrait de l'acte IV, scène 3 (vers 1227 – 1316) :

CÉLIMÈNE, ALCESTE.

ALCESTE, à part

Ô Ciel ! de mes transports<sup>1</sup>, puis-je être, ici, le maître ?

*émotions*

*émotion de part*

CÉLIMÈNE

Quais<sup>2</sup> ! (à Alceste) quel est, donc, le trouble, où je vous vois paraître ?

Et que me veulent dire, et ces soupirs poussés.

Et ces sombres regards que, sur moi, vous lancez ?

*surprise  
de l'émotion  
de part  
de t.*

ALCESTE

05 Que toutes les horreurs, dont une âme est capable,

À vos déloyautés, n'ont rien de comparable :

Que le sort, les démons, et le Ciel, en courroux<sup>3</sup>,

N'ont, jamais, rien produit de si méchant que vous.

*partie  
etc*

*de l'émotion*

*C. a fait partie que  
ce qui aurait fait  
un ton*

CÉLIMÈNE

Voilà, certainement, des douceurs que j'admire. ) *ironie*

ALCESTE

10 Ah ! ne plaisantez point, il n'est pas temps de rire.

Rougissez, bien plutôt, vous en avez raison. → *il avait déjà*

Et j'ai de sûrs témoins de votre trahison.

Voilà ce que marquaient les troubles de mon âme,

Ce n'était pas en vain, que s'alarmait ma flamme. :

*verbe se crever l'œil*

15 Par ces fréquents soupçons, qu'on<sup>4</sup> trouvait odieux,

Je cherchais le malheur qu'ont rencontré mes yeux. :

*avec*

*par les soupçons  
que C. trouvait  
odieux.*

1 Transports: émotions.  
2 Quais : exclamation de surprise (registre familier).  
3 Courroux d'un amant : colère d'un homme qui aime.  
4 On : Célimène.

*Clémence Luyckx  
06/04/13*

*coeur se  
est en train d'émuler un sentiment*

*10* Et malgré tous vos soins, et votre adresse à feindre,  
*me dit le com?*

*15* Mon astre<sup>5</sup> me disait: ce que j'avais à craindre:  
*me dit le com?*

*20* Mais ne présumez pas que, sans être vengé,  
*me dit le com?*

*25* Je souffre de dépit<sup>6</sup> de me voir outragé.  
*me dit le com?*

*30* Je sais que, sur les vœux, on n'a point de puissance,  
*me dit le com?*

*35* Que l'amour veut, partout, naître sans dépendance;  
*me dit le com?*

*40* Que jamais, par la force, on n'entra dans un cœur,  
*me dit le com?*

*45* Et que toute âme est libre à nommer son vainqueur.  
*me dit le com?*

*50* Aussi ne trouverais-je aucun sujet de plainte,  
*me dit le com?*

*55* Si, pour moi, votre bouche avait parlé sans feinte;  
*me dit le com?*

*60* Et, rejetant mes vœux dès le premier abord,  
*me dit le com?*

*65* Mon cœur n'aurait eu droit de s'en prendre qu'au sort.  
*me dit le com?*

*70* Mais, d'un aveu trompeur, voir ma flamme applaudie,  
*me dit le com?*

*75* C'est une trahison, c'est une perfidie,  
*me dit le com?*

*80* Qui ne saurait trouver de trop grands châtements;  
*me dit le com?*

*85* Et je puis tout permettre à mes ressentiments.  
*me dit le com?*

*90* Oui, oui, redoutez tout, après un tel outrage,  
*me dit le com?*

*95* Je ne suis plus à moi, je suis tout à la rage.  
*me dit le com?*

*100* Percé du coup mortel dont vous m'assassinez,  
*me dit le com?*

*105* Mes sens, par la raison, ne sont plus gouvernés:  
*me dit le com?*

*110* Je cède aux mouvements d'une juste colère,  
*me dit le com?*

*115* Et je ne réponds pas de ce que je puis faire.

**CÉLIMÈNE**

D'où vient, donc, je vous prie, un tel emportement ?

*120* Avez-vous, dites-moi, perdu le jugement ?

*125*

*130*

*135*

*140*

*145*

*150*

*155*

*160*

*165*

*170*

*175*

*180*

*185*

*190*

*195*

*200*

*205*

*210*

*215*

*220*

*225*

*230*

*235*

*240*

*245*

*250*

*255*

*260*

*265*

*270*

*275*

*280*

*285*

*290*

*295*

*300*

*305*

*310*

*315*

*320*

*325*

*330*

*335*

*340*

*345*

*350*

*355*

*360*

*365*

*370*

*375*

*380*

*385*

*390*

*395*

*400*

*405*

*410*

*415*

*420*

*425*

*430*

*435*

*440*

*445*

*450*

*455*

*460*

*465*

*470*

*475*

*480*

*485*

*490*

*495*

*500*

*505*

*510*

*515*

*520*

*525*

*530*

*535*

*540*

*545*

*550*

*555*

*560*

*565*

*570*

*575*

*580*

*585*

*590*

*595*

*600*

*605*

*610*

*615*

*620*

*625*

*630*

*635*

*640*

*645*

*650*

*655*

*660*

*665*

*670*

*675*

*680*

*685*

*690*

*695*

*700*

*705*

*710*

*715*

*720*

*725*

*730*

*735*

*740*

*745*

*750*

*755*

*760*

*765*

*770*

*775*

*780*

*785*

*790*

*795*

*800*

*805*

*810*

*815*

*820*

*825*

*830*

*835*

*840*

*845*

*850*

*855*

*860*

*865*

*870*

*875*

*880*

*885*

*890*

*895*

*900*

*905*

*910*

*915*

*920*

*925*

*930*

*935*

*940*

*945*

*950*

*955*

*960*

*965*

*970*

*975*

*980*

*985*

*990*

*995*

*1000*

Sur ta feuille, note les éléments de compréhension.

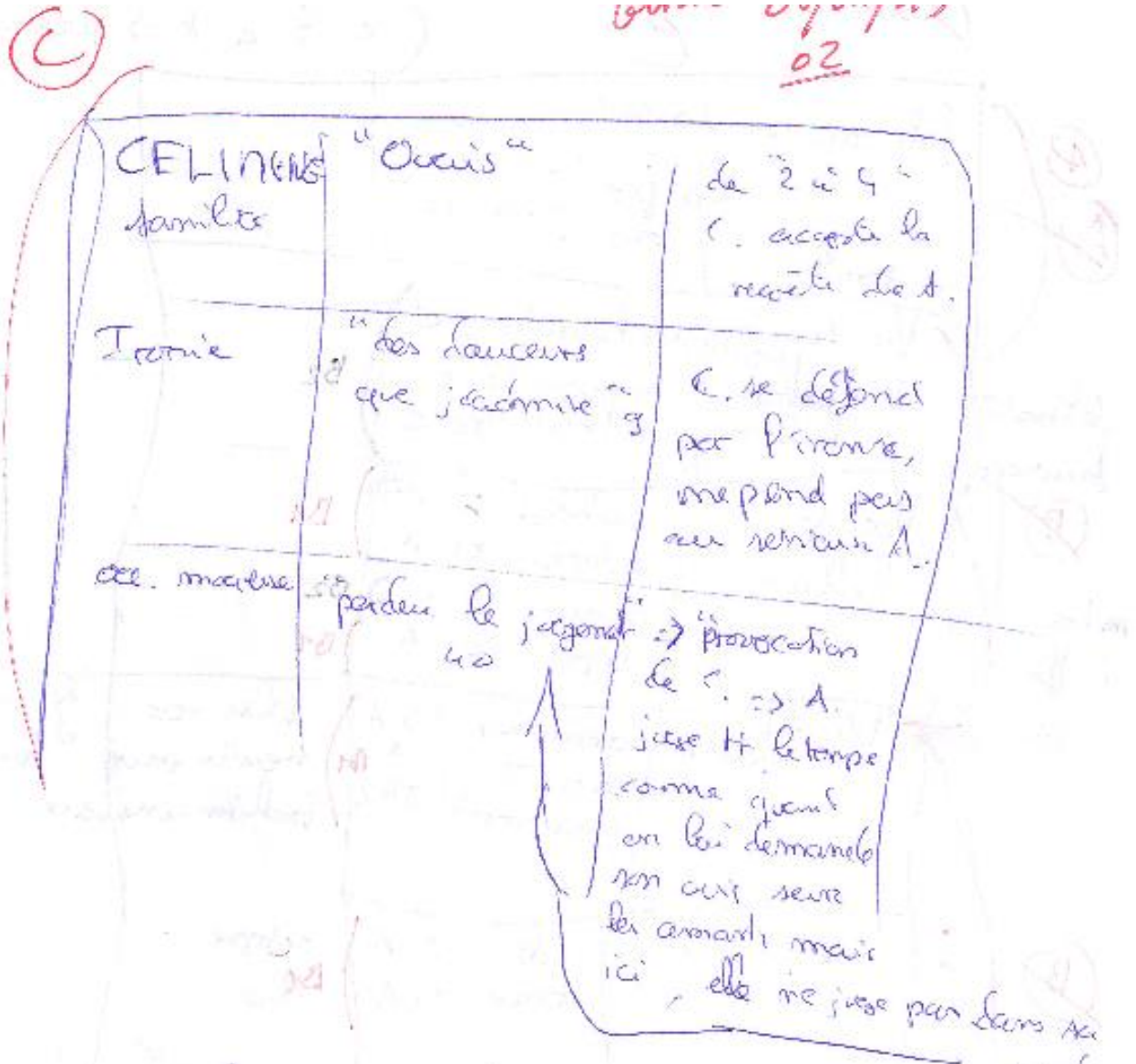
5 Astre : ce qui préside à la destinée de chacun.  
 6 Dépit : chagrin mêlé de colère.



Olivia 06/04/13

(de 5 à 8 => jugement)

<p>④</p> <p>④</p>	<p>lets rejection</p> <p>traîtrise</p>	<p>me / m' 6, 8, 10, 2</p> <p>14, 21, 23, 25, 29</p> <p>pas 10, 14, 35</p> <p>plus 36</p>	
<p>de l'avis de l'ambassade</p> <p>③</p>	<p>Voix de <del>trahison</del> de l'ambassade</p> <p>de <del>trahison</del> de l'ambassade</p>	<p>trahison 12, 30 C</p> <p>perfidie 30 C</p>	<p>B2</p>
<p>ambassade</p> <p>l'effare</p> <p>du</p> <p>③</p>	<p>Voix de l'effare</p>	<p>authenti 20 A</p> <p>échange 33 A</p> <p>odieux 15 C</p> <p>dépit 20 A</p>	<p>B1</p> <p>B2</p> <p>B1</p>
<p>③</p>	<p>Voix du marché</p>	<p>assassinat 35 A</p> <p>perce 35 A</p> <p>coup mortel 35 A</p>	<p>utilise voc</p> <p>mentir pour</p> <p>trahison amoureuse</p> <p>depuis elle</p> <p>crime</p>
<p>③</p>	<p>Voix edée</p>	<p>edée 37 A</p> <p>rage 39 A</p>	<p>dégoûte</p> <p>B1</p>
<p>④</p> <p>④</p>	<p>acherhes</p>	<p>"tout" 5, 7, 29, 33, 39</p>	<p>accusations</p> <p>"tout à l'air"</p> <p>36</p>
<p>④</p> <p>④</p>	<p>Voix pour le indice jugement</p>	<p>honneurs 5 C</p> <p>démons 7 C</p>	<p>B2 sans ses</p> <p>autres 12</p>
<p>④</p> <p>④</p>	<p>interjection</p>	<p>O ciel! 1</p> <p>Ah! 10</p>	<p>émotion</p>
	<p>penduction</p>	<p>0 " 15, 16, 19</p> <p>21, 24</p>	<p>intéressant son</p> <p>crime</p>



I Aboste  
a.

x (à 2...)  
très rarement remercie le fait par...  
de la négation x dans l'ensemble de son texte, de menax  
mais pas pour...  
médical.

Glinet  
06/04/13

09/2

Contrôle de Banque

③ Comment vraiment apprécier un trait?  
D'habitude, jusqu'à la fin de l'année,  
tu te mettais devant: je jamais un  
vrai tra devant

- Alceste et Calpurnie discutent
- Alceste répond à C. de l'avis de Calpurnie
- Alceste explique pourquoi et C. la traitie

Je reviens  
très vite  
qui la présence  
de la négative  
= fréquente  
témoin  
d'un  
message plus  
médianal

Dans cet extrait, Alceste accuse Calpurnie <sup>son fiancé</sup>  
d'avoir feint ses sentiments en vers elle  
très vite nous remarquons la forte présence de la négative  
dans l'ensemble de son texte le message n'est pas univoque, l'égalité  
n'est plus l'ubiquité \* des adjectifs "faux" v. 5, 17, 24, 33 et 35  
annonçant fortement son message comme "l'avis de la sage" v. 37  
Alceste utilise comme production particulière pour l'exemple  
fréquente les deux points (:), on le retrouve au vers 11, 15,  
16, 18, 31 et 35 lui permettant d'introduire son argumentation

Clairément, que cherche-t-elle à dire avec ?

A revoir  
!!!  
!!!  
!!!

Alceste, pour le désespoir, emploie son vocabulaire de  
l'affaire avec "outrage" v. 10 et 35 et "d'ignominie" v. 15 et 35.  
Le "d'ignominie" se retrouve aussi dans "d'ignominie" v. 24 et 35.  
De plus, vers la fin de son tirade (à la fin de 8im) elle termine  
le vocabulaire des ordres pour se désigner. Elle se dit elle-même  
"v. 35 et "parce d'un coup mêlé" v. 35

Clive 06/04/13  
5

Ww!

Cependant, Albert avait utilisé le vocabulaire de la trahison et de la faiblesse en parole dérangée. Colombe dans "dehors" v. 6, "trahisons" v. 12 30 et "parole" v. 30 dénonçant les...  
Au début des 4 autres, Colombe est aussi dérangée par sape en "dehors" v. 5. Et alors!

\* l'ironie

Colombe, accusé d'avoir trahi Albert se défend en employant l'ironie. Après une menace de le faire, ce dernier se défend en employant "les boucasses que j'ai eues" v. 9 montrant un manque d'argument flagrant. De plus si la fin de l'extrait après la trahison de Albert, Colombe provoque cette dernière par ses répliques "Avez vous perdu le jugement" v. 10 son effet pendant il utilise encore une fois l'ironie et avec Albert ayant mené jusqu'à la personne au lit de dans le lit, certains jugements sur Colombe, ce n'est pas d'arguments pour sa défense.

tu te vantais.

# Transcription de l'écrit-copie du 6 avril 2013

Page 1

Comment vraiment analyser un texte ? Dorénavant, jusqu'à la fin de l'année, tu te mettras devant : je pourrai ainsi vérifier ton travail.

<p><b>Je ne comprends pas en quoi la présence de la * fréquente<sup>29</sup> I négation témoigne d'un message « pas mélioratif ».</b></p> <p>A revoir.</p> <p><b>!!!</b></p> <p><b>Non !</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alceste et Célémène discutent</li> <li>- Alceste reproche à C. de l'avoir trahit .</li> <li>- Alceste explique pourquoi C la trahis</li> </ul> <p style="text-align: center;">?</p> <p>Dans cet extrait, Alceste excuse Célémène son amant d'avoir feint ses sentiments envers elle.</p> <p>très vite, nous remarquons la forte présence de la négation avec « ne <del>v. 6, 8, 10, 14, 17, 2</del> » et et « pas » dans l'ensemble de son texte, le message n'est pas mélioratif. S'ajoute à cela l'utilisation* de l'adverbe « tout » v. 5, 17, 24, 33 et 34 accentuant fortement son message <sup>&lt;sur quoi ?&gt;</sup> comme « tout à la rage » v. 34.</p> <p>Alceste utilise une ponctuation particulière par l'emplois fréquent des deux points (« : »), on les retrouve au vers 11, 14, 16, 18, 31 et 34 lui permettant d'introduire son argumentation.</p> <p><b>Clairement que cherches-tu à démontrer ?</b></p> <p>Alceste, pour se désigner emploie un le vocabulaire de l'offense avec « outrage » v. 20, 33 et « dépit » v. 15 et. La colère se désigne par aussi avec notamment l'occurrence « rage » v. 31 <sup>v 37</sup>.</p> <p>De plus, vers la fin de sa tirade (v. 16 à fin), elle emploie le vocabulaire du crime pour se désigner. Elle se dit « assassin <sup>&lt;illisible&gt;</sup> » v 35 et « percé » d'un coup mortel » v. 33</p>
--	--

<sup>29</sup> Mot en marge, noté par Olivier

<p><u>Non !</u></p> <p>l'ironie<sup>30</sup></p>	<p>Cependant, Alceste <del>en</del> utilise le vocabulaire de la trahison et de la fourberie en pour désigner Célémène avec « déloyauté » v. 6, « trahisons » v. 12, 30 et « perfidie » v. 30 <del>dénonçant lui</del></p> <p>Au début de l'extrait, Célémène est désigné par jugé en « démon » v. 5 <b>Et alors ?</b></p> <p><b>I</b> Célémène, accusé d'avoir trahit Alceste se défend en employant l'ironie. Après une menace de la femme, ce dernier se défend en employant * « des douceurs que j'admire » v. 9 montrant son manque d'argument flagrant. De plus à la fin de l'extrait, après la tirade de Alceste, Célémène provoque cette dernière par en lui rétorquant « Avez-vous perdu le jugement. » 40 En effet pendant il utilise encore une fois l'ironie, se mo Alceste ayant souvent jugé des personnes n'utilise dans sa tirade, aucuns jugements sur Célémène, ce il n'a pas d'arguments pour sa défense.</p> <p><b>I</b></p> <p><b>Tu te contredis.</b></p>
--	---

<sup>30</sup> Ajout en marge d'Olivier.

Seconde k, confrontation de deux textes poétiques.

Comment les deux poètes rendent-ils compte du sentiment amoureux ? Rédige entièrement ton analyse.

Tant que mes yeux pourrout larmes épandre,  
 A l'heur' passé avec toi regretter?,  
 Et qu'aux sanglots et soupirs résister  
 Pourra ma voix, et un peu faire entendre.

Tant que ma main pourra les cordes tendre  
 Du mignardé luth<sup>1</sup>, pour les grâces chanter,  
 Tant que l'esprit se voudra contenir<sup>2</sup>  
 De ne vouloir rien forcé que toi comprendre.

Je ne scultraie encore point mourir,  
 Mais quand mes yeux je sentirai tanir,  
 Ma voix cassée, et ma main impuissante,

Et mon esprit or se pietrel<sup>3</sup> séjour  
 Ne pouvant plus montrer signe d'amant,  
 Priera la Mort noircir mon plus clair jour.

Louise Labé, *Sonnets* (XIV)

Note les éléments de compréhension de chacun des poèmes après ce multiples lectures. Puis pour répondre à la question posée, procède à une analyse sous la forme de ton choix (tableau, notes ...) mais attention, il s'agit de confronter deux textes. Sur un plan méthodologique à toi de voir comment procéder, l'objectif étant de me remettre la meilleure rédaction possible. Me remettre brouillons, notes ... tout ce qui a servi à l'élaboration du travail, en pensant à numéroté les pages. Tu peux utiliser les fiches méthode pour l'analyse de texte et connecteurs logiques.

Je t'aime  
 Je t'aime tant tous les temps où je n'ai pas vécu  
 Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud  
 Pour la neige qui tombait pour les premières fleurs  
 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas  
 Je t'aime pour aimer  
 Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas

Qui me reflète sinon toi moi-même je ne vois si peu  
 Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte  
 L'autre autrefois et aujourd'hui  
 Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille  
 Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir  
 Il m'a fallu apprendre tout par mot la vie  
 Comme on oublie

Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la machine  
 Pour la santé  
 Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion  
 Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas  
 Tu crois être le cœur et tu n'es que raison  
 Tu es le grand soleil qui me mène à la tête  
 Quand je suis sûr de moi

Paul Eluard, *Le Pénitencier*, Seghers (1951)

- 1 houleux.
- 2 désirer que revienne.
- 3 greceux et aléatoires.
- 4 ancien adjectif de musique à cordes, synchobé
- 5 de la poésie lyrique.
- 6 souf.
- 7 terrassé.

Clivia 25/05/13  
 Col.T. h1

25 mai 2013, écrit intermédiaire

Calvin CT le 25/05/13

Et une autre chose, du temps passé en école, on a  
 pas de plan, on est fait adroit,  
 que tout ce que je faisais en lecture et tout que l'espérance  
 venait de mon cœur, tout le monde, je ne suis pas  
 même, mais quel je me suis, mon esprit ne pouvait plus  
 monter de l'amour pour lui, je pouvais le sentir de  
 mes yeux et de

Amets

←

Amets

Permes 1  
 20000 3 20000

maxim 9 10  
 20000 11 20000  
 la 100 12

esprit 2, 12  
 la 100 12

migrat 100 12  
 100 12

je 10 12

comme l'année 10, 12  
 15, 17

cours 18

100 12

100 12  
 (2, 3, 5, 11)

je 10, 12, 15, 17  
 18



25 mai 2013, brouillon

recherche (logique) Alice et L. 3 25/5/13

① - Désignation des sentiments amoureux  
 $\hookrightarrow$   $\underline{P}$  pas beaucoup aimé  $\underline{P}$  fait beaucoup aimer

① - Désignation d'âge  
 $\hookrightarrow$   $\underline{S}$   $\oplus$   $\ominus$   $\underline{P}$   $\ominus$

- Espérance

$\underline{S}$   $\ominus$

$\underline{P}$  =  $\text{tous}^{\text{bas}}$   $\text{grand}^{\text{v2}}$

- âge de mariage

$\underline{S}$   $\text{pas}$

$\underline{P}$   $\text{délégation}$   $\text{v2}$  3, 5, 4

① - désignation des pays

①  $\ominus$   $\underline{S}$  je 9, 10

②  $\oplus$   $\underline{P}$  je 1, 2, 6, 7, 8

ou 20, 19, 2, 3, ...

$\underline{S}$  désignation amoureuse incluant

avec beaucoup moins, inclure, donner de la, etc. ~~avec~~ ~~logique~~

$\underline{P}$  désigne amour direct

l'autre amour  $\oplus$  ~~est~~ ~~est~~ plus directe amoureuse

Les deux parties de la fin par les tracés de  
 sentiments amoureux, dans  $\underline{P}$  l'amour désigné par  $\underline{P}$   
 est présent continuellement de la fin; en revanche  
 L'a inclut un amour  $\ominus$  l'absence de l'amour dans  
 son cas direct. Par contre, la désignation de la  
 mot est  $\text{inclure}$   $\text{dominate}$  dans le cas  
 par  $\underline{P}$  l'upper

Colin  
C.T.  
25/05/13  
de 2

13/20

Désire de François

la désire de enfantation est bien maîtrisée et ce que tu évalues est dans l'ensemble juste. Y a des nuances et maladroites d'ex. à revoir.

Sonnets, Louise Labé

- Le répétitif pleure, desire que ppm sciemment
- le ~~opérateur~~ pleure un temps de peine qui il était avec le poème.
- Selon lui, "l'opérateur" est pas son frère.
- Il prie de le voir parce qu'il sera mort.

de phrases, Paul Claudel

- le ~~morceau~~ aime une personne -; passion fébrile
- F veut seul qd il est seul

Sonnets

Commentaires

Phrases

Sonnets	Commentaires	Phrases
"Pierres" 1 "sculptés" 3 "sculptés" 3	Bonne désire / thème commun. - désignation du non-bien-être amoureux - pas de lien - le dip. l'éc. amour	comme la met b/c 7x2 coeur 18 15, 17
"meurt" 9 "crainte" 10 "mort" 14 "mortel" 12	(+) lexique (-) mort désignation de la doctrine	"mort" immortel 18
"esprit" 7, 12 "la mort" 15	fig. de dub.	Detachées "quid l'éc. dans du pauv. blanc" 2
"migraines" luth 5 "pauv" 2	superf. fr.	"meige qui fond pr. premier fleur" 3 (+ 25, v. 11)
"je" 9, 10 (-) "tu" 2	pronom. personnel (-) de désignation des pers.	je v. 1, 2 x 2, 6 7 x 2, 8, 9 12, 15, 12, 18 tu 21 20, 19 x 2 "pauv"

Tu es certainement de  
une perspective de  
enfantation de...

Caliver CT  
25/05/13  
Ch  
Gw.

Les deux poèmes diffèrent par leur traitement du sentiment amoureux.

Dans Le Premier de Paul Eluard, l'amour est désigné par "aime" au vers 1, 6, 7 et 15, 12 et "ceux vers 18 est présent continuellement" alors que dans Sonnets de Louise Labé, il est absent. En revanche dans ce dernier, le lexique de la mort est plus dominant avec "mourir" vers 9, "mort" v. 19 et "l'azur" au vers 10.

Par ailleurs, Enjin, la désignation les personnages restreints dans Sonnets est au contraire les magies dans le Premier. Les pronoms personnels "je" présents au vers 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18 et 20 ainsi que le pronom "tu" la deuxième personne du singulier vers 8, 9, 20 et 17 témoignent avec les indices précédents, du registre lyrique et de la différence de traitement des deux poèmes.

Une différence est visible dans les procédés élocutoires dans les deux extraits. Dans Le Premier, Paul Eluard a utilisé des métaphores comme "l'odeur du pain chaud" v. 2 ou encore "neige qui fond sur les premières fleurs" v. 3 ainsi que des suppléments "tôt" et "grand". Pau?

Dans Sonnets, Louise Labé emploie une dimension de l'âme avec "esprit" vers 7 et 12 ainsi que "la mort" vers 19. Elle utilise aussi des adjectifs embellissants qui témoignent du registre lyrique.

Enfin, les deux poèmes traitent le sentiment amoureux de deux

\* et les deux poèmes par le cas "je l'aime"

B.

\* que dans le premier

Par ailleurs, Enjin, la désignation les personnages restreints dans Sonnets est au contraire les magies dans le Premier. Les pronoms personnels "je" présents au vers 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18 et 20 ainsi que le pronom "tu" la deuxième personne du singulier vers 8, 9, 20 et 17 témoignent avec les indices précédents, du registre lyrique et de la différence de traitement des deux poèmes.

B, car

Enfin

Ces textes et complètes, ce ne sont pas des extraits

En quoi ces termes témoignent-ils d'une "dimension" lyrique?

Olivier  
 CT  
 25/05/13  
 CT

- Remarque de mémoire différents  
 - "être tenu" : esp. que je ne sois  
 pas.

# Transcription de l'écrit-copie du 25 mai 2013

Page 1

<p style="text-align: right; color: red;"><b>Oui</b></p> <p>* et débute par le vers « je t'aime »</p> <p style="text-align: right; color: green;"><b>B</b></p> <p>* que dans Le Phenix</p> <p style="text-align: right; color: red;"><b>Par ailleurs,</b></p> <p style="color: red;"><b>Imp. Ce ne sont pas des personnages ds ces textes, pourquoi ?</b></p> <p style="color: green;"><b>I</b></p> <p style="color: red;"><b>B. car tu es dans la logique de cette démonstration.</b></p> <p style="color: red;"><b>Ces textes st complets, ce ne sont pas des extraits.</b></p> <p style="color: red;"><b>En quoi ces termes témoignent-ils d'une dimension « divine » ?</b></p>	<p>. Les deux poètes diffèrent par leur traitement du sentiment amoureux.</p> <p>Dans <u>lextr</u> Phenix de Paul Éluard, l'amour est désigné par « aime » au vers 1, 6, 7x2, 15 17 et « cœur vers 18 est présent continuellement * alors que dans <u>Sonnets</u> de Louise Labé, il est absent. <u>En revanche</u> dans ce dernier, le lexique de la mort est <del>plus dominant</del> <sup>&lt;e&gt;</sup>* avec « mourir » vers 9, « Mort » v. 14 et « terir » au vers 10.</p> <p><del>Enfin</del>, la désignation des <u>personnages</u> restreinte dans <u>Sonnets</u> <del>ont</del> est au contraire très &lt;mot illisible&gt; dans <u>Le Phénix</u>. Les pronoms personnels « je » présent au vers 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 25, 17, 18, et 22 ainsi que <del>le pronom</del> la deuxième personne du singulier vers 8, 9, 20 et 19 témoigne avec les indices précédents, du registre lyrique et de la différence de traitement des deux poèmes.</p> <p>. Une différence est visible dans procédés d'écriture dans les deux extraits. Dans Le Phénix <sup>&lt;Je t'aime&gt;</sup>, Paul Éluard à utilisé des métaphores comme « l'odeur du pain chaud » v. 2 ou encore « neige qui fond pour les premières fleurs » v. 3 ainsi que les sy superlatifs « tous » et « grand ». <b>Pour ?</b></p> <p>Dans <u>Sonnets</u>, Louise Labé emploi une dimension divine avec « esprit » vers 7 et 12 ainsi que « La mort » vers 19. Elle utilise aussi <sup>des</sup> adjectifs <del>embl</del> embellissants qui témoignent du registre lyrique.</p> <p>Dans ces deux <del>extraits</del>, le sentiment amoureux est donc</p>
--	--

Page 2

	<p>témoigné de manière différentes.</p> <p style="color: red;"><b>« être témoigné » : exp. que je ne connais pas.</b></p>
--	---

## Autocritique de l'écrit-copie du 16 février 2013

## Autocritique du 29 mars 2013, Alice, Éléonore et Léane

Auto-critique, 29 mars 2013

Alice

- orthographe
- formation des phrases
- mot "fourateut"
- mot trop compliqué qui n'a plus de sens
- grammaire
- phrase incompréhensible
- conjugaison

Éléonore

plus de justification de vocabulaire

Léane

... Frongois ...

Une phrase doit être :

- pas trop longue
- sans fautes
- approfondir mes pensées
- justifier ce que je veux dire
- faire attention à la ponctuation.
- utiliser du vocabulaire adéquate

## Autocritique du 29 mars 2013, Morane

France

Dans une phrase:

Bilgram: je passe d'un sujet à un autre

→ je me suis pas assez attentive, concentrée donc  
je coupe des fautes barbares / distraction

→ j'oublie souvent de me relire donc ça aussi  
j'oublie des mots alors la phrase ne veut plus  
rien dire.

→ j'utilise trop le "par exemple" utilise  
d'autres procédés.

→ j'ai trop de connaissance, ce qui fait que je  
m'arrive pas à extraire les infos qui m'intéressent  
et après les organiser. Il faut que je me  
pose ⊕ de questions sur le sujet

Phrase complète: Sujet + V + complément

Ex: Le chat saute dans le jardin.

→ sans contexte

Ex: Le chat mange la souris.

→ prendre de la distance par rapport à l'écrit.

→ prendre l'éc. simple ne pas se compliquer.

→ utiliser des justes mots.

→ contrôler ses phrases.

• se poser des questions

par exemple c'est une phrase car il y a un sujet  
verbe + compléments.

## Autocritique du 29 mars 2013, Olivier

Olivier

les les termes expressions

beaucoup de notes en "ant"

cycles dans les livres

orthographe

efface les notes en oubliant de les employer : pour

les les bons termes

termes à effacer ne peut être  
d'écriture



# Séances d'accompagnement personnalisé

## Conventions de transcription de l'oral

**Référence** : conventions exposées dans l'ouvrage de Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier, Paris.

Les choix de ces auteurs présentent les avantages suivants : respecter la spécificité de l'oral tout en assurant une lisibilité des transcriptions et une ergonomie de saisie.

### Orthographe

Transcription en orthographe standard

• Les aménagements concernent :

- la ponctuation :

Aucun signe n'est employé dans le texte. Toutefois, dans certains cas, on utilise le point d'interrogation pour guider l'interprétation de l'énoncé transcrit.

- Les majuscules :

On ne les utilise pas au début des prises de parole, on les conserve pour l'initiale des prénoms ou les noms propres cités dans le texte.

- Les propos prononcés de façon insistante sont écrits en majuscule.

- Les mots en mention sont en italiques. Ex. : relis le mot *escargot*.

### Prononciation

• Pour certaines formes courtes (« tu », « il y a », « parce que », etc.) qui ont plusieurs prononciations, on utilise de préférence l'orthographe standard.

• On utilise d'API (alphabet phonétique international) seulement lorsque la réalisation phonétique constitue un fait pertinent (par exemple si la prononciation est corrigée par un autre locuteur).

Rappelons aussi les conventions usuelles :

[t] : désigne un son

/t/ : désigne le phonème.

### Notation des pauses

Les signes + ou ++ ou +++ notent une pause courte, moyenne ou longue. On n'utilise pas le chronomètre, mais on s'appuie sur le sens :

+ : pause intraphrastique ou équivalent

++ : pause interphrastique ou équivalent

+++ : pause de durée supérieure à une pause interphrastique ordinaire.

### Notation des formes incomplètes, inaudibles ou difficiles à interpréter

- Le tiret signale que la prononciation d'un mot est inachevée.

Exemple : *il y avait des ca- canards* (*ca-* est une amorce, terminée par un tiret)

- XXX indique une suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables.

- Les barres obliques encadrent des formes pour lesquelles on hésite entre plusieurs interprétations phonétiques.

Exemple : /d'accord ; d'abord/ (correspond à deux écoutes concurrentes)

- Les parenthèses signalent les cas où l'on hésite entre plusieurs transcriptions orthographiques.

Exemples :

- on (n')a pas compris (dans ce contexte, il est impossible de savoir si le *ne* de négation a été réalisé).

- Il(s) le voi(en)t.

### Commentaires

- Les commentaires sont placés entre soufflets, en italiques.

Ex. M <*dictant*>

### Repérage des locuteurs

- Le maître est le plus souvent identifié par la lettre M (pour *maître*) ou P (pour *professeur*) et numérotés.

- Les enfants sont identifiés par le début de leur prénom, ou par leur prénom

- Un enfant non identifié par la lettre E (pour élève).

- Quand plusieurs enfants parlent simultanément, on utilise plusieurs fois E.

- Lorsqu'il y a un chevauchement de paroles (plusieurs locuteurs parlent en même temps), on souligne les propos.

### Aménagements

Lorsque la transcription vise à attirer l'attention sur un phénomène particulier, les conventions de transcription sont aménagées de façon à mettre en évidence ce phénomène.

- Les énoncés interrogatifs sont notés par ?

- Un mot ou une expression en mention sont notés en italiques :

Le mot *maison* est au singulier.

## Transcription de la séance du 22 mars 2013

Séance d'accompagnement personnalisé du 22 mars 2013 dans une classe de seconde. Six élèves présents : Alice, Aline, Antoine, Éléonore, Léane et Morane.<sup>31</sup>

Durant cette séance, les élèves définissent individuellement la phrase. Puis, ces définitions lues à tous, donnent lieu à une discussion collective. Cette séance se clôt par un échange sur l'évaluation du 16 février (sujet page 16 des annexes).

Enregistrement de 43 minutes.

P 1 : je vous explique + pendant les semaines qui viennent je voudrais qu'on fasse un travail un peu plus poussé sur la syntaxe sur ce qu'on appelle la syntaxe et en fait je vous ai demandé de venir pour que vraiment vous puissiez avoir comment dirais-je +++ regarder votre manière de rédiger + sur le plan syntaxique ++ on ne va pas du tout s'occuper de l'orthographe donc Alice tu ne te focalises pas sur l'orthographe mais juste sur la syntaxe + voir ce qu'il en est de vos écrits c'est-à-dire comment vous faites pour écrire vos phrases comment ensuite vous regardez vos phrases pour construire le paragraphe etcétera etcétera<sup>32</sup> ++ alors dans un premier temps je vais vous demander quelle est votre définition de la phrase ++ vous avez le droit de passer par des exemples mais ce que je souhaite c'est que vous me donniez véritablement ce qu'il en est de votre définition de la phrase ++ on va commencer sur le papier + vous allez écrire et après je vais vous présenter les phrases enfin + des trucs quoi avec des mots et vous me direz si oui ou non ce sont des phrases et pourquoi c'en est et pourquoi c'en est pas ++ vous prenez vos mots ++ et c'est un exercice difficile à ce point que je n'aimerais pas être à votre place +++ qu'est-ce que c'est qu'une phrase ?  
<long silence pendant lequel les élèves réfléchissent et écrivent>

P 2 : prends tes mots Antoine si tu n'y arrives pas

Antoine : pour l'instant je me réveille

P 3 : d'accord ah oui c'est vrai que tu faisais une sieste les yeux ouverts dans le bus <élèves et enseignante reviennent d'une sortie>

Antoine : je lisais

P 4 : prends des exemples Éléonore si tu ne sais pas

Éléonore : je sais ce que c'est une phrase mais je sais pas le dire + je sais pas l'écrire sur le papier

P 5. : qu' est-ce qui fait que tu reconnais une phrase ou que tu te dis oui ça c'est une phrase que j'ai écrite ?

---

<sup>31</sup> Tous les prénoms ont été modifiés.

<sup>32</sup> Nous adoptons l'orthographe modifiée (1990) de cette locution latine.

Eléonore : je mets une majuscule un point et un verbe dedans

P 6 : vas-y note

Morane : y a pas que ça dans une phrase

P 7 : je sais pas

Morane : il peut y avoir moins + *bonjour* + ça commence par une majuscule et ça finit par un point +++ sais pas

P 8 : si c'est bien ce que tu viens de dire Morane  
<long silence pendant lequel les élèves réfléchissent et écrivent>  
c'est quoi alors une phrase pour toi ?

Léane <lisant ce qu'elle a écrit> : c'est un ensemble de mots qui permettent à un interlocuteur ou un lecteur de comprendre <l'enseignante note au tableau ce que dit l'élève>

P 9 : tout le monde est d'accord ou pas ? Antoine ?

Antoine : heu moi j'ai pas fini j'ai marqué *une phrase est constituée d'un ou plusieurs mots* ++ après j'ai pas fini

P 10. : <l'enseignante écrit au tableau> *d'un mot*

Antoine : *oui* ou *non* + c'est une phrase + ça peut être une phrase aussi

Morane : à *bientôt* + *au revoir*

P 11 : tu l'écris ainsi *oui non* ?

Antoine : sais pas heu oui non je suis perdu <Antoine marque son indécision, indécision suivie d'un commentaire>

Morane : pas forcément quand tu dis *oui, je suis d'accord avec toi* tu dis *oui virgule je suis d'accord avec toi*

Eléonore : non il a dit quand on répond juste par « oui »

P 12 : alors comme ça avec un petit truc qu'on appelle une majuscule là ?

Antoine : oui

Aline : pour moi y a un sujet + sais pas + un verbe + un adjectif ou un auxiliaire <l'enseignante note au tableau ce que l'élève dit> un adjectif + sais pas moi + il peut y avoir ça + sais pas + c'est pas obligé qu'il y ait tout

P 13 : il peut y avoir ça d'accord ?

Aline : oui c'est pas obligé qu'il y a tout <l'enseignante l'écrit au tableau>

Aline : adjectif un pronom il peut y avoir un pronom

P 14 : Morane ?

Morane <lisant ce qu'elle a écrit> : ce sont des ensembles de mots qui commencent par une majuscule et finit par un point ++ elle ne doit être ni trop longue + elle doit avoir de la ponctuation + exemple + *Paul jouait avec son chat quand soudain* virgule *une voiture est arrivée* ++ deuxième exemple + *l'expansion européenne entraîne* + deux points *une ouverture symbolisée par des cartes plus détaillées* ++ ça c'est des exemples

P 15 : un ensemble de mots tu peux répéter la suite s'il te plaît Morane <l'enseignante note la définition de Morane au tableau>

Morane : un ensemble de mots qui commencent par une majuscule et finit par un point ++ elle doit être ni trop longue et doit avoir de la ponctuation pour laisser +++ enfin la personne qui lit doit avoir des temps de pause parce que tu peux pas lire on peut pas lire à toute vitesse comme ça sinon ++ donc de la ponctuation

P 16. : donc ce que tu entends par pauses

Morane : bah les virgules quand on dit comme là *Paul jouait avec son chat quand soudain* et là tu prends on prend une pause et puis après on redémarre *une voiture est arrivée*

P 17. : d'accord ok ++ Alice ?

Alice : je sais même pas si ça existe <lisant ce qu'elle a écrit> forme structurale faite avec des mots dont le premier commence par une majuscule et à la fin on termine par un point + il faut qu'elle comprenne au moins un sujet un verbe puis un pronom j' crois <l'enseignante note au tableau ce qu'Alice dit>

P 18 : tu peux rappeler le premier groupe de mots que tu as envisagé *groupe structural* j'ai compris

Alice : *forme structurale* mais je sais même pas ce que j' veux dire

P 19 : c'est joli

Alice : ça n'existe pas

P 20 : alors qu'est-ce que tu entends par « forme structurale » ?

Alice : je sais pas comment dire c'est ++ c'est un plan quoi je sais pas comment dire +++

P 21 : ça y est + elle recommence + je la connais par cœur <rires>

Alice : je sais pas comment dire ++ c'est une base en fait ++ je sais pas

P 22. : à creuser ++ Eléonore ?

Eléonore : dans une phrase il y a ça commence par une majuscule ça finit par un point et y a toujours un verbe et un sujet

E : pas toujours

P 23 : quand on regarde un peu ce que vous avez énoncé qu'est-ce que vous remarquez ? <l'enseignante invite les élèves à regarder les différentes définitions notées au tableau> ++ il y a pas des caractéristiques communes ?

EEE : si mot + sujet

P 24 : alors quelle différence faites-vous par exemple entre *mot* et *sujet* ?

Aline : bah c'est la même chose

Morane : non un sujet c'est pas pareil

Alice : bah un sujet c'est un mot non +++ oui + un sujet c'est une des formes du mot

P 25. : oui justement à quel niveau vous placez-vous lorsque vous utilisez ça sujet verbe adjectif ? c'est quel vocabulaire ?

EEE : c'est la grammaire

P 26 : oui c'est la grammaire + sujet verbe adjectif auxiliaire + tout cela c'est de l'ordre du vocabulaire de la grammaire ++ quand ensuite vous évoquez majuscule et point ça revient souvent + qu'est-ce que c'est ?

EEE : ponctuation

P 27 : oui ponctuation ++ et en fait vous passez beaucoup par le vocabulaire de la grammaire ++ grammaire orthographe pour la ponctuation et puis + regardez là aussi ce qui est extrêmement intéressant + l'idée de plan ++ je crois que ce que tu entends par *forme structurale* c'est plan base et regardez où se place Léane ++ est-ce que c'est le même niveau que la grammaire ?

Alice : non elle est ++

P 28 : est-ce que c'est le même niveau que la grammaire ?

Alice : non c'est en fait ce qu'on peut faire avec la phrase

P 29 : oui c'est quoi comprendre locuteur interlocuteur on a vu ce vocabulaire ++ pour l'énonciation vous vous souvenez ou pas ? donc là on est dans l'échange la communication alors peut-être que dans *base* ou *forme structurale* c'est la même chose + je sais pas

Alice : je voulais dire que + en fait peu importe les phrases + à la base c'est un exemple en fait je sais pas comment dire enfin je n'arrive pas à m'exprimer

P 30 : comme d'habitude chaque fois tu as plein d'idées

Alice : oui et j'arrive pas

P 31 : oui regardez aussi ce que dit Antoine + un ou plusieurs mots *oui* ou *non*

Alice : *oui non* c'est pas une phrase c'est ++ je sais plus comment ça s'appelle

P 32 : de quoi Alice ? je ne comprends pas ce que tu cherches ++ le *oui* ou *non* tu cherches ?

Alice : *oui* ou *non* je crois pas que ce soit une phrase + c'est un truc spécifique en fait

P 33 : quand effectivement Antoine dit quand on répond *oui* ou quand on répond *non* est-ce que c'est une phrase ? <*silence des élèves qui se demandent ce que l'enseignante attend d'eux*> +++ non non mais vraiment ce sont de vraies questions + je n'ai pas plus de réponses que vous

Morane : bah oui je pense que oui ++ oui parce que quand on lit *bonjour* + *au revoir* c'est un mot et pourtant c'est une phrase

P 34 : tu as dit *les personnes qui lisent* <*l'enseignante le note au tableau*>

Morane : ah oui mais ça dépend si on parle à l'écrit ou à l'oral ++ à l'écrit on est toujours obligé de se justifier *oui ceci parce que*

P 35 : d'accord donc ça veut dire que ça ce petit dialogue *bonjour* + *viens-tu demain ? oui* à chaque fois on a des phrases mais on a aussi des phrases parce qu'on est sur l'oral +++ si toutefois + d'ailleurs vous avez pu remarquer en début d'année nous avons travaillé sur des portraits + vous vous souvenez ou pas ? certains d'entre vous aviez envisagé comment dire des phrases sans verbe ou des phrases avec un mot + c'était accepté pourquoi ?

Morane : parce que c'était un dialogue c'était à l'oral

P 36 : voilà soit c'est un dialogue soit ++ en fait ma question est la suivante : est-ce qu'on peut parler de phrases et des mêmes phrases quel que soit le support que vous soyez à l'oral ou que vous soyez à l'écrit ? et même à l'écrit est-ce qu'on accepte ? et là on va rentrer dans le scolaire le purement scolaire est-ce qu'on accepte n'importe quelle phrase et pourquoi ?

Morane : bah non ++

P 37 : et pourquoi ?

Morane : non parce que

P 38 : Eléonore ?

Eléonore : je sais pas

P 39 : tu sais pas ++ alors essaie de te référer à tes écrits maintenant ++ en quoi tes écrits peuvent correspondre ou non à ce qui est demandé au lycée à l'école de manière globale ? tu comprends ma question Eléonore ?

Eléonore : oui à peu près +++ je sais pas du tout

P 40 : je crois qu'un des problèmes est là ++ c'est-à-dire que vous l'avez compris ++ là par exemple on vient de travailler sur des œuvres du prix littéraire ++ on prend n'importe quelle œuvre d'ailleurs + que ce soit le roman graphique ou les romans ou la poésie ++ on a des phrases qui sont différentes c'est-à-dire que si je reprends les caractéristiques qui sont là notamment les caractéristiques grammaticales que vous envisagez sujet verbe adjectif auxiliaire + enfin bref tout ça + est ce que c'est présent dans tous les romans à chaque fois qu'il y a un échange ?

EEE : non

P 41 : non donc on n'arrive pas à définir la phrase + on est toujours dans des phrases qui sont différentes d'un genre à un autre donc ++ par exemple dans le dernier travail que je vous demandais de faire + souvenez-vous c'était sur le mythe du bon sauvage donc la citation du Courrier international vous vous souvenez ou pas ? qui traitait des Restaveks en Haïti ? *<référence au sujet de l'évaluation du 16 février >* on était dans quel genre ? c'est-à-dire quel est le genre que je vous demandais d'écrire ?

Eléonore : j'étais pas là

P 42 : c'est pas une raison Eléonore

Eléonore : bah oui mais je vois pas

P 43 : je vais te donner le sujet

Alice : je l'ai madame

P 44 : je relis

Eléonore : oui j'étais là

P 45 : bon je vous les redistribue pour que vous ayez le support donc je relis *<lecture par l'enseignante du sujet de l'évaluation> Jean-Robert Cadet, ancien restavek a déclaré + les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres ++ après l'Indépendance en 1804 + les Haïtiens ont perpétué ce système + à la seule différence que les maîtres ont changé ++ ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter mais la culture esclavagiste* je reprenais bien une phrase du courrier international *<qui reprenait lui-même un article de Le devoir, Montréal, février 2011> ++ partages-tu le point de vue selon lequel ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter mais la culture esclavagiste ? +++ donc là comment doivent être vos phrases pour répondre à cette question ?*

Alice : complètes + avec des exemples

P 46 : c'est quoi une phrase complète ?

Alice : plus approfondie qui détaille en fait + détaillée

P 47 : d'accord *détaillée* pour donner des exemples + c'est ça Alice ?



Alice : oui voilà <l'enseignante écrit au tableau ce que vient de dire Alice>

P 48 : donc il va falloir avoir au niveau de l'écrit quelque chose qui *détaille avec des exemples* + comment construire ce quelque chose *qui détaille avec des exemples* ?

Morane : en fait quand vous dites *qui détaille avec des exemples* c'est plutôt avec notre opinion parce que là vous nous dites *partages-tu* donc + tu donnes ton opinion ++ parce que tu donnes ton opinion et puis après tu t'aides enfin tu essaies de

Alice : oui de t'aider des documents

Morane : tu donnes ton opinion mais en même temps tu ++ pour que le lecteur il sache ton opinion tu vas t'aider du

Antoine : document

Morane : non non pas du document

Eléonore : mais Madame on donne pas vraiment son opinion puisqu'on répond pas directement à la question

Alice : bah si tu sais + comme on a vu on laisse des indices + en fait par exemple quand tu vas dire je sais pas Tintin au Congo + c'est pas juste ++ qu'ils sont pas +++ que t'es pas d'accord avec

Eléonore : on doit pas le dire ça qu'on n'est pas d'accord

Alice : tu vas pas le dire directement

P 49 : quand par exemple tu écris pour *tintin au congo* ce que vient de dire Alice *ce n'est pas juste* lorsqu'elle dit *ce n'est pas juste* qu'est-ce qu'elle fait ?

Eléonore : bah elle donne son opinion elle juge

P 50 : donner son opinion ce n'est pas forcément ++ je pense que oui ou non ++ là qu'est-ce qu'on vous demande de faire dans ce type de travaux ?

Eléonore : bah de donner son opinion

P 51 : oui donner ton opinion ++ ce que j'appelle une prise de position d'accord pour envisager ce qu'il en est du lecteur + puis aide + puisque certains disent qu'il faut s'aider des documents donc la question est la suivante ++ à quoi servent les documents dans ce cadre-là ?

Morane : ils permettent de nous orienter de pas faire de hors sujet de nous donner des indices

Eléonore : d'aider le lecteur à comprendre

P 52 : comment faire ?

Morane : déjà faut se mettre à la place du lecteur en fait + faut se dire que quand on écrit on va écrire son opinion bah lui voilà lui il connaît pas + il connaît rien de ce que nous on pense + donc + faut tout détailler + faut vraiment tout éclaircir + faut vraiment s'aider parce que si on dit ++ oui voilà j'ai pensé nanananan +++ oui mais il va pas comprendre tout de suite + il faut qu'on l'aide avec l'étude du texte de chevalier de Jaucourt <référence à un extrait de « Traite des nègres » étudié en classe> on ++ enfin je sais pas comment on la mettra en place

Alice : oui on s'aide des exemples pour montrer son opinion sans la dévoiler directement en fait

P 53 : donc si je comprends bien Alice ++ tu me dis et Morane tu me dis aussi ++ si c'est la même pensée ++ vous utilisez les documents comme exemples de votre prise de position

Morane et Alice : oui voilà

P 54 : d'accord <rires des filles>

Morane : non c'est parce que j'ai montré ma copie à Corentin <frère aîné que l'enseignante a eu l'an passé en seconde> et il m'a dit bah déjà tout faux parce que tu mets tout le temps parenthèse exemple exemple exemple tu mets que ça au lieu de dire par les documents étudiés + nous pouvons voir

P 55 : donc c'est un type d'écrit qu'on vous demande + si vous donnez votre opinion et si vous utilisez les documents qu'on avait vus ensemble pour illustrer ou pour je ne sais pas quoi vis-à-vis de votre prise de position ++ c'est comme en histoire en fait ++ qu'est-ce que vous êtes en train de faire ?

Morane : on fait une dissertation

P 56 : c'est peut-être pas une dissertation mais ça s'en apparente cela dit une dissertation c'est quoi ?

EEE : oh là

P 57 : c'est amusant ++ j'essaie de vous soutirer un mot qui est d'une évidence et je sais pas pourquoi vous ne le sortez pas ++ c'est extraordinaire

Morane : une dissertation c'est quand on te pose on vous pose une question et qu'après vous avec cette question vous devez mettre trois plans

P 58 : oui mais c'est pas ça que je vous demande à partir du moment où tu vas prendre position tu vas tout faire pour aller vers cette prise de position

Eléonore : oui c'est l'argumentation

P 59 : oui on est dans l'argumentation donc vous allez avoir des phrases qui vont dans le sens de l'argumentation est-ce que vous pourriez avoir ça < l'enseignante montre le dialogue reproduit sur le tableau et le lit> *bonjour + viens-tu demain ? oui*

EEE : non

P 60 : on peut pas avoir ça ++ ce sont des phrases mais ce ne sont pas des phrases qui correspondent au genre demandé donc autre question ++ comment faire pour construire des phrases qui correspondent à ce que vous venez d'envisager ? une prise de position ? exemple tatata etcétera

Alice : avec ce qu'on avait vu dans les autres documents quand on avait étudié on met + on utilise des mots forts pour approfondir pour montrer son opinion ++

P 61 : si vas-y Alice + ne lâche pas + à chaque fois + tu fais ça + tu lâches

Alice : oui mais ça m'énerve parce que je trouve plus après

P 62 : alors pourquoi utiliser des termes forts ?

Alice : pour mettre en évidence comment dire un argument ++ j'arrive pas à dire

P 63 : alors je vais prendre les choses différemment +++ quand nous avons travaillé sur ces textes on avait fait une étude ++ de quelle leçon dont je vous ai dit qu'elle est importante ?

Aline : l'énonciation

P 64 : oui l'énonciation Aline ++ on avait envisagé les indices de jugement ++ quand tu parles de termes forts Alice est-ce que tu envisages les indices de jugement ?

Alice : oui

P 65 : bah voilà + là votre prise de position elle va se faire notamment par l'utilisation du vocabulaire + mais je reprends ma question ++ comment savoir si les phrases que vous écrivez correspondent à ce qu'on attend de vous ?

Morane : il faut se poser des questions

P 66 : oui c'est ça ce qu'on attend de vous + c'est ça par rapport aux genres et c'est tout ce que vous avez évoqué auparavant ++ tout à l'heure ++ Morane tu évoquais des phrases pas trop longues +++

Morane : et bien

P 67 : regarde ton dernier devoir

Morane : oui je sais

P 68 : alors maintenant je voudrais qu'on envisage les choses un peu différemment +++ non mais ce n'est pas grave

Morane : non je le sais

P 69 : là on a travaillé sur une espèce de petite définition mais une fois qu'on a une trace écrite qu'est-ce qu'on fait pour contrôler si cette trace écrite alors ++ phrase ou pas phrase ?

contrôler que cette trace écrite corresponde à ce qu'on attend de vous au lycée ? ++ c'est-à-dire que quand je regarde vos écrits + vous avez tous de très très bonnes idées mais +++  
Morane : c'est la mise en place

P 70 : oui là il y a un souci et je voudrais que vous ayez une réflexion approfondie sur la manière dont vous écrivez + donc essayez d'envisager comment vous faites quand vous êtes face à la feuille ++ concrètement comment vous contrôler ou non ce que vous écrivez ? ++ je vais prendre un exemple ++ Léane tu as fait un truc génial en tapant + quand je vous ai demandé les textes <textes critiques littéraires à propos des œuvres du Prix littéraire des Lycéens, Apprentis et Stagiaires> Léane m'envoie un premier texte en me disant *est-ce que ça peut être court ou pas ?* il n'y a pas de limites d'accord ? et je t'ai juste répondu + je veux juste que cela corresponde à ce que tu veux écrire ++ elle me renvoie un texte en m'écrivant *oui j'ai corrigé plein de trucs parce que cela allait pas* et elle me dit après *j'arrive à mieux voir quand je suis sur écran* donc là c'est pareil ++ on a trouvé le truc +++ les travaux à la maison si tu peux les taper cela peut t'aider visiblement + après tu me les remets ou pas à toi de voir ++ voilà il faudrait qu'on trouve un truc pour que vous réussissiez justement à avoir cette mise à distance ++ ce qui fait qu'à un moment vous vous dites *ça va pas là, ça correspondait pas à ce que je voulais écrire, ça correspond pas au genre de l'écrit convoqué ou ça correspond pas à la phrase telle qu'on la connaît au lycée ou telle qu'on l'accepte au lycée* vous pouvez regarder vos derniers devoirs

Alice : moi je sais que je vois plus les fautes des autres + ma mère me l'a fait remarquer quand quelqu'un écrit j'arrive à voir ses fautes alors que moi

P 71 : t' arrives toujours pas à voir tes erreurs ?

Alice : bah si de plus en plus mais plus sur ordinateur en fait que quand j'écris parce que quand j'écris j'ai peur d'oublier en fait + quand je corrige j'ai peur d'oublier ma fin de phrase et alors après +++

P 72 : je sais pas si tu te souviens mais l'an dernier quand tu as passé l'entretien c'est ce que tu me disais déjà +++ en fait tu restes bloquée là-dessus + tu regarderas ton dernier devoir + le brouillon de ton dernier devoir et en fait on voit que par ton brouillon + tu te trompes + tu l'as regardé à nouveau ton travail ou pas ?

Alice : Florian me l'a passé juste lundi donc

P 73 : il faut absolument que vous regardiez ces derniers devoirs pour voir ce qui va et ce qui va pas ++ Aline je l'ai là ta copie je suis très contente de ton travail

Aline : ah bon je sais pas trop je trouve ça court ++ c'est pas assez argumenté pour moi

P 74 : oui c'est vrai que ça peut paraître court quand on voit la copie double de Morane <l'enseignante montre les deux copies puis celle surtout d'Aline> n'empêche que y a pas de fautes d'orthographe <étonnement d'Aline>

P 75 : tu n'avais pas remarqué ?

Aline : non

P 76 : ça m'a de suite sidérée et puis tu es vraiment dans l'argumentation alors il y a des petites choses qui vont pas ++ tu vas lire mais par rapport au début d'année + il t'a fallu du temps beaucoup plus de temps mais je trouve cela vaut le coup regarde ça ++ si je prends la copie d'Olivier ++ c'est son brouillon + je vais vous lire ce qu'il énonce au brouillon *contestation l'après colonisation je vais juste lire quelques titres culture esclavagiste qui pousse à maltraiter les différentes cultures et coutumes la haine des autres Hérodote d'un côté et Montaigne de l'autre* + que fait Olivier par ce plan ?

Alice : il détaille ++ il pose ses idées

P 77 : il pose ses idées d'accord ++ c'est ce que tu fais Alice ++ ensuite à quoi s'attend-on là ?

Alice : à retrouver son plan enfin à retrouver ses argumentations

P 78 : oui une espèce de plan avec des sous-catégories à trouver le développement des idées qui sont là qui sont notées simplement rapidement +++ qu'est-ce qui fait que tu fais ça ? et que n'arrives pas à faire ça ? *<l'enseignante montre d'abord le brouillon puis l'écrit-copie d'Olivier>*

Alice : parce que j'ai du mal à me débloquer

P 79 : et qu'est-ce qui fait que dans ça il y a tout ?

Alice : parce que j'arrive pas à faire la mise en mots toujours pas

P 80 : quand je regarde tes plans ++ notamment certains de l'an dernier j'étais capable de rédiger à ta place c'est-à-dire tu poses ta pensée +++ elle se fait comment ta pensée dans ta tête ?

Alice : je sais pas

P 81 : est-ce que quand vous pensez ce sont des images ou est-ce que ce sont des mots ?

Alice : non plutôt des images + enfin des images des textes ++ des + des analyses de textes des mots mais l'ensemble de la feuille en fait l'ensemble des mots et les grands thèmes qui sont restés

P 82 : Léane tu fais ça aussi tu poses ? qu'est-ce qui fait que vous arrivez à poser un certain nombre de choses sur le papier ? on voit bien sur le brouillon qu'il ne manque pas grand-chose donc il y a une mise en mots puisque c'est sur le papier mais qu'est-ce qui fait qu'après quand il s'agit de rentrer dans l'écrit scolaire vous bloquez ?

Alice : on n'a pas assez de vocabulaire enfin moi j'ai pas assez de vocabulaire

P 83 : est-ce que tu penses que c'est que le vocabulaire Alice ?

Alice : enfin c'est tout ++ c'est toute la rédaction j'arrive pas ++ c'est la mise en mots + le vocabulaire à utiliser et même si je sais qu'il faut utiliser les arguments machin j'arrive pas à mettre en place correctement

P 84 : quand tu es toute seule face à ta feuille comment fais-tu

Alice : je + j'essaie déjà d'écrire la première phrase

P 85 : comment vous faites avec vous-mêmes pour réfléchir ? ++ Aline est en train de se dire elle nous pose des questions mais vraiment + vous comprenez pas pourquoi je vous pose ces questions ?

Alice : si

P 86 : Eléonore ++ tu comprends pas ? en fait si tu veux j'essaie de saisir ce qui fait que + comment dire +++ alors que je vois qu'il y a de bonnes idées + je pressens plein de choses dans vos écrits je vois bien qu'il manque un pouillème<sup>33</sup> pour que ce soit développé ++ ce qui m'ennuie est de me dire pourquoi ce n'est pas développé ? ++ si tu veux j'analyse mon fonctionnement quand ++ parce qu'on a le même fonctionnement + moi je mets au brouillon etcétera c'est une synthèse en fait ce que je mets sur le brouillon de ce que je veux démontrer une synthèse + c'est réduit et je sais qu'après c'est comme les aliments lyophilisés il suffit de mettre un peu d'eau et pouf ça regonfle <rires des élèves> oui je sais c'est une image ++ c'est une espèce de truc + voilà et j'essaie de comprendre ce qui se passe dans vos têtes pour que ça coince ++ la plupart de temps des trucs et ça n'arrive pas à s'expanser ++ Morane c'est l'inverse c'est comme ça <expansé> et en fait tu te perds ++ Antoine toi tu te perds pas ++ il y a rien ++ t'es là il y a quelque chose et ça ne bouge pas donc je voudrais que vous compreniez votre fonctionnement simplement ++ qu'est-ce qui fait que soit pour certains il y a tout en trois mots ? Alice c'est ça *forme structurale* + ça veut tout dire + il y a tout en deux mots et qu'est-ce qui fait qu'ensuite tu n'arrives pas à développer ce que tu veux envisager ? ou au contraire Morane par exemple qu'est-ce qui fait que toutes les idées sont là mais ça part dans tous les sens ? c'est la fusée Ariane qui s'explode

Morane : déjà je regarde leur brouillon + enfin le brouillon d'Olivier + je regarde le mien ça n'a rien à voir

P 87. : alors attention + il y a des fonctionnements complètement différents

Morane : non mais mon brouillon est mal fait ++ ma rédaction est mal faite parce qu'en fait j'en ai parlé et j'ai trop de connaissances enfin j'ai des connaissances mais j'essaie tellement de les mettre ++ j'essaie tellement de prouver que j'ai des connaissances que bah je fais n'importe quoi et même j'arrive pas à argumenter <Alice approuve> j'arrive pas à argumenter à l'écrit + j'y arrive pas et ça m'énerve ++ j'ai toutes les connaissances mais je vois bien on me dit ouai mais fais tout le temps exemple exemple et j'ai regardé j'ai relu ma copie <du 16 février<sup>34</sup>> je donne même pas mon avis + je mets les connaissances mais je donne pas mon avis

P 88 : donc tu n'es pas dans le genre qui est demandé et c'est toi tout à l'heure qui parlais immédiatement d'opinion ++ qu'est ce qui fait que le jour du devoir Morane tu t'es lancée ? et quand j'ai vu ta copie je me suis dit mais comment peut-elle en deux heures de temps écrire autant ? <l'enseignante montre la copie et tourne les pages au fur et à mesure> ça c'est le propre ++ le brouillon je sais pas comment tu fais ++ donc concrètement tu regardes le

---

<sup>33</sup> Variante orthographique de « pouième ».

<sup>34</sup> 'Ecrit-copie pages 87 à 90, brouillon pages 83 et 84 des annexes.

nombre de pages + tu te dis que c'est fou alors qu'est-ce qu'on peut faire maintenant Morane pour que tu arrives à contrôler ce que tu fais à l'écrit ?

Morane : je sais pas

P 89 : il faut peut-être que je t'arrête de temps en temps + fais attention + je sais pas

Morane : peut-être parce que j'ai toujours eu l'habitude d'écrire et j'ai jamais fait de schéma et ça fait que en histoire

Alice : mais t'es pas obligée de faire des schémas + tu fais des traits par exemple si t'as une idée t'as peur de l'oublier tu fais un trait et tu mets un mot clé qui te fera direct penser à l'idée

Morane : mais je suis toujours obligée de mettre des phrases parce que je sais pas + même dans le brouillon je mets des phrases

P 90 : attends Morane je ne suis pas en train de dire que sur un brouillon faut pas mettre de phrases

Morane : non non mais faut que ce soit clair précis là c'est

P 91 : et que ce soit dans le sujet + mais tu l'as dit toi-même *j'ai des connaissances et je passe à côté* parce que tu es en train de faire un étalage de connaissances mais tu n'es pas en train d'utiliser tes connaissances pour argumenter donc tu es effectivement à côté du sujet

Alice : en histoire j' fais pareil

P 92 : justement qu'est-ce qui fait que vous passez à côté ?

Alice : le sujet on le comprend pas bien en histoire + on comprend pas bien

P 93 : quand vous êtes face à un sujet la première étape c'est peut-être de +++ l'analyser alors là l'analyse c'est rapide

Alice : oui voilà

P 94 : prise de position ++ quelle est ma prise de position ? Léane tu as parfaitement intégré cela aussi ++ quels sont les documents que je vais utiliser pour cette prise de position ?

Alice : oui mais c'est comment faire

Morane : débiter aussi

Alice : c'est plus comment faire + d'accord on met les arguments par contre après à le placer c'est plus difficile

P 95 : pour placer les documents Alice est-ce que tu peux pas reprendre certains arguments des textes et dire que tu les partages globalement c'est ça ou pas ?

Alice : oui voilà mais après ++ enfin c'est je sais pas je n'arrive pas à m'exprimer comme d'habitude enfin c'est l'expression quoi ++ enfin + on n'arrive pas à dire comment + quel détail en fait mettre ++ quel détail on est d'accord et comment le percevoir en fait

P 96 : est-ce que t'es pas ++ quand tu dis *quel détail* on peut prendre et comment on peut le percevoir c'est bien mais est-ce dans la formulation tu peux l'envisager d'un autre biais ta prise de position à toi ?

Alice : oui mais après c'est par où commencer moi je fais sous forme chronologique <référence au devoir du 16 février> et ça va pas

P 97 : ça dépend qu'est-ce que tu voulais démontrer ?

Alice : je voulais démontrer qu'au fil des années la même ++ la mentalité ne changeait pas tellement en fait

P 98. : pourquoi tu l'as pas écrit ainsi Alice ?

Alice : bah parce que +++ là je sais pas

P 99. : là on est en train de travailler sur une des méthodes possibles de l'écrit c'est-à-dire en fait <l'enseignante attend une réponse> qu'est-ce qu'on est en train de faire ?

Morane : poser des questions

P 100 : oui et dialoguer alors je vais passer pour folle mais ça m'est complètement égal +++ quand j'écris je dialogue avec moi-même

Alice : j'essaie de le faire mais j'y arrive pas ++ j'essaie de me poser des questions mais après quand je vous réponde

P 101 : oui même sur le brouillon

Alice : oui oui voilà en fait c'est pour commencer donc je me demande alors c'est quoi le sujet donc je marque le sujet après on peut commencer comme ça

P 102 : oui mais la première question qu'il faut que tu te poses peut-être Alice parce que tu as un esprit très logique « c'est ce que je veux démontrer qu'est-ce que je veux faire ? peut-être commencer par la globalité vers quoi je tends » parce que ton devoir en fait c'est pas faux sauf que effectivement t'es pas dans ta démonstration t'es pas dans ta prise de position

Alice : oui

P 103 : tu fais un étalage des connaissances mais ce que tu as envisagé ++ à savoir que la culture esclavagiste existe depuis l'Antiquité n'est pas noté tel que dans ton travail

Alice : non parce que en fait je croyais qu'il fallait pas le montrer ++ fallait pas le dire tel quel ++ en fait fallait le faire ressentir quoi enfin je sais pas comment dire le faire par des indices mais pas le dire tel quel <retentissement de la sonnerie>



P 104 : mais dans les textes qu'on a étudiés on a bien un vocabulaire + c'est toi qui disais un vocabulaire fort etcétera est-ce qu'on a bien senti la prise de position des auteurs ?

Alice : bah oui

P 105 : où est le souci ?

Alice : j'arrive pas à placer le vocabulaire fort en fait

P 106 : et bien ce n'est pas grave tu prends un autre détour Alice

## Transcription de la séance du 17 mai 2013

Séance d'accompagnement personnalisé du 17 mai 2013.

Élèves présents : Alice, Aline, Antoine, Daniel, Eléonore, Héna, Léane, Morane, Olivier et Radouane.

Le premier temps de l'échange questionne l'utilité de la grammaire (sert-elle à mieux écrire ?) et la grammaticalité d'une phrase (selon quels critères une phrase peut-elle être jugée grammaticale ? Dans le second temps, le questionnement porte sur les phrases de cinq textes de genres différents (pages 200 à 202 des annexes)

Enregistrement de 43 minutes.

Radouane : pourquoi vous nous enregistrez

P 1 : c'est bien de vous enregistrer

Morane : c'est pour penser à nous

Alice : c'est pour l'été pour pas être trop dépaysée

P 2 : oui c'est ça c'est pour entendre vos douces voix cet été <rires>

Radouane : si vous vous servez de ma voix comme truc pour dormir je porte plainte ++ vous savez madame + la voix parfaite pour vous endormir mais parfaite + dans toutes les conditions la voix de monsieur GR il a une de ces voix vous savez genre Barry Wright et ça endort

P 3 : je vais vous expliquer pourquoi je vous enregistre + c'est parce qu'en fait je suis en train de travailler sur la manière dont on peut vous aider pour corriger votre écrit + quand je parle de corriger l'écrit + c'est quelle que soit la matière et quel que soit l'écrit c'est-à-dire qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer les écrits que ce soit de l'ordre de la syntaxe de la structure d'un paragraphe de la structure du développement complet etcétera etcétera ? donc j'ai besoin de garder trace de ce que nous faisons ensemble ++ voilà c'est tout, savoir aussi par exemple si la grammaire vous a servi à quelque chose et là c'est un gros point d'interrogation même pour moi

Radouane : vous remontez à loin genre CP

Morane : genre CP c'est une blague

Alice : c'est une blague

Radouane : mon premier souvenir de la grammaire c'est CP CE 1 ++ après à partir de ce moment là il y a eu un blanc une absence totale de souvenirs

Morane : entre les temps

P 4 : mais alors pourquoi justement une absence totale de souvenirs ?

Radouane : je sais pas ++ je me rappelle quand j'étais petit j'avais loupé une leçon de + j'étais malade j'avais loupé une leçon de français avec la prof en CP et après j'étais complètement perdu

P 5 : alors à priori la grammaire ça sert à quoi ?

Radouane : bah c'est genre apprendre le français + faire moins de fautes d'orthographe savoir placer bien les mots

Alice : la grammaire

P 6 : Alice

Alice : non non

P 7 : tu ne vas pas recommencer

Alice : non je réfléchissais en même temps

P 8 : donc l'orthographe + les mots + savoir placer les mots correctement

Radouane : accord en genre et en nombre avec le verbe

P 9 : Olivier c'est quoi la grammaire pour toi ?

Olivier : c'est les règles pour bien utiliser la langue française

P 10 : oui alors qu'est-ce qu'on peut entendre par bien utiliser la langue française ? +++ je ne plaisante pas ce sont de vraies questions parce que franchement je n'en sais pas plus que vous

Radouane : si vous savez mais vous faites genre ++ regardez son sourire <rires>

Morane : vous êtes prof de français vous savez

P 11 : non vous vous trompez vous pensez que parce que qu'on est prof de français on sait comment tout fonctionne au niveau du système de la langue et en fait on se rend compte que ++ je suis passée comme vous par un enseignement de la grammaire et je me souviens de cours de grammaire par exemple où on nous apprenait ce que sont les subordonnées relatives explicatives et les propositions subordonnées déterminatives et c'est pas franchement c'est pas ce qui aide à écrire vous me suivez ou pas ? ++ c'est pas parce qu'on étudie tel ou tel constituant de la phrase qu'on sait forcément construire ce constituant de la phrase donc le problème est là + donc je n'en sais pas plus que vous ++ ce que je sais c'est que vous avez beaucoup de compétences + vous arrivez à écrire plein de choses etcétera + je le vois dans vos brouillons mais certains d'entre vous sont coincés donc en fait + c'est ce passage entre ce que vous faites quand vous posez vos idées à la rédaction qui m'interroge vraiment qui m'interroge ++ Radouane ?

Radouane : moi j'arrive pas à faire un truc c'est par exemple + quand on écrit faire attention aux fautes d'orthographe et au sens des mots en fait quand j'écris j'essaie d'écrire au fur et à

mesure que je développe la chose dans ma tête sauf que j'arrive pas forcément à faire attention aux fautes d'orthographe + comment dire ++ au sens j'ai du mal avec ça

P 12 : alors on va peut-être distinguer un certain nombre de choses ++ là t'es en train d'envisager le sens quand je parle de la construction de la phrase est-ce que à votre avis + et là je me positionne en tant que prof de français + est-ce que je parle de l'orthographe ?

Morane : non c'est plutôt non parce qu'en fait quand on apprend les subordonnées les discours direct indirect les choses comme ça + c'est à la fois une méthode parce que quand on met des subordonnées on met *qui* donc ça nous dit un rappel on se dit ah c'est une subordonnée donc y a toujours *qui* + donc derrière ces petites méthodes y a un temps bien précis y a des choses bien précises à mettre que j'arrive pas bien à expliquer mais c'est comme si pour chaque truc pour chaque leçon y avait une méthode bien précise + un temps bien précis + et c'est pour ça qu'il faut les apprendre et c'est pour ça qu'il faut faire la différence entre l'orthographe qui est plus + qui est à apprendre

Alice : par cœur

Morane : oui par cœur et où voilà où ++

P 13 : mais pourquoi tu associes relative et temps ?

Morane : parce que ++

P 14 : prends un exemple si tu veux Morane si tu coinces

Morane : comme les chats qui étaient

Olivier : <tout bas> c'est toujours les chats <rires de tous>

Morane : <*prenant un exemple*> des chiens qui étaient dans la cour et en fait y a le *qui* et après on a un temps bien précis

P 15 : mais là tu sembles dire qu'après *qui* il y a forcément l'imparfait + tu as utilisé l'imparfait

Morane : non c'est pas ça que je veux dire ça m'énerve ++ ce que j' veux dire c'est que les profs ils ++ ah ça m'énerve ++ ça me saoule + comment dire les professeurs nous font apprendre une leçon et s'ils nous apprennent les subordonnées + les choses qui sont toutes à voir dedans c'est parce que y a un truc faut pas l'apprendre par cœur mais faut le comprendre parce que ça nous donne un indice comment tourner la phrase

P 16 : d'accord + alors si tu prends l'exemple de la subordonnée + je prends ton exemple

Morane : *les chiens*

P 17 : si je prends <*ce qu'énonce Morane est noté au tableau par l'enseignante*> *des chiens*

Morane : *qui étaient dans la corbeille*

<*l'enseignante relit*>

P 18 : tu as dit *les* ou *des* ?

<La phrase écrite au tableau sous la dictée de Morane est donc : *Les chiens qui sont dans la corbeille*>

P 19 : la suite c'est quoi ? j'ai oublié Morane

Radouane : c'est tout

P 20 : vas-y développe explique

Morane : bah en fait savoir les subordonnées heu les propositions principales ça va pas nous servir pour la vie de tous les jours il faut l'avouer mais y a une raison pour qu'ils nous apprennent ça

P 21 : alors si tu prends cet exemple

Morane : c'est comme si c'était un indice + c'est comme si on sait que c'est une subordonnée donc

P 22 : alors qu'est-ce qui est subordonnée dans ce qui est au tableau ?

Morane : *qui étaient dans la corbeille* <l'enseignante place des crochets pour délimiter le segment subordonné de Morane>

P 23 : c'est subordonné à quoi ?

Morane : à *qui*

P 24 : sois logique + le *qui* il appartient à ce groupe-là ? <l'enseignante montre la subordonnée entre crochets>

Morane : oui

P 25 : il appartient à ça *le chien qui* ? donc si il appartient à ça *le chien qui* ? il s'auto ++ s'auto alimente + tu comprends ce que je veux dire

Alice : oui non ça va pas

P 26 : donc y a un truc qui va pas + tu comprends ce que je veux dire ?

Morane : oui

P 27 : alors *qui étaient dans la corbeille* sert à quoi ? essaie d'envisager l'objectif de ce groupe ++ y a plusieurs constituants donc là on peut parler d'un groupe <Radouane lève la main> attends Radouane deux secondes s'il te plait + je pense qu'il y a un petit problème là

Morane : j'ai pas très bien compris la teneur de la question

P 28 : à quoi sert ce groupe ? quel est l'objectif de ce groupe ?

Morane : bah ça permet d'indiquer où ils étaient + enfin indicateur de lieu

P 29 : donc ça donne une indication de lieu sur quoi ?

Morane : *sur les chiens*

P 30 : donc ça complète les chiens

Morane : oui

P 31 : est-ce que pour tout le monde c'est ce qu'on appelle une phrase grammaticale ?

Morane : moi j'appelle ça une phrase grammaticale

P 32 : pour toi c'est grammatical ?

Morane : oui pour moi c'est grammatical parce qu'on voit le truc avec proposition subordonnée les choses comme ça

P 33 : d'accord pourtant en tant qu'enseignante de français j'écrirais dans la marge que c'est agrammatical ++ pourquoi tu écris ça dans une copie je ne l'accepte pas ?

Morane : ah je sais pourquoi parce que + on met + on dit *les chiens qui étaient dans la corbeille* après on met une suite

P 34 : oui et toi même tu l'as dit on parle de proposition subordonnée qui dépend d'une principale

Morane : on dirait *les chiens qui étaient dans la corbeille s'étaient* ++ enfin je sais pas

Alice : *dormaient*

Aline : *profondément <l'enseignante écrit au tableau à la suite dormaient profondément>*

P 35 : ça va ça ou pas ? ++ et ta proposition principale c'est ça donc *les chiens dormaient profondément* donc *qui étaient dans la corbeille* est juste un complément de chiens ++ bon t'es passée par quoi pour en arriver à déterminer que ce soit grammatical ou pas ?

Morane : heu une ++ par ce que j'ai appris et parce que ++

P 36 : non tu n'es pas passée par ce que tu as appris Morane

Morane : parce qu'il y a un indicateur qui ça m'a fait penser à une subordonnée

P 37 : ma question ne porte pas là-dessus ++ à quel moment t'es-tu rendue compte que ta phrase était agrammaticale ?

Morane : par le sens enfin *les chiens qui étaient dans la corbeille*

P 38 : donc ça veut dire que quand tu écris + il faut que tu tiennes compte du sens et pas forcément des connaissances que tu as pu conserver de la grammaire parce que là en l'occurrence elles ne t'ont servi à rien ++ est-ce que vous comprenez ce qu'on est en train de faire ?

Radouane : non

P 39 : je reprends mais Radouane j'aimerais bien que tu écoutes parce que là tu es en train de discuter avec Héna

Héna : non justement Madame

Radouane : je lui demandais pourquoi on avait rajouté *dormaient profondément* parce que pour moi c'était français cette phrase

P 40 : je vais l'expliquer + pour toi *les chiens qui étaient dans la corbeille* c'est grammatical + <interruption par Morane qui prend la parole>

Morane : oui mais t'aurais dû dire ++ tu dis pas *les chiens qui dormaient dans la corbeille* tu dis *y' a des chiens qui dorment dans la corbeille* + tu vois c'est dans le sens de la phrase quand on dit *les chiens qui étaient dans la corbeille* et après t'es obligé sais pas ++

Alice : oui on attend autre chose

Morane : oui sais pas

Radouane : oui c'est le genre + ça laisse un silence

Alice : oui en gros on va te demander ils font quoi les chiens

Radouane : en fait *dormaient profondément* c'est un complément c'est ça ?

P 41 : alors on va reprendre et je pensais pas qu'on commencerait comme ça mais c'est absolument génial ce que vous faites ++ tout à l'heure je vous ai dit que vous avez des connaissances en grammaire mais vous ne savez pas les utiliser ++ Morane nous a montré quelque chose ++ souvenez-vous qu'est-ce qu'elle a dit

Radouane : elle a dit que *qui* c'était dans une phrase

P 42 : non elle n'a pas parlé de phrase justement elle a parlé de

Daniel : proposition subordonnée

P 43 : oui proposition subordonnée et elle a dit que la proposition subordonnée qui commence par *qui* dépend de ++ ?

Radouane : *qui*

P 44 : non elle a dit dépend d'une principale + d'une proposition principale

Morane : oui d'une proposition principale avant

P 45 : c'est de l'apprentissage + tu es d'accord Morane ? c'est un reste d'apprentissage

Morane : oui

P 46 : au début *dormaient profondément* n'était pas écrit au tableau ce qui veut dire que ça pour Morane *les chiens* c'est une proposition pour moi ce n'en est pas une pourquoi ?

Morane : parce que *les chiens* ++ parce qu'il y a pas de verbe

P 47 : et oui + et vous avez seulement deux éléments un déterminant et un nom en place de sujet mais y a pas de verbe y a pas de suite et ça <*l'enseignante montre la subordonnée relative écrite au tableau*> Morane est bien passée par le sens pour le déterminer c'est bien un complément de *les chiens* on précise tout simplement qu'ils sont *dans la corbeille* on donne une information sur « les chiens » en fait c'est comme ça que vous trouvez un complément ça donne une information sur *les chiens* c'est un complément du groupe nominal *les chiens* mais en fait Radouane c'est tout seul

Radouane : oui c'est le sujet de la phrase

P 48 : oui voilà ++ donc cela veut dire que cette phrase là si on s'arrête à *la corbeille* c'est agrammatical

Radouane : oui on dirait ça dans un contexte oral pas dans un contexte écrit

P 49 : oui exactement ça veut dire ?

Radouane : c'est pour ça que je me disais que c'est grammatical dans un certain contexte oral pas dans un contexte écrit

Morane : donc on revient depuis le début de l'autre fois

Alice : oui

P 50 : exactement c'est un point extrêmement important ++ ça signifie qu'on travaille évidemment sur des contextes différents l'oral et l'écrit ++ est-ce qu'on s'exprime à l'oral comme on écrit ++ ? non pas du tout donc ça veut dire qu'à chaque fois que vous écrivez vous allez déterminer dans quel contexte vous êtes et si vous ne déterminez pas le contexte que se passe-t-il ?

Olivier : on comprend pas

P 51 : oui vous êtes à côté ++ je vous ai préparé des extraits de textes<sup>35</sup> + je voudrais que vous envisagiez si ce sont des phrases ou pas attention y 'a pas d'évaluation y 'a pas de note ou quoi que ce soit ++ mais pourquoi ce serait des phrases et pourquoi ça n'en serait pas ?

---

<sup>35</sup> Voir pages 200 à 202 des annexes



<distribution des feuilles>

Olivier : la première phrase déjà elle est perchée <phrase en question Une autre gauche ne pourrait que conforter l'ascension légitime d'un pôle anticapitaliste autour d'Olivier Besancenot>

P 52 : elle est perchée ? ça veut dire quoi elle est perchée ?

Alice : elle est complètement délirante

P 53 : alors lisez ça rapidement on va commenter + ce que je voudrais en fait à la fin de cette séance c'est qu'on puisse ensemble déterminer globalement ++ très très globalement une espèce de définition d'une phrase mais phrase dans tel ou tel contexte qui puisse vraiment vous aider ensuite pour écrire

<rire de Morane>

Radouane : la première phrase que j'ai lue j'ai compris <bruit de bouche pour signifier qu'il n'en a rien saisi> j'ai compris trois mots

P 54 : vous voulez qu'on le fasse ensemble ? <oui collégial> je vais lire le premier extrait ++ vous allez me dire si ça vous semble ++ si selon vous ce sont des phrases et si oui dans quel contexte ++ évidemment il peut y avoir des termes un peu complexes mais là on va travailler sur vraiment la syntaxe <lecture du premier extrait> + une autre gauche ne pourrait que conforter l'ascension légitime d'un pôle anticapitaliste autour d'Oliver Besancenot ++ la droite sarkosienne s'en frotte les mains ++ elle lui voit jouer le rôle de diviseur des voix de gauche + comme le front national fut celui des voix de droite pendant vingt ans ++ sauf qu'Olivier Besancenot n'est pas Le Pen ++ chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du Front national ++ à condition que cette gauche radicale + née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation + accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne ++ comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés

Radouane : donc là c'est une confrontation entre l'extrême gauche et l'extrême droite

P 55 : confrontation pourquoi confrontation Radouane ?

Radouane : parce que ++ je sais pas

Alice : non c'est une comparaison

Radouane : il disait la gauche radicale il fait un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation ++ sirènes du populisme anti-Union européenne là il parle de la gauche et après il parle de l'extrême droite avec comme d'autres cèdent au populisme

Morane : oui mais comme c'est une comparaison

P 56 : oui Radouane mais ?

Morane : oui mais comme c'est un indicateur de comparaison donc c'est pas vraiment une confrontation<sup>36</sup> + on aurait dit *alors que* ou ++ *alors que* alors que là c'est *comme*

P 57. : donc c'est une comparaison + à votre avis quel est le thème de cet extrait ?

Radouane : la politique

P 58 : la politique ++ Olivier tu as une idée + oui ?

Olivier : c'est qui déjà Olivier Besancenot

P 59 : et bien justement c'est un candidat ++ ça été un candidat aux élections présidentielles

Olivier : 2007

P 60 : d'accord donc on est dans un cadre ++ à votre avis qui a écrit cet extrait ?

Olivier : un journaliste

Radouane et Morane : un journal

Olivier : un journaliste

P 61 : oui un journaliste ++ quand on regarde + on est dans l'analyse des voix politiques ++ regardez les phrases donc la construction des phrases ++ Héna qu'est-ce que tu peux dire de la construction des phrases ?

Héna : elles sont longues

EEE : oui elles sont longues

P 61 : qu'est-ce que vous entendez par phrases longues ? Alice ?

Alice : y a beaucoup de termes assez ++ pas compliqués mais plus évolués enfin je sais pas comment dire

Olivier : techniques

Alice : oui + c'est oui + c'est technique ++ en fait y a une succession de phrases avec des termes assez assez techniques quoi

P 62 : alors qu'est-ce que tu entends par termes techniques

Alice : comment dire des termes politiques quoi

---

<sup>36</sup> Le travail mené en classe entière à ce moment-là porte sur la confrontation de documents notamment dans le cadre d'une question de corpus telle qu'elle existe à l'épreuve anticipée de français.

P 63 : donc ça appartient au même domaine c'est ça ?

Alice : oui voilà ça appartient au même domaine mais

Olivier : du coup c'est peut-être un journal politique

P 64 : c'est extrait du *Monde*

Morane : en même temps il fait des phrases courtes mais il sait faire des phrases convaincantes

P 65 : là vous êtes en train de travailler sur la longueur des phrases ++ est-ce qu'on les accepte toutes

Radouane : non

P 66 : pourquoi ?

Radouane : parce que à un moment j'ai remarqué vous avez fait une pause + la phrase était trop longue

P 67 : donc *on* + c'est moi ?

Radouane : j'ai remarqué au bout d'un moment vous lisez et vous avez fait exprès de faire une pause pour recontinuer la phrase

P 68 : oui mais c'est peut-être parce qu'il y a un point non ?

Radouane : non là y avait pas de point à ce moment c'était *serait moins indigne* vous avez fait une pause là

P 69 : c'est peut-être parce que ma voix ++ non ++ je sais pas + mais est-ce que la pause indique que la phrase n'est pas acceptable Radouane ?

Radouane : bah ça la casse

P 70 : oui mais là c'est un défaut de lecture de ma part + c'est autre chose tu vois ce que je veux dire ou pas ?

Radouane : ah d'accord

P 71 : mais est-ce que quand vous regardez ces phrases + est-ce que vous les trouvez ++ alors sur le plan du sens ++ alors est-ce que on comprend bien le sens de ces phrases ? Léane ?

Radouane : bah oui ça va

Léane : oui

P 72 : est-ce que elles sont grammaticales ? <silence>

Morane : bah en fait moi la seule phrase qui me perturbe c'est *la droite sarkosienne s'en frotte les mains*, j'en vois pas l'intérêt mais bon

P 73 : t'en vois pas l'intérêt au niveau du sens mais est-ce que la construction + est-ce qu'elle est construite correctement + si tu veux en bon français Morane ? Aline ?

Aline : oui

P 74 : pour toi elle est construite en bon français ++ on a sujet

Daniel : verbe et

P 75 : complément Daniel ++ donc ça va et ça a du sens ++ est-ce qu'il n'y a pas d'autres phrases qui pourraient poser problème ?

Olivier : quand il commence directement par un verbe ou un infinitif + c'est bizarre

P 76 : pourquoi c'est bizarre ?

Olivier : parce que c'est pas la structure habituelle

P 77 : donc *chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du front national*

Olivier : non j'avoue c'est normal

P 78 : tu avoues c'est normal ++ Alice aussi c'est normal ?

Alice : c'est un peu de narration en fait comme si on racontait des trucs

P 79 : oui mais c'est marrant parce que vous vous êtes rendus compte entre guillemets que *c'est normal* quand je l'ai dite ++ Alice ++ donc ça donne un autre indice + il faut passer à l'oral pour avoir l'intuition si une phrase est bonne ou pas

Radouane : Madame c'est trop chelou

P 80 : de quoi ?

Radouane : on arrive à capter les différents ++ par exemple on a su dire que c'était un journaliste juste par quelques moyens mnémotechniques

P 81 : non ce ne sont pas des moyens mnémotechniques

Morane : c'est la formation des mots

Radouane : non c'est des indices oraux genre on savait qu'avec le discours qu'il avait employé ++ les mots difficiles qu'il avait employés + on savait direct c'était un journaliste alors que si on dit ça comme ça on dirait voilà on pourrait penser à un roman

Morane : bah moi j'aurais pas dit ça

P 82 : non personne n'a dit que c'était un extrait de roman justement Radouane

Radouane : moi j'aurais pensé ça moi

P 83 : pourquoi ?

Radouane : parce que je sais pas ++ j'ai déjà vu des trucs du genre dans un roman ++ il parlait justement il parlait de trucs comme ça

Morane : oui c'est dans un roman mais c'est pas à l'oral ++ t'as déjà vu toi un gars qui dit *accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne ?*

Alice : ton frère <référence à Corentin qu'Alice connaît puisqu'ils étaient dans la même classe de seconde l'année précédente>

<rires>

P 84 : donc là toutes les phrases pour vous sont grammaticales ? c'est une vraie question j'ai pas plus de réponses que vous ++ elles sont toutes grammaticales ?

Olivier : faudrait se pencher longuement sur la question

P 85 : Olivier tu me feras toujours rire

Radouane : il fait rire tout le monde

Olivier : je n'ai rien fait là

P 86 : ah mais je ne dis pas que tu as fait quelque chose ++ mais pour tout le monde c'est grammatical ? ++ Eléonore ?

Eléonore : bah oui <avec un ton d'évidence>

P 87 : oui d'accord ++ je vous trouve extraordinaires parce qu'à partir du moment qu'un enseignant vous pose une question vous trouvez ça suspect

Radouane : oui

Eléonore : non oui c'est grammatical

P 88 : d'accord je passe au deuxième extrait je lis <lecture du deuxième extrait demain + je viendrais ? et pourquoi donc ? parce que maman me l'a demandé ? mais je n'en ai nulle envie ++ je sais qu'il me faut lui apporter l'aide dont elle a besoin mais elle a trois fils +++ elle se sent seule et bien<sup>37</sup> qu'elle demande une aide-ménagère ++ elle a Leïla, Jacqueline + ses chats++ mais seule ma compagnie l'apaiserait>

---

<sup>37</sup> L'interprétation est donnée par la lecture : /et bien qu'elle demande une aide-ménagère/ se comprend comme une interjection suivie d'un subjonctif à valeur injonctive.

Radouane : ça c'est un roman non une pièce de théâtre <voix de Daniel étouffée par celle de Radouane>

P 89 : Daniel ?

Daniel : on dirait + il se pose des questions à lui-même c'est comme si il y avait deux personnes

Radouane : il est schizo

P 90 : non

Daniel : ça peut être la même personne qui se parle

Alice : ça se voit que c'est écrit

P 91 : exactement donc on a l'impression que c'est un dialogue avec soi-même

<Morane intervient mais sa voix est couverte par celle de Radouane>

P 92 : Radouane écoute un peu les autres <rire d'Olivier>

Radouane : c'est bizarre

P 93 : est-ce que tu te rends compte que tu veux à chaque fois prendre la parole des autres ?

Radouane : excusez-moi

Olivier : c'est comme un discours ++ un mec qui parle à l'oral qu'on aurait écrit

Daniel : oui il parle dans son miroir là

P 94 : oui c'est comme un discours oral qu'on se tiendrait à soi-même mais qu'on aurait écrit ++ est-ce que les phrases vous paraissent grammaticales ? + toutes ou pas ? Antoine ?

Antoine : je crois pas

Alice : non

P 95 : non pourquoi ? quelles sont celles qui te semblent agrammaticales ?

Antoine : déjà la première

P 96 : la première *Demain + je viendrais* ?

Antoine : je trouve ça bizarre

Olivier : non et <en même temps intervention d'Alice>

Alice : non moi c'est la deuxième parce que si on la prend à part en fait y a plus de sens

Olivier : il faut qu'on lui pose une question pour que ça ait du sens

P 97 : donc là ça a pas de sens

Olivier : y a pas le contexte directement

Alice : en fait c'est si on les prend à part elles ont plus de sens en tous cas celle du milieu

P 98 : tu là Alice tu viens d'envisager autre chose si on isole une des phrases + y a plus du tout de sens

Alice : la deuxième en tous cas

P 99 : Radouane ?

Radouane : les phrases entre elles + elles font une confusion

P 100 : pourquoi ?

Radouane : moi au début je croyais qu' c' était deux personnes qui parlaient + alors qu'en fait vous confirmez qu'en fait c'est qu'une seule donc ça crée une certaine confusion chez le lecteur

P 101 : oui

Radouane : et je rejoins Alice si on isole une phrase + la phrase + elle a pas vraiment de sens on est perdu totalement dans le texte

P 102 : si tu avais pas le support papier ++ là tu les vois écrites les phrases + si tu avais simplement entendu ce que je disais + on aurait pu croire que c'était un dialogue ++ qu'est ce qui fait que là à l'écrit Daniel a dit + on a l'impression que c'est un monologue intérieur + enfin un dialogue avec soi-même ? il a pas parlé de dialogue + pourquoi ?

Olivier : parce que y a des méthodes d'écriture qui justement

Morane : oui pour les dialogues c'est spécifique

Olivier : des règles

P 103 : qu'est-ce qu'on aurait + si on avait un vrai dialogue Morane ?

Morane : des tirets

P 104 : oui on aurait tiret + tiret + tiret + donc là on est dans un contexte d'oral d'après ce que vous dites + un monologue intérieur mais écrit enfin on l'a rédigé est-ce que c'est un vrai oral ?

Radouane : non c'est mental

Morane : elle met elle-même son jugement c'est-à-dire quand elle dit *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* + c'est ++ comment dire +++ c'est comme si vous vous disiez je sais pas à un élève que ++ *je sais qu'il y a des problèmes mais il fait des efforts* + mais elle le sait elle-même + c'est une remarque personnelle

P 105 : d'accord

Morane : c'est + pas donc déjà on sait +

P 106 : je ne comprends pas ce que tu veux démontrer Morane ++ est-ce que quelqu'un a compris ?

Radouane : là je suis en train de comprendre en fait + la personne sait déjà la réponse mais vous + vous faites en sorte de vous poser la question c'est un truc chelou

Morane : oui enfin elle le sait

Olivier : elle se pose des questions et elle se répond tout de suite

Radouane : voilà

P 107 : oui mais c'est pour ça qu'on parle de monologue

Morane : oui mais elle fait aussi des espèces de remarques qu'elle sait mais elle le met quand même enfin

P 108 : alors je reprends Morane ++ en quoi envisager les indices de jugement ou dire l'implicite parce qu'en fait + c'est ça + dire ce qu'on pense

Morane : oui voilà

P 109 : ça va créer le fait qu'une phrase est grammaticale ou pas ? qu'est-ce qui fait que dans cette phrase *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* ça te gêne + qu'est-ce qui te gêne ?

Morane : le *bien que* ++ *bien qu'elle* parce que moi j'aurais mis *elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide-ménagère* et après ça aurait dû suivre

P 110 : d'accord

Morane : et moi ça me

P 111 : donc c'est peut-être le *et* qui est gênant

Morane : non c'est *bien qu'elle*

P 112 : si on dit *elle se sent seule bien qu'elle demande une aide-ménagère*

Morane : oui si on enlève *bien qu'elle* ++ *elle demande une aide-ménagère* là ce serait mieux



P 113 : d'accord je crois que j'ai compris + je prends le troisième extrait <lecture du troisième extrait> le pape fait penser à une multinationale qui aurait laissé cramer une récolte en décrétant que l'eau ne serait pas la solution à l'incendie ++ et qui + grand prince + une fois la terre brûlée + viendrait distribuer un petit sac à provisions à chaque habitant affamé en espérant être béatifié ++ il faudra encore quelques années avant que les couples de même sexe n'aient pas seulement les mêmes devoirs mais aussi les mêmes droits ++ même si + reconnaissons-le, à force d'être en mouvement, la droite française a bien évolué sur ce sujet ++ surtout quand on a en tête les cris d'orfraie qu'elle poussait lors du débat sur le pacs ++ dix ans plus tard + même la droite catholique est horrifiée par l'intolérance du pape ++ preuve qu'on peut aimer les statues sans ressentir le besoin d'en poser une sur le trône de pierre

EEE : ou là

Alice : ah bah là hyperbolique

Radouane : lyrique

P 114 : lyrique ?

Morane : non + métaphore + métaphore

P 115 : métaphorique oui + de quoi s'agit-il à votre avis ?

Olivier : un journal

P 116 : un journal c'est un extrait du *Monde* encore

Radouane : là il parle du mariage pour tous

P 117 : oui pacs mariage pour tous etcétera donc on est dans un cadre

Radouane : y a des comparaisons aussi

P 118 : oui

Radouane : entre la droite puriste et la droite catholique et

P 119 : la droite puriste c'est la droite catholique c'est ça Radouane ?

Radouane : non non pas forcément mais il parle des gens qui aiment pas forcément l'idée que deux personnes de même sexe se marient

P 120 : oui + regardez les phrases elles est-ce qu'elles vous semblent toutes grammaticales ?

Radouane : ouaih c'est bon

Aline : oui

P 121 : pourquoi ? Aline ++ ? +++ oui je te connais ++ tu vas me répondre oui ou non pour te débarrasser des justifications Aline <rires>

Olivier : y a une faute d'orthographe à dix ans <Olivier a repéré une coquille>

P 122 : oui c'est de ma faute en tapant

Radouane : elle est où la faute ?

Aline : à *reconnaissons* il manque un /s/

P 123 : oui j'ai écrit *dix anx* et puis j'ai oublié un /s/ à *reconnaissons* aussi j'ai écrit *reconnaissons* bon est-ce que toutes les phrases vous paraissent toutes grammaticales ? Antoine ?

Alice : <bas> oui mais elles sont mal coupées

Antoine : oui

P 124 : Alice + pourquoi tu dis qu'elles sont mal coupées ?

Alice : on m'a toujours dit de jamais commencer une phrase par *et*

P 125 : <en riant> alors qui t'a dit cela ?

Alice : tout le monde ++ c'est une liaison et en la mettant au milieu d'une phrase ++ au début d'une phrase enfin y a plus de liaison en fait je sais pas ++ je sais pas comment dire

P 126 : y a plus de coordination avec ce qui précède

Alice : oui voilà

P 127 : d'accord je comprends ce que tu veux dire + je vais lire le quatrième extrait + après on va revenir + on va essayer d'envisager les choses ++ ça va dire quelque chose à certains d'entre vous <lecture de l'extrait<sup>38</sup>> *je vous explique + pendant les semaines qui viennent je voudrais qu'on fasse un travail un peu plus poussé sur la syntaxe sur ce qu'on appelle la syntaxe* <rires des élèves présents à la séance d' AP précédente, du 22 mars. Séance également enregistrée et dont l'enseignante lit à ce moment-là un extrait de la transcription> *et en fait je vous ai demandé de venir pour que vraiment vous puissiez avoir comment dirais-je +++ regarder votre manière de rédiger + sur le plan syntaxique ++ on ne va pas du tout s'occuper de l'orthographe donc Alice tu ne te focalises pas sur l'orthographe mais juste sur la syntaxe + voir ce qu'il en est de vos écrits c'est-à-dire comment vous faites pour écrire vos phrases comment ensuite vous regarder vos phrases pour construire le paragraphe etcétera etcétera ++ alors dans un premier temps je vais vous demander quelle est votre définition de la phrase ++ vous avez le droit de passer par des exemples mais ce que je souhaite c'est que*

---

<sup>38</sup> L'extrait est la transcription écrite de la première intervention de l'enseignante pendant la séance d'AP du 22 mars (annexe page 137)

*vous me donniez véritablement ce qu'il en est de votre définition de la phrase ++ on va commencer sur le papier + vous allez écrire et après je vais vous présenter les phrases enfin + des trucs quoi avec des mots et vous me direz si oui ou non ce sont des phrases et pourquoi c'en est et pourquoi c'en est pas ++ vous prenez vos mots ++ et c'est un exercice difficile à ce point que je n'aimerais pas être à votre place +++ qu'est-ce que c'est qu'une phrase ?*

Radouane : j'ai reconnu directement que c'était vous

Morane : y' a même pas un point pas une virgule

P 128. : pas un point pas une virgule

Radouane : ça c'est oral

Alice : c'est oral oui

P 129 : ah et est-ce que vous acceptez cette phrase ou ces phrases ou pas ?

Morane : bah non

Radouane : c'est galère <derrière la voix de Radouane se faufile celle de Daniel>

Daniel : à l'oral

P 130 : à l'oral Daniel ?

Daniel : à l'oral oui

P 131 : et à l'écrit ?

Olivier : non non vous auriez mis une consigne plus synthétique ou plus résumée

P 132 : c'est-à-dire ? je ne comprends pas Olivier

Alice : non non

Olivier : si c'était à l'écrit vous auriez <Alice couvre la voix de son camarade> avec des questions

Alice : non virgule point

P 133 : en plus j'ai même triché quand j'ai transcrit pourquoi ?

Radouane : parce que vous avez réussi à faire des petites pauses pour respirer un peu

Morane : non parce que vous avez enregistré le dialogue

P 134 : très sincèrement est-ce que vous pensez que je prononce toutes les voyelles quand je parle ?

Alice : non

Morane : sinon après il faudrait s'arrêter

P 135 : comment ?

Morane : ça s'rait vous seriez épuisée

P 136 : par exemple tu viens de dire *ça s'rait* ++ *ça s'rait* c'est du langage oral on n'écrit pas *ça s'rait* même là

Radouane : et y a etcétera

P 137 : si + *etcétera* je le dis souvent

Radouane : oui mais c'est un écrit etcétera etc + pom + pom + pom +

P 138 : oui là je l'ai écrit intégralement

Morane : j'ai pas compris parce que vous avez dit ++ quand vous avez dit ++ vous avez écrit *je voudrais qu'on fasse un travail un peu plus poussé sur la syntaxe sur ce qu'on appelle la syntaxe*

P 139 : oui ?

Morane : et là je vois pas *un peu plus poussé sur la syntaxe + sur ce qu'on appelle la syntaxe* parce que vous l'avez déjà dit

P 140 : oui ?

Morane : donc je vois pas *<l'enseignante attend un développement car elle ne comprend pas ce que Morane veut dire>*

P 141 : vas-y lance-toi

Morane : je vois pas *<elle cherche ses mots>*

Alice : l'utilité

Morane : oui voilà l'utilité + parce qu'après en fait + vous donnez pas la définition après vous passez à un autre sujet

P 142 : non pourquoi ?

Alice : non elle voulait pas dire la définition elle disait la syntaxe mais c'est pas ça s'appelle la syntaxe

Morane : ah j'ai compris vous posez une question en fait

P 143 : c'est pas poser une question

Alice : non

P 144 : c'est que là par exemple tout à l'heure on a envisagé la grammaire mais tu te rends bien compte que dans les définitions que vous avez + vous avez des définitions complètement différentes + tout à l'heure tu parlais de temps ++ alors c'est vrai que tu t'étais trompée sur le mot mais Radouane a tout de suite parlé d'orthographe tu vois + si je vous dis + si je vous donne une définition de la syntaxe je travaille pas sur vos représentations tu vois Morane + en fait la syntaxe c'est la construction de la phrase

Morane : d'accord

Radouane : ça par exemple moi je l'aurais pas dit

Daniel : à l'oral c'est bon mais à l'écrit non

P 145 : oui à l'écrit c'est pas bon ++ pourquoi Daniel c'est pas bon à l'écrit ?

Daniel : à l'oral oui mais si à l'oral tu comprends <*s'adresse à un de ses camarades qui doit faire une moue dubitative*> y a pas de points y a pas de virgules

Héna : y a des mots comme *trucs* qu'on dit pas enfin on les dit à l'oral mais c'est pas ++

Alice : c'est pas du langage soutenu

Héna : c'est pas acceptable pour du français

P 146 : très bien pourquoi + c'est pas acceptable pour du français ? pour une prof de français non ?

Héna : non pour tout le monde

Alice : mais ça dépend du contexte en fait

Morane : et ça dépend aussi ++

P 147 : ça dépend encore du contexte + je lis le dernier extrait <*lecture du dernier texte*> *forer ++ forer dans le noir ++ descendre dans les profondeurs ++ SUFFIT ++ des siècles de mine et toujours rien ++ des siècles d'encre et pas de chemin ++ manquent toujours la lampe frontale + manquent toujours la carte des gouffres + le relevé des points d'eau ++ manquent les organes adéquats ++ yeux bouche nez non conformes ++ manque l'air ++ manque surtout + tu le découvres enfin + la dimension plate ++ la mystérieuse banalité offerte à fleur de terre ++ le bleu de la gentiane + celui de la véronique petit-chêne ++ loin du noir + de son poids + de ses chutes + loin des questions ++ bleu délesté + fleurit parce que fleurit*

Alice : manque le sens

Morane : je sais déjà d'où ça vient

Alice : je dirais poésie

Radouane : j'ai eu mal aux yeux

Olivier : ça évoque Zola

P 148 : c'est pas du Zola mais ça fait penser à du Zola ++ pourquoi Olivier ?

Olivier : parce que c'est incompréhensible <rires de tous> c'est ++

P 149 : bon alors Olivier tu vas creuser ton idée parce que ça fait penser vraiment à du Zola ++ pourquoi as-tu pensé à Zola ? <rires de ses camarades>

Morane : attention t'es enregistré là

Olivier : parce que c'est très détaillé ça décrit toujours ++

P 150 : ça décrit quoi ?

Radouane : la vie

Alice : non

Olivier : ça décrit une situation + une scène

Alice : tu penses à quoi bah comment dire + ça décrit l'ambiance de ++

P 151 : de ?

Alice : de la scène

P 152 : quelle scène ?

Olivier : c'est pas *Germinal*<sup>39</sup> ça ?

P 153 : ça te fait penser à *Germinal* ?

Olivier : y a *forer* + *dans le noir* + *lampe frontale* + tout ça

P 154 : *Germinal* donc c'est pas pour rien que tu penses à Zola

Radouane : oui mais Zola il a l'habitude de faire souvent des atmosphères assez ++

P 155 : assez quoi ?

Olivier : assez réalistes

Radouane : assez réalistes + oui voilà + et souvent assez obscures

---

<sup>39</sup> Le roman de Zola a été étudié en début d'année.

Morane : oui mais ça c'est pas réaliste

P 156 : obscur au niveau du sens ?

Radouane : non au niveau des personnages

Morane : non c'est pas du Zola <à Alice> je te jure c'est pas du Zola

Alice : c'est quoi alors ?

Radouane : dans l'atmosphère que dans le décor

Morane <à Alice> : c'est un poème du livre de Françoise Ascal qu'on a lu

Radouane : c'est ça c'est trop chelou

Morane : ah si je te jure

Aline : j' l' ai pas lu

P 157 : elle a raison

Aline : il est dedans

Alice : ah donc + c'était bien de la poésie

P 158 : c'est de la poésie ++ bon très rapidement + on continuera la semaine prochaine mais je voudrais <Radouane se lève> je n'ai pas terminé Radouane s'il te plait + c'est vraiment tiré de *Lignées* de Françoise Ascal ++ pour la semaine prochaine + je vous demande par rapport à ce qu'on a fait aujourd'hui + et ça peut vous paraître un peu ridicule mais c'est important + d'envisager quelles sont donc en relisant les extraits + quelles sont les phrases qui selon vous sont acceptables au niveau du sens ? quelles sont celles qui sont grammaticales ? quelles sont celles qui sont agrammaticales c'est-à-dire qu'on ne peut pas accepter ? et pourquoi c'est-à-dire dans quel(s) contexte(s) etcétera oral écrit etcétera ? vous pouvez complètement gribouiller sur la feuille elle est faite pour ça c'est vraiment un exercice en plus travailler sur la syntaxe et maintenant j'en reviens au but initial ++ pourquoi ces séances ?

Morane : c'est aussi parce que quand on fait des évaluations ++ on voit pas souvent + on pense que à la grammaire et on pense pas au sens ++ comme moi je fais au début + je pensais qu'au grammatical et j'ai pas pensé au sens c'est en la relisant que j'ai compris <elle fait référence au devoir du 16 février>

P 159 : là en l'occurrence elle était agrammaticale mais elle avait du sens

Alice : oui c'est l'inverse

Morane : oui mais quand je me suis relue avec le sens j'ai pu corriger

P 160 : d'accord

Morane : je pense que c'est ça

P 161 : donc on peut pas dissocier grammaire et sens c'est ça Morane ++ ? quand tu écris tu peux pas dissocier la grammaire de la phrase et le sens de la phrase ? tu travailles sur les deux plans ?

Morane : heu bah faut d'abord faire la gram- + faut d'abord faire la grammaire et puis ++ non non faut faire les deux *<énonciation qui l'aide à réfléchir et infléchir sa pensée initiale>*

P 162 : oui faut faire les deux *<retentissement de la sonnerie>* oui et c'est surtout pour travailler selon les phrases que vous pouvez écrire au lycée + n'oubliez pas que demain vous avez une évaluation de connaissances

Olivier : oui et y aura pas d'analyse à faire

P 163 : non sauf que la semaine prochaine je vais vous demander de faire une analyse et demain je vous distribue un travail facultatif + je dis bien facultatif + supplémentaire pour le mardi 28 [mai]

Radouane : facultatif ça veut dire que les personnes qui sont en difficulté doivent le faire

P 164 : exactement + oui Radouane



# Transcription de la séance du 24 mai 2013

Séance d'accompagnement personnalisé du 24 mai 2013. Élèves présents : Alice, Aline, Antoine, Daniel, Eléonore, Héna, Léane, Morane et Olivier.

Un premier temps est consacré à un rappel de ce qui a été antérieurement questionné lors des séances des 22 mars et 17 mai. Le second temps prolonge la réflexion initiée le 17 mai sur la grammaticalité et l'acceptabilité de certaines phrases des documents (pages 200 à 202 des annexes).

Enregistrement de 46 minutes.

P 1 : franchement vous ne comprenez pas pourquoi je vous enregistre ?

Olivier : si si

Alice : c'est pour nous analyser

Olivier : c'est pour rigoler le soir dans votre lit

P 2 : non Olivier c'est pas pour rigoler le soir dans mon lit ++ personne n'a compris ?

Olivier : pour analyser après

P 3 : oui mais pour analyser quoi justement ?

Morane : notre point de vue face au thème + face à la grammaire + aux phrases + comment dire ++ une analyse à l'écrit mais aussi de nos points de vue à nous ++ ça peut aider à comprendre nos problèmes + nos difficultés

P 4 : oui exactement alors dans ce que tu viens de dire Morane ++ est-ce que tu as l'impression que ce qu'on fait t'aide ou pas

Morane : bah oui parce que j'ai vu mon contrôle d'arts plastiques et le prof d'arts plastiques m'a dit que maintenant je savais hiérarchiser et bien ordonner mes documents donc ça veut dire que d'abord je fais la présentation et je fais pas la présentation puis après je mets un point et je fais une comparaison + d'abord je fais la comparaison des deux tableaux + et ça fait que au lieu d'avoir 12 ou 13 je me suis retrouvée à 16

P 5 : et tu penses que c'est vraiment de travailler sur la syntaxe + de comment structurer une phrase ?

Morane : oui puis même y a les questions ++ faire tout le temps la même erreur après on corrige et maintenant je sais que quand je fais des devoirs en arts plastiques je me pose toujours la question ++ bon d'accord tu as les deux tableaux ++ d'abord commence par les présenter ++ tu vas mettre un lien pour mettre + après faire la comparaison et tu fais pas tout en même temps ++ regarde bien la ponctuation ++ en fait c'est comme si je tombais et puis voilà je suis tombée une fois mais je tomberai pas deux

P 6 : d'accord donc tu fais vraiment attention à la ponctuation

Morane : oui

P 7 : comme l'autre fois quand tu avais entouré les points<sup>40</sup> après + tu avais rédigé avant et tu avais entouré les points pour voir si tu ponctuais bien ++ c'est ça ou pas ?

Morane : oui

P 8 : qui ne comprend pas ce qu'on fait ? ++ Alice ?

Alice : si je comprends

P 9 : Eléonore ?

Eléonore : oui

P 10 : à chaque fois Eléonore a l'air de dire ++ qu'est-ce qu'elle me pose comme question ? ++ Olivier ?

Olivier : oui mais pourquoi vous avez choisi la grammaire en particulier alors qu'il y a plein d'autres thèmes

P 11 : en fait la semaine dernière j'ai essayé de vous l'expliquer mais quand je me suis écoutée + je me suis dit que mon explication n'est pas très bonne ++ vous avez l'impression que comme on est prof de français + en fait on maîtrise complètement ce qu'il en est de l'écrit etcétera + alors c'est vrai qu'on maîtrise en ce sens qu'on sait écrire + d'accord c'est-à-dire que quand j'écris + que ce soit manuscrit ou sur ordinateur + je me relis + je vais envisager la structure du texte global + le paragraphe etcétera c'est-à-dire qu'il y a un tas d'automatismes qui sont inscrits + qui sont en moi + ce sont vraiment des automatismes et je me rends compte que j'ai le même apprentissage de la grammaire que vous + c'est-à-dire que vous avez appris un certain nombre de choses sur les propositions + sur comment construire les propositions ++ Alice la semaine dernière + tu envisageais la conjonction de coordination *et* + ne pas commencer une phrase par la conjonction de coordination *et* ++ et je ne sais pas si vous vous souvenez à un moment j'ai ri quand elle a dit cela et je me suis complètement reconnue en me disant *on m'a toujours dit* et je fais partie des gens qui ont toujours dit et au bout d'un moment je me suis dit mais pourquoi ? qu'est-ce qui fait que ? c'est-à-dire qu'on a le même apprentissage de la grammaire qui est une description du fonctionnement de la langue mais quand on regarde au collège quand on vous faisait travailler par exemple sur les propositions subordonnées vous aviez la leçon et puis ensuite bien souvent une série d'exercices sur la leçon en question c'est ça ou pas ?

EEE : Oui

P 12 : vous comprenez les leçons de manière ponctuelle ++ quand on travaille sur tel ou tel phénomène donc faire des exercices de grammaire c'est juste l'application d'une leçon de

---

<sup>40</sup> Référence au brouillon de Morane réalisé le 06 avril (annexe page 96)

grammaire ++ quand on vous dit par exemple pour l'orthographe un groupe nominal au pluriel prend des /S/ ensuite on regarde + un groupe nominal au pluriel allez hop un /S/ on fonctionne de manière automatique mais ça veut pas dire pour autant que ces processus qu'on essaie de mettre en place qui pour certains sont des micro-processus vous aident à écrire ++ quand un enseignant écrit il a oublié ce qui s'est passé auparavant ++ il faut qu'on se replonge dans nos copies de votre âge pour se rendre compte de ++ par exemple ++ il y a quelque temps j'ai retrouvé une de mes copies et je me suis rendu compte + je devais être en troisième ou quelque chose comme ça + il y avait plein de fautes d'orthographe ++ plein + moins que certains d'entre vous

Alice : oui voilà

P 13 : oui mais j'avais pas de problème d'orthographe et surtout de mémorisation de l'orthographe des mots et j'étais étonnée ++ tiens + c'est marrant + je faisais telle faute + je faisais telle faute + et je n'en ai aucun souvenir ++ et ce sont des choses dont on parle peu et je suis en train de chercher ++ comment enseigner la grammaire + la langue ++ c'est bien on décrit la langue on décrit le système de la langue mais encore faut-il trouver le truc pour que ça aide véritablement à écrire ++ savoir que c'est un groupe nominal c'est très bien mais c'est peut-être encore mieux de savoir construire le groupe nominal en relation avec le verbe etcétera donc voilà ++ mon interrogation est là et elle dure depuis longtemps ++ essayer de vous aider à écrire mieux et je trouve ça intéressant de vous interroger car vous avez des définitions différentes +++ *grammaire* pour vous ça n'évoque pas les mêmes choses + la semaine dernière pour Morane tout de suite la grammaire c'était les temps + Radouane + l'orthographe et c'est même intéressant parce que quand j'utilise le terme *grammaire* ce n'est pas la même définition que vous par exemple certains d'entre vous ont du mal avec le terme syntaxe ++ qu'est-ce c'est que la syntaxe ? donc même ça au niveau terminologie c'est pas du tout évident et sur les textes que je vous ai distribués là ++ le fait que ce soit grammatical ou pas c'est extrêmement intéressant parce qu'on est pas d'accord ++ alors qui peut justement synthétiser ce qu'on a fait dans les deux précédentes séances ? Héna ?

Héna : j' sais pas

P 14 : tu sais pas ce qu'on a fait la semaine dernière ?

Héna : si je sais

P 15 : vas-y dis-le avec tes mots

Héna : on a essayé de donner la définition d'un ++ je sais pas + je sais pas comment l'expliquer + non pas une phrase

P 16 : décris ce qu'on a fait si tu veux

Héna : on a lu plusieurs textes et on devait ++ vous nous avez demandé d'après nous ça venait d'où ? et pourquoi ? et après on devait justifier par rapport aux mots qui étaient dans le texte parce que c'était pas écrit

P 17 : alors justifier quoi ?

Héna : on devait expliquer pourquoi on avait dit que ça c'est un article de journal ou ça c'était un dialogue et on devait dire c'est quoi qui nous poussait à dire ça

P 18 : est-ce que tout le monde est d'accord avec Héna ? Olivier ?

Olivier : bah ouaih

P 19 : Léane ?

Léane : à la première séance on devait dire ce qu'on croyait que c'est la phrase après je sais plus

P 20 : après tu sais plus + Antoine ?

Antoine : je sais plus

P 21 : tu sais plus ++ tu mens très mal <silence> vous avez remarqué la stratégie d'Antoine ?

Morane : c'est le genre qui regarde la table et qui ne veut rien dire

P 22 : mais je crois qu'on pourrait rester des heures comme ça ++ bon Héna a dit qu'en fait je vous demandais de vous justifier par rapport au texte quand vous disiez si c'était un journal

Daniel : si c'était des phrases grammaticales

Alice : des phrases adaptées

P 23 : des phrases adaptées ++ oui vas-y Alice

Alice : adaptées aux genres enfin et aux formalités

P 24 : aux genres et aux formalités qu'est-ce que tu entends par là

Alice : comment dire ++ est-ce que ça convenait à ce genre de texte ou selon le contexte et est-ce qu'on pouvait les utiliser dans d'autres contextes

P 25 : oui ++ qu'est-ce qu'on avait repéré comme contextes ?

Olivier : textes oral et écrit

P 26 : oral écrit oui

Olivier : et dans le contexte oral les mots sont différents ++ les phrases elles sont différentes

Daniel : on les voit pas de la même manière

P 27 : comment tu les vois ?

Daniel : l'oral on comprend ce qui est dit mais à l'écrit ça peut choquer XXX

P 28 : tu penses à l'extrait que j'ai transcrit c'est ça Daniel ?

Daniel : oui

P 29 : effectivement je vous ai retranscrit un extrait de cours et dans une transcription de l'oral y a pas de ponctuation ++ pourquoi j'avais mis cet extrait sans ponctuation avec les hésitations etcétera ? par contre j'avais transformé ++

Olivier : pour simuler l'oral

P 30 : pour simuler l'oral et puis ++ pensez à certains de vos écrits ++ certains d'entre vous qui oublient quelque peu la ponctuation

Morane <riant> : j' me sens pas du tout visée ++ c'est dingue ça

P 31 : on va les relire ces devoirs + après si vous vous souvenez de ce qu'on a vu + l'absence de ponctuation est extrêmement gênante + alors qu'est-ce qu'on avait vu ? on avait vu écrit oral quoi d'autre ?

Morane : on avait dit les différences + comment dire tout de suite + on lit un texte on sait si c'est adapté à l'oral ou à l'écrit

P 32 : oui et à quoi le vois-tu ?

Morane : on avait vu par rapport par la ponctuation mais aussi par les mots qu'on utilise

P 33 : oui

Morane : y a des mots qui nous donnent un espèce d'indice et ça fait que voilà on sait tout de suite ça c'est l'oral et c'est pas dit à l'écrit

Alice : oui le langage soutenu

Morane : par exemple dans ce que tu viens de dire *ça fait que* est-ce qu'on l'écrirait ? ++ non

P 34 : est-ce qu'il y a pas un contexte quand même où on pourrait l'écrire *ça fait que* ? ++ imaginez que vous soyez dans le cadre d'une évaluation

Morane : ah oui sur les conséquences

P 35 : je ne comprends pas ce que tu veux dire

Morane : en contrôle d'histoire je vais mettre des inconvénients gnagnagna *ça fait que* ++ non *cela fait que*

P 36 : ah tu transformes *ça* en *cela*

Morane : *ça* va pas dedans en fait + on met la phrase + on met le mot + et *ça* va pas dedans donc on va essayer de le transformer et on va en mettre un qui va bien avec la phrase et qui

P 37 : un quoi ?

Morane : un autre mot

P 38 : un autre mot donc *ça* tu le transformes en *cela* puisque *ça* en fait on l'utilise ++ vas-y Daniel je n'ai pas entendu

Daniel : non je dis j'ai l'habitude de marquer « *ça* » dans mes copies

P 39 : oui mais souvent je te corrige + pourquoi ? en fait Alice l'a dit dans vos copies on vous demande un vocabulaire plus soutenu + *ça* c'est du langage oral ++ *ça* veut pas dire que c'est grossier ou quoi que ce soit + ce n'est pas *ça* mais vous avez l'utilisation de certains mots qui sont appropriés pour l'oral qui le sont pas pour l'écrit ++ Héna la semaine dernière tu reprenais le mot *truc* que j'avais utilisé tu te souviens ou pas ?

Héna : oui

P 40 : voilà typiquement *truc* on va l'utiliser pour l'oral dans le cadre d'une explication + on va vite etcétera par contre + par exemple quand j'utilise etcétera c'est pour allez hop +++ il y a tout une série mais je vais pas donner toute la série mais est-ce qu'il y aurait dans mes phrases écrites beaucoup de etcétera ?

EEE : non

P 41 : non au bout d'un moment le lecteur *ça* va donc il y a une différence entre l'oral et l'écrit par le vocabulaire qui est utilisé + par la syntaxe + aussi la semaine dernière j'avais pris l'exemple de Morane qui disait *ça s'rait* /S/ apostrophe /R/ /A/ /I/ /T/

Alice : on l'écrit pas

P 42 : et à un moment quand j'ai lu ce que j'ai transcrit j'ai dit à Morane mais est-ce vous l'accepteriez tous ? et elle a répondu *non parce que vous seriez épuisée* c'est le terme que tu as utilisé ++ c'est vrai essayer d'articuler toutes les voyelles toutes les consonnes au bout d'un moment la mâchoire ++ *ça* demande un effort de concentration tout à fait extraordinaire + essayez d'écouter certains hommes politiques qui vont avoir ce phrasé + c'est un entraînement + tu penses à quelqu'un Daniel ?

Daniel : oui Sarkosy Hollande

P 43 : oui par exemple ++ je sais pas si je vous ai déjà parlé de Jacques Chirac qui fait des liaisons qui n'existent même pas ++ par exemple le verbe faire à la troisième personne du pluriel il ne dit pas [ilfɔ] mais [ilfɔt] ++ il y a même une surenchère dans la prononciation de certaines syllabes ++ donc il y a une différence entre oral et écrit + différences très importantes et puis il y a une différence dans ce qu'on vous demande d'écrire le [s] ++ on pourrait l'écrire *ce démonstratif* par exemple dans une copie de bac de français ++ on pourrait l'avoir quand ? <*silence des élèves*> imaginez un dialogue qui reproduit justement du style direct

Olivier : parce que à l'écrit on mettrait plus *cela*

P 44 : oui mais si par exemple Olivier tu reproduisais un dialogue entre deux élèves par exemple mais pour une écriture d'invention du bac dans ton dialogue tu aurais droit d'utiliser ça pourquoi ?

Olivier : parce que c'est un contexte oral

P 45 : et oui parce que c'est un contexte oral donc à chaque fois vous devez évidemment penser à ce qu'on vous demande de faire ++ quel est le contexte dans lequel vous vous situez + si vous êtes dans le cadre d'un commentaire écrit évidemment vous n'utilisez pas ça si vous êtes dans le cadre d'une argumentation de type historique + analyse de documents + si vous évoquez les documents + vous allez écrire *les documents* vous n'allez pas écrire ça

Morane : bah non

P 46 : bah voilà typiquement donc on est en train de travailler sur des contextes qui sont différents + contextes auxquels il faut faire attention puisque sinon c'est complètement inadapté ++ alors on va reprendre les textes que je vous ai distribués la semaine dernière + je vais les relire et on va revoir ++ je vous avais demandé de voir en quoi ces textes ont des phrases grammaticales ou pas +++ je note au tableau rapidement ce que nous venons d'envisager donc + oral + écrit + vocabulaire courant ° vocabulaire soutenu syntaxe +++ qui veut lire le premier extrait ?

<Lecture par Morane>

P 47 : souvenez-vous ++ qu'est-ce que vous avez dit la semaine dernière ?

Alice : que c'était dur à lire en fait ++ oui c'était plus dur à lire + plus épuisant on va dire que d'autres textes

P 48 : oui pourquoi vous vous souvenez des raisons que vous aviez évoquées ou pas

Olivier : le vocabulaire <*assentiment collégial*>

Alice : de longues phrases en fait

P 49 : de longues phrases + alors quoi comme longues phrases ?

Alice : l'avant dernière

Daniel : à condition que cette gauche <*Daniel commence à lire l'avant dernière phrase du premier extrait*>

Alice : oui à condition c'est l'ensemble en fait

P 50 : c'est-à-dire ?

Alice : le fait qu'il y ait des mots compliqués et que c'est ++ y a que des virgules en fait on n'a pas trop le temps de ++

P 51 : donc un vocabulaire qui vous apparaît comme compliqué + beaucoup de virgules

Alice : oui voilà

P 52 : c'est ça aussi Daniel ? Eléonore t'es d'accord avec ça ++ qui créé donc une certaine phrase et qui rend évidemment la lecture compliquée pour le lecteur ? Antoine t'es d'accord ou pas ?

Antoine : oui

P 53 : alors là on vient de travailler sur le sens ++ vous avez évoqué le sens + difficulté de comprendre la phrase difficulté immédiate d'accord

Alice : hum

P 54 : non pardon pas difficulté immédiate ++ c'est une difficulté à comprendre immédiatement le sens

Alice : oui

P 55 : par contre est-ce que cette phrase est mal construite au niveau de la grammaire ?

Alice : non

P 56 : Aline

Aline : non

P 57 : pourquoi ?

Daniel : y a sujet verbe complément

P 58 : y a sujet verbe complément ++ vas-y Daniel +++ tu remarqueras personne ne t'aide

Alice : on sait pas non plus

P 59 : vous savez pas ?

Alice : personnellement non

P 60 : tu sais pas Alice ?

Morane : moi je ++

P 61 : quand je pose la question de savoir si cette phrase est grammaticale + il dit qu'elle est grammaticale et qu'il y a sujet verbe complément alors je lui demande de déterminer les sujet verbe complément

Alice : la syntaxe



Morane : <qui parle en même temps qu'Alice> c'est une espèce comme vous l'avez dit c'est voilà parce que on m'a dit que on fait comme ça une phrase alors voilà une phrase est faite comme ça sujet verbe

P 62 : d'accord donc ça veut dire vous êtes simplement dans un processus de répétition sujet verbe complément <agitation des élèves>

Morane : voilà après un sujet + c'est comme dans toutes les langues anglais sujet c'est /je/ /tu/ /il/ /nous/

P 63 : Daniel c'est comme ça que tu as réagi de toute façon + il faut qu'il y ait sujet verbe complément donc là il y a sujet verbe complément c'est vrai<sup>41</sup>

Daniel : oui

P 64 : bon alors maintenant je voudrais une analyse un peu plus fine parce que le problème peut être là ++ en quoi trouvez-vous qu'il y a sujet verbe complément ++ ou pas d'ailleurs ? puisqu'on est en train de déterminer une notion de phrase

Morane : c'est quand on se relit

P 65 : vous m'avez dit que cette phrase est grammaticale donc au niveau du sens vous avez évoqué la difficulté à comprendre immédiatement cette phrase mais vous dites qu'elle est grammaticale donc il y a quelque chose qui fait que ++

Morane : *elle lui voit jouer le rôle de diviseur des voix de gauche*

P 66 : attends où est-ce qu'elle est

Aline : c'est la troisième

Daniel <en fond> : *la droite sarkosienne*

P 67 : on est à à condition que cette gauche + c'est la phrase qu'a évoquée Alice <Daniel parle mais tout bas> qu'est-ce que tu dis Daniel ? tu parles dans une barbe que tu n'as pas

Daniel : non je dis *la droite sarkosienne s'en frotte les mains* + *la droite sarkosienne* est le sujet + *frotte* c'est le verbe et *les mains* le complément

P 68 : d'accord je suis d'accord avec toi *la droite sarkosienne* en position de sujet dans la phrase *s'en* le /s/ c'est du verbe pronominal *s'en frotte* c'est bien pronominal d'accord ? et *les mains* le complément ++ je prends la phrase d'Alice maintenant < *l'enseignante relit la phrase en question* > à condition que cette gauche radicale + née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation + accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne

---

<sup>41</sup> Il répond ainsi en raison de ce qui lui a été répété pendant des années.

Morane : c'est le *à condition*

Alice : non bah

Olivier : *à condition* c'est un +++ comment on appelle ça

Morane : enfin c'est ++ c'est énervant

P 69 : mais dites-le avec vos mots

Morane : oui c'est *tu mangeras le gâteau à condition que tu fasses tes devoirs*

P 70 : ça c'est du chantage

Alice : ça ne m'étonne pas de toi <*rires*>

Morane : madame Alice elle est méchante avec moi

P 71 : je n'ai pas entendu Morane

Alice : elle dit que je suis méchante

P 72 : alors si Alice est méchante +++ qu'est-ce que tu as dit ? *tu mangeras le gâteau au chocolat* c'est ça ?

Morane : *oui tu mangeras le gâteau au chocolat à condition que tu fasses tes devoirs* <*l'énoncé de Morane est reproduit au tableau par l'enseignante*>

<*Daniel parle mais l'enseignante n'entend pas*>

P 73 : mais qu'est-ce que tu racontes Daniel ? j'aimerais bien entendre ce que tu dis ++ la semaine dernière + c'était pareil + j'entends une espèce de voix et je me dis + elle a bien de la chance Héna + elle l'entend un peu mais nous on l'entend jamais enfin moi en tous cas

Daniel : non c'est parce que le chocolat ça me rappelle le français <*rires*>

P 74 : alors quelle différence faites-vous de construction entre la phrase de Morane *tu mangeras le gâteau au chocolat à condition que tu fasses tes devoirs* et la phrase telle qu'elle est dans le texte ?

Alice : ça n'a pas le même rapport et *à condition* est au tout début de la phrase et là il est en plein milieu donc ça n'a pas le même sens

Daniel : c'est mieux de la placer au début ou + <*Daniel pose une question*>

P 75 : *c'est mieux de le placer au début* ++ c'est une question ?

Daniel : oui

P 76 : j'en sais rien

Morane : pour moi c'est mieux au début + pour moi ça a toujours été au début

Olivier : elle est normale cette phrase y a pas de ++

P 77 : y a pas de quoi ?

Morane : oui si ça se trouve c'est moi qui me fais un film

Olivier : c'est une phrase chiante mais normale

P 78 : alors *chiante* en français ++ t'as compris

Olivier : embêtante heu peu aguichante <*rires des camarades*>

P 79 : je vois ce que tu veux dire mais pourquoi ?

Olivier : parce qu'elle est compliquée + elle est longue et puis y a du vocabulaire

Héna : elle a raison Morane quand ça commence par *à condition* ça ++

Alice : en fait on attend autre chose comme la dernière fois on attend autre chose derrière et là en fait on attend quelque chose avant parce que + normalement ça devrait être dans la même phrase parce que comment dire ++ les liens + ils sont pas

Héna : c'est mal coupé c'est n'importe quoi c'est comme si on disait *parce que nanana*

P 80 : alors pourquoi ce serait n'importe quoi Héna ?

Héna : bah parce que je sais pas comment expliquer

Olivier : il en parle de la raison

Alice : oui il en parle mais c'est mal coupé

Héna : c'est mal coupé en fait parce que ici

Olivier : il aurait dû mettre une virgule

Daniel : *front national*

Héna : oui voilà je sais pas pourquoi il a séparé *le front national* ++ *à condition que* alors que c'est censé être lié

P 81 : alors en fait si j'entends bien ce que tu dis Héna on aurait *chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles de front national à condition que cette gauche radicale etcétera accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne* <*lecture avec suppression du point entre les deux phrases*>

Olivier : c'est trop long

P 82 : ce serait trop long mais la position du *à condition que* vous apparaîtrait mieux adaptée ?

EEE : oui

Alice : oui voilà parce qu'en fait là + comment dire ++ ça fait + enfin + quand on lit pas le texte + enfin quand on lit pas les deux phrases d'affilée en fait ça paraît bizarre

P 83 : oui

Alice : sorties du contexte c'est pas clair

Morane : puis sais pas mais *à condition que* ça a toujours été mis au milieu on m'a toujours dit tu mets pas *à condition que* derrière un point c'est comme si tu

P 84 : non mais tu mets pas de points Morane <l'enseignante fait référence à l'écrit-copie du 16 février>

Morane : c'est méchant

P 85 : non c'est un constat ce que tu as dit tout à l'heure c'est-à-dire que tu arrives à mieux voir donc l'objectif est là + voir ses propres erreurs donc tu es tout à fait dans ce qu'on peut te demander et cela fait éminemment plaisir

Morane : mais je sais pas encore mettre de points

P 86 : si + tu en mets maintenant + même si tu les entoures ++ qu'est-ce que ça peut faire ? c'est toi la semaine dernière qui as été gênée par le *et bien que* + tu te souviens ?

Morane : oui

P 87 : pareil ++ les connecteurs ++ tu es très sensible aux connecteurs que ce soit des subordinants ou des connecteurs logiques donc il faut continuer à travailler comme ça ++ donc ça veut dire que le *à condition que* vous gêne ++ quand je prends par exemple la dernière phrase *comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés* moi + je le dirais pas et je l'écrirais pas ++ pourquoi ?

Morane : parce que là aussi

Olivier : c'est un ++

Morane : quand on fait une comparaison ça fait comme +

Olivier : c'est un jugement

P 88 : je ne parle que de la construction Olivier + pas du jugement

Morane : on parle de quelqu'un + on met *comme* et après on parle de quelqu'un + c'est attaché c'est pas séparé sinon c'est plus

Alice : sinon c'est pas parfait

Morane : non c'est pas ++ c'est comme si +

P 89 : Héna t'es d'accord ou pas ?

Daniel : je suis plus moi + je suis perdu

P 90 : vous êtes perdus ++ est-ce que *comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés* vous apparaît comme problématique au même titre que la précédente phrase avec *à condition que* ?

EEE : oui

Héna : oui c'est la même chose + c'est le même fonctionnement

P 91 : d'accord + le même fonctionnement

Alice : puis là elle est très courte alors que l'autre on met *à condition que* et après on met une grande phrase alors que là elle est courte ça ne change rien le sens est +++

P 92 : problématique

Alice : en fait dans le texte elle a un sens mais quand on la met en dehors du texte elle a plus aucun sens

P 93 : je regarde par exemple le cinquième extrait + vous l'avez reconnu c'est un texte de Françoise Ascal <*l'enseignante commence à lire l'extrait*> *forer* ++ *forer dans le noir* ++ *descendre dans les profondeurs* ++ *suffit* ++ d'ailleurs c'est pas moi qui vais lire + qui veut lire ?

Morane : moi j'aimerais bien enfin ce serait bien que ce soit Antoine + Antoine parle jamais

P 94 : mais il va parler ne t'inquiète pas quand il aura envie + il parlera ++ moi j'aimerais bien entendre Léane + tu veux bien ?

Léane <*lisant*> : *forer* ++ *forer dans le noir* ++ *descendre dans les profondeurs* ++ *suffit* ++ *des siècles de mine et toujours rien* ++ *des siècles d'encre et pas de chemin* ++ *manque toujours la lampe frontale* + *manquent toujours la carte des gouffres* + *le relevé des points d'eau* ++ *manquent les organes adéquats* ++ *yeux bouche nez non conformes* ++ *manque l'air* ++ *manque surtout* + *tu le découvres enfin* + *la dimension plate* ++ *la mystérieuse banalité offerte à fleur de terre* ++ *le bleu de la gentiane* + *celui de la véronique petit-chêne* ++ *loin du noir* + *de son poids* + *de ses chutes* ++ *loin des questions* ++ *bleu délesté* + *fleurit parce que fleurit* ++

Daniel : *fleurit parce que fleurit*

P 95 : merci ++ alors qu'est-ce que vous pensez des phrases de Françoise Ascal ?

Eléonore : ça veut rien dire directement

Olivier : c'est son livre

Alice : y a pas de syntaxe

P 96 : ah si y a une syntaxe

Eléonore : si quand même

Alice : y a plus la syntaxe stricte on va dire

P 97 : alors c'est quoi la syntaxe stricte ?

Alice : la syntaxe ++ comment dire +++

P 98 : Eléonore pourquoi tu dis que ça veut rien dire ?

Eléonore : on dirait que dès qu'il y a quelque chose dans sa tête elle le note tout de suite du coup ça a plus de sens comme dans là *yeux bouche nez non conformes* ++

P 99 : quand on reprend le contexte ++ tu me dis si je comprends bien ce que tu as évoqué ++ quand elle évoque justement *bouche nez* etcétera ++ est-ce que tu penses qu'elle fonctionne simplement par association d'idées ?

Morane : non je pense que c'est une phrase qui passe dans sa tête *yeux bouche nez*

Eléonore : non pas forcément une phrase mais chaque mot dans sa tête et elle écrit tout ce qui passe dans sa tête +

Morane <formulé tout bas> : moi je pense que c'est une phrase qui passe dans sa tête

P 100 : alors quand tu dis ça tu sembles considérer ++ c'est une vraie question Eléonore + tu sembles considérer qu'elle ne travaille pas son texte

Eléonore : si il est travaillé son texte quand même

P 101 : alors comment tu le vois qu'il est travaillé ?

Alice : elle met tout directement en fait

Eléonore : oui

Alice : tout lui vient directement et comment dire ++

Olivier : elle l'a dit je crois <les élèves ont rencontré Françoise Ascal le 22 mai, 3 jours avant cette séance d'AP> qu'elle travaillait beaucoup sur ses textes

Alice : oui mais à mon avis elle veut que dans notre tête tout vienne directement et pas + tous les mots importants nous viennent directement dans la tête et pas ++

Eléonore : pas de choses compliquées

Alice : oui voilà pas de choses compliquées et tous ces mots qu'on se fasse une image

P 102 : une image comment ?+

E : c'est-à-dire

P 103 : dans ce que j'entends + je crois comprendre quelque chose mais j'ai peur de me tromper ++ vous avez l'air de dire qu'elle choisit des mots importants c'est ça ? Eléonore c'est ça + importants ?

Alice : en fait elle enlève tous les mots

Eléonore : compliqués

Alice : compliqués ou inutiles enfin par exemple *yeux bouche nez* ++ elle pourrait mettre *yeux virgule bouche et nez* pour sauf qu'on comprend très bien la phrase en fait + on fait automatiquement dans notre tête on n'a pas besoin enfin ++ même les verbes en fait *yeux virgule bouche et nez* ne sont pas conformes dans nos têtes ++ on se remet comment dire +++ on voit direct les mots importants et les autres enfin je sais pas comment dire ++

P 104 : si si je vois très très bien mais justement quand on écrit donc *<l'enseignante écrit au tableau ce que vient de dire Alice qui rétablit des virgules à l'énumération>* on aurait en français strict comme tu dis Alice

Alice : oui voilà

P 105 : on aurait

Eléonore : *les yeux + la bouche et le nez* sont non conformes ou ne sont pas conformes *<l'enseignante écrit sous la dictée>*

Alice : oui

P 106 : d'accord + entre cette première phrase celle de Françoise Ascal et celle-là qu'est-ce qu'on a rajouté en fait ?

Alice : verbe et je sais plus comment ça s'appelle ++ ponctuation et le *et*

P 107 : on a rajouté de la ponctuation + la conjonction de coordination et

Aline : *le + la + les*

P 108 : oui les déterminants

Alice : tout quoi enfin tous les ++ le français strict tout le comment dire +++

P 109 : Olivier ?

Olivier : c'est ++ il faut répondre à votre question ou je peux dire un truc qu'a rien à voir

P 110 : tu peux dire un truc qu'a rien à voir

Olivier : c'est pas une sorte de licence poétique

P 111 : si complètement on est en plein dans la licence ++ ça veut dire quoi ?

Morane : moi je sens que y en a qui ont le sème<sup>42</sup> <rires>

Aline : ah alors

Alice : personne hein

P 112 : oui ça veut dire quoi licence ? je pense que vous l'avez vu dans les bars tabacs qui ont ++ j'ai pas entendu Olivier

Olivier : c'est des règles et des techniques d'écriture qui sont jouées à l'oreille qui servent dans la poésie tout ça

P 113 : licence ça signifie tout simplement autorisation ++ autorisation à ne pas forcément respecter toutes les règles telles que nous les connaissons ++ je pensais aux bars tabac les vendeurs d'alcool ont une licence pour vendre de l'alcool

Alice : c'est-à-dire ?

P 114 : une autorisation à

Alice : ah d'accord

P 115 : c'est en ce sens-là qu'il est utilisé ++ donc ici on a rajouté des déterminants la virgule et la conjonction de coordination ++ quand on reprend la première phrase *yeux bouche nez non conformes* ++ est-ce que la signification est la même que *les yeux + la bouche et le nez ne sont pas conformes* ?

EEE : Oui

Alice : oui c'est plus synthétique en fait

P 116 : oui on est peut-être dans une image mentale plus directe + c'est ce que tu dirais Alice ?

Alice : oui voilà c'est ça

P 117 : d'accord d'accord ++ pour les deux phrases + dans quel cas pourriez-vous utiliser cette phrase là ? <silence des élèves> pourquoi Françoise Ascal utilise-t-elle cette phrase ?

Alice : parce qu'elle a une licence parce qu'elle a le droit

Morane : elle connaît le mot c'est bien

---

<sup>42</sup> « Avoir le sème », ou « seum » ou « seume » : avoir la haine, la rage, être dégoûté, déçu, être en colère.



< rires des élèves >

P 118 : pourquoi ? oui mais pourquoi a-t-elle le droit Alice ?

Alice : bah parce que dans la poésie voilà y a pas tout ce côté strict en fait n'est plus apparent parce qu'en fait c'est pas ce qu'on veut faire passer ++ on veut juste faire passer l'émotion et pas des critères enfin je sais pas comment dire ++

P 119 : si c'est ça c'est exactement ça ++ là par exemple *les yeux + la bouche et le nez ne sont pas conformes* + vous seriez dans quel contexte ?

Alice : description enfin

P 120 : j'ai pas entendu Olivier

Olivier : de contrôle

Morane : une description

P 121 : de contrôle ++ qu'est-ce que tu entends par contrôle ?

Olivier : de devoir d'interrogation quand on doit écrire pour l'école quoi

P 122 : oui c'est ça c'est exactement ça ++ on est en train de travailler sur l'école la syntaxe de l'école d'accord ++ pourquoi dans vos copies j'écris parfois que c'est pas bien construit ? est-ce que c'est en soi mal construit ?

EEE : non

Alice : c'est pas conforme

Daniel : ça veut rien dire

P 123 : oui ++ alors des fois ça veut rien dire c'est vrai je suis d'accord Daniel + et là c'est un gros problème mais souvent ça veut dire quelque chose et je vous le mets en marge d'ailleurs que il y a de bonnes idées mais que la mise en forme ++ donc on est bien dans un apprentissage ou plutôt un ajustement à une grammaire qui soit une grammaire d'école d'accord ou pas ? je reprends le texte de Françoise Ascal

Olivier : le bleu de la gentiane celui de la véroniq- <il bute sur le mot tapé avec une coquille>

P 124 : *véronique* c'est moi qui ai fait une coquille ++ c'est quoi une véronique ?

Aline : c'est pas une fleur ?

P 125 : c'est une fleur la gentiane c'est une fleur aussi ++ alors quand on reprend les deux premières phrases même les trois d'ailleurs *forer* ++ *forer dans le noir* ++ *descendre dans les profondeurs* ++ qu'est-ce que vous en pensez de ces trois phrases ?

Alice : c'est l'oral enfin c'est comme si on racontait enfin c'est

Daniel : c'est le style poétique

Eléonore : non à l'oral on dit pas ça comme ça

P 126 : non ? non Eléonore on ne dirait pas ça comme ça à l'oral

Morane : non c'est plus

Alice : comme si on racontait

Morane : une histoire

Alice : oui une histoire oui

P 127 : est-ce que vous n'êtes pas là justement en train de construire votre histoire quand vous utilisez ces mots ?

Alice : oui voilà c'est ça

P 128 : Aline tu imagines un personnage c'est ça ? souvenez-vous la semaine dernière Olivier avait évoqué *germinal* pourquoi ?

Morane : bah *germinal* mine

P 129 : oui *germinal* mine forer noir descendre dans les profondeurs etcétera etcétera ++ Antoine quand tu lis cet extrait tu vois quoi ?

Antoine : je sais pas comment expliquer

P 130 : ah non + ça va ça va + *je sais pas comment l'expliquer*

Antoine : bah quelqu'un qui est en train de + de creuser dans le noir on va dire et qui descend

P 131 : d'accord donc tu imagines bien un personnage est-ce que pourtant elle évoque un personnage

Antoine et Alice : non

P 132 : on est en train de construire

Olivier : une histoire

P 133 : oui par les mots on construit une histoire + à votre avis quel était l'objectif de Françoise Ascal ?

Héna : c'est un support pour notre imagination pour créer une histoire <la sonnerie retentit> chacun son imagination

P 134 : oui est-ce qu'elle a réussi ?

EE : oui

P 135 : et vous voyez que *forer* c'est juste un verbe à l'infinitif mais pour elle c'est une phrase ++ est-ce que vous pourriez écrire ça en langage d'école ?

EEE : non

P 136 : dans quel cadre vous pourriez le faire ? <Olivier répond l'enseignante n'entend pas> non pardon je m'exprime mal + tu as raison Olivier + pas dans le cadre du commentaire et de la dissertation mais si on vous demandait de créer une poésie est-ce que vous pourriez faire ça ?

Alice : bah oui

Eléonore : oui

P 137 : n'oubliez pas + demain vous avez une évaluation d'analyse de texte donc je veux des phrases d'analyse de texte <brouhaha, les élèves rangent leurs affaires pour sortir en récréation>

Alice : ah c'est une analyse

P 138 : oui c'est une confrontation de deux textes

Olivier : c'est un contrôle demain

Daniel : ah c'est contrôle

P 139 : oui c'est un contrôle demain

Héna : mais madame c'est pas une analyse si on doit faire

Alice bah si c'est une analyse

P 140 : oui c'est une analyse de textes

Alice c'est une confrontation par rapport aux registres ou pas

P 141 : oui oui par rapport aux registres

Morane : on les analyse et à la fin on voit le registre

P 142 : oui pas de panique ++ ce qui m'intéresse c'est véritablement votre analyse des indices ++ pensez aux phrases je veux des phrases de commentaire ++ on a quoi dans les phrases de commentaire

Alice : phrases de commentaire c'est à dire

P 143 : vous allez avoir deux textes avec un thème commun

Alice : des arguments

P 144 : oui mais tes arguments ils tournent autour de quoi ? <brouhaha dû à la remise en place des tables>

Daniel : comme avant les vacances

P 145 : quand on fait une analyse de texte on fait quoi au brouillon ?

Eléonore : un tableau

P 146 : oui et qu'est-ce qu'on met ?

Morane : les indices de procédés + les occurrences et analyse

P 147 : oui donc vos phrases elles doivent envisager ça ++ occurrences indices et analyse ça va ou pas ? ++ le champ lexical de + on cite ++

Eléonore : oui on doit expliquer pourquoi et les registres

Alice : oui pourquoi c'est ce registre là

P 148 : oui oui je suis juste en train de dire que ce sont des phrases de commentaire pas des phrases poétiques

Eléonore : oui je sais

P 149 : vous apportez votre fiche connecteurs logiques<sup>43</sup> et votre fiche analyse de texte<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Fiche qui liste des connecteurs possibles en fonction du raisonnement que l'on souhaite mettre en place.

<sup>44</sup> Fiche méthodologique construite avec les élèves.

## Transcription de la séance du 31 mai 2013

Séance d'accompagnement personnalisé du 31 mai 2013. Élèves présents : Alice, Aline, Antoine, Daniel, Éléonore, Héna, Morane et Nicolas.

Cette séance porte sur l'évaluation du 25 mai (sujet page 21 des annexes). Les écrits remis, les élèves commentent leurs réalisations, questionnent leurs manières de procéder, les comparent.

P 1 : je vous rends vos travaux de confrontation de documents<sup>45</sup> *<devoir de deux heures du 25 mai>* on va faire un corrigé ensemble demain + évidemment et pour demain j'ai reproduit deux copies pour qu'on travaille en fait sur la méthodologie de la confrontation des documents je ne veux pas qu'on travaille dans cette perspective + là je vais vous donner vos travaux et je voudrais que vous regardiez ce qu'il en est de votre syntaxe ++ dans un premier temps vous allez regarder votre manière de rédiger et uniquement votre manière de rédiger et ensuite sur une feuille à part vous allez noter ce qui vous convient et ce qui ne vous convient pas uniquement sur la syntaxe pas sur le raisonnement global de confrontation de documents et ensuite une phase collective vous allez lire en fait ce que vous avez écrit et vous allez dire aussi pourquoi ça vous convient et pourquoi ça vous convient pas et au besoin si vous voulez transformer un petit passage que vous allez choisir pour le rendre *<inaudible>*

*<Temps de remise des manuscrits>*

Morane : j'adore les commentaires *cette copie fait VRAIMENT plaisir <elle lit une des annotations portées sur son écrit-copie>*

P 2 : oui je préfère écrire ce genre de commentaire que ça va pas etcétera +++ Alice puisque tu n'étais pas là est-ce que tu veux simplement rédiger quelques lignes et ensuite commenter ces quelques lignes

Alice : c'est-à-dire rédiger quelques lignes

P 3 : sur la confrontation des documents

Alice : faut faire le brouillon d'abord parce que rédiger tout de suite ça va être dur

P 4 : tiens le sujet

Alice : je l'ai je crois

P 5 : tu l'as ?

Alice : non j'étais pas là

Olivier : c'est pas un narrateur *<interroge une annotation>*

---

<sup>45</sup> Sujet page 21 des annexes.

P 6 : non les poètes ++ ça c'est une question de détail Olivier ++ demain on le verra j'ai envisagé quelques points généraux par rapport à ça ++ il y a eu quelques erreurs + un narrateur c'est là pour raconter une histoire et là on te raconte pas une histoire

Olivier : non ++ et quand vous entourez en vert et que vous mettez /b/ ça veut dire quoi

P 7 : ça veut dire que c'est bien + alors justement quand j'entoure ce genre de choses ++ regardez < l'enseignante montre l'écrit-copie d'Olivier à tous et lit les connecteurs entourés en vert lors de sa correction > là on a *alors que* + *en revanche* ++ pourquoi c'est bien ?

Morane : parce que c'est une confrontation

P 8 : exactement Olivier tu es bien dans l'exercice de la confrontation + dans le début de ta phrase + le texte d'Éluard + dans la suite de ta phrase après *alors que* Louise Labé ++ *en revanche* ++ tu repasses à Louise Labé et à nouveau Éluard donc tu es bien dans la confrontation + je repère là les mots ++ les connecteurs qui me permettent de dire qu'effectivement tu es dans la confrontation et ton raisonnement est logique donc c'est bien

<long moment où chacun regarde son écrit>

P 9 : pourquoi tu me regardes Antoine ?

Antoine : je sais pas

P 10 : globalement regarde ta copie ++ si tu avais à écrire à nouveau une analyse de ces textes + est-ce que tu écrirais exactement la même chose ?

Antoine : non je crois pas

P 11 : alors vas-y réécris ++ tu peux envisager les choses comme ça et comparer ensuite la première écriture celle-là et la seconde que tu vas faire et essaie d'envisager en fait pourquoi tu changerais les choses au niveau de la syntaxe +++ ça va Daniel ?

Daniel : oui

P 12 : tu as compris Éléonore ?

Éléonore : oui

<environ 15 minutes plus tard>

P 13 : globalement qu'est-ce que vous pensez de votre manière de rédiger ? ++ qui peut commenter un peu sa copie ? Héna tu peux ?

Héna : c'est dur parce que c'est la mienne alors je sais pas

P 14 : oui mais c'est la tienne à une semaine d'intervalle donc tu pourrais avoir une petite distance non ? est-ce que tu réécrirais les choses de la même manière ?

Héna : bah après la correction non

P 15 : après la correction ++ c'est-à-dire demain ?

Héna : je sais pas vous avez corrigé alors

P 16 : ah non il y a plein de choses qui ne sont pas corrigées

Héna : je sais pas mais en tous cas moi j'aime pas me regarder

P 17 : t'aime pas regarder ++ pourquoi qu'est-ce qui te gêne ?

Héna : je sais pas j'aime pas ma manière de rédiger + enfin j'arrive pas + enfin si j'arrive + mais j'aime pas du tout

P 18 : t'arrives pas à te relire à te corriger ? ou tu n'arrives pas à te relire parce que tu n'aimes pas ta manière de rédiger ?

Héna : parce que j'aime pas ma manière de rédiger

P 19 : ah bon + et pourquoi tu ne changes pas si tu n'aimes pas ?

Héna : bah justement je sais pas comment ++ je sais pas ++ j'aime pas comment je fais mes phrases et tout ça

Alice : comment tu formules tes phrases

Héna : j'ai l'impression que j'en fais trop en fait + je sais pas comment expliquer

Morane : tu utilises trop de formalités + c'est ça pour toi

Héna : oui voilà

Morane : tu t'exprimes pas assez

Héna : j'essaie de m'exprimer et j'en fais trop et à la fin ça va pas

P 20 : ça veut quoi en faire trop ? tu peux donner un exemple +++

Héna : je sais pas si j'ai un exemple ici ++ par exemple quand j'écris *<elle lit un extrait de sa copie> pour rendre compte de son sentiment amoureux elle emploie aussi des expressions traduisant dans quel état elle est quand il n'est pas là avec elle*

P 21 : alors qu'est-ce qui te gêne ?

Héna : pour moi c'est compliqué et ça ++ enfin c'est pas du blabla mais ça exprime pas vraiment ce que je voulais exprimer

P 22 : alors qu'est-ce que tu veux exprimer ?

Héna : bah justement + je sais pas j'arrive pas + j'ai des choses en tête mais après j'en fais trop j'écris trop et ++

P 23 : tu peux pas poser tes idées très rapidement sur le papier et ensuite passer à l'oral ? enfin te dire les phrases à l'oral et les écrire ou ++ ?

Héna : c'est les mots ++ je sais pas quels mots employer ++

P 24 : ça a toujours été comme ça Héna ou pas

Héna : bah oui enfin moi j'ai pas confiance en moi alors des fois j'ai des choses en tête et je me dis que ça va être nul donc je les mets pas

P 25 : oui ça va être nul comme d'habitude + c'est vrai que tu es nulle Héna <rires des élèves> c'est pas possible ++ c'est pas possible ++ est-ce que tu peux pas un jour prendre en compte ce que tu es capable de faire ?

Héna : si je mets tout ce que je veux mettre madame je vais limite pas vous rendre la copie parce qu'après ça va être n'importe quoi parce que j'ai toujours été comme ça on m'a toujours fait la remarque dans mes bulletins

P 26 : remarque de quoi ?

Héna : ils savent que j'ai des choses en tête mais je vais pas les mettre parce que je sais pas si ça va être bon ou pas + même pour participer en classe c'est comme ça

P 27 : oui mais si tu n'oses pas on le saura jamais ++ donc qu'est-ce qu'il faut faire ?

Héna : d'accord pour moi c'est nul ++ je sais pas

Morane : je crois avoir compris Héna ++ elle utilise enfin ++ elle procède à une écriture qui est pas la sienne parce que elle pense que si elle fait comment dire ++ si elle rentre comment dire ++ si elle fait une écriture qui est pas la sienne mais qui est correcte + elle aura forcément une bonne note alors que si elle le fait avec sa propre écriture et qu'à un moment enfin comment dire ++ je vais dire ça ++ mais qu'elle se lâche + qu'elle écrive vraiment + elle a peur de tomber dans l'exagération et de perdre des points à cause de ça

Héna : oui voilà c'est pas le vocabulaire c'est ça

Alice <posant une question à Héna> : c'est donner son avis c'est ça ++ enfin donner plus ++ pas ce que tu penses réellement mais comme t'es pas sûre de toi tu dis je vais partir sur un truc un peu plus flou

Héna : oui voilà

Morane : en fait je vais utiliser cet écrit là parce que comme ça je vais être sûre d'y arriver que utiliser mon propre écrit ++ c'est un peu comme une assurance pour elle

P 28 : oui je vois + mais pourquoi pensez-vous systématiquement que dans les écrits qu'on vous demande au lycée ++ parce que là on est dans l'écrit normé ++ est-ce qu'on demande forcément d'oublier votre personnalité ?



Morane : non mais c'est pas d'oublier sa personnalité mais c'est une espère d'assurance pour pouvoir

Alice : on s'exprime moins en fait

Héna : si je dis ce que je pense + je vais continuer + je vais continuer + je vais toujours continuer

P 29 : Héna est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu entends par *ce que je pense* ? peut-être que c'est ça que je n'arrive pas à comprendre

Héna : bah là non je dis ce que je pense mais ++ au bout d'un moment je me dis stop faut que je m'arrête mais des fois ça a pas de sens

Morane : t'as peur de faire des hors sujets en fait

Héna : oui voilà après je me dis faut que je

Alice : en fait elle approfondit pas parce qu'elle a peur que si elle approfondit + elle a peur que ce soit un truc qu'elle s'est inventé elle-même

P 30 : d'accord alors Héna comment faire pour ne pas tomber sur le hors sujet surtout concernant l'analyse de texte ? qu'est-ce que vous avez remarqué de l'analyse de texte la démarche ++ Olivier ?

Olivier : noter d'abord les éléments de compréhension

P 31 : les éléments de compréhension ++ oui vraiment dans ce groupe vous n'avez pas de problème de compréhension des textes ++ au contraire vous avez une grande finesse littéraire ++ alors ça c'est un truc que j'aimerais que vous m'expliquiez un jour ++ je n'ai pas le temps malheureusement quand je corrige de fouiller vraiment vos copies mais je remarque que pour beaucoup d'entre vous ++ toi Héna notamment entre les éléments de compréhension et ta copie il y a un écart monstrueux ++ dans les éléments de compréhension vous notez bien souvent même la finesse de votre compréhension pourquoi ne pas interroger ça pour fouiller le texte et rédiger ++

Olivier : on voit pas ce que vous voulez dire par interroger ça

P 32 : Héna est-ce que tu veux bien lire tes éléments de compréhension s'il te plait

Héna : le texte a<sup>46</sup> *<elle lit les éléments de compréhension notés sur sa copie> ce texte est un poème de Louise Labé il est écrit en ancien français*

P 33 : bon ça c'est faux mais c'est pas grave

Héna : c'est avec des mots bizarres

---

<sup>46</sup> « Tant que mes yeux pourront larmes épandre » de Louise Labé, *Sonnets* (XIV). En annexe page 21.

P 34 : oui pour toi c'est bizarre mais c'est pas grave ça

Héna <lisant les éléments de compréhension notés sur son écrit> : ce poème inspire la pitié et la tristesse car elle fait comprendre à travers ce poème que quelqu'un lui manque et qu'elle est anéantie + le texte 2<sup>47</sup> est aussi un poème

P 35 : attends arrête-toi là ++ je prends ne serait que ce premier texte tristesse

Morane : il me fait pas penser à la pitié moi

Aline : elle me fait penser au chagrin moi

P 36 : tristesse pitié et tu dis elle fait comprendre que +

Héna : à travers ce poème que quelqu'un lui manque et qu'elle est anéantie

P 37 : voilà y a tout ++ interroger ça veut dire quoi ? + ça veut dire qu'en fait ++ je reprends tes mots + tu peux le faire toute seule ++ comment s'exprime la tristesse ? comment voit-on qu'elle est anéantie puisque c'est le terme que tu utilises ? comment voit-on qu'elle aime quelqu'un ? le manque ? etcétera etcétera tu vois ou pas ? + évidemment tu ne peux pas te tromper puisque tu dois prouver par le texte donc tu fais pas de hors sujet quand tu procèdes comme ça non ?

Héna : non

P 38 : après comment ++ l'autre souci c'est d'avoir des phrases qui soient compréhensibles par l'autre ++ faut passer par l'oral +++ Morane je peux regarder tes brouillons ?

Morane : j'ai fait celui-là et celui-là aussi

P 39 : j'ai une question à te poser ++ là par exemple on voit que des points sont entourés en rouge sur le brouillon de ta rédaction ++ c'est pendant que tu rédiges ou après ? c'est pendant que tu écris que tu fais ça ou c'est après ?

Morane <après un temps de réflexion> : non c'est après parce que pendant + je peux pas faire deux choses à la fois <rires de ses camarades> +++ non c'est vrai + mes parents me disent + *tu peux pas faire deux choses à la fois* + bon je sais

P 40 : non mais ça va venir ++ regarde d'après ce que tu dis Morane ++ tu écris d'abord au crayon papier et après tu relis en mettant les points <la sonnerie retentit> et en entourant ++ pourquoi entourer ?

Morane : parce que ça me permet de bien les voir ++ de pas les oublier

P 41 : et tout à l'heure je vous signale que dans le couloir qu'est-ce qu'elle a dit ? ++ *je suis une visuelle*

---

<sup>47</sup> « Je t'aime » de Paul Éluard, *Le Phénix* (1951). Voir annexes page 21.

Héna : ah oui

P 42 : voilà c'est-à-dire que là Morane en fait a compris complètement son fonctionnement et regardez ++ ici il y a aussi un autre point ++ tout à l'heure tu me demandais Olivier pourquoi j'entoure *alors que* ? tu l'as écrit après je suppose

Morane : oui

P 43 : comme la virgule et le point ?

Morane : oui parce que j'ai pensé à la confrontation et je me suis dit on fait une confrontation donc j'ai mis *alors que* parce que ça montre bien mais il y a d'autres termes pour faire une confrontation mais j'ai choisi *alors que* et je l'ai rajouté après en me relisant

P 44 : voilà c'est une syntaxe qui est adaptée en fait à ce qu'on vous demande ++ Héna tu dois prendre tes éléments de compréhension et utiliser *tes phrases tes mots* etcétera ++ Morane ici a compris la procédure +++ l'autre copie concernant le devoir sur les Restaveks<sup>48</sup> était un gros une grosse claque et c'est vrai que depuis tu fais ça [entourer les éléments de ponctuation] alors à chaque fois visiblement tu écris et tu mets la ponctuation c'est ça Morane

Morane : maintenant que je les vois oui y a certaines idées je les ai supprimées +++ l'autre copie que je vous ai donnée je l'ai fait au feutre

P 45 : oui mais ça marche

---

<sup>48</sup> Devoir du 16 février, page 16 des annexes.

## **Document support à la séance du 17 mai 2013<sup>49</sup>**

### **Phrases ou pas phrases ? Pourquoi et dans quel (s) contexte (s) ?**

**Extrait 1 :** « Une autre gauche ne pourrait que conforter l'ascension légitime d'un pôle anticapitaliste autour d'Olivier Besancenot. La droite sarkosienne s'en frotte les mains. Elle lui voit jouer le rôle de diviseur des voix de gauche, comme le front national fut celui des voix de droite pendant vingt ans. Sauf qu'Olivier Besancenot n'est pas Le Pen. Chasser sur les terres de la gauche anticapitaliste serait moins indigne que chasser sur celles du Front national. À condition que cette gauche radicale, née d'un rapprochement entre réformistes et révolutionnaires face à la mondialisation, accepte de ne pas céder aux sirènes du populisme anti-Union européenne. Comme d'autres cèdent au populisme anti-immigrés. »

**Extrait 2 :** « Demain, je viendrais ? Et pourquoi donc ? Parce que maman me l'a demandé ? Mais je n'en ai nulle envie ! Je sais qu'il me faut lui apporter l'aide dont elle a besoin mais elle a trois fils ! Elle se sent seule et bien qu'elle demande une aide ménagère. Elle a Leïla, Jacqueline, ses chats. Mais seule ma compagnie l'apaiserait. »

**Extrait 3 :** « Le pape fait penser à une multinationale qui aurait laissé cramer une récolte en décrétant que l'eau ne serait pas la solution à l'incendie. Et qui, grand prince, une fois la terre brûlée, viendrait

---

<sup>49</sup> Pour une meilleure lisibilité des textes (pour les dyslexiques notamment) les textes sont présentés en arial 14, interligne 1,5.

distribuer un petit sac à provisions à chaque habitant affamé en espérant être béatifié. (...) Il faudra encore quelques années avant que les couples de même sexe n'aient pas seulement les mêmes devoirs mais aussi les mêmes droits. Même si, reconnaissons-le<sup>50</sup>, à force d'être en mouvement, la droite française a bien évolué sur ce sujet. Surtout quand on a en tête les cris d'orfraie qu'elle poussait lors du débat sur le pacs. (...) Dix ans<sup>51</sup> plus tard, même la droite catholique est horrifiée par l'intolérance du pape. Preuve qu'on peut aimer les statues sans ressentir le besoin d'en poser une sur le trône de Pierre. »

**Extrait 4 :** « Je vous explique pendant les semaines qui viennent je voudrais qu'on fasse un travail un peu plus poussé sur la syntaxe sur ce qu'on appelle la syntaxe et en fait je vous ai demandé de venir pour que vraiment vous puissiez avoir comment dirais-je regarder votre manière de rédiger sur le plan syntaxique on ne va pas du tout s'occuper de l'orthographe donc Alice tu ne te focalises pas sur l'orthographe mais juste sur la syntaxe voir ce qu'il en est de vos écrits c'est à dire comment vous faites pour écrire vos phrases comment ensuite vous regarder vos phrases pour construire le paragraphe etcétera etcétera alors dans un premier temps je vais vous demander quelle est votre définition de la phrase vous avez le droit de passer par des exemples mais ce que je souhaite c'est que vous me donniez véritablement ce qu'il en est de votre définition de la phrase on va commencer sur le papier vous allez écrire et après je vais vous présenter les phrases enfin des trucs quoi avec des mots et vous me direz si oui on non ce sont des phrases et

---

<sup>50</sup> Erreur de l'enseignante.

<sup>51</sup> Erreur de l'enseignante.

pourquoi c'en est et pourquoi c'en est pas vous prenez vos mots et c'est un exercice difficile à ce point que j' aimerais pas être à votre place qu'est-ce que c'est qu'une phrase »

**Extrait 5** : « Forer. Forer dans le noir. Descendre dans les profondeurs. Suffit ! Des siècles de mine et toujours rien. Des siècles d'encre et pas de chemin. Manque toujours la lampe frontale, manquent toujours la carte des gouffres, le relevé des points d'eau. Manquent les organes adéquats. Yeux bouche nez non conformes. Manque l'air. Manque surtout – tu le découvres enfin - la dimension plate. La mystérieuse banalité offerte à fleur de terre.

Le bleu de la gentiane, celui de la véronique petit-chêne.

Loin du noir, de son poids, de ses chutes

Loin des questions.

Bleu délesté, *fleurit parce que fleurit.* »

# Scan des définitions écrites de la phrase en accompagnement personnalisé, séance du 22 mars 2013

Accompagnement  
personnalisé  
2dc 22/03/13 La phrase.

Alice

La phrase

↳ forme structurale faite avec des mots dont le premier commence par une majuscule et à la fin un point. Il faut que elle comprenne au moins un sujet et un verbe puis

Éliane

Phrase?

majuscule, point; verbe; sujet;

Léane

1. Une phrase est un ensemble de mots qui permet à l'interlocuteur ou au lecteur de nous comprendre.

2

Marine

une phrase = c'est ce sont des assemblément de mots qui commence par une majuscule et finit par un point. elle ne doit être ni trop longue. et doit avoir de ses ponctuations (exemple Paul partait avec son chat quand soudain, une voiture est arrivée

gène

- L'expansion européenne entraîne une ouverture symbolisé par des routes plus détaillées

Eval et hors

Détailler = ex. opinions / prise de position

• lecteur = comprendre

• avis des docs.

Les ouvertures / lecteurs.