



HAL
open science

“ LA LENGUA ES UN SISTEMA DE CITAS ”

Eduardo Calil

► **To cite this version:**

Eduardo Calil. “ LA LENGUA ES UN SISTEMA DE CITAS ”. Enseigner les littératures dans le souci de la langue, Mar 2010, Genève, Suisse. pp.42-47. halshs-00468482

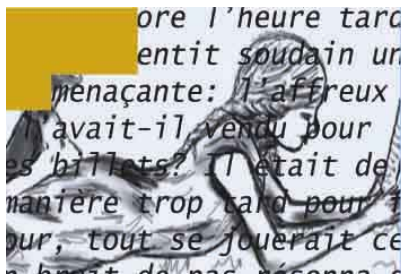
HAL Id: halshs-00468482

<https://shs.hal.science/halshs-00468482v1>

Submitted on 31 Mar 2010

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.



« LA LENGUA ES UN SISTEMA DE CITAS »

Relation entre les poèmes de poètes et les poèmes d'élèves brésiliens récemment alphabétisés

Eduardo Calil, enseignant chercheur,
Université Fédérale d'Alagoas, Maceió, Brésil.

Résumé : *cette étude a pour objectif l'analyse des rapports que l'on peut observer entre des poèmes de poètes lus et commentés par une enseignante et le processus d'écriture de poésies composées par des élèves à qui l'on a demandé, en classe, d'inventer et d'écrire, en binôme, une poésie. Pour permettre à ces derniers d'accéder à l'univers littéraire propre à ce genre, j'ai élaboré un projet didactique nommé "Poème de chaque jour" (Calil, 2001) qui consiste, à partir d'un recueil très fourni, de proposer, de façon systématique, originale et soutenue, la lecture et le commentaire de poésies. Sur la base d'une conception du langage comme "interaction verbale" (Bakhtine, 1984), je propose de présenter les marques dialogiques qui émergent du processus d'écriture de poésies en acte. Pour se faire, j'analyserai une séquence durant laquelle Valdemir et Maria, deux élèves de 11 et 12 ans, récemment alphabétisés, échangent et écrivent leur poème "Qui vient me sauver". L'analyse montre que la récurrence de ces marques dialogiques n'advient pas de façon mécanique ou délibérée mais qu'elle reflète la façon dont s'établissent les relations d'altérité entre le poème des élèves et ceux d'auteurs lus et commentés en classe. Le projet didactique a favorisé la formation et la richesse de ces relations d'altérité; cela permet aux élèves une multiplicité de références (syntaxiques, morphologiques, sémantiques, phonologique, thématiques) enregistrées durant le processus d'écriture en acte.*

INTRODUCTION¹

Sur la base d'une conception du langage comme « interaction verbale » (Bakhtine, 1984), les Instructions Scolaires Officielles Brésiliennes (Brésil, 1997), dans le cadre théorique socio-historique, ont suggéré que l'enseignement de la lecture et de l'écriture prenne en compte les textes les plus courants, ceux qui circulent socialement, mais aussi les genres discursifs plus valorisés dans l'école. Les objectifs étant de constituer un contexte favorable et d'offrir aux élèves un répertoire référentiel textuel favorisant les relations dialogiques, sans sous-évaluer l'importance des utilisations et des fonctions sociales des textes dans

les processus d'enseignement et d'apprentissage significatifs. De ce point de vue, la mise en circulation, dans la classe, d'un ensemble de textes appartenant à un même genre littéraire peut fonctionner comme un lieu d'altérité qui nourrira les textes des élèves.

L'objet de l'analyse de cette étude insiste donc spécifiquement sur les processus d'écriture de poésies en classe et leurs relations dialogiques avec les poèmes mis à disposition et les pratiques discursives établies dans l'interaction entre l'enseignant et ses élèves.

L'hypothèse de base, dont la citation de Borges (1975) qui accompagne le titre ci-dessus sert de métaphore, suppose la langue comme altérité et le système comme trinitaire cela implique une langue comprise comme dispositif énonciatif trinitaire (Dufour, 1990²), constituée des « trois termes "je" "tu" "il", qui

¹ E. Calil est chercheur associé au Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique (CNPq) également chercheur associé à l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM). Ce travail a été soutenu par le laboratoire MoDyCo – UMR 7114 (Université Paris 10, Nanterre) pendant son séjour postdoctoral.

² Cf. Dufour (1990) particulièrement la deuxième partie intitulée "La trinité et la langue" (p. 71-145).

mettent instantanément en forme son espace (celui du locuteur) symbolique, personnel, et social. » (Dufour, 1990, p. 54). Dans cet espace de relation « je-tu/il », qui est un *espace de symbolisation*, se configure nécessairement la figure de l'Autre qui marque l'absence dans la relation « je-tu », c'est-à-dire, « je » et « tu » trouvent seulement un lieu d'existence dans une instanciation d'absence, « il faut au sujet [je] et à cet autre [tu], un autre autre, un *Autre* encore, figurant et assignant l'absence hors de leur champ pour qu'elle ne contamine pas l'intérieur même de leur coprésence » (Dufour, 1990, p. 97).

La création de textes s'effectue grâce à une intense altérité, condition *sine qua non* de tout sujet parlant. C'est dans ce sens que j'emploie le mot « citation », c'est à dire comme « référence » à l'Autre.

Pour indiquer certaines de ces « références » et le mode singulier dont elles s'établissent, je vais identifier les marques dialogiques qui constituent et interfèrent le processus d'écriture en dyade. Cette identification sera faite à partir de l'analyse des échanges enregistrés pendant la conception et l'écriture d'un poème que deux élèves effectuent ensemble.

FIGURE DE L'AUTRE ET MARQUES DIALOGIQUES

L'« interaction verbale » tient une place centrale et incontournable dans la réflexion de Bakhtine. Développés durant ces dernières décennies, ses textes sont fondamentaux dans de nombreux champs d'études en sciences du langage, tant en France qu'au Brésil. L'influence de sa conception du langage est indéniable, ainsi que les interprétations et la multiplicité des concepts qui en découlent comme, entre autres, le « dialogisme » et ses formes de manifestation (« dialogisme interdiscursif », « dialogisme interlocutif » et « autodialogisme »), « voix », « polyphonie », « orientation dialogique », « hétérogénéité (constitutive et montrée) », « reprise en écho »...

Sans entrer dans la querelle théorique et terminologique que chacune de ces notions évoque, j'emprunterai la voix de Bres comme point de départ :

Parce que mon énoncé se produit au contact d'autres énoncés, il en sera marqué ; il portera la trace de cette interaction sous des formes très diverses, mais qui ont toutes en commun de faire ou de laisser entendre une / d'autres voix que celle du locuteur, la / les voix des énoncés avec lesquels s'est produite l'interaction. (Bres, 2005 : p. 53, 54).

Il n'est pas possible d'expliquer chaque notion que j'ai souligné, mais je pense qu'elles ne sont pas éloignées d'une interprétation de la langue comme « dispositif trinitaire » comme évoquée ci-dessus, basée sur l'affirmation apparemment simple de Dufour : « Lorsqu'un sujet parle, il dit "je" à un "tu", à propos de "il". Parlez et vous mettez ce système en jeu et, dès lors, une fantastique mise en ordre discours sera instantanément effectuée. » (Dufour, 1990, p. 73).

Dans ce travail, je m'arrêterai au « il », c'est-à-dire en termes bakhtiniens, à l'identification des « marques dialogiques » qui se manifestent dans le

processus d'écriture en binôme choisi pour cette analyse. J'entends donc les « marques dialogiques », dans un sens large et, en même temps, complexe, qui ne peuvent être réduites à un seul niveau de la langue, comme par exemple, identifier les marques « syntaxiques » sans tenir compte de leurs articulations avec les autres niveaux présents dans la production d'un texte et ce qui est activé par les conditions de production propres à celles d'une classe.

Toujours en rapport au sens ample et, en même temps, complexe des marques dialogiques, je détache l'impossibilité d'une interprétation causale et la nécessité de considérer son caractère singulier et inattendu, bien qu'il y ait les restrictions de la chaîne syntagmatique et des configurations textuelles cristallisées socio-historiquement.

Pour ces raisons, l'analyse n'a pas la prétention d'être déterministe, exhaustive ou conclusive. J'ai juste l'intention d'indiquer combien le recueil de poèmes proposé par l'enseignant peut constituer les « figures de l'Autre » (Dufour, 2003, p. 38) nécessaires pour l'entrée de l'élève dans l'univers littéraire de l'écriture. Et enfin, justifier ce que les orientations scolaires brésiliennes préconisent.

POÈME DE CHAQUE JOUR ET LE PROCESSUS D'ÉCRITURE EN ACTE

Dans les pratiques didactiques, la poésie est un genre littéraire souvent proposé aux élèves brésiliens qui apprennent à lire et à écrire mais son utilisation pédagogique se résume, dans les livres scolaires, en une analyse graphique du poème (nombre de vers, de strophes, de syllabes ou de rimes) ainsi, est privilégiée l'utilisation des règles et des normes grammaticales. Par ailleurs, ce même genre littéraire est principalement employé dans des activités de lecture et d'interprétation, au détriment des propositions favorisant la production d'écriture de poèmes en classe.

A partir de ces observations, mais aussi inspiré par le travail de (Dolz & Schneuwly, 1996) et par les Instructions Scolaires Officielles brésiliennes (Brésil, 1997), j'ai élaboré le Projet Didactique « Poème de chaque jour » (Calil, 2001) dont l'objectif a été de proposer, de façon systématique, différente et dense, un recueil de poèmes; matériel ou « matière première » de soutien à la création et à la mise en forme de poèmes écrits par les jeunes élèves néo-alphabétisés.

Dans le projet, cité ci-dessus, j'ai prétendu donc :

a) Créer un recueil de textes littéraires choisis, une anthologie d'une soixantaine de poèmes de poètes brésiliens.

b) Offrir un répertoire qui favoriserait le processus de création de poésies par les élèves d'une classe donnée. Ainsi, chaque jour, l'enseignante a récité un poème, avec comme objectifs l'évaluation des caractères sonores, rythmiques et mélodiques propres au poème lu à haute voix et l'expression des propres émotions ou associations. Une fois par semaine, elle a conduit une activité de compréhension et d'interprétation d'un

des poèmes sélectionnés, en repérant les jeux de mots, les images évoquées, les métaphores, antithèses, homophonies, allitérations, rimes, etc. Enfin, tous les 15 jours, elle a demandé aux élèves d'inventer un poème ; l'ensemble des poèmes, en fin de projet, ont été insérés dans un livre de poésies. Ces propositions ont été faites aux élèves qui, par paires, ont dû inventer un seul poème.

L'exécution de ce projet didactique s'est déroulée de mars à août 2001, dans une classe d'élèves âgés de 11 et 12 ans, ayant redoublés au moins une fois dans le cycle des apprentissages initiaux (ce qui correspondent au Brésil au CP, CE1 et CE2) et appartenant à une classe sociale défavorisée³.

Pour accéder au développement de ce projet didactique et, en particulier au processus de création de poésie, j'ai opté d'enregistrer et filmer les propositions de production faites aux élèves, prenant en considération une pratique didactique qui valorise l'interaction en groupe (Vygotski, 1978) et surtout en considérant que la conversation entre les élèves pourrait aider à avoir accès au processus d'écriture. J'ai décidé de filmer les paires d'élèves, Valdemir et Maria, durant les 15 séances de production de textes. Puis, j'ai sélectionné les prises de vues où les deux élèves, à partir des consignes de l'enseignante, inventent et écrivent ensemble un poème.

Pour pouvoir analyser comment s'établit ce "sistema de citas" j'ai examiné le déroulement verbal entre Valdemir et Maria pendant le processus d'écriture en acte et le manuscrit produit de ce processus. Dans l'analyse exposée plus bas, je mettrai en évidence ce que les deux élèves se disent durant le processus d'écriture en acte et les relations avec certains poèmes qui ont été lus durant la réalisation du projet didactique « Poème de chaque jour ».

LES POÉSIES LUES COMME MATÉRIEL DE CRÉATION: CERTAINES MARQUES DIALOGIQUES

J'ai choisi le début du processus d'écriture en acte quand Valdemir et Maria ont écrit le poème qu'ils nommeront à la fin de ce processus « Qui vient me sauver⁴ ». Jusqu'à ce jour-là, le 14 septembre 2001, l'institutrice avait lu plus de trente poèmes, parmi lesquels le poème « Ou ceci ou cela » (« Ou isso ou aquilo ») de Cecília Meireles, qui sera relu et commenté avec les élèves le jour même avant que Valdemir et Maria n'écrivent « Qui vient me sauver », et le poème « Chanson » [Cantiga] de Manuel Bandeira. J'ai choisi ces deux poèmes parce qu'ils seront importants dans mon analyse.

Au début de la conversation entre Valdemir et Maria nous pouvons suivre le dialogue suivant :

Dialogue : Valdemir et Maria sont en train de combiner le début du poème.

1. Valdemir⁵ : (regardant vers le professeur et l'appelant) *Oh maitresse, oh ! maitresse...*
2. Maria : (regardant sa feuille, puis Valdemir, demande à voix basse) *Ça peut être une couleur ?*
3. Valdemir : (n'écoute pas et continue d'appeler la maitresse) *Oh ! Maitresse...*
4. Maria : (regardant Valdemir, parlant plus haut et sur un ton assuré) *Ça peut être une couleur.*
5. élève 1 : (cet élève n'apparaît pas dans la vidéo, on entend seulement sa voix, Maria et Valdemir le regardent) *Couleur ...orange...rouge...bleue... peu importe...*
6. Valdemir : (disant à un autre élève qui passe près de lui) *La maitresse, appelle la maitresse.* (puis se tournant de l'autre côté et regarde avec Maria l'élève 1 qui a parlé. Longue pause puis se tournant vers Maria) *C'est ce poème...c'est ...à propos de ce poème...* (il regarde en l'air comme s'il tentait de se souvenir de quelque chose) *...voler...au dessus de la terre...*
7. Maria : (commence à dire une partie du poème) *...si j'étais...*
8. Valdemir : (l'interrompant et continuant à se souvenir du poème) *...si j'étais dans l'air [si j'étais dans l'air] / [se eu estivesse no ar] ... qui vient me sauver... le ciel ou la mer...*
9. Maria : (regardant Valdemir) *...répète...*
10. Valdemir : *...si j'étais dans l'air qui vient me sauver...le ciel...ou la terre...ou la mer...*
11. Maria (d'accord, dit à Valdemir d'écrire) *Allez... après on pensera au titre.* (Valdemir termine d'écrire [qui vient me sauver] / [quem vem me salvar]. Maria continue de parler) *sau...ver...le ciel...*
12. Valdemir : *...le ciel...la terre ou la mer...*
13. Maria : *...le ciel... la terre ou la mer...*
14. Valdemir : (écrivant) *...le ciel [le ciel] la terre...re...la terre [la terre] ou la mer [ou mer]*
15. Maria : *...ou la mer.*

³ Bien sûr, la différence entre l'âge de ces élèves et le cycle d'apprentissage se vient du fait que les élèves sont plusieurs fois redoublants.

⁴ Je développe une analyse plus détaillée de ce processus d'écriture en acte dans mon livre « Écouter l'invisible: l'écriture et la poésie dans la salle de classe » (Calil, 2008).

⁵ Le soulignement indique que Valdemir est chargé d'écrire le texte.

Le premier point à être observé dans ce bref extrait est exactement dans son commencement. Maria, dans le tour 2 et le tour 4, demande et ensuite affirme si on peut écrire sur « une couleur ». En disant cela, elle fait référence au poème « Bleu » qu'elle et Valdemir avaient écrit il y a deux semaines, le 30 août.

Mais son discours, bien que Marie ne le dise pas intentionnellement, apporte deux autres références.

La première référence est en relation avec la proposition de production de texte exécutée le 3 mai. Ce jour, l'enseignant a récité et a discuté avec les élèves le poème « Orange » [Alaranjado] et « Vert » [Verde] de João Guimarães Rosa. Peu après, l'enseignant a demandé aux élèves de choisir une couleur comme titre du poème qu'ils doivent inventer.

La deuxième référence évoque une autre proposition visant à produire un texte qui a eu lieu le 11 juin, lorsque Marie, formant un duo avec un autre camarade, a écrit le poème « Blue » [Azul], bien que l'enseignant ait demandé uniquement d'inventer un poème, sans suggérer de thème ou de titre.

Aussitôt après l'énonciation de Maria, dans le tour 4, un élève (élève 1) qui était à côté d'elle, écoute et énumère quelques couleurs (« Couleur... orange... rouge... bleue... peu importe... »). Dans le même temps, le tour 6, Valdemir essaye de se rappeler le poème qu'il avait écrit avec Maria il y a 15 jours et qui a aussi reçu le titre « Bleu ». Dans la première strophe de ce manuscrit, on peut lire :

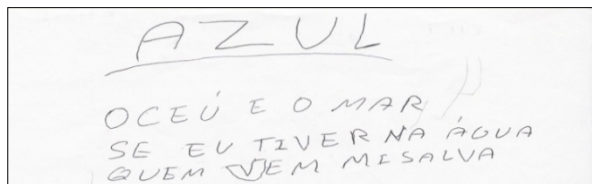


Figure 1 : 1^{ère} strophe du manuscrit « Bleu » de Valdemir et Maria, écrit le 30 août 2001.

BLEU

Le ciel et la mer

Si je suis dans l'eau

Qui vient me sauver

1^{ère}

Avec l'aide de Maria, dans le tour 10, ils terminent oralement la création de ce qui sera la première strophe du poème « Qui vient me sauver ». Cette strophe reprend, avec quelques différences la strophe du poème « Bleu », écrit le 30 août, comme on peut l'observer dans l'extrait du manuscrit suivant :

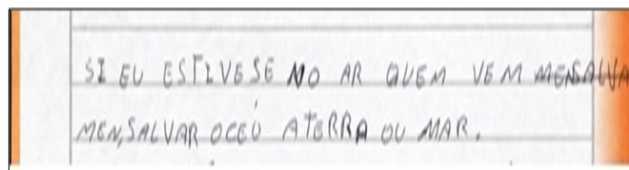


Figure 2: 1^{ère} strophe du manuscrit « Qui vient me sauver » de Valdemir et Maria, écrit le 14 septembre 2001.

Si j'étais dans l'air

qui vient me sauver

Le ciel, la terre ou la mer.

Transcription normative et traduction de la 1^{ère} strophe du manuscrit « Qui vient me sauver » :

Cette strophe, qui fait référence au poème « Bleu » garde quelques éléments syntaxiques, sémantiques, morphologiques, phonologiques et lexicaux qui se réfèrent aussi au poème « Chanson » [Cantiga] de Manoel Bandeira, déjà cité précédemment, que je compare ci-dessous.

⁶ La « transcription normative » est une forme de présentation du manuscrit scolaire sans les problèmes graphiques, orthographiques et de ponctuation. Cependant, les modifications prenant effet à partir du manuscrit ne devraient pas changer, ni sens, ni unité du texte.

CANTIGA Manoel Bandeira	Qui vient me sauver [Quem vem me salvar] Valdemir e Maria
Dans les vagues de la plage / Nas ondas da praia Dans les vagues de la mer / Nas ondas do mar Je veux être heureux / Quero ser feliz Je veux me noyer. / Quero me afogar.	Si j'étais dans l'air / Se eu estivesse no ar qui vient me sauver / Quem vem me salvar? Le ciel, la terre ou la mer. / O céu, a terra ou mar?
Dans les vagues de la plage / Nas ondas da praia Qui vient me baiser? / Quem vem me beijar? Je veux l'étoile de l'aube / Quero a estrela d'alva Reine de la mer. / Rainha do mar .	
Je veux être heureux / Quero ser feliz Dans les vagues de la mer. / Nas ondas do mar Je veux oublier / Quero esquecer tudo Je veux me reposer. / Quero descansar.	

Le vers « qui vient me sauver », qui plus tard servira de titre de ce manuscrit, était déjà écrit dans le poème « Bleu » (30 août). Cependant ce vers garde un parallélisme syntaxique avec le vers « qui vient me baiser⁷ ? » [quem vem me beijar] du poème « Cantiga ». Il y a juste le changement du terme « sauver » [salvar] en remplaçant le verbe « baiser » [beijar]. Il est curieux qu'entre ces deux termes il y a une forte approximation morphologique, tous les deux sont des verbes du premier groupe et sont à la forme infinitive.

L'aspect lexical n'est pas moins surprenant; les mots « sauver » [salvar] et « baiser » [beijar] sont dissyllabiques et présentent le même nombre de lettres.

D'un point de vue phonologique, la construction de la rime en « er » [ar] est aussi une marque dialogique importante. Le poème de Bandeira est construit de trois strophes de quatre vers, ayant une rime croisée en « er » [ar] (a/b/c/b) :

1 ^{ère} strophe	2 ^{ème} strophe	3 ^{ème} strophe
mer [mar]	baiser [beijar]	mer [mar]
noyer [afogar]	mer [mar]	reposer [descansar]

Cette même rime se répète dans les trois premiers vers proposés par Valdemir et Maria, dans les mots « air » [ar], « sauver » [salvar] et « mer » [mar].

Toutefois, le mot « air » [ar] dans le vers « Si j'étais dans l'air » [Se eu estivesse no ar] renvoie à la

⁷ Dans le sens de s'embrasser, donner un baiser, poser les lèvres sur quelqu'un en signe d'affection, d'amour.

troisième strophe de Meireles « Qui s'élève dans les airs n'est pas sur le sol. » [Quem sobe nos **ares** não fica no chão.] / « Qui est sur le terrain ne s'élève pas dans **les airs**. » [Quem fica no chão não sobe nos **ares**.]. Le vers « Si j'étais dans les **airs** » [Se eu estivesse no ar] paraît répondre au vers « Qui s'élève dans les **airs** n'est pas sur le sol. » [Quem sobe nos **ares** não fica no chão.].

L'opposition sémantique entre « air » [ares] et « sol » [chão] proposée dans la strophe par Meireles paraît être maintenue par l'opposition entre « ciel » [céu] et « terre » [terra], toutes les deux écrites dans le dernier vers de la première strophe du manuscrit de Valdemir et Maria: « Le ciel, la terre ou mer » [O céu, a terra ou mar].

Ce sens de l'alternance donné par la conjonction « ou » énoncé par Valdemir dans le huitième tour (« ...si j'étais dans l'air... qui vient me sauver... le ciel **ou** la mer... » [... se eu estivesse no ar... quem vem me salvar... o céu **ou** o mar...]) et le dixième tour (« ...si j'étais dans l'air qui vient me sauver...le ciel...**ou** la terre... **ou** la mer... [... se eu estivesse no ar... quem vem me salvar... o céu... **ou** a terra... **ou** o mar...]) et la manipulation de « si » [se] comme conjonction conditionnelle, déjà écrite dans le poème « Bleu » du 30 août, dans le vers « si je suis dans l'eau » [se eu tiver na água], peuvent être associées au mode sur lequel le poème de Meireles est composé: « **Ou s'**il y a la pluie et le soleil n'a pas! [**Ou se** tem chuva e não **se** tem sol!] / **Ou si** vous avez le soleil et pas de pluie! » [**Ou se** tem sol e não **se** chuva!].

Finalement, les « éléments de la nature » représentés par les mots « ciel », « terre », « mer » et « air » peuvent être associés d'un point de vue thématique aux mots « pluie » et « soleil » dans la strophe de Meireles, mais aussi dans le poème de Bandeira (« plage » et « mer »).

CONCLUSION

Les figures de l'Autre, activées par la langue en fonctionnement, comprises dans leur dimension trinitaire « je-tu/il », sont constituées par les pratiques discursives culturelles (familiale, sociale, religieuse, scolaire, etc.), par la subjectivité de chacun des élèves concernés et, surtout, par les textes mis eux-mêmes en circulation en classe dont les modes de structuration internes soutiennent le processus d'écriture en acte. Ces figures appartiennent au champ de l'altérité, qui soumet tout sujet parlant et nourrit sa position de scripteur, constituent les « marques dialogiques » sur lesquelles son écriture ira travailler.

La diversité des marques dialogiques décrites ci-dessus indique l'importance de l'immersion des élèves dans les poèmes, pour les processus de création. La verbalisation de la dyade enregistrée sur vidéo et le manuscrit scolaire permettent d'accéder aux poèmes qui ont été lus et entendus au cours de l'exécution du projet didactique « poème de chaque jour ». Dans les processus d'écriture en acte, l'alternance entre les locuteurs amplifie les « voix » qui s'entrelacent, donnant une plus grande visibilité à ces dispositions et aux traces qui constitueront le manuscrit scolaire.

Néanmoins, les figures de l'Autre n'ont pas un caractère déterministe, car elles dépendent essentiellement du sujet parlant. Autrement dit, de la subjectivité de celui qui parle (ou il/elle écrit), leurs rapports associatifs et comment il articule les mots qui sont mis dans la chaîne syntagmatique.

L'analyse a montré que les figures de l'Autre, identifiées par la récurrence des marques dialogiques, n'adviennent pas de façon mécanique ou délibérée. Ces relations d'altérité sont organisées de façon dynamique, hétérogène et non intentionnelle. Soumis au flux de la parole qui élabore ce qui va être écrit, cet arrangement hétérogène et fragmentaire rend chacun des processus d'écriture en acte, imprévisible et chaque production manuscrite poétique, une pièce unique et singulière.

De ce point de vue, le « sistema de citas » déclenché par le Projet Didactique « Poèmes de chaque jour », a rendu possible l'identification et la formation d'une instance symbolique et imaginaire (relations d'altérité). Enfin, ce projet qui a aussi permis la configuration de chaque production manuscrite faite en classe, a mis en évidence la subjectivité et la singularité de chaque scripteur.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale* (pp. 265-308) (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1979)
- Borges, J. L. (1975). Utopía de un hombre que está cansado. In *El libro de arena*. Buenos Aires : Emecé Ed.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa* (Vol. 2. 1^a a 4^a séries). Brasília : Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação (DF).
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie. In J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (Ed.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques. Actes du colloque de Cerisy* (pp. 47-61). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Calil, E. (2001). *Poema de Cada Dia* [version électronique]. Consulté le 6 octobre 2009 dans <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Poema.pdf>
- Calil, E. (2003). Processus de création et ratures : analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langage et société*, 103, 31-55.
- Calil, E. (2008). *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da Unesp/ Funarte.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 31-49.
- Dufour, D.-R. (1990). *Les Mystères de la Trinité*. Paris : Gallimard.
- Dufour, D.-R. (2003). *L'art de réduire les têtes : sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Paris : Denoël.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.