



**HAL**  
open science

# Apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique

Marie-Laure Elalouf

► **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf. Apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique: Étude qualitative de corpus scolaires et universitaires. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nancy, 2007. tel-03973468

**HAL Id: tel-03973468**

**<https://shs.hal.science/tel-03973468>**

Submitted on 4 Feb 2023

**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.

Marie-Laure Elalouf

**Apprentissages de l'écrit  
et réflexion métalinguistique**

*étude qualitative de corpus  
scolaires et universitaires*

**Document de synthèse présenté pour l'obtention de  
l'Habilitation à Diriger des Recherches**

Directeur de recherche  
Bernard Combettes

Université Nancy 2  
2007

## *Remerciements*

Rivière au cœur jamais détruit en ce monde fou de prison,  
Garde-nous violent et ami des abeilles de l'horizon.

René Char, « La Sorgue », *La Fontaine narrative*.

*Vous tous qui m'avez portée avec ce chant,  
Sans vous nommer, je vous honore ;  
Ce travail est le fruit de votre inaltérable patience.*

## Désignation des travaux

La désignation des travaux se fait de la façon suivante :

[DO 1] : référence au premier ouvrage du dossier d'ouvrages joint ;

[DT 1] : référence au premier article du dossier de travaux joint.

- La liste des travaux figure dans les sommaires de la synthèse (ce volume) et du recueil de travaux (volume joint). Les travaux commentés dans un chapitre donné sont cités sous la rubrique *Références des travaux présentés*.

## Sommaire

### Apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique *étude qualitative de corpus scolaires et universitaires*

Remerciements	p. 1
Désignation des travaux	p. 2
Sommaire	p. 4
Introduction	p. 11
<b>1<sup>e</sup> partie : Entre linguistique et didactique</b>	<b>p. 15</b>
<b>Chapitre 1</b>	<b>p. 16</b>
Retour critique sur la thèse de doctorat nouveau régime (1982-6)	
<b>1. Présentation du sujet et de son cadre théorique</b>	<b>p. 16</b>
<b>2. La constitution du corpus</b>	<b>p. 21</b>
<b>3. Analyse critique des données</b>	<b>p. 22</b>
<b>Annexe 1</b>	<b>p. 32</b>
<b>Chapitre 2</b>	<b>p. 33</b>
De l'élargissement du corpus au renouvellement du cadre théorique	
<b>1. Travaux sur la reprise anaphorique</b>	<b>p. 33</b>
[DT 1]	
ELALOUF, M.-L. (1991) : « Ecriture et grammaire de texte », <i>Le gré des langues</i> n°2. Paris, 1991, pp.193-208.	
[DT 2]	
ELALOUF, M.-L. (1995-c) : « Les stratégies de réécriture varient-elles selon le degré de maîtrise de la reprise anaphorique? », <i>Linx</i> , numéro spécial <i>Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte</i> . Université Paris X-Nanterre, pp. 291 à 302.	
[DT 3]	
ELALOUF, M.-L. (1996-a) : « La maîtrise de la reprise anaphorique au lycée », <i>Linx</i> , numéro spécial <i>Du dire au discours, Hommage à Denise Maldidier</i> . Université Paris X-Nanterre, pp. 71-90.	
[DT 4]	
ELALOUF, M.-L. (1996-b) : « La maîtrise de la reprise anaphorique à l'école primaire », communication à la journée d'études organisée par l'IUFM de Versailles, publication interne.	
[DO 3 : 29-46]	
ELALOUF, M.-L. (1998-b) : « Une réflexion sur la langue au service de la maîtrise des discours : bilan de travaux menés en 6 <sup>e</sup> et en seconde sur les procédés de reprise » in ELALOUF, M.-L. (coord.) <i>Réfléchir sur la langue pour enseigner le français</i> . Paris, Delagrave / CRDP de Versailles, pp. 29-46.	

[DT 5]

ELALOUF, M.-L. (1999-b) : « Repérage et maniement des chaînes de référence au cours moyen et en 6<sup>e</sup>, étude descriptive », in BENOIT, J.-P. (coord.) *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*. Presses Universitaires de Rennes, pp. 99-127.

2. **Exploitation didactique** p. 37

3. **Réexamen du cadre théorique** p. 39

**Chapitre 3** p. 43

Réexamen du corpus initial et perspectives d'élargissement

1. **Méthodologie** p. 43

2. **La nouvelle de Camus et les suites de nouvelle** p. 46

3. **Le conte** p. 56

4. **Le conte, genre scolaire lu et produit** p. 65

**2<sup>e</sup> partie : L'émergence des questions de formation** p. 73

**Chapitre 1** p. 74

Grammaires scolaires et textes institutionnels

Phrase/ texte/ discours

1. **Poursuite des investigations sur les grammaires scolaires** p. 74

[DT 6]

ELALOUF, M.-L. (1988) : « La détermination dans les grammaires scolaires », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, publication du groupe Grammaire scientifique du français. Université Paris VII (collection ERA 642, UA 04 1028), pp.77 à 92.

[DT 7]

ELALOUF, M.-L. (1992) : « L'étude de la langue au lycée : l'exemple de l'imparfait, approche linguistique et exercices », *Bulletin d'information sur les manuels scolaires* n°24. Paris, pp.13 à 20,

[DT 8]

ELALOUF, M.-L. (1995-b) : « Emploi et usage scolaire de la notion d'antécédent », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire : l'ordre des mots*, Travaux et recherches en linguistique appliquée, éditions De Werelt, Amsterdam, pp.40 à 67.

[DT 9]

ELALOUF, M.-L. (1999-g) : « Pratiques d'écriture et réflexion sur la langue » in PLANE S. (coord.) : *Manuels et enseignement du français*. CRDP de Basse Normandie, pp. 193-206.

[DT 10]

Depuis 1986, comptes rendus réguliers dans le *Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires*, membre du comité de rédaction, direction des numéros depuis 1996, conception et mise à jour du site (revue de la Société d'Information sur les Manuels Scolaires et les Moyens d'Enseignement, [e-bims.org](http://e-bims.org)).

## 2. Travaux sur l'articulation langue / discours

[DT 11]

ELALOUF, M.-L. (1998-a) : « L'énonciation dans les nouveaux sujets de baccalauréat », *Les Cahiers du Cédiscor* n°5 La « manuelisation » d'une théorie linguistique, le cas de l'énonciation. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 115-133.

p. 78

[DT 12]

ELALOUF, M.-L.,

KERINEC, M. (1999-f) : « Un groupement de textes sur la modalisation au lycée », *Le Français Aujourd'hui* n°128. Paris, pp. 99-109.

[DT 13]

(21) ELALOUF, M.-L. (1999-c) : « De la maîtrise de la langue à la maîtrise des discours en France et dans la francophonie », *Pratiques* n° 101-102, pp. 193-204.

[DT 14]

ELALOUF, M.-L. (1999-h) : « Discours, texte, phrase : une nouvelle trilogie à l'épreuve », communication au colloque de l'Université de Cergy *L'institution scolaire face à l'évolution des savoirs en Lettres et sciences humaines*.

[DT 15]

ELALOUF, M.-L. (2001) : « Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours », *Le Français Aujourd'hui* n°135. Paris, pp 44-51.

## Chapitre 2

p. 83

Comment la terminologie est apparue comme une question nodale

### 1. Les enjeux d'une actualisation de la terminologie grammaticale

p. 83

[DT 16]

ELALOUF, M.-L. (1998-d) : « De la nomenclature de 1975 à la terminologie de 1997, évolutions et problèmes dans le choix du métalangage grammatical (1<sup>e</sup> partie) », *Le Français aujourd'hui* n° 124. Paris, pp. 115-121.

[DT 17]

ELALOUF, M.-L. (1999-a) : « De la nomenclature de 1975 à la terminologie de 1997, évolutions et problèmes dans le choix du métalangage grammatical (2<sup>e</sup> partie) », *Le Français aujourd'hui* n° 125. Paris, pp.122-128 .

[DT 18]

• article « déterminant »

### 2. Terminologie et activité métalinguistique

p. 91

[DT 19]

ELALOUF, M.-L. (1999-d) : « La nomenclature grammaticale : obstacle ou tremplin pour une réflexion sur la langue ? », *Le gré des langues* n°15, pp. 180-201.

[DT 20]

ELALOUF, M.-L. (2005) : « De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>e</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? », *Pratiques* n° 125-6. Metz, pp. 157-187.

### 3. Terminologie et enseignement/ apprentissage du français

p. 93

[DT 21]

• communication dans le cadre de la journée d'étude de juin 2004 « Thématization, ruptures thématiques et réécriture dans les écrits scolaires », à paraître dans le n°55 de *Linx* en 2007

[DT 22]

• communication dans le cadre de la journée d'étude de juin 2005 « l'adjectif enseigné, l'adjectif employé ».

### Chapitre 3

p. 95

Écrits scolaires : l'évolution des attentes de lecture

#### 1. L'étude des procédés d'écriture

[DO 2]

BONNET, C. CORBLIN, C., ELALOUF, M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne, LEP - Loisirs et pédagogie.

[DT 23]

ELALOUF, M.-L., PELLANDA, G. (1998-c) : « Partager un statut d'écrivain avec des élèves », cédérom de la IV<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation. Paris.

#### 2. Conception et exploitation d'un grand corpus

p. 97

[DT 24]

ELALOUF M.-L., KERAUVEN J. (2002-b) : « Une banque de données de textes d'élèves à l'épreuve », *Pratiques* n°115-116. Metz, pp. 107-124.

[DT 25]

ELALOUF, M.-L., KERAUVEN, J. (2003-c) : « Ecrits exploratoires, écrits à contraintes. Quelle complémentarité en classe de 5<sup>e</sup> ? », *Littératures et Langages*, n°1, *Ecritures*. CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 149-156.

[DT 26]

ELALOUF, M.-L., KERAUVEN, J. (2004-a) : « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus d'élèves ». in CALAQUE, E. et DAVID, J., *Didactique du lexique*. Bruxelles, De Boeck, pp. 185-197.

[DT 27]

ELALOUF, M.-L. (2004-c) : « Constitution d'un grand corpus de textes d'élèves : problèmes méthodologiques et premiers résultats », *Linx* n°51, *Théories de l'écriture et pratiques scolaires* sous la direction de J. ANIS et C. BORÉ, pp. 129-146.

[DO 5]

ELALOUF, M.-L. (dir.) (2005) : *Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.

[DT 28]

ELALOUF, M.-L. (2006) : « Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction », *Repères* n°33 dirigé par S. PLANE et F. FRANÇOIS. Paris, pp. 81-104.

[DT 29]

ELALOUF, M.-L. & BORÉ, C. (à paraître en 2007) : « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires », *Revue Française de Linguistique Appliquée*.

### Chapitre 4

p. 105

La formation linguistique des enseignants en question

#### 1. Une enquête sur la formation linguistique des enseignants du second degré

p. 105

[DO 1]

ELALOUF, Marie-Laure, BENOIT, Jean-Pierre, TOMASSONE, Roberte (1996) : *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

[DO 3]

ELALOUF, M.-L. (coord.) (1998-b) : *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français*. Paris, Delagrave / CRDP de Versailles.

## **2. De l'élève à l'étudiant : constantes et dynamiques**

p. 108

### **[DT 30]**

ELALOUF, M.-L., TOMASSONE, R. (2001) : « Observer et interpréter : le mot, la phrase et le texte dans les stratégies des élèves et des futurs professeurs », in GARCIA-DEBANC, C., CONFAIS, J.-P., GRANDATY, M. (coord.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées ; pp 395-408.

### **[DT 31]**

ELALOUF, M.-L (2002-a) : « La phrase complexe dans la terminologie grammaticale ». Journée d'étude de l'IUFM de Reims.

## **3. De l'étudiant au stagiaire : constantes et dynamiques**

p. 110

### **[DT 32]**

ELALOUF, M.-L., JOURNOT, M., TAMINE, M., TISSET, C., TOMASSONE, R. (1998) : « Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation », *Le Français aujourd'hui* n° 122. Paris, pp. 5-14.

### **[DT 33]**

ELALOUF, M.-L. (2004-b) : « Lire, écrire, faire écrire : de l'étudiant au stagiaire, quelques itinéraires », *Littératures et Langages*, hors série coordonné par F. Savine et P. Souchon, Actes du colloque Carrefour des écritures *Littérature et enseignement* (avril 2003). CRDP de l'Académie de Versailles, pp 71-78.

## **4. Une enquête sur la formation linguistique des enseignants du premier degré**

p. 111

### **[DT 34]**

ELALOUF, M.-L., LE GOFF, J. (1997) : « Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? », *Repères* n°16, *Le français dans la formation des professeurs d'école*. Paris, INRP, pp. 145-155.

### **[DO 4]**

ELALOUF, M.-L. (coord.) (1998-b) : *Professeur d'école/ enseignant de français*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

## **5. Comment l'analyse didactique des pratiques professionnelles s'est imposée**

p. 113

### **[DT 35]**

ELALOUF, M.-L. , J. DOUAIRE, P. POMMIER (2005-a) : « La gestion des mises en commun en mathématiques, en sciences et en observation réfléchie de la langue au cycle 3 : savoirs professionnels et spécificités disciplinaires », *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, cédérom du V<sup>e</sup> colloque international Recherche(s) et Formation. Conférence des directeurs d'IUFM - IUFM des Pays de la Loire.

### **[DT 36]**

ELALOUF, M.-L (document de formation interne) : Analyse d'une séance d'étude de la langue sur les expansions du nom en CM2.

### **[DT 37]**

ELALOUF, M.-L., DOUAIRE, J., POMMIER, P. , BORNAZ, S. (2006) : « Former des PE2 à la gestion des mises en commun : compétences disciplinaires, compétences transversales ». Contribution au colloque Formation d'enseignants : quels scénarios, quelles évaluations ?, IUFM de Versailles 16-17 mars 2006.

<b>3<sup>e</sup> partie : De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire</b>	p. 116
<b>Chapitre 1</b>	p. 117
Pourquoi étudier les écrits universitaires ?	
<b>1. Les recherches sur l'écrit universitaire : un intérêt récent</b>	p. 117
<b>2. Pourquoi une « biographie métalangagière » de quelques futurs professeurs ?</b>	p. 118
<b>3. Constitution du corpus</b>	p. 119
<b>4. Méthode d'analyse du corpus</b>	p. 120
<b>Chapitre 2</b>	p. 122
Ce que nous apprennent les écrits universitaires : un cursus complet	
<b>1. Présentation</b>	p. 122
<b>2. Représentations de la langue, du langage</b>	p. 123
<b>3. Compétences langagières en réception</b>	p. 130
<b>4. Compétences langagières en production</b>	p. 132
<b>5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques</b>	p. 135
<b>6. Bilan et poursuite de la recherche</b>	p. 146
<b>Chapitre 3</b>	p. 148
Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours directs après la Maîtrise	
<b>1. Caroline : Capes en 1 an après la maîtrise et poursuite d'études</b>	p. 148
1. 1. Présentation	
1. 2. Représentations de la langue, du langage	p. 152
1. 3. Compétences langagières en réception	p. 154
1. 4. Compétences langagières en production	p. 156
1. 5. Compétences métalinguistiques	p. 158
1. 6. Bilan et poursuite de la recherche	p. 162
<b>2. Ariane : Capes en 2 ans en même temps que la maîtrise</b>	p. 163
2. 1. Présentation	
2. 2. Représentations de la langue, du langage	p. 167
2. 3. Compétences langagières en réception	p. 168
2. 4. Compétences langagières en production	p. 171
2. 5. Compétences métalinguistiques	p. 173

2.	6. Conception des séquences d'enseignement	p. 179
2.	7. Bilan et poursuite de la recherche	p. 180
<b>Chapitre 4</b>		p. 181
Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours indirects après la Maîtrise		
<b>1. Géraldine : Capes en 2 ans après la maîtrise</b>		p. 181
1.	1. Présentation	
1.	2. Représentations de la langue, du langage	p. 182
1.	3. Compétences langagières en réception	p. 185
1.	4. Compétences langagières en production	p. 188
1.	5. Compétences métalinguistiques	p. 191
1.	6. Conception des séquences d'enseignement	p. 196
1.	7. Bilan et poursuite de la recherche	p. 198
<b>2. Brahim : Capes préparé en 3 ans après la maîtrise, CaPLP2 Lettres-Histoire</b>		p. 199
2.	1. Présentation	
2.	2. Représentations de la langue, du langage	p. 202
2.	3. Compétences langagières en réception	p. 204
2.	4. Compétences langagières en production	p. 207
2.	5. Compétences métalinguistiques	p. 210
2.	6. Bilan et poursuite de la recherche	p. 215
<b>Chapitre 5</b>		p. 218
Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours indirects après la Licence		
<b>1. Sandra : CAPES en 3 ans après la Licence</b>		p. 218
1.	1. Présentation	
1.	2. Représentations de la langue, du langage	p. 223
1.	3. Compétences langagières en réception	p. 225
1.	4. Compétences langagières en production	p. 228
1.	5. Compétences métalinguistiques	p. 231
1.	6. Bilan et poursuite de la recherche	p. 236
<b>2. Anne : Capes en 3 ans après la Licence en deux ans</b>		p. 238
2.	1. Présentation	
2.	2. Représentations de la langue, du langage	p. 241

2. 3. Compétences langagières en réception	p. 242
2. 4. Compétences langagières en production	p. 246
2. 5. Compétences métalinguistiques	p. 248
2. 6. Bilan et poursuite de la recherche	p. 253
<b>3. Marylène : Titularisation sur les acquis de l'expérience</b>	p. 254
3. 1. Présentation	p. 254
3. 2. Analyse	p. 255
3. 3. Bilan et poursuite de la recherche	p. 257
<b>Chapitre 6</b>	p. 258
Retour sur les hypothèses initiales	
1. L'évolution des représentations : dépasser l'illusion téléologique	p. 258
2. Les savoirs : entre déstabilisation et réorganisation	p. 262
3. Les freins à la recomposition de savoirs	p. 263
4. Perspectives pour la formation	p. 265
Conclusion	p. 268
Bibliographie	p. 270

## Introduction

L'objet de ce document de synthèse est de rendre compte d'un itinéraire conduisant de l'analyse linguistique des textes d'élèves à la formation des pratiques d'enseignement, itinéraire non linéaire dont les infléchissements ont été causés par les questions posées à la linguistique par l'enseignement et la formation. J'ai choisi de fédérer les questionnements qui se sont renouvelés depuis mon doctorat (1986) sous le titre *Apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique, étude qualitative de corpus scolaires et universitaires*, non que j'aie l'ambition d'embrasser l'apprentissage de la culture écrite de l'école primaire à l'université, mais parce qu'il m'a semblé possible d'approcher, à travers des études empiriques allant de l'étude de cas à l'enquête, une relation dont je fais l'hypothèse qu'elle joue un rôle dans la dynamique de l'apprentissage, celle qui, sous des formes très diverses selon les niveaux d'enseignement et les contextes scolaires, s'établit entre des apprentissages linguistiques et une réflexion métalinguistique.

Mon attention s'est centrée sur l'écriture scolaire, qui porte les traces d'une activité métalinguistique plus ou moins consciente à laquelle l'observateur n'a pas accès, et sur des verbalisations orales et écrites produites en situation scolaire dans des tâches métalinguistiques, métadiscours que l'on se gardera d'assimiler à l'activité métalinguistique et dont on cherchera ce qu'il objective. Le recueil des données s'est étendu du collège vers l'école primaire, puis vers le lycée et l'université au fil des interrogations sur la progressivité des apprentissages et sur les recompositions conceptuelles imposées par le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Je reprends ainsi à mon compte la thèse d'un apprentissage continué de l'écriture, développée notamment par C. Masseron (2005) et S. G. Chartrand (2006).

Si l'écriture scolaire peut être étudiée à travers des corpus, dont la constitution soulève des questions méthodologiques que le document de synthèse et les travaux correspondants étudient, la réflexion métalinguistique quant à elle n'est pas un observable : il importe donc de préciser ce que recouvre ce terme générique. Les travaux du groupe Jan Comenius en linguistique et didactique des langues, auquel j'ai été associée depuis sa création, m'ont été pour cela d'une grande aide, notamment le colloque international d'octobre 1996 qui avait pour thème *métadiscours et enseignement/ apprentissage des langues*.

On considère depuis R. Jakobson (1963) que le métalangage fait « partie intégrante de nos activités linguistiques usuelles » et qu'il est nécessaire « à la fois pour l'acquisition du langage et son fonctionnement normal ». Mais il ne

s'accompagne pas nécessairement de ce que E. Benveniste (1964) appelle une *métalangue*, c'est-à-dire un ensemble de termes permettant de décrire une langue et que A. Culioli (1990) décrit comme « un système de représentation sur ce système de représentation qu'est la langue ». Aussi paraît-il utile de distinguer, comme le fait A. Trévisse (1997) :

- « le discours métalinguistique, ou plutôt les discours métalinguistiques, à différents niveaux de sophistication, c'est-à-dire depuis les représentations métalinguistiques formelles des linguistes, dont parlait Culioli, jusqu'aux métadiscours plus ou moins spontanés des apprenants de langue maternelle ou étrangère, en passant par les métadiscours des enseignants et des manuels de langue maternelle ou étrangère ;
- le métalinguistique, présent dans la plupart des discours, preuve de la non-transparence du langage pour tout locuteur, preuve aussi que le langage ne sert pas uniquement à véhiculer de l'information, et qu'il est sans arrêt soumis aux ajustements, négociations sur le sens, jeux de langage, etc. qui en font toute l'épaisseur inégalable par aucune machine ».

Avec ses gloses, ses boucles réflexives (J. Authier-Revuz, 1995), ses emplois ou connotations autonymiques, ses jeux sur le signifiant ou le signifié, le métalinguistique est appréhendable par des marques formelles, ce qui n'est pas le cas de l'activité métalinguistique non consciente qu'il recouvre partiellement et que A. Culioli appelle l'épilinguistique.

Sur le plan didactique, on constate que des élèves qui manifestent une activité métalinguistique observable peuvent ne pas entrer dans le discours métalinguistique ou, ce qui revient presque au même, l'employer en convoquant des termes ou des propriétés issus de leur passé scolaire, sans vérifier leur adéquation aux faits de langue à décrire. Or, l'apprentissage de l'écrit, de par les caractéristiques graphiques et morphosyntaxiques d'une langue comme le français, exige, plus encore que l'oral, une réflexivité raisonnée. La culture écrite ne coïncidant que partiellement avec le système par lequel l'apprenant s'est forgé sa représentation du monde, de lui-même et du langage, celui-ci doit aussi se doter des moyens d'appréhender cette étrangeté symbolique et discursive.

En confrontant les textes écrits par des élèves et de futurs professeurs et leur discours métalinguistique, j'ai été amenée à avancer deux types d'explication : Si le métadiscours de l'école peut fonctionner sans souci de référenciation, c'est-à-dire ne plus avoir un fonctionnement langagier normal,

- c'est peut-être parce qu'il se développe sans prendre suffisamment appui sur l'activité métalinguistique convoquée dans les tâches de production et de compréhension, ce qui ne signifie pas qu'il doive s'y fondre ;
- c'est peut-être aussi parce que le professeur, compte tenu de ses représentations du langage et de la grammaire scolaire, ainsi que de ses connaissances linguistiques, peine à entrer dans une interaction qui prenne en compte les métadiscours des élèves, avec leurs imperfections mais aussi leurs intuitions, et ne parvient pas à procéder aux ajustements et négociations nécessaires pour élaborer un métadiscours plus adéquat aux faits de langue à décrire.

La question de la formation linguistique des enseignants se trouve ainsi posée. Elle sera le fil conducteur d'une réflexion qui se développera en trois temps.

Dans une première partie, centrée sur l'étude linguistique des textes d'élèves, je réexamine mon travail de doctorat sur l'étude des processus anaphoriques dans un corpus d'écrits de collégiens, en prenant en considération les travaux ultérieurs sur la reprise anaphorique. J'essaie de montrer en quoi l'élargissement de ce corpus à des écrits d'écoliers et de lycéens m'a engagée sur la voie de ce réexamen. La relecture critique de mes premiers travaux m'invite à reprendre l'analyse d'une partie du corpus initial selon une méthodologie alliant approches quantitative et qualitative.

Dans cette première partie, je mets en relation les choix des élèves en matière de reprise anaphorique et leurs résultats à un test de repérage des chaînes de référence, ce qui me permet d'abord de dégager de grandes tendances, puis de cerner plus précisément des profils de lecteurs/ scripteurs plus ou moins enclins à une prise de distance métalinguistique, selon les tâches qui leur sont proposées. Mais ce travail rencontre certaines limites qui appellent une meilleure prise en considération des genres discursifs et des phénomènes à l'interface entre configuration syntaxique et enchaînement des énoncés.

La seconde partie regroupe des travaux qui ont été menés pour répondre à des questions théoriques posées par l'enseignement puis la formation. Ils ont d'abord été centrés successivement sur chacun des pôles du triangle didactique : le savoir enseigné, avec l'étude des manuels de grammaire, de la terminologie grammaticale et du cadre institutionnel ; les élèves et le contexte d'enseignement avec l'analyse des écrits scolaires. Je tente d'expliquer comment ces travaux font apparaître, en plein ou en creux, les questions de la formation qui sont ainsi devenues d'abord un objet d'étude, à travers diverses enquêtes, avant de commencer à se constituer comme un objet de recherche dans deux directions : l'étude du métalangage grammatical et l'analyse didactique des pratiques des débutants.

Dans cette seconde partie, la relation entre apprentissages de l'écrit et réflexion métalinguistique est abordée dans les deux sens : quelle réflexion métalinguistique dans les pratiques d'écriture scolaire ? quels choix terminologiques, quelles tâches métalinguistiques au service des apprentissages de l'écrit ? Ces questions ont nécessité un élargissement des corpus, incluant des transcriptions d'oral pour l'étude des interactions en situation d'enseignement ; elles ont ouvert la voie à l'analyse didactique des pratiques professionnelles.

La dernière partie constitue le travail original soumis au CNU pour l'obtention d'un semestre sabbatique. J'y étudie les écrits de huit étudiants devenus professeurs, du DEUG à la titularisation, en cherchant les indices de compétences langagières et métalinguistiques en évolution. J'essaie de montrer comment ils réorganisent leurs connaissances sur la langue dans la perspective de l'enseignement.

Ce travail est le point de départ d'un programme de recherche sur l'analyse didactique des pratiques des débutants dont on peut espérer qu'il éclaire en amont les besoins de formation. Le suivi longitudinal depuis le DEUG devrait permettre de mieux comprendre la genèse de leurs pratiques. La fréquentation des didacticiens des mathématiques à l'IUFM de Versailles, et notamment du Professeur Aline Robert,

m'a sensibilisée aux approches croisées d'ergonomie et de didactique qui mettent en évidence la cohérence et la stabilité des pratiques enseignantes et montrent que les évolutions passent par la recherche d'alternatives prenant à la fois en compte les composantes cognitive, médiative, institutionnelle, sociale et personnelle. Les huit étudiants suivis étant maintenant en poste, j'envisage de compléter le corpus par l'enregistrement de séances d'étude de la langue suivies d'un entretien, de façon à mettre en relation la genèse de la composante cognitive, telle que l'étude des corpus a pu la cerner et le rôle de cette composante dans les pratiques des débutants.

Entre linguistique appliquée et étude des dimensions des sciences du langage impliquées dans les dispositifs didactiques et les pratiques professionnelles, la posture théorique est délicate à tenir et exige un exercice constant de la critique. La rédaction de ce document de synthèse a contribué à rendre plus sensible cette exigence.

# **1<sup>e</sup> partie**

## **Entre linguistique et didactique**

### Chapitre 1

Retour critique sur la thèse de doctorat nouveau régime  
(1982-6)

### Chapitre 2

De l'élargissement du corpus au renouvellement du cadre  
théorique

### Chapitre 3

Réexamen du corpus initial et perspectives d'élargissement

## Chapitre 1

### Retour critique sur la thèse de doctorat nouveau régime (1982-6)

#### 1. Présentation du sujet et de son cadre théorique

Le choix d'un sujet sur l'emploi des processus anaphoriques dans des productions d'élèves a résulté de la conjonction de deux faits : d'une part, je découvrais dans les séminaires d'Hélène Huot et de Jean-Claude Milner, un cadre théorique permettant d'unifier le traitement de faits de langue abordés jusqu'alors de façon dispersée, en distinguant ceux qui relèvent d'une approche syntaxique et d'une approche textuelle ; d'autre part je constatais combien les enseignants étaient démunis devant des productions écrites qui, même corrigées sur les plans orthographique et syntaxique et replacées dans une situation de communication adaptée, restaient *maladroites*, selon l'appréciation convenue en marge des copies. J'ai été ainsi conduite à faire l'hypothèse qu'entre le niveau morphosyntaxique et le niveau pragmatique, il y avait place pour des recherches portant sur l'enchaînement des propositions dans les textes d'élèves.

Le choix du cadre théorique a été tributaire de mon itinéraire. Formée à la grammaire traditionnelle avant d'aborder la linguistique, j'avais pu constater son inaptitude à décrire les phénomènes anaphoriques. Le classement en parties du discours conduit à regrouper dans la même classe des mots ayant des propriétés différentes sur le plan anaphorique, comme les pronoms, et ne permet pas de mettre en relation des termes dont l'apparition est réglée dans les textes comme *un N ... le N*. Par ailleurs, la terminologie employée entraîne une confusion entre la relation anaphorique, le référent visé par l'acte de référence et sa représentation mentale. Les mêmes verbes - *représenter*, *renvoyer* ou *désigner* - peuvent être employés dans les trois cas, comme dans ces définitions dues à Grevisse (1975) :

§ 461 « Le pronom est un mot qui souvent **représente** un nom, un adjectif, une idée ou une proposition. »

§ 498 « *en* et *y* **représentent** le plus souvent des animaux, des choses ou des idées abstraites. »

§ 501 « *en* et *s* s'emploient parfois pour **désigner** des personnes. »

À ceci s'ajoute une confusion entre sens et référence :

§307 « L'article défini est celui qui se place devant un nom pris dans un **sens** complètement déterminé, il **individualise** l'être ou l'objet nommé. »

Le mot *sens* ne désigne pas ici les traits sémantiques du nom mais le caractère identifiable du référent visé, ce que saisit la métaphore anthropomorphique de l'individualisation.

Je me suis tournée alors vers la grammaire structurale où la notion de substitut désigne les moyens linguistiques mis en œuvre pour remplacer un groupe de segments ou un segment variable par d'autres segments plus courts, reprenant l'information donnée ou du moins une partie de l'information. Or, ce cadre théorique ne permettait pas de capter ce qui, dans les textes d'élèves, pose problème pour plusieurs raisons.

Il met en avant le principe d'économie auquel ne peuvent être réduits les processus anaphoriques :

Supposons ces deux phrases :

*Mon petit frère courait dans le jardin. Mon petit frère est tombé en butant contre une pierre.*

On dit plutôt en évitant de répéter le groupe du nom :

*Mon petit frère courait dans le jardin. Il est tombé en butant contre une pierre.*

Ou en intégrant la deuxième phrase à la première :

*Mon petit frère, qui courait dans le jardin, est tombé en butant contre une pierre.*

En comparant ces deux phrases, on constate que le groupe du nom *mon petit frère* peut être remplacé par un seul mot *il* ou *qui* ; ce dernier est une sorte de relais qui se substitue au groupe du nom et permet d'éviter la répétition. (J. Dubois, R. Lagane, 1973 : 79).

La répétition est ici stigmatisée parce qu'elle contreviendrait au principe d'économie. L'explication est trop puissante : elle suppose que l'emploi du pronom sera systématique dans la suite du texte. Or l'observation montre que les anaphores pronominales et nominales alternent dans les chaînes anaphoriques selon des règles complexes qui mettent en jeu un nombre important de paramètres. Et c'est souvent le choix entre une anaphore nominale ou pronominale qui est source de difficultés chez les élèves.

Par ailleurs, le principe d'économie suppose que le référent est donné d'emblée, à la première désignation et que le contexte ultérieur et les désignations qui s'y trouvent ne concourent en rien à sa construction. Or, c'est précisément une représentation des élèves qui fait obstacle au travail du texte.

Enfin, la notion de substitut, de par sa définition, a vocation à s'annexer des phénomènes d'ordre différent :

Le verbe *faire* peut représenter n'importe quel verbe, transitif ou intransitif, ou n'importe quel groupe du verbe comprenant un complément d'objet. Par exemple dans :

*Il travaille mieux qu'il ne FAISAIT autrefois.*

*faisait* représente *travaillait*. (...)

*Faire* est un **pro-verbe**. (op. cit.: 82)

Il s'agit là d'un fait d'ordre lexical, lié au sens très général du verbe *faire*. Ce type de substitution entre uniquement dans des relations binaires et non dans la construction de chaînes de référence. Des auteurs comme Halliday et Hasan (1976) distinguent d'ailleurs très nettement les deux phénomènes, parlant de *référence* pour

les relations anaphoriques qui obéissent au principe de l'identification du référent et de *substitution* pour les seuls faits de suppléance lexicale qui maintiennent non un référent, mais une unité linguistique.

Pour ces trois raisons, la notion de substitut ne me permettait donc pas de cerner le rôle spécifique des expressions référentielles parmi les moyens qui concourent à la cohérence du texte. Des travaux présentant l'anaphore, non comme une simple substitution intratextuelle, mais comme un phénomène mettant en jeu la référence en liaison avec les propriétés linguistiques des expressions anaphoriques et des structures syntaxiques qui les accueillent me semblaient offrir un cadre théorique plus adapté.

Dans cette perspective, la première distinction qui s'est imposée est celle entre coréférence et anaphore, théorisée par J.-C. Milner (1982 : 32-33). La coréférence décrit une relation entre deux unités qui se trouvent avoir la même référence, sans que l'interprétation de l'une dépende de l'interprétation de l'autre. Dans la relation d'anaphore, en revanche, l'interprétation du second terme dépend de l'existence du premier. Cette distinction permet de ne pas rabattre les classes d'équivalences construites par la coréférence sur les relations d'ordre imposées par l'anaphore, mais de penser l'articulation, dans la dynamique du texte, entre coréférence sans anaphore, anaphore avec coréférence et anaphore sans coréférence (pour les cas d'anaphore associative notamment).

La seconde distinction a été reprise à une théorie à hypothèse syntaxique forte qui circonscrit un domaine dans lequel les phénomènes anaphoriques sont régis par des règles syntaxiques et au-delà duquel d'autres processus entrent en jeu. La théorie du liage (N. Chomsky, 1981) introduit une distinction entre trois types d'expressions, les anaphoriques (expressions A ou anaphores liées), les pronoms (expressions P) et les expressions référentielles (expressions R) en fonction de trois principes :

Principe A : Une expression A est liée dans son domaine local.

Principe B : Une expression P est libre dans son domaine local.

Principe C : Une expression R est libre. (A. Zribi-Hertz, 1996 : 117).

Le terme de *domaine* reçoit une définition syntaxique mettant en jeu la notion de C-commande : pour qu'une entité Y soit dans le domaine de X, il faut qu'elle soit C-commandée par X, c'est-à-dire dominée par la première catégorie « branchante » qui domine X. Le domaine local d'une expression est défini comme le plus petit syntagme qui contient à la fois cette expression et le sujet de la proposition. J.-C. Milner (1982) en déduit la contrainte de la disjonction référentielle avec la formulation suivante :

Deux termes référentiels sont référentiellement disjoints dans le même domaine.

Ainsi on ne pourra pas dire : *\*Pierre regarde Pierre ni Pierre le regarde*, si les deux occurrences du nom propre désignent la même personne mais seulement *Pierre se regarde*. La coréférence au sein d'un même domaine est assurée par une liste de termes définis empiriquement pour chaque langue et par les éléments nuls - contrôleur de l'infinitif ou traces de mouvement - tous appelés anaphores liées (expressions A). Corrélativement, deux termes référentiels n'appartenant pas au même domaine local peuvent être coréférentiels. Parmi les anaphores libres, la distinction entre expression P et expression R permet de capter la différence de

fonctionnement entre le pronom personnel et une expression à tête nominale. Dans les exemples suivants :

- (a) Pierre<sub>i</sub> croit qu'il<sub>ij</sub> est malade.
- (b) \*Pierre<sub>i</sub> croit que Pierre<sub>i</sub> est malade.
- (c) Pierre<sub>i</sub> croit que Jean<sub>j</sub> est malade.

Le pronom personnel peut coréférer au sujet de la phrase matrice (a) alors que c'est impossible pour le nom propre (b).

La distinction entre anaphore liée et anaphore libre a permis un premier classement des erreurs des élèves. Les premières renvoient à la maîtrise du code. Les secondes relèvent de logiques plus complexes. La mise en relation des anaphores libres (expressions P et R) ne relève pas seulement de la grammaire de phrase ; elle procède de régularités qui excèdent le champ théorique défini précédemment. Pour les explorer, il a été nécessaire de se doter d'un appareil théorique dont l'hétérogénéité était assumée.

Des travaux sur les propriétés des expressions anaphoriques ont été exploités pour rendre compte des choix effectués. Pourquoi une reprise nominale plutôt que pronominale ou inversement ? On s'est appuyé sur l'étude des propriétés contrastées de l'anaphore nominale et pronominale sur le plan de la référence (J.-C. Milner, 1982). Dépourvu de référence virtuelle, le pronom anaphorique en reçoit une de sa mise en relation avec sa source, qui peut être définie ou indéfinie, spécifiée ou générique. En revanche, l'anaphore nominale a pour effet d'identifier le référent actuel d'une expression déjà pourvue d'une référence virtuelle, de par la présence d'un nom ; une dissymétrie existe entre un anaphorisé indéfini (*un N*) et un anaphorisant nécessairement identifiable et particulier (*le N*). On s'est appuyé également sur les premiers travaux de Francis Corblin publiés ultérieurement (1989) pour étudier les emplois respectifs du défini et du démonstratif. Leur fonctionnement interprétatif définit deux modes de rapport au contexte. Le défini impose d'interpréter le groupe nominal comme référant à un individu indentifiable dans un domaine donné, sur la base de la référence virtuelle du nom. Il s'agit ici de domaine d'interprétation, à déterminer pour chaque énonciation, et non de domaine syntaxique comme pour l'anaphore liée. Avec le démonstratif en revanche, le calcul interprétatif se fait sur des critères de proximité, ce qui permet de reclassifier le référent.

Le choix de l'expression anaphorique dépendant non seulement de ses propriétés sémantiques mais aussi de son rôle dans la dynamique communicative, il est apparu nécessaire d'articuler cette analyse à celle des progressions thématiques (B. Combettes, 1983), sans pour autant confondre le problème de l'anaphore et celui de la nature du thème. Cette approche fait droit à des faits non traités dans les travaux préalablement cités, comme la répétition, cas trivial de coréférence sans anaphore, qui peut structurer entièrement certains textes d'enfants par le retour de noms propres ou d'un pronom de première personne. L'étude de l'anaphore pronominale dans cette perspective fait apparaître trois modes de rappels dont le premier, la représentation totale (ou anaphore avec coréférence stricte : *un enfant ... il*), est privilégié par les élèves, alors que les deux autres – la représentation partielle (*des enfants ... certains*) et la représentation conceptuelle (*des enfants ... d'autres*) – semblent sous-exploitées. Or, le lien établi entre cette répartition des anaphores pronominales et les progressions thématiques éclaire la suprématie de la progression

à thème constant sur les progressions à thèmes dérivés. Par ailleurs, l'étude des anaphores nominales s'attache à décrire l'empan de texte repris dans le cas de nominalisations, et donc le double rôle de l'anaphore dans l'enchaînement des énoncés et la construction du texte. Enfin, la méthodologie se distingue des travaux précédents par un recours systématique à des corpus de textes authentiques, relevant de genres différents, s'ajoutant aux exemples forgés de couples de phrases qui servent l'argumentation dans les précédents travaux.

Toutefois, le plan de la thèse n'a pas été organisé selon le rôle des éléments anaphoriques dans la progression thématique. J'avais l'intuition, à la lecture des textes des élèves, sans avoir les moyens de le vérifier, que ces derniers n'étaient pas véritablement maîtres de leurs choix en matière de progression thématique, mais plus ou moins prisonniers de certains patrons syntaxiques, et que leurs difficultés se jouaient à l'interface entre l'organisation syntaxique des énoncés et leur structure informationnelle.

C'est alors que je me suis tournée vers les travaux de psycholinguistique, tout en ayant conscience que des résultats obtenus en compréhension de phrases isolées dans une expérimentation ne pouvaient être transposés sans précaution à des écrits produits dans des conditions que l'on appellerait aujourd'hui écologiques. Sans doute fallait-il encore plus de précautions avant de conclure à la convergence des observations : j'étais frappée de retrouver dans les textes d'élèves la concurrence entre une stratégie des fonctions parallèles et une tendance à réserver le pronom au sujet thématique. Ce que l'on peut illustrer par l'extrait suivant :

1. « **II** aperçu sa moto elle avait quelques chocs, elle était garé devant un bar. **II** entra dans le bar. » (81-5<sup>e</sup>)<sup>1</sup>

Aucune ambiguïté ici mais une tendance à reprendre l'actant principal du récit par le pronom *il*, même dans des phrases non contiguës, à répéter le pronom *elle* pour deux informations dont on attendrait qu'elles soient hiérarchisées plutôt que juxtaposées, et à privilégier l'anaphore nominale avec répétition lexicale quand l'élément repris a la même fonction que sa source mais n'est pas sujet, alors qu'on aurait pu écrire *il y entra*. D'où la tentation de reprendre à mon compte la question de M. Kail (1983 : 120) : « Pourquoi l'enfant ne pronominalise-t-il pas dans certains cas où l'analyse linguistique indique qu'il pourrait le faire sans ambiguïté et pronominalise-t-il dans d'autres cas où l'analyse linguistique, opérant au niveau de la microstructure du récit, indique qu'il y a nécessité de reprendre le syntagme plein pour lever l'ambiguïté ? ».

Les travaux de psycholinguistique de cette époque, vu la nature des expérimentations, s'attachaient surtout à l'apparition du pronom et à son interprétation. Devant commenter une action mimée, un enfant n'a pas recours à des anaphores nominales avec substitution lexicale, ce que les élèves peuvent faire en revanche à l'écrit. Se posent alors des questions de compatibilité sémantique entre noms, d'adéquation des choix lexicaux au contexte et de rôle dévolu à l'implicite. Les notions de présupposé et d'inférence ont ainsi été convoquées pour rendre compte d'enchaînements qui n'attirent pas l'attention dans les corpus d'écrits normés

---

<sup>1</sup> Les extraits de textes d'élèves sont donnés dans leur graphie et leur ponctuation originale. Le corps gras, le soulignement et l'italique sont utilisés ici pour signaler les chaînes anaphoriques commentées.

même s'ils s'y rencontrent et qui ont tendance à être stigmatisés dans les textes d'élèves, comme ici :

2. « Quand soudain il vit *une lumière* s'allumer et couru jusqu'à *la maison* et cogna. *La dame* lui dit (...) » (47, 6<sup>e</sup>).

La mention d'une lumière suffit à déclencher une cascade d'anaphores associatives. Tout se passe comme si l'introduction dans le récit de *une lumière* autorisait une série d'inférences que le défini impose sans le recours aux compléments déterminatifs attendus : il y a une lumière, donc il y a une maison identifiable ; il y a une maison, donc il y a une personne qui y habite et c'est une femme.

Au total, l'hétérogénéité des références théoriques s'explique par le souci de caractériser des productions authentiques et non normées alors que les travaux disponibles à l'époque s'attachaient surtout à dégager des propriétés syntaxiques ou sémantiques en faisant contraster des exemples forgés, en fonction de leur grammaticalité ou de leur acceptabilité. Elle s'explique aussi par une tension entre deux points de vue : celui de l'encodage et du décodage. D'un côté, j'ai tenté de comprendre pourquoi certaines formes de reprise étaient produites, mais en même temps, je ne perdais pas de vue le regard de l'enseignant qui évalue en fonction d'une norme scolaire. D'où certaines limites, voire contradictions, qui appellent un réexamen des données à la lumière des travaux ultérieurs sur l'anaphore.

## 2. La constitution du corpus

Le corpus, limité à la classe de 6<sup>e</sup> pour le mémoire de DEA, a été étendu à l'ensemble du collège et recueilli dans deux établissements différenciés sur le plan socioculturel : le collège du Marais de Villiers à Montreuil (93) et un collège de Sèvres (92). J'ai réuni d'abord des rédactions données en 6<sup>e</sup> (« Racontez une peur que vous avez eue », « Inventez un conte ») et des écrits non évalués recueillis par les professeurs de Montreuil en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> (« Présentez-vous à votre professeur », « Racontez ce que vous voulez faire en travaux manuels », « Racontez ce que vous voulez faire plus tard »). Puis, j'ai proposé aux élèves des différents niveaux (6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> à Montreuil et 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> à Sèvres) des sujets d'écriture destinés à compléter ce corpus. Il s'agissait de placer les élèves dans ce que l'on appellerait aujourd'hui des *situations problèmes*, choix didactique qui n'a pas été développé dans le doctorat lui-même mais repris ultérieurement [DT 5, DO 3]. Ayant constaté que les difficultés survenaient souvent quand les élèves devaient abandonner une progression à thème constant pour introduire un référent nouveau, j'ai choisi quatre phrases inductrices, incipit de nouvelles ou de conte, pour les contraintes qu'elles imposaient à la suite du texte sur le plan de la reprise anaphorique :

- un début *in medias res* où le personnage principal est désigné par un pronom : « Au milieu du long couloir de l'hôtel, il pensa qu'il devait être tard et il pressa le pas pour aller prendre sa moto dans l'encoignure où le concierge d'à côté lui permettait de la ranger<sup>2</sup> » ;

---

<sup>2</sup> J. Cortazar, « La nuit face au ciel », *Les armes secrètes*. Paris, Gallimard, 1963.  
Pour les classes de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>, on a coupé la phrase après *sa moto*.

- une phrase posant l'existence de trois personnages masculins : « L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui, l'un était à cheval, l'autre à pied »<sup>3</sup> ;
- une phrase impliquant le récit d'une transformation et de ses conséquences : « Un matin, au sortir d'un rêve agité, Grégoire Samsa s'éveilla transformé en une véritable vermine. »<sup>4</sup> ;
- un conte parodique faisant appel aux connaissances partagées du lecteur et du scripteur : « Lorsque le Petit Poucet abandonné dans la forêt sema des cailloux pour retrouver son chemin, il ne se doutait pas qu'une autruche le suivait et dévorait les cailloux un à un »<sup>5</sup>.

J'ai ajouté pour la classe de 3<sup>e</sup> la réécriture d'un récit<sup>6</sup> selon un autre point de vue : il s'agissait du renvoi d'un élève nain, qui, se sentant mal accepté par une partie de l'équipe éducative, avait volé le portefeuille du seul professeur qui le tenait pour un élève à part entière. Selon que les élèves choisissaient le point de vue d'un professeur, des parents ou d'un élève, ils étaient conduits à rédiger un récit à la 3<sup>e</sup> ou la 1<sup>e</sup> personne et à faire des choix différents en matière d'anaphore nominale, avec de fortes marques de subjectivité.

### 3. Analyse critique des données

La première partie de ma thèse consiste en un état des lieux : inventaire des erreurs en production, performances en lecture et dans une tâche métalinguistique, recension des descriptions proposées dans les manuels.

Le premier chapitre s'appuie sur le corpus recueilli en classe de 6<sup>e</sup> pour le mémoire de DEA : il recense les principaux types d'erreurs à l'entrée au collège. On peut regretter que ce corpus initial n'ait pas été conservé, les copies ayant été consultées sur place et immédiatement rendues au professeur. La nécessité de replacer les erreurs dans leur contexte s'est imposée pour le recueil du corpus sur lequel porte l'essentiel des analyses de la thèse.

Procéder à un classement des erreurs supposait que l'on s'entende sur la notion même d'erreur en matière de reprise anaphorique. Ne disposant pas de copies corrigées, je ne pouvais m'appuyer sur la recension d'erreurs censurées, comme le fera plus tard Marie-José Reichler-Béguelin (1988). J'ai donc considéré comme erreur tout emploi qui me semblait pouvoir être annoté par un enseignant, avec le risque d'hypernormativité que cela comportait, puisque mon attention était exclusivement portée sur les questions de reprise, à la différence d'un enseignant qui corrige une copie. Il aurait été nécessaire de tempérer cette tendance par une prise en considération du fonctionnement de la reprise anaphorique dans les différents sous-systèmes du français. Peu d'erreurs résistent à cette approche, ce qui ne signifie pas qu'il faille renoncer à enseigner le fonctionnement de la reprise anaphorique dans les genres scolaires. On prendra trois exemples, illustrant la diversité des possibles linguistiques exploités par les élèves.

<sup>3</sup> A. Camus, « L'hôte », *L'exil et le royaume*. Paris, Gallimard, 1957.

<sup>4</sup> F. Kafka, *La métamorphose*. Paris, Gallimard, 1955 (donné seulement à partir de la 5<sup>e</sup>).

<sup>5</sup> J. Prévert, « L'autruche », *Contes pour enfants pas sages*, Gallimard, 1963 (donné seulement en 6<sup>e</sup>).

<sup>6</sup> D. Karlin et T. Lainé, « À hauteur d'homme », *Le petit donneur d'offrandes ... et autres histoires de fous*. Paris, Editions sociales, 1981.

On peut attendre le réfléchi dans la construction suivante :

3. (...) un rayon de soleil qui reflète à côté des arbres

Mais on constate qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la construction intransitive du verbe est attestée avec le sens « renvoyer la lumière et la couleur sur l'objet et le corps voisin ».

Si la concordance de personne est exigée en français normé, à l'oral, la concurrence entre *nous* et *on* autorise une discordance comme :

4. Nous pouvons sortir se promener dans les bois.

Ce que l'on a analysé comme une omission du pronom *en*, peut s'interpréter comme une autre forme de reprise par un élément nul :

5. Nous choisissons un cheval moi je choisis un blanc.

La décision de classer les erreurs selon qu'elles relèvent de l'anaphore liée ou de l'anaphore libre était cohérente avec le cadre théorique retenu mais il aurait été souhaitable d'insister davantage sur la différence qualitative des problèmes rencontrés dans l'un et l'autre cas. Pour l'anaphore liée, il s'agit d'erreurs morphosyntaxiques pouvant avoir des incidences sur la coindexation d'éléments coréférentiels, sans que l'interprétation ne soit véritablement perturbée. Pour l'anaphore libre, il s'agit non seulement d'erreurs morphosyntaxiques, mais aussi d'ordre lexical, sémantique ou énonciatif. Par exemple, alors qu'une reprise associative du type *une nuit ... le matin* permet d'établir une chronologie dans une narration, un changement de repérage marque une rupture énonciative :

6. Nous avons passé une nuit. Ce matin il fallait aller chercher les bûches.

Par ailleurs, à la différence de l'anaphore liée, on peut observer un continuum en termes de tolérance, depuis de rares exemples de reprises inacceptables à des reprises possibles mais jugées inélégantes, comme les répétitions lexicales, en passant par des reprises exigeant du lecteur un effort de coopération plus ou moins favorisé par le contexte et par des reprises induisant une interprétation préférentielle, qui n'est pas forcément celle recherchée par l'élève. Cette gamme de possibles peut se rencontrer dans un même texte, comme dans cet exemple que nous réanalyserions ainsi :

7. **Mon père** mit un peu d'alcool sur les bûches et **il** jeta une allumette. *Il* s'enflamma. Le matin **il** était en train de réanimer les flammes.

Le premier emploi du pronom *il* assure la continuité thématique entre les deux propositions coordonnées sans associer aussi étroitement les procès que ne le ferait la non expression du sujet. Il s'agit d'un choix discursif. Le second *il* exige du lecteur un retour sur une interprétation préférentielle qui se révèle absurde (*mon père s'enflamma*). Il n'y aurait plus continuité référentielle mais reprise associative unissant la cause à l'effet : *une allumette/ le feu*. Une anaphore nominale serait attendue. Toutefois, compte tenu du sémantisme du verbe *s'enflammer*, cette solution est rejetée au profit d'une reprise avec répétition lexicale : *les bûches s'enflammèrent*. Le troisième *il* est moins problématique dans la mesure où le circonstant thématique *le matin* invite à un retour au thème initial : le contexte rend acceptable la succession de deux derniers *il* non coréférentiels.

Les erreurs observées en production d'écrit se traduisent-elles en lecture par une prise d'indices insuffisante pour assurer le repérage des chaînes anaphoriques ?

Telle est la question que je me suis posée dans le second chapitre. J'ai pour cela proposé un extrait d'un conte de Grimm<sup>7</sup> dont les personnages sont deux frères, un riche et un pauvre. La concurrence entre deux sources sémantiques de même genre et de même nombre pouvait rendre plus délicate l'interprétation des expressions anaphoriques. Les élèves ont dû effectuer une tâche métalinguistique – souligner chacune des deux chaînes de référence – et répondre à des questions d'identification des personnages. Les résultats ont permis de cerner les configurations syntaxiques où apparaissent les confusions entre les deux personnages ou entre l'un des personnages et un autre actant du récit : pronoms personnels autres que sujet, pronoms relatifs (*qui*), pronom démonstratif (*celui-ci*). Autant de moyens permettant un changement dans la progression thématique. Ces configurations apparaissent comme des zones où des difficultés persistent, malgré une évolution de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, alors que d'autres repérages concernant l'anaphore nominale deviennent maximaux, même si l'interprétation de certains possessifs reste incertaine.

Les limites de ce test sont de deux ordres. D'une part, la différence entre la compréhension en lecture et la tâche métalinguistique n'a pas été faite assez nettement sur le plan méthodologique. D'autre part, les résultats ont été appréhendés globalement, alors qu'il aurait été plus pertinent de dégager des profils d'élèves. En proposant conjointement un test de compréhension plus complet et une tâche métalinguistique de repérage des chaînes anaphoriques, puis en corrélant les résultats, j'aurais pu identifier les difficultés des élèves qui ne maîtrisent pas la cohésion locale et confronter ce résultat à l'analyse de leurs productions écrites. Les travaux de Marie-France Ehrlich et Martine Rémond (1993) sur les élèves « mauvais compreneurs », qui présentent les mêmes performances que les « bons compreneurs » pour la lecture de mots isolés, mais des performances contrastées au plan de la compréhension de l'écrit m'ont incitée à reprendre l'analyse de ce test dans des articles ultérieurs [DT 4, DT 5, DO 3]. Les bons compreneurs sont précisément les élèves qui font appel à leurs connaissances métacognitives pour exercer un contrôle sur leur activité de lecture tandis que les mauvais compreneurs, qui se révèlent incapables d'évaluer leur compréhension de l'écrit et de mettre en oeuvre des opérations de révision, échouent dans le traitement de la cohésion textuelle. Des travaux postérieurs (M. Rémond & F. Quet, 1999), montrant les liens étroits entre l'activité inférentielle et l'analyse de la cohésion locale, m'ont mise sur la voie d'un traitement conjoint des faits de cohérence et de cohésion.

L'examen d'un corpus de seize grammaires scolaires du cours moyen à la classe de première, édités entre 1946 et 1979, complète la première partie de la thèse. Il convient en effet de se demander à quelles descriptions des processus anaphoriques les élèves ont pu être exposés au cours leur scolarité. L'étude s'attache à décrire la place accordée à ces phénomènes, leur traitement, les constantes et les lacunes par delà l'évolution des références théoriques implicites. Le constat est fait d'une approche éclatée et lacunaire. Une relecture m'amène à souligner que la maîtrise de l'enchaînement des énoncés ne figure pas parmi les finalités des grammaires étudiées et que les cadres théoriques dont elles s'inspirent ne leur permettent pas de la prendre en compte. Les grammaires qui mettent en avant la maîtrise de l'orthographe abordent les confusions possibles entre homophones – parmi lesquels de nombreux pronoms – par des moyens mnémotechniques, ce qui ne

---

<sup>7</sup> J.&W. Grimm, « Les deux frères », *Contes* (traduits par M. Robert). Gallimard.

permet pas d'identifier le fonctionnement des termes de reprise impliqués. Celles qui privilégient le classement des éléments de la langue sur des bases morphosyntaxiques traitent les faits dans différents chapitres – pronoms, articles et adjectifs ou déterminants – sans les rapprocher. Celles qui ajoutent un prolongement vers l'expression s'en tiennent à des recommandations normatives du type *ne dites pas/ dites* mais n'expliquent pas comment éviter les deux écueils dénoncés : la répétition et l'équivoque.

Les cadres théoriques sont ceux de la grammaire de phrase. L'emprunt de la notion de substitut à la grammaire structurale ou de la pronominalisation à la grammaire transformationnelle ébranlent la définition étymologique du pronom – *mis pour un nom* – sans proposer de réelle alternative : la classe reste hétérogène et les pronoms qui ne tirent pas leur interprétation d'un groupe nominal du contexte sont marginalisés, avec des amalgames entre pronom sans référent, à référent indéterminé ou phrastique. De plus l'opération textuelle de substitution est souvent confondue, sur le plan terminologique, définitionnel ou dans les procédures, avec la manipulation qui consiste, dans une phrase donnée, à délimiter un syntagme en le remplaçant par un pronom. Le travail exclusif sur des exemples hors contexte, le recours à des transformations qui ne préservent pas le sens (notamment pour les relatives déterminatives), la non prise en compte de l'énonciation sont autant de facteurs qui brident la réflexion sur les processus anaphoriques dans ces grammaires.

Le corpus de manuels choisis, même s'il n'a pas été présenté comme tel à l'époque de la rédaction, fournit une illustration des questions posées par la substitution locale d'une description linguistique à une autre, jugée moins adéquate (H. Huot, 1981) : exactitude mais aussi cohérence avec le reste de la description, compatibilité avec les manipulations et exercices proposés et pertinence au regard des apprentissages en jeu. Suffit-il que les manuels introduisent, dans les termes où ils le font, les notions de pronominalisation ou de substitution pour aider les élèves à passer de la description de la langue à la conception des processus ? À partir d'un exemple similaire, Jean-Louis Chiss rappelle « la nécessité de s'interroger tout autant sur les *modes de transmission* des savoirs savants que sur une forme de surdité de la didactique du français à des travaux qui remettraient en cause des *modalités de présentation et d'argumentation* que l'introduction des linguistiques structurales et générative lors de la première vague rénovatrice n'a pas fondamentalement modifiées » (J.-L. Chiss & al. 1995, rééd 2005 : 89). L'introduction des notions de linguistique textuelle, plus récente, s'est généralement faite selon cette même logique, préjudiciable à l'efficacité didactique, comme on le montrera dans un travail ultérieur [DT 9, 11].

La seconde partie de la thèse consiste en une description des processus mis en œuvre par les élèves dans leurs textes et s'appuie sur le corpus de 157 copies présenté plus haut. Elle pose à la relecture plusieurs questions méthodologiques. La première concerne le choix entre une analyse quantitative et/ ou qualitative. L'étude quantitative a permis de dégager de grandes tendances. Le privilège accordé à la progression à thème constant dans les écrits d'élèves, mis en évidence dans les travaux de Bernard Combettes (1978), Jean-François Halté & André Petitjean (1978) a pu être vérifié et corrélé avec une préférence accordée à l'emploi du pronom personnel de 3<sup>e</sup> personne, dans une proportion d'un tiers des expressions référentielles, ce que des travaux ultérieurs sur des corpus très variés ont confirmé

(B. Combettes, 1986, B. Schneuwly, 1988, G. De Weck, 1991). Par ailleurs, des comptages ont permis de montrer une évolution de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> : les élèves de 6<sup>e</sup> ont recours à la reprise sans changement de position syntaxique dans 4 cas sur 5 en 6<sup>e</sup> mais seulement dans 2 cas sur 3 en 3<sup>e</sup> lorsqu'ils choisissent une énonciation discursive ; quand ils adoptent une énonciation historique, les chiffres sont de 3 sur 4 pour la 6<sup>e</sup> et de 2 sur 3 en 3<sup>e</sup>. Au-delà de ces grandes tendances, j'ai analysé les choix des élèves sur le plan qualitatif : il s'agissait, pour les différents types d'emploi, d'illustrer leur diversité. Je constate à la relecture que le souci de description entre souvent en conflit avec une représentation de la norme insuffisamment explicitée. J'ai donc cherché à comprendre pourquoi.

Il me semble que l'ordre dans lequel je traite les processus anaphoriques (reprise lexicale/ reprise pronominale) trahit l'illusion, véhiculée par la stylistique scolaire, que la répétition est une solution de facilité, illusion confortée par l'idée que la substitution serait une opération supplémentaire, et donc plus coûteuse. Or c'est à un renversement qu'invitent les travaux ultérieurs sur l'anaphore : le pronom de 3<sup>e</sup> personne apparaît comme la forme « non marquée » de la reprise (B. Combettes, 1986, G. Kleiber, 1994 : 105-125) tandis que la répétition est requalifiée sur le plan discursif. Il s'agit pour B. Combettes (1986 : 89) de la trace d'un problème, pour H. Weinrich (1989 : 73) d'un véritable procédé, appelé *renominalisation* qui intervient quand le risque que la chaîne référentielle soit rompue atteint un « seuil critique ». Ce procédé assume une double fonction : maintenir la continuité référentielle et structurer le texte en marquant « l'articulation en paragraphes et séquences ».

En portant mon attention sur la position syntaxique de l'expression anaphorique par rapport à sa source, j'ai privilégié la première fonction au détriment de la seconde. La sélection dans le corpus de couples de phrases illustrant les différentes possibilités d'association renforçait cette tendance. Or, si un élève choisit la répétition alors que la reprise pronominale ne serait pas ambiguë, ce n'est pas parce que la forme pronominale n'est pas disponible, même si l'on constate une certaine rareté des pronom *en* et *y*. Ce n'est pas toujours parce qu'il est prisonnier d'un schéma syntaxique, ce que l'on observe dans certains textes de 6<sup>e</sup> mais guère au-delà, ni seulement parce qu'il rencontre une difficulté dans la construction de la phrase complexe. Ces explications morphosyntaxiques doivent être articulées avec les contraintes de la construction textuelle. C'est ce à quoi invite l'étude de Caroline Masseron et Catherine Schenedecker (1995), en formulant l'hypothèse que la répétition, promue au rang d'acte de *redénomination* « serait un (des) nœuds découlant des combinaison et interaction entre les chaînes de référence et les autres plans d'organisation textuelle ». Je tenterai de montrer sur la fin d'un conte écrit par un élève de 6<sup>e</sup> comment ces approches peuvent se compléter.

8. Quelques années après, un berger qui passait par là vit un os. C'était celui du fils du roi. Il le prit, et en fit un pipeau. Chaque fois que l'on soufflait dans le pipeau, celui-ci jouait une douce mélodie qui dénonçait le meurtre qu'avait commis son frère. Alors le berger amena le pipeau au roi. Le berger souffla dans celui-ci qui à nouveau chanta l'histoire du meurtre. Le berger eut une grosse récompense et l'on fit prisonnier son fils puis fut jeter aux arènes. Il mourut déchiqueté par les lions. Du coup, il n'hérita du trône, et le vieux roi, malgré tout finit ses derniers jours heureux. (22, 6<sup>e</sup>)

Une étude de la progression thématique met en évidence une alternance entre progression linéaire et progression à thème constant. La progression à thème constant s'organise autour de l'actant principal de la révélation, le berger, puis autour de celui

qu'il a dénoncé. La progression linéaire permet d'introduire l'instrument de la dénonciation et de passer de la première à la seconde progression à thème constant, avec une difficulté liée à la non expression du sujet après coordination, impossible dans ce cas (*puis fut jeter aux arènes*) :

progression linéaire : *un os... c'*  
 progression à thème constant : *un berger... il*  
 progression linéaire : *un pipeau... celui-ci*  
 retour au thème initial et progression à thème constant : *le berger... le berger... le berger*  
 rupture thématique : *et l'on fit prisonnier son fils*  
 progression linéaire : *et l'on fit prisonnier son fils puis fut jeter aux arènes*  
 progression à thème constant : *il... il...*  
 rupture thématique : *et le vieux roi.*

Une étude des reprises sans changement de position syntaxique montre un emploi approprié du pronom personnel aux différents cas, du relatif et de la non expression avec coordination. Seule la répétition *le berger* contrevient à la norme stylistique scolaire.

*un berger ... qui... il ... et en fit* (non expression du sujet)  
*un os ... le ... en*  
*le meurtre que...*  
*Il... le berger... le berger... le berger... le berger*  
*son fils... il... il...*

Une étude des reprises avec changement de position syntaxique fait apparaître une variété d'emplois - pronom démonstratif, relatif, déterminant possessif - accompagnés de difficultés d'ordre syntaxique (non expression du sujet après coordination, source du possessif) et sémantique (présupposé irrecevable) ainsi qu'une répétition lexicale tout à fait justifiée (*le vieux roi*).

*un os... c'*  
*un os... celui du fils du roi* (présupposé irrecevable : le fils du roi a un seul os)  
*un pipeau... dans le pipeau... celui-ci ... le pipeau dans celui-ci qui*  
*une douce mélodie qui*  
*Il... son frère* (non pas le frère du berger mais le frère du prétendant au trône)  
*le meurtre qu'avait commis son frère... l'histoire du meurtre*  
*le berger ... son fils* (non pas le fils du berger mais le fils du roi)... *puis fut jeté aux arènes*  
 (non expression du sujet impossible)  
*au roi... et le vieux roi.*

Les postes d'observation retenus dans la thèse permettent de rendre compte des difficultés que rencontrent les élèves dès qu'ils doivent rompre une progression à thème constant et établir une relation d'anaphore entre deux expressions qui n'occupent pas la même position syntaxique. Mais ils ne permettent pas d'expliquer pourquoi la répétition a été choisie plutôt que la reprise pronominale. C'est alors que la prise en compte de l'organisation du texte est nécessaire. La répétition fonctionnelle-t-elle comme seul moyen de structuration ou en liaison avec d'autres procédés ? Dans le texte étudié, elle n'est précédée qu'une fois du connecteur *alors* et elle ne s'accompagne pas de changement de paragraphe. Tout se passe comme si elle fonctionnait comme le moyen privilégié pour marquer les étapes de la narration, réduite à un script. Dans un texte comparable, dépourvu de marques typographiques de paragraphe et d'indicateurs spatio-temporels, Caroline Masseron et Catherine Schnedecker (1995 : 428) analysent la *redénomination* comme « le palliatif d'une structure absente ».

De symptôme d'une difficulté d'organisation, la répétition peut devenir marque pertinente, associée à d'autres procédés de cohésion et à la dynamique du développement textuel. La notion de groupe dominant (B. Combettes & R. Tomassone, 1988, rééd. 1991) apparaît comme principe d'organisation de certains textes, à partir de la 5<sup>e</sup>. J'en donnerai pour exemple une suite de récit d'une élève de 3<sup>e</sup> (Cf. Annexe 1). La phrase inductrice comportant un pronom, l'élève a choisi d'introduire le nom propre du personnage à l'occasion d'une analepse à visée explicative : la biographie du héros. La seconde mention du nom propre correspond à un choix décisif dans la vie du héros, sa rupture avec le « milieu ». La dernière, en début de paragraphe, permet de renouer avec le psychorécit initial : pourquoi le héros a-t-il été enlevé ? En dehors de ces choix structurants, la continuité référentielle est assurée par le pronom sujet et la répétition du nom propre est employée une fois pour lever une possible ambiguïté.

Cette combinaison entre différents choix concourant à la cohésion du texte mérite d'être étudiée pour d'autres faits que la répétition. Ainsi, un changement de thème faiblement marqué par une reprise pronominale sera perçu différemment selon qu'il est accompagné ou non d'un connecteur ou d'une autre marque d'organisation textuelle. En revanche, la multiplication des connecteurs additifs peut produire un effet de neutralisation. On comparera ces deux extraits :

9. Un matin, au sortir d'un rêve agité, *Grégoire Samsa* s'éveilla transformé en une véritable vermine. Il venait de faire un vrai cauchemar. (...) Tout à coup une femme bossue sortie de la maison. (...) *Grégoire* recula un peu. Elle murmura des paroles magiques et transforma *Grégoire* en une petite puce rouge. **Puis** il se réveilla. (140, 3<sup>e</sup>)

10. L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui, l'un était à cheval, l'autre à pied (...) « mon fils n'est rentré depuis deux heures (...) il arrive il va recevoir une bonne correction » ajouté le père. **Et** ils s'en allèrent vers *lui* et il monta sur le cheval (31, 6<sup>e</sup>)

En (9) le pronom de 3<sup>e</sup> personne est parfaitement interprétable. Quand bien même on remplacerait *la femme bossue* par *le bossu*, il le serait toujours, le connecteur *puis* marquant le retour au thème et la chute du récit, en bouclant l'analepse qu'il constitue (*Grégoire Samsa s'éveilla ... Puis il se réveilla*). En revanche, le pronom *il* est ambigu en (10), à cause de la concurrence entre trois référents de même genre : le père, le grand frère, tous deux réunis par *ils* et le plus jeune fils. La répétition de *et*, qui nivelle les propositions, ne permet pas de réduire cette ambiguïté, pas plus que le rappel que l'un des deux personnages a une monture. L'élève qui a vraisemblablement identifié l'homme à cheval au père ne voit pas la nécessité de le signifier verbalement.

La seconde question méthodologique porte sur la notion de stratégie. Dans une perspective développementale, les psycholinguistes, après s'être intéressés à l'acquisition de formes linguistiques isolées, ont décrit l'évolution des dispositifs langagiers permettant d'assurer la continuité référentielle. Cela nécessite de reconstruire pour chaque enfant une évolution : à partir de quel moment l'enfant acquiert-il la capacité à « se servir du langage pour contextualiser le langage » (M. Hickman, 1987 : 239), c'est-à-dire à manier le discours pour se détacher de la situation de communication immédiate, pour introduire verbalement les objets de discours et les reprendre, stratégie qui, selon cet auteur, apparaît vers 7 ans et ne se généralise que vers 10 ans ? Quels types de stratégie met-il en oeuvre successivement ou concurremment ? la stratégie qui sélectionne comme antécédent le syntagme nominal le plus proche ou de même fonction (M. Kail 1983) ? La stratégie du sujet

thématique qui consiste à n'utiliser le pronom de 3<sup>e</sup> personne que pour la progression à thème constant (A. Karmiloff-Smith, 1985) ? Comment parvient-il à régler l'alternance de SN définis et de pronoms ? Pour répondre à ces questions, il aurait fallu pour chaque élève disposer d'un nombre important de textes, sur une période suffisamment longue, pour confronter les résultats obtenus dans des conditions expérimentales à l'oral et ceux obtenus en production écrite en contexte scolaire. Le corpus, tel qu'il était constitué, ne permettait que de dégager des tendances générales, en montrant la rigidité de certaines conduites discursives, ce qui limitait le pouvoir heuristique de la notion de stratégie.

Par ailleurs, cette notion a été abordée en liaison avec l'ancrage énonciatif, mais indépendamment des types de discours dans lesquels se réalisaient les processus anaphoriques. Or, des travaux ultérieurs ont montré le lien entre le taux d'expressions anaphoriques, l'ancrage énonciatif et le type de discours. G. de Weck (1991) oppose ainsi les récits conversationnels où prédomine la coréférence sans anaphore et les narrations. B. Schneuwly (1988) quant à lui, dégage des configurations anaphoriques spécifiques pour les textes informatifs et argumentatifs. Autant de lectures qui invitent à un réexamen du corpus.

Le dernier chapitre de la thèse aborde la complémentarité entre position syntaxique, présupposition et inférence dans l'interprétation des chaînes anaphoriques. Il gagne à être relu à la lumière des nombreux travaux ultérieurs sur ces questions. Une des conclusions était que les élèves sous-estiment le rôle des présupposés dans l'établissement de la relation d'anaphore. Les travaux de Jean-Emmanuel Tyvaert (1996) sur le rôle du verbe dans le processus de référenciation permettent de rendre compte de certaines difficultés observées. Les élèves sous-estiment en effet les contraintes sémantiques que le prédicat fait peser sur le choix des arguments. Or, le verbe (ou l'attribut dans les phrases attributives) conditionne ses arguments, au lieu de simplement les relier, comme la tradition logicienne le laisse penser. Si l'on réduit, comme le suggère cet auteur, la référence des phrases dont l'enchaînement est problématique au schéma du verbe, on peut faire une analyse *a priori* des référents possibles et confronter ce résultat à l'énoncé effectivement produit. Par exemple :

11. Aujourd'hui, nous en faisons un. J'étais contente, mais le problème est de le construire.

Les sujets étant des déictiques, *nous* incluant *je*, on en conclut que le référent visé par le *en* quantitatif (Milner, 1978 : 33) et celui visé par le pronom *le* sont identiques ; le verbe *construire* étant plus spécifique que le verbe *faire* et pouvant s'analyser en un préfixe *co(n)* et un élément d'origine latine *-struct-*, on en conclut que le référent est un non animé, composé « d'éléments différents ayant chacun leur place et leur utilité dans un ensemble » (J. Picoche, 2002 : 190). Or l'élève a écrit :

12. Aujourd'hui, nous faisons un tapis en métier à tisser. J'étais contente, mais le problème est de le construire. (75-5°)

Le choix du verbe *construire* oriente vers la source sémantique *un métier à tisser*, plutôt que *un tapis*, que l'on tisse, confectionne mais que l'on ne construit pas. Pourtant, *métier à tisser* n'est pas précédé d'un déterminant et le choix de la préposition *en*, appelant une caractérisation de la matière, rend difficile sa sélection comme source sémantique. On constate un conflit entre choix lexicaux et syntaxiques que ce type d'approche met bien en évidence. Il permet de rendre compte aussi des nombreuses discordances de temps, aspect et mode qui rendent

problématiques certaines reprises. En revanche, une bonne prise en compte des présupposés induits par les choix lexicaux lève toute ambiguïté entre deux antécédents de même genre et de même nombre, comme ici :

13. Le proviseur a pris une sanction en le renvoyant du lycée. Nous avons l'impression qu'il avait hâte de partir. (118-3<sup>e</sup>)

De la phrase réduite au schéma du verbe, *Il a pris une sanction en le renvoyant du lycée. Nous avons l'impression qu'il avait hâte de partir*, on déduit : *A1 renvoie A2 / A2 part.*

Corollairement à la minoration des présupposés, nous avons noté le rôle important accordé aux inférences, et notamment le rôle joué par l'anaphore associative, une source sémantique pouvant susciter à elle seule tout un univers supposé connu. Le débat entre Georges Kleiber (2001) et M. Charolles (1994) sur la part de la stéréotypie dans l'interprétation anaphorique et la capacité du contexte à « redresser » ou non « une association mal formée en contexte étroit » (G. Kleiber, 2001 : 139) m'a incitée à reprendre les données sous un angle un peu différent. Au lieu de s'en tenir à une opposition entre des associations préconstruites en langue et des inférences fondées sur le seul contexte, le débat permet d'envisager une articulation du principe pragmatico-discursif qui guide l'interprétation avec une relation lexico-sémantique *a priori*. Il invite aussi à distinguer deux niveaux de stéréotypie – les relations canoniques et les relations facultatives :

Il y a relation locative canonique entre X et Y si et seulement si

- (i) les éléments X et Y peuvent figurer dans la structure générique *Dans un Y, il y a un X*
- (ii) les éléments X et Y ne peuvent s'insérer dans la structure générique *un X est une partie d'un Y [...]*

Il y a relation locative facultative entre X et Y si et seulement si

- (i) la phrase générique *Dans un Y, il y a un X* et sa version négative *Dans un Y, il n'y a pas de X* apparaissent toutes deux comme fausses ;
- (ii) les éléments X et Y ne peuvent s'insérer dans la structure générique *un X est une partie d'un Y*. (G. Kleiber, 2001 : 304)

Ceci nous permet de mesurer la différence d'acceptabilité entre (15) et (16) :

15. Il parcourt du regard la pièce et ne vit aucun moyen de sortir à part la petite fenêtre barricadée de gros barreaux en acier (134, 3<sup>e</sup>) (Cf. Annexe 1)

16. Lorsque le Petit Poucet abandonné dans la forêt sema des cailloux pour retrouver son chemin, il ne se doutait pas qu'une autruche le suivait et dévorait les cailloux un à un. (...) il grimpa dans l'arbre (47, 6<sup>e</sup>).

En (15), l'association *pièce/ fenêtre* est stéréotypique. La caractérisation de la fenêtre ne l'est pas. On peut parler de stéréotypie facultative puisque les deux phrases génériques - *dans une pièce, il y a une fenêtre barricadée avec de gros barreaux en acier/ dans une pièce, il n'y a pas de fenêtre barricadée avec de gros barreaux en acier* – sont toutes deux fausses. En (16) en revanche, autant l'association *une forêt/ des arbres* est un stéréotype canonique, autant *une forêt/ un arbre* est contraire à définition même de *forêt* et irrécupérable par le contexte. On peut supposer que pour l'élève, l'arbre est identifié mentalement par le seul fait que le héros y grimpe. Or, une détermination linguistique s'avère nécessaire à l'écrit en français normé (complément déterminatif ou relative déterminative).

Au terme de cette étude, il apparaît que les textes d'élèves ont leur cohésion propre mais que leurs auteurs sont peu conscients des moyens qu'ils mettent en

œuvre pour l'obtenir, ni des possibilités existantes, qui peuvent varier selon les genres de discours. Les perspectives de recherches ouvertes par le bilan sont triples :

- si l'on conçoit le texte d'élève comme un texte en devenir (C. Fabre-Cols, 2002), on peut chercher à cerner plus finement cette cohésion à travers le choix des consignes d'écriture, l'évolution des brouillons, le changement de posture de l'écriture à la relecture puis à la réécriture, la réflexion sur la langue, des remarques qui manifestent une activité métalinguistique à des verbalisations plus explicites ;
- si l'on conçoit la cohésion textuelle comme le résultat d'un processus qui s'actualise de façon différente selon les genres de discours, il y a lieu de caractériser les genres scolaires des textes à écrire et de les confronter aux genres lus et étudiés ;
- si l'on conçoit la cohésion textuelle comme le résultat d'un processus à la charnière de la langue, du texte et du discours, on peut s'interroger sur les implications didactiques de cette articulation.

Ces perspectives se sont imposées progressivement : elles seront développées au chapitre 2, et reprises dans les chapitres 1 et 3 de la seconde partie, où elles sont étendues à d'autres faits de langue.

## ANNEXE 1

Ysabelle (3<sup>e</sup> -134)<sup>8</sup>

Au milieu du long couloir de l'hôtel, il pensa qu'il devait être tard et il pressa le pas pour aller prendre sa moto dans l'encoignure où le concierge d'à côté lui permettait de la ranger. Quand il arriva à proximité de sa moto, il allait monté dessus lorsqu'il sentit la présence d'une personne derrière lui. Il n'osait pas se retourner et restait immobile en essayant même de retenir sa respiration, le froid commençait à l'envahir et il avait des fourmis dans les pieds, il ne savait que faire. Il n'eût pas le temps de réfléchir plus car on lui administra un terrible coup sur le crâne. Quelques heures plus tard, il se réveilla dans un pièce étroite et froide. A côté de lui était posé un plateau garni d'aliments peu appétissants, mais il les dévora quand même avec beaucoup d'appétit. Son repas terminé, il commença à se demander où il était et pourquoi l'avait-on amené ici... Tout d'un coup, il devint très pâle, il avait compris ! « Oh non, ce n'est pas possible ! pensait-il. Mais il fallait bien se rendre à l'évidence, il avait été enlevé ! pourtant, il avait tout abandonné pour ne pas avoir à faire avec ce milieu. **William Werner** était né d'une mère malade qui d'ailleurs était morte quelques mois après sa naissance, et d'un père qui faisait parti des plus importants manias de la drogue. A l'âge où l'on dit être adulte, il s'était enfui de tous ces trafics et avait pris une autre identité tout en sachant bien que la colère de son père serait impitoyable, s'il le retrouvait, ce qui était certain grâce à ses nombreuses influences. Alors **William Werner** avait vécu une vie modeste tout en étant heureux. Il avait juste garder de son père la passion des moto-cross aussi il s'était acheté une moto avec son petit salaire de mécanicien.

Il n'avait raconté son histoire qu'à son meilleur ami, qui d'ailleurs ne le comprenait pas, d'avoir abandonné sa « carrière » de truand, car lui rêvait au contraire de cette vie dangereuse et mouvementée.

Le grincement de la grande porte de fer, le tira de ses pensées. Un homme apparut et se dirigea vers le plateau posé sur le sol. Quand il l'eût pris, il s'éloigna sans un mot. **William** lui demanda la raison de cette attente et de ce silence, mais en vain car l'homme quitta la pièce sans lui avoir répondu.

**William** se mit à réfléchir ... Au début de sa détention, il avait cru que le responsable de sa détention était son père mais il comprenait maintenant l'impossibilité de cette hypothèse. Si Georges Werner l'était, il serait déjà venu le trouver et lui aurait fait regretter sa fuite. Une seule question le harcelait. Que lui voulait-on ?

Il parcourut du regard la pièce et ne vit aucun moyen de sortir, à part la petite fenêtre barricadée de gros barreaux en acier.

Il se résolut et décidé d'attendre le moment où on lui dira la raison de son enlèvement.

---

<sup>8</sup> Les redénominations correspondant au groupe dominant sont en caractères gras.

## Chapitre 2

### De l'élargissement du corpus au renouvellement du cadre théorique

#### 1. Travaux sur la reprise anaphorique

##### 1. 1. Références des travaux présentés

[DT 1]

ELALOUF, M.-L. (1991) : « Écriture et grammaire de texte », *Le gré des langues* n°2. Paris, 1991, pp.193-208.

[DT 2]

ELALOUF, M.-L. (1995-c) : « Les stratégies de réécriture varient-elles selon le degré de maîtrise de la reprise anaphorique? », *Linx*, numéro spécial *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte*. Université Paris X-Nanterre, pp. 291 à 302.

[DT 3]

ELALOUF, M.-L. (1996-a) : « La maîtrise de la reprise anaphorique au lycée », *Linx*, numéro spécial *Du dire au discours, Hommage à Denise Maldidier*. Université Paris X-Nanterre, pp. 71-90.

[DT 4]

ELALOUF, M.-L. (1996-b) : « La maîtrise de la reprise anaphorique à l'école primaire », communication à la journée d'études organisée par l'IUFM de Versailles, publication interne.

[DO 3] : 29-46

ELALOUF, M.-L. (1998-b) : « Une réflexion sur la langue au service de la maîtrise des discours : bilan de travaux menés en 6<sup>e</sup> et en seconde sur les procédés de reprise » in ELALOUF, M.-L. (coord.) *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français*. Paris, Delagrave / CRDP de Versailles, pp. 29-46.

## [DT 5]

(20) ELALOUF, M.-L. (1999-b) : « Repérage et maniement des chaînes de référence au cours moyen et en 6<sup>e</sup>, étude descriptive », in BENOIT, J.-P. (coord.) *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*. Presses Universitaires de Rennes, pp. 99-127.

### 1. 2. Pourquoi élargir le corpus initial ?

Le corpus initial doit d'abord son élargissement à des raisons conjoncturelles. Ayant exercé pendant 7 ans, en collège puis en lycée dans la banlieue parisienne, j'ai été confrontée aux difficultés des élèves dans la maîtrise de l'écrit et j'ai pu replacer les processus anaphoriques à la fois dans un ensemble - en les rapprochant d'autres faits syntaxiques, lexicaux, textuels, énonciatifs ou pragmatiques posant problème - mais aussi dans la dynamique des évolutions perceptibles dans une année scolaire et d'une classe à l'autre. Des écrits ont été conservés et analysés en [DT 1], mais les contraintes du métier d'enseignant, surtout en début d'exercice, ont limité la collecte des données : impossible de garder la trace des remarques orales des élèves, difficile d'avoir accès à leurs brouillons, de mener des entretiens individuels dans des conditions permettant de les fixer, de conserver la trace des évolutions au fil des copies rendues. Ces frustrations n'ont pas été sans rapport avec le choix de consacrer une part de mon activité professionnelle à la recherche, dans le cadre d'un institut universitaire de formation des maîtres.

C'est là que j'ai pu constituer un corpus plus complet [DT 2], en liaison avec l'Université Paris X-Nanterre, où Jacques Anis et Fabienne Cusin-Berche (1995) avaient engagé un vaste projet sur les difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Il m'a en effet été permis de suivre une classe de terminale BEP électrotechnique, où l'enseignante, Françoise Bollengier, impliquée dans la recherche, avait mis en place un module d'écriture longue qui devait devenir un poste d'observation pour l'orthographe (J.-P. Jaffré & F. Bollengier, 1995) et la cohésion textuelle. Il m'a ainsi été possible d'observer les élèves dans une tâche d'écriture collaborative mais aussi dans d'autres séances, de recueillir différents états de la nouvelle policière écrite en groupes par les élèves et les commentaires de ceux-ci sur leur production. La logique du projet collectif m'a conduite à étudier aussi un autre corpus d'apprentis pour lequel je disposais seulement d'un premier écrit, d'une réécriture différée de quinze jours, du fait de l'alternance, et de données minimales sur les élèves et la séquence d'enseignement. Ce que j'ai perçu à l'époque comme une difficulté à comparer deux corpus réunis dans des conditions dissemblables nourrira plus tard une réflexion sur la constitution de corpus d'écrits d'élèves (Cf. chapitre 3 de la 2<sup>e</sup> partie). Mon statut d'enseignant-chercheur à l'IUFM m'a ouvert la porte de plusieurs classes ordinaires [DT 4, DT 5] ou de formateurs de terrain [DT 3, DO 3], de l'enseignement primaire et secondaire, ce qui m'a conduite à coupler l'analyse des données à des propositions d'ingénierie didactique élaborées avec des enseignants.

Mais l'élargissement du corpus initial a aussi été gouverné par les questions suscitées par la recherche doctorale. Celle-ci ayant été centrée sur le collège, il m'a semblé nécessaire de poursuivre les investigations en amont en proposant le même test diagnostique à des élèves de CE2, CM1 et CM2 [DT 4] et en aval en proposant un

test similaire en 2<sup>e</sup> [DO 3] et une tâche métalinguistique comparable en 2<sup>e</sup> et en 1<sup>e</sup> [DT 3]. Au test qui offre une photographie du repérage des chaînes de référence à un moment T, il me fallait ajouter d'autres données susceptibles d'éclairer les dynamiques d'apprentissage. Elles ont été de plusieurs natures : une tâche d'écriture permettant de confronter les expressions anaphoriques repérées et employées [DT 4, DT 5, DO 3], une tâche de réécriture et de commentaire métalinguistique [DT 2], une étude des ratures [DT 3].

Ces dynamiques d'apprentissage prennent des formes différentes, d'où la tentative de définir des profils d'élèves [DT 4, DT 3] et le souci, constant à partir de 1998 [DT 5, DO 3], de rendre compte de la façon dont un scripteur investit l'écriture d'un texte complet, mais aussi l'exigence, étroitement liée à l'éthique de la formation d'enseignants, de définir des tâches susceptibles de faire progresser tous les élèves, sur la base d'un diagnostic enregistrant l'hétérogénéité. Le corpus initial étant essentiellement constitué de textes narratifs, la nécessité de prendre en compte la variable liée aux genres s'est imposée, d'abord comme une difficulté à comparer des corpus très différents [DT 2], puis comme un point d'appui pour penser la progressivité des apprentissages du texte narratif au texte argumentatif [DT 3, DO 3]. Enfin, l'ambition de définir des secteurs-clés pour la maîtrise de la langue [DT 1] a été ramenée à des proportions plus modestes, ce qui n'empêchera pas de reprendre cette question.

### **1. 3. Analyse des données nouvelles**

Sur le plan méthodologique, les données ont été analysées de deux façons différentes, qui sont apparues complémentaires pour l'exploitation didactique : l'identification de profils et l'étude de cas.

La recherche de profils s'est imposée à l'issue du test proposé aux élèves de l'école primaire [DT 4]. Si l'on s'en tient aux moyennes, les résultats obtenus au repérage des chaînes de référence sont d'une apparente stabilité du CE2 à la 3<sup>e</sup>, mais l'écart-type reste important. Pour lever l'effet de nivellement de la moyenne, j'ai croisé le nombre d'erreurs et le nombre d'expressions anaphoriques correctement soulignées, ce qui a permis de mettre en évidence une polarisation progressive : d'un côté les élèves qui repèrent plus de la moitié des expressions anaphoriques et font moins de cinq erreurs, de l'autre, ceux qui repèrent moins d'un tiers des expressions anaphoriques et font plus de dix erreurs. Une fois déterminés ces deux groupes, il a été possible de caractériser leurs stratégies dans la tâche métalinguistique. Pour les premiers, les changements de thème non repérés n'entraînent que rarement des erreurs dans la suite de la lecture, alors que pour les seconds, ils sont source de confusion. On constate aussi que des termes mal repérés, comme le pronom démonstratif, sont peu employés quel que soit le profil, mais que les élèves les plus à l'aise ont des stratégies alternatives qui n'entraînent pas d'ambiguïté, à la différence des autres.

Ces constats ouvrent des perspectives didactiques pour la gestion de l'hétérogénéité, expérimentées en [DO 3] et [DT 5]. Après la réalisation individuelle du test, il a été proposé aux élèves de confronter par deux leurs repérages. J'ai observé que dans l'interaction, la quasi totalité des confusions entre les deux personnages était corrigée et que les autres types d'erreurs donnaient lieu à des

discussions qui obligeaient les élèves à expliciter leurs procédures et pouvaient être reprises dans une synthèse collective. J'ai observé également que la confrontation entre les écrits d'élèves ouvrait le champ des possibles pour les apprentis scripteurs en difficulté, qui sortaient ainsi d'un face-à-face inhibant avec le modèle scolaire. On mettait ainsi en évidence, dans un autre domaine que l'orthographe, le rôle « des activités d'analyse basées non sur un savoir de l'adulte mais de l'enfant » (J.-P. Jaffré, 1995 : 289).

Chez les élèves de lycée, l'identification de profils est un élément de réponse à une question cruciale en fin de scolarité : les élèves ont-ils mis en place des stratégies de lecture qui les rendent autonomes, c'est-à-dire capables de revenir le cas échéant sur une première interprétation pour la corriger (M.-F. Ehrlich & al., 1993) ? En combinant l'étude des repérages inexacts et des ratures [DT 3], il a été possible de dégager deux groupes d'élèves, ceux qui font moins d'une erreur sur dix pronoms et ceux qui en font plus, et de distinguer au sein de chaque groupe, les élèves qui opèrent ou non un contrôle métacognitif signalé matériellement (mots barrés, surchargés, effacés). L'absence de contrôle observable prend une signification différente dans l'un et l'autre groupe : pour les uns, les difficultés de lecture sont réelles mais ne s'accompagnent pas de retour en arrière, pour les autres, l'identification de l'antécédent va de soi et les retours en arrière ne se justifient pas. Là encore, une exploitation didactique de l'hétérogénéité est envisageable : en demandant aux élèves qui ont manifesté une hésitation, qu'elle conduise ou non à une réponse exacte, d'expliquer leur démarche d'interprétation, on peut en aider d'autres à sortir de l'évidence qui interdit le contrôle métacognitif.

La définition de profils est donc toujours relative à une tâche au service d'une dynamique d'apprentissage ; elle n'a pas vocation à catégoriser les élèves. On a pu observer en [DT 3] que seul un petit noyau d'élèves (5 en 2<sup>e</sup> et 2 en 1<sup>e</sup>) avait des difficultés de repérage à la fois dans le texte narratif et le texte argumentatif. Il y a lieu de nuancer certaines formulations en [DT 2] : les différences observées dans les stratégies de réécriture sont à la fois liées au contexte de scolarisation (apprentissage en alternance/ préparation d'un BEP en lycée professionnel), aux choix didactiques du professeur (écriture et réécriture individuelle espacées de quinze jours/ atelier hebdomadaire d'écriture collaborative) et au genre de texte à écrire (texte d'opinion à partir de la relation d'un fait divers/ nouvelle policière). L'insécurité linguistique observable chez les apprentis doit être rapportée à l'ensemble de ces paramètres, elle peut se manifester chez les élèves de lycée professionnel dans un autre contexte. Le corpus de copies d'examen recueilli à l'occasion du colloque en témoigne amplement (Centre de Recherches Linguistiques de l'Université Paris X, 1994). Si l'on peut parler de degré de maîtrise de la reprise anaphorique, c'est seulement en le rapportant à un contexte d'enseignement, à un dispositif didactique, à un genre de discours, voire à un thème traité.

L'analyse des données a été complétée par des études de cas. En [DT 5] et [DO 3], nous avons montré comment des élèves repéraient les chaînes de référence dans le conte de Grimm et quelle suite ils proposaient au conte. De telles études descriptives permettent d'approcher l'investissement subjectif des élèves dans la lecture, telle Aurore qui ne relève aucun pronom mais est sensible au champ lexical de la richesse et de la pauvreté [DT 5] ; ces études visent aussi à cerner un projet d'écriture potentiel et à analyser les choix en matière de reprise anaphorique en

relation avec la signification présumée du récit, l'organisation du texte, la segmentation des énoncés, les choix lexicaux et syntaxiques. Cette démarche synthétique s'est avérée indispensable pour formuler des pistes de réécriture autres que strictement normatives. Elle est illustrée par l'étude d'un récit [DO 3 : 35] où l'élève joue sur l'effet de surprise grâce à une anaphore dont l'interprétation exige une inférence, puis fait un usage de l'apposition, non à des fins de désambiguïsation, mais pour souligner la continuité thématique avec la suite. Il serait sans doute imprudent d'avancer qu'il s'agit là de choix conscients, mais la lecture de l'enseignant peut jouer un rôle dans de telles prises de conscience, qui ne vont pas de soi, comme on a constaté avec les commentaires métalinguistiques recueillis en [DT 2].

## 2. Exploitation didactique

Les diagnostics présentés ci-dessus ont contribué à construire avec des praticiens des exploitations didactiques. Le colloque sur les difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte (J. Anis & F. Cusin-Berche, 1995) a été un premier lieu d'élaboration. J'ai été frappée que des chercheurs, venus d'horizons différents, aient choisi, à la lecture du corpus<sup>1</sup> de traiter des faits de cohésion et de cohérence, que les deux années de travail collectif préalable avec les enseignants avaient mis en évidence. Pour expliquer ces difficultés, plusieurs cadres théoriques étaient mis à contribution : approche mémorielle (S.-A. Freyermuth-Wissler, 1995 ; M.-J. Reichler-Béguelin, 1995), textuelle (C. Masseron et C. Schenedeker, 1995), [DT 2]. Certains auteurs ont choisi de traiter des seuls processus anaphoriques, d'autres de les mettre en relation avec d'autres faits qui concourent à la cohésion (M.-J. Reichler-Béguelin, 1995) ou à la cohérence du texte (K. Chékour, 1995)<sup>2</sup>. De la confrontation de ces différents travaux, j'ai pu dégager trois axes pour une exploitation didactique.

### A. Expliciter les conventions qui régissent les différents types d'écrits scolaires

#### a/ le contrat de communication

- le repérage énonciatif (MJRB)
- le rapport consigne-texte (SAFW et MJRB)
- la gestion du dialogisme (MJRB)

#### b/ l'autonomie du texte scolaire

- l'absence du référent dans le texte (SAFW et MJRB)
- GN défini, pronom démonstratif en début de texte ou de paragraphe [DT 2].

#### c/ la connaissance partagée

- *ils* à référent indéterminé [DT 2]
- prise de conscience de la diversité des représentations culturelles (MJRB)
- jeux stylistiques sur la connaissance partagée [DT 2].

#### Modalités de travail :

- Faire expliciter le contrat de communication ;

---

<sup>1</sup> Centre de Recherches Linguistiques de l'Université Paris X, 1994.

<sup>2</sup> Pour alléger la présentation, j'utiliserai les abréviations suivantes :

S.-A. Freyermuth-Wissler : SAFW ;

M.-J. Reichler-Béguelin : MJRB

C. Masseron et C. Schenedeker : CM&CS

K. Chékour : KC

- Faire procéder au repérage énonciatif ;
- Faire développer par écrit les passages ambigus.

## **B. Elucider les stratégies de coréférence (chez les élèves/ chez les scripteurs reconnus)**

### **a/ l'emploi et l'interprétation du pronom personnel**

- concurrence entre deux antécédents
- coréférence partielle [DT 2].

### **b/ l'accord du pronom : morphologie ou sémantique?**

- les glissements ([DT 2], SAFW, MJRB)
- l'emploi des noms collectifs ([DT 2], MJRB)

### **c/ reprise pronominale ou répétition lexicale ?**

- les règles discursives
- le rôle de la redénomination dans la structuration textuelle (CM & CS)

### **d/ le contraste entre fonctionnement du pronom personnel et du pronom relatif**

- stratégie de coréférence au thème et proximité [DT 2].

### **e/ le contraste entre fonctionnement des GN définis et démonstratifs (MJRB)**

### **f/ reprise nominale et reformulation**

- paraphrase d'une expression
- reprise par un terme générique
- reprise par une nominalisation (MJRB)

### **g/ gestion de l'apport d'information concernant le référent**

- les appositions
- les anaphores prédicatives (*Pierre...le voleur*) [DT 2]
- la construction du référent dans l'argumentation (CM & CS).

### **Modalités de travail :**

- exploration lexicale de la consigne ;
- utilisation d'un code spécifique signalant les erreurs de cohésion ;
- confrontation d'énoncés acceptables et déviants : demande de justification.

## **C. Montrer que les emplois de la reprise anaphorique diffèrent selon les types de textes (chez les élèves/ chez les scripteurs reconnus)**

### **a/ l'uniformité de la reprise anaphorique dans les textes narratifs des élèves**

- Pourquoi varier la reprise ? Pas seulement pour éviter les répétitions.
- Comment?

### **b/ la gestion de l'implicite dans les textes argumentatifs**

- enchaînements sur des sous-entendus (MJRB, KC)

### **c/ le rôle du lexique dans l'effet d'incohérence (KC)**

### **Modalités de travail :**

- Faire varier les reprises dans un texte narratif en fonction du point de vue adopté [DT 2] ;
- Faire découper les textes en paragraphes pour qu'émerge la structure sous-jacente (CM&CS) ;
- Guider le scripteur vers un projet argumentatif (CM&CS) ;
- Faire restituer les sous-entendus (MJRB).

Ces axes de travail se caractérisent par la prise en compte de tensions propres aux situations d'enseignement/ apprentissage du français en contexte scolaire :

- enseigner la norme et s'appuyer sur les stratégies des élèves pour les faire évoluer sans les disqualifier ;
- articuler les différents niveaux d'analyse de la langue et des discours en tenant compte de la plus grande sensibilité des élèves aux dimensions pragmatiques et sémantiques ;
- choisir des tâches qui développent des compétences procédurales mais qui suscitent la réflexion métalinguistique pour ne pas se limiter à l'acquisition de savoir-faire.

Les séquences d'enseignement présentées en [DO 3] et [DT 5] ont été conçues dans la même optique. On y joue sur trois registres : des tâches de production et de réception, des tâches qui sollicitent les remarques métalangagières des élèves à partir des textes lus et produits, des moments spécifiques d'observation et réflexion sur un fonctionnement linguistique précis, réinvestis ensuite dans les consignes de réécriture ou les questions d'observation sur les textes.

### 3. Réexamen du cadre théorique

Toutefois, ces travaux souffrent de limites. La première concerne le choix des références théoriques pour l'enseignement et leur transposition. Pour effectuer ce choix délicat, il faut prendre en compte :

- les descriptions dont les élèves ont besoin pour comprendre le fonctionnement de leurs propres textes et les réécrire ;
- les descriptions dont les élèves ont besoin pour interpréter des textes de genres divers ;
- la façon dont sont enseignés les processus anaphoriques (programmes, manuels, terminologie grammaticale, pratiques des enseignants) ;
- la façon dont les élèves s'approprient ces connaissances et les mettent ou non en œuvre en réception et en production.

Or, les modèles théoriques sollicités sont différents selon que l'on examine l'un ou l'autre facteur. Si l'on se place du point de vue de l'« encodage » et que l'on cherche à rendre compte d'enchaînements même censurés, une approche mémorielle s'impose : il s'agit de déterminer quel référent est le plus accessible dans la mémoire discursive du locuteur/ scripteur (D. Apothéloz, 1995, 2003). Si l'on se place du point de vue de l'interprétation d'un texte et des calculs préalables à la réécriture, l'explication mémorielle se révèle trop puissante. Certes, il faut attirer l'attention des élèves sur « la nécessité de *cotextualiser* la référence » qui « intervient dans le maniement des anaphores et impose que leur référent figure de façon suffisamment explicite dans le cotexte » (Reichler-Béguelin, & al., 1988, a :70). Mais cela ne suffit pas, on l'a vu, à guider les élèves dans le choix des expressions anaphoriques et des types d'enchaînement dans lesquels elles peuvent entrer, selon le genre de texte lu ou à produire. D'où la nécessité de se référer à d'autres cadres théoriques, en tenant compte du « mode de donation référentielle spécifique » de ces expressions (G. Kleiber, 1991 : 16), mais aussi de leur fonctionnement dans la progression thématique et l'organisation textuelle (B. Combettes, 1986), ainsi que des agencements caractéristiques d'un genre donné<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> D. Apothéloz (2003 : 110-111) montre que dans le genre *fait divers*, une anaphore pronominale associative du type *se disputer...il... elle*) est tout à fait acceptable.

Mais ces choix théoriques ne se font pas indépendamment d'un contexte d'enseignement : ils doivent être confrontés aux préconisations des programmes, à la terminologie en vigueur, à la doxa des manuels et aux représentations dominantes chez les enseignants. Sans une analyse précise de cet ensemble, des propositions alternatives risquent d'être rejetées ou mal interprétées. Or on constate qu'une conception intratextuelle de la substitution est dominante dans les programmes et les pratiques et que les normes de la stylistique scolaire sur la répétition l'emportent sur une étude du choix de substituts. Du côté des élèves, on ne peut pas non plus faire abstraction des représentations grammaticales qu'ils se sont forgées au cours de leur scolarité. Par exemple, pour une majorité d'élèves de l'école élémentaire, un pronom sert d'abord à conjuguer. Mais on doit aussi prendre en compte leurs connaissances « intuitives » de la langue et les procédures qu'ils se sont construites empiriquement<sup>4</sup>.

La question des termes à employer pour désigner les processus anaphoriques se pose, surtout dans les tests diagnostics, avant que la notion soit abordée avec les élèves. On a pensé dans un premier temps qu'il était possible d'appeler dans une acception étendue *antécédent*, terme connu des élèves et des enseignants, ce qui permet d'interpréter une expression « non saturée » sur le plan sémantique (F. Corblin, 1995). Nous avons dû y renoncer d'une part parce que ce terme masque la différence entre anaphore libre et anaphore liée, d'autre part parce qu'il ne permet pas de rendre compte des anaphores indirectes et des expressions anaphoriques sans source exprimée (D. Apothéoz, 1995). Nous en avons un exemple dans le texte narratif proposé aux élèves de lycée [DT 3] confrontés à la consigne suivante :

Lisez une fois ces textes puis inscrivez sous chaque pronom souligné son antécédent.

Or, on pouvait lire dans le texte narratif :

Mais il est extrêmement surpris quand la comtesse le consulte dans le dessein qu' elle a d' en épouser un autre.

Alors que le verbe *épouser* contraint sémantiquement son complément, les élèves ont indiqué pour antécédent de *en* le groupe nominal le plus proche (*le dessein*) ou le sujet de la phrase (*il* pour *Lélio*). Le terme d'*antécédent* apparaît ici comme un obstacle à la réflexion métalinguistique.

Il m'a donc semblé nécessaire d'employer un terme spécifique. Dans l'article « anaphore » (Tomassone, R. (dir.), 2001 : 218-19) et dans un travail non encore publié<sup>5</sup>, j'ai opté pour le terme de source (sémantique), introduit par L. Tesnière (1959) et repris par Francis Corblin (1995). Sur le plan didactique, il présente l'intérêt de faire image, de ne pas mentionner la localisation de cette source et de signaler qu'il ne s'agit pas d'associer une forme à un référent préalablement identifié

---

<sup>4</sup> Voici par exemple un extrait d'un test proposé à une classe de CM2, à l'issue d'un travail de plusieurs semaines sur les procédés de reprise (étude de la langue, lecture de deux oeuvres intégrales en étant attentif aux chaînes de référence) :

- Quand le lecteur peut hésiter entre deux façons de comprendre « il », il vaut mieux employer un groupe du nom.

OUI : 18 réponses justes / 1 non réponse / 10 réponses fausses

- Les deux phrases suivantes ont le même sens (extrait du second roman lu) :

« Depuis que Fatik vit avec Haroun, il est inquiet. »

« Depuis que Fatik vit avec Haroun, celui-ci est inquiet. »

NON : 14 réponses justes / 1 non réponse / 11 réponses fausses.

<sup>5</sup> *Le fil du texte, Approches linguistiques et didactiques pour étudier les procédés de reprise à l'école, au collège et au lycée.*

mais s'appuyer sur le repérage d'une forme, présente dans le contexte ou inférable, pour construire le référent en tenant compte de l'ensemble du contexte. De façon complémentaire, il est possible de jouer sur la polysémie du verbe *reprendre* – la reprise allant du simple rappel à la transformation – pour caractériser des procédés qui s'appuient sur les propriétés linguistiques des formes employées mais ne s'appliquent pas mécaniquement, indépendamment de la situation de communication, du thème abordé, de la visée pragmatique, du genre de texte. En revanche, j'ai été conduite à bannir des consignes le terme *renvoyer* qui est employé indistinctement dans les manuels pour l'acte de référence (*désigner*) et la mise en rapport d'une expression anaphorique avec une mention antérieure (*reprendre*). Les enjeux théoriques et didactiques des choix terminologiques deviendront par la suite un axe de recherche privilégié.

La seconde limite des travaux présentés ici est une prise en compte encore trop timide des caractéristiques liées aux genres. Certes, on propose aux élèves de lycée des textes narratifs et argumentatifs et l'on constate des décalages, en production et dans une tâche de repérage métalinguistique. Mais les difficultés des élèves ne sont pas rapportées à des spécificités plus fines. Or, le texte narratif en [DT 3] est un résumé d'intrigue particulièrement complexe, où les personnages sont désignés soit par leur nom propre ou leur titre, soit par une expression avec un déterminant possessif permettant de les situer les uns par rapport aux autres, soit par des pronoms. Il y a là un choix tout à fait caractéristique d'un texte étroitement dépendant de la pièce qu'il présente, texte où les personnages ne sont pas construits comme ils le seront par le dialogue dans l'oeuvre dramatique, mais seulement saisis dans leurs relations. Quant au texte argumentatif, son appartenance à l'*Encyclopédie* lui conférait des particularités : le marquage métatextuel de la source par l'italique au début du premier paragraphe, l'alternance entre la référence générique et une périphrase définitoire. Pour mettre le repérage des formes anaphoriques au service de l'interprétation, on ne peut s'en tenir aux grandes catégories génériques, une approche plus sensible à des agencements singuliers s'impose.

Enfin, l'analyse des difficultés syntaxiques qui accompagnent la gestion des anaphores mérite d'être réexaminée. S'agit-il d'un défaut de maîtrise syntaxique comme nous l'avons avancé en [DT 2] ou du résultat d'un mode de construction du texte pas à pas, l'énoncé nouveau s'appuyant soit sur un segment de la phrase mis en mémoire, soit sur l'implicite ? La seconde hypothèse permet de rendre compte à la fois

- de la construction de certaines relatives<sup>6</sup> :

Un routier qui roulait sur la route a eu un problème de panne mécanique qui avait des fumer à l'arrière de son véhicule (copie n°10, brouillon et réécriture) (*Un routier qui roulait sur la route et qui avait des fumées à l'arrière de son véhicule a eu un problème de panne mécanique*) ;

- de redondances syntaxiques :

Il partit en direction d'une voiture dont la couleur de celle-ci était noire (copie n°37) (*la couleur de celle-ci était noire*) ;

---

<sup>6</sup> On donne entre parenthèses en italiques la phrase syntaxiquement bien formée, s'appuyant sur un segment de la phrase ou sur l'implicite. Cf. aussi M. J. Reichler-Béguelin, 1995, pp. 417-18 : sont analysés des enchaînements argumentatifs sur l'implicite. Nous y retrouvons les mêmes particularités syntaxiques.

Mais cette hypothèse permet aussi de problèmes récurrents comme

- la non expression du sujet après coordination :

L'histoire, c'est que W sortez avec F et sortez aussi avec O. W l'a su et ne l'a pas apprécié, il était fou d'elle (copie n°17 ) (*et que F sortait aussi avec O*)

Mais avant tout je dois m'occuper de certaines personnes pour effacer mes traces que certains pourraient suivre et me descendre (copie n°39) (*certaines pourraient me suivre et me descendre*).

- les « cascades » si fréquentes de *et* [DT 1] , *mais* ou de *car* (C. Masseron, 2004).

De même, un réexamen du texte de Céline en [DT 1] montre que ce n'est pas parce que l'élève maîtrise mal la subordination qu'elle multiplie les connecteurs additifs sans utiliser de ponctuation : on compte presque autant de propositions subordonnées que coordonnées, et les formes en sont variées et correctes (relatives périphrastiques, relative parenthétique, conjonctive objet, circonstancielle, à quoi on peut ajouter les groupes prépositionnels à l'infinitif).

Ce qui se traduit par une rupture de construction ou un manque de hiérarchie entre énoncés relève sans doute autant de la syntaxe (comment l'élève appréhende-t-il l'unité *phrase* ?) que de la macro syntaxe (comment enchaîner deux énoncés, passer d'un plan de texte à un autre ?). Une question que je serai amenée à reprendre au chapitre 3. C'est en prenant conscience que les travaux postérieurs à la thèse élargissaient le champ des investigations sans dépasser certaines de ses limites théoriques que j'ai été conduite à revenir au corpus initial pour le réétudier selon une méthodologie qui allie décompte quantitatif et analyse qualitative, avec une hypothèse sur les régulations qui interviennent dans la mise en mémoire des objets de discours.

## Chapitre 3

### Réexamen du corpus initial et perspectives d'élargissement

#### 1. Méthodologie

Il a paru utile de reprendre une analyse quantitative et qualitative du corpus initial, pour mieux cerner la répartition des termes anaphoriques dans les textes, localiser les erreurs et les comparer aux emplois justes. On a vu aux chapitres précédents que la mémoire joue un rôle majeur dans la production et l'interprétation des expressions anaphoriques, mais que son pouvoir explicatif très puissant devait être régulé par plusieurs filtres : le genre du texte, les modes d'enchaînement des énoncés et les propriétés des expressions linguistiques elles-mêmes.

La prise en compte du genre s'est faite au niveau de la constitution de deux sous-corpus. J'ai sélectionné deux séries de textes narratifs : un récit à partir d'une phrase inductrice tirée d'une nouvelle (15 textes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>) et un conte (12 textes d'élèves de 6<sup>e</sup>). Relativement homogènes sur le plan générique, ces textes pouvaient également être comparés à des textes d'auteurs d'un genre apparenté (la nouvelle pour la première série, et des contes lus à l'école pour la seconde), tout en sachant que les conditions de production sont très différentes.

Pour étudier les modes d'enchaînement des énoncés, je me suis appuyée sur la mise en relation du niveau informatif, où les divers constituants se répartissent selon leur degré de thématique ou de rhématique et de l'organisation syntaxique de l'énoncé, avec ses incidences sur l'ordre des mots (B. Combettes, 2007). Si l'on peut montrer sur le plan diachronique que des transformations syntaxiques s'accompagnent de nouvelles structurations de séquences textuelles, qu'en est-il sur le plan de l'apprentissage ? Pour tenter de répondre à cette question, les énoncés ont été classés en 8 catégories :

- A : l'énoncé est réduit au noyau prédicatif

Le soir arriva (Saghia, p. 29)

Il y avait trois portes (Isabelle R., p. 56).

- B : le noyau prédicatif est précédé d'un segment de taille variable.

**Dans la cour de l'école**, l'homme possédant une monture s'en est défait.

**Leur entreprise finie**, les deux hommes sont partis avec le maître sous leur bras. (Jean-Pierre, p.53)

- C : le noyau prédicatif est suivi d'un segment de taille variable.  
Son visage avait l'air joyeux **comme celui d'un homme qui découvre un trésor**. (George, p. 50)
- D : dans le noyau prédicatif est inséré un segment, disjoignant le sujet du verbe  
L'autre homme, **grand, les cheveux bruns** devait être Grégoire. (Chantal, p. 96)
- E : toute combinaison de A et/ou B et/ou C  
**Un beau jour**, le vieille homme **voyant tous ses légumes abimés**, décida de chercher à son **tour** sa bête noire. (Jérôme, p. 68)
- F : l'énoncé est constitué de deux noyaux prédicatifs coordonnés (avec ou sans expression du sujet)  
Ils partirent et M. Boom leur demandèrent ce qui était dans la couverture.  
Ils se firent arrêter et eurent 30 ans de prison. (Maryline, p. 18)
- G : toute combinaison de A, B, C, D, E avec F  
**Alors** Jim et Ben allèrent dans la classe de Joanna car c'étaient des bandits et Joanna les connaissait bien. (Maryline, p. 18)
- H : autre construction, notamment énoncé incluant du discours direct et énoncé non verbal.  
L'instituteur dit :  
- « Que se passe-t-il ? » (Christel, p. 19).  
  
Et le cheval ? (Bénédicte, p. 64)

Pour étudier la répartition des expressions anaphoriques selon leurs propriétés linguistiques, j'ai choisi de croiser leurs caractéristiques morpho-sémantiques et syntaxiques :

- CSA : coréférence sans anaphore
  - (1) L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui (...) où enseignait **l'unique instituteur du village** (Jean-Pierre, p. 53).
- NP : reprise par un nom propre (cas particulier de coréférence sans anaphore)
  - (2) L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui (...) Alors Jim et Ben allèrent dans la classe de Joanna (...) (Maryline, p. 18).
- PP 3<sup>e</sup> p. : pronom personnel de 3<sup>e</sup> personne
  - (3) Alors Jim et Ben allèrent dans la classe de Joanna (...) Alors **ils** l'assommèrent. (Maryline, p. 18).
- Autre : autre pronom
  - (4) (...) Alors Jim et Ben allèrent dans la classe de Joanna car **c'**étaient des bandits (Maryline, p. 18).
- Le N1 : reprise nominale avec répétition lexicale
  - (5) L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui (...) Le serviteur sort un pistolet de son veston, tire et tue **l'instituteur**. (Olivier, p. 44)

- Le N2 : reprise nominale avec changement lexical

(6) L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui. L'un était à cheval, l'autre à pied. Quand ils furent à trois mètres de lui **le chef**, du haut de son cheval dit à son serviteur : « Il ne l'a pas. Vas y ». (Olivier, p. 44)

- Ce N1 : reprise nominale avec déterminant démonstratif et répétition lexicale

(7) C'est pourquoi l'instituteur avait rencontré Monsieur Deschamp un très bon écuilleur et Monsieur Leroux un très bon marcheur.(...) Le lendemain, ces Messieurs Deschamp et Leroux partirent de bonne heure (Isabelle, p. 62)<sup>1</sup>

- Ce N2 : reprise nominale avec déterminant démonstratif et changement lexical

(8) C'est pourquoi l'instituteur avait rencontré Monsieur Deschamp un très bon écuilleur et Monsieur Leroux un très bon marcheur. **C'est deux parisiens** étaient en vacances à Du repas (Isabelle, p. 62)

- Son N : reprise nominale avec déterminant possessif

L'instituteur regardait les deux hommes monter vers lui. L'un était à cheval, l'autre à pied. Quand ils furent à trois mètres de lui le chef, du haut de son cheval dit à **son serviteur** : « Il ne l'a pas. Vas y ». (Olivier, p. 44).

Pour chacun de ces emplois, j'ai distingué les cas où l'expression anaphorique avait la même position syntaxique que sa source et les cas où elle avait une position différente :

- RSS (reprise sans changement de position syntaxique) : exemples 1, 3, 4, 6 ;
- RAS (reprise avec changement de position syntaxique) : exemples 2, 5, 7, 8 et 9.

Enfin, j'ai pris en considération les anaphores liées, exclues de la seconde partie de la thèse, ce qui devait permettre d'affiner certaines analyses : choix entre coordination avec et sans expression du sujet, choix entre pronom personnel et pronom relatif, répartition entre reprise nominale et coréférence partielle au sein d'un domaine.

- Élément vide : support prédicatif d'un verbe à un mode non personnel ou coordination sans expression du sujet

Celui qui chevauchait l'animal dégaina et **tira**<sup>2</sup> en direction de l'instituteur. (Richard, p. 61) ;  
Ils ont décidé de me **prendre** gratuitement. (Richard, p. 61).

- Pronom relatif

Mr Kingstone courru vers la maison du shériff **qui** était au sortir du village. (Richard, p. 61).

- Déterminant possessif/ défini : GN coréférentiel au sein d'un domaine, avec déterminant possessif ou défini

L'homme à pied monta les escaliers très vite et emporta l'instituteur sur **ses épaules** (Richard, p. 61).

- Pronom réfléchi (non lexicalisé)

---

<sup>1</sup> Cas un peu particulier puisqu'il s'agit de titres.

<sup>2</sup> Le terme en caractères gras est celui dont l'interprétation requiert la restitution d'un élément vide.

Mr Kingstone courru vers la maison du shériff qui était au sortir du village. Il se réveilla (Richard, p. 61).

Pour chaque texte étudié, les trois types de comptages ont été effectués : configurations syntaxiques, anaphore libre, anaphore liée. Ils ont été reportés dans trois tableaux à double entrée où figurent en rouge les erreurs de construction (signalées par une croix pour chaque occurrence) et les erreurs sur la reprise anaphorique (signalées par un point). Ainsi on voit si l'erreur porte sur une expression peu employée par l'élève ou au contraire fréquente.

En l'absence d'annotation, l'erreur a été considérée comme ce qu'un professeur pourrait corriger au regard de la norme scolaire. On verra ensuite à confronter ces résultats aux erreurs effectivement signalées par un enseignant dans un dernier corpus.

## **2. La nouvelle de Camus et les suites de nouvelle**

La nouvelle de Camus<sup>3</sup> a été segmentée par ensembles textuels cohérents de 20 à 30 phrases. Les cinq premiers, soit les deux tiers de celle-ci, ont été étudiés, la suite n'apportant pas d'information significativement différente. Les configurations syntaxiques s'y organisent de façon contrastée: une prédominance de phrases réduites au noyau prédicatif dans le début (Camus 1 et 2), puis une diminution due à l'introduction du discours direct (Camus 3 et 4), enfin un équilibre entre phrases coordonnées et phrases non coordonnées (simples ou complexes) (Camus 5).

---

<sup>3</sup> A. Camus, « L'hôte », *L'exil et le royaume*. Paris, Gallimard, 1957.

**Tableau 1 - Configurations syntaxiques dans la nouvelle de Camus**

Configurations syntaxiques	A	B	C	D	E	F	G	H
Camus 1	11/29 <b>38%</b>	7/29 24%	4/29 14%	1/29 3,4%	2/29 6,9%	3/29 10,3%	1/29 3,4%	0
Camus 2	8/22 <b>36,3%</b>	4/22 18,1%	3/22 13,6%	1/22 4,5%	0	2/22 9%	3/22 13,6%	1/22 4,5%
Camus 3	3/20 15%	4/20 20%	2/20 10%	0	0	3/20 15%	2/20 10%	6/20 <b>30%</b>
Camus 4	4/25 16%	1/25 4%	1/25 4%	1/25 4%	2/25 8%	0	2/25 8%	14/25 <b>56%</b>
Camus 5	2/20 10%	5/20 <b>25%</b>	1/20 5%	0	2/20 10%	5/20 <b>25%</b>	5/20 <b>25%</b>	0
Moyenne	28/116 <b>24%</b>	21/116 18,1%	11/116 9,5%	3/116 2,6%	6/116 5,2%	13/116 11,2%	13/116 11,2%	21/116 18,1%
Rapport	69/116 <b>60%</b>					26/116 <b>environ 20%</b>		21/116 <b>env iron 20%</b>

Faire une moyenne sur l'ensemble du texte peut donc apparaître discutable. Il s'agit surtout de disposer d'un rapport (60-20-20) permettant de comparer les textes d'élèves, trop courts pour être scindés et trop dissemblables, vu les évolutions constatées de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, pour qu'une moyenne soit pertinente. Ce rapport, qui figure à la dernière ligne du tableau, globalise les configurations A, B, C, D, E (phrases à 1 noyau prédicatif, en noir dans le tableau), les configurations F et G (phrases coordonnées, en bleu sur le tableau) et la configuration H (constructions autres : en vert sur le tableau).

Les résultats observés chez les élèves (Cf. tableau 2) sont à première lecture disparates. Il est en fait possible de distinguer trois groupes, en fonction de la diversité des configurations utilisées :

- un premier groupe, peu nombreux, a recours à quatre configurations ou moins : Christel, Isabelle, Bénédicte (G1) ;
- un second groupe en utilise 5 ou 6 : Maryline, Philippe, Claire, Chantal, Nadège et Maria (G2) ;
- un dernier les utilise toutes ou presque : Olivier, Georges, Jean-Pierre, Richard, Véronique et Véronique Z.

S'agissant de la proportion d'énoncés constitués d'un noyau prédicatif, de deux coordonnés et d'énoncés résiduels, le groupe 1 s'écarte le plus de la proportion observée chez Camus (60-20-20) avec une répartition 33-33-33. La proportion des énoncés à un noyau prédicatif augmente dans les groupes 2 et 3, pour lesquels on observe des résultats identiques : 50-30-20. Dans tous les cas, la coordination est une configuration plus prisée par les élèves que dans le texte de Camus.

Une relation peut être établie entre la diversité des configurations et la longueur des textes :

- 11 énoncés en moyenne pour le groupe 1;
- 17 pour le groupe 2 ;
- 21 pour le groupe 3.

Il est également possible de corrélérer la diversité des configurations syntaxiques à la variété des expressions anaphoriques utilisées (tableaux 4 et 5) :

- 5 types d'expressions différentes pour le groupe 1;
- 6 pour le groupe 2;
- 6,5 pour le groupe 3.

En revanche, le nombre d'erreurs de construction et d'erreurs sur la reprise anaphorique a tendance à croître d'un groupe à l'autre, à mesure que les textes se complexifient.

**Tableau 2- Configurations syntaxiques dans les récits d'élèves**

	A	B	C	D	E	F	G	H
6 <sup>e</sup> , p.18 <sup>4</sup> Maryline	6/21 •• 28,6%	1/21 4,8%	0	0	0	2/21 14,2%	3/21 x 14,3%	8/21 38%
6 <sup>e</sup> , p.18 Christel	2/9 22,2%	0	0	0	0	2/9 22,2%	1/9 • 11,1%	4/9 44,4%
5 <sup>e</sup> , p.44 Olivier	3/13 x 23%	3/13 • 23%	0	1/13 7,7%	1/13 7,7%	1/13 7,7%	3/13 • 23%	1/13 7,7%
5 <sup>e</sup> , p.50 Georges	3/25 12%	2/25 x 8%	1/25 4%	1/25 4%	1/25 4%	5/25 • 20%	5/25 • 20%	7/25 28%
5 <sup>e</sup> , p. 53 Jean-Pierre	2/12 16,6%	3/12 25%	0	1/12 8,3%	2/12 16,6%	3/12 25%	1/12 8,3%	0
4 <sup>e</sup> , p.61 Richard	12/34 • 35,2%	3/34 8,8%	1/34 2,9%	0	1/34 2,9%	11/34 • 32,3%	3/34 8,8%	3/34 8,8%
4 <sup>e</sup> , p.62 Isabelle	2/11 18,2%	3/11 27,2%	0	0	0	4/11 36,4%	2/11 18,2%	0
4 <sup>e</sup> , p.64 Bénédicte	3/13 23%	0	0	0	0	1/13 7,7%	2/13 15,3%	7/13 • 53,8%
4 <sup>e</sup> , p.66 Philippe	1/6 16,7%	1/6 16,7%	0	0	1/6 16,7%	1/6 16,7%	2/6 • x 33,3%	0
4 <sup>e</sup> , p. 67 Claire	12/22 54,6%	3/22 13,6%	2/22% 9%	0	0	4/22 18%	1/22 x 4,5%	0
3 <sup>e</sup> , p.89 Véronique	8/41 • 19,5%	4/41 9,75%	0	1/41 2,4%	1/41 2,4%	6/41 41,6%	4/41 9,75%	17/41 • 41,4%
3 <sup>e</sup> , p. 96 Chantal	10/23 43,4%	6/23 26%	0	2/23 8,7%	1/23 4,3%	3/23 13%	2/23 8,7%	0
3 <sup>e</sup> , p. 98 Nadège	4/29 13,8%	7/29 24%	2/29 6,9%	0	0	7/29 24%	2/29 6,9%	7/29 24%
3 <sup>e</sup> , p. 103 Maria	3/13 23%	1/13 7,7%	0	0	1/13 7,7%	2/13 15,4%	2/13 15,4%	4/13 30,8%
3 <sup>e</sup> , p. 103 Véro Z	9/23 39,1%	1/23 4,3%	1/23 4,3%	0	1/23 4,3%	5/23 21,7%	1/23 4,3%	5/23 21,7%

<sup>4</sup> Les numéros de page correspondent au corpus qui accompagne la thèse.

Dans le texte de Camus, l'anaphore pronominale est la forme privilégiée de reprise sans changement de fonction syntaxique, avec un quart des occurrences. Elle n'est devancée par le nom propre que dans l'ensemble textuel où le dialogue prédomine (Camus 4). En cas de changement de fonction syntaxique, le pronom de troisième personne reste assez employé (1 occurrence sur 6) mais est devancé par la somme des reprises nominales (1 occurrence sur 4). Le rapport entre le nombre d'anaphores nominales avec changement de position syntaxique et le nombre de pronoms de troisième personne sans changement de position syntaxique est de 1. Il est égal au rapport du nombre total d'anaphores nominales sur le nombre total d'anaphores pronominales. On notera que la répétition lexicale est plus fréquente que la reprise avec changement lexical, quelle que soit la position syntaxique du terme repris.

**Tableau 3 - Répartition des expressions anaphoriques dans la nouvelle de Camus**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
Camus1 RSS : 19	3/36 8,3%	3/36 8,3%	9/36 <b>25%</b>	0	2/36 5,6%	2/36 5,6%	0	0	0
Camus 1 RAS : 17	0	0	2/36 5,6%	3/36 8,3%	6/36 <b>16,6%</b>	4/36 11,1%	0	1/36 2,7%	1/36 2,7%
Camus 2 RSS : 17	0	3/37 8,1%	8/37 <b>21,6%</b>	1/37 2,7%	3/37 8,1%	2/37 5,4%	0	0	0
Camus 2 RAS : 22	0	2/37 5,4%	8/37 <b>21,6%</b>	2/37 5,4%	1/37 2,7%	2/37 5,4%	2/37 5,4%	3/37 8,1%	0
Camus 3 RSS : 23	0	5/48 10,4%	8/48 <b>16,7%</b>	0	5/48 10,4%	3/48 6,25%	0	0	2/48 4,1%
Camus 3 RAS : 24	0	4/48 8,5%	7/48 14,6%	1/48 2%	8/48 <b>16,7%</b>	4/48 8,5%	0	0	1/48 2%
Camus 4 RSS : 19	0	11/31 <b>35,5%</b>	3/31 9,7%	0	3/31 9,7%	2/31 6,5%	0	0	0
Camus 4 RAS : 12	0	2/31 6,5%	2/31 6,5%	1/31 3,2%	4/31 <b>13%</b>	2/31 6,5%	0	0	1/31 3,2%
Camus 5 RSS : 28	0	3/39 7,7%	18/39 <b>46%</b>	0	4/39 10,2%	1/39 2,5%	0	0	2/39 5,1%
Camus 5 RAS : 11	0	1/39 2,5%	8/39 <b>20,5%</b>	1/39 2,5%	0	0	0	1/39 2,5%	0
Moyenne	3/191 1,6%	25/191 13%	46/191 <b>24%</b>	1/191 0,5%	17/191 8,9%	10/191 5,2%	0	0	4/191 2%
Moyenne	0	9/191 4,7%	27/191 <b>14,1%</b>	8/191 4,2%	19/191 9,9%	12/191 6,3%	2/191 1%	5/191 2,6%	3/191 1,6%

Dans les textes d'élèves, le pronom de 3<sup>e</sup> personne vient en tête dans la plupart des cas pour les reprises sans changement de position syntaxique. Les résultats sont beaucoup plus dispersés pour les reprises avec changement de position syntaxique. Mais le rapport du nombre total d'anaphores nominales sur le nombre total d'anaphores pronominales permet d'isoler le groupe 3, ou  $r=1$  comme dans le texte de Camus, des deux autres groupes où le rapport est d'une anaphore nominale pour deux anaphores pronominales ( $r=0,5$ ).

**Tableau 4 - Répartition des expressions anaphoriques dans les récits d'élèves**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
6 <sup>e</sup> p.17 Maryline RSS : 16	0	2/27 7,4%	<b>7/27 •</b> <b>25,9%</b>	3/27 • 11,1%	4/27 14,8%	0	0	0	0
Maryline RAS : 11	0	4/27 14,8%	<b>5/27</b> <b>18,5%</b>	2/27 7,4%	0	0	0	0	0
6 <sup>e</sup> p.18 Christel RSS : 4	0	0	2/15 13,3%	2/15 13,3%	0	0	0	0	0
Christel RAS : 11	0	0	<b>5/15 •</b> <b>33,3%</b>	2/15 13,3%	4/15 26,6%	0	0	0	0
5 <sup>e</sup> p. 44 Olivier RSS : 7	0	0	<b>3/31 •</b> <b>9,7%</b>	0	2/31 6,45%	2/31 • 6,45%	0	0	0
Olivier RAS : 24	0	0	5/31 16,1%	5/31 16,1%	<b>12/31</b> <b>38,7%</b>	1/31 3,2%	0	0	1/31 3,2%
5 <sup>e</sup> p. 50 George RSS : 26	0	2/46 4,3%	<b>17/46 •</b> <b>44%</b>	0	2/46 4,3%	1/46 2,1%	1/46 2,1%	0	3/46 • 6,5%
George RAS : 20	0	1/46 4,3%	6/46 13%	2/46 4,3%	<b>8/46</b> <b>17,4%</b>	2/46 4,3%	0	0	1/46 2,1%
5 <sup>e</sup> p. 53 Jean-Pierre RSS : 11	2/28 7,1%	0	3/28 10,7%	0	<b>6/28</b> <b>21,4%</b>	0	0	0	0
Jean-Pierre RAS : 17	0	0	<b>5/28</b> <b>17,9%</b>	3/28 10,7%	4/28 14,2%	2/28 7,1%	1/28 3,6%	1/28 3,6%	1/28 3,6%
4 <sup>e</sup> p. 61 Richard RSS : 18	2/50 4%	2/50 4%	<b>13/50</b> <b>26%</b>	0	1/50 2%	0	0	0	0
Richard RAS : 32	0	0	<b>12/50 •</b> <b>24%</b>	5/50 10%	8/50 16%	7/50 • 14%	0	0	0
4 <sup>e</sup> p.62 Isabelle RSS : 13	0	0	<b>10/23</b> <b>43,5%</b>	0	1/23 4,3%	0	1/23 4,3%	1/23 4,3%	0
Isabelle RAS : 10	0	<b>2/23</b> <b>8,7%</b>	<b>2/23</b> <b>8,7%</b>	<b>2/23</b> <b>8,7%</b>	1/23 4,3%	1/23 4,3%	0	1/23 4,3%	1/23 4,3%
4 <sup>e</sup> p.64 Bénédicte RSS : 6	0	0	3/20 • 15%	1/20 5%	2/20 10%	0	0	0	0
Bénédicte RAS : 14	0	0	2/20 10%	<b>6/20</b> <b>30%</b>	<b>4/20</b> <b>20%</b>	2/20 10%	0	0	0

**Tableau 5 - Répartition des expressions anaphoriques dans les récits d'élèves (suite)**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
4 <sup>e</sup> p.66 Philippe RSS : 11	1/31 3,2%	0	3/31 9,6%	6/31 • <b>19,3%</b>	1/31 3,2%	0	0	0	0
Philippe RAS : 20	0	0	5/31 16%	9/31 <b>29%</b>	3/31 9,6%	1/31 3,2%	0	0	2/31 6,4%
4 <sup>e</sup> p.67 Claire RSS : 18	0	0	7/38 <b>18,4%</b>	4/38 10,5%	6/38 15,8%	1/38 • 2,6%	0	0	0
Claire RAS : 20	0	0	9/38 <b>23,7%</b>	2/38 5,2%	4/38 10,5%	1/38 2,6%	2/38 5,2%	0	2/38 5,2%
3 <sup>e</sup> p.89 Véronique RSS : 30	1/50 2%	0	7/50 14%	2/50 4%	15/50 <b>30%</b>	5/50 10%	0	0	1/50 2%
Véronique RAS : 20	0	0	8/50 <b>16%</b>	3/50 6%	0	4/50 8%	0	0	5/50 10%
3 <sup>e</sup> , p. 96 Chantal RSS : 17	0	6/45 13,3%	7/45 <b>15,6%</b>	2/45 4,4%	2/45 4,4%	0	0	0	0
Chantal RAS : 28	0	5/45 11,1%	10/45 <b>22,2%</b>	7/45 15,5%	3/45 6,7%	0	0	3/45 6,7%	0
3 <sup>e</sup> , p.98 Nadège RSS : 30	0	5/49 10,2%	13/49 • <b>26,5%</b>	0	6/49 12,2%	2/49 • 4%	0	0	4 /49 8,1%
Nadège RAS : 19	0	4 /49 8,1%	7/49 <b>14,2%</b>	3/49 6,1%	2/49 4%	0	0	1/49 2%	2/49 4%
3 <sup>e</sup> , p. 103 Maria RSS : 9	0	0	1/22 4,5%	0	5/22 <b>22,7%</b>	2/22 9%	0	1/22 4,5%	0
Maria RAS : 13	1/22 4,5%	0	4/22 <b>18%</b>	2/22 9%	0	4/22 <b>18%</b>	1/22 4,5%	0	1/22 4,5%
3 <sup>e</sup> , p. 103 Véro Z RSS : 24	0	5/33 15,1%	12/33 <b>36,3%</b>	1/33 3%	2/33 6%	3/33 9%	0	0	1/33 3%
Véro Z RAS : 9	0	0	4/33 <b>12%</b>	3/33 9%	0	1/33 3%	0	0	1/33 3%

La répartition des erreurs dans les textes d'élèves est significative : elles se polarisent entre la forme la plus employée par l'auteur et par les élèves, le pronom personnel de troisième personne, avec 7 erreurs, et la reprise avec changement lexical (le N2), avec 3 erreurs. Dans le premier cas, les élèves surgénéralisent la capacité du pronom à assurer la continuité référentielle, dans le second, un choix lexical inapproprié entraîne une rupture de la continuité référentielle. Ces erreurs apparaissent prioritairement dans les constructions coordonnées, dont on a vu qu'elles constituaient pour les élèves un mode privilégié de construction du texte. En voici deux exemples :

- Interprétation du pronom de 3<sup>e</sup> personne et coordination :

« on va aller voir, tiens ! il arrive il va recevoir une correction » ajouta le père. Et ils s'en allèrent vers lui et il monta sur le cheval en direction de chez eux. Il a du passer un mauvais quart d'heure. (Christel, p. 19)

La première coordination invite à interpréter le pronom pluriel comme incluant le père et celui qui l'accompagne, le grand frère de l'élève retardataire. La seconde coordination favorise une relation de coréférence entre le pronom de forme

disjointe *lui* et le sujet *il* (*monta*). Mais cette information, confortée par l'enchaînement avec la dernière phrase, entre en contradiction avec le début du texte : c'est le père qui arrive à cheval, qui tient des propos fermes. Si changement de cavalier il y a eu, il aurait dû être signalé par une anaphore nominale. Cette élève de 6<sup>e</sup> privilégie la reprise par le pronom personnel, caractéristique de l'usage oral, à la différence de l'élève de 4<sup>e</sup> auquel est pris l'exemple suivant. Celui-ci rencontre aussi des difficultés, mais d'un autre ordre :

- Erreur de construction et reprise lexicale inappropriée

« L'homme descendit de son cheval et lui dit : « Voilà, Mr Taylor ! Je vous amène le voleur et l'argent qu'il vous a volé, sans oublier la petite poupée de collection qui vous tient tant à cœur ! (...) »

Lorsque le schérif eût disparu derrière la colline du chêne, et, un couteau à la main, il entreprit d'ouvrir la petite statuette. (George, p. 50)

Après un passage de dialogue, le récit reprend par une phrase complexe. L'élève fixe un repère, avec une subordonnée antéposée à valeur temporelle, puis retraite celle-ci comme le premier membre d'un système coordonné dont le second est retardé par l'insertion de la prédication seconde *un couteau à la main*. Cette erreur de construction, caractéristique de l'appropriation en cours de la syntaxe de l'écrit va de pair avec d'autres choix : le passé antérieur (certes confondu graphiquement avec le plus-que-parfait du subjonctif), l'emploi du lexique soutenu (*entreprendre* suivi de l'infinitif) et le choix d'un substitut inapproprié : une représentation humaine en volume ne peut être indifféremment appelée *poupée* ou *statuette*. En revanche, le démonstratif aurait pu reclassifier la poupée en statuette.

Sur le plan de la progression thématique, une majorité de récits privilégie la progression à thème constant, marquée par le retour du pronom de troisième personne, et la progression linéaire qui fait plutôt appel à la répétition lexicale, plus rarement au démonstratif, mais également on l'a vu le pronom de 3<sup>e</sup> personne. Toutefois, on observe des progressions à thèmes dérivés, qui se signalent par l'emploi de pronoms autres que personnels, comme chez Philippe :

Alors que les hommes venaient vers lui, toute la classe était sortie pour les attendre. l'un disait que c'était le père Noël et le père fouettard. l'autre que c'était des bandits. Celui-la, que ce sont des voleurs, celui-ci que ce sont des amis de l'instituteur, et un autre que ce sont des diables.

Ici, l'élève réexploite en l'amplifiant la symétrie de la phrase inductrice. Il gère des phénomènes de grande portée : deux phrases juxtaposées sans source sémantique explicite (*la classe ... L'un ... l'autre*), puis trois phrases coordonnées (*celui-là ... Celui-ci ... et un autre*). Mais la suite du texte montre que cette compétence est en cours d'acquisition :

Alors que l'homme qui était à cheval s'avança vers l'instituteur et le questionna sur ses péchés, alors l'instituteur inquiet le questionna sur leurs origines et il devina que c'étaient des diables alors il les transforma en statue de pierre.

Le retour à une progression à thème constant se fait dans le cadre d'une phrase complexe où la subordination est traitée comme une parataxe avec la présence du connecteur *alors* en tête de ce qui est attendu comme principale et la répétition lexicale de *l'instituteur*. Il y a donc difficulté à gérer plusieurs phénomènes de portée différente :

- la phrase graphique délimitée par la majuscule et le point, dans laquelle les propositions ne sont isolées que par des ponctuations faibles ou des connecteurs ;
- les phrases syntaxiques :  
[Alors que l'homme [qui était a cheval] s'avancait vers l'instituteur et le questionnait sur ses péchés], [[(alors) l'instituteur inquiet les questionna sur leurs origines] et [il devina [que c'étaient des diables]]] [alors il les transforma en statue de pierre] ;
- l'opposition premier plan/ arrière plan : avec la subordination, l'imparfait dans la subordonnée d'arrière plan est obligatoire ; avec la parataxe, on peut avoir un premier plan sans arrière plan (c'est le choix de l'élève qui met tous les verbes au passé simple) ;
- les connecteurs :  
[alors (que)...][ Alors... et... ] [alors...];
- l'entrecroisement de deux chaînes anaphoriques, dont une dédoublée :
  - l'homme qui... e (non expression du sujet après coordination)... les (coréférence partielle ne pouvant être interprétée sans se rapporter à la première phrase du texte)...leurs origines... c'... les
  - l'instituteur... le... l'instituteur... il... il.

On peut penser que la complexification de la phrase et des enchaînements entre énoncés démultiplie les phénomènes de portée différente à gérer simultanément et entraîne des erreurs qui sont une étape vers une maîtrise de la hiérarchie syntaxique et des différents plans de texte.

La comparaison des tableaux sur l'anaphore liée dans le texte de Camus et chez les élèves (tableaux 6 et 7) fait apparaître la catégorie *élément vide* comme prépondérante. Son importance est encore plus grande chez les élèves que dans le texte d'auteur, en raison des nombreuses coordinations sans expression du sujet et des emplois d'infinitif prépositionnels et de périphrases. À l'exception du récit de Christel, le pronom relatif est présent dans tous les récits d'élèves, avec des variations qui correspondent à celles du texte d'auteur. La relative rareté du possessif en anaphore libre est compensée par les emplois avec coréférence au sein d'un domaine.

Au total, cette comparaison montre que les grandes tendances du fonctionnement de la reprise anaphorique se retrouvent chez les élèves, mais que ces derniers n'exploitent pas tous la diversité des possibles de langue. Longitudinal, le premier corpus fait apparaître des évolutions mais masque les cohérences observables à un niveau d'enseignement donné. C'est ce que l'on a cherché à cerner avec le second sous-corpus.

**Tableau 6 - Anaphore liée dans la nouvelle de Camus**

Anaphore liée	Élément vide	Pronom relatif	Déterminant Possessif / défini	Pronom réfléchi ( non lexicalisé)
Camus 1	13/28 <b>46,4%</b>	11/28 39,2%	1/28 3,6%	3/28 10,7%
Camus 2	10/30 33,3%	7/30 23,3%	11/30 <b>36,6%</b>	2/30 6,6%
Camus 3	9/21 <b>42,8%</b>	3/21 14,2%	7/21 33,3%	2/21 9,5%
Camus 4	5/11 <b>45,5%</b>	1/11 9,1%	3/11 27,2%	2/11 18,2%
Camus 5	13/23 <b>56,6%</b>	4/23 17,4%	3/23 13%	3/23 13%
Moyenne	50/133 <b>44,2%</b>	26/113 23%	25/113 22,1%	12/13 10,6%

**Tableau 7 - Anaphore liée dans les textes d'élèves**

Anaphore liée	Élément vide	Pronom relatif	Déterminant Possessif / défini	Pronom réfléchi (non lexicalisé)
6 <sup>e</sup> , p.17 Maryline	4/7 <b>57%</b>	1/7 14,3%	0	2/7 28,6%
6 <sup>e</sup> , p.17 Christel	2/3 <b>66,6%</b>	0	1/3 33,3%	0
5 <sup>e</sup> , p.44 Olivier	8/18 <b>30,1%</b>	5/18 <b>x</b> 27,8%	5/18 27,8%	0
5 <sup>e</sup> , p.50 Georges	20/30 <b>66,6%</b>	3/30 10%	1/30 3,3%	6/30 20%
5 <sup>e</sup> , p. 53 Jean-Pierre	11/15 <b>73,3%</b>	2/15 13,3%	0	2/15 13,3%
4 <sup>e</sup> , p.61 Richard	16/26 <b>61,5%</b>	4/26 15,4%	2/26 7,7%	4/26 15,4%
4 <sup>e</sup> , p.62 Isabelle	10/17 <b>58,8%</b>	2/17 11,8%	3/17 17,6%	2/17 11,8%
4 <sup>e</sup> , p.64 Bénédicte	2/5 <b>40%</b>	2/5 <b>40%</b>	0	1/5 20%
4 <sup>e</sup> , p.66 Philippe	4/7 <b>57%</b>	2/7 28,5%	0	1/7 14,2%
4 <sup>e</sup> , p.67 Claire	14/20 <b>70%</b>	3/20 15%	0	3/20 15%
3 <sup>e</sup> , p.89 Véronique	9/20 <b>45%</b>	2/20 10%	8/20 40%	1/20 5%
3 <sup>e</sup> , p. 96 Chantal	16/27 <b>59,2%</b>	8/27 29,6%	1/27 3,7%	2/27 7,4%
3 <sup>e</sup> , p. 98 Nadège	18/28 <b>64,3%</b>	3/28 10,7%	1/28 3,6%	6/28 21,4%
3 <sup>e</sup> , p. 103 Maria	15/19 <b>78,9%</b>	2/19 10,5%	2/19 10,5%	0
3 <sup>e</sup> , p. 103 Véro Z	7/15 <b>46,7%</b>	3/15 20%	3/15 20%	2/15 13,3%

### 3. Le conte

Un corpus de contes scolaires a été constitué, afin de le comparer aux productions d'élèves : le début du conte de Grimm proposé en test dans la thèse et le conte parodique de Prévert dont est extrait la phrase inductrice : « Lorsque le Petit Poucet abandonné dans la forêt sema des cailloux pour retrouver son chemin, il ne se doutait pas qu'une autruche le suivait et dévorait les cailloux un à un »<sup>5</sup>. J'ai ajouté un conte plus traditionnel, adapté pour la classe : « La ruse du jaguar »<sup>6</sup>.

**Tableau 8 – Configurations syntaxiques des contes lus**

Configurations syntaxiques	A	B	C	D	E	F	G	H
Les deux frères	3/17 17,6%	1/17 5,9%	0	1/17 5,9%	0	4/17 23,5%	4/17 23,5%	4/17 23,5%
rapport	<b>Environ 30%</b>					<b>Env. 50%</b>		<b>Env.20%</b>
La ruse du jaguar (1)	5/31 16,1%	8/31 25,8%	1/31 3,2%	1/31 3,2%	2/31 6,4%	0	3/31% 9,7%	11/31% 35,5%
La ruse du jaguar (2)	4/17 23,5%	4/17 23,5%	1/17 5,9%	1/17 5,9%	1/17 5,9%	1/17 5,9%	1/17 5,9%	4/17 23,5%
rapport	<b>Environ 60%</b>					<b>Env. 10%</b>		<b>Env. 30%</b>
L'autruche	0	3/27 11,1	0	0	0	0	2/27 7,4%	22/27 81,4%
rapport	<b>Environ 10%</b>					<b>Env. 10%</b>		<b>Env. 81%</b>

D'un conte à l'autre, la répartition des configurations syntaxiques est très variable. Les énoncés coordonnés prédominent dans la traduction du conte de Grimm alors qu'ils sont très peu représentés dans « La ruse du jaguar ». Alors que le discours direct concerne entre le quart et le tiers des énoncés dans les deux premiers textes, il est massivement utilisé dans le dernier. Faire une moyenne aurait été dénué de sens. Il a semblé préférable d'établir un rapport par conte et de comparer les textes d'élèves à chacun de ces rapports.

Comme pour la suite de nouvelle, les résultats observés chez les élèves font apparaître trois groupes, mais la faible représentation du dernier groupe indique que la diversité des configurations utilisées est moindre que pour le précédent sous-corpus :

- un groupe a recours à quatre configurations ou moins : Marie-Laure, Sophie, Fathia, Valérie et Nadia (G'1);
- un second groupe en utilise 5 à 6 : Souria, Valérie M., Angélique, Barbara, Sandra, Saghia (G'2);
- le dernier groupe est réduit à un élève, Arnaud, qui utilise toutes les configurations (G'3).

La répartition des configurations syntaxiques varie de façon importante d'un groupe à l'autre. Chez les élèves qui en utilisent le moins (G'1), le rapport est de 25% pour les énoncés constitués d'un énoncé prédicatif (A, B, C, D, E) pour 70% d'énoncés coordonnés (F, G) et environ 5% d'énoncés résiduels (H), soit un rapport 25- 70- 5, à rapprocher de celui observé dans le conte de Grimm, avec une proportion

<sup>5</sup> J. Prévert, « L'autruche », *Contes pour enfants pas sages*, Gallimard, 1963.

<sup>6</sup> *Contes et fables d'animaux*, Paris, Hatier, 2005.

plus importante encore d'énoncés coordonnés. Les écrits du second groupe (G'2) présentent une répartition presque équilibrée, avec un rapport 37-30-33, intermédiaire entre celui observé dans le conte de Grimm et « La ruse du jaguar ». La proportion d'énoncés coordonnés décroît fortement au profit des énoncés à un seul noyau prédicatif. Cette évolution voit son prolongement chez le seul élève qui utilise toutes les configurations syntaxiques, Arnaud (G'3) : avec un rapport 80-15-5, il accentue encore la tendance observée dans « La ruse du Jaguar ». Entre le groupe 1 et le groupe 3, les proportions sont inversées : à des récits fortement marqués par les caractéristiques de la narration orale s'oppose un récit caractéristique de l'écrit. On notera que cette hétérogénéité se manifeste au sein d'une même classe à un niveau d'enseignement donné.

Une relation peut être établie entre la diversité des configurations et la longueur des textes :

- 8 énoncés en moyenne pour le groupe 1 ;
- 17 pour le groupe 2 ;
- 24 pour le groupe 3.

L'écart entre la moyenne des textes les plus courts et les plus longs est plus important que pour le précédent sous-corpus (16 au lieu de 10).

Il est également possible de corréliser la diversité des configurations syntaxiques à la variété des expressions anaphoriques utilisées (Tableau 11) :

- 4 types d'expressions différentes pour le groupe 1 ;
- 5 pour le groupe 2 et l'élève du groupe 3.

Cette diversité est moindre que dans le précédent sous-corpus qui comprend des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

S'agissant des erreurs, elles sont nettement concentrées dans les structures coordonnées, qu'elles concernent la construction des phrases ou la reprise anaphorique : 26 dans les configurations F et G (en bleu dans les tableaux) contre 6 dans les configurations A-E (en noir dans les tableaux) et 3 dans la configuration H. Les élèves du groupe 1 font en moyenne 2 erreurs de construction et 1,5 erreur sur la reprise anaphorique par texte. On note une réduction importante dans le groupe 2, avec une moyenne de 0,33 erreur de construction et 1,33 erreurs sur la reprise anaphorique. Le seul élève qui utilise toutes les configurations syntaxiques rencontre des difficultés dues à la complexification de son propos, comme on l'a remarqué pour le précédent sous-corpus : il fait une erreur de construction et 3 erreurs sur la reprise anaphorique (Cf. Arnaud dans le tableau 9 page 56, texte analysé au chapitre 1, p.23-24).

**Tableau 9 – Configurations syntaxiques des contes des élèves**

Elèves de 6 <sup>e</sup> , p.12-34	A	B	C	D	E	F	G	H
Arnaud	5/24 20,8%	8/24 • <b>33,3%</b>	5/24 20,8%	1/24 • 4,7%	1/24 4,7%	1/24 4,7%	2/24 x • 8,3%	1/24 4,7%
Souria	3/16 18,8%	3/16 18,8%	0	0	0	2/16 • 12,5%	5/16 <b>31,2%</b>	3/16 18,8%
Valérie M	6/21 28,6%	0	2/21 9,5%	0	2/21 9,5%	1/21 4,8%	2/21 9,5%	8/21 • <b>38,1%</b>
Marie-L	6/11 <b>54,5%</b>	1/11 9,1%	0	0	0	1/11 9,1%	3/11 xxx • 27,2%	0
Angélique	3/18 16,6%	3/18 16,6%	0	0	1/18 5,6%	2/18 x 11,1%	2/18 x 11,1%	7/18 <b>38,9%</b>
Barbara	4/23 17,4%	4/23 17,4%	1/23 4,3%	0	0	1/23 4,3%	1/23 4,3%	12/23 <b>52,2%</b>
Sandra	1/13 7,7%	1/13 7,7%	0	0	0	3/13 23,1%	5/13 xxx ••• <b>38,5%</b>	3/13 • 23,1%
Sophie	1/5 20%	0	0	0	0	0	4/5 x •• <b>80%</b>	0
Fathia	0	0	0	0	0	3/9 33,3%	6/9 <b>66,6%</b>	0
Saghia	2/10 20%	0	1/10 10%	0	1/10 • 10%	3/10 <b>30%</b>	3/10 <b>30%</b>	0
Valérie	1/8 x 12,5%	0	0	0	0	0	6/8 xxx •• <b>75%</b>	1/8 • 12,5%
Nadia	1/6 • 16,7%	0	0	0	0	1/6 16,7%	4/6 xxx ••• <b>66,7%</b>	0
Moyenne 6 <sup>e</sup>	33/164 20,1%	20/164 13,4%	9/164 5,5%	1/164 0,6%	5/164 3%	15/164 9,1%	40/164 <b>24,4%</b>	41/164 <b>25%</b>

L'équilibre entre la reprise nominale et pronominale, constaté dans la nouvelle de Camus, ne se retrouve pas dans les contes où l'anaphore pronominale domine plus nettement. Le pronom de troisième personne est la forme privilégiée pour les reprises sans changement de position syntaxique, avec un tiers des occurrences. En cas de changement, le pronom de troisième personne reste assez employé (1 occurrence sur 6), tout juste devancé par la somme des reprises nominales (1 occurrence sur 5). Le rapport entre le nombre d'anaphores nominales avec changement de position syntaxique et le nombre de pronoms de troisième personne sans changement de position syntaxique est non de 1, comme dans le précédent sous-corpus, mais de 0,6. Il est inférieur au rapport du nombre total d'anaphores nominales sur le nombre total d'anaphores pronominales (0,85). On notera que la répétition lexicale en *le N* est nettement plus fréquente que la reprise avec changement lexical, quelle que soit la position syntaxique du terme repris.

**Tableau 10 - Répartition des expressions anaphoriques dans les contes lus**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>p</sup> .	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
Les deux frères	0	0	18/46 <b>39,1%</b>	1/46 2,2%	5/46 10,9%	2/46 4,3%	0	0	1/46 2,2%
Les deux frères	0	0	7/46 15,2%	1/46 2,2%	8/46 <b>17,4%</b>	2/46 4,3%	0	0	1/46 2,2%
La ruse du jaguar (1)		2/42 4,8%	9/42 <b>21,4%</b>	0	9/42 <b>21,4%</b>	0	0	0	2/42 4,8%
La ruse du jaguar (1)	0	1/42 2,4%	8/42 <b>19%</b>	0	5/42 11,9%	1/42 2,4%	0	3/42 7,1%	2/42 4,8%
La ruse du jaguar (2)	0	0	9/26 <b>34,6%</b>	1/26 3,8%	6/26 23%	0	0	0	1/26 3,8%
La ruse du jaguar (2)	0	<b>3/26</b> <b>11,5%</b>	2/26 7,7%	0	1/26 3,8%	0	0	1/26 3,8%	2/26 7,7%
L'autruche	0	0	7/20 <b>35%</b>	0	2/20 10%	3/20 15%	0	0	0
L'autruche	0	0	3/20 <b>15%</b>	3/20 <b>15%</b>	2/20 10%	0	0	0	0
Moyenne	0	2/134 1,5%	43/134 <b>32%</b>	2/134 1,5%	22/134 16,4%	5/134 3,7%	0	0	4/134 3%
Moyenne		4/134 3%	20/134 <b>14,9%</b>	4/134 3%	16/134 11,9%	3/134 2,2%	0	4/134 3%	5/134 3,7%

**Tableau 11- Répartition des expressions anaphoriques dans les contes des élèves**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
Arnaud	0	0	10/37 <b>27%</b>	0	8/37 • 21,6%	0	0	0	1/37 • 2,7%
Arnaud	0	0	3/37 8,1%	4/37 10,8%	9/37 <b>24,3%</b>	1/37 2,7%	0	0	1/37 • 2,7%
Souria	0	0	10/28 • <b>35,7%</b>	0	2/28 7,1%	0	0	0	0
Souria	0	0	8/28 <b>28,6%</b>	0	6/28 • 21,4%	0	2/28 7,1%	0	0
Valérie M	0	0	8/28 <b>28,6%</b>	0	0	0	1/28 3,8%	0	0
Valérie M	2/28 7,1%	0	7/28 • 25%	1/28 3,8%	8/28 <b>28,6%</b>	0	0	1/28 3,8%	0
Marie-L	0	0	15/33 <b>45,5%</b>	0	2/33 6%	2/33 6%	0	0	0
Marie-L	0	2/33 6%	6/43 <b>18,1%</b>	0	2/33 6%	4/33 • 12%	0	0	0
Angélique	2/32 6,25%	12/32 <b>37,5%</b>	6/32 18,75%	1/32 3,1%	0	0	0	0	0
Angélique	0	2/32 6,25%	3/32 <b>9,4%</b>	2/32 6,25%	2/32 6,25%	0	0	1/32 3,1%	1/32 3,1%
Barbara	1/12 8,3%	4/12 <b>33,3%</b>	4/12 <b>33,3%</b>	0	0	1/12 8,3%	1/12 8,3%	0	0
Barbara	0	0	0	0	0	0	0	0	1/12 <b>8,3%</b>
Sandra	0	0	5/16 • <b>31,2%</b>	1/16 6,25%	2/16 • 12,5%	2/16 • 12,5%	0	0	0
Sandra	0	0	3/16 <b>18,8%</b>	0	1/16 6,25%	2/16 • 12,5%	0	0	0
Sophie	0	3/21 14,3%	6/21 <b>28,6%</b>	0	3/21 14,3%	0	0	0	0
Sophie	0	0	5/21 <b>23,8%</b>	1/21 4,8%	2/21 9,5%	0	0	0	1/21 4,8%
Fathia	0	6/18 <b>33,3%</b>	4/18 21,1%	0	4/18 21,1%	0	0	0	0
Fathia	0	0	2/18 <b>11,1%</b>	0	2/18 <b>11,1%</b>	0	0	0	0
Saghia	0	2/24 8,3%	9/24 <b>37,5%</b>	0	2/24 8,3%	0	0	0	1/24 4,7%
Saghia	0	0	6/24 • <b>25%</b>	0	2/24 8,3%	0	2/24 8,3%	0	0
Valérie	0	1/16 6,25%	7/16 <b>43,7%</b>	0	1/16 6,25%	0	0	0	0
Valérie	0	0	4/16 25%	0	0	3/16 ••• 18,75%	0	0	0
Nadia	0	3/22 13,6%	9/22 •• <b>40,9%</b>	0	3/22 13,6%	2/22 • 9%	0	0	1/22 4,5%
Nadia	0	1/22 4,5%	2/22 • <b>9%</b>	0	1/22 4,5%	0	0	0	0
Moyenne 6 <sup>e</sup>	3/287 1%	31/287 10,8%	93/287 <b>32,4%</b>	2/287 0,7%	27/287 9,4%	7/287 2,4%	2/287 0,7%	0	3/287 1%

Dans les textes d'élèves, le pronom de 3<sup>e</sup> personne vient en tête pour les reprises sans changement de position syntaxique, sauf chez deux élèves qui ont recours à la répétition du nom propre. Avec un tiers des occurrences, les résultats sont strictement identiques à ceux observés dans les contes lus. Il en est de même pour la reprise avec changement de position syntaxique : le pronom de 3<sup>e</sup> personne (1 occurrence sur 6) est tout juste devancé par la somme des reprises nominales.

Mais le rapport du nombre total d'anaphores nominales sur le nombre total d'anaphores pronominales permet d'isoler le groupe 3, où  $r=1,2$  (soit un rapport supérieur à celui observé dans les contes lus : 0,85), des deux autres groupes où le rapport est d'une anaphore nominale pour deux anaphores pronominales :

- en G'1,  $r= 0,5$  et l'on ne note aucune reprise avec le démonstratif et de rares reprises avec le possessif ;
- en G'2,  $r= 0,6$  et la diversité des anaphores nominales est plus grande.

La répartition des erreurs dans les textes d'élèves est significative : ces dernières se polarisent comme dans le sous-corpus précédent entre la forme la plus employée par les auteurs et par les élèves, le pronom personnel de troisième personne, avec 7 erreurs, et la reprise avec changement lexical (le N2), avec 7 erreurs. On donnera l'exemple de Sandra, élève du groupe 2, qui fait alterner le pronom singulier et le pluriel sans qu'on sache s'il s'agit d'une erreur morphologique ou d'une volonté de distinguer l'un des enfants (en gras dans le texte de Sandra) et qui utilise aussi l'anaphore nominale pour les différencier sans avoir préalablement décrit la composition du groupe (en italiques gras) : il faut attendre l'opposition *un enfant... un autre* pour apprendre qu'ils sont deux, et ce n'est qu'avec la reprise *le garçon ... sa sœur* que la différence de sexes est connue :

Il était une fois un homme et une femme qui n'étaient pas assez riche pour nourrir **leur enfant**. Un jour, ils décidèrent de **les** abandonner dans la forêt. Et **les enfants** marchaient longtemps, et, la nuit tomba, et **les enfants** étaient fatigués. Au bout d'un moment, **il dormit**, mais, **il** devait se lever pour retrouver **leur** maison mais depuis trois heures **il** ne la trouvait pas. **Ils** voient une chaumière, et **frappa** à la porte toc... toc... la femme répondit « qui est la, nous sommes des enfants abandonnés et nous ne retrouvons plus notre maison.

La femme dit : vous allez passer la nuit ici.

Elle donna **au enfants** à manger puis **ils** allèrent se coucher. Le lendemain **ils** se réveillèrent et virent la dame compter ses pièces d'or. Elle metta **un enfant** dans la cuisine et **l'autre** dans la cave. **Le garçon** pût prendre les pièces d'or et partit délivrer **sa sœur**. Au bout de 3 jours **ils** retrouvèrent leur maison **donna** les pièces d'or a **leur** parents, et tout la famille deviennent très riche. (Sandra, p. 16)

Malgré ces difficultés, l'élève passe d'une progression linéaire (*un homme et une femme... ils ; les... les enfants*) à une progression à thème constant (*les enfants... il... il... leur... il... ils...*). Le retour à une progression linéaire se fait à la faveur d'un emploi de l'anaphore associative très caractéristique des récits de 6<sup>e</sup> (soulignée dans le texte de Sandra). Puis le parallélisme syntaxique induit par l'emploi de *un enfant... un autre* et de *le garçon... la fille* permet une progression à thèmes dérivés avant le retour à une progression à thème constant (*ils... tout la famille*). Mais cette tentative pour articuler des progressions thématiques variées se heurte, comme dans le précédent sous-corpus, à la difficulté de gérer des phénomènes de portée différente :

- la phrase graphique qui tantôt disjoint deux phrases coordonnées, tantôt embrasse des ensembles plus vastes ;
- la phrase syntaxique ;

- les ouvertures de cadre (*un jour, depuis trois heures, au bout d'un moment, le lendemain, au bout de 3 jours*) ;
- les connecteurs (*et, mais* dans deux propositions successives, *puis*) ;
- l'opposition premier plan/ arrière plan (*ils décidèrent (...). Et les enfants marchaient*) ;
- la succession puis l'entrecroisement des chaînes anaphoriques dont l'une se dédouble.

Même dans un récit simple en apparence, le nombre de phénomènes de portée différente à gérer simultanément est impressionnant, témoin le nombre de combinaisons possibles pour une seule phrase graphique :

Au bout d'un moment, il dort, mais, il devait se lever pour retrouver leur maison mais depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- 3 phrases graphiques, 3 phrases syntaxiques, 1 connecteur supprimé

Au bout d'un moment, il dort. Mais, il devait se lever pour retrouver leur maison. Depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- 2 phrases graphiques, 3 phrases syntaxiques, 1 connecteur supprimé

Au bout d'un moment, il dort, mais il devait se lever pour retrouver leur maison. Depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- 3 phrases graphiques, 3 phrases syntaxiques, 1 connecteur modifié

Au bout d'un moment, il dort. Mais, il devait se lever pour retrouver leur maison. Or, depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- 2 phrases graphiques, 3 phrases syntaxiques, 1 connecteur modifié

Au bout d'un moment, il dort, mais il devait se lever pour retrouver leur maison. Or, depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- 1 phrase graphique, 3 phrases syntaxiques, dont une subordonnée

Au bout d'un moment, il dort, mais il devait se lever pour retrouver leur maison que depuis trois heures il ne le trouvait pas.

- modification de la répartition premier plan/ arrière plan, combinable avec les possibilités précédentes

Au bout d'un moment, il dort. Mais, il devait se lever pour retrouver leur maison. Depuis trois heures il ne la trouvait pas.

- modification de la répartition thème/ rhème pour la seconde ouverture de cadre, combinable avec les possibilités précédentes

Au bout d'un moment, il dort. Mais, il devait se lever pour retrouver leur maison. Cela faisait trois heures qu'il ne la trouvait pas.

- dissociation de la chaîne anaphorique, combinable avec les possibilités précédentes

Au bout d'un moment, l'un des enfants dort. Mais, il devait se lever pour retrouver leur maison. Depuis trois heures, ils ne la trouvaient pas.

On est loin d'avoir passé en revue toutes les possibilités. Mais on mesure la complexité des choix qui s'offrent à l'élève. Il n'est pas certain qu'il soit conscient de toute la gamme des possibles : ce type d'exploration peut être une aide à la clarification du propos dans la réécriture.

La comparaison des tableaux sur l'anaphore liée (tableaux 12 et 13) fait apparaître ici aussi la catégorie *élément vide* comme prépondérante, pour les mêmes raisons que précédemment. Quant au pronom relatif, il est davantage employé par les élèves que dans les contes de référence. Utilisée comme un moyen de hiérarchiser l'information, la proposition relative est parfois source d'erreurs : choix du relatif, place de la relative dans la phrase, relation entre l'antécédent et le pronom. Ces erreurs signalent que l'élève explore le fonctionnement du pronom relatif à l'écrit, comme on peut le voir dans le texte de Nadia :

Alors il regarda un peu plus loing et il vit une autruche **que** était en train de recraché les cailloux **dont** le Petit Poucet les avait mit pour retrouver son chemin.

Il ne savait plus quoi faire il descendit de l'arbre.

**Où** ses frères étaient impatient de savoir la nouvelle. (Nadia, p. 34-35)

Cette élève enchâsse deux relatives de façon récursive, mais se trompe sur la forme du pronom relatif : *que* pour *qui*, *dont* (sans doute perçu comme relevant du français écrit) pour *que* redoublé par *les*. Dans la dernière relative, dissociée par la ponctuation comme une hyperbate, l'élève hésite entre relative adjective (*l'arbre où...*) et substantive (*là où...*).

L'étude du second sous-corpus montre que l'on retrouve chez les élèves les grandes tendances observées dans le corpus de contes, s'agissant de la reprise anaphorique. Très peu de noms propres, de reprises par un démonstratif, une majorité de reprises par le pronom personnel et par une expression définie avec répétition lexicale : telles sont les caractéristiques de la reprise anaphorique dans les contes. Les différences sont principalement dues aux configurations syntaxiques très diversement exploitées.

L'hétérogénéité que cette analyse met en évidence se retrouve-t-elle dans un corpus d'écrits scolaires après un travail spécifique sur l'anaphore ? Est-elle perceptible à travers l'évaluation de l'enseignant ? Ce sont les questions auxquelles je tenterai de répondre en étudiant le troisième sous-corpus.

**Tableau 12 – Anaphore liée dans les contes lus**

Anaphore liée	Élément vide	Pronom relatif	Déterminant Possessif / défini	Pronom réfléchi ( non lexicalisé)
Les deux frères	14/24 <b>58,3%</b>	4/24 16,7%	5/24 20,8%	1/24 4,2%
La ruse du jaguar (1)	14/22 <b>63,6%</b>	1/22 4,5%	3/22 13,6%	4/22 18,1%
La ruse du jaguar (2)	8/15 <b>53,3%</b>	2/15 13,3%	2/15 13,3%	3/15 20%
L'autruche	8/18 <b>44,4%</b>	3/18 16,7%	2/18 11,1%	5/18 27,8%
Moyenne	44/79 <b>55,7%</b>	10/79 12,7%	12/79 15,2%	13/79 16,5%

**Tableau 13 – Anaphore liée dans les contes des élèves**

Elèves de 6 <sup>e</sup> , p.12-34	Élément vide	Pronom relatif	Déterminant Possessif / défini	Pronom réfléchi ( non lexicalisé)
Arnaud	7/17 <b>x</b> <b>41,2%</b>	4/17 23,5%	6/17 35,3%	0
Souria	7/13 <b>53,8%</b>	2/13 15,4%	3/13 23%	1/13 7,7%
Valérie M	6/12 <b>50%</b>	1/12 8,3%	4/12 33,3%	1/12 8,3%
Marie-L	7/15 <b>46,7%</b>	2/15 13,3%	5/15 33,3%	1/15 6,7%
Angélique	4/18 22,2%	5/18 27,8%	6/18 <b>33,3%</b>	3/18 16,7%
Barbara	5/9 <b>55,6%</b>	3/9 33,3%	0	1/9 11,1%
Sandra	11/20 <b>55%</b>	1/20 5%	5/20 25%	3/20 15%
Sophie	8/12 <b>66,7%</b>	0	1/12 8,3%	3/12 25%
Fathia	2/3 <b>66,6%</b>	1/3 33,3%	0	0
Saghia	7/13 <b>53,8%</b>	2/13 15,4%	2/13 15,4%	2/13 15,4%
Valérie	10/17 <b>58,8%</b>	1/17 5,9%	2/17 11,8%	4/17 23,5%
Nadia	13/26 <b>x x</b> <b>50%</b>	5/26 <b>x x x x</b> 19,2%	5/26 19,2%	3/26 11,5%
Moyenne 6 <sup>e</sup>	87/175 <b>49,7%</b>	27/175 15,4%	39/175 22,3%	22/175 12,6%

#### 4. Le conte, genre scolaire lu et produit

Le dernier sous-corpus est double. Je l'ai constitué en analysant les limites des précédents. Le rapport entre les textes d'auteurs et les écrits d'élèves était assez lâche : dans certains cas, les élèves avaient lu le texte, mais sans l'étudier dans la perspective de la cohésion textuelle ; dans d'autres cas, ils n'en connaissaient que la phrase initiale. Par ailleurs, l'absence d'annotation ne permettait pas de connaître les exigences de l'enseignant.

Or, j'ai pu constater en étudiant les manuels et les pratiques enseignantes que la norme stylistique scolaire reste très prégnante et que la finalité majeure assignée aux substituts est d'éviter les répétitions. La contrainte est d'autant plus forte que les textes lus et produits sont généralement courts. Disposant, dans le cadre de la recherche présentée en [DO 5], d'une séquence d'enseignement en 6<sup>e</sup> ayant porté notamment sur les procédés de reprise ainsi que des copies annotées ([DO 5 : 31-33] et corpus G du cédérom), je me suis proposé de comparer la version du conte de Grimm, présentée dans le manuel des élèves, avec ses coupes, et trois autres versions pour la jeunesse<sup>7</sup>. J'ai ensuite constitué deux groupes d'élèves contrastés, afin de poursuivre la comparaison : ceux qui ont obtenu une note inférieure à 8 ou n'ont pas été notés et ceux qui ont obtenu une note supérieure ou égale à 12. Les erreurs retenues ont été celles signalées par une annotation du professeur.

Il s'agit d'une étude exploratoire que je souhaiterais développer et approfondir dans le cadre du groupe « écrit et écriture scolaire » du laboratoire MoDyCo, dans le prolongement de la journée d'étude « Corpus et genres : apport des grands corpus pour la caractérisation des genres scolaires » (Cf. chapitre 3 de la 2<sup>e</sup> partie et [DT 29]).

L'étude des configurations syntaxiques fait apparaître la diversité des manières de conter. Les versions du *Joueur de flûte* comparées ici sont assez différentes des contes étudiés précédemment. Le dialogue y occupe une place plus limitée (la classe H, en vert dans les tableaux, ne dépasse pas 11,8%). Les phrases coordonnées (F et G, en bleu dans les tableaux) constituent le tiers des configurations dans le manuel et l'album Flammarion. Cette proportion, à rapprocher à celle relevée dans l'autre conte de Grimm étudié en 6<sup>e</sup> (Cf. tableau 8), ne se retrouve pas dans les versions *Magnard* et *Le Sorbier*, pas plus que dans « La ruse du jaguar » ou « L'autruche ». Ce sont les phrases à un noyau prédicatif avec un segment initial, qui prédominent, sauf dans la version du *Sorbier*, dont l'auteur, connu pour ses traductions de littérature allemande, multiplie les phrases courtes, réduites au seul noyau prédicatif.

---

<sup>7</sup> *Textes et méthodes. Français 6<sup>e</sup>*, Nathan, Paris, 1996, p. 254, extrait tiré de *Mille ans de contes*, Milan.

*Le joueur de flûte*, illustré par J.-F. Dumont. Magnard, jeunesse, 2003.

*Le joueur de flûte de Hamelin*, raconté par Samivel. Père Castor, Flammarion, 1942.

*Le joueur de flûte de Hamelin*, de F. Mathieu, illustré par A. May. Le Sorbier, 1996.

**Tableau 14 – Configurations syntaxiques dans les différentes versions du conte**

Configurations syntaxiques	A	B	C	D	E	F	G	H
manuel	7/26 26,9%	8/26 <b>30,8%</b>	0	0	0	3/26 11,5%	6/26 23%	2/26 7,7%
Magnard	7/34 20,6%	13/34 <b>38,2%</b>	4/34 11,8%	1/34 2,9%	1/34 2,9%	3/34 8,8%	1/34 2,9%	4/34 11,8%
Flammarion	10/47 21,2%	13/47 <b>27,7%</b>	2/47 4,3%	1/47 2,2%	2/47 4,3%	5/47 10,6%	11/47 23,4%	3/47 6,4%
Le Sorbier	19/44 <b>43,2%</b>	11/44 25%	2/44 4,5%	0	0	3/44 6,8%	5/44 11,4%	4/44 9%

En étudiant la répartition des configurations syntaxiques dans les deux groupes d'élèves, ceux ayant obtenu une note inférieure à 8 ou n'ayant pas été notés (Ga) et ceux ayant obtenu une note supérieure ou égale à 12 (Gb), on peut observer une polarisation plus nette que dans les deux sous-corpus précédents. Dans le premier, deux élèves utilisent 4 configurations ou moins (Antoine et Camille : Ga1) et quatre élèves utilisent 5 ou 6 configurations (Arthur, Marc, Romain, Julien : Ga2). Aucun n'utilise la totalité des configurations. En revanche, dans l'autre groupe, aucun élève n'utilise moins de 5 configurations. Les textes de Paul (versions 1 et 2), Déborah, Gaetan et Gauthier en présentent 5 ou 6 (Gb2) et Maud est la seule élève à les utiliser presque toutes (Gb3).

La préférence, déjà notée dans les précédents sous-corpus pour les énoncés coordonnés est caractéristique du groupe Ga, elle reste marquée dans le groupe Gb, mais est devancée par les énoncés à un noyau prédicatif. Il est possible d'établir une relation entre la diversité des configurations et la longueur des textes :

- 5 énoncés en Ga1
- 10 en Ga2
- 11 en Gb2
- 12 en Gb3.

Il est également possible de corrélérer la diversité des configurations avec la variété des expressions anaphoriques employées : avec une moyenne de 3 en Ga1 et 3,5 en Ga2, les résultats sont nettement inférieurs à ceux observés dans les autres sous-corpus. En Gb2, la moyenne s'élève à 4,5. Maud (Gb3) quant à elle n'utilise que quatre configurations différentes, ce qui montre qu'à un certain niveau de maîtrise, les choix deviennent stratégiques.

Enfin, la répartition des erreurs fait apparaître à la fois des difficultés communes et des spécificités. Les configurations F et G (en bleu dans les tableaux) concentrent dans l'un et l'autre groupe la majorité des erreurs de construction (6 en Ga, 2 en Gb) et de reprise anaphorique (6 en Ga, 1 en Gb) : ce sont toujours les phrases coordonnées les plus difficiles à maîtriser. Les phrases à un seul noyau prédicatif, sans être privilégiées en Ga, sont la seconde source de difficulté (2 erreurs de construction, 3 de reprise anaphorique). En Gb où elles sont plus employées, on ne note qu'une erreur portant sur la reprise anaphorique.

Tableau 15 – Configurations syntaxiques dans les contes des élèves

Configurations syntaxiques	A	B	C	D	E	F	G	H
Conte du manuel	8/41 19,5%	8/41 19,5%	3/41 7,3%	1/41 2,4%	1/41 2,4%	6/41 14,6%	5/41 12,2%	9/41 21,9%

Elèves non notés ou ayant obtenu moins de 8 (Ga)

Antoine (non noté)	2/4 <b>50%</b>	0	0	0	0	1/4 25%	1/4 x 25%	0
Arthur (non noté)	0	2/9 x • 22,2%	0	0	1/9 x 11,1%	3/9 •• 33,3%	1/9	2/9 • 22,2%
Marc (5/20)	1/10 10%	1/10 10%	1/10 10%	0	1/10 • 10%	3/10 •• 30%	3/10 x 30%	0
Romain (6/20)	2/10 20%	3/10 30%	1/10 10%	0	0	1/10 10%	3/10 30%	0
Camille (7/20)	1/6 16,7%	1/6 16,7%	0	0	0	0	3/6 • 50%	1/6 16,7%
Julien (7/20)	0	2/10 • 20%	0	0	2/10 20%	2/10 • 20%	3/10 x 30%	1/10 10%

Moyenne	6/49 12,2%	9/49 <b>18,3%</b>	2/49 2%	0	4/49 8,1%	10/49 20,4%	14/49 <b>28,5%</b>	4/49 8,1%
Rapport	<b>42%</b>					<b>50%</b>		<b>8%</b>

Elèves ayant obtenu moins de 12 ou plus (Gb)

Paul (version 1 12/20)	3/11 <b>27,2%</b>	2/11 18,1%	2/11 18,1%	0	1/11 9%	0	1/11 9%	2/11 18,1%
Paul (version 2 13/20)	3/8 37,5%	1/8 12,5%	1/8 12,5%	0	0	2/8 25%	1/8 12,5%	0
Déborah (13/20)	2/15 13,3%	4/15 • <b>26,6%</b>	1/15 6,7%	0	2/15 13,3%	3/15 • x 20%	3/15 20%	0
Gaetan (13/20)	3/12 25%	1/12 8,3%	2/12 16,6%	0	0	5/12 x <b>41,6%</b>	1/12 8,3%	0
Gautier (14/20)	1/8 12,5%	3/8 <b>37%</b>	1/8 12,5%	0	1/8 12,5%	1/8 12,5%	1/8 12,5%	0
Maud (16/20)	4/12 <b>33,3%</b>	1/12 8,3%	1/12 8,3%	0	1/12 8,3%	2/12 16,6%	2/12 16,6%	1/12 8,3%

Moyenne	16/66 <b>24,2%</b>	12/66 18,1%	8/66 12,1%	0	5/66 7,6%	13/66 19,7%	9/66 13,6%	3/66 4,5%
Rapport	<b>62%</b>					<b>33%</b>		<b>5%</b>

**Tableau 16 – Répartition des expressions anaphoriques dans les différentes versions du conte**

	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
manuel	0	0	15/32 <b>46,8%</b>	0	3/32 9,3%	1/32 3,1%	0	0	0
manuel	0	0	5/32 <b>15,6%</b>	0	5/32 15,6%	2/32 6,25%	0	1/32 3,1%	0
Magnard	0	0	6/41 14,6%	0	10/41 <b>24,4%</b>	2/41 4,9%	0	0	1/41 2,4%
Magnard	0	0	6/41 14,6%	3/41 7,3%	11/41 <b>26,8%</b>	2/41 4,9%	0	0	0
Flammarion	0	0	17/56 <b>30,3%</b>	1/56 1,8%	4/56 7,1%	2/56 3,8%	0	0	0
Flammarion	0	0	13/56 <b>23,2%</b>	1/56 1,8%	10/56 17,9%	4/56 7,1%	0	2/56 3,8%	2/56 3,8%
Le Sorbier	0	0	15/41 <b>36,6%</b>	0	12/41 29,3%	3/41 7,3%	0	0	0
Le Sorbier	0	0	6/41 <b>14,6%</b>	1/41 2,4%	3/41 7,3%	1/41 2,4%	0	0	0

La répartition des expressions anaphoriques dans les différentes versions du conte fait apparaître des choix assez homogènes. Avec le pronom personnel et la reprise nominale avec déterminant défini, au moins 90% des occurrences sont couvertes. Le pronom personnel de troisième personne s'impose encore plus nettement que dans les autres sous-corpus pour la reprise sans changement de position syntaxique et correspond dans le manuel, en dépit de la norme stylistique scolaire, à près de la moitié des expressions anaphoriques. Quant au nombre de reprises nominales avec changement de position syntaxique, il dépasse à peine celui des reprises pronominales avec changement de position syntaxique. Ces tendances sont accentuées chez les élèves du groupe Ga. Un léger rééquilibrage au profit des reprises nominales s'observe dans le groupe Gb : le rapport entre le nombre d'anaphores nominales et le nombre d'anaphores pronominales est de 0,4 dans le groupe Ga et de 0,8 dans le groupe Gb. Enfin, il y aurait un travail stylistique à faire sur la fonction des anaphores nominales dans les différents textes : un enseignant de français aurait pu refuser dans un texte d'élève *le joueur* et *le flûteur* avant de les rencontrer, non dans le manuel, mais dans les albums de jeunesse ; un historien n'accepterait pas *le troubadour* pourtant employé dans le manuel et repris par de nombreux élèves.

Pour l'anaphore liée, les éléments vides, majoritaires dans le conte du manuel et les autres contes, deviennent prépondérants chez les élèves, ce qui signale notamment l'importance des coordinations de verbes avec non expression du sujet et des infinitifs suivant un semi auxiliaire ou une préposition. Le pronom relatif est proportionnellement plus employé dans les textes de Ga parce que ceux-ci sont plus courts, mais les résultats sont trop faibles pour être significatifs. Tout au plus peut-on dire qu'un texte d'élève sur deux comporte une relative.

Ce travail exploratoire me semble montrer l'intérêt d'une étude contrastive pour comprendre plus finement les réussites et les erreurs des élèves, étude qui n'aurait de valeur statistique qu'étendue à un corpus plus vaste, en automatisant les recherches. Il serait ainsi permis de valider ou de revoir les premiers résultats : primat de la coordination sur les énoncés à un noyau prédicatif, concentration des erreurs dans les phrases coordonnées et sur l'expression anaphorique la plus fréquente dans les textes d'experts comme d'apprenants, c'est-à-dire le pronom personnel. Sur le plan didactique, ce type d'étude permettrait de mieux cerner les points communs et les différences entre les genres scolaires lus et produits ; il permettrait aussi de reconsidérer l'interprétation des formes non employées dont l'absence se retrouve parfois dans les textes lus ou peut résulter d'un choix.

**Tableau 17– Répartition des expressions anaphoriques chez les élèves (Ga)**

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
Conte du manuel : RSS	0	0	20/60 <b>33,3%</b>	0	6/60 10%	1/60 1,7%	0	0	0
Conte: RAS	1/60 1,7%	0	14/60 <b>23,3%</b>	2/60 3,3%	8/60 13,3%	7/60 11,7%	0	1/60 1,7%	1/60 1,7%

Antoine (non noté) RSS	0	0	1/5 20%	0	0	0	0	0	0
Antoine RAS	0	0	3/5 <b>60%</b>	0	1/5 20%	0	0	0	0
Arthur (non noté) RSS	1/16 6,25%	0	7/16 •• <b>43,75%</b>	0	1/16 6,25%	0	0	0	0
Arthur RAS	0	0	3/16 <b>18,75%</b>	2/16 • 12,5%	0	2/16 • 12,5%	0	0	0
Marc (5/20) RSS	0	0	1/16 6,25%	0	4/16 •• <b>25%</b>	3/16 • 18,75%	0	0	0
Marc RAS	0	0	4/16 <b>25%</b>	1/16 6,25%	1/16 6,25%	2/16 12,5%	0	0	0
Romain (6/20) RSS	0	0	6/16 <b>37,5%</b>	0	2/16 12,5%	0	0	0	0
Romain RAS	0	0	5/16 <b>31,25%</b>	0	3/16 18,75%	0	0	0	0
Camille (7/20) RSS	0	0	1/15 6,7%	1/15 6,7%	1/15 6,7%	0	0	0	0
Camille RAS	0	0	6/15 <b>40%</b>	0	2/15 13,3%	2/15 • 13,3%	0	0	2/15 13,3%
Julien (7/20) RSS	0	0	6/17 ••• <b>35,3%</b>	0	3/17 17,6%	0	0	0	0
Julien RAS	0	0	4/17 • <b>23,5%</b>	0	3/17 17,6%	0	0	0	1/17 5,9%

Moyenne RSS	1/85 1,2%	0	22/85 <b>22,9%</b>	1/85 1,2%	11/85 12,9%	3/85 3,5%	0	0	0
Moyenne RAS	0	0	25/85 <b>29,4%</b>	3/85 3,5%	10/85 11,8%	6/85 7%	0	0	3/85 3,5%

Tableau 18 – Répartition des expressions anaphoriques chez les élèves (Gb)

Anaphore libre	CSA	NP	PP 3 <sup>e</sup> p.	autre	Le N1	Le N2	Ce N1	Ce N2	Son N
Paul (version 1 12/20) RSS	2/16 <b>12,5%</b>	0	1/16 6,25%	0	1/16 6,25%	2/16 <b>12,5%</b>	0	0	0
Paul RAS	3/16 18,75%	0	0	1/16 6,25%	5/16 <b>31,25%</b>	1/16 • 6,25%	0	0	0
Paul (version 2 13/20) RSS	0	0	1/12 8,3%	0	2/12 <b>16,66%</b>	2/12 <b>16,66%</b>	0	0	0
Paul RAS	0	0	5/12 <b>41,66%</b>	0	2/12 16,66%	0	0	0	0
Déborah (13/20) RSS	0	0	19/34 • <b>55,9%</b>	0	1/34 2,9%	0	0	0	0
Déborah RAS	0	0	8/34 <b>23,5%</b>	1/34 2,9%	3/34 8,8%	1/34 2,9%	0	0	1/34 2,9%
Gaetan (13/20) RSS	0	0	3/20 <b>15%</b>	0	2/20 10%	2/20 10%	0	0	0
Gaetan RAS	0	1/20 5%	5/20 <b>25%</b>	1/20 5%	5/20 <b>25%</b>	1/20 5%	0	0	0
Gautier (14/20) RSS	0	0	6/23 <b>26,1%</b>	0	2/23 8,7%	2/23 8,7%	0	0	0
Gautier RAS	0	0	4/23 <b>17,4%</b>	1/23 4,3%	3/23 13%	3/23 13%	0	0	2/23 8,7%
Maud (16/20) RSS	0	0	1/16 6,25%	1/16 6,25%	5/16 <b>31,25%</b>	3/16 18,75%	0	0	0
Maud RAS	0	0	1/16 6,25%	4/16 <b>25%</b>	1/16 6,25%	0	0	0	0
Moyenne RSS	2/121 1,7%	0	31/121 <b>25,6%</b>	1/121 0,8%	13/121 10,7%	11/121 9%	0	0	0
Moyenne RAS	3/121 2,5%	1/121 0,8%	23/121 <b>19%</b>	8/121 15,7%	19/121 15,7%	6/121 4,9%	0	0	3/121 2,5%

**Tableau 19 – Anaphore liée dans les différentes versions du conte**

Anaphore liée	Élément vide	Pronom relatif	Déterminant Possessif / défini	Pronom réfléchi ( non lexicalisé)
manuel	14/28 <b>50%</b>	1/28 3,6%	5/28 17,9%	8/28 28,6%
Magnard	15/33 <b>45,5%</b>	1/33 3%	6/66 18,2%	11/33 33,3%
Flammarion	18/38 <b>47,4%</b>	0	6/38 15,8%	14/38 36,8%
Le Sorbier	22/44 <b>50%</b>	2/44 4,5%	8/44 18,2%	12/44 27,3%

**Tableau 20– Anaphore liée chez les élèves (Ga & Gb)**

Antoine (non noté)	4/4 <b>100%</b>	0	0	0
Arthur (non noté)	1/5 <b>x</b> 20%	0	1/5 20%	3/5 <b>60%</b>
Marc (5/20)	1/4 25%	0	0	3/4 <b>75%</b>
Romain (6/20)	1/6 16,7%	1/6 16,7%	2/6 <b>33,3%</b>	2/6 <b>33,3%</b>
Camille (7/20)	5/7 <b>71,4%</b>	1/7 14,2%	1/7 14,2%	0
Julien (7/20)	10/11 <b>90,9%</b>	1/11 9,9%	0	0
Moyenne (moins de 8)	22/37 <b>59,4%</b>	3/37 8,1%	4/37 10,8%	8/37 21,6%
Paul (version 1 12/20)	5/8 <b>62,5%</b>	0	2/8 25%	1/8 12,5%
Paul (version 2 13/20)	1/2 <b>50%</b>	0	0	1/2 <b>50%</b>
Déborah (13/20)	2/3 <b>66,7%</b>	0	0	1/3 33,3%
Gaetan (13/20)	4/6 <b>66,7%</b>	1/6 16,7	0	1/6 16,7
Gautier (14/20)	7/9 <b>77,8%</b>	1/9 11,1%	0	1/9 11,1%
Maud (16/20)	12/16 <b>75%</b>	0	1/16 6,25%	3/16 18,75%
Moyenne (plus de 12)	31/44 <b>70,4%</b>	2/44 4,5%	3/34 6,8%	7/34 15,9%

## **2<sup>e</sup> partie**

### **L'émergence des questions de formation**

#### Chapitre 1

Grammaires scolaires et textes institutionnels

Phrase/ texte/ discours

#### Chapitre 2

Comment la terminologie est apparue comme une question nodale

#### Chapitre 3

Écrits scolaires : l'évolution des attentes de lecture

#### Chapitre 4

La formation linguistique des enseignants en question

## Chapitre 1

### Grammaires scolaires et textes institutionnels Phrase/ texte/ discours

#### 1. Poursuite des investigations sur les grammaires scolaires

##### 1. 1. Références des travaux présentés

**[DT 6]**

ELALOUF, M.-L. (1988) : « La détermination dans les grammaires scolaires », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, publication du groupe Grammaire scientifique du français. Université Paris VII (collection ERA 642, UA 04 1028), pp.77 à 92.

**[DT 7]**

ELALOUF, M.-L. (1992) : « L'étude de la langue au lycée : l'exemple de l'imparfait, approche linguistique et exercices », *Bulletin d'information sur les manuels scolaires* n°24. Paris, pp.13 à 20,

**[DT 8]**

ELALOUF, M.-L. (1995-b) : « Emploi et usage scolaire de la notion d'antécédent », *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire : l'ordre des mots*, Travaux et recherches en linguistique appliquée, éditions De Werelt, Amsterdam, pp.40 à 67.

**[DT 9]**

ELALOUF, M.-L. (1999-g) : « Pratiques d'écriture et réflexion sur la langue » in PLANE S. (coord.) : *Manuels et enseignement du français*. CRDP de Basse Normandie, pp. 193-206.

## [DT 10]

Depuis 1986, comptes rendus réguliers dans le *Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires*, membre du comité de rédaction, direction des numéros depuis 1996, conception et mise à jour du site (revue de la Société d'Information sur les Manuels Scolaires et les Moyens d'Enseignement, [e-bims.org](http://e-bims.org)).

### 1. 2. Les grammaires scolaires, outil d'enseignement et objet d'étude

Mes premiers travaux sur les grammaires scolaires se sont inscrits dans le cadre d'un groupe informel, constitué à l'initiative d'Hélène Huot, réunissant des chercheurs francophones. Le constat de départ était que la grammaire scolaire, malgré une illusion de familiarité, reste largement méconnue, qu'elle fait l'objet de peu de travaux scientifiques. Si, avec *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, A. Chervel a fait oeuvre de pionnier, son *Histoire de la grammaire scolaire* s'arrête aux environs de 1920, avec l'adoption par les maîtres du corps de notions qui devait prendre la relève des ouvrages inspirés de la *Grammaire Générale* du XVIII<sup>e</sup> siècle. Beaucoup reste à faire à partir de cette date, pour cerner l'évolution des contenus d'enseignement au cours du XX<sup>e</sup> siècle.

En choisissant comme corpus d'investigation les manuels de grammaire, nous formulons l'hypothèse que ces derniers ont joué un rôle prépondérant dans la constitution du champ disciplinaire. Outil de travail privilégié de l'élève mais aussi du maître, ils ont façonné les pratiques d'enseignement, enregistré certaines attentes du terrain et des milieux pédagogiques, servi de banc d'essai à des innovations parfois reprises dans les textes officiels. Peut-on pour autant affirmer que le champ disciplinaire que les manuels ont contribué à constituer, avec les textes officiels, est autonome ou doit-on considérer qu'il entretient des relations avec les travaux des grammairiens, notamment ceux de l'école française de linguistique, de F. Brunot à H. Bonnard, et qu'il retient des sciences du langage certaines approches, par le biais de la vulgarisation ? Ce sont les questions que le groupe s'est posé à travers deux ouvrages collectifs dirigés par H. Huot (1988, 1995), questions articulées à une autre : dans la mesure où la finalité de ces grammaires scolaires est non pas la description de la langue pour elle-même mais pour l'expression, quels choix sont opérés et sont-ils cohérent avec le but recherché ?

Il y avait là matière à une réflexion que j'ai poursuivie par d'autres publications et par une attention croissante au rôle des manuels dans la formation initiale et continue des enseignants. Les objets d'étude retenus pour le document de synthèse sont de deux ordres. J'ai essayé de répondre à la première série de questions à travers l'étude de quelques « prototypes » (G. Kleiber, 1990) de la grammaire scolaire : quelle doxa se dégage de la confrontation de plusieurs manuels, pour la notion d'antécédent [DT 8] ou pour l'imparfait [DT 7] ? Quant à la seconde question, je l'ai abordée à travers l'étude de notions associées aux finalités pratiques de la grammaire - exprimer la détermination, assurer la cohésion d'un texte par les reprises anaphoriques - en cherchant si les descriptions proposées permettaient de mettre en relation les différents faits de langue impliqués.

L'étude des prototypes a fait apparaître des invariants : l'antécédent, nom ou pronom précédant le pronom relatif et repris par lui ; l'imparfait, temps du passé,

d'aspect duratif. On a pu montrer que d'une classe du collège à l'autre, mais aussi du collège au lycée pour l'imparfait, le prototype se maintient sans guère d'enrichissement, même s'il est souvent modalisé par *en général*. Il est assorti d'exemples canoniques, sans doute utiles à une première mémorisation mais très tôt démentis par les phrases proposées en exercices. Si l'on ne peut reprocher à une grammaire scolaire l'absence d'exhaustivité, on est en droit de s'interroger sur le manque de progressivité et la persistance de lacunes qui empêchent une utilisation fonctionnelle de la notion. Ignorer systématiquement les valeurs modales de l'imparfait, c'est se condamner à ne pas le rapprocher du conditionnel dont la désinence combine celle de l'imparfait avec le -r du futur, et qui entre avec l'imparfait dans les systèmes hypothétiques. Confondre l'aspect lexical (perfectif/imperfectif) et l'aspect grammatical (accompli/ non accompli) en un aspect duratif, c'est s'interdire d'expliquer la valeur des « imparfaits de rupture » nombreux dans les textes littéraires que les lycéens ont à expliquer [DT 7]. De même, ne pas distinguer l'ordre des mots et l'ordre des positions dans la phrase, c'est réduire les cas de disjonction entre le pronom et l'antécédent à des choix stylistiques qu'ils ne sont pas toujours, et d'une façon plus générale confondre linéarité de l'énoncé et hiérarchie des constituants, ce qu'illustrent bien les emplois du terme *relier*, présent dans la plupart des définitions de l'antécédent [DT 8]. Une différence importante apparaît toutefois entre le traitement de l'antécédent et de l'imparfait dans les grammaires. Alors que le premier semble imperméable aux travaux de syntaxe sur les relatives, le second emprunte aux théories de Benveniste, Weinrich et Genette, mais avec des simplifications souvent réductrices et qui ne compensent pas les lacunes de la description linguistique.

En choisissant d'étudier la détermination [DT 6] après avoir consacré ma thèse à l'anaphore, je procédais d'un même questionnement : si l'on admet que la capacité à s'accorder sur l'individualité des êtres dont il est question dans le discours - définition que donne F. Brunot (1922) de la détermination - est cruciale pour la maîtrise de la langue, quelle description en donnent les manuels ? L'étude de dix-huit grammaires scolaires publiées entre 1948 et 1982 conduit à un constat assez proche de celui fait pour l'anaphore : une présentation cloisonnée, sans mise en relation des déterminants et des expansions du nom, elles-mêmes parfois abordées en ordre dispersé ; une absence de progression ; un métalangage imprécis qui révèle des confusions entre identification et caractérisation, sens et référence. En contradiction avec la finalité affichée de ces grammaires, on constate qu'une question n'est jamais posée : pourquoi déterminer, dans quels cas et comment ? Ce qui va de pair avec des exercices essentiellement composés de phrases hors contexte, dans lesquels aucune justification n'est demandée.

La publication des premiers manuels qui ont accompagné les programmes de collège de 1996-1999 m'a invitée à revenir sur le traitement de l'anaphore. Ces programmes mettent en effet au premier plan la maîtrise des discours et font figurer les substituts parmi les notions à aborder dès la classe de 6<sup>e</sup>, avec une progression de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> [DT 9]. Cette notion me semblait en outre un bon poste d'observation pour évaluer les séquences d'enseignement dont les textes précisent qu'elles doivent articuler, autour d'un objectif langagier et culturel, des séances de lecture, d'écriture, d'oral et d'étude de la langue. La comparaison entre des manuels antérieurs et postérieurs à 1996 m'a permis de mettre en évidence différentes façons d'interpréter ces nouveaux programmes : certains auteurs reproduisent l'approche taxinomique,

d'autres accordent la priorité à l'écriture par rapport à la structuration de connaissances sur la langue, d'autres encore tentent de concilier des progressions ayant leur cohérence propre en lecture/ écriture et étude de la langue et des articulations significatives dans le cadre des séquences d'enseignement.

Une exploration méthodique des contenus grammaticaux proposés par les principaux manuels du XX<sup>e</sup> siècle reste à faire. Elle devrait permettre de répondre à ces questions :

- Comment les notions y sont-elles organisées ? Quels infléchissements sont perceptibles ? Comment les interpréter ? Application de directives nouvelles, influence d'une théorie linguistique, adaptation à une population scolaire plus large ?

- Quelles relations existe-t-il entre l'étude de la langue et l'étude de la grammaire ? La part consacrée respectivement à l'orthographe, au lexique, à la morphologie et à la syntaxe a-t-elle varié ? Y a-t-il une justification interne à cette disjonction ?

- Comment s'opère le partage entre analyse formelle et interprétation ? L'analyse logique en sujet et prédicat, évincée au cours du XIX<sup>e</sup> siècle par l'analyse fonctionnelle, connaît-elle de nouveaux avatars ? Comment expliquer l'absence des catégories majeures d'interprétation telles que la quantification, l'opposition entre général et particulier, la référence, l'assertion et plus généralement l'influence très limitée des travaux de sémantique ?

- Quels aspects du système linguistique sont régulièrement éludés ? Est-ce l'absence de problématisation qui fait que les points délicats sont systématiquement relégués ou l'inconsistance du cadre théorique qui empêche la mise en évidence de régularités ?

- L'organisation des notions grammaticales, les informations fournies en creux par les lacunes, les choix en matière de progression et la typologie des exercices permettent-ils de cerner les finalités de l'enseignement de la langue ? Correspondent-elles aux déclarations d'intention des auteurs de manuels ?

Sous-tendant cette problématique se profile la question de l'autonomie de la grammaire scolaire : doit-on conclure avec A. Chervel que sa nature même la rend impénétrable à toute influence savante ou peut-on penser que les linguistes qui ont articulé leurs recherches sur la théorie fonctionnelle ont eu une influence sur la discipline scolaire ?

Autant de questions qui mériteraient d'engager des travaux de doctorat qui pourraient s'appuyer sur les recherches menées sur l'école grammaticale française (notamment H. Huot, 1991, et P. Lauwers, 2004).

Enfin, l'étude de corpus importants de grammaires scolaires depuis mon doctorat m'a rendue sensible leur qualité très variable, par-delà les tendances dégagées ci-dessus. Aussi ai-je été très vite convaincue de la nécessité d'une

expertise scientifique des manuels. En créant le *Bulletin d'information sur les manuels scolaires*, H. Huot proposait aux enseignants les moyens de choisir dans une édition scolaire foisonnante, en fournissant des analyses indépendantes du marché. Une contribution régulière à cette publication [DT 10] m'a conduite à réfléchir à ce dont avaient besoin les enseignants pour devenir des utilisateurs plus avertis : aux comptes rendus de manuels sur le plan des connaissances et de la mise en œuvre didactique, se sont ajoutées des analyses d'ouvrages de référence, des études sur le manuel dans ses dimensions économiques et culturelles, des analyses plus spécifiquement destinées à la préparation aux épreuves de didactique des concours de recrutement. La formation initiale et continue des enseignants à l'utilisation des manuels scolaires reste timide et les relais institutionnels font défaut alors que ce domaine est en pleine reconfiguration avec l'arrivée des manuels électroniques, la concurrence des produits multimédia et l'usage persistant de la photocopie. Il y aurait des travaux de recherche à mener ou à encadrer dans ce domaine pour évaluer les transformations en cours.

## **2. Travaux sur l'articulation langue / discours**

### **2. 1. Références des travaux présentés**

[DT 11]

ELALOUF, M.-L. (1998-a) : « L'énonciation dans les nouveaux sujets de baccalauréat », *Les Cahiers du Cédiscor* n°5 *La « manuelisation » d'une théorie linguistique, le cas de l'énonciation*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 115-133.

[DT 12]

ELALOUF, M.-L., KERINEC, M. (1999-f) : « Un groupement de textes sur la modalisation au lycée », *Le Français Aujourd'hui* n°128. Paris, pp. 99-109.

[DT 13]

ELALOUF, M.-L. (1999-c) : « De la maîtrise de la langue à la maîtrise des discours en France et dans la francophonie », *Pratiques* n° 101-102, pp. 193-204.

[DT 14]

ELALOUF, M.-L. (1999-h) : « Discours, texte, phrase : une nouvelle trilogie à l'épreuve », communication au colloque de l'Université de Cergy *L'institution scolaire face à l'évolution des savoirs en Lettres et sciences humaines*.

[DT 15]

ELALOUF, M.-L. (2001) : « Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours », *Le Français Aujourd'hui* n°135. Paris, pp 44-51.

### **2. 2. Un questionnement ayant évolué avec les programmes**

L'introduction dans les programmes de collège et de lycée de notions relatives au texte et au discours peut être interprétée comme une façon de résoudre la contradiction entre une approche taxinomique de la langue et la finalité pratique de l'enseignement grammatical, la maîtrise de la langue. Encore faut-il s'interroger sur les modalités de cette introduction : juxtaposition de différents niveaux d'analyse,

substitution ou intégration ? La question se pose en des termes différents au collège et au lycée. Dans le premier cycle du second degré, la tradition d'un enseignement de la grammaire de phrase est forte, dans le second cycle, elle est inexistante. Aussi les modifications des programmes et des épreuves d'examen correspondantes ont été reçues et appliquées différemment, ce qui explique des approches distinctes.

Les travaux [DT 11] et [DT 12] sont consacrés à l'introduction dans l'enseignement du français au lycée de notions relatives à l'énonciation. Présentes dans les programmes de 1982, mais ne faisant l'objet, dans la pratique, que de remarques ponctuelles au fil des lectures méthodiques, ces notions ont été enseignées de façon plus systématique avec la substitution, à l'épreuve anticipée du baccalauréat, d'une étude de texte argumentatif au résumé-discussion. Les programmes de 2000 ont consacré cette évolution en inscrivant la pratique raisonnée de la langue dans le texte officiel, selon la même partition qu'au collège : phrase, texte, discours.

En [DT 11], j'examine les premiers sujets de baccalauréat consécutifs à la réforme de 1995 et je m'interroge sur un court-circuit : pourquoi, du relevé des marques d'énonciation à la visée argumentative du discours, le pas est-il souvent trop vite franchi ? Une hypothèse peut être formulée à la lecture des manuels de méthodologie dont une comparaison a été faite dans le n°22 du BIMS [DT 10] : sur le modèle taxinomique de la grammaire de phrase, les auteurs privilégient les listes de ce qu'ils appellent *indices d'énonciation* au détriment des principes de fonctionnement. Ce qui est souvent décrié comme une dérive techniciste ne tient donc pas tant à la nature des savoirs introduits qu'à leur transposition par des auteurs de manuels formés à la grammaire scolaire.

L'alternative recherchée en [DT 12] repose sur une double exigence :

- proposer aux enseignants une mise à jour théorique sur les notions de modalisation et de polyphonie dans leurs relations aux notions de mode et de modalités d'énonciation, de façon à favoriser l'intégration du nouveau à l'ancien dans une recomposition des connaissances sur la langue et le discours ;
- montrer comment une notion peut se construire et s'enrichir progressivement à travers l'étude de différents textes tout en servant leur interprétation.

Il s'agit de montrer qu'un cadre conceptuel est nécessaire à la constitution par l'enseignant d'un groupement de textes sur la modalisation, groupement qui permettra à son tour à l'élève d'intégrer ses remarques ponctuelles sur les textes et ses connaissances antérieures dans un cadre conceptuel dont la cohérence apparaîtra au fil de l'étude.

L'introduction des notions relatives au discours dans les programmes de collège est présentée dans les textes officiels comme le moyen de réduire la fracture entre la description de la langue et sa mise en œuvre dans des situations de communication variées. Mais la confrontation entre différents programmes francophones montre que cette articulation peut être pensée de façons très différentes [DT 13]. Dans les programmes français et ceux de la commission romande des

moyens d'enseignement, la primauté du discours s'accompagne d'une conception instrumentale de la langue, présentée comme un outil s'adaptant à la diversité des situations de communication, et non comme un système. Sur le plan des démarches, c'est un mouvement du discours à ses parties qui est préconisé, ce qui permet de renouer avec les traditionnelles parties du discours. L'emploi métaphorique du mot *grammaire* (de texte, de discours, comme de phrase) contribue à établir une apparence de continuum dans lequel les notions sont réparties. À l'inverse, d'autres programmes pensent cette articulation en soulignant la rupture que constitue l'opposition phrase/ énoncé, rupture instaurant des points de vue différents sur un même objet. Sur le plan des démarches, la question posée est celle du rapport entre savoirs sur la langue et savoir faire : quelle dynamique entre imprégnation implicite et observation explicite dans le contrôle métacognitif du discours ?

La communication présentée en [DT 14], programmatique, et l'article [DT 15] qui en est le prolongement après une mise en oeuvre en formation, reviennent sur les limites d'une démarche où l'interprétation s'élaborerait au seul niveau du discours, indépendamment des modes d'enchaînements textuels et de l'identification des formes, étudiés dans un second temps. Mais ces travaux prennent également leurs distances par rapport à une autonomisation complète des niveaux d'analyse, telle que la revendique Benveniste (1966<sup>1</sup>). On s'emploie en effet à montrer que l'interprétation d'un pronom ambigu met en jeu l'articulation lexicale/ syntaxe (construction du verbe *reconnaître* et traits sémantiques de ses compléments), ainsi que l'articulation morphosyntaxe/ texte (propriétés de pronom de 3<sup>e</sup> personne et contraintes textuelles d'une reprise à interprétation phrastique).

Toutefois, la réflexion s'arrête à la prise de conscience par les stagiaires d'un nécessaire va-et-vient entre les différents niveaux d'analyse pour construire une interprétation, sans poser la question des modifications à apporter à la grammaire de phrase pour intégrer le système grammatical dans un cadre langagier plus large. C'est à ce remaniement qu'invitent les grammaires fonctionnelles qui repensent les différents niveaux de l'analyse linguistique dans leur rapport avec le discours et la cognition, en décrivant des opérations qui tendent à rendre compte de l'activité même de production discursive (B. Combettes, 2005). La question de la place faite à la sémantique grammaticale se trouve posée, de même que celle des articulations entre microsyntaxe et macrosyntaxe, syntaxe et interprétation référentielle.

En étudiant les manuels de langue qui ont accompagné les programmes de 1996-99, j'ai été sensible à l'absence de renouvellement des contenus de grammaire de phrase, que les auteurs aient une interprétation radicale ou minimaliste de la primauté accordée à la maîtrise des discours. Par exemple, le terme de *connecteur* est introduit sans que les définitions traditionnelles de la phrase, de la proposition, de la subordination et de la coordination en soient affectées. La notion de *système*, qui apparaît dans la terminologie grammaticale de 1997 pour traiter certains faits de parataxe n'y est pas reprise. La capacité des connecteurs à établir des relations

---

<sup>1</sup> Benveniste, E. (1966) : « les niveaux de l'analyse linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Paris, Gallimard : « avec la phrase, on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. Ce sont là vraiment deux univers différents, bien qu'ils embrassent la même réalité, et ils donnent lieu à deux linguistiques différentes, bien que leurs chemins se croisent à tout moment »

sémantiques non seulement entre deux énoncés consécutifs, qu'il s'agisse ou non de phrases verbales, mais aussi entre deux portions de texte de tailles différentes, voire de porter sur l'énonciation ou l'implicite n'est jamais évoquée dans les définitions : le terme nouveau fonctionne comme un simple équivalent du terme ancien *mot de liaison*.

Ce constat m'a conduit à travailler, dans le cadre du groupe Comenius du laboratoire MoDyCo sur le couple hypotaxe/ parataxe, issu de la stylistique. Il s'est agi de décrire des couples d'énoncés interdépendants que les manuels de grammaire ne rapprochent pas, les appelant selon les cas juxtaposés, coordonnés ou subordonnés. Je les présente ici, classés en fonction de la marque d'interdépendance qui les unit :

- elle est perçue comme implicite
  - quand elle est réalisée par le sens, l'ordre des propositions et la courbe intonative (a) ;
  - quand la moindre autonomie d'un des deux énoncés se signale par une construction syntaxique (b, e) ou un morphème autre qu'un connecteur (désinence verbale ou expression lexicalisée (c, d)) ;
- elle est perçue comme explicite avec la présence d'un connecteur ou d'une marque de corrélation (e, g, h).

D'où le continuum suivant :

a/ deux énoncés assertifs formant un système (marque : ordre des propositions + courbe intonative)

- Il vient, je pars<sup>2</sup>.

b/ deux énoncés, dont un non assertif (marque : ordre des propositions + courbe intonative)

- Vient-il, je pars.
- Qu'il vienne, je pars.

c/ deux énoncés, dont un modalisé (marque : modalisateur ou valeur modale d'un temps de l'indicatif)

- Tu es un grand garçon, tu ne devrais pas pleurer.

La présence du conditionnel autorise une plus grande liberté quant à l'ordre des propositions.

d/ deux énoncés dont un compte une unité lexicale qui le rend non autonome

- Il a beau faire, personne ne l'écoute.

e/ deux énoncés, dont un non saturé syntaxiquement

- Il est parti, je crois.
- Ils sont trop verts, dit-il.
- Qu'il vienne ou qu'il reste, peu importe.

f/ deux énoncés, dont un précédé d'un connecteur

---

<sup>2</sup> Les exemples sont présentés ponctués, par souci de lisibilité, mais il est apparu dans les analyses précédentes (Cf. p. 60) que les choix de ponctuation mériteraient aussi une étude spécifique dans une telle perspective.

- Il vient et je pars.
- Il vient, alors je pars.

g/ deux énoncés, dont un précédé d'un marqueur de subordination mais non clivable (subordonnées adjointes, Cf. R. Tomassone, 1996)

- S'il vient, je pars.
- Je pars, puisque tu veux le savoir.

La présence du marqueur de subordination autorise une plus grande liberté quant à l'ordre des propositions mais contraint la forme de la proposition qui suit : les énoncés sans pivot verbal sont limités aux phrases attributives (exemple : *il est sorti, bien que malade*).

h/ deux énoncés, dont aucun n'est autonome, chacun comportant une marque de corrélation.

- Plus on est de fous, plus on rit.
- Il est d'autant plus déçu que ses illusions étaient grandes.
- Il fait si froid que tout a gelé.

Cette recension reste exploratoire ; il conviendrait de la compléter par un travail sur corpus, de s'interroger sur la taille et la forme des segments ainsi mis en relation. Il me semble qu'il y a ici une voie pour faire travailler des élèves sur la relation entre explicite et implicite à partir d'observations linguistiques précises, au lieu de faire appel à la seule connivence culturelle. Cette approche relevant de la macrosyntaxe, invite à réorganiser la description de la phrase complexe dans la grammaire scolaire. Il reste beaucoup à faire pour déterminer ce qui, dans ce champ théorique (H.-L. ANDERSEN & H. NØLKE, 2002), peut être transposé dans la formation des maîtres, avant d'envisager des modifications des contenus d'enseignement.

Les textes institutionnels et les grammaires scolaires apparaissent donc comme des postes d'observation essentiels pour étudier les évolutions de l'enseignement de la langue : interprétations des textes légitimées par l'édition scolaire, elle-même se fondant sur une représentation des attentes des enseignants et du public scolaire, les grammaires scolaires ou les parties consacrées à la langue dans les livres uniques de français influent à leur tour sur les pratiques, dans une mesure toujours difficile à déterminer (Cf. chapitre 4 de cette partie). Ces manuels sont également pris en compte par les textes officiels en gestation, avec parfois des relais médiatiques et politiques.

## Chapitre 2

### Comment la terminologie est apparue comme une question nodale

#### 1. Les enjeux d'une actualisation de la terminologie grammaticale

##### 1. 1. Références des travaux présentés

**[DT 16]**

ELALOUF, M.-L. (1998-d) : « De la nomenclature de 1975 à la terminologie de 1997, évolutions et problèmes dans le choix du métalangage grammatical (1<sup>e</sup> partie) », *Le Français aujourd'hui* n° 124. Paris, pp. 115-121.

**[DT 17]**

ELALOUF, M.-L. (1999-a) : « De la nomenclature de 1975 à la terminologie de 1997, évolutions et problèmes dans le choix du métalangage grammatical (2<sup>e</sup> partie) », *Le Français aujourd'hui* n° 125. Paris, pp.122-128 .

**[DT 18]**

- article « déterminant »

#### 1. 2. Analyses et perspectives

Dans tous les domaines de connaissance, l'activité terminologique est consubstantielle de la démarche scientifique. L'élaboration de programmes d'enseignement suppose des choix terminologiques qui permettent aux élèves d'accéder à des savoirs stabilisés, en tenant compte de l'ordre de présentation des notions et des dynamiques d'apprentissage dans un contexte socioculturel et institutionnel donné.

S'agissant de la langue maternelle, cette nécessité est quelque peu brouillée par le poids d'un héritage à forte valeur identitaire. Et pourtant, tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, les textes officiels ont donné aux nomenclatures grammaticales un rôle qui dépasse de loin la transmission d'une liste de termes appartenant au patrimoine culturel.

#### **• Rôle assigné à une nomenclature : quelques éléments historiques**

Avec ses deux parties, « Les formes » et « La syntaxe », la terminologie de 1910 se fixe pour but de réduire « la confusion et le désordre d'une nomenclature fluctuante » et dans le même temps de renverser la démarche en vigueur dans les classes et les manuels : « Il y a [...] lieu de diminuer les exigences grammaticales ; d'adopter une nomenclature plus simple ; de substituer franchement la grammaire d'observation à la grammaire de règles, de définitions et de déductions ; de rompre avec cette idée fausse que la grammaire est toujours conforme à la logique ; enfin de remplacer maints arrangements artificiels par un ordre mieux en rapport avec la réalité des faits. »

Mais dans le même temps, le texte de 1910 développe l'illusion que l'élève puisse accéder directement à la « réalité des faits » : « De parti pris, la Commission n'a pas donné de définitions. Presque toutes celles que les grammairiens ont proposées sont ou inexactes ou trop difficiles pour les petites classes, c'est-à-dire plus nuisibles qu'utiles à un enseignement rationnel ».

Malgré cette contradiction, cette nomenclature se maintient jusqu'en 1975 pour le secondaire et 1976 pour le primaire, dates où sont publiées la nomenclature pour l'enseignement du français dans le second degré et la terminologie grammaticale pour l'école primaire. L'un et l'autre textes se définissent comme des compromis destinés à sortir d'une situation à nouveau qualifiée de confuse : « Depuis quelques années, les notions et dénominations de la terminologie traditionnelle ont été critiquées par des grammairiens et des linguistes qui ont multiplié, pour les remplacer, interprétations et reformulations » (nomenclature grammaticale de 1975). Les textes de cette époque réaffirment qu'une nomenclature n'est ni un programme d'enseignement ni un traité de grammaire. Cependant, la nomenclature de 1975 propose des définitions caractéristiques des choix théoriques de leurs auteurs : elles réintroduisent à côté de la morphosyntaxe et, sans que la distinction soit toujours nette, le plan sémantique, que la terminologie de 1910 avait sciemment écarté et dont les approches structurales et génératives de la linguistique de l'époque tentaient de s'affranchir.

La nomenclature de 1975 n'a pas eu raison du malaise des enseignants quant aux choix terminologiques, comme le note M. Briot (1993). Les raisons en sont plus profondes : le décalage entre les besoins terminologiques pour l'identification des formes et ceux suscités par les

activités d'interprétation et de production de textes obligent les enseignants à d'incessants « bricolages » alors même que leur formation linguistique reste insuffisante. La terminologie de 1997 n'affiche pas de rupture avec le texte de 1975 mais revendique une plus grande scientificité dans son titre et son avant-propos, et vise un destinataire plus large, de l'étudiant préparant un concours à l'élève en passant par l'enseignant en exercice.

• **Une nomenclature a-t-elle été remplacée par une terminologie ?**

Le texte de 1975 s'intitule *nomenclature*. Action d'appeler (*calare*) par un nom (*nomen*) selon l'étymologie, une nomenclature est un ensemble de noms répertoriés à des fins pragmatiques. L'introduction du texte de 1975 revendique cette dénomination : « Établie dans une perspective essentiellement pédagogique, la présente nomenclature a pour objet de choisir, parmi les acquis anciens et les apports nouveaux, ceux qui, en l'état actuel des connaissances, paraissent le mieux adaptés aux objectifs et aux moyens de l'enseignement du second degré et d'en généraliser l'emploi à des fins de commodité et d'unité. »

En introduisant la notion de *terme*, le texte de 1997 a une ambition plus grande, se substituer à une liste de noms : « Les terminologies recensent les termes, domaine par domaine ; elles proposent des définitions systématiquement reliées les unes aux autres de façon à mettre en valeur les relations entre les notions correspondantes. » (M.-F. Mortureux, 1997)

La cohérence d'une terminologie étant étroitement liée au système de notions correspondant, chaque théorie linguistique est amenée à constituer sa propre terminologie, en redéfinissant les termes hérités de la grammaire traditionnelle et en introduisant de nouveaux termes. Mais cette entreprise est rarement systématique et la publication de lexiques et dictionnaires spécialisés n'y pourvoit généralement qu'*a posteriori*<sup>1</sup>.

S'agissant d'une terminologie grammaticale pour l'enseignement, la difficulté est redoublée : si des besoins de dénomination apparaissent, auxquels la nomenclature traditionnelle ne répond pas, il faut déterminer la théorie linguistique dont sera importée la notion, choisir de reprendre le terme ou de donner un équivalent et le définir dans sa relation aux autres unités de la terminologie, en étudiant toutes les conséquences de cette introduction. Par exemple, la terminologie de 1997 introduit l'opposition « thème/ propos » pour rendre compte d'un niveau d'analyse distinct de la syntaxe : l'organisation de l'information dans l'énoncé.

---

<sup>1</sup> On citera par exemple :

Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*.

Chareau, P & Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Neveu, F., 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin.

Cette introduction suppose que ce niveau d'analyse soit identifié et rattaché à un cadre théorique, la perspective fonctionnelle de la phrase ; elle suppose également que le terme de *sujet* soit redéfini dans un sens exclusivement morphosyntaxique.

**• Pourquoi la terminologie de 1997 n'est pas une terminologie ?**

Plusieurs principes définitoires d'une terminologie ne sont pas respectés dans la terminologie de 1997. C'est d'abord l'absence de définition systématique. Si les termes nouveaux par rapport à la nomenclature de 1975 sont généralement définis, ceux qui auraient mérité d'être redéfinis ne le sont pas. Pour reprendre l'exemple précédent, *thème* est défini sans que *sujet* soit redéfini. À eux seuls, les exemples ne se substituent pas aux définitions : pour qu'un enseignant puisse faire inférer à ses élèves une définition d'une liste d'exemples, il importe qu'il ait une idée claire de la notion et du niveau d'analyse dont elle relève.

Une définition est d'autant plus nécessaire dans les cas où un terme ancien est maintenu dans un sens différent. Ainsi, on peut déduire de la liste d'exemples que l'apposition, qui dans la grammaire traditionnelle est une fonction du nom, fondée sur la coréférence, est étendue à toutes les constructions détachées introduisant une prédication seconde<sup>2</sup>. Mais aucune définition alternative n'est proposée et les raisons de cette modification ne sont pas exposées. Le maintien d'un terme peut même devenir source d'incohérence s'il reçoit une définition incompatible avec son sens lexical. Peut-on encore parler de complément circonstanciel quand le critère de reconnaissance proposé est purement syntaxique ?

Une terminologie vise à établir des relations univoques entre un terme et une définition. Dans la terminologie grammaticale de 1997, ce dessein est contrarié de deux façons. Certains mots sont employés tantôt dans leur sens courant, tantôt dans leur sens spécialisé : il en va ainsi du mot *fonction* qui désigne aussi bien une relation entre des constituants de la phrase (p. 17) que le rôle sémantique d'une classe de mots comme les déterminants (p. 19), confusion déjà présente dans la terminologie de 1975 (p. 13 et sq.). Inversement, des couples de termes sont donnés sans que l'on sache, en l'absence de définition, s'il s'agit d'équivalents ou de termes distincts : les connecteurs sont-ils la dénomination savante des mots de liaison, une sous-classe de ces derniers, ou une notion complémentaire ?

Enfin, on peut craindre, après B. Combettes (1999), que la présentation des termes en plusieurs sections - les opérations, le discours, le texte, la phrase, les classes de mots, lexicque et sémantique - n'induisse

---

<sup>2</sup> Cf. Tomassone, R., 1996 : 246-50.

l'idée de niveaux d'organisation indépendants alors qu'un même fait de langue peut relever de différentes approches.

**• Est-il possible de remplacer une nomenclature grammaticale par une terminologie ?**

Quand bien même on remédierait aux défauts signalés plus haut, on verrait ressurgir de semblables difficultés dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une terminologie pour l'enseignement. Les principes d'organisation, de cohérence interne et d'univocité exigent que le système des termes soit fixé à un moment donné. Or, la variété des usages le soumet à des tensions qu'il importe d'anticiper. Ce constat oblige à reconsidérer la conception de la terminologie en général et de la terminologie linguistique en particulier, et à prendre en compte les finalités d'une terminologie pour l'enseignement.

Le développement des outils informatiques de recherche terminologique s'est accompagné d'une évolution de la théorie terminologique. Dans sa conception classique, le point de départ est le concept, qui doit être clairement délimité, prendre place dans une classification, recevoir une définition en intension ou en extension, tandis que la relation entre le terme et le concept s'établit de façon univoque et arbitraire. Les travaux d'analyse du discours scientifique et de sémantique cognitive invitent à renverser la perspective. Ce qui est premier, ce sont les termes qui désignent des unités de compréhension et entretiennent le processus de compréhension en assurant le lien entre un état de connaissances ancien et nouveau. Dans cette perspective, les propriétés linguistiques des termes peuvent servir la compréhension, qu'il s'agisse de la polysémie, de la synonymie ou de la métaphore. Cela ne diminue pas les exigences définitoires, mais oblige au contraire à les spécifier selon le type de terme en donnant, outre la définition noyau, une description des relations internes et externes à la notion, ainsi que des informations historiques et procédurales. Ce que Rita Timmerman (1999) montre sur les sciences du vivant est encore plus vrai pour un domaine hétérogène comme la linguistique tant par son histoire – certains termes, au départ très vagues, remontent à l'Antiquité – que par la diversité des écoles<sup>3</sup>.

Ce renversement théorique, des termes vers leur compréhension, se révèle très éclairant pour étudier une terminologie grammaticale destinée à l'enseignement. Mais pour juger la pertinence du choix des termes, il importe de prendre aussi en considération le statut réglementaire du texte, son double destinataire – enseignants et élèves – et les finalités assignées à l'étude de la langue, en les rapportant aux contenus et démarches d'enseignement.

---

<sup>3</sup> Cf. Auroux, & S., Colombat, B. 1999.

## • Principes pour l'examen d'une terminologie pour l'enseignement

De l'école primaire au lycée, les programmes de français présentent l'étude de la langue comme un outil au service de développement des compétences en lecture, écriture et pratique de l'oral. En poussant la logique utilitariste à son terme, on pourrait dire que le rôle d'une terminologie se limite à fournir un réservoir de mots communément admis. Mais cette position extrême trouve ses limites dans les textes eux-mêmes, qui affirment en même temps la nécessité de structurer les acquisitions des élèves par une démarche réflexive. On sait aujourd'hui que la capacité à prendre la langue pour objet dans les exercices scolaires est largement tributaire de facteurs sociologiques, mais dépend aussi des démarches d'observation mises en œuvre dans les classes. Ce qui nous conduit à avancer un **premier principe**.

Une terminologie pour l'enseignement doit être adaptée aux besoins de dénomination des élèves dans des activités de lecture, d'oral et d'écriture, et permettre l'acquisition de connaissances structurées sur la langue et les discours. Elle se présente comme un ensemble organisé et cohérent de termes accompagnés d'une définition.

Ces besoins de dénomination sont fonction des discours sur la langue auxquels les élèves sont exposés à l'école et en dehors de l'école : ceux que véhicule la langue courante (« Termine tes phrases ! »), les dictionnaires et autres usuels (« nom », « verbe transitif »), les manuels tout au long de la scolarité. Inhérente à l'activité langagière, l'activité métalinguistique fait feu de tout bois, polysémie, métaphore. Codifiée socialement, la norme linguistique impose une vision de la langue. D'où le **second principe**.

Une terminologie pour l'enseignement doit s'appuyer sur les usages terminologiques courants, en cerner la polysémie, la dimension métaphorique, pour développer une description raisonnée de la langue qui puise aux sources de l'activité métalinguistique et rende compte des usages sociaux du métalangage.

Les termes de l'usage ont une histoire, portent avec eux des représentations de la langue. Certains sont à eux seuls une analyse, même s'ils fonctionnent chez beaucoup d'élèves comme une étiquette démotivée, tel le COD. Pour devenir fonctionnels dans une terminologie, ils doivent être compatibles avec les autres termes, hérités de la tradition ou empruntés à des théories linguistiques, mais aussi compatibles avec leur définition sans anticiper sur elle. Ce qui conduit à avancer le **troisième principe**.

Une terminologie grammaticale pour l'enseignement doit se garder de deux écueils : sous-estimer la motivation - un terme n'est jamais neutre - et la surestimer - un terme n'est pas un condensé de définition.

Certains termes doivent leur fortune terminologique à leur polysémie même, comme le mot *complément* qui s'interprète tantôt sur le plan sémantique (compléter le sens), tantôt sur le plan syntaxique (compléter une construction). À l'opposé, d'autres, trop spécifiques, imposent une analyse en discordance avec une majorité d'emplois, comme *conditionnel*. D'où la question : Quand substituer à un terme en usage un autre terme ? Nous proposons d'y répondre en formulant un **quatrième principe**.

La polysémie d'un terme usuel peut être réduite dans sa définition métalinguistique. En revanche, si la dénomination traditionnelle est trop spécifique pour rendre compte des emplois et induit des erreurs d'analyse récurrentes, il y a lieu de la modifier.

Si l'étude de la langue se donne pour but de développer la pratique du langage, la question se pose des termes nouveaux à introduire, et des théories auxquelles ils peuvent être empruntés. Sur ce point, l'actuelle terminologie reste frileuse. « C'est sans doute dans un traitement à la fois plus large et plus diversifié du domaine sémantique qu'une terminologie destinée à la didactique de la langue pourrait prendre appui sur les acquis de la recherche linguistique, et il est étonnant de voir comment une discipline qui ne cesse de se développer et dont les centres d'intérêt sont souvent à l'intersection du système de la langue et de ceux du texte et du discours demeure si peu « exploitée », pour ne pas dire quasiment ignorée, dans des documents qui sont destinés à fournir des cadres d'analyse dépassant la simple dimension syntaxique<sup>4</sup> ». Ceci amène au **cinquième principe**.

Le choix des termes à ajouter doit être déterminé en fonction des objectifs didactiques visés, en retenant les théories linguistiques les mieux à même de répondre aux besoins langagiers identifiés, et en veillant à l'articulation entre les termes nouveaux et les termes existants.

Enfin, une terminologie grammaticale doit sa cohérence au choix des termes, à la formulation des définitions, et plus largement à l'utilisation qui en est faite dans le discours de l'enseignant, les consignes des manuels, les sujets d'examen. Cette nécessité s'impose d'autant plus pour une terminologie au service de la production langagière qui doit désigner à la fois des formes et des processus. L'emploi des verbes par exemple est capital dans la description sémantique : ainsi le couple « signifier, référer » à côté des notions générales « signe, signifiant, signifié, référent ». D'où le **dernier principe** :

Une terminologie grammaticale pour l'enseignement ne peut se limiter à un ensemble de noms, mais appelle aussi un usage rigoureux du métalangage courant, incluant notamment des verbes et des adjectifs.

---

<sup>4</sup> Combettes, B. 1999, op. cit. p. 102.

La formulation de ces principes est le résultat provisoire d'une réflexion engagée avec la parution de la terminologie de 1997 et qui s'est nourrie à plusieurs sources.

Comme on le rappelle en [DT 16-17], l'avant-propos de la terminologie de 1997 indique que celle-ci « vise à donner aux professeurs de collège et lycée ainsi qu'aux candidats au CAPES de lettres, un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours ». Il m'incombait donc, en tant que formatrice, de voir quelle utilisation raisonnée de cette terminologie je pouvais faire dans la préparation au CAPES, tant pour la grammaire et stylistique que pour l'épreuve sur dossier constituée de documents pédagogiques. Le caractère problématique des articulations lexicale/ syntaxe et syntaxe/ sémantique dans la terminologie m'est vite apparu comme une source de difficulté chez des étudiants formés à la grammaire scolaire. Constatant une certaine cécité aux constructions verbales, notamment quand le verbe est à un mode non personnel, encouragée par le recours à des étiquettes non relationnelles telles que « COD », j'ai été conduite par exemple, à remanier, sans modification terminologique majeure, l'articulation entre les rubriques « structure de la phrase verbale de base » et « verbes » (pp. 15-16 de la *Terminologie*) pour faire apparaître, non des *phrases* « sujet + verbe + attribut du sujet/ un / deux complément(s) essentiel(s) » mais des *verbes* attributifs, et verbes à un ou deux compléments. L'adjectif *essentiel* devient redondant dans l'expression *complément essentiel*, remplacée par *complément du verbe* - ce qui permet de conserver à la transitivité sa valeur sémantique et de réintégrer les pronominaux dans le paradigme.

Dans la perspective d'une progressivité des apprentissages, j'ai été amenée à m'interroger sur les ajustements induits en amont, avec les programmes de l'école, la dernière terminologie grammaticale pour l'école élémentaire datant de 1976 (H. Huot (dir.) 1988). Le principal enjeu était de distinguer la terminologie nécessaire à un futur professeur des écoles pour enseigner la langue et les termes, images ou gloses qu'il emploierait dans son enseignement. Le choix de ces derniers a toujours été guidé par une exigence : ne pas faire obstacle à l'enrichissement-remaniement ultérieur des notions. Par exemple, la discussion reste vive autour du « groupe nominal prépositionnel », terminologie à laquelle sont acquis beaucoup de formateurs et d'enseignants du premier degré, et qui oblige, en toute rigueur, à multiplier ensuite les étiquettes (groupe infinitif prépositionnel, groupe pronominal prépositionnel, groupe adverbial prépositionnel, conjonctive prépositionnelle, etc.) alors que dans tous les cas, le groupe prépositionnel présente des propriétés syntaxiques communes (H. Huot, 1981-a : 149-198 ; H. Huot, 1981-b : 141-156 ; L. Mélis, 2003 : 9-45).

Enfin, la participation au groupe Comenius de l'UMR MoDyCo m'a permis de confronter mon approche du français langue maternelle à celle de didacticiens d'autres langues engagés dans un projet de glossaire de termes métalinguistiques adaptés à la description de plusieurs langues,

dont le russe, l'allemand, l'anglais et le français. Partant du constat que l'approche de la terminologie dans l'enseignement du français façonne la façon dont les élèves s'inscrivent dans l'apprentissage des langues, mais que l'approche des maîtres est rarement contrastive, nous avons choisi de dégager dans chaque article les caractéristiques communes avant de rappeler les faits idiosyncrasiques<sup>5</sup>. L'élaboration du gabarit d'un article a donné lieu à une réflexion épistémologique – linguistique et didactique – sur les informations dont aura besoin un enseignant pour un usage éclairé d'un terme métalinguistique : définition, éléments sur l'histoire du terme, dont on n'a vu qu'il n'est jamais neutre, corrélats permettant de le mettre en réseau avec d'autres, distinction entre les résultats de recherche stabilisés, issus de la confrontation entre différentes langues, qui peuvent être didactisés à un niveau donné, et les questions ouvertes pour la recherche. L'article « déterminant » [DT 18], dont j'ai assuré les rédactions successives en intégrant les remarques de mes collègues linguistes et des exemples pris à l'anglais, l'allemand, le russe et l'italien, en fournira un exemple.

Si l'on se place du point de vue de l'élève qui chaque année, en français comme en langues vivantes ou anciennes, est exposé à des terminologies présentant des variations, certes peu nombreuses, mais de nature très différentes et rarement explicitées, on comprend que l'effet de brouillage produit est un frein à une authentique réflexion métalinguistique : certains termes proches ont des significations très différentes (*attribut* en français, *attribute* en anglais qui signifie *épithète*), certains termes identiques réfèrent à des notions partiellement différentes (*préposition* dans une langue à cas comme le latin, et en français), certains termes enfin n'ont pas d'équivalent dans une autre langue.

Il y aurait un programme de recherche à mener sur l'appropriation de ces termes par les enseignants et les élèves et son incidence sur les tâches proposées et les apprentissages métalinguistiques des élèves.

## **2. Terminologie et activité métalinguistique**

### **2. 1. Références des travaux présentés**

[DT 19]

ELALOUF, M.-L. (1999-d) : « La nomenclature grammaticale : obstacle ou tremplin pour une réflexion sur la langue ? » , *Le gré des langues* n°15, pp. 180-201.

[DT 20]

ELALOUF, M.-L. (2005) : « De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>e</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? » , *Pratiques* n° 125-6. Metz, pp. 157-187.

---

<sup>5</sup> Les articles déjà rédigés sont à paraître sur le nouveau site du laboratoire MoDyCo. J'ai pour ma part rédigé l'article « déterminant », co-rédigé l'article « pronom » et contribué aux autres.

## 2. 2. Analyses et perspectives

Savoir nommer les faits de langue a longtemps été compris comme l'objectif de l'enseignement de la grammaire. Avec un double présumé : il n'y a qu'une façon de nommer et tout peut être nommé. Cette conception dogmatique se heurte à la réalité du discours. Elle contraint à travailler sur des exemples sélectionnés pour la leçon de grammaire ; elle écrase les différents niveaux d'analyse dans des dénominations cumulatives que les élèves ne comprennent et ne retiennent que partiellement (par exemple : *proposition subordonnée circonstancielle de cause*). Si l'on adopte l'hypothèse cognitive selon laquelle ce sont les termes qui sont premiers et non les concepts, le point de départ devient les façons de nommer des élèves : celles qu'ils ont apprises dans leur scolarité antérieure, qu'ils retrouvent en consultant le *Bécherelle* à la maison et qu'ils mobilisent avec plus ou moins de bonheur confrontés à un fait de langue, celles qui résultent de leur propre réflexion métalinguistique et qui prennent la forme de métaphores, de périphrases, d'analogies. Le rôle du professeur est alors de faire réfléchir les élèves sur des fonctionnements linguistiques, en tenant compte des termes employés par les élèves et en les conduisant vers un usage plus maîtrisé de ces termes, leur mise en relation avec d'autres ou leur substitution à d'autres, plus adéquats. C'est en cela que d'obstacle à la réflexion métalinguistique, la nomenclature grammaticale peut devenir un tremplin.

J'ai illustré cette démarche en [DT 19] à travers deux études de cas, pour montrer qu'elle est indissociable d'une prise en compte de l'hétérogénéité. Un élève en très grande difficulté langagière, confronté dans un exercice à la « transformation passive » parvient à tenir un embryon de discours métalinguistique sur des énoncés mis en situation. Le professeur doit alors avoir des connaissances en linguistique textuelle pour proposer, à partir d'exemples de grammaire, des situations contrastées induisant ou non l'emploi du passif. Avec des élèves entrant plus facilement dans la démarche métalinguistique, il s'agit plutôt d'une négociation entre leur métalangue et les analyses et rapprochements qu'elle induit, dans un va-et-vient incessant entre le langage et la langue.

Si l'on admet que la capacité à tenir un discours sur un fait de langue est consubstantielle à l'apprentissage, on peut s'interroger sur la rareté des justifications demandées dans les exercices de grammaire. Il y aurait des recherches à mener sur la place laissée à l'argumentation à la charge des élèves dans le cours de langue. Des observations récentes, présentées au chapitre 4, laissent penser que les implicites et malentendus décrits par M. Langumier (1990) perdurent. Plus rare encore est la demande de justification ou d'explication par écrit, en dehors d'exercices d'évaluation en 3<sup>e</sup> ou plus exceptionnellement au lycée. Il s'agit pourtant d'un outil diagnostique permettant d'ajuster les apports de l'enseignant. En

[DT 20], j'ai interrogé des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>e</sup> sur leurs procédures et leurs raisonnements dans des tâches de discrimination qui exigeaient la prise en compte d'un niveau d'analyse donné. Tâches inhabituelles pour beaucoup d'élèves, ce que signale la persistance d'un taux important de non réponses jusqu'en 1<sup>e</sup>. Des obstacles à la réflexion métalinguistique ont pu être identifiés : procédures inadéquates sources d'erreurs (notamment les questions rituelles *qui, quoi ?*), termes dont l'emploi manifeste une intégration erronée ou partielle de leur définition. Le taux d'échec important dans un exercice d'appariement de paraphrases interroge sur la fonctionnalité des connaissances grammaticales acquises : sont-elles sollicitées en lecture pour comprendre ? Mais dans le même temps, ce test montre la capacité des élèves, même jeunes, à raisonner sur un fait de langue non décrit dans les grammaires, leur sensibilité, qui varie avec l'âge, à différents niveaux d'analyse, qu'ils n'identifient pas nécessairement, leurs tentatives d'explication, même quand ils n'ont pas « les mots pour le dire ». Points d'appuis essentiels pour des propositions didactiques plus ajustées.

### **3. Terminologie et enseignement/ apprentissage du français**

#### **3. 1. Références des travaux présentés**

[DT 21]

- communication dans le cadre de la journée d'étude de juin 2004 « La thématization et les ruptures thématiques dans les écrits scolaires », à paraître dans la revue LINX en 2007

[DT 22]

- communication dans le cadre de la journée d'étude de juin 2005 « l'adjectif enseigné, l'adjectif employé ».

#### **3. 2. Analyses et perspectives**

La disparité des savoirs grammaticaux convoqués par les élèves n'est-elle pas le résultat d'une approche trop peu intégrative des rapports entre phrase, texte et discours ? Cette question, en conclusion de [DT 20], a été reprise dans les travaux présentés dans cette section sous deux angles. En [DT 21], j'ai cherché à montrer, avec ma collègue Carole Tisset, que les connaissances dont dispose un professeur sur la progression thématique, notamment sa capacité à distinguer la perspective fonctionnelle de la phrase des niveaux syntaxique et sémantique, conditionnent sa capacité à proposer des dispositifs d'écriture cohérents avec ses objectifs, et à intervenir dans les différentes étapes de la réécriture. Dans les deux corpus étudiés, l'un en CM2, l'autre en 5<sup>e</sup>, il est permis d'observer des stratégies diversifiées selon les élèves, dont l'évaluation exige aussi une connaissance fine des processus linguistiques en jeu.

En [DT 22], c'est le point de vue de l'élève qui a été adopté : en quoi les descriptions de l'adjectif proposées à des élèves de CM2 et de 6<sup>e</sup>

éclaircissent-elles ou non le fonctionnement de l'adjectif dans les textes qu'ils lisent et qu'ils produisent ? La confrontation de différentes études de corpus - textes d'élèves (narratifs et explicatifs), textes lus par les élèves, textes et exemples proposés dans les chapitres de grammaire - fait apparaître les insuffisances des leçons qui procèdent par exemples types. Celles-ci opèrent une réduction de la classe des adjectifs aux seuls qualificatifs, ignorant les adjectifs désignatifs, et ne répondent pas de ce fait à certaines difficultés des élèves. On retrouve ce défaut de perspective dans des grammaires plus récentes où l'étude de la langue est présentée au service de la lecture et de l'écriture : l'association entre l'adjectif et le texte descriptif fonctionne comme un filtre qui élimine de nombreux emplois.

Si l'on cherche une alternative à un enseignement grammatical fondé sur une description lacunaire de la langue et des exercices développant des habiletés ponctuelles et peu transférables, sans pour autant subordonner entièrement l'étude de la langue à la résolution des problèmes rencontrés en lecture et en écriture, ce qui réduit l'autonomie des élèves par manque des connaissances grammaticales organisées transférables à d'autres situations, il importe de se donner des outils pour identifier les faits de langues qui exigent un traitement didactique à un niveau donné. C'est en cela que la constitution de corpus d'écrits scolaires, élargie récemment aux textes lus à l'école s'est imposée. Mais il importe de souligner dès maintenant que ces corpus n'auraient pas permis de penser l'articulation entre une didactique de la langue et une didactique de l'écriture s'ils avaient été uniquement conçus comme des « réservoirs d'exemples ». C'est en les étudiant pour eux-mêmes, dans la perspective philologique définie par Rastier (2005) que l'on espère ensuite revenir à des propositions pour l'enseignement grammatical.

## Chapitre 3

### Écrits scolaires : l'évolution des attentes de lecture

Les travaux présentés dans cette rubrique présentent trois types de corpus différents répondant à des programmes de recherche permettant des approches complémentaires de la didactique de l'écriture :

- le premier, [DO 2], constitué uniquement de récits produits dans des conditions identiques par des élèves d'une même tranche d'âge, met en évidence ce que les élèves savent faire, font partiellement ou très peu dans une situation expérimentale proche de la situation scolaire ;
- le second, [DO 5], réunit l'ensemble des écrits produits dans une séquence dans leurs différentes versions, et comporte des éléments permettant de les situer dans une progression (synopsis) et dans un dispositif d'enseignement/apprentissage (description détaillée, avec quelques transcriptions de séances) : il permet d'étudier l'articulation entre étude et pratique de la langue ;
- le dernier corpus, en cours de constitution, réunit les textes lus et produits par les élèves dans leurs différentes versions et les interactions orales qui jalonnent les séances d'écriture ; il devrait conduire à caractériser les genres scolaires comme résultant d'un processus dynamique alliant lecture et écriture, écrit et oral.

#### 1. L'étude des procédés d'écriture

##### 1. 1 Références des travaux présentés

[DO 2]

BONNET, C. CORBLIN, C., ELALOUF, M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne, LEP - Loisirs et pédagogie.

[DT 23]

ELALOUF, M.-L, PELLANDA, G. (1998-c) : « Partager un statut d'écrivain avec des élèves », cédérom de la IV<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation. Paris.

##### 1. 2. Apprendre à lire des textes d'enfants

En reprenant à C. Fabre-Cols le titre d'un ouvrage collectif publié ultérieurement (2000), j'entends souligner la vocation majeure des travaux présentés dans cette section : apprendre à lire des textes d'enfants. Cette éducation du lecteur est d'abord celle du chercheur lui-même, puis celle des enseignants avec lesquels il collabore et de ceux auxquels il s'adresse. Elle s'inscrit dans une lignée de travaux

qui ont mis en évidence l'intense assimilation de l'écrit à l'œuvre dans les textes d'enfants. Ceux que l'enfant écrit de lui-même, et parfois pour lui seul, revêtent un intérêt évident dans une telle perspective. Clairelise Bonnet et Joëlle Garde-Tamine (1990) ont montré que des écrits très divers manifestent des formes d'organisation variées, adaptées à une visée, et que les jeunes scripteurs y inscrivent leur présence tout en investissant les codes de certains genres. Dans une enquête plus récente portant sur des collégiens, M.-C. Penloup (1999) a élargi le spectre de ces genres, en mettant en évidence la place occupée par la liste dont les anthropologues de l'écrit avaient déjà signalé l'importance historique. Une meilleure connaissance des écrits extrascolaires conduit à réévaluer les écrits scolaires : irréductibles à de simples exercices, ils sont un lieu de tension entre une tâche d'écriture proposée à des fins d'apprentissage et/ ou d'évaluation et un « vouloir dire » qui convoque les ressources de la culture écrite acquises par imprégnation ou enseignées.

Pourtant, les qualités des textes écrits en situation scolaire n'apparaissent pas d'emblée. Les erreurs d'orthographe et de syntaxe ralentissent la lecture ; la fausse familiarité du lecteur avec les genres scolaires empêche parfois d'en cerner la spécificité. D'où un triple choix méthodologique en **[DO 2]** :

- collecter un nombre important de textes produits sur le même sujet dans des conditions comparables (deux textes par élève dans 10 classes, en France et en Suisse) ;
- les présenter dans une orthographe normée (en maintenant toutefois la ponctuation, la typographie et les formes inventées) ;
- en cerner les spécificités grâce à une analyse stylistique contrastive permise par l'homogénéité du corpus.

L'inventaire des procédés d'écriture des élèves, qu'ils président à l'élaboration et à l'organisation du texte ou qu'ils contribuent à créer des effets locaux, met en évidence un savoir faire narratif propre aux élèves à la charnière de l'enseignement primaire et secondaire ; la mise en relation de ces procédés avec le projet général du texte, qu'un lecteur adulte peut inférer des choix linguistiques de l'enfant sans que celui-ci en soit nécessairement conscient, permet de réévaluer certaines maladroites et de mesurer le chemin qui reste à parcourir pour une utilisation plus stratégique de ces procédés. Les propositions didactiques qui concluent l'étude s'appuient sur ces observations. Elles visent à consolider et enrichir l'existant et à favoriser le recul métalinguistique nécessaire à des choix plus concertés.

Comment faire passer les attentes du lecteur avant celles du correcteur ? C'est la difficulté que j'ai tenté de résoudre avec l'un des professeurs ayant contribué à la collecte des données, qui s'interrogeait sur la capacité de l'adulte à saisir les potentialités de textes jugés maladroits **[DT 23]**. À la correction pas à pas, qui s'attache surtout aux erreurs d'orthographe et de morphosyntaxe, nous avons substitué un dispositif épistolaire dans lequel les groupes d'élèves-auteurs sont destinataires d'une réaction de lecteur, suivie, seulement dans un second temps, de pistes de réécriture. Dispositif qui ne prétend pas à une généralisation<sup>1</sup> mais rend

---

<sup>1</sup> Son statut est celui d'une « innovation » à la Biennale de l'éducation.

sensible le changement de posture exigé par une lecture coopérative, notion qui sera reprise et développée en [DO 5 : 130-132].

Mais le parti pris du texte adopté en [DO 2], qui impose une modification du regard porté sur les écrits d'enfants, en appelant la même exigence que devant un texte littéraire « résistant », a rencontré des limites que les travaux ultérieurs se sont efforcés de dépasser. La mise en œuvre de procédés d'écriture dans le cadre scolaire résulte d'un dispositif didactique dans lequel l'élève va devoir négocier avec divers types de contraintes et de ressources, bénéficiaire ou non de l'étayage du maître et/ou des contributions des pairs. Le rôle des différentes contraintes dans l'activité du scripteur est d'ailleurs devenu un objet de recherche propre (S. Plane, 2004). La prise en compte du contexte s'avérait donc indispensable pour passer de l'inventaire raisonné à la reconstitution de dynamiques d'apprentissage. Par ailleurs, l'hypothèse d'un texte en puissance, révélé par les réécritures, exigeait, pour être vérifiée, la prise en compte de tous les écrits produits du brouillon à la réécriture, de façon à comparer les différentes versions en s'interdisant de les interpréter en termes d'intentionnalité, conformément aux principes de la critique génétique (A. Grésillon, 1994). Enfin, la question se trouvait posée de définir un stade de développement à partir d'une seule tâche donnée dans un contexte expérimental. En [DO 2], il avait été nécessaire d'exclure quelques textes qui ne correspondaient pas par leur taille et leur facture au stade des procédés d'écriture. L'étude d'un corpus important d'évaluations 6<sup>e</sup> en [DO 5 : corpus A, E, F] a mis en évidence une hétérogénéité plus grande encore. Mais la confrontation de ces textes à d'autres, produits par les mêmes élèves dans des contextes différents, fait apparaître des évolutions qui seront étudiées dans la seconde section de ce chapitre.

## 2. Conception et exploitation d'un grand corpus

### 2.1. Références des travaux présentés

[DT 24]

ELALOUF M-L, KERAUVEN J. (2002-b) : « Une banque de données de textes d'élèves à l'épreuve », *Pratiques* n°115-116. Metz, pp. 107-124.

[DT 25]

ELALOUF, M-L, KERAUVEN, J. (2003-c) : « Ecrits exploratoires, écrits à contraintes. Quelle complémentarité en classe de 5<sup>e</sup> ? », *Littératures et Langages*, n°1, *Ecritures*. CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 149-156.

[DT 26]

ELALOUF, M-L, KERAUVEN, J. (2004-a) : « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus d'élèves ». in CALAQUE, E. et DAVID, J., *Didactique du lexique*. Bruxelles, De Boeck, pp. 185-197.

[DT 27]

ELALOUF, M.-L. (2004-c) : « Constitution d'un grand corpus de textes d'élèves : problèmes méthodologiques et premiers résultats », *Linx* n°51, *Théories de l'écriture et pratiques scolaires* sous la direction de J. ANIS et C. BORÉ, pp. 129-146.

**[DO 5]**

ELALOUF, M.-L. (dir.) (2005) : *Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.

**[DT 28]**

ELALOUF, M.-L. (2006) : « Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction », *Repères* n°33 dirigé par S. PLANE et F. FRANÇOIS. Paris, pp. 81-104.

**[DT 29]**

ELALOUF, M.-L. & BORÉ, C. (à paraître) : « Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires », Association Française de linguistique appliquée.

## **2. 2. Principes méthodologiques**

L'ensemble des travaux présentés dans cette section a pour origine un appel d'offres de l'IUFM de Versailles (1999), dont un des axes s'intitulait « pratiques d'enseignement et effets sur les élèves ». Un projet sur l'écriture scolaire était de nature à fédérer une majorité d'enseignants-chercheurs nouvellement ou plus anciennement recrutés, et d'associer des formateurs apportant des compétences spécifiques (formation continue des enseignants du secondaire, AIS, connaissance des logiciels d'analyse de discours).

Les nombreux travaux qui ont en vingt ans renouvelé la didactique de l'écriture ne nous permettait pas de traiter la relation entre pratiques d'enseignement et effets sur les élèves de façon tout à fait satisfaisante. Certes, tous abordent l'écriture comme un processus, qu'il s'agisse de concevoir et évaluer des dispositifs didactiques (C. Garcia-Debanc, 1990, S. Plane, 1994), d'étudier les brouillons et réécritures (C. Fabre-Cols, 2002) ou de prendre en compte la problématique du sujet écrivant (D. Bucheton, 1997, J.-C. Chabanne et D. Bucheton, 2002-b). Mais il manquait des éléments d'objectivation des pratiques et un recueil des travaux de l'ensemble des élèves d'une classe, de façon à mieux cerner les effets différenciés de ces pratiques. C'est ainsi que nous nous sommes acheminés vers la conception d'un grand corpus de textes d'élèves dont la finalité serait double : fournir des données exploitables par nous-mêmes et par d'autres chercheurs et permettre à l'enseignant en formation de se confronter à des pratiques authentiques, non modélisantes, sachant qu'il n'a que très partiellement accès à la sienne propre [DO 5 : 6-7].

Les principes qui ont présidé à la constitution du corpus, à sa transcription et à son organisation sont exposés en [DT 27] et [DO 5 : 9-17]. Il s'agit de séquences recueillies dans des conditions écologiques, présentant des pratiques ordinaires ou des pratiques de formateurs, la seule condition étant que l'enseignant accepte le chercheur dans sa classe, avec le magnétophone ou la caméra, et qu'il fournisse la totalité des textes écrits par les élèves ainsi que les textes lus. La question méthodologique la plus délicate a été celle de la transcription de corpus écrits, ceux-ci présentant des différences importantes dues notamment à leurs conditions de production et au mode d'intervention de l'enseignant. On a retenu pour les écrits de l'école primaire qui comportent peu d'interventions écrites de l'enseignant mais de nombreux retours de l'élève sur son texte une version iconique qui donne à voir les

biffures, les ajouts et les remplacements, et pour les écrits des collégiens, une version commentée qui décrit et cite les annotations du professeur et les interventions de l'élève. Mais il a paru utile de compléter l'une ou l'autre de ces transcriptions par d'autres, selon les besoins de l'analyse : version scannée de la copie, version orthographiée selon la norme, transcription dans le cas de certains textes de SEGPA difficiles à interpréter, mise en évidence des réécritures par des conventions typographiques. Tant il est vrai qu'une transcription, si les choix et les références théoriques en sont explicités, est déjà une analyse.

Les publications qui ont jalonné cette recherche sont de divers ordres :

- des travaux exploratoires sur un corpus ;
- des tentatives prudentes de mise en relation de différents corpus ;
- des essais d'analyse automatisée permises par le support numérisé ;
- un outil et des repères théoriques pour l'utilisation du grand corpus en formation.

Les travaux que j'ai pu mener sur le corpus recueilli dans la classe d'une formatrice étroitement associée à la recherche, Joële Keraven, ont permis de tester certaines de ses hypothèses sur l'apprentissage de l'écriture et d'évaluer des dispositifs construits empiriquement comme des alternatives aux difficultés rencontrées (corpus H sur le cédérom, écriture d'un roman historique en classe de 5<sup>e</sup>).

L'article [DT 24] s'applique à montrer comment le corpus, du fait de son exhaustivité, permet de déceler les traces des apprentissages visés par l'enseignant, là où on ne les attendait pas :

- les problèmes de construction du groupe nominal et d'interprétation des actants dans les nominalisations n'apparaissent pas tant dans la séance d'étude de la langue, qui pourtant comporte un exercice d'écriture, que dans les autres écrits ;
- alors qu'elles sont mal identifiées par une majorité d'élèves dans une évaluation sommative, les fonctions de la description sont mises en oeuvre dans l'écriture longue de façon plus riche que dans la séance de lecture où elles sont présentées.

Ces décalages interrogent sur la prise d'information nécessaire à l'enseignant pour évaluer si l'objectif poursuivi est atteint.

L'article [DT 25] met à l'épreuve une hypothèse sur le rôle des écrits intermédiaires, laboratoire pour l'élève qui explore, en s'impliquant personnellement, une fonction essentielle de l'écrit (écrire pour mobiliser et exposer des représentations et des connaissances), laboratoire pour le professeur qui peut identifier les postures et démarches privilégiées de l'élève, anticiper sur ses stratégies d'interprétation.

L'article [DT 26] montre que l'acquisition du lexique repose sur un processus complexe que le corpus permet de reconstituer en partie : il est en effet possible de voir comment les élèves organisent progressivement le vocabulaire du Moyen Age grâce à des outils lexicographiques qu'ils se constituent, mais aussi comment ils enrichissent leur représentation sémantique de certains mots-clés à travers leurs

lectures documentaires, littéraires, la prise de parole et l'activité d'écriture. On peut ainsi identifier le « trajet » de certains mots, repris d'une activité à l'autre, d'un élève à l'autre et cerner les raisons pour lesquelles quelques élèves, dont les représentations sont très éloignées de la culture scolaire, restent réfractaires à ces acquisitions lexicales.

À côté de ces travaux descriptifs, les mises en relation de différents corpus exigent une grande prudence méthodologique car il est impossible de maîtriser la totalité des variables en jeu. Le choix a été fait de retenir une tâche très codée, l'insertion de la description dans le récit, et de mesurer l'adéquation entre l'activité visée par le professeur chez les élèves et les réalisations différenciées de ceux-ci [DT 27].

En [DT 28], la démarche est inverse. Partant du constat que les textes produits dans le cadre de l'évaluation 6° présentent des caractéristiques stables, on s'interroge sur les variables susceptibles de les faire évoluer. Il s'agit donc de mesurer l'effet d'une variable (le changement de sujet, le passage par l'oral, la relecture différée) sur des caractéristiques préalablement identifiées.

L'exploration du corpus grâce à des logiciels de traitement automatique est restée timide : calcul de la longueur des textes ou de certaines portions de textes (par exemple la part de la description dans la narration) grâce à la fonction « statistiques » de Word ; recherche d'occurrences avec la fonction « rechercher ». Tropes, un logiciel d'analyse de discours de la seconde génération, qui effectue un diagnostic du *style général du texte* et de sa *mise en scène*, en fonction d'indicateurs statistiques collectés, a été utilisé sur la dernière version des romans historiques écrits en 5<sup>e</sup>, version suffisamment proche de la norme orthographique pour être traitée automatiquement. Il a ainsi été permis de comparer le « style général » des romans historiques écrits par les élèves à ceux des textes littéraires lus en classe [DO 5 : 101-112]. Ce type d'investigation gagne à être poursuivi dans la perspective d'une caractérisation des genres scolaires.

C'est en effet autour de la problématique des genres que la question de l'écriture scolaire s'est réorganisée dans le cadre d'une nouvelle recherche, à l'initiative de Catherine Boré (groupe « écrit et écriture scolaire » du laboratoire MoDyCo). Si l'on admet que les processus rédactionnels s'organisent en écriture scolaire par la médiation de genres, il apparaît essentiel de les caractériser et de constituer les nouveaux corpus de façon à cerner leur spécificité. Le programme de recherche, exposé en [DT29], a donné lieu à la construction conjointe des données à recueillir et des cadres d'analyse.

Sur le premier recueil fait selon ces nouvelles modalités<sup>2</sup>, j'ai tenté, par trois approches successives, de cerner comment le professeur dans son dispositif didactique privilégiait certains aspects du genre dont relève le texte lu en classe<sup>3</sup>, et comment les élèves, à leur tour, dans la « suite de texte » qu'ils ont à rédiger, s'emparent de certains aspects, en omettent d'autres mais en développent aussi d'inattendus. L'analyse, qui ne porte ici que sur deux élèves, sera ensuite étendue à

---

<sup>2</sup> À l'initiative de C. Boré dans la classe de D. Bariatinsky.

<sup>3</sup> E. Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock, 2001.

l'ensemble de la classe et confrontée à d'autres analyses sur des corpus comparables avant de parvenir à caractériser le genre scolaire de la fable.

<b>Contexte de production</b>	<b>Contexte 0</b>	<b>Contexte 1</b>
<b>Institution</b>	littéraire	scolaire
<b>Statut social de l'auteur</b>	Écrivain « légitime », membre de l'Académie française	Élèves en situation d'apprentissage, producteurs d'un texte à partir d'extraits du texte lu en classe, en réponse à une consigne du professeur
<b>Lectorat</b>	Public de lecteurs	Professeur, concepteur et régulateur du dispositif didactique
<b>Temps d'écriture</b>	Non limité	2 fois 1/2 heure (contraintes horaires du collège)
<b>Forme sociale du texte</b>	Texte publié	Brouillon avec de nombreuses interventions avant et après l'oral collectif Texte définitif évalué
<b>Intertextualité</b>	Implicite : genre de la fable	Consigne explicite : inscription du texte d'élève dans la continuité du texte d'auteur
<b>Interactions auteur / lectorat</b>	Critique journalistique Critique littéraire Interviewes, débats dans les médias après parution du récit	Interactions élèves / professeur Avant la 1 <sup>e</sup> version, entre la 1 <sup>e</sup> et la 2 <sup>e</sup> version, la 2 <sup>e</sup> et la 3 <sup>e</sup> version, évaluation de la 3 <sup>e</sup> version, indications pour une prochaine écriture.

<b>Caractéristiques du genre : la fable</b>	<b>Caractéristiques du genre dans le roman d'Orsenna</b>	<b>Caractéristiques du genre retenues par le professeur, concepteur du dispositif didactique</b>	<b>Caractéristiques du genre retenues par les élèves, producteurs de textes scolaires (synthèse des tableaux sur l'évolution des 3 versions : Margot (M) et David (D))</b>
<b>Récit au passé</b>	Nous + passé simple Je + passé composé ou passé simple	insistance forte sur la nécessité d'écrire au passé Rappel de la leçon imparfait/ passé simple Emploi de ces temps exigé	M et D écrivent au passé
<b>Personnification</b>	oui	Oui (référence à un poème de T. Gautier lu auparavant)	Nette chez M (noms propres), plus générale chez D ( <i>il, la mariée</i> )
<b>Insertion possible de paroles rapportées</b>	Modalités diverses de paroles rapportées, incluant des dialogues entre personnages	Recommandation : pas trop de dialogue	D : pas de dialogue M : dialogue représenté (variété des verbes introducteurs)
<b>Recherche de connivence (allusions, intertextualité)</b>	Oui Adresse au lecteur Jeux de mots Évocation des <i>écoles d'autrefois</i>	Non évoqué	D : marques d'oralité ( <i>ça y est, bref</i> ) M : jeu sur les formules stéréotypées

<b>Visées de la fable</b>	<b>Visées de la fable dans le roman d'Orsenna</b>	<b>Visées de la fable retenues par le professeur, concepteur du dispositif didactique</b>	<b>Visées de la fable retenues par les élèves, producteurs de textes scolaires (synthèse des tableaux sur l'évolution des 3 versions, ici Margot (M) et David (D))</b>
<b>Visée ludique Raconter pour divertir</b>	Oui Jeux de mots ( <i>un peu simple, m'étoffer</i> )	Non évoqué	D : non M : oui dans l'hyperbole
<b>Visée explicative</b>	Raconter pour expliquer le fonctionnement de la langue Analogie société humaine/ système de la langue	Raconter pour expliquer l'accord de l'adjectif Reprise de l'erreur d'un élève sur l'accord : opposition « dans l'histoire/ dans la réalité »	M : confusion nom/ adjectif Mais visée explicative nette (analogie soulignée) D : aucune allusion
<b>Visée argumentative</b>	Raconter pour défendre une conception de l'enseignement de la langue Règles « naturelles »	Non évoqué	D : non M : non
<b>Visée polémique</b>	Raconter pour disqualifier une autre conception de l'enseignement de la langue ou l'image qu'on s'en fait	Les extraits choisis ne permettent pas de mettre cette visée en évidence	D : non M : non

Les perspectives d'exploitation des corpus présentés ici sont nombreuses. De grands corpus électroniques sont en cours d'exploitation dans différents domaines. Il devient possible de caractériser les genres de discours, peut-être même des styles. Dans quelle mesure ces travaux sont-ils transposables à des corpus d'écrits scolaires ? Permettront-ils par exemple de cerner les caractéristiques communes et les différences entre genres prescrits par l'institution et genres produits dans le cadre de l'école ? Ces questions ont formé la problématique de la journée d'étude du groupe « écrit et écriture scolaire<sup>4</sup> », où elles continuent à être travaillées. Je les aborde pour ma part dans en étudiant les apports de ces corpus à une didactique de la langue intégrée dans ses objets mais plus autonome dans ses démarches.

---

<sup>4</sup> 10 juin 2006, actes à paraître en 2007 : « La fonction *statistiques* de *Tropes* : une aide au diagnostic de la cohésion textuelle ? »

## Chapitre 4

### La formation linguistique des enseignants en question

#### 1. Une enquête sur la formation linguistique des enseignants du second degré

##### 1. 1. Références des travaux présentés

[DO 1]

ELALOUF, Marie-Laure, BENOIT, Jean-Pierre, TOMASSONE, Roberte (1996) : *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

[DO 3]

ELALOUF, M.-L. (coord.) (1998-b) : *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français*. Paris, Delagrave / CRDP de Versailles.

##### 1. 2. Analyses et perspectives

L'étude des textes institutionnels, des grammaires scolaires et des productions d'élèves m'a conduite à m'interroger sur la formation linguistique des enseignants du second degré. Il s'agissait de comprendre le décalage entre les recommandations des programmes de l'époque, qui préconisent que « la majeure partie de la séance [de langue] doit être employée à des activités de recherche, de réflexion, de maniement et d'expression » et des manuels qui ne le permettent que fort peu, sauf exception notable<sup>1</sup>, sans pour autant constituer des ouvrages de référence,

---

<sup>1</sup> COMBETTES, B., FRESSON, J. TOMASSONE, R. (1977, 1978), *Bâtir une grammaire* 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>. Paris, Delagrave.

COMBETTES, B., FRESSON, J. TOMASSONE, R. (1979, 1980), *De la phrase au texte*, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>. Paris Delagrave.

vu le caractère indigent et répétitif de la description linguistique proposée. Par ailleurs, l'étude des textes d'élèves montrait que les connaissances grammaticales ainsi abordées étaient d'un faible secours dans la réflexion métalinguistique qui sous-tend l'écriture, tant pour l'élève qui compose, que pour le professeur qui annote. Ce double constat d'inadéquation conduisait à une question : qu'est-ce qui, dans la formation des enseignants du second degré, peut expliquer cette situation ?

En réponse à un appel d'offres de l'IUFM de Versailles, une équipe d'enseignants chercheurs en IUFM et de formateurs s'est constituée autour d'un projet d'enquête, de l'entrée à l'université à la titularisation après la seconde année d'IUFM. Cette enquête comporte trois volets : une étude des cursus universitaires de Lettres modernes et classiques, une enquête d'opinion et une enquête de terrain [DO 1].

La comparaison des livrets de DEUG et de Licence destinés aux étudiants dans cinquante et une universités a fait apparaître des constantes : le faible poids de la formation linguistique dans les horaires et les diplômes, à l'image des coefficients attribués aux épreuves de langue dans les concours de recrutement et le caractère discontinu de la formation, accentué par le jeu des options. Dans le meilleur des cas, un étudiant a reçu une initiation à la linguistique générale, souvent sans lire de textes fondateurs de la discipline, comme le laissent penser les bibliographies ; ensuite, il a parfois eu à choisir entre une unité d'enseignement de syntaxe et d'ancien français, avant d'aborder la grammaire et stylistique dans la perspective étroite de l'épreuve de français moderne. Au total, il a survolé des questions de linguistique générale sans vraiment s'appropriier les concepts et méthodes qui devraient servir de base à sa formation ; il n'a guère eu l'occasion de les appliquer au français, ou seulement sur des questions très pointues, difficiles à situer dans une description du système linguistique lacunaire. Ces carences sont renforcées par les indications bibliographiques : l'ouvrage le plus cité n'est pas un cours de linguistique structuré mais un index alphabétique (M. Arrivé & al. 1986) permettant, certes, une mise à jour des connaissances à qui possède déjà une architecture de la description linguistique, mais ne se substituant pas à des principes d'organisation pour qui ne dispose que de savoirs fragmentaires.

Il est intéressant de noter que dans la même période ont vu le jour des grammaires de référence écrites par des linguistes qui pallient la lacune constatée : *La grammaire méthodique du français* (M. Riegel et al., 1994), *Pour enseigner la grammaire* (R. Tomassone, 1996), *Grammaire critique du français* (M. Wilmet, 1997). Ces ouvrages sont entrés dans les bibliographies de Licence et de préparation aux concours ultérieurement. Leur consultation régulière peut favoriser l'assimilation de connaissances structurées et inciter les futurs professeurs à conserver un ouvrage de référence au-delà du concours. Il y aurait des études à mener sur les modifications induites par ces pratiques, dont je n'ai qu'une appréhension empirique à travers mes enseignements. Mais

l'absence de modification des épreuves et coefficients du concours est un frein puissant à l'évolution des cursus ; l'attitude des étudiants de lettres à l'égard de la formation linguistique reste essentiellement déterminée par son « poids » dérisoire (coefficient 2 sur 24 au CAPES de Lettres Modernes pour le Français Moderne). Les propositions qui figurent en conclusion de l'enquête restent en cela d'actualité.

Le second volet de l'étude est une enquête d'opinion auprès de stagiaires, lauréats du CAPES ou de l'agrégation dans trois IUFM : Versailles, Reims et Rennes. Le questionnaire a été élaboré conjointement par des enseignants-chercheurs intervenant plutôt en préparation au concours et plus ponctuellement l'année suivante, et des professeurs associés, partiellement déchargés pour assurer la formation des professeurs stagiaires [DO 1 : 57-58]. Il est demandé aux jeunes professeurs de définir l'enseignement de la langue, de cerner ses finalités et d'indiquer la place qu'il tient dans leur motivation à enseigner le français. Puis, ils sont amenés à revenir sur leur expérience d'élève et d'étudiant dans ce domaine, à analyser leur expérience de stagiaire et à formuler des besoins de formation. Il a ainsi été possible de déterminer des tendances puis des profils qui recouvrent des tensions :

- une conception normative de la langue, mais un refus de reproduire l'enseignement grammatical qu'ils ont « subi », disent certains, au collège ;
- une prise de distance permise par la formation linguistique, mais une déstabilisation sans recomposition des connaissances ;
- une découverte de la réflexion sur la langue à travers la lecture des textes littéraires, mais une difficulté à articuler étude de la langue, lecture et écriture.

Le taux de non-réponses à certaines questions traduit le malaise qui résulte de ces tensions. Ainsi la question : « Quelles sont les activités scolaires qui vous ont amené(e) à réfléchir ou à faire réfléchir sur la langue ? » a été source de perplexité pour près d'un stagiaire sur trois. De leur point de vue, entre la pratique, souvent réduite à un entraînement, et la mémorisation de connaissances déclaratives, il n'y a pas de place pour une activité réflexive, adaptée à l'âge des élèves, leur rapport à la langue, leur capacité à se décentrer. Ce constat est à l'origine de l'ouvrage collectif *Réfléchir sur la langue pour enseigner le français, de la maternelle à l'université* [DO 4]. En rassemblant des recherches menées à l'école maternelle, au collège, au lycée et à l'université, on fait apparaître que le passage du langage à la langue, naturel pour le lettré, ne va pas de soi et exige, de la part du professeur, des connaissances solides, susceptibles d'aider les élèves à construire des cadres d'analyse appropriés au problème rencontré, transférables à d'autres faits de langue et évolutifs. La cohérence du contenu de l'enseignement grammatical au regard des activités métalinguistiques constitue comme une pierre d'achoppement, de même que l'articulation des dispositifs d'écriture avec ces dernières.

Le dernier volet de l'étude est une enquête de terrain, menée par les professeurs associés à l'occasion de leurs visites dans les classes des stagiaires. Elle s'appuie sur une grille d'observation établie au vu des résultats de l'enquête d'opinion. Nous avons en particulier noté que plus d'un stagiaire sur trois demandait un complément de formation sur la conduite du cours de langue. Confrontés aux difficultés de leurs élèves, déstabilisés par certaines de leurs interventions - questions sur la langue ou réponses à des exercices, les jeunes enseignants hésitent entre le repli et la remise en cause. Mais en l'absence d'enregistrement vidéo, il est difficile de dépasser le stade de la conception de la séance et de sa mise en oeuvre. Pour transformer ce constat en objet de recherche puis en outil de formation, il est besoin d'un cadre d'analyse de la pratique didactique qui ne sera élaboré qu'ultérieurement (Cf.infra, 5.2.).

Au terme de ces enquêtes, beaucoup de questions restent sans réponse : Comment les jeunes enseignants travaillent-ils les tensions identifiées ? En quoi leur itinéraire linguistique influe-t-il sur les choix retenus ? Comment leurs pratiques de débutants évoluent ou se stabilisent-elles ? Le programme de recherche décrit dans la troisième partie est une réponse partielle à ces questions à travers des monographies de jeunes professeurs.

## **2. De l'élève à l'étudiant : constantes et dynamiques**

### **2. 1. Références des travaux présentés**

[DT 30]

ELALOUF, M.-L., TOMASSONE, R. (2001) : « Observer et interpréter : le mot, la phrase et le texte dans les stratégies des élèves et des futurs professeurs », in GARCIA-DEBANC, C, CONFAIS, J.-P., GRANDATY, M. (Coord.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées ; pp 395-408.

[DT 31]

ELALOUF, M.-L (2002-a) : « La phrase complexe dans la terminologie grammaticale ». Journée d'étude de l'IUFM de Reims.

### **2. 2. Analyses et perspectives**

L'enquête de 1993-95 conduisait à s'interroger sur la genèse des savoirs scolaires sur la langue. Comme Anne Trévisse (1996, 1997, 2001) a pu le faire à propos de l'apprentissage de l'anglais, je faisais l'hypothèse que des représentations de la langue qui se sont formées très tôt dans la scolarité demeurent prégnantes, et qu'elles constituent autant

d'obstacles à l'acquisition de connaissances plus complètes, précises et rigoureuses.

J'ai donc construit en [DT 30] et en [DT 31] des protocoles permettant de comparer les procédures d'élèves et d'étudiants dans des tâches d'analyse grammaticale et d'étude de textes. Ces tâches étaient conçues pour mettre en défaut des procédures que j'avais identifiées comme des obstacles : un découpage linéaire de la phrase complexe en propositions, une lecture peu attentive au rôle de la syntaxe et de l'enchaînement des propositions dans la construction du sens. À la relecture de ces articles qui portent sur des domaines différents, je suis frappée par les points communs entre les procédures des élèves et des étudiants dans l'une et l'autre tâche :

- le primat d'une analyse mal comprise sur la synthèse

Pour délimiter les propositions ou commenter un poème, les élèves comme les étudiants prélèvent des éléments sans justifier leur choix (soit un subordonnant ou un verbe pour la phrase complexe, soit des noms pour le poème) ; ils ne prennent que fort peu en compte la construction d'ensemble, qu'il s'agisse de la phrase ou du texte ;

- la disjonction entre syntaxe et sémantique

Les découpages syntaxiques proposés sont parfois incompatibles avec l'interprétation, voire manifestent des contresens (par exemple, la portée d'une subordonnée qui modalise l'énonciation) ; de même, les citations qui jalonnent le commentaire ne respectent pas toujours les limites des groupes syntaxiques, ce qui biaise l'interprétation.

- les aléas de la terminologie

Les termes métalinguistiques sont employés comme des étiquettes sur des objets, non comme des termes qui en impliquent d'autres dans des relations syntaxiques ou sémantiques. D'où des désignations hasardeuses de fonctions et de valeurs sémantiques.

Ces convergences montrent combien les représentations sur la langue qui sous-tendent ces procédures sont résistantes et combien il serait illusoire de penser qu'elles disparaîtront au seul exposé d'une description raisonnée de la langue. C'est un travail de longue haleine de recomposition qui est exigé, impliquant une activité effective. Le corpus réuni ici permet d'observer les stratégies adoptées par certains élèves ou étudiants pour surmonter les difficultés d'analyse sciemment induites par les tâches choisies, par exemple la reformulation au service d'une analyse contrastive soucieuse des niveaux de description impliqués. C'est en observant ces stratégies que j'ai conçu les modules de formation présentés en [DT 15]. Le questionnaire exigeant à chaque fois des justifications, il a également été permis d'observer comment les élèves et les étudiants raisonnent sur la langue et de définir des profils [DT 31 : annexe 3].

### 3. De l'étudiant au stagiaire : constantes et dynamiques

#### 3. 1. Références des travaux présentés

[DT 32]

ELALOUF, M.-L., JOURNOT, M., TAMINE, M., TISSET, C., TOMASSONE, R. (1998) : « Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation », *Le Français aujourd'hui* n° 122. Paris, pp. 5-14.

[DT 33]

ELALOUF, M.-L. (2004-b) : « Lire, écrire, faire écrire : de l'étudiant au stagiaire, quelques itinéraires », *Littératures et Langages*, hors série coordonné par F. Savine et P. Souchon, Actes du colloque Carrefour des écritures *Littérature et enseignement* (avril 2003). CRDP de l'Académie de Versailles, pp 71-78.

#### 3. 2. Analyses et perspectives

De l'étudiant au stagiaire, l'enquête méritait d'être poursuivie. D'autant que les travaux les plus cités dans les IUFM mettent en avant la crise identitaire qui marque ce passage et soulignent la nécessité de promouvoir des modalités de formation favorisant cette transformation, présentée comme un gage de professionnalisation (Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. 2000). Sans nier l'importance de la dimension personnelle et son intrication avec les autres, j'ai poursuivi la collecte de matériaux pour cerner l'enjeu d'une transformation sur le plan des savoirs et montrer en quoi elle est nécessaire à la prise en compte des élèves, dont les rapports au savoir sont divers, dans les situations d'apprentissage.

L'enquête présentée en [DT 32] est un prolongement de celle exposée en [DO 1]. L'échantillon est plus hétérogène puisqu'il comporte à la fois des professeurs d'école et des professeurs de lycée et collègue dont certains, toutes catégories confondues, ont eu un cours d'orthographe dans leur cursus universitaire et d'autres non. Or, l'influence de ce dernier facteur apparaît minime : une majorité de stagiaires interrogés sous-estime la complexité du système graphique et près d'un tiers n'a pas de vision claire des relations phonie-graphie dans le système orthographique français. Non qu'un apport théorique sur le système graphique à l'université soit inutile, mais qu'il est de peu d'impact s'il reste ponctuel et n'est pas associé à une réflexion des étudiants sur leurs propres erreurs, moteur d'une recomposition de leurs connaissances. Il en résulte des attitudes vis-à-vis de la norme orthographique assez différenciées entre professeurs du premier et du second degré : tolérance plus grande chez les premiers qui privilégient la production d'écrits, hypernormativité chez les seconds. Deux attitudes opposées, qui s'expliquent sans doute par ce que les ergonomes identifient comme des contraintes sociales liées aux habitudes d'une profession, dont les stagiaires n'ont pas conscience (Cf. A. Robert, 2002

pour les mathématiques), mais qui permettent l'une et l'autre d'éviter de poser le statut épistémologique de l'erreur, parfois négligée chez les professeurs d'école, immédiatement corrigée chez les professeurs de lycée et collègue.

Prégnance des représentations formées en début de scolarité et stabilité des pratiques vont généralement de pair. La dernière partie de l'enquête sur l'orthographe le fait apparaître. Dans un autre domaine, celui de l'écriture, la constitution d'un grand corpus de textes d'élèves aussi [DO 5]. Est-ce qu'un retour réflexif des stagiaires sur leur propre itinéraire intellectuel peut aider à comprendre comment, par-delà ces constantes, se dessinent des dynamiques ? C'est ce que j'ai tenté de faire en [DT 33], en interrogeant cinq anciens étudiants devenus professeurs. L'analyse de leurs réponses m'a conduite à élargir le champ de mes investigations : ce n'est pas seulement les connaissances sur la langue qui nécessitent d'être remaniées dans la perspective de l'enseignement mais aussi, conjointement, les représentations du langage et des compétences langagières.

Ces études de cas limitées ont donc servi de laboratoire pour la méthodologie d'analyse du corpus présenté dans la troisième partie : pour chacun des huit professeurs dont les travaux ont été recueillis, je m'interrogerai sur leurs représentations du langage et de la langue, leurs compétences langagières en production et en réception, ainsi que sur leurs représentations métalinguistiques. Sur le plan théorique, cet élargissement de l'objet d'étude s'est nourri des travaux sur la progressivité des apprentissages langagiers dans le domaine de l'écrit, auxquels la problématique de [DO 3] m'avait rendue sensible. Ils reposent sur l'hypothèse que les apprentissages langagiers dans ce domaine sont un continuum, dont le point de départ est l'utilisation du langage dans toutes ses dimensions et la visée la maîtrise de l'écrit (M. Brigaudiot, 2000). C'est dans ce même processus d'enrichissement et de modification de leurs représentations et compétences que sont pris les futurs enseignants.

#### **4. Une enquête sur la formation linguistique des enseignants du premier degré**

##### **4. 1. Références des travaux présentés**

[DT 34]

ELALOUF, M.-L., LE GOFF, J. (1997) : « Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? », *Repères* n°16 *Le français dans la formation des professeurs d'école*. Paris, INRP, pp. 145-155.

[DO 4]

ELALOUF, M.-L. (coord.) (1998-b) : *Professeur d'école / enseignant de français*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

#### 4. 2. Analyses et perspectives

S'il faut chercher dans les premiers apprentissages les représentations de la langue si prégnantes chez les futurs professeurs, il devient nécessaire de se tourner vers la formation des enseignants du premier degré. L'article [DT 34] se présente comme un bilan des modifications induites par la création des IUFM dans le domaine de la formation linguistique de ceux-ci. Désormais recrutés au niveau de la Licence, les candidats au concours de professeurs des écoles (CERPE) ont des cursus universitaires très divers et l'hypothèse qu'une formation solide dans une discipline favoriserait des transferts aux différentes matières enseignées à l'école n'est pas vérifiée pour une majorité d'entre eux. L'absence de programme au CERPE et l'exiguité des dotations horaires en première et en seconde année d'IUFM contribuent à limiter le bénéfice d'un recrutement à un niveau plus élevé.

La solution avancée dans cet article est de définir des contenus de formation en DEUG et en Licence qui s'articulent avec ceux dispensés en IUFM. Des maquettes de modules qui ont ultérieurement été mis en place dans des licences disciplinaires (STAPS) ou pluridisciplinaires (Licences scientifiques) sont présentés et prolongés par des propositions de modification du CERPE (définition d'un programme et unité thématique du dossier) de façon à établir une progressivité de la formation linguistique sur les cinq années de la formation d'un professeur des écoles. Les enseignements présentés ayant été mis en place depuis maintenant près de dix ans, il y aurait de nouvelles enquêtes à faire pour mesurer à la fois l'effet de ces préparations sur la réussite au concours, et à plus long terme sur l'exercice du métier, mais aussi pour comprendre les obstacles à leur extension. Les récentes modifications du CERPE, qui instaurent un programme national et un dossier conçu autour d'une problématique d'enseignement, mériteraient aussi une évaluation qualitative et quantitative.

Les constats faits en [DT 34] ont donné lieu à la rédaction d'une brochure [DO 4] qui présente un aperçu des connaissances linguistiques nécessaires à un professeur des écoles pour préparer le concours et pour enseigner. Contrairement aux maisons d'éditions qui disjoignent les ouvrages de préparation au concours et les ouvrages de référence pour les enseignants, ce qui renforce le clivage entre les deux années de formation, le souci de l'équipe des auteurs était de mettre en évidence des continuités, compte tenu qu'une formation linguistique s'acquiert en consolidant des connaissances et des démarches dans la durée, non en juxtaposant des recettes pour réussir le concours, puis le stage. Il s'agissait aussi d'impliquer davantage le futur enseignant dans l'analyse de ses propres productions, comme il devra le faire pour celles de ses

élèves. Ainsi l'étude d'une copie d'étudiant, sans se limiter aux exigences normatives, définit des postes d'observation qui permettent une approche « impliquée » des principales notions de linguistique textuelle et sont reprises dans la seconde partie sous la rubrique « Quelles connaissances linguistiques pour tirer parti des productions d'élèves ».

Toutefois, l'articulation de ces connaissances sur la langue et les discours avec la pratique professionnelle reste à faire, et c'est un enjeu important d'une formation universitaire que de ne pas laisser cette ultime étape au hasard des rencontres professionnelles. Le développement d'une expertise professionnelle en formation s'est constitué en objet de recherche, en s'enrichissant des apports de la psychologie ergonomique (A. Robert, 2002, R. Goigoux, 2003). À propos de la didactique de l'écriture, C. Garcia Debanc et C. Trouillet (2000) montrent la persistance de malentendus en formation, un stagiaire pouvant être persuadé qu'il met en œuvre un dispositif de réécriture conçu à partir de connaissances déclaratives sur la didactique de l'écriture acquises en préparant le concours, alors qu'il fait tout autre chose. La conception de scénarios de formation permettant cette prise de conscience apparaît donc comme une perspective de recherche à développer.

## **5. Comment s'est imposée l'analyse didactique des pratiques professionnelles**

### **5. 1. Références des travaux présentés**

[DT 35]

ELALOUF, M.-L. , J. DOUAIRE, P. POMMIER (2005-a) : « La gestion des mises en commun en mathématiques, en sciences et en observation réfléchie de la langue au cycle 3 : savoirs professionnels et spécificités disciplinaires », *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, cédérom du V<sup>e</sup> colloque international Recherche(s) et Formation. Conférence des directeurs d'IUFM - IUFM des Pays de la Loire.

[DT 36]

ELALOUF, M.-L (document de formation interne) : Analyse d'une séance d'étude de la langue sur les expansions du nom en CM2.

[DT 37]

ELALOUF, M.-L., DOUAIRE, J., POMMIER, P. , BORNAZ, S. (2006) : « Former des PE2 à la gestion des mises en commun : compétences disciplinaires, compétences transversales ». Contribution au colloque *Formation d'enseignants : quels scénarios, quelles évaluations ?*, IUFM de Versailles 16-17 mars 2006.

### **5. 2. Analyses et perspectives**

C'est paradoxalement la mise en place d'un dispositif transversal dans les programmes de l'école primaire qui m'a conduite à l'analyse didactique des pratiques professionnelles en français. Le domaine

« maîtrise du langage et de la langue française » auquel sont consacrées 13 heures prises dans les différents champs disciplinaires, aborde pour chacun d'entre eux le triptyque : parler, lire, écrire. Ce choix peut s'expliquer par les limites d'un français fonctionnel qui pouvait tourner à vide. Il s'appuie sur des recherches en psychologie et en didactique des disciplines (en mathématiques notamment) qui ont porté sur les processus d'élaboration des connaissances dans leurs relation aux contextes d'enseignement et qui ont étudié les variables didactiques et les formes de médiation susceptibles de favoriser ou d'inhiber les apprentissages. L'analyse des différents modes des verbalisations et de leurs rôles dans ces processus, selon les moments de l'apprentissage, les savoirs et les démarches disciplinaires, est devenu un champ de recherche émergent, témoin l'équipe en projet INRP « Pratiques langagières et construction de savoirs<sup>2</sup> » qui s'est constituée en 2002, dans le prolongement de travaux plus anciens (Garcia-Debanc, 1995) et d'une recherche récente sur l'oral (Garcia-Debanc, C. & Plane, S., 2004).

Dans le cadre de ce projet, j'ai pu constituer un groupe de travail avec J. Douaire (mathématiques) et P. Pommier (SVT) sur les mises en commun à l'école primaire. Ces moments d'échange et de confrontation qui suivent une phase de recherche individuelle ou en groupes et précèdent la synthèse sont nécessaires à l'évolution des conceptions des enfants, mais ils sont difficiles à gérer, notamment par des débutants. Or, ils posent la question de la polyvalence du maître qui doit pour chaque apprentissage disciplinaire trouver une dynamique entre apprentissages spécifiques et apprentissages langagiers. Sachant que selon les disciplines, les recherches ont des degrés d'avancement divers, que les textes institutionnels sont plus ou moins prescriptifs et que les documents pour les enseignants traduisent ces diversités, on pouvait s'attendre à des décalages. L'observation de mises en commun dans trois disciplines chez un professeur ayant seulement quelques années d'exercice [DT 35] met en évidence l'importance accordée à la fonction de socialisation mais la sous-estimation des enjeux cognitifs, qui se traduit notamment par une prise d'information insuffisante dans les réalisations des élèves.

Constatant que la mise en commun en observation réfléchie de la langue était la plus problématique, comparée à celles de sciences et de mathématiques, j'ai été conduite à en analyser les dysfonctionnements pour eux-mêmes [DT 36], à des fins de formation de formateurs, mais aussi dans une comparaison avec les autres disciplines. C'est précisément dans le domaine où elle se sent le plus à l'aise, les mathématiques – bien que son cursus universitaire ne soit pas à proprement parler « scientifique » - que l'enseignante a suivi des stages de formation continue et s'est approprié un livre du maître qui lui permet de proposer à ses élèves des recherches, suscitant au moment de la mise en commun un débat, et d'anticiper sur les réponses des élèves pour organiser celle-ci. En sciences, l'enseignante utilise certes un manuel qui met en œuvre la démarche d'investigation, mais elle n'en sélectionne que certains

---

<sup>2</sup> Dirigée par S. Plane et E. Nonnon.

éléments, au détriment de la cohérence d'ensemble. En observation réfléchie de la langue, le professeur conçoit elle-même les supports et l'on peut y voir le souci louable de faire réfléchir les élèves sur un texte de science et un extrait de roman déjà lu en classe, mais sa représentation de la langue ne l'incite pas à consulter des usuels (grammaires, dictionnaires) et sa formation ne lui permet pas de construire des tâches pertinentes ni d'exploiter les propositions souvent déroutantes des élèves.

Ces constats renvoient à la formation en amont : quels enseignements tirer d'une telle étude de cas pour construire des scénarios de formation ? La question s'inscrit dans une réflexion plus large, qui a partie liée avec le caractère universitaire des IUFM : quels liens entre recherches et formations ? En proposant d'organiser un colloque en 2006 sur le thème « Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ? », la commission recherche de l'IUFM de Versailles s'inscrivait dans cette réflexion. Colloque d'un genre particulier, où les participants n'ont pas fait de communication mais ont renseigné un descriptif [DT 37] qui a servi de base à la constitution de groupes de travail. Le bilan fait apparaître la diversité des offres tant sur le plan des hypothèses, que sur le plan des organisations effectives ou des liens avec les recherches. La difficulté d'évaluer ces formations en dépassant les bilans « à chaud » ou les indices de satisfaction des usagers a été soulignée. Pour avancer sur ces questions, une suite est proposée au premier colloque en déplaçant l'angle d'observation des formateurs, concepteurs de scénarios, vers les stagiaires, destinataires de la formation. Il s'agira d'étudier ce que peut engendrer chez un même stagiaire l'ensemble des diverses formations qui lui sont proposées.

Le corpus d'écrits universitaires présenté dans la troisième partie sera ultérieurement exploité dans cette perspective, selon une problématique proche de celle qui sous-tend les travaux présentés ici : il s'agira d'étudier le rapport entre la réorganisation des connaissances métalinguistiques d'étudiants devenus professeurs et leur pratique professionnelle, ce qui interroge en retour l'adéquation de la formation qu'ils ont reçue.

## **3<sup>e</sup> partie**

### **De la grammaire enseignée à l'enseignement de la grammaire**

#### Chapitre 1

Pourquoi étudier les écrits universitaires ?

#### Chapitre 2

Ce que nous apprennent les écrits universitaires : un cursus complet

#### Chapitre 3

Ce que nous apprennent les écrits universitaires : parcours directs après la Maîtrise

#### Chapitre 4

Ce que nous apprennent les écrits universitaires : parcours indirects après la Maîtrise

#### Chapitre 5

Ce que nous apprennent les écrits universitaires : parcours indirects après la Licence

#### Chapitre 6

Retour sur les hypothèses initiales

## Chapitre 1

### Pourquoi étudier les écrits universitaires ?

#### 1. Les recherches sur l'écrit universitaire : un intérêt récent

Dans la présentation du numéro 121-122 de la revue *Pratiques* sur la lecture/écriture dans l'enseignement universitaire, on peut lire :

Ce champ de recherche en didactique du français n'est plus nouveau – nous nous en réjouissons du reste ! Mais il reste encore beaucoup à défricher pour, globalement, mieux appréhender le rapport des étudiants aux textes qu'ils ont à lire, analyser ou produire, leurs modes d'apprentissage des savoirs universitaires, leurs pratiques scripturales, les compétences qu'ils mobilisent ou non dans diverses tâches, et enfin, pour diagnostiquer et traiter les difficultés des lecteurs scripteurs en la matière. (I. Laborde-Milaa, F. Boch & Y. Reuter, 2004)

Le développement des travaux sur les écrits universitaires est contemporain de l'arrivée de nouvelles générations d'étudiants, issus de ce qu'il est convenu d'appeler la massification de l'enseignement. Dès le début des années 1990, Françoise Kerleroux (1990) s'interroge sur un paradoxe : comment se fait-il que ceux-là même qui enseignent des disciplines auxquelles on s'initie en lisant et en écrivant en sachent si peu sur la spécificité de l'écrit et son apprentissage ? L'illusion de naturalité est forte et l'enseignant se trouve souvent démuni devant l'étudiant pour qui la question du statut de l'écrit semble ne pas se poser.

Le besoin de travaux théoriques s'est imposé à mesure que des réponses strictement pédagogiques montraient leurs limites. Celles centrées sur le développement d'habiletés linguistiques isolées, en orthographe, vocabulaire, syntaxe ou dans le cadre de techniques d'expression permettent des améliorations ponctuelles, mais peu de transferts durables ; elles contribuent peu à l'intelligibilité des processus en jeu et ne modifient pas en profondeur le rapport à la langue des étudiants. Quant aux réponses visant le développement de compétences transversales, d'ordre méthodologique, elles se sont également révélées inadéquates : on n'apprend pas à élaborer un plan en dehors d'un champ disciplinaire, d'une question donnée, de genres discursifs ( J.-M. Rosier, 2000).

Les travaux actuels, dont je n'ai pas la prétention de faire ici la revue, font converger une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines et une approche centrée sur le sujet apprenant dans ses dimensions sociale, cognitive et affective. Les premières bases en ont été posées dans un numéro de la revue *Lidil* (M. Dabène & Y. Reuter, 1998). Dans l'exposé introductif de l'ouvrage *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*, Jean-Louis Dumortier dessine un programme de recherche qui, refusant les explications simplistes selon lesquelles les difficultés des étudiants seraient dues à une « insuffisante maîtrise du français », envisage pour chaque compétence langagière l'ensemble des paramètres en jeu et leurs relations.

Des travaux se sont développés pour caractériser les genres de discours à lire et à produire à l'université (M.-C. Pollet, 2001). À côté des écrits académiques, les écrits intermédiaires ont trouvé leur place dans les études sur l'appropriation du savoir : prise de notes, brouillons, etc. (F. Boch, 1999). Plus largement, dans cette même perspective, les relations entre la lecture, l'écriture et la réécriture qui implique une relecture, ont été étudiées (F. Boch et F. Grossmann, 1999). Les rapports entre acquisition de savoirs déclaratifs sur la langue et savoir-faire procéduraux commencent à être explorés, notamment par C. Masseron (2004) qui étudie par exemple l'apprentissage du compte rendu d'un ouvrage théorique sur la préposition et analyse les obstacles liés aux représentations du texte source et du savoir exposé, et les difficultés de lecture et d'écriture qui se manifestent à travers les erreurs lexicales, syntaxiques et énonciatives. Enfin, les recherches sur le mémoire professionnel étudient au rôle de ce type d'écrit dans le développement des compétences professionnelles et la construction de l'identité de l'enseignant (Gonnin-Bolo, A. & Benoît, J.-P., 2004). Il y a là une somme de travaux descriptifs et cadres théoriques sur lesquels la didactique du français à l'université commence à s'élaborer.

## **2. Pourquoi une « biographie métalangagière » de quelques futurs professeurs ?**

Pour mieux comprendre le rapport à l'écrit des étudiants qui se destinent à l'enseignement du français, diagnostiquer et traiter leurs difficultés, les prises d'information ponctuelles, pendant l'année de préparation au concours, se sont révélées insuffisantes, et parfois trop tardives pour être efficaces. Le temps de la maturation d'un projet professionnel, le temps de l'appropriation des savoirs et savoir-faire nécessaires à la réussite de ce projet ne se situent pas sur la même échelle que le découpage en semestres universitaires. En constituant des corpus longitudinaux, il devenait possible de cerner des évolutions.

Pour des raisons méthodologiques, le choix a été fait de recueillir des corpus académiques, en collectant les travaux universitaires effectués jusqu'à l'obtention du concours et les écrits professionnels pris en compte dans la validation de la formation. Il s'agissait de s'interroger sur les compétences manifestées par les travaux ayant conduit à la certification, indépendamment du discours que les étudiants pouvaient tenir sur celles-ci, discours qui n'a été sollicité, sur la base du volontariat, qu'en début et en fin de parcours. Ce choix méthodologique comporte

des limites. Il s'est imposé en réponse à des questions théoriques : comment limiter les biais affectifs ? quel crédit peut-on attribuer à un discours *a posteriori* sur des évolutions au long cours ? Loin de nier l'intérêt des pratiques d'auto-confrontation qui se développent en ergonomie (Y. Clot, 2005), je préfère les réserver aux analyses de séances d'enseignement enregistrées qui feront suite à cette recherche.

Les hypothèses de départ peuvent être formulées ainsi :

1. Il y a une évolution des représentations et une recomposition des connaissances sur le langage, la langue et les discours à mesure que la perspective de l'enseignement se rapproche.

2. Mais il y a des points de résistance dont certains sont communs à tous les futurs enseignants et d'autres liées aux particularités de leur itinéraire.

### **3. Constitution du corpus**

La prise en charge d'un groupe d'étudiants de DEUG en sensibilisation aux métiers de l'enseignement, dans le cadre des modules organisés par le Service Universitaire de Formation des Maîtres<sup>1</sup>, m'a permis de constituer la majeure partie du corpus. Sur les 24 étudiants ayant suivi le module en 1997-98, six ont pu être suivis pendant leur préparation au CAPES et jusqu'à leur prise de fonction. Il s'agissait d'un groupe d'étudiants de Lettres modernes et de Sciences du langage, dont la majorité envisageait d'enseigner dans le second degré. Le module de sensibilisation comportait un stage dans un établissement scolaire, en partie groupé avant la rentrée universitaire, puis hebdomadaire, un enseignement de travaux dirigés et un tutorat. L'élaboration du rapport de stage a été nourri par des échanges au sein du groupe, suivis d'apports théoriques, et guidé par le tutorat, de la définition du sujet à l'élaboration du plan. Les étudiants ont très tôt été sensibilisés aux exigences des différents concours et ont été invités, s'ils en ressentaient le besoin, à aborder en tutorat les difficultés de compréhension et d'expression rencontrées dans leur formation universitaire. À la fin du semestre, un questionnaire a été adressé à l'ensemble des étudiants, accompagné du sujet de grammaire et stylistique proposé au CAPES l'année précédente : je leur proposais de le traiter et de signaler leurs question ou difficultés. Il s'agissait de leur faire percevoir à la fois les exigences de l'épreuve et la nécessité, pour s'y préparer, d'une formation personnelle en grammaire et d'un usage régulier du dictionnaire. Quinze questionnaires ont été retournés. Rares sont les étudiants qui ont essayé de traiter le sujet de CAPES : parmi ceux que j'ai pu suivre ultérieurement, seuls Caroline et Brahim l'ont fait, Ariane et Sandra s'en tenant à des indications générales ou des questions.

À ces six corpus s'en sont ajoutés deux autres, pour des raisons plus conjoncturelles : Marylène, étudiante suivie en Didactique de la grammaire en Licence de Lettres et ayant échoué au CAPES a repris contact avec moi au moment de la présentation de son dossier de titularisation. Claire, revenue me demander des conseils d'orientation après une expérience professionnelle hors de l'enseignement, a

---

<sup>1</sup> Service commun de l'Université Paris X-Nanterre.

accepté de me confier la totalité de ses travaux universitaires. Je disposais ainsi d'exemples d'itinéraires variés pour accéder au professorat de français.

Après avoir reconstitué le cursus de chaque étudiant, j'ai classé les travaux par ordre chronologique en leur attribuant un code. Essentiellement composé de copies photocopées, le corpus n'a pu être numérisé, mais l'analyse s'appuie sur des citations abondantes. L'orthographe originale y a été maintenue, mais je me suis abstenue de faire suivre les erreurs de la mention (*sic*) de façon à les restituer dans leur contexte sans focaliser l'attention du lecteur sur un seul niveau d'analyse.

L'ordre de présentation des corpus a été choisi après l'analyse de l'ensemble. Il est apparu que le corpus le plus conséquent, celui de Claire, bien que présentant un itinéraire accidentellement atypique, était très représentatif des productions d'un étudiant de Lettres se destinant au CAPES. La lecture de la totalité de ses travaux de littérature et de langue, en DEUG, en Licence et pour la préparation au concours, offre une vision complète de sa formation académique et permet d'en mesurer les déséquilibres. J'ai donc choisi de le faire figurer en premier. Puis, la lecture des autres corpus a conforté une intuition relevant de l'expérience professionnelle : les étudiants ayant eu, dans le cadre de leur Maîtrise, une expérience de l'écriture et de la lecture de recherche, n'abordent pas de la même façon la préparation au concours. Enfin, la durée du cursus a été prise en compte, s'agissant d'un concours difficile où le redoublement est courant : j'ai ainsi distingué les parcours directs et indirects, après la Maîtrise et après la Licence.

#### **4. Méthode d'analyse du corpus**

Deux méthodes s'offraient à moi : dégager des régularités sur l'ensemble des corpus puis cerner la singularité de chaque corpus, ou faire l'inverse. L'ampleur des données rendait la première peu praticable et source de biais : comment tenir compte, dans les relevés, du fait que certains corpus sont plus conséquents que d'autres (87 documents pour Claire contre 3 pour Marylène) ? Comment éviter de rabattre l'évolution personnelle de l'étudiant sur le cursus universitaire ? Par exemple, une erreur de lecture en première année de préparation au CAPES s'analyse-t-elle de la même façon pour un étudiant qui a fait ou non une Maîtrise ? Il a donc paru préférable de proposer une analyse de chaque corpus à l'aide d'une grille commune, et d'opérer seulement dans un second temps des confrontations.

La conception de cette grille est liée aux hypothèses de départ ; elle s'appuie sur des questions laissées en suspens par les recherches présentées dans la seconde partie du dossier de synthèse :

- comment évoluent les représentations sur le langage, la langue ?
- comment évoluent les compétences langagières en réception ?
- comment évoluent les compétences langagières en production ?
- quels obstacles et quelles dynamiques sont repérables dans le développement des compétences métalinguistiques ?

Questions vastes auxquelles je ne répondrai que partiellement en m'appuyant sur l'étude de certains faits récurrents, sans perdre de vue le caractère spéculatif de mes conclusions.

Dans la mesure où ma première hypothèse est que ces représentations et compétences font l'objet d'une évolution orientée par la perspective de l'enseignement, j'ai fait figurer les observations tirées des travaux didactiques (préparation à l'épreuve sur dossier, mémoire professionnel, propositions de séquences d'enseignement) dans chacune des rubriques. Il devenait ainsi possible de mettre en relation les compétences des jeunes enseignants et celles qu'ils visent à développer chez leurs élèves. Mais je me suis réservé le droit d'ajouter une rubrique supplémentaire lorsque le corpus fournissait des informations substantielles sur la place de la langue dans la conception des séquences d'enseignement. Pour les compétences métalinguistiques, la matière était particulièrement riche, compte tenu du nombre de devoirs de grammaire et stylistique recueillis. Les sous-rubriques proposées sont étroitement liées aux caractéristiques de l'épreuve de Français Moderne du CAPES :

- pour la question de vocabulaire : *morphologie lexicale et grammaticale, sémantique lexicale et vocabulaire* ;
- pour les questions de grammaire : *morphosyntaxe, sémantique grammaticale et référentielle, texte et discours* ;
- pour le commentaire stylistique : chacune des rubriques précédentes et une plus spécifique : *étude de la langue et interprétation*.

Les observations ont été classées selon les niveaux d'analyse ainsi distingués, qu'elles se trouvent ou non dans des devoirs de grammaire et stylistique, ce qui permet de cerner les variations d'analyse et de terminologie d'une dissertation à une séance d'étude de la langue, en passant par une question de grammaire au concours. Des ajustements de présentation ont été effectués selon les corpus, afin de montrer leur spécificité, notamment pour celui de Claire, présenté au chapitre 2, qui a permis la mise en évidence de régularités, confrontées ultérieurement à celles des autres corpus.

L'analyse présentée a aussi une dimension réflexive : dans la mesure où j'ai suivi ces étudiants en DEUG et pendant au moins un an en grammaire et stylistique<sup>2</sup>, voire pour Caroline en mémoire professionnel, j'ai pu m'interroger sur mes choix didactiques, les effets différés ou paradoxaux de certains conseils. Comme je ne fais pas figurer les annotations sur la copie elle-même mais sur un cahier de préparation conjointe, je me suis efforcée de relire les travaux vierges de façon à confronter mes jugements présent et passé, tout en étant consciente des biais induits par mon implication dans la formation. Je mesure aujourd'hui le bénéfice de ce travail pour mon enseignement, tant dans le choix des priorités que dans les démarches, notamment le rôle respectif de la recherche personnelle ou collective, du débat et de la synthèse dans la dialectique entre déstabilisation d'un état de connaissances ancien et reconstruction-intégration d'un état de connaissances provisoirement nouveau.

---

<sup>2</sup> J'assure cette préparation en parallèle avec ma collègue Carole Tisset, maître de conférences à l'IUFM de Versailles. Nous suivons la même progression et concevons ensemble les concours blancs. Nous conseillons aux étudiants redoublants de ne pas refaire la préparation avec le même enseignant.

## Chapitre 2

### Ce que nous apprennent les écrits universitaires : un cursus complet

#### 1. Présentation

- **Cursus de Claire**

1991 : Baccalauréat

1993-94 : DEUG 1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1994-95 : DEUG 2

1995-96 : Licence

1996-97 : Maîtrise

1997-98 : préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1998-99 : préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre et CNED.

1999-2001 : DESS, Paris XIII

1999-2003 : Bibliothèque François Mitterrand (salariée)

juin 2003 : reçue sur liste complémentaire au concours de professeur des écoles

2003-2004 : PE2, stagiaire à l'IUFM de Versailles, site de Cergy

2004-2005 : professeur d'école, exerçant en classe de moyenne section (maternelle), Préparation du CAPES interne de Lettres Modernes (Paris X-Nanterre)

juin 2005 : reçue au CAPES interne de Lettres Modernes

2005-2006 : PLC2, IUFM de Versailles, site d'Antony Val de Bièvre, stagiaire en responsabilité en lycée (Argenteuil, 95).

## • Documents

DEUG 1, C1 à C23 :

- 21 copies de littérature (moyenne : 12,5) ;
- 3 copies de linguistique (moyenne : 13,5).

DEUG 2, C24 à C43 :

- 20 copies de littérature (moyenne : 13,7) ;
- 2 copies de linguistique (moyenne : 18).

Licence, C44 à C58 :

- 10 copies de littérature, 1 de didactique de la littérature (moyenne : 14) ;
- 2 copies de langue classique, 1 d'histoire de la langue, 2 de stylistique (moyenne : 15,6).

Maîtrise, C59 à C61 :

- mémoire, C59, « La laideur dans les tragédies de Shakespeare » ;
- mémoire complémentaire, C60, « Macbeth, prophétie ou manipulation ? », (note : 16) ;
- exposé, C61.

Préparation au CAPES, C62 à C71 (1997-98) et C72 à C84 (1998-99) :

- 11 copies de composition française (moyenne: 7,5 en 97-98 ; 11,8 en 98-99) ;
- 5 de français moderne et 5 d'ancien français (moyenne: 8,9 en 97-98 ; 12,2 en 98-99).

DESS de conception et réalisation d'expositions à caractère scientifique et technique (Paris XIII) :

- mémoire et exposé de soutenance, C85, « La théâtralisation du savoir scientifique et technique, essai sur les formes de la vulgarisation des sciences ».

PE2<sup>1</sup> :

- mémoire professionnel, C86, « Quelles activités mettre en oeuvre pour parvenir à une lecture autonome de textes littéraires au cycle 3 ? », (mention : très satisfaisant).

PLC2<sup>2</sup> :

- mémoire professionnel, C87, « Apprendre à réécrire en première d'adaptation », (mention : très satisfaisant).

## **2. Représentations de la langue, du langage**

### **2. 1. Un rapport d'immédiateté**

Dans les premiers écrits, le rapport au monde instauré par les textes étudiés est perçu dans une sorte d'immédiateté, sans que soient perçues la médiation du langage et celle des formes de discours. On constate ainsi que dans une excellente dissertation sur la modernité des programmes d'éducation de Montaigne et de

---

<sup>1</sup> PE2 : professeur des écoles en 2<sup>e</sup> année d'IUFM.

<sup>2</sup> PLC2 : professeur des lycées et collèges en 2<sup>e</sup> année d'IUFM.

Rabelais (C29, note 18/ 20), la formation linguistique n'est pas évoquée comme une dimension fondamentale de l'éducation humaniste.

Cette illusion de transparence est sensible dans la lecture des textes. L'étudiante de première année conclut par exemple un commentaire de *l'Enfant noir* de Camara Laye de la façon suivante :

Ce chapitre est un souvenir heureux de l'adolescence du narrateur devenu adulte et il souhaite le partager avec son lecteur. C'est la raison pour laquelle il reproduit, le plus fidèlement possible, cette atmosphère de fête et d'harmonie ressentie à cette époque. (C14)

Le chapitre et le souvenir sont identifiés par le verbe « être » ; la relation au lecteur est présentée comme fusionnelle : il s'agit de lui faire ressentir cette atmosphère de fête par une reproduction fidèle. Ce faisant, l'étudiante adopte un point de vue unique, celui de l'enfant, dont elle ne parvient pas à se décentrer, alors que le texte inscrit nettement celui de l'adulte narrateur et que cela constitue son principal intérêt. Il en résulte des erreurs de lecture signalées par le professeur :

Cette communauté policée et respectueuse des valeurs et des hommes est une découverte pour l'enfant.

*Commentaire du professeur* : Non, c'est l'adulte qui veut la faire découvrir à l'Europe. (C14)

Le court-circuit des instances énonciatives est observable jusqu'en seconde année de DEUG, surtout lorsqu'il s'agit de textes traduits ; et les textes anciens ne bénéficient pas d'une lecture plus distanciée. On lit par exemple dans le commentaire du songe de Jacob :

Dieu fait ensuite allusion aux douze tribus d'Israël qui s'épanouiront avant la mort de Jacob. (C33)

ou encore

Dieu s'adresse à lui et non l'inverse. (*ibid.*)

Sur le plan terminologique, cette lecture immédiate s'accompagne de confusions entre auteur et narrateur :

Ainsi **Flaubert** nous dépeint une scène enlevée et emportée. La description subjective de l'**écrivain** accentue la profondeur de la scène. (...) **Flaubert** ne nous dit pas qui est l'auteur du claquement de doigt. (C3)

(Mme de la Fayette) fait également une analyse dynamique des sentiments à travers des réflexions de l'**auteur** omniscient. (C17)

Dans les dernières pages du *Temps retrouvé*, **Proust** définit **sa propre voix** en ces termes : « le style n'est pas technique mais vision. » (C67)

Confusions également entre narrateur et personnage dans cet autre commentaire de *La Princesse de Clèves* où Mme de Clèves n'est pas distinguée du narrateur, bien que le roman soit à la 3<sup>e</sup> personne :

Le personnage narrateur s'enfonce de plus en plus dans l'amour et finit par une idéalisation complète de l'homme au point qu'il affirme lui-même sa passion. (C26)

et difficulté à concevoir que le point de vue ne soit pas systématiquement celui du personnage présenté comme agent :

Au début du récit, les verbes au passé simple concernent essentiellement Mme de Clèves. L'imparfait et le plus-que-parfait sont attribués dans leur grande majorité, à M. de Nemours. Ils marquent une rupture dans la narration et un « tournant » dans le point de vue.

*Commentaire du professeur* : le point de vue est toujours celui de Mme de Clèves. (*ibid.*)

Force est de constater que sans un travail sur des conceptions particulièrement stables et confortées par le sens commun, des notions de narratologie, introduites précocement dans l'enseignement du français, demeurent peu opératoires.

Ce rapport immédiat au texte se manifeste par la façon dont les termes sont choisis pour rendre compte de la psychologie des personnages dans les premiers devoirs : Julien l'Hospitalier « panique » (C6), Faust est « motivé sans cesse par Méphisto » (C13). Ces choix lexicaux peuvent s'interpréter comme les signes d'une lecture identificatoire. Le commentaire qui l'accompagne se fonde essentiellement sur des relevés de champs lexicaux non classés (C5, 15, par exemple), alors qu'une faible attention est portée à la construction du texte et à l'enchaînement des énoncés.

## 2. 2. Des facteurs d'évolution

### • De l'homogène à l'hétérogène

L'idée que la langue n'est pas une, mais sujette à la variation se fait jour dans les devoirs de littérature francophone (C14, C20), et dans le commentaire des textes qui jouent de façon appuyée sur le mélange des registres comme le Prologue de *Gargantua* (C25). L'argument de la *Défense et illustration de la langue française* selon lequel une langue doit sa richesse à sa capacité à intégrer d'autres langues est repris dans un devoir de CAPES, au service d'une défense de l'innovation (C76).

Les représentations de l'hétérogénéité discursive se construisent très progressivement, avec un tournant dans une dissertation de DEUG 2 (C40) où la Bible est présentée comme une grille d'interprétation du monde chez d'Aubigné et comme un répertoire d'images chez Hugo. Il semble que la confrontation de deux réécritures ait rendu l'étudiante plus sensible à des phénomènes jusqu'alors occultés dans les devoirs précédents, comme la pratique de la citation si caractéristique des textes de l'*Apocalypse* (C33). Mais la polyphonie une fois perçue, comment la délimiter ? On note par exemple une extension abusive du discours indirect libre, qui sera étudiée plus loin.

### • L'émergence de la sémiotisation

Claire commence à se démarquer d'une conception du langage fondée sur un rapport d'immédiateté au monde en avançant la thèse de l'imitation. Le terme de *mimesis* est fréquemment cité, mais les reformulations proposées, même dans les devoirs les plus tardifs, sont assez éloignées de la conception d'Aristote :

- Imitation du réel
- Description du monde réel
- Peinture de la réalité (C65)
- Imitation d'événements historiques ou non (C74).

Ces reformulations supposent un rapport d'immédiateté au réel ; elles ne saisissent pas « le caractère de généralisation, d'idéalisation qui l'oppose à l'histoire »<sup>3</sup> qui caractérise la *mimesis* chez Aristote. Celle-ci présente en effet « ce qui peut se produire conformément à la vraisemblance ou la nécessité et atteint le général en présentant le déroulement causal et intelligible des faits » (*ibid.*).

Dans une autre interprétation de l'imitation, également éloignée de celle d'Aristote, mais plus attentive aux ressources de la langue, Claire attribue au style une valeur iconique :

- L'auteur semble compatir à cette misère en dépouillant sa propre écriture. (C27)

---

<sup>3</sup> Aristote, *Poétique*, Livre de poche : introduction pp. 31-2.

Il est égaré dans le labyrinthe de l'écriture. (C35) (*à propos d'une réécriture du mythe du Minotaure par Borgès*)

Mais ces assertions fonctionnent davantage comme des images qui se substituent à l'analyse par une sorte de pirouette ; et l'étudiante en découvre les limites à propos de son analyse du baroque :

Le style baroque imite cette instabilité du monde (...) La rhétorique étant un ensemble de procédés fixes, elle s'oppose au baroque, art de la courbe, du détour, de l'absence de règle.

*Commentaires du professeur* : Le détour peut être rhétorique ; il y a pourtant des figures de rhétoriques très appréciées du baroque.

C'est la découverte de la littérature du Moyen Age dans le texte original qui semble avoir joué un rôle important dans le dépassement des représentations initiales (C28, note 17, C48, note 16, appréciation « hors norme »). Expérience marquante sur les plans intellectuel et affectif, elle confronte l'étudiante à la symbolique du nom propre :

Le lion est donc un élément déterminant qui aide le héros à se construire. Il deviendra une partie d'Yvain puisqu'il sera associé à son identité : Yvain deviendra le Chevalier au lion. (C28)

La conquête du nom est aussi le combat de Perceval. (...) La quête de l'identité et l'acte de révéler son nom deviennent une manière de dévoiler sa subjectivité. (C48)

La découverte par l'étudiante du nominalisme, à travers des lectures critiques citées dans les devoirs, s'accompagne d'une réflexion plus large sur les filtres narratifs et idéologiques que le lecteur moderne doit convoquer pour interpréter le comportement des héros des romans de chevalerie :

La virtuosité de Chrétien de Troyes joue sans cesse sur le glissement de point de vue ce qui confère au personnage une autonomie subjective à la limite de la psychologie : le héros interprète les événements auxquels il est confronté et la focalisation interne lui donne le pouvoir d'interpréter le monde. (C48)

Ici, les deux emplois successifs du verbe *interpréter* permettent deux mises à distance successives : d'une part la lecture d'événements à travers des cadres de pensée différents de celui de l'homme moderne ; d'autre part la présentation de cette interprétation comme un choix narratif.

#### • L'énigme du texte poétique

Nettement moins représenté dans les travaux demandés, le texte poétique échappe à une lecture strictement référentielle, qui pourtant s'impose comme la seule possible dans les premiers écrits :

Dans la première strophe, le poète contemple son verre de vin « trembleur comme une flamme ». Puis il interpelle son entourage, tout comme le lecteur, afin d'écouter le chant d'un batelier. (C16)

Dans ce commentaire de « Nuit Rhénane »<sup>4</sup>, l'assimilation des deux situations d'énonciation, par la mise sur le même plan de deux destinataires désignés par les expressions *son entourage* et *le lecteur*, est ici caractéristique de ce que l'on a appelé plus haut le court-circuit des instances énonciatives.

---

<sup>4</sup> Mon verre est plein d'un vin trembleur comme une flamme  
Ecoutez la chanson lente d'un batelier [...] (G. Apollinaire, *Alcools*).

Le véritable tournant se situe dans les devoirs de stylistique de Licence, où l'étudiante se dote d'outils pour traiter chaque niveau d'analyse linguistique et consacre par exemple à la structure rythmique du texte, à son architecture phonique, aux réseaux lexicaux et à l'énonciation des analyses précises, avant d'esquisser des faisceaux d'interprétation. On mesure le chemin parcouru pour l'étude de l'énonciation à travers ce commentaire de « Demain dès l'aube »<sup>5</sup> :

Le futur dans le poème n'est pas qu'une projection temporelle, il devient un véritable acte de langage. En effet, en disant-écrivant « je partirai », l'énonciateur n'informe pas uniquement de son intention, il prend un engagement, fait une promesse à son allocataire « tu », qu'il inscrit par la même occasion. Cette obligation morale introduit une tension entre l'actualité de l'énonciateur et la réalisation de cet événement. (C57)

Non seulement le commentaire distingue l'auteur et l'énonciateur, mais il montre par quels moyens linguistiques l'allocataire s'inscrit dans le texte et quel est l'effet produit sur le plan pragmatique.

En revanche, théoriser le texte poétique reste difficile. Les sujets de dissertation consistent souvent en des propos d'auteurs métaphoriques, dont l'interprétation exige la mobilisation de toute une culture. Les quelques rudiments de linguistique structurale convoqués par l'étudiante sont peu opératoires, voire contreproductifs, quand ils ne suscitent pas en outre l'irritation des professeurs de littérature. À propos des vers d'Eluard, « La terre est bleue comme une orange/ Jamais une erreur les mots ne mentent pas », Claire évoque tout de suite l'arbitraire du signe sans s'interroger sur le sens métaphorique du verbe *mentir* qui suppose un énonciateur, et donc l'interprétation du pluriel *les mots*, unités lexicales isolées ou mots pris dans un discours. Il en résulte une hésitation qui paralyse la réflexion :

Ainsi, « les mots ne mentent pas » comme l'affirme Paul Eluard à partir du moment où le poète accepte ce lien arbitraire qui unit le signifié au signifiant et le référent au signifié. (...) Paul Eluard, par cet aphorisme, semble adhérer à une conception réaliste de la littérature fondée sur la transmission du réel par les mots. (C47)

De même, dans les dissertations de CAPES, la référence à Jakobson n'aide guère l'étudiante à définir la littéarité d'un texte :

Cette démarche linguistique, sémiologique aboutit à la conclusion que le texte est un système plus ou moins autonome agencé syntaxiquement et avec un lexique particulier en vue d'un message. En effet, ce qui fait la littéarité d'un texte, c'est-à-dire « le fait qu'un texte est un texte littéraire », c'est son message. (C62)

On voit là comment le glissement sémantique sur le mot *message* est source de confusion et occulte la fonction poétique. La tentative est réitérée à propos de la phrase de Valéry « Les belles oeuvres sont filles des belles formes » :

Sous la forme lapidaire de l'aphorisme, Valéry propose une véritable réflexion de formaliste. En effet, le poète est avant tout un homme de langage et la forme qui préexiste à toutes les formes est le langage, matériau premier et brut du poète. Aussi, si les belles oeuvres sont des oeuvres de langage cela signifie que le poète est celui qui produit des équivalences sur l'axe syntagmatique c'est-à-dire sur la chaîne parlée. La poésie, art particulier fondé sur le langage, peut donc se définir selon les deux axes syntagmatiques et paradigmatiques ainsi que l'expose J.-P. Richard dans ses *onze études sur la poésie moderne* : « les structures verbales, qui informent l'ordre de l'horizontalité signifiante (...) y entrent en rapport d'homologie avec les structures de la perception ou de la rêverie (...) dans l'ordre de la verticalité métaphorique, de la sélection ». C'est d'ailleurs ce que signifie Valéry dans la dernière

---

<sup>5</sup> « Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,  
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends. » (V. Hugo, *Les contemplations*)

strophe de la *Pythie* : « Honneur des hommes, Saint langage./ Discours prophétique et paré./ Belles chaînes en qui s'engage/ le dieu dans la chair égaré./ Illumination, largesse ! » Célébrant le langage, Valéry oppose l'axe syntagmatique, c'est-à-dire les contraintes syntaxiques du langage, les « Belles chaînes », à l'axe paradigmatique, « Discours prophétique et paré », c'est-à-dire celui sur lequel les unités sont interchangeables et peuvent être combinées, produisant ainsi des métaphores, comparaisons. (C75)

Pourquoi la démonstration ne convainc-elle pas le correcteur ? Sans doute par l'usage qu'elle fait d'une référence théorique, décontextualisée, présentée comme l'unique principe de la création poétique (« le poète est celui qui produit des équivalences sur l'axe syntagmatique c'est-à-dire sur la chaîne parlée ») et comme la clé d'une interprétation termes à termes des vers de la *Pythie*. Il est clair qu'en l'absence de formation épistémologique, un étudiant ne peut mettre ses rudiments de linguistique générale au service de l'interprétation littéraire et que ceux-ci, dans ces conditions, contribuent fort peu à modifier sa représentation du langage.

### • L'expérience du langage dramatique

À défaut de formation en poétique, c'est dans l'étude personnelle du texte dramatique que l'étudiante va se construire les cadres d'analyse qui lui manquaient. Un imposant devoir de didactique sur *Britannicus* (C46, note : 16, 40 pages) lui permet de revenir en détail sur les règles de la tragédie classique pour montrer non seulement comment la pièce s'y conforme, mais aussi quel parti en est tiré.

Le choix d'un mémoire de Maîtrise ambitieux se révèle décisif pour deux raisons. Le sujet, « La laideur dans les tragédies de Shakespeare », exige la lecture des œuvres dans une édition bilingue et oblige l'étudiante à un constant va-et-vient entre le texte anglais, sa traduction et un commentaire qui s'attache à la lettre du texte de Shakespeare. Par ailleurs, le choix d'un sujet qui prend à rebours les codes esthétiques classiques favorise une attention aux formes du discours. Le plan le manifeste. Après une première partie thématique, il se poursuit ainsi :

#### 2. Le langage de la laideur

Une rhétorique de la laideur

Figures de la déconstruction

Figures de la ressemblance

L'injure et la malédiction

#### 3. La laideur : une occasion de théâtre ?

La laideur : un langage dramatique ?

Laideur : mimésis ou signes symboliques

Laideur et catharsis

Laideur et illusion théâtrale

La laideur : un motif esthétique ?

Une poétisation de la laideur

Shakespeare ou la laideur transfigurée

Shakespeare ou la laideur tragique.

Les cadres d'analyse développés dans l'étude du théâtre vont permettre à Claire d'orienter de façon très originale son mémoire de DESS en conception et réalisation d'expositions à caractère scientifique et technique. Elle choisit en effet d'étudier « La théâtralisation du savoir scientifique et technique, essai sur les formes de la vulgarisation des sciences ». De nouveau, le langage est mis à distance dans un double mouvement : du langage scientifique à sa vulgarisation, puis à sa théâtralisation. La question est posée d'une nouvelle poétique née de la rencontre de la science et des codes du théâtre.

### • Du texte aux processus de lecture et d'écriture

Les premiers travaux universitaires font peu de place à une réflexion sur la réception et la création, hormis la mention du contrat de lecture humaniste pour le prologue de *Gargantua* (C25). Certains devoirs de préparation au CAPES abordent la question, soit sous l'angle de l'histoire littéraire, soit par une référence à *Pour une esthétique de la réception* de Jauss.

La soutenance du mémoire de DESS accorde une place plus importante à la réception. Claire y expose pourquoi son intérêt initial pour le métier d'enseignant, à cette époque contrarié par deux échecs, l'a conduite à s'intéresser à la diffusion des savoirs et à resserrer son propos sur une forme de diffusion des sciences qui passe par l'écriture dramatique et la mise en scène et qui exige une attention particulière à la réception des oeuvres. Le mémoire comporte un développement intitulé *théâtraliser ou enseigner la science* qui distingue trois types de leçons : l'étudiante y montre que la *leçon par imprégnation*, liée à la présence sur scène des instruments du scientifique, n'a pas les mêmes fonctions didactiques que le face à face entre un savant et un apprenant (appelé *leçon par procuration*), lui-même différent de la leçon adressée au seul spectateur.

Le premier mémoire professionnel rédigé par Claire en seconde année de formation de professeur d'école porte sur la lecture autonome de textes littéraires au cycle 3. La présentation des activités proposées aux élèves est précédée d'une synthèse théorique dans laquelle le futur professeur convoque sans artifice plusieurs références qui ne sont pas fréquemment associées dans ce type de mémoire : les programmes de l'enseignement primaire, avec la glose de la formule « Lire, c'est comprendre », les travaux de psycholinguistique, de psychologie cognitive et de didactique du français sur l'importance des inférences dans la compréhension, mais aussi Daniel Pennac (*Comme un roman*) et Paul Ricoeur (*On n'a jamais fini d'apprendre*). Grâce à ces rapprochements, Claire montre comment la lecture littéraire est une négociation délicate entre les droits du texte et l'implication du sujet. Les activités mises en œuvre dans sa classe s'appuient sur cette dialectique : du côté de l'élucidation, les ateliers « questions », « vocabulaire » et « résumé » ; de l'autre, la lecture à haute voix dont il est dit qu'elle permet d'approfondir l'interprétation du texte.

Après sa réussite au CAPES interne, Claire se voit confier une première d'adaptation. Le premier écrit recueilli permet au jeune professeur un état des lieux des difficultés de ses élèves dans la maîtrise de l'écrit - notamment de l'orthographe - et des représentations très négatives qui y sont associées : fatalisme, angoisse de l'échec. Elle transforme l'obstacle en objet d'étude en se fixant pour objectif d'aider les élèves « à construire des procédures et des raisonnements pour intervenir efficacement et de manière autonome dans la révision de leurs propres textes ». Elle sollicite le tuteur de son mémoire de PE2, spécialiste d'orthographe, et élabore avec lui un dispositif qui doit contribuer à faire évoluer les représentations et les compétences de ses élèves en écriture et en réécriture. Ce dispositif original comporte quatre séances filmées, qui doivent permettre à la fois une analyse plus fine des procédures et raisonnements des élèves et une réflexion du jeune professeur sur sa propre pratique.

### 3. Compétences langagières en réception

Les travaux collectés attestent de lectures nombreuses et les annotations signalent souvent la qualité de ces lectures, attentives au détail, soucieuses de restituer l'implicite. Les dissertations de CAPES y puisent des exemples variés. Des lectures critiques les prolongent dès les premières années du cursus.

Pourtant, certains contresens sont observés. On en proposera un classement de façon à en reprendre l'analyse sur le plan des compétences métalinguistiques. Laissant de côté les inévitables approximations, nous avons retenu les divergences d'interprétation les plus nettes, avec le risque que le contresens soit amené par la reformulation. Proportionnellement, les citations proposées en sujet de dissertation soulèvent plus de difficultés que les textes complets à commenter.

Les erreurs lexicales sont exceptionnelles et portent sur des termes rares (par exemple, un *convoi militaire* pris pour un *cortège funéraire*, C64). En revanche, la non identification d'une structure syntaxique est une source persistante de contresens :

- nom épithète confondu avec un superlatif

« L'autre est un roy parjure » (Garnier) : l'association des mots « roy » et « parjure » signifie que Sédécie est le roi du parjure. (C38)

Dans la reformulation, *roy* perd son sens référentiel pour être interprété comme un superlatif : 'le plus grand parjure'.

- Sens d'une phrase attributive

« Vérité ne peut jamais être péché ou crime » (Barbey d'Aurévilly) : Mais la vérité a ses limites selon Barbey d'Aurévilly. En effet, la peinture de la vérité ne comprend jamais celle du « péché » ou du « crime ». (C65)

C'est ici la relation d'identification qui est confondue avec celle d'inclusion, à la faveur d'un glissement de *la vérité* à *la peinture de la vérité*.

- non prise en compte d'une négation et d'un système hypothétique :

« Depuis toujours, l'affaire du théâtre, comme d'ailleurs de tous les autres arts, est de divertir les gens. Cette affaire lui confère toujours sa dignité particulière ; il n'a besoin d'aucune justification que l'amusement, mais de celui-ci absolument. En aucune façon on ne pourrait le hausser à un niveau plus élevé si on en faisait, par exemple, une foire à la morale ; il lui faudrait alors plutôt veiller à ne pas être précisément abaissé, ce qui se produirait aussitôt s'il ne rendait réjouissant l'élément moral – ce qui ne peut d'ailleurs profiter à l'élément moral. Même d'enseigner, on ne devrait pas le lui demander, en tout cas rien de plus utile que la manière d'éprouver la jouissance de se mouvoir, sur le plan physique ou intellectuel. » (Brecht)

Toutefois, en praticien du théâtre, l'auteur de *Mère courage* et de bien d'autres pièces, confère au théâtre non seulement le pouvoir de « hisser à un niveau plus élevé » (...) « une foire à la morale » (...) « en rendant réjouissant l'élément moral », mais surtout l'utilité fondamentale, non d'« enseigner », mais de faire « éprouver la jouissance de se mouvoir, sur le plan physique ou intellectuel ». (C74)

Le circonstant négatif *en aucune façon* et la subordonnée hypothétique postposée *si on en faisait, par exemple, une foire à la morale* ne sont pas pris en compte, si bien qu'une impossibilité radicale est présentée comme un but. Le

surlignement par l'étudiante des mots jugés importants signale le contresens : *amusement, absolument* et *foire à la morale* sont mis sur le même plan, alors que les constructions syntaxiques ne font l'objet d'aucun marquage.

Si le contresens peut être décrit sur le plan syntaxique, il relève en fait de l'interprétation de l'argumentation. Une annotation portée sur un autre devoir, par ailleurs très satisfaisant, fait état de la même difficulté :

Vous devez encore systématiser votre prise analytique pour repérer dans les termes de la citation l'argumentation qu'ils contiennent. (C79).

Enfin, quelques inexactitudes relèvent plutôt de la culture littéraire ou générale : le propos est-il comique (C3), ironique (C6), les répliques ont-elles un double sens (C27)? la métaphore est-elle une charge contre le personnage ou contre la société ? (à propos de « l'un des grands ânes de notre grand moulin social » Balzac, C73).

On ne dispose pas d'éléments pour savoir s'il y a eu prise de conscience de ces points de résistance et des difficultés de compréhension que pourront de la même façon rencontrer des élèves. On note toutefois, entre la Licence et le mémoire professionnel, une évolution dans la capacité à anticiper sur les difficultés de lecture. Dans le devoir de didactique sur *Britannicus* (C46), les lectures méthodiques proposées n'envisagent pas d'interprétations divergentes. Or, il se trouve que l'interprétation de la scène II, 2 est délicate. Claire y présente Néron comme un sadique, citation à l'appui « J'aimais jusqu'à ses pleurs que je faisais couler », « J'employais les soupirs, et même la menace ». Dans un devoir de stylistique portant sur le même texte (C58), l'étude des temps verbaux permet de distinguer deux mouvements dans la tirade. Dans le premier, Néron est spectateur de l'arrivée de Junie ; dans le second, il s'imagine parler à Junie, une fois retiré dans son appartement. Toutefois, le verbe modal « je *crois* (lui parler) » n'est pas signalé par l'étudiante, pas plus que le déictique marquant le changement de lieu (« c'est là que, solitaire,/ De son image en vain j'ai voulu me distraire »). Surtout, les imparfaits du second mouvement ne sont pas interprétés comme itératifs, mais descriptifs. Est-ce un hasard si dans la conclusion, le fantasme érotique est confondu avec une scène effective, comme dans le devoir de didactique ?

L'amour de Néron se manifeste en plus de la violence, par du sadisme : il aime parce qu'il fait pleurer la femme convoitée. (C58)

Une lecture plus attentive à ces marques formelles aurait permis de modaliser le propos et d'identifier les marques permettant de lever un possible contresens chez les élèves.

Dans le mémoire professionnel, les difficultés de lecture potentielles sont très rapidement évoquées au moment du choix du roman proposé : *L'œil du loup*.

Ce livre, riche en aventures, mais complexe au niveau de l'alternance des points de vue des personnages (le loup et l'enfant, Afrique et N'Bia) m'a semblé tout à fait adapté à mon projet. (C 86)

Mais on ne sait comment sont choisies les questions, ni si d'autres difficultés de compréhension, non prévues, sont apparues. Toutefois, le futur professeur se montre capable d'identifier les mauvais lecteurs et de les intégrer aux travaux de groupes en leur proposant des tâches à leur mesure. Par ailleurs, le mémoire décrit

deux activités dont la stagiaire nourrira sa prise d'information : la lecture à voix haute qui renseigne sur « la perception de la structure syntaxique et de la cohérence textuelle » et le débat comme moyen de « développer le sens de l'anticipation chez les élèves et d'adopter une démarche rigoureuse de lecture : émettre des hypothèses et les vérifier ensuite dans le texte » :

Ce type de débat s'est produit en classe, ainsi que nous l'avons déjà évoqué : l'illustration de la page 9 montre le loup et l'enfant face à face et immobiles. Or, le texte est ambigu : il insiste sur le comportement intrigué du loup, « *qui ne s'est plus jamais arrêté. Il marche du matin au soir* » (page 6), puis il fait penser à ce dernier : « *Pas question de se remettre à marcher* » (page 9). L'illustration propose une interprétation du texte : le loup s'est arrêté de marcher et regarde fixement le garçon. Or, certains élèves donnaient la primauté au texte sur l'illustration et avaient le réflexe de parcourir le chapitre en question pour trouver les passages qui indiquaient que le loup restait en mouvement et n'avait interrompu ses va-et-vient qu'une seule fois. Les relevés de passages leur permettaient d'argumenter et de défendre le point de vue selon lequel seul le texte avait raison. Nous sommes parvenus au consensus suivant : le texte est suffisamment ouvert pour admettre les deux possibilités mais, pour pouvoir fixer quelqu'un dans les yeux, soit il ne faut pas s'éloigner, soit il est nécessaire de s'immobiliser quelque temps. Les hypothèses de sens émises étaient toutes logiques et cohérentes avec le texte. Leur différence reposait exclusivement sur les expériences et les connaissances personnelles des élèves, qui s'imaginaient à la place du garçon ou du loup. (C86)

La rigueur de la démarche exigée permet aux élèves de verbaliser une différence d'interprétation qui, dans un autre contexte, n'aurait pas été identifiée. Il est rare d'observer chez un débutant cette disponibilité à des interprétations différentes de la sienne, ainsi que cette capacité de confronter des arguments et d'élaborer « à chaud » une position qui recueille l'adhésion de l'ensemble des élèves.

#### **4. Compétences langagières en production**

##### **• Rédaction**

Si les premiers devoirs sont plutôt narratifs, le propos s'organise rapidement selon les canons de la composition française et le passage à l'écriture longue se fait sans heurts à cette réserve près que l'écriture du DESS semble plus laborieuse, en raison sans doute de son sujet difficile et des conditions dans lesquelles il a été écrit : travaillant à la BNF, l'étudiante a moins d'occasions d'écrire et moins de temps.

La maîtrise de l'organisation macrotextuelle s'accompagne très tôt d'une gestion assez sûre de l'enchaînement des énoncés. Les rares problèmes de cohésion disparaissent en DEUG : cascades de « mais » et de « ainsi » (C4) caractéristiques d'une écriture « pas à pas », reprises anaphoriques difficiles à interpréter (« Il est un personnage dont la vie a été attestée et ce mythe ... », C11). Ces difficultés resurgissent parfois à l'occasion de sujets délicats sur le plan conceptuel.

##### **• Vocabulaire**

Sur le plan lexical, les erreurs relevant de la phraséologie disparaissent rapidement :

prêt à disparaître, *corrigé en* près de disparaître ;  
lever les yeux au ciel, *corrigé en* vers le ciel ;  
soumis aux intempéries, *corrigé en* en butte aux intempéries (C1).

Les incertitudes sur le choix de la préposition aussi :

le destine vers un avenir (C14) ;

Son éducation le prédestine vers d'autres horizons (C14)

Subsistent en revanche des hésitations entre des termes ayant un ou plusieurs sèmes communs :

théorie qui prône l'inutilité de l'art *pour* la gratuité de l'art (C10) ;  
inconscience *pour* inconscient (C10) ;  
exporter *pour* déporter (C20) ;  
diagramme *pour* digramme (C21) ;  
israélien *pour* israélite (C24) ;  
inclinaison *pour* inclination (C26) ;  
esthétisme *pour* esthétique (C38) ;  
corporatisme *pour* corporation (C41) ;  
désintéressé *pour* sans intérêt (C45) ;  
mental *pour* moral (C48) ;  
croyance *pour* foi (C59).

Ces hésitations, qui peuvent conduire au contresens involontaire, sont au mieux signalées par un *mal dit* et ne font pas l'objet d'interventions spécifiques. Laisse à elle-même, l'étudiante n'a que le recours du dictionnaire de langue, davantage conçu pour la lecture que pour la production.

#### • Syntaxe

Sur le plan syntaxique, les deux secteurs délicats sont le groupe nominal étendu et la phrase complexe. Dans les deux cas, c'est la question de l'organisation et de la hiérarchisation de plusieurs syntagmes dans une même phrase qui se trouve posée. Dans le groupe nominal étendu, c'est l'emploi de la nominalisation qui soulève parfois quelques difficultés :

Cette description de deux portraits (C16) ;  
L'étude de composition du poème (C16).

Dans la phrase complexe, c'est la distinction entre subordination et coordination qui reste parfois fragile :

Tout d'abord parce que (...) mais surtout car (...) (C61).

Par ailleurs, on note une persistance à choisir l'indicatif après *bien que*, très rarement corrigée par les enseignants, ce qui peut aussi s'interpréter comme une hésitation entre subordination et connexion :

bien que + indicatif : C17, 18, 20, 26, 38 (seule occurrence corrigée par un professeur), 46, 85 ;

bien que + subjonctif: bien que la chevalerie exclue la femme (C51).

#### • Orthographe

La maîtrise du code orthographique est bonne. Si quelques erreurs sont signalées au fil des devoirs, aucune remarque ne porte sur ce point à l'exception d'une injonction « vous m'écrirez 7 fois le mot  *cité*  »<sup>6</sup>. Pourtant, certains secteurs de fragilité peuvent être identifiés. Ils se répartissent en deux groupes. Dans l'un, les erreurs résultent de stratégies très régulières fondées sur l'analogie ; dans l'autre, les erreurs sont plus dispersées. Les stratégies régulières sont d'autant plus stables qu'elles ont une cohérence et visent une simplification.

---

<sup>6</sup> Dans les copies de concours, que l'étudiante a demandées, apparaissent des erreurs jamais rencontrées ailleurs (*le roman accueil, il s'appuie*, C69). Exemple malheureusement courant de régression en situation de concours.

Il arrive que le doublement de la consonne soit étendu à la limite affixe-base ou entre deux bases soudées d'un mot composé :

innébranlable (C59) ;  
appaiser (C20) ;  
rapidement (C14) ;  
vraisemblance (C17, 24).

La forme adjectivale du participe passé est parfois alignée sur la désinence du présent correspondante en cas d'homophonie :

un drapeau brandit (C20) ;  
qui a appauvrit (C20) ;  
cultivé et avertit (C24) ;  
investit (C26) ;  
choisit (C33) ;  
établit à la cour (C45) ;  
chevalier accomplit (C48) ;  
le narrateur vieillit (C48) ;  
le rapprochement établit (C69) ;  
elle a rempli (C69).

Certaines finales muettes soulignent l'appartenance, exacte ou non, à une famille dérivationnelle :

recourt (pour *recours*) (C42)  
un soutient (C85).

Les erreurs d'expert persistent dans les travaux les plus récents. Elles relèvent de trois domaines : l'homophonie, l'accord du participe passé et les mots savants. Les erreurs sur les homophones ne résistent pas en principe à une relecture attentive aux relations sémantico-syntaxiques. On lit cependant :

l'importance qui leur ait accordée dans la culture et la cité romaine (C7)  
qu'elle est la part donnée à la raison (C36)  
voir/ voire (C85).

L'accord du participe passé reste délicat dans les derniers travaux, non seulement chez l'étudiante, mais chez ses correcteurs qui ne signalent pas certaines erreurs ou corrigent des formes justes :

La publication de *La recherche* de Proust a connue (C67)  
nous avons travaillées ; l'appellation a évoluée (C85)  
je me suis demandée ; les séances ont servies ; aurait sans doute favorisée ; je me suis aperçue ; je me suis rendue compte (C86).

Cette persistance des erreurs, y compris dans des cas simples (auxiliaire *avoir* sans objet antéposé), interroge sur l'efficacité des longues heures consacrées à cette question phare de l'orthographe française.

Autre domaine de fragilité, le vocabulaire savant. La connaissance du latin, moins partagée que par le passé, n'est pas relayée par une étude du lexique savant, d'où des erreurs nombreuses, récurrentes. Certaines sont seulement graphiques : l'orthographe du mot savant alors est alignée sur celle d'un mot courant correspondant :

pleinitude (C9)/ plein ;  
la cité (C7, 33)/ la jetée ;  
rationnalisme (C17)/ rationnel ;  
honorabile (C27)/ honneur ;  
extention (C42)/ attention.

Les consonnes doubles, comme toujours en français, sont source d'hésitation :

tyranie (C8, 9)/ tyrannie (C46) ;  
énoncé (C42) ;  
convivence (C56) ;  
pérennité (C59) ;  
consummer (C57).

D'autres erreurs laissent à penser que l'élément issu du latin ou du grec n'a pas été identifié, et n'a peut-être pas été compris :

conserver : C17, C20, C21, C31, C32, C46, C54 (seule occurrence corrigée par un professeur), C56 ; graphie correcte (C20, C64) ;  
suicide (C13, C17)  
omniscient (C17, C24, C27, C71)  
il s'imicie (C17).

Un travail sur les familles lexicales formées à partir d'éléments issus du grec ou du latin, tel que le permet le *Robert Brio*, s'avère indispensable. L'étudiante y trouverait :

-serv- : élément qui signifie « garder » (conserver, observer, préserver, réserver, ...) ;  
-cide : élément qui signifie « qui tue, qui supprime » (acaricide, bactéricide, ethnocide, fongicide, fratricide, génocide, ...) ;  
-sci- : élément qui signifie « savoir » (science, sciemment, conscient, escient, ...) ;  
-misc- : élément qui signifie « mélanger » (s'immiscer, miscible, promiscuité).

## 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

Nous avons choisi d'étudier conjointement les compétences métalinguistiques telles qu'elles se manifestent dans des devoirs où elles sont spécifiquement évaluées, et telles qu'elles sont mobilisées dans les devoirs de littérature. En effet, le faible nombre des devoirs de langue (4 en DEUG, 5 en Licence, 5 en français moderne pour la préparation au CAPES) au regard des autres travaux, le cloisonnement des disciplines (seulement rapprochées dans l'approche stylistique), la différence entre les coefficients au concours (6 en composition française, 2 en français moderne) sont autant de freins au réinvestissement des connaissances en langue dans un discours explicatif ou interprétatif.

Les résultats obtenus en DEUG et en Licence laissent penser que des connaissances ont été acquises : la moyenne des travaux de langue est nettement supérieure à celle de littérature (DEUG 1 : 13,5 ; DEUG 2 : 18 ; Licence : 15,6). Mais le fléchissement observé en CAPES est significatif : dès lors qu'il s'agit moins d'exposer des connaissances ou de les appliquer que de les convoquer dans l'étude d'un texte, des difficultés surviennent : elles peuvent être regroupées en trois ensembles :

- identifier le niveau d'analyse linguistique pertinent ;
- conduire une analyse cohérente avec le niveau identifié ;
- de commenter des choix discursifs.

### • Identifier un niveau d'analyse

La formation linguistique de Claire ne l'a pas habituée à passer d'un niveau d'analyse à un autre. La spécificité de chacun d'entre eux n'est pas clairement perçue

et il en résulte des confusions, observables jusque dans les derniers travaux.  
Confusions :

- entre le linguistique et l'extralinguistique :

Le meurtre s'affirme et prend une **connotation** d'horreur. (C6) ;  
une **connotation** tragique de la situation de ce prince (C26) ;

- entre le niveau lexical et syntagmatique :

Lucrèce remonte aux origines de l'homme qu'il **nomme** « à cette époque lointaine » (C1) ;  
Le **syntagme** *mademoiselle* (C82) ;

- entre le lexique et la morphologie

Le « s » de *cris* est un graphème morphogramme. Ce graphème ne s'entend pas, il a pour fonction de donner des **informations lexicales sur le nombre** singulier ou pluriel. (C21') ;

- entre le lexique et la syntaxe

La **phrase nominale** *point d'éclair* est relevée dans le **champ lexical** de l'orage au même titre que des noms et des adjectifs (C5) ;

- entre la syntaxe et la sémantique (ici entre verbes d'état et verbes non dynamiques) :

Cette impression d'image arrêtée est liée également à la présence de **verbes d'état** : *étaient, avait, s'étalait, éclairait*. (C6).

On notera que ces erreurs, à l'exception de C82, ne sont pas signalées à l'étudiante ni corrigées. On rapprochera de ces confusions une tendance à s'arrêter aux seules marques de ponctuation pour expliquer un fait syntaxique, ce qui conduit en C20 à décrire de la même façon une apostrophe et une apposition, en C43 à inverser les rapports entre ponctuation et prosodie, en C55 à négliger l'incise *dit-il* :

De même, le mot *enfant* est **mis en relief par la ponctuation**, ce qui confirme que le poète s'adresse à son enfant (...) Le mot *avenir* est **mis en relief par la ponctuation** et est comparé à un *pur rayon*, à une *fleur lumineuse à l'ombre épanouie*. (C20) ;

Sur les quarante-trois interrogations totales, dix-neuf respectent la prosodie par **la marque** « ? », **qui nécessite une intonation montante** (C43) ;

La présence de **guillemets** est typique du discours direct, source de réel (C55).

Là encore, aucune annotation ne signale l'insuffisance de l'analyse. L'étudiante ne dispose que de ses propres ressources pour distinguer les niveaux d'analyse.

#### • **Faire une analyse pertinente à un niveau donné**

Les remarques se répartissent inégalement entre les niveaux, avec un privilège accordé à la sémantique et dans une moindre mesure à l'énonciation.

En **phonétique**, les connaissances acquises en DEUG (alphabet phonétique international, élision, enchaînement, liaison) et en Licence (phonétique articulatoire) sont réinvesties de façon précise et pertinente dans la caractérisation de la forme phonique des poèmes étudiés, à quelques rares inexactitudes près (confusion entre [i] et [j] en C46 ; erreur d'accentuation en C57).

En **morphologie**, des erreurs terminologiques peuvent être notées :

**Pronoms** possessifs *pour* déterminants possessifs et inversement (C3, 80) ;

Pronoms **pronominaux** *pour* pronoms réfléchis (C3) ;

Adjectif **substantivé** pour adjectif de relation (C15) ;  
Passé composé pour infinitif composé (C16).

L'existence d'un élément de définition commun appelle la dénomination inexacte, sans qu'on puisse nécessairement conclure à une confusion. En revanche, bien qu'un TD de DEUG ait été consacré à la morphologie et évalué positivement (C22, note 13, bons découpages par commutation, distinction base/ affixe), on peut se demander comment l'étudiante a construit le concept de morphème quand on lit dans un devoir de syntaxe sur l'interrogation que *c'est ça, ce sont, c'est, c'est ce qu'on* sont des morphèmes interrogatifs dans les phrases suivantes :

Mais si on annule il y a des frais hein **c'est ça** ;  
**C'était** au choix hein ;  
**Ce sont** les départs le dimanche ?;  
Et là **c'est** vingt-quatre et premier hein ?;  
**C'est ce qu'on** a payé aussi hein l'année dernière ? (C43, note 18).

Si les grammaires scolaires présentent *qu'est-ce que* comme un morphème permettant de construire une phrase interrogative sans modifier l'ordre de la phrase déclarative, l'extension de la liste des morphèmes interrogatifs à laquelle procède l'étudiante repose sur une confusion entre morphologie et syntaxe. Une analyse syntaxique de *qu'est-ce que*, en permettant un rapprochement avec *c'est que*, préviendrait ce type d'erreur.

En morphologie lexicale, des hésitations sont notées entre dérivation et conversion (C64), favorisées par la persistance du terme de *dérivation impropre* dans les grammaires, et le fonctionnement même de la dérivation ne semble pas clairement établi (par exemple : « *fier* » *dérivé de son substantif* « *fierté* », C46). Certaines analyses renforcent les interrogations sur la façon dont le concept de morphème est construit (par exemple : préfixe privatif *a-* dans *s'affalent*, C71). La fragilité des connaissances en morphologie, explicable au vu du cursus d'une étudiante de Lettres, porte autant préjudice aux analyses syntaxiques que lexicales.

En **syntaxe**, les erreurs terminologiques procèdent comme en morphologie de rapprochements approximatifs :

**mode** passif (C46) ;  
**auxiliaire être** (pour le verbe) (C43, C68).

Elles sont rares au regard des erreurs d'analyse qui mettent elles aussi en jeu la terminologie. Parmi les zones qui restent fragiles en fin de cursus, on notera :

• l'analyse des compléments du verbe et notamment la distinction attribut/ COD :

*C'est pourtant mon nom que j'épelle* : *mon nom* complément d'objet des deux verbes *épelle* et *est* (C64) ;

*Ce qu'il avait été ?* : *ce* est COD du verbe *avait été* et l'ordre est contraint : démonstratif + que (morphème interrogatif) + sujet + V (C73) ;

• les verbes pronominaux :

*s'affalent* : verbe pronominal **réfléchi de sens réciproque**, verbe **essentiellement pronominal** (C71) ;

*je m'évadais* : sens **réciproque** (C71) ;

*elle s'étalait* : pronominal de sens **réciproque** (C83).

Sensible à la lexicalisation de certains verbes pronominaux, l'étudiante exclut les pronoms réfléchis du relevé des pronoms, mais semble attribuer au hasard les étiquettes sémantiques rencontrées dans sa formation grammaticale.

L'analyse de la phrase complexe suppose de combiner des observations morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Les difficultés résultent alors souvent d'associations quasi automatiques. Ainsi, dans l'exemple suivant, l'identification du subjonctif imparfait appelle la dénomination *concessive*, indépendamment du rapport entre les propositions, pourtant explicité dans le commentaire (*potentiel*) ; de même pour la syntaxe, le terme *enchâssé* est mécaniquement associé à *subordonnée*, malgré l'antéposition de la subordonnée adjointe :

« Que la toupie butât sur un obstacle et s'arrêtât, le petit comédien hagard retombait dans sa stupeur animale » (Sartre) : cette **phrase** est une **subordonnée concessive** qui indique un rapport logique entre la **principale** « le petit comédien...animale » et la **subordonnée enchâssée** « que la toupie ... s'arrêtât ». (...) L'utilisation du subjonctif s'explique par le fait que le procès est perçu par le narrateur comme **potentiel**, à savoir qu'il laisse ouverte l'interprétation : toutes les possibilités sont envisageables (C71).

Inversement, une appréhension fine des rapports sémantiques entre propositions et de la valeur pragmatique de l'énoncé complexe peut s'accompagner d'approximations et d'erreurs sur les plans morphologique et syntaxique :

« quelque soin que vous mettiez à le parcourir, à le décrire ; quelque nombreux et intéressés que soient les explorateurs de cette mer, il s'y rencontrera toujours un lieu vierge, un antre inconnu, des fleurs, des perles, des monstres, quelque chose d'inouï, oublié des plongeurs littéraires. » (Balzac, *Le père Goriot*)

La phrase qui s'étend des lignes 34 aux lignes 39 est une phrase concessive. Elle est composée de deux conjonctions dans une parataxe asyndétique : quelque ...quelque... La concession est une subordonnée qui a un rapport d'implication avec la principale ici : « il s'y rencontrera... littéraires ». Ce rapport d'implication se caractérise également par un mouvement argumentatif de formulation puis d'objection et suppose deux actes de langage. Ainsi, la concession ici nous permet de mettre à jour un discours indirect libre où se déploie ce que O. Ducrot appelle la « polyphonie énonciative », ainsi que nous l'étudierons en stylistique.

Dans les deux subordonnées concessives « quelque » précède le substantif « soin » et un adjectif et un participe passé « nombreux et intéressés », la seconde étant complétée par le morphème « que » ; ces concessives sont apparentées à des concessives relatives, « quelque » restent invariable et « que » pronom relatif dont l'antécédent est « nombreux et intéressés ». Ces deux concessives dont la première est à l'indicatif et la seconde au subjonctif ont deux valeurs proches :

- la première porte sur le nom « soin » et exprime le plus haut degré des soins dispensés
- la deuxième accentue le nombre et l'intérêt des explorateurs en question, soulignant le plus haut degré.

La principale a pour effet de réfuter ce qui a été formulé au plus haut point. Le mouvement argumentatif est d'autant plus fort qu'il [*illisible*] la reformulation de ce qu'une *doxa* a pu dire afin de mieux la réfuter. La reformulation à l'indicatif a un effet amplificateur. Quant au subjonctif « soient », il ne rejette pas la proposition dans l'irréalité, au contraire. Ces concessions ont une valeur argumentative forte dont le lien est un lien logique, la réfutation étant fondée sur un refus du plus haut degré en opposant l'adverbe « toujours » conférant à la réfutation une valeur de vérité générale. (C73)

La longueur de cette analyse surprend. L'étudiante s'engage dans une véritable exploration d'une construction qu'elle n'a visiblement pas vu décrite dans les grammaires. Elle développe son intuition sémantique en s'appuyant sur ses connaissances, sans doute fraîchement acquises, au sujet de l'argumentation. Elle voit un *mouvement argumentatif*, en perçoit la valeur dialogique (Cf. la référence à la

polyphonie énonciative d'O. Ducrot) en même temps que le caractère polémique (Cf. la référence à la *doxa*). Mais elle ne parvient pas à caractériser en termes logiques le rapport entre les propositions. Le terme d'*implication* est employé à tort : le rapport observé est l'inverse de l'implication attendue ; de même, la *réfutation* ne porte pas sur le rapport subordonnée/ principale mais sur la relation entre l'ensemble de la phrase complexe et l'opinion qu'elle contredit ('On pourrait croire que tout a été exploré. C'est faux. Quelque soin...').

Sur le plan syntaxique, la difficulté réside dans la distinction entre la concession, figure de rhétorique « définie comme mouvement argumentatif en deux temps » (M.-A. Morel, 1996), et la construction de la phrase complexe. En parlant de *phrase concessive*, l'étudiante fait référence à la figure de rhétorique ; en affirmant *la concession est une subordonnée*, elle change de niveau d'analyse, et pose une relation syntaxique contredite par l'observation précédente (*parataxe asyndétique*). Sur le plan morphologique, cela se traduit par une confusion entre l'indéfini *quelque* et une conjonction, alors que l'interprétation de haut degré a été bien vue. Par ailleurs le subjonctif « mettiez », confondu avec l'imparfait de l'indicatif, n'est pas mis en relation avec la suspension de l'assertion.

Cet exemple est particulièrement révélateur des dynamiques en jeu et des obstacles rencontrés. L'étudiante a acquis des compétences métalinguistiques pour gloser l'interprétation d'un texte de façon assez sûre, mais ne les mobilise pas de façon suffisamment rigoureuse pour identifier ce qui se joue à chaque niveau d'analyse.

Comme le laissent présager les analyses précédentes, la sémantique est le niveau d'analyse où les compétences métalinguistiques vont se développer de façon privilégiée. La première problématique littéraire que l'étudiante propose à partir d'une question linguistique concerne la **sémantique lexicale** :

Le roman de Dostoïevski possède deux titres : *Les Démons* en russe et la traduction française, *Les possédés*. Y a-t-il une différence sémantique entre ces deux titres ? (C13)

Ce commentaire inaugure une série de devoirs qui prennent appui sur une analyse sémantique du sujet :

*Les Tragiques* sont une apocalypse si on entend ce mot comme genre littéraire. (C40 ; Cf. aussi C62, C66, etc.)

Cette attention au choix des mots se traduit par des remarques pertinentes, faisant appel à la polysémie (C41), la synonymie (C44), la néologie (C15), l'hyponymie (C56). Dans la perspective de l'enseignement, la capacité à expliquer des inadéquations lexicales voulues est à noter. Ainsi, à propos de « Vénus Anadyomène » de Rimbaud :

Le mot *graver* est impropre car il est essentiellement utilisé pour une surface dure telle que la pierre, le bois (C19, Cf. aussi, C20, C26).

Toutefois, deux travers méthodologiques perdurent jusque dans les travaux les plus aboutis. Le premier consiste à attribuer à l'étymologie un pouvoir explicatif prééminent, le second à négliger les relations syntaxiques dans la construction de l'interprétation. L'un et l'autre posent la question de l'utilisation du dictionnaire.

Certes, des connaissances ont été acquises en lexicologie. Le contrôle terminal de lexicologie de l'UE « Qu'est-ce qu'un dictionnaire ? » (C42, note 18) manifeste une bonne intégration des différents classificateurs, fondée sur une distinction claire entre les classificateurs formels, sémantiques, pragmatiques et extralinguistiques. De même, la différence entre les points de vue sémasiologique et onomasiologique semble parfaitement maîtrisée. Mais ces connaissances n'ont pas ébranlé des conceptions fortement ancrées. Confrontée à la difficulté de définir l'idée de laideur dans son mémoire de maîtrise, l'étudiante se tourne vers l'étymologie de l'adjectif anglais *ugly*, sans voir qu'elle substitue à une démarche onomasiologique une approche sémasiologique :

Jusqu'à présent, l'interrogation philosophique et l'incursion dans l'histoire des idées n'aboutissent qu'à des apories. Un détour par l'étymologie du mot laisse entrevoir une solution (p. 12) ;

Définir la laideur à partir de son sens étymologique avait pour objectif d'épurer le mot de toutes ses connotations éthiques et subjectives et ainsi de mieux cerner la laideur shakespearienne. (p. 34) (C 60).

Ce changement de point de vue pourrait être interprété comme une pirouette, si l'approche étymologique n'était pas de surcroît dotée d'une capacité à atteindre l'essence de la laideur.

L'usage qui est fait du dictionnaire de langue pour cerner le sujet du mémoire de DESS est problématique pour d'autres raisons. D'une part, il est utilisé comme un dictionnaire encyclopédique. L'étudiante tire argument de l'absence de renvoi dans le *Petit Robert* entre *théâtralisation* et *scénographie* pour conclure qu'un tel rapprochement est erroné :

Elargir la définition de la théâtralisation à la scénographie, (notamment à la question des panneaux, des lumières, des couleurs, etc...), me semblait erroné et attendu. Erroné d'abord, car lorsqu'on reprend la définition du *Petit Robert*, il n'est à aucun moment mentionné un rapprochement quelconque entre théâtralisation et activité de scénographie. Il s'agit d'un raccourci de langage, né de l'évolution des techniques, et notamment des aménagements matériels du théâtre. Le sens du mot s'est donc vu élargi pour désigner toutes les formes de représentation, notamment dans les expositions. (C85)

L'apparition d'une acception nouvelle, métaphorique, qui serait enregistrée dans un dictionnaire encyclopédique ou analogique, et qui l'est également dans le *Petit Robert*, mais à l'article *théâtre*, par un renvoi à *scénographie*, se trouve récusée au nom d'un attachement au sens premier de *théâtralisation*, qui rappelle la valeur accordée à l'étymologie de *ugly* dans le mémoire de maîtrise. Par ailleurs, quand il s'agit de définir la théâtralisation du savoir scientifique et technique, la démarche consiste à donner la définition de chacun des noms dans le *Petit Robert*, pour dégager des mots clés : *public*, *séance*, *mise en scène*. On retrouve là une stratégie observée dans l'analyse des sujets de dissertation littéraire : s'interroger sur le sens de certains mots, intuitivement perçus comme centraux, sans étudier suffisamment les relations syntaxiques. Mais comme il est impossible d'ignorer ces dernières, on assiste parfois à des coups de force interprétatifs. C'est ainsi que l'idée d'*adaptation*, absente des définitions collectées et des mots-clés, est introduite dans la glose programmatique du sujet de DESS et rattachée à un hyperonyme lui-même absent des définitions, *vulgarisation* :

Théâtraliser le savoir scientifique et technique implique donc que quelqu'un (qui ?) *adapte* les lois de la science et de la technique aux règles de la **mise en scène** théâtrale (comment ?) pour construire des **séances** auxquelles est convié un **public** (lequel ?). Telles sont les trois

directions qui orienteront notre réflexion sur la théâtralisation scientifique et technique, forme particulière de la *vulgarisation* des sciences, ainsi que nous le verrons par la suite. (C85, p. 5)

En utilisant l'italique gras pour les termes introduits sans négociation et les caractères droits gras pour les mots-clés, nous avons voulu montrer la place stratégique des premiers dans l'explicitation de l'expression *la théâtralisation du savoir scientifique et technique*.

Entrée privilégiée dans l'interprétation des textes, la sémantique lexicale est d'autant plus volontiers sollicitée qu'elle fait appel à des relations enseignées dans la scolarité, enregistrées dans les dictionnaires. Il en va autrement pour les **relations sémantiques** portées par les **morphèmes grammaticaux**. Les difficultés à décrire la valeur des désinences verbales en fournira l'exemple. L'ambiguïté du mot *temps* en français est une première source de confusion. Le mot est à la fois utilisé pour décrire l'ordre des événements dans la narration, l'histoire, le tempo, l'opposition premier/second plan (C62). Les termes de *passé*, *présent* et *futur* sont employés aussi bien pour désigner les époques par rapport à un repère absolu ou relatif.

Pourtant, ces approximations côtoient des intuitions fines : dans le cas de la fiction, l'étudiante est sensible à ce que M. Vuillaume (1990) appelle la fiction secondaire, sans disposer des moyens pour la décrire. Selon cet auteur, une phrase de récit de fiction réfère en quelque sorte à deux événements : l'un qui aurait un site temporel passé et un autre, son double, qui aurait son site temporel dans le présent de celui qui en prend connaissance par la lecture. Dans la fiction principale, la datation est calquée sur celle du calendrier réel ; en revanche, dans la fiction secondaire, il y a toujours repérage par rapport au moment de la lecture. C'est le sens que l'on peut donner à d'apparents paradoxes (en gras) présentés du point de vue du lecteur en C3 et de l'auteur en C49 :

Les verbes au passé simple et à l'imparfait, très uniformes, décrivent un état, une **situation présente et réelle dans le passé, qui se développe sous nos yeux**. (C3)

Le passé remémoré se superpose au présent. En effet, lorsque Françoise apporte « du cidre et des cerises », ce cidre et ces cerises sont confondus avec ceux qu' « un garçon de ferme nous avait apporté à Balbec ». Le plus-que-parfait fait place à l'imparfait itératif (*je pensai*,<sup>7</sup> *elle était*, *elle savait*) qui correspond à celui de la narration, **présent rétrospectif, c'est-à-dire présent du narrateur qui agit dans le récit au moment où les faits se sont produits** et passé du narrateur vieilli qui narre après coup ce qu'il a vécu. (C49)

Une autre difficulté tient au fait que les désinences verbales sont appréhendées de façon synthétique et que les commentaires attribuent aux temps verbaux des propriétés qui relèvent du mode ou de l'aspect :

*À propos des vers d'Apollinaire :*

« Ecoutez la chanson lente d'un batelier

Qui raconte avoir vu sous la lune sept femmes

Tordre leurs cheveux verts et longs jusqu'à leurs pieds » (« Nuit Rhénane », *Alcools*)

« qui raconte avoir vu » : Ce passé composé marque une rupture de temps et juxtapose le réel, « raconte » c'est-à-dire narrer une fiction, et l'irréel, « avoir vu », de l'ordre de l'incertitude, mais présenté comme un témoignage. (C16)

*À propos de l'interprétation de l'imparfait :*

l'action passée continue à se produire dans le présent (C5) ;

---

<sup>7</sup> *sic.*

ce qui prolonge l'action en un présent (C6).

En C16, la valeur modale de l'infinitif, mode non personnel, est perçue mais attribuée au passé composé. En C5 et C6, la valeur aspectuelle de l'imparfait est traduite en termes temporels, ce qui conduit à un non-sens : ce n'est pas parce que le procès est vu dans son déroulement à un moment du passé qu'il faut postuler sa prolongation dans le présent.

Enfin, il semble que l'étudiante dispose d'une palette de valeurs temporelles où elle puise des caractérisations sans s'appuyer suffisamment sur le contexte :

Confusion entre présent d'énonciation et passé proche (C58) ;

Confusion entre présent d'énonciation et présent gnomique (C57) ;

Confusion entre imparfait descriptif et itératif (C14, 58) ;

Inversion des valeurs de l'imparfait et du passé simple pour l'assignation de la référence temporelle : « L'imparfait fournit une référence temporelle au verbe au passé simple » (C84).

Le commentaire du poème « Harmonie du soir » (C52, note 17) en fournit l'illustration :

Tout d'abord, la tonalité mélancolique et douloureuse est le résultat d'un temps « qui se fige ». L'étude des temps verbaux souligne l'opposition entre deux temporalités : un présent gnomique qui montre l'éternité du cycle de la nature : *s'évapore* (v. 2-5), *le ciel est* (v. 8,11)... Ce temps « qui se fige » (v. 12 et 15) contraste avec un passé composé *s'est noyé* (v. 12 et 15). Ce passé composé indique l'introduction du point de vue du poète qui regrette ce passé révolu. La douleur est exprimée par ce temps qui fuit et qui ne sera jamais plus. (C52)

L'idée d'un temps « qui se fige » ne figure pas dans le poème : elle est extrapolée à partir des vers 12 et 15 : « le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige ». La métaphore prend une connotation tragique, associée au contraste entre l'aspect accompli du passé composé et l'aspect non accompli du présent dans la relative ; elle ne signifie en rien « l'éternité du cycle de la nature ». Quant à l'idée que les présents auraient une valeur gnomique dans ce poème, elle est battue en brèche par les premiers vers :

« Voici venir les temps où vibrant sur sa tige

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir. »

Le présentatif, suivi de l'infinitif *venir*, annonce des temps à *venir*, temps mythiques, comme le suggère le pluriel qui participe de la connotation religieuse de l'ensemble du texte. L'étrangeté de ce poème résulte d'une tension entre un présent prophétique et le présent de l'énonciation qui le supplante progressivement pour s'affirmer nettement dans le dernier vers, avec l'emploi du déictique *moi* : « Ton souvenir en moi luit comme un ostensor » . On est aussi loin du topos de la fuite du temps que de celui du cycle éternel de la nature.

Il est frappant de noter qu'aucune des erreurs relevées ici n'a été signalée par le correcteur, ne serait-ce que par un trait ondulé. L'étudiante s'en tient donc à des intuitions, parfois fines, souvent desservies par un défaut de méthode dans l'analyse des désinences verbales et des contextes d'emploi, et par une terminologie polysémique.

S'agissant de l'énonciation, un constat similaire peut être fait : l'étudiante connaît les noms des différents discours rapportés mais ne se fonde pas sur une étude assez précise du contexte pour éviter les erreurs et en tirer parti dans l'interprétation.

L'intérêt porté par les critiques littéraires au discours indirect libre explique sans doute l'attention particulière que suscite cette forme de discours rapporté qui repose sur l'implicite, mais aussi son extension abusive, le discours indirect libre étant souvent confondu avec la description (C6, C26, C84) ou l'interrogation oratoire (C73). Il semble qu'une question ne soit pas posée : y a-t-il ou non insertion d'une énonciation autre ? Dans le seul cas où elle l'est, la justification ne se fonde pas sur l'étude de l'énonciation :

Enfin le dernier paragraphe est constitué des paroles de Félicité car c'est son point de vue qui nous est restitué. Ainsi, la comparaison des « lumières de Honfleur » à « une quantité d'étoiles » traduit l'impression que le personnage a ressenti devant ce spectacle. (C84)

Confondu avec le point de vue, le discours indirect libre devient une caractérisation obligée de la littérature réaliste. Pourtant, des connaissances ont été acquises sur le discours rapporté. Le cours de stylistique de Licence y a été en partie consacré, avec l'étude comparative d'une fable de La Fontaine, d'un extrait de *Jacques le fataliste* et de plusieurs extraits de romans du XIX<sup>e</sup> siècle. Le commentaire de *Nana* proposé en évaluation est remarquable (C56, note : 19). L'étudiante semble avoir acquis une méthode de lecture. Confrontée à un passage particulièrement délicat sur le plan énonciatif puisque le personnage éponyme y demande à une amie d'écrire pour elle une lettre tout en lui faisant des suggestions et en acceptant celles d'une autre auditrice, Claire surligne dans une couleur les pronoms et déterminants possessifs de 1<sup>e</sup> personne, dans une autre les autres déictiques, distingue par un jeu de couleurs différentes les verbes à l'imparfait, au passé simple et au conditionnel, entoure les adverbes ou conjonctions en position initiale, distingue le discours direct, le discours indirect, le discours indirect libre et le discours narrativisé. S'appuyant sur ces repérages, le commentaire décrit les marques formelles caractéristiques de chaque type de discours rapporté, avant d'avancer une interprétation. L'analyse s'appuie, pour les formes délicates, sur une lecture théorique *L'énonciation en grammaire de texte* de M. Perret (1994). Une observation méthodique permet au commentaire de gagner en pertinence sur trois plans :

- une finesse dans l'étude de l'énonciation, permettant de distinguer entre connotation autonymique, citation et îlot textuel ;
- une attention portée à l'enchaînement des différents discours dans la construction du texte
- une approche contrastive des différentes modalités du discours rapporté, permettant d'interpréter les choix et les alternances retenus.

La question se trouve posée du réinvestissement d'une telle démarche, nouvelle pour l'étudiante, dans les devoirs ultérieurs. Pourquoi est-il peu perceptible (Cf. C73, C84) ? Comment consolider ces connaissances ? installer des savoir-faire ? mais surtout peut-être convaincre que le gain interprétatif l'emporte sur le coût cognitif ?

Si le mémoire de maîtrise exploite peu les connaissances acquises sur l'énonciation, il manifeste une bonne appropriation des notions de pragmatique. Les devoirs antérieurs font certes référence aux actes de parole, mais de façon intuitive, sans se rapporter à des marques formelles : un performatif est identifié, mais expliqué par le seul présent, sans prendre en compte la personne et le sens du verbe (C41), ce qui conduit dans un autre devoir à traiter *il faut* comme un performatif (C78) ; l'impératif parfois confondu, du fait de l'homophonie, avec le présent de

l'indicatif, n'est pas associé à l'acte de parole approprié (C41). En choisissant de consacrer deux sous parties de son mémoire de maîtrise à l'injure et la malédiction, l'étudiante s'est vu dans l'obligation de procéder à des relevés grâce auxquels ses critères de classement se sont affinés. Pour l'injure, le classement est sémantique ; il est fondé sur l'étude de la métaphore. L'injure référentielle est certes distinguée de l'injure interpellative, mais sans que la différence illocutoire entre l'une et l'autre soit faite. La valeur pragmatique de la malédiction est, elle, posée d'emblée :

La malédiction confère une valeur magique au mot. Elle repose sur le fait que le signe coïncide avec le référent et que la parole a le pouvoir de régir les choses. (C60)

Mais l'agression qui la caractérise n'est pas non plus rapportée à des marques formelles. C'est le mémoire complémentaire (C61 : « *Macbeth*, prophétie ou manipulation ? ») qui va le plus loin dans l'analyse, grâce à des remarques sur la valeur illocutoire des messages ambigus, le rôle de l'indicatif présent, de l'auxiliaire modal *shall* ou de l'impératif. Ce qui conduit l'étudiante à la conclusion :

Véritable manipulation linguistique, la prophétie se révèle aussi un mode d'action psychologique (C61, p. 14).

Au total, pour des raisons de formation, mais aussi du fait de représentations sur la langue, les discours et leur interprétation, les compétences métalinguistiques sont faiblement mobilisées sur les plans de la morphologie et de la syntaxe et dans une moindre mesure de l'énonciation, davantage sur les plans de la sémantique et de la pragmatique, ce qui entraîne des difficultés à articuler les différents niveaux d'analyse pour construire une interprétation.

#### • Commenter des choix discursifs

Deux stratégies sont à l'œuvre dans l'ensemble des travaux : la première présuppose une interprétation, la seconde s'efforce de construire une interprétation compatible avec des observations relevant de différents niveaux. La première stratégie consiste à illustrer l'interprétation avancée par des choix discursifs ; elle procède par une alternance de citations et d'analyses stylistiques relevant de différents niveaux qui s'ajoutent les unes aux autres :

Nabuchodonosor est donc présenté comme le tyran, tout entier résumé dans une passion unique et excessive. Son attitude de défi orgueilleux et de pompeuse affirmation de soi est **complétée** par un désir de vengeance et une fureur exacerbée. En effet, dès le début de l'acte III, Nabuchodonosor commence sa tirade par une métaphore de la chasse qui révèle son sadisme : « ... » **De plus** tout au long de la tragédie, ce tyran est sans cesse associé à une bête sauvage ou à un monstre cruel. « ... ». L'hybris de Nabuchodonosor est **également** marqué dans ses tirades par des phrases brèves et le recours à des figures violentes comme l'antithèse et les constructions brisées. (C38)

Cette stratégie, qui trouve sa forme aboutie à partir de la seconde année de DEUG rencontre des limites lorsqu'il s'agit de commenter des textes plus résistants. On voit apparaître à partir de la Licence, avec les premiers enseignements de stylistique, une autre stratégie qui sans se substituer à la précédente en prend le relais par moments, pour dégager l'implicite (C46) ou mettre au jour le fonctionnement d'une figure. Le mémoire de maîtrise en fournit une illustration : en procédant à une décomposition sémique du comparant (*chien de l'enfer*) et du comparé (*Macbeth*), l'étudiante montre comment la métaphore annule les sèmes incompatibles et amplifie au contraire les autres (C60, p. 46).

Dans les devoirs de stylistique, on observe enfin des plans alternatifs qui diffèrent l'interprétation pour laisser place à une observation du texte qui procède non par adjonction de remarques relevant de différents niveaux, comme dans la première stratégie, mais par exploration assez exhaustive d'un niveau d'analyse puis passage à un autre niveau. Par exemple dans le devoir sur *Nana* préalablement cité, l'étudiante consacre une partie au cadre énonciatif dans lequel alternent différents modes de discours rapporté avant de s'interroger sur le degré de présence du narrateur dans le récit et au traitement des personnages. Mais quelle conscience a-t-elle des choix auxquels elle procède ? Ce recul métacognitif devient nécessaire avec la perspective de l'enseignement.

• **Mettre ses compétences métalinguistiques au service des apprentissages**

La conclusion du premier mémoire professionnel (C86) permet de constater le recul métacognitif atteint au terme d'une année de formation professionnelle :

Pour que l'habitude de lire devienne naturelle, les enfants ont besoin certes d'apprendre à maîtriser le code, d'avoir des connaissances en langue et sur le monde, mais ils ont aussi besoin de pouvoir symboliser, c'est-à-dire d'articuler par le langage leur imaginaire et leur expérience avec la réalité.

On peut supposer que ce qui fait l'attrait des activités proposées autour de ce roman, c'est que les élèves se soient « construits des mondes », sources d'une forte motivation. Les outils ayant permis la construction de ces mondes sont des activités fortement orientées sur la maîtrise du langage, ainsi que le recommandent les programmes de l'école. (C86)

Or, le choix des activités susceptibles de servir la symbolisation est explicité et justifié avec soin :

- le résumé, qui « demande une analyse efficace et donc une lecture fine » et exige une reformulation au présent ;
- l'atelier de vocabulaire dans lequel il est demandé de choisir entre plusieurs acceptions d'un mot polysémique, activité métalinguistique qui « amène l'élève à faire un retour sur sa lecture, à prendre en compte tous les indices entrant en jeu dans la construction du sens » ;
- les questions de compréhension qui « faisaient souvent référence à l'implicite et demandaient donc une interprétation du texte, ce qui ne peut se faire sans une compréhension inférentielle de la lecture pas seulement littérale ».

Le second mémoire professionnel conforte la capacité de Claire à mettre ses compétences métalinguistiques au service des apprentissages. Elle procède d'abord à un classement des erreurs rencontrées, manifestant ainsi une bonne maîtrise de la description du système orthographique mais aussi une mobilisation pertinente de connaissances sur la progression thématique pour analyser des erreurs portant sur les phénomènes de reprise. Elle constitue ainsi trois corpus qui feront l'objet des séances d'étude de la langue : erreurs du « domaine lexical », du « domaine grammatical » et « fonctionnement des discours ». Elle propose un dispositif réflexif dans lequel les élèves doivent d'abord à l'écrit situer l'erreur, faire une proposition, la justifier ; la réponse exacte étant inscrite à la suite d'une mise en commun. Les transcriptions de séances montrent que le jeune professeur parvient à se saisir de certaines remarques de ses élèves pour faire adopter à l'ensemble de la classe des procédures : rapprochements de mots d'une même famille dérivationnelle, variations des contextes, manipulations de substitution. Ce travail est mené de pair avec celui sur les postures de relecture et de réécriture. La conclusion de ce mémoire montre chez

le jeune professeur une conscience aiguë des relations entre didactique et connaissances linguistiques :

D'une manière générale, ces séances filmées m'ont également aidée à repenser ma pédagogie : au lieu de proposer des exercices de grammaire décontextualisés et inintéressants, souvent réussis mais jamais réinvestis dans les productions écrites, au lieu de proscrire la langue de l'oral, j'ai essayé de construire une réflexion linguistique qui implique l'élève par des questionnements : les élèves expliquent leurs décisions orthographiques, expriment leurs indécisions grammaticales, justifient leurs choix lexicaux... Au bout du compte, ils verbalisent les représentations qu'ils ont élaborées, portent un regard plus critique sur leur propre pratique et mettent à jour des fonctionnements peu évidents jusqu'alors. L'interaction orale a permis aux élèves de préciser et de construire des connaissances en langue et en discours. Cette réflexion, valable pour les élèves, l'a été également pour moi. En effet, après avoir visionné chaque séance filmée, j'ai pu observer mes maladresses dues au manque d'expérience dans une classe de ce niveau, mais aussi j'ai senti la nécessité d'explicitier des fonctionnements, des catégorisations et des structures linguistiques que j'avais complètement intégrés. Il a fallu que j'adopte également cette attitude réflexive pour pouvoir aider les élèves à construire une posture de questionnement qui les a conduit à expliciter leurs stratégies et leurs démarches d'écriture. À ce titre, les séances filmées ont été d'une aide précieuse et leur analyse *a posteriori*, m'a aidé à mieux guider ces élèves pour les rendre acteurs et autonomes dans leurs propres apprentissages. (C87)

## 6. Bilan et poursuite de la recherche

L'étude des travaux universitaires de Claire permet de mesurer le chemin à parcourir entre la mémorisation de connaissances déclaratives en sciences du langage et leur réelle appropriation, que l'on peut définir comme la capacité à les mobiliser de façon régulière et pertinente dans des analyses de détail. Cette étude permet aussi de mettre en évidence le type d'exercice qui favorise cette mobilisation pour cette étudiante, et de s'interroger sur ce qui relève de dispositions particulières ou de principes plus généraux.

Claire entre à l'université sans avoir véritablement intégré les notions de narratologie qui figurent dans les programmes de lycée. Ses premiers travaux manifestent une lecture identificatoire, peu sensible à la médiation du langage et à la spécificité du littéraire. C'est la confrontation entre des textes relevant de différents états de langue ou de différents codes linguistiques qui l'oblige à une prise de distance : littérature du Moyen Age en Licence, lecture de Shakespeare en édition bilingue pour le mémoire de Maîtrise. Toutefois, ce cheminement personnel ne semble pas conceptualisé ; les lectures théoriques proposées dans le cadre des enseignements de poétique n'y ont pas contribué ; elles restent convoquées de façon artificielle dans les devoirs de littérature. En revanche, les notions de pragmatique sont réinvesties et retravaillées dans le cadre des deux mémoires universitaires (Maîtrise et DESS) attentifs à la spécificité du texte dramatique. La rédaction des deux mémoires professionnels est l'occasion pour Claire d'approfondir son étude de la langue et du texte en s'interrogeant sur les processus d'interprétation et les raisonnements des élèves scripteurs. Le rôle d'une écriture longue dans l'intégration de notions théoriques est manifeste pour cette étudiante ; le choix de sujets qui révèle toujours une prise de risque<sup>8</sup> signale l'investissement fort de cette étudiante dans cette forme d'écriture.

---

<sup>8</sup> Une maîtrise exigeant la lecture de Shakespeare dans le texte, un mémoire de DESS abordant sous un angle original la conception d'expositions à caractère scientifique, un premier mémoire

Mais les évolutions ne sont ni linéaires ni parallèles. Bien que Claire lise beaucoup et que son rapport au texte littéraire se modifie sensiblement au cours de sa formation, on observe des contresens, notamment dans les sujets de dissertation, qui résultent non de méconnaissances lexicales mais d'une prise en compte insuffisante des relations syntaxiques. Entre le devoir didactique de Licence où l'étudiante n'interroge pas ses propres difficultés d'interprétation ni celles de ses élèves potentiels et le mémoire professionnel où le jeune professeur rend compte de la façon dont elle mène le débat interprétatif, il s'est produit une mutation dont on aimerait savoir si elle est durable.

Les compétences langagières en production gagnent à être rapprochées des compétences métalinguistiques pour éclairer des décalages, mais aussi des dynamiques. Les très bons résultats de l'étudiante aux partiels de linguistique ne s'accompagnent pas de réinvestissements sensibles dans la maîtrise du code graphique, dans l'utilisation du dictionnaire ou l'analyse du texte littéraire. Dans ce dernier domaine, le commentaire fait appel aux termes grammaticaux pour cerner des intuitions souvent fines, sans toujours identifier le niveau d'analyse ni le morphème porteur de la valeur décrite. Les confusions terminologiques persistent, d'autant qu'elles ne sont pas signalées dans les devoirs de littérature. Une approche plus heuristique se fait jour avec le cours de Licence sur l'énonciation, mais au-delà de l'application immédiate, les bénéfices en sont peu perceptibles, par défaut de continuité et de cohérence entre les enseignements de langue et de littérature.

C'est dans son second mémoire professionnel que Claire commence à développer une réflexion sur le code graphique qu'elle n'a pas toujours pu mener sur ses propres productions : prenant appui sur des apports théoriques sur le système graphique du français, absents de son cursus antérieur, elle fait le pari de l'explicitation par les élèves de leurs procédures et constate en retour la nécessité de développer pour elle-même une attitude réflexive. La recomposition des connaissances grammaticales de Claire est donc aussi tardive que spectaculaire, portée sans doute par un projet professionnel fort et des expériences de formation qui ont joué un rôle de catalyseur.

Je souhaiterais étudier le film réalisé par ce professeur en parallèle de son mémoire professionnel PLC, afin de comprendre comment sa pratique en étude de la langue s'est enrichie des apports d'une formation universitaire et professionnelle diversifiée.

---

professionnel sur la lecture littéraire à l'école primaire, introduite un an auparavant dans les programmes et un second mémoire professionnel sur l'étude de la langue au lycée, sujet très rarement choisi par les stagiaires à ce niveau d'enseignement, malgré les besoins manifestes des élèves.

## Chapitre 3

### Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours directs après la Maîtrise

#### 1. Caroline : Capes en 1 an après la Maîtrise et poursuite d'études

##### 1. 1. Présentation

- **Cursus**

Née en 1978

1996 : Baccalauréat

1996-97 : Hypokhâgne

1997-98 : DEUG 2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement

1998-99 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1999-2000 : Maîtrise de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2000-01 : PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2001-02 : Agrégation de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre (non admissible)

2002-03 : PLC2, IUFM de Versailles, site d'Antony Jouhaux, stagiaire en responsabilité en lycée.

2003-05 : Titulaire remplaçante en lycée

2005-06 : Titulaire remplaçante en collège ; préparation de l'agrégation externe (non admissible)

Expérience professionnelle jusqu'en 2000 : trois années d'études dirigées trois fois par semaine en collège (celui où elle a réalisé son stage de sensibilisation), un remplacement d'un mois en cours de français pour des 6<sup>e</sup> (mai 2000).

## • Documents

DEUG 2 de Lettres Modernes :

- Rapport de stage de sensibilisation : « Aider les élèves à apprendre, compte tenu de l'hétérogénéité » (Ca1, note 15/ 20) ;
- Réponse au questionnaire proposé aux PLC2 dans *Enseigner le français* (Elalouf, 1996) et entraînement à l'épreuve de grammaire et stylistique (Ca2).

Maîtrise :

- Mémoire, Ca3, « Séduisante et inquiétante étrangeté dans l'univers d'*Un Prêtre Marié* de Jules Amédée Barbey d'Aurevilly. » (mention TB).

PLC1, préparation au CAPES, Ca4 à Ca12 :

- 8 devoirs de grammaire et stylistique (moyenne des concours blancs : 13/ 20) ;
- compte rendu de l'épreuve sur dossier au CAPES, Ca 12 (note 14/ 20).

Agrégation :

- Liste de phrases dont l'analyse a posé problème, extraites des œuvres au programme, Ca13.

PLC2 :

- Bilan de fin de séquence, Ca 14 ;
- Mémoire professionnel, Ca15, « Comment aider les élèves à comprendre, interpréter et s'appropriier les textes littéraires ? (mention : très satisfaisant) ;
- Entretien sur la base du questionnaire présenté [DT20], proposé aux élèves de sa classe, Ca16.

## • Questionnaire

### 1. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?

Enseigner la langue consiste à apporter une maîtrise de la grammaire, de l'orthographe. Ensuite lorsqu'une base solide paraît acquise, il est nécessaire de présenter la langue comme une matière vivante. Les mots ont un sens par rapport à d'autres, sont inscrits dans un environnement donné, la langue a un pouvoir ludique (images poétiques, mots valises).

### 2. Dans vos motivations à devenir professeur de français, quelle place a eu la perspective d'enseigner la langue ?

L'enseignement de la langue dans ses « rudiments » (grammaire, orthographe, conjugaison) me semble indispensable. Le côté répétitif et rébarbatif peut être écarté par des présentations ludiques, en jouant sur les thèmes. Ensuite, il est nécessaire d'explorer les textes des « grands auteurs » pour observer la mise en application de tout ce matériel. Enfin, il faut savoir s'exprimer correctement employer des mots choisis et précis.

### 3. À quoi sert l'enseignement grammatical d'après vous ?

L'enseignement grammatical est fondamental. Il est à la base même de tous les travaux ultérieurs. Avant d'avoir atteint un certain niveau de connaissances, on ne peut rien entreprendre.

### 4. Avez-vous eu le sentiment d'avoir « appris la grammaire » durant vos années de collège ?

Je me souviens avoir eu à apprendre par cœur des fiches de grammaire et de conjugaison. Le plus souvent, nous faisons des lectures et le professeur tirait parti des difficultés du texte pour proposer une leçon de grammaire ou de conjugaison.

5. Pensez-vous que l'enseignement grammatical que vous avez reçu vous a aidé à maîtriser la langue écrite ? Si oui, dans quels domaines ?

L'enseignement grammatical que j'ai reçu m'aide à maîtriser la langue écrite dans mes travaux universitaires, la correspondance. Je me souviens d'un professeur qui illustre les points de grammaire et de conjugaison par des corpus de phrases de « grands auteurs ».

6. Dans quelles situations d'apprentissage et à quel niveau scolaire avez-vous été amené(e) à réfléchir sur la langue ?

À partir de la seconde, j'ai découvert la rhétorique avec l'initiation aux commentaires composés. La langue n'était pas seulement un outil de communication à maîtriser. Il y avait quelque chose qui se dessinait entre les lignes des textes. Il me fallait réapprendre à écrire et parler, découvrir les interprétations et les secrets des textes.

7. À quels moments avez-vous entendu parler de linguistique ?

En hypokhâgne.

8. a. Quelle a été votre formation linguistique à l'Université ? (précisez le niveau, l'intitulé des UE, le nombre d'heures (ex. 2h annuelles), la note obtenue).

F4210, 26h, CT<sup>1</sup>, Méthodes en grammaire (16/ 20)

F4221, 13h, CM, Qu'est-ce qu'une grammaire ? (16/ 20)

F4222, 13h, CM, Qu'est-ce qu'un dictionnaire ? *note non communiquée*

F4225, 26h, CT, Modèles et description en grammaire (14/ 20)

F4706, 26h, CT, Enonciation en grammaire de texte (13/ 20)

b. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

Ce parcours m'a été très utile pour améliorer mes écrits (commentaires composés). En revanche, j'ai eu du mal à me familiariser, lors des premiers cours à un vocabulaire de spécialiste qui m'était inconnu.

9. a. Pensez-vous que la formation linguistique que vous avez reçue aura une influence sur l'enseignement de la langue que vous assurerez. Si oui, de quelle façon et sur quels points ?

Je n'ai pas encore le recul nécessaire pour répondre. En tous cas, je ne consulte plus mes dictionnaires et encyclopédies de la même manière. J'ai découvert de nombreuses nouveautés en particulier en F4706 (discours narrativisé, connotation autonymique, îlots textuels, ...). J'apprends à devenir précise dans mes remarques sur une phrases, à justifier chaque élément syntaxique.

b. Y a-t-il des domaines de l'enseignement de la langue dans lesquels vous vous sentez insuffisamment préparé(e) ?

J'aimerais continuer et approfondir les travaux de stylistique. J'ai des lacunes concernant l'évolution de la langue (vieux français, moyen français).

10. Quels compléments attendez-vous dans la suite de votre formation ?

Des cours très orientés pour maîtriser le vocabulaire et les démonstrations nécessaires aux exercices proposés aux concours.

11. Votre stage vous a-t-il permis de réfléchir à la façon dont on peut faire étudier la langue à des élèves ?

Oui. Il faut éviter les tableaux de conjugaison et autres fiches. Les supports thématiques sont importants. Il faut que les élèves participent et élaborent eux-mêmes la leçon. Il est indispensable de partir de leurs erreurs. Enfin, la langue doit leur être présentée comme agréable à découvrir et pleine de surprises. On peut réaliser des cadavres exquis avec les élèves, faire des exercices d'après *Les notes de chevet* de Sei Shonagon. Surtout il faut varier les exercices.

---

<sup>1</sup> CT : cours TD.

12. Votre stage vous a-t-il révélé des domaines d'étude de la langue à approfondir pour votre propre formation ?

- une maîtrise parfaite de l'orthographe et de la conjugaison ;
- un langage châtié ;
- comment répondre à des questions telles que « Quelle est la différence entre un enterrement et des funérailles ? ; Pourquoi préfixe et suffixe ? ».

#### • **Commentaire**

Dans sa définition de l'enseignement de la langue, Caroline juxtapose dans une succession chronologique la tendance normative qui limite cet enseignement à la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe et la tendance linguiste, avec une approche vitaliste de la langue, organisme faisant système, en rapport avec un contexte, mais aussi doté de finalités propres. Sa réponse à la seconde question renforce cette conception par étapes de l'apprentissage : apprentissage des « rudiments » sous une forme qui peut être plaisante, application aux « grands auteurs », expression correcte et choisie. Même chose pour la question 3 qui évoque une base sans laquelle « on ne peut rien entreprendre ». En confrontant ces réponses au mémoire de PLC2, on constate que l'exigence de maîtrise de la langue demeure, mais dans une approche beaucoup plus dialectique des rapports entre norme et variété des usages, réception et production.

Dans les réponses aux questions 4 et 5, Caroline convoque des souvenirs scolaires sans en faire une analyse explicite. Il se dégage toutefois de ces rappels que la mise en relation de la langue et de la littérature est associée pour elle dès le collège à la maîtrise de la langue écrite. En reconnaissant que l'enseignement grammatical l'a aidée dans la maîtrise de la langue et en interprétant la maîtrise de la langue comme celle de la langue écrite, elle se situe dans le profil le plus représentatif chez les PLC2 interrogés (75% des réponses). Elle s'en distingue en revanche en répondant précisément à la question 6, généralement éludée par les stagiaires, qui disent ne pas s'être interrogés sur les situations d'apprentissage où ils ont été amenés à réfléchir sur la langue. Caroline décrit une véritable rupture épistémologique avec la découverte de la rhétorique et de l'herméneutique en seconde, qui impose un nouveau rapport au langage. On en trouvera un prolongement dans le mémoire de PLC2 (Cf. infra).

La découverte de la linguistique s'inscrit dans la suite de cette « révolution », sans solution de continuité avec l'approche littéraire. Cela s'exprime en termes scolaires par la référence au commentaire composé (initiation dans la question 6, approfondissement dans la question 8). Avec du recul, le jeune professeur confirme l'importance de cette rencontre avec la linguistique de l'énonciation et du texte :

Il me semble que s'est produit un « déclic » lecture/ écriture lorsque j'étais en 2<sup>ème</sup> année de DEUG et que je suivais le cours de Mme Perret : « l'énonciation en grammaire du texte ». La même année je suivais en auditeur libre le cours de Mme Tisset : « initiation à la rhétorique et à la stylistique ». J'ai associé technique littéraire et production de sens. J'ai « senti » la différence entre paraphrase et interprétation. [DT33]

Les difficultés mentionnées au sujet du « vocabulaire spécialisé » qui lui était inconnu ne traduisent pas un rejet, mais la nécessité d'un effort intellectuel pour aborder une discipline nouvelle dont les méthodes sont immédiatement réinvesties dans la pratique (consultation différente du dictionnaire, justification des choix syntaxiques). La curiosité manifestée pour l'étude de l'énonciation se confirmera

dans les travaux ultérieurs, où les notions citées dans la réponse au questionnaire sont effectivement opératoires.

Avec ses réponses aux questions 9b et 10, Caroline se projette de façon réaliste dans son cursus universitaire. En pointant les lacunes de sa formation, elle montre qu'elle a déjà une bonne connaissance des exigences du concours. Mais Caroline a également une expérience professionnelle, grâce au stage de sensibilisation et aux études dirigées qu'elle assure. La réponse 11 interprète le verbe « pouvoir » de la question comme un déontique. D'où une liste de prescriptions où se mêlent pédagogie « officielle » et observations personnelles. Beaucoup plus instructive est la réponse à la question 12 où l'étudiante formule à la fois des exigences normatives pour elle-même, tant à l'écrit (*orthographe* et *conjugaison*) qu'à l'oral (*langage châtié*), mais signale également des questions d'élèves qui auraient pu la mettre en difficulté. Le simple fait qu'elle ait relevé ces questions pendant son stage en responsabilité montre qu'elle se place déjà dans une posture d'enseignant et que, loin d'éluder ce qui pourrait déranger, elle a mémorisé le type de questions auquel elle devra se préparer.

## 1. 2. Représentations de la langue, du langage

Dès ses premiers écrits, Caroline manifeste une conscience fine de la médiation de la langue et des genres de discours et ne limite pas les fonctions du langage à la seule communication. Dans son rapport de stage de DEUG, elle traite le langage comme un outil intellectuel et se dote pour traiter son sujet de concepts qu'elle définit : *hétérogénéité, compétences, capacités*.

Son mémoire de maîtrise, qui porte sur l'étude d'un roman de Barbey d'Aurevilly, *Un Prêtre Marié*, manifeste sa sensibilité au rapport au langage dans la création littéraire. À la différence de très nombreux mémoires de Lettres Modernes, l'écriture n'est pas abordée dans une partie terminale, comme un « ajout obligé », mais est prise en compte à chaque étape de l'étude, ce qui permet de distinguer progressivement l'étrangeté, qualifiée de *séduisante et inquiétante*, de Barbey d'Aurevilly, du fantastique pratiqué par les écrivains de son temps :

1. La création d'une atmosphère pénétrante et envoûtante  
>>> *étude des lieux, de l'expression du temps, du fonctionnement de la conversation et de la narration*
2. Un nouveau syncrétisme  
>>> *étude des réseaux symboliques*
3. Un texte diabolique ?  
>>> *étude des transgressions*

(Ca 3, p.1).

L'étudiante étudie très précisément le processus de relais des voix narratives, son rôle dans l'élaboration du sens, et le brouillage qu'il permet entre êtres de papier, personnages réels et croyances populaires. Les études de détail manifestent une maîtrise des notions de linguistique textuelle et discursive acquises dans son cursus antérieur (Cf. questionnaire, réponse aux questions 8 et 9) :

- « on ne savait où [...] » (p. 885) ;
- « on sut – comme on sait tout en province par les gens de province qui viennent à Paris » (p. 890) ;
- « on disait qu'on le rencontrait dans Paris ne portant plus ses habits de prêtre. *Il a jeté*, disait-on, *le froc aux orties*. On ajoutait des choses affreuses, d'autres immondes... Mais on ne

savait pas, mais personne ne pouvait savoir [...]. Vers ce temps-là, on vit dans le ciel, raconte-t-on [...] » (p. 891).

La technique employée est celle de la polyphonie énonciative. « Rollon-Barbey » veut amener son auditoire et par delà le lecteur, à percevoir que des fragments de l'énoncé n'appartiennent pas au tissu du texte mais qu'ils sont empruntés à une instance narrative autre. Il s'agit de connotations autonymiques où les mots se combinent en usage et mention. C'est le cas pour les expressions « le prêtre marié » ou « l'Abbé Sombrevail » qui reviennent comme des leitmotiv en italiques ou en caractères gras dans le texte. Nous remarquerons encore le goût pour les expressions patoisantes qui dépaysent ; « les diries », la bijude », « un veuvier ».

Dans nos citations la présence de modalisateurs « raconte-t-on », « on dit que » sont des commentaires métalinguistiques souvent redondants. En revendiquant le statut de paroles citées, l'auteur à travers le narrateur les tient à distance. Le dédoublement de l'instance énonciative porte un caractère d'inquiétante étrangeté. Tout se passe comme si sous cet écrit déjà curieux, puisqu'il nous est apparu comme un texte à clef, coulait un autre récit. (Ca3, p. 34)

L'étudiante procède ici au rapprochement de trois citations pour mettre en évidence la façon dont le narrateur rapporte des propos dont il est dépositaire sans les prendre à son compte ; elle recense les moyens de mise à distance en les nommant précisément et propose une interprétation de leur cumul. L'analogie - et non l'identité - entre Rollon et l'auteur, que reflète l'appellation « Rollon-Barbey » est analysée dans les pages qui précèdent.

Son attention à la matérialité du signe et aux « intersignes » et son souci de contextualiser sans raccourci réducteur la conduisent à des rapprochements très pertinents :

« Quand elle était debout, sa taille était courbée comme une faucille, et le temps, qui bouffonne avec ses ravages et nos infirmités, avait pris plaisir à la tordre en un Z bizarre » (*Un prêtre marié*, p. 942)

Julie la Gamasse a la physionomie de la destinée. Son corps est une circonvolution qui rappelle le parcours des personnages. Les détours de Sombrevail qui le ramènent au Quesnay, ou encore le parcours labyrinthe de Néel et son briska dont le but est de finir brisé sur la perron du Quesnay. La comparaison de son corps à la lettre Z est singulière. Cette lettre est symétrique, elle ressemble à un sablier dont on aurait oublié de finir le tracé des contours. Julie Gamasse est porteuse de mort. Elle ressemble à une allégorie de la mort sous les traits d'une femme faucheuse décharnée. Les allitérations en [s] de « faucille », « Z bizarre », « La Gamasse » imitent un sifflement sinistre. Ses attributs sont aussi bien ceux de la mort que de la vie dans l'imaginaire aurevillien. (Ca3, p.26)

La signature de Barbey d'Aurevilly est chargée de mystère. Au musée de Saint Sauveur le Vicomte, le visiteur peut observer divers papiers manuscrits où se déploie à l'encre rouge, l'étrange signature du Connétable des Lettres. Le J, de Jules se métamorphose en un Z. Tout comme le Y de son patronyme qui se contorsionne en un Z bizarre. Entre le A d'Amédée et cette finale, entre l'alpha et l'oméga de ce nom de démiurge se résume l'essence d'une œuvre. Ces quelques lignes rappellent étrangement une figure que nous avons déjà rencontrée : Julie la Gamasse. (Ca3, p.98)

Au terme d'un parcours qui l'a conduite à étudier comme autant d'intersignes les motifs du fil rouge, de la torsion et du vampire, le rapprochement s'impose entre la signature de Barbey d'Aurevilly et la silhouette cassée de cette femme dont le corps même figure un attribut de la mort.

Enfin, Caroline a remarquablement assimilé les nombreuses lectures critiques qui ont accompagné la rédaction de son mémoire, comme en témoigne son traitement de l'intertextualité. Elle démonte les procédés subtils du satanisme aurevillien, en montrant comment il inverse les principes de lecture des symboles, procède à des rapprochements éclairants avec des œuvres picturales comme *La tentation de Saint Antoine* de Félicien Rops, et conclut au caractère subversif de cette écriture qui « préfère la *diabolie* qui égare le lecteur au symbole qui renoue » (Ca3, p.87).

Dans les devoirs de CAPES, les problématiques de commentaire stylistique manifestent la même attention à la scène énonciative (D. Maingueneau, 2004) et à la médiation des genres dans la démarche herméneutique. Ainsi Caroline avance-t-elle à propos d'un poème des *Regrets* :

Nous nous proposons de montrer comment la mise en scène du « je » sous l'apparente simplicité d'une plainte se complique d'un jeu d'images et de constructions rythmiques inhérents au genre du sonnet qui renferment une réflexion sur l'essence de la poésie. (Ca6).

Ce souci de ne pas opposer la langue et la littérature, mais de les associer dans un processus d'enrichissement mutuel se retrouve dans le mémoire professionnel de PLC2. Les deux premières parties de ce mémoire sont en effet étroitement liées :

1. Comment contextualiser pour donner du sens et accéder à des pistes d'interprétation ? La lecture analytique requiert des savoirs littéraires.
2. Comment intégrer l'étude de la langue dans une démarche allant du signifiant au signifié ? La lecture analytique requiert des savoirs linguistiques. (Ca15, p.1)

Caroline commence sa seconde partie par une analyse des programmes dont elle perçoit bien les références à la pragmatique, sans les réduire à des techniques de communication :

Il serait extrêmement restrictif de croire que la rhétorique est simplement un art du maniement du discours, au sens techniciste du terme.  
La rhétorique est aussi une vision du monde, un travail sur les valeurs, sur l'image de l'émetteur et les passions du récepteur. (Ca15, p.12)

Cette acception de la rhétorique, qui intègre l'éthos (D. Maingueneau, 1990, p. 75), lui permet d'appréhender la notion de registre, dont elle va se servir comme d'un levier pour modifier le rapport au texte de ses élèves, après avoir constaté leurs difficultés à mobiliser des outils formels et leur propension à réagir affectivement à leurs lectures. Une lecture attentive des copies lui permet ensuite de mesurer ce qui a été mis en mouvement chez certains élèves ainsi que les résistances qui demeurent. En s'appuyant sur les travaux de D. Bucheton (1999), elle décrit ainsi un spectre allant des copies « qui ont su prendre de la distance avec l'histoire racontée – distance qui n'exclut pas l'émotion que provoque la lecture, mais permet aussi de sortir du jeu de l'illusion de la réalité que travaille la fiction » – aux copies qui font « des résumés entiers de *Germinal* grâce auxquels les élèves voulaient justifier l'idée que le roman était naturaliste car il racontait la vraie vie dans un cadre chronologique ». (CA15, pp. 30-31).

### **1. 3. Compétences langagières en réception**

Dans le rapport de stage de DEUG, Caroline s'attache à décrire une situation de lecture spécifique au contexte scolaire, dont elle analyse les paramètres : lire et comprendre les consignes (Ca1, p.3). Elle manifeste ainsi sa capacité à transposer à des textes non littéraires ses connaissances linguistiques.

Le mémoire de maîtrise part des premières impressions et des malentendus qu'a suscités la lecture du roman de Barbey d'Aurevilly chez ses contemporains pour construire sa problématique :

Lors d'une première rencontre avec le roman aurevillien, ce qui intrigue, c'est cette insondable quantité de mystères et de bizarreries qui gît derrière les facettes biseautées de sa prose. Barbey décrit-il la lande, une pièce d'eau, un berger, un notable ? Le lecteur perçoit en arrière plan une odeur de déchéance putride. Célèbre-t-il la vie ? Ce n'est qu'une danse macabre, peinture des vanités où grimace la mort au premier rang. D'où les nombreux malentendus sur cette œuvre. D'un côté les feuilletonnistes dubitatifs face à ce curieux festin de mélancolie, et de l'autre les partisans, les amateurs avertis de mystères qui savent combien ce curieux étalon normand ne chevauche que la noirceur de son inconscient. (Ca3, p.2)

L'étudiante décrit finement en quoi l'inquiétante étrangeté de cette œuvre requiert une participation active du lecteur, partagé entre la fascination de la fiction et la nécessité de s'en détacher, en proie au doute, devant le jeu « sur la nature représentative et non représentative du langage » (Ca3, p. 7), amené à anticiper et pourtant « pris au piège de ses habitudes de lecture référentielle » (Ca3, p. 41), guidé grâce aux procédés qui le préparent et « le mettent dans une disposition de réception particulière » (Ca3, p. 91) et finalement vampirisé par un narrateur qui lui ravit l'histoire à la construction de laquelle il a été associé (Ca3, p. 96). De l'introduction à la conclusion de ce mémoire, la question de la réception en constitue le fil d'Ariane.

Dès l'entraînement à l'épreuve de grammaire et stylistique, l'étudiante sait rendre compte de sa lecture en proposant une analyse lexicale qui prend en compte les contraintes de sélection et les connotations. L'exercice en temps limité conduit certes à quelques contresens locaux, comme la confusion entre un *ne* de négation et un *ne* explétif, ce qui inverse la valeur de vérité d'une proposition (Ca5) ou une interprétation erronée de la périphrase « le souci qui m'outrage » (Ca6), mise en relation avec les servitudes de la cour et non les maux physiques dont souffre le poète vieillissant. Mais ces quelques approximations restent exceptionnelles, comparées au nombre d'analyses de détail précises, auxquelles s'ajoute un souci constant de caractériser l'effet produit sur le lecteur par le texte étudié. Par exemple, à propos d'un extrait de *Mort à crédit*, l'étudiante conclut en le caractérisant comme « un jeu sur la langue qui à chaque lecture est réactualisation du texte et renaissance des mots par un style *délirant* allant contre toute attente, choquant... scandaleux » (Ca4).

L'attention de Caroline à la réception ne se dément pas dans son mémoire professionnel. Elle se donne très tôt les moyens de prendre en compte les habitudes de lecture de sa classe de Seconde, section médico-sociale :

Mes élèves, pour la majorité d'entre eux, adoptent des lectures essentiellement référentielles et identificatoires. Le texte, pour être intéressant doit être une histoire vraie. Or, la plupart du temps, ils ont souvent le sentiment de rester aux portes de l'œuvre qui leur semble insaisissable, éloignée d'eux, sans chair. Ces éléments m'ont conduite à réfléchir à des pratiques qui redonnent de la « chair » au texte et qui résolvent le problème didactique de l'éloignement des œuvres littéraires dans le temps. (Ca15, p.10)

Il s'agit pour le jeune professeur de satisfaire au besoin d'identification des élèves de façon qu'ils s'engagent dans la lecture, puis de les aider à dépasser l'identification. Ainsi la lecture d'*Andromaque* a été préparée par un exposé sur la préciosité, en tant que mouvement littéraire, qui a eu pour prolongement la

réalisation par groupes d'une *Carte du Tendre* version XXI<sup>e</sup> siècle et l'écriture de cinq périphrases à partir d'objets du quotidien. Une référence au programme de lycée vient à l'appui de cette démarche :

Même au moment où elle paraît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information ; par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents – de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception.<sup>2</sup>

Caroline rapproche à juste titre cette citation des analyses de Jauss. Elle fait en sorte que les élèves se projettent dans la lecture à venir du texte en demandant, par exemple, trois schémas actantiels à partir des personnages d'Andromaque, d'Hermione et de Pyrrhus :

Ils permettent de mettre en présence les différents conflits latents qui vont éclater successivement dans les actes suivants et permettent aux élèves qui n'ont pas encore lu toute la pièce, d'émettre des hypothèses de lectures. Par exemple, plusieurs jeunes filles m'ont demandé si Oreste et Andromaque ne pouvaient pas se rencontrer pour s'aider mutuellement à parvenir à leur fin, surtout si Andromaque détestait irrémédiablement Pyrrhus. (Ca15, p. 21)

On voit aussi le jeune professeur très attentif aux remarques de ses élèves pour faire des choix de lecture cursive, en complément des textes étudiés en classe :

À propos d'une périphrase où Hermione se désignait comme « la fille d'Hélène » j'ai demandé aux élèves pourquoi la jeune princesse parlait d'elle à la troisième personne et faisait allusion à sa mère. Laetitia m'a répondu qu'Hélène était « une femme à histoires » et comme l'on dit « telle mère telle fille », Hermione se présente comme une digne descendante des Atrides. Il était facile de reformuler cette définition de la fatalité... J'attendais plutôt une remarque sur la réécriture du mythe et les échos des causes de la guerre de Troie. Mais cette réflexion sur les « femmes à histoires » m'a donné envie de proposer à la classe en lecture cursive *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux. (Ca15, p.11)

C'est avec humour que Caroline traite le décalage entre ses attentes et la réponse d'une élève, mais loin d'en rester à l'anecdote qui fait sourire, elle tire parti de la remarque de cette élève sur deux plans : l'analyse d'une notion clé de la tragédie classique, et le choix, pour une lecture cursive, d'une œuvre qui est elle aussi une réécriture de l'épopée grecque et dans laquelle le personnage d'Hélène joue un rôle majeur. Enfin, comme on l'a vu plus haut, la lecture des devoirs est pour le jeune professeur le moyen de mesurer l'évolution des élèves en étudiant quelle posture de lecteur ils adoptent. En constatant que la posture « lettrée » n'est adoptée que par une seule élève à l'issue d'un bilan de la séquence 3 (qui précède celle sur *Andromaque*), elle s'interroge sur le transfert des savoirs, qui constitue la troisième partie de son mémoire professionnel.

#### **1. 4. Compétences langagières en production**

##### **• Rédaction**

Caroline manifeste dès ses premiers travaux une grande aisance à l'écrit. Son mémoire de maîtrise est non seulement exemplaire dans sa gestion de l'écriture longue, mais aussi dans son alliance d'une analyse précise à d'autres moyens, métaphore ou comparaison, quand l'explication se dérobe, quitte à revenir ensuite sur les raisons de cette résistance :

Le rythme est lent, non uniforme, le dénouement est travaillé sur le modèle de la chute. Tout est fonction d'un effet qui se veut volontairement troublant. Il n'y a pas de règles

---

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale (2000), *Programme de lycée*. Paris, CNDP.

précises à ce jeu de lecture. Il s'agit bien d'égarer le lecteur ... comme si la lecture devenait parcours initiatique dans un labyrinthe avec des obstacles à éviter et un monstre à rencontrer... (Ca3, p. 33).

La troisième partie du mémoire s'attachera montrer que ce pressentiment est effectivement inscrit dans texte. La métaphore a donc ici une fonction heuristique.

Si les travaux de grammaire et stylistique sont moins élaborés, par manque de temps, ils se distinguent par un souci de concision et de hiérarchisation.

#### • **Didactique de l'écriture**

C'est la difficulté à faire lire des textes littéraires qui conduit le jeune professeur à accorder de l'importance, dès sa troisième séquence, aux processus d'écriture :

Ils ont souvent l'impression qu'un auteur est un « monstre sacré » mort depuis longtemps donc inintéressant et écrivant des choses forcément tristes.

Il faut qu'ils comprennent qu'un auteur est un homme qui travaille, rature, souffre, recommence et est souvent insatisfait.

Travailler un brouillon d'auteur c'est leur prouver qu'un roman, une pièce de théâtre n'est pas sorti *ex nihilo* ! [DT33]<sup>3</sup>.

Caroline propose donc de comparer les trois premières versions de l'incipit de *Germinal* à la version définitive. Elle envisage de consacrer ultérieurement une séquence entière au travail de l'écriture, avec un choix de textes présenté en [DT33]. Toutefois, le mémoire professionnel ne propose pas de dispositifs dans lesquels les élèves auraient à réécrire. Les travaux proposés restent conçus comme une évaluation des séquences d'enseignement, immédiatement notés. L'attention du jeune professeur s'exerce surtout sur le choix des sujets au regard de leur traitement par les élèves et l'on observe des ajustements progressifs. Par exemple, le premier sujet d'écriture d'invention demande, à la manière de l'incipit de Zola, une description du lycée à travers un mythe répertorié dans le manuel de méthode des élèves. L'analyse des copies lui montre qu'une majorité d'élèves n'a pas respecté la forme de discours demandée, produisant un récit. Caroline en conclut que la liberté laissée aux élèves leur a nui et qu'il aurait fallu leur imposer des consignes plus précises, par exemple ne pas leur laisser le choix du mythe. Conclusion qui peut être discutée au regard des travaux d'élèves cités. Tous, même ceux qui sont jugés réussis, mettent en scène un personnage mythique au lieu de faire du lycée un lieu mythique. Ce qui peut expliquer la propension des élèves à rédiger des récits et non des descriptions. La liberté laissée aux élèves a justement permis de mettre au jour une conception dominante du mythe associé chez les élèves à la figure du héros, conception qui peut faire obstacle à l'interprétation de la mine comme lieu mythique dans *Germinal*, alors qu'une consigne plus contraignante l'aurait masqué en ramenant l'écriture à un exercice scolaire.

Mais au fil des séquences, le regard du jeune professeur s'aiguise, et elle propose une seconde analyse de copies, de dissertation cette fois, dans laquelle elle identifie la principale posture de lecture adoptée par chacun de ses élèves et procède à des regroupements.

---

<sup>3</sup> Cf. Carole en [DT33].

C'est par la pratique de l'oral que Caroline cherche à dépasser les difficultés rencontrées. On rencontre souvent en marge des copies annexées à son mémoire : « Que voulez-vous dire ? ». Il ne s'agit pas d'un euphémisme pour « mal dit », mais d'une véritable question qui trouve son aboutissement en module ou en aide individualisée :

[...]il faut privilégier les petits groupes et ne pas hésiter à s'asseoir à côté d'eux et entretenir une conversation à bâtons rompus sur ce qu'ils ont compris, envie de dire, et les aider à l'exprimer. [DT33].

Parallèlement, elle n'hésite pas à recourir de façon explicite à la paraphrase dans sa séquence sur *Andromaque* :

Nous avons plusieurs fois reformulé des tirades de Racine en français contemporain. Ceci a exigé des élèves non seulement un effort de compréhension mais aussi d'expression. Car le public lycéen reste parfois passif ou très inhibé *a fortiori* lorsqu'il s'agit de formuler des propos dont le sujet appartient au domaine des sentiments. La paraphrase a eu un double intérêt : elle a permis une rapide appropriation du texte et m'a permis d'évaluer l'écart entre ma lecture d'*Andromaque* et la leur. (Ca15, p. 35).

Loin d'être une fin en soi, la paraphrase s'accompagne d'un travail de mise en voix qui donne toute sa mesure à l'expression du pathétique (le sac de Troie). Une attention particulière est portée à la parole des élèves : le jeune professeur parvient à voir dans d'apparentes régressions des changements de niveaux d'interprétation :

La perception du texte comme métaphore permet l'ouverture vers de nouvelles significations. [...] On perçoit ce changement de palier dans la réflexion quand parfois l'argumentation de l'élève s'embrouille, ou bien lorsqu'il prend la parole mais se perd dans un raisonnement qu'il abandonne sous prétexte qu'il ne sait pas comment le dire. Ces bégaiements sont prometteurs. L'élève pense avec le texte. Il ne sait pas trop comment gérer ses propres contradictions à l'égard des personnages. (Ca15, p. 32)

On peut penser que cette attention portée à l'oral permettra de penser le processus d'écriture dans une dynamique écrit/ oral qui conduise à prendre en compte la réécriture.

#### • Orthographe

Quelques erreurs d'expert, présentes dans le rapport de stage de DEUG, subsistent dans les devoirs en temps limité, notamment des analogies en morphologie verbale (*défiel/ défit ; concluel/ conclut*) et quelques confusions classiques d'homophones (Cf. *infra* *voix/ voie*).

Il ne semble pas que Caroline ait eu l'occasion de réfléchir à l'apprentissage de l'orthographe. Les erreurs sont signalées par un cercle dans les copies des élèves de seconde, mais rien dans le mémoire n'indique si elles sont retraitées de façon plus systématique, par exemple en module ou en aide individualisée. On voit là les limites d'une subordination des outils linguistiques à l'analyse littéraire : bien que toutes les copies fournies en annexe pêchent par leur maîtrise fragile du système graphique, Caroline, à la différence de Claire, n'a pas mis en place de dispositif didactique.

### 1. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

#### • Sémantique lexicale et vocabulaire

Les rares contresens notés dans la section sur les compétences en réception sont accidentels au regard d'analyses locales très pertinentes, comme cette étude contextuelle qui dégage le sème de *ruse*, commun au verbe *ménager* et au réseau

sémantique désignant Célimène pour expliquer quelle acception prend ce verbe polysémique dans ce vers du *Misanthrope* : « Et ménager pour vous l'excès prodigieux / De ce fatal amour né de vos traîtres yeux. » (Ca5). Ou encore cette analyse du défigement de l'expression lexicalisée « à bout de branche » grâce à plusieurs rapprochements « à bout de bras, à bout de force », « à bout de souffle » (Ca11).

Dans les deux séquences sur lesquelles s'appuie le mémoire professionnel, le lexique n'est pas abordé dans une séance spécifique mais une réflexion sur le sens des mots est présente dans les activités de lecture, notamment dans celles de paraphrase, et par le biais de travaux d'écriture ciblés. À propos de la *Carte du Tendre* version XXI<sup>e</sup> siècle, Caroline note :

Les élèves m'ont confié avoir passé le week-end à chercher dans le dictionnaire afin de n'oublier aucune étape possible entre « Jalousie » et « Colère », « Chagrin », « Esquive » et « Détresse ». (Ca15, p. 10)

#### • Morphosyntaxe

Quelques difficultés apparaissent liées à la maîtrise de la terminologie scolaire. On constate que parfois *avoir* et *être* sont nommés *auxiliaires* alors qu'ils fonctionnent comme verbes (C10). Certaines associations incompatibles apparaissent dans l'étude de la phrase complexe, comme « subordonnées complétives circonstanciées » (C11). On note aussi une hésitation entre phrase et période : le poème de Ponge « Le Platane » (C11) est traité comme une phrase unique sur la base d'une observation trop rapide de la ponctuation, bien qu'il comporte plusieurs phrases syntaxiques et que des points de suspension soient suivis d'une majuscule en cours de vers. Cette « phrase » est ensuite rebaptisée « période » sans qu'une référence à la prosodie justifie l'emploi du mot dans son acception en rhétorique – impossible en effet de dégager une protase et une apodose dans cet ensemble de onze vers – ou qu'une référence aux marques de cohésion justifie l'emploi de *période* dans son acception en linguistique textuelle (M. Charolles, 1988).

Les rares erreurs d'analyse sont essentiellement liées à une mobilisation approximative de connaissances anciennes. Caroline voit une interrogation en *est-ce que* dans la phrase clivée « n'est-ce pas m'outrager que d'écouter leur voix » (Molière, *Le Misanthrope*, Ca5), analyse un groupe adjoint comme une apposition en raison de la seule présence d'une virgule (Ca11) ou présente *me* comme un réfléchi, complément d'objet indirect du verbe *consumer* dans la phrase : « Maintenant je pardonne à la douce fureur/ Qui m'a fait consumer le meilleur de mon âge [...] » (Du Bellay, *Les Regrets*, Ca6). On peut se demander si derrière l'attribution hâtive de l'étiquette *réfléchi* ne se cache pas une difficulté à analyser le tour factitif. On retrouve en effet une difficulté du même ordre à propos du vers 1515 de *L'illusion comique* : « Je me laisse charmer à ce discours flatteur ». Caroline confronte son analyse à celle de la *Grammaire d'aujourd'hui* (M. Arrivé & al., 1986) et constate une divergence qui l'intrigue :

J'analyse le groupe verbal comme un groupe complexe où le verbe *laisser* est employé avec une valeur modale et entretient avec le verbe *charmer* une relation particulière qui permet d'appréhender le procès d'un point de vue subjectif avec un aspect verbal inchoatif.

M. Arrivé l'analyse comme « une périphrase à valeur passive *laisser* + infinitif avec un complément de passif introduit par *à*. Le groupe a une valeur factitive ».

Quelles sont les différences entre nos deux analyses ? Je ne saisis pas bien la notion de « valeur passive ». Quelle analyse faut-il adopter dans l'optique du concours ? Quelle grammaire propose un développement de l'idée de M. Arrivé ? (Ca13)

Caroline voit une périphrase d'aspect, sans s'apercevoir qu'il lui faudrait alors formuler la paraphrase « je commence à être charmé » et non « je commence à charmer ». C'est bien la valeur diathétique du tour factitif qui lui échappe, et avec elle l'analyse de *me* patient et non agent de *charmer* comme ce serait le cas dans « je me charme ». Une autre erreur d'analyse dans un devoir de CAPES (Ca10) se retrouve sous forme de question dans la préparation à l'agrégation à propos de la relative périphrastique (Ca13). Là encore, le fait d'avoir identifié le problème, d'avoir confronté sa propre analyse aux propositions d'une ou plusieurs grammaires sont autant de signes d'une attitude plus réflexive à l'égard de l'analyse morphosyntaxique.

#### • Sémantique grammaticale et référentielle

Comme en syntaxe, les quelques erreurs notées en sémantique portent sur des termes très courants, appris en tout début de scolarité. On note une confusion entre :

- les classes de mots et les opérations sémantiques :

L'adjectif appartient à la classe des caractérisants (Ca6) ;

- les opérations de désignation et de caractérisation :

Cet adjectif désigne un lieu ou un objet peu accueillant (Ca10, verbe employé à trois reprises dans le même sens).

Certaines erreurs d'analyse ont pour origine une mobilisation approximative des connaissances et une prise en compte insuffisante du contexte, tel ce présent d'énonciation pris pour un présent de narration en Ca6 ou le système corrélatif *assez ... pour* interprété comme l'expression du but dans le poème de Ponge « Le Platane » (Ca11). Mais ces automatismes hasardeux sont rares. On note d'ailleurs que l'autre emploi de *pour* dans le même poème est bien identifié comme causal alors que la grande majorité des étudiants y voient l'expression du but. Une dernière source de difficulté consiste à mettre en rapport une interprétation avec l'analyse d'une construction et/ ou d'un morphème. Ainsi dans la phrase de Camus « Ce n'est jamais agréable d'être malade [...] » (*La Peste*, C10), ce n'est pas le démonstratif qui a une valeur gnomique mais le présent dans une phrase à l'organisation rhème/ thème, avec un infinitif à interprétation générique. Toutefois, dans le même devoir, l'étudiante se montre capable d'organiser son étude en distinguant sujet grammatical et sujet référentiel.

#### • Texte et discours

Les notions d'énonciation et de linguistique textuelle découvertes en DEUG sont bien maîtrisées. La seule difficulté observée réside dans une confusion entre anaphore et chaîne de référence, sans doute liée à une conception à la fois trop étroite de l'anaphore, réduite à la coréférence, et trop large, incluant la coréférence sans anaphore (Ca6). Mais en dehors de cette inexactitude, les notions sont sollicitées avec pertinence et différents niveaux d'analyse sont mis en relation, comme dans cet extrait du *Misanthrope* où le commentaire d'un choix lexical appelle une remarque sur l'énonciation :

Dans l'extrait de notre étude « ému », signifie qu'Alceste est agité par le sentiment de colère qu'il éprouve contre Célimène. L'émotion se traduit par la particularité de la situation

d'énonciation des vers 1371 à 1380 : il s'agit d'un aparté. L'émotion qui émeut Alceste et si forte qu'il en parle seul.(Ca5)

### • Étude de la langue et interprétation

Dès les premiers devoirs, Caroline convoque ses connaissances littéraires et les met à l'épreuve dans l'étude stylistique afin de dégager la spécificité de l'extrait étudié. On donnera pour exemple de ces appariements pertinents le plan du devoir sur un poème des *Regrets*, dont on a présenté la problématique dans la section sur les représentations du langage et de la langue :

- I. Le sonnet comme chant de douleur personnel : les marques de subjectivité
- II. Plainte ou douleur complaisante : étude de la chaîne anaphorique désignant la poésie
- III. Image contrastée : la complexité comme essence de la poésie : oxymore et métaphore (Ca6).

Cette fermeté dans l'analyse permet à l'étudiante de faire preuve d'esprit critique, à l'épreuve sur dossier du CAPES (Ca12). Elle s'étonne en effet que dans la séquence qui lui est donnée à étudier, les élèves aient à remplir des tableaux où les notions de grammaire et de stylistique sont mises sur le même plan, mais modalise son propos en notant qu'il s'agit d'un tableau établi par le professeur d'après les remarques des élèves.

Le mémoire professionnel oblige le jeune professeur à une remise en cause : elle constate en effet que les élèves sont dans leur majorité réfractaires à la démarche intellectuelle qui lui a permis de se construire comme professeur de Lettres :

La première difficulté que j'ai rencontrée se situait au niveau de la mobilisation des savoirs acquis. À la question : « Que pouvez-vous observer ? », j'attendais une définition qui eût montré que les notions enseignées dans les deux séquences précédentes avaient été comprises : focalisation, registre ; procédés montrant comment le lecteur était pris à parti dans un texte argumentatif, utilisation des travaux sur la contextualisation. [...] Il faut que l'élève devienne conscient de ses stratégies mentales, apprenne à mobiliser volontairement ses outils intellectuels devant une tâche donnée et à ajuster sa capacité de transfert. (Ca15, p.12)

Elle s'interroge donc sur la notion de transfert des connaissances et sur le processus de décontextualisation/ recontextualisation en le confrontant à une conception du texte qui implique la collaboration d'un lecteur, toujours différente de celle du professeur qui a conçu la séquence. Cherchant un juste milieu entre une mise à distance qui laisse les élèves sur le seuil du texte et une réceptivité fusionnelle faisant la part trop belle aux droits du lecteur, elle analyse sa pratique nouvelle :

Mon rôle se limite à démêler cette pelote emmêlée d'émotions et d'images. Ensuite, les activités et les questionnements que je propose tendent à mettre en place à long terme un apprentissage qui va de pair avec une transformation de leur vision du monde. Il me semble important que les élèves apprennent à manier des notions telles que trouble, émoi, désir, pulsion... Ce sont des mots essentiels que chacun doit conquérir. Il est possible de le faire par la voix externe des cours et des définitions mais aussi par la voix interne lorsqu'on essaie de les définir soi-même. (Ca15, p. 34)

Certes, elle constate que les élèves parviennent avec son aide à justifier certaines interprétations, à en invalider d'autres en recourant à des outils d'analyse, et qu'ils se sentent démunis une fois seuls devant un texte. Mais il s'agit là d'un apprentissage de longue haleine qui n'est pas achevé en classe de Première et trouve son aboutissement dans les études de langue et littérature.

À la fin de son année de stage, Caroline a accepté de proposer à sa classe le questionnaire présenté en [DT20]. Les élèves ont eu suffisamment de temps pour répondre et elle les a incités à formuler leurs raisonnements, comme les consignes y invitaient. L'entretien au cours duquel elle m'a rendu ces travaux a été enregistré. Il permet d'accéder indirectement à certains aspects de la pratique du jeune professeur. Il apparaît d'abord que Caroline a appris à observer ses élèves au travail : elle a noté comment certains manipulaient, en déplaçant une subordonnée séparée par des virgules qu'ils appelaient « groupe de mots » ; elle a identifié, dans les consignes et les exemples, ce qui a posé problème, par exemple le sens du mot *nature* ou la différence entre *puisque* et *parce que*. L'examen conjoint des réponses de ses élèves a montré comment elle était sensible aux raisonnements, même elliptiques ou avortés (« là, elle avait le moyen de distinguer le futur du conditionnel ») ; elle s'est montrée ouverte aux innovations terminologiques comme « conditionnel/ futur » (« on comprend ce qu'elle veut dire »), reconnaissant l'intérêt de différer la désignation terminologique après le raisonnement (« après on peut mettre une étiquette »). Elle constate avec satisfaction que, si ses élèves, comme beaucoup, mobilisent de façon souvent mécanique leurs connaissances grammaticales acquises au collège, ils ont mené une véritable réflexion sur la valeur des temps, bien que très déroutés au départ par le fait que des verbes avec une désinence en *-ait* puissent ne pas référer au passé. Elle observe aussi que sont bien réussies les questions de reformulation, activité métalinguistique à laquelle elle a accordé beaucoup d'importance pendant l'année. De fait, les réponses aux questions 6 à 10, portant sur l'étude du texte et du discours sont plus satisfaisantes que celle portant sur l'étude de la langue. Devant ces copies, Caroline manifeste une réelle curiosité intellectuelle, convoquant à la fois ses connaissances sur les élèves et exprimant les questions qu'elle se pose sur la langue.

## 1. 6. Bilan et poursuite de la recherche

Caroline aborde les études de Lettres avec une expérience qui la prédispose à être réceptive à une formation linguistique : elle évoque comme un tournant dans ses études secondaires la découverte de la rhétorique en classe de seconde, et avec elle la découverte que la langue n'est pas un simple outil de communication. Son implication dans des études dirigées pendant ses études universitaires, confortée par la sensibilisation aux métiers de l'enseignement, la rend tôt consciente de la nécessaire actualisation de ses connaissances grammaticales et la conduit à s'approprier, par la consultation plus exigeante d'usuels, dictionnaires et grammaires, les connaissances dispensées dans le cadre des UE de linguistique. Convaincue de la solidarité entre langue et littérature, elle réinvestit d'elle-même les notions de linguistique textuelle acquises en Licence dans son mémoire de maîtrise et dans les devoirs de préparation au CAPES. L'itinéraire personnel de Caroline lui a ainsi permis de construire une représentation suffisamment distanciée de la médiation du langage et des genres pour être en mesure d'analyser, une fois professeur, le rapport au langage de ses élèves et de concevoir les moyens de le faire évoluer.

L'ensemble de travaux de Caroline témoigne d'une attention constante à la réception, et d'une capacité à décrire les effets produits sur le lecteur par l'appropriation de lectures théoriques et par leur mise en réseau, de l'esthétique de la réception de Jauss aux postures de lecture de D. Bucheton (1999), en passant par les programmes de lycée. L'aisance de l'étudiante dans la maîtrise de l'écrit n'a pas pour

corollaire une conceptualisation aussi poussée que pour la réception. Si elle voit le parti qu'elle peut tirer des travaux de génétique textuelle pour sensibiliser à la création littéraire, elle n'envisage pas de les transposer à l'écriture scolaire en faisant une place au brouillon, à une réflexion sur le code graphique et à la réécriture. Ses explorations la dirigent plutôt, de façon intuitive, vers le rôle des interactions orales dans l'élaboration du texte écrit. Il y a là une lacune de sa formation didactique qui peut s'expliquer par le fait que son stage en responsabilité se soit effectué en lycée, dans une classe de première, classe où le rôle modélisant des épreuves d'examen pèse sur l'enseignement de l'écrit.

L'étude des travaux de Caroline montre qu'elle a commencé à réorganiser ses connaissances linguistiques dès le début de ses études universitaires, en distinguant les différents niveaux d'analyse et en articulant de façon pertinente les apports nouveaux aux savoirs anciens, eux-mêmes réinterrogés. Cela n'exclut pas quelques méprises, quand elles réflexes d'étiquetage, issus de sa scolarité antérieure, prennent le pas sur la réflexion. Mais elles sont mineures au regard de la capacité à identifier un problème de langue, à confronter différentes analyses possibles. Capacité qui sera mise à profit pendant l'année de stage pour analyser les raisonnements de ses élèves, pour comprendre leurs stratégies et les aider à mobiliser les outils d'analyse adaptés dans une tâche donnée.

Sur un plan plus général, l'itinéraire de Caroline nous intéresse pour décrire les conditions dans lesquelles un étudiant peut intégrer un enseignement de linguistique dans une pratique personnelle, soutenue par l'utilisation critique d'usuels et la confrontation précoce aux problèmes d'enseignement, le transférer à l'étude de la littérature, et plus largement à la problématique de la réception et de la production de discours écrits et oraux.

J'aimerais pouvoir filmer Caroline dans une séance de lecture où elle cherche à créer des occasions de réutilisation de notions linguistiques et voir comment a évolué la place de l'écriture et de la réécriture dans la conception de ses séquences.

## **2. Ariane : Capes en 2 ans en même temps que la maîtrise**

### **2.1. Présentation**

#### **• Coursus**

Née en 1978

1996 : Baccalauréat

1996-97 : DEUG1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1997-98 : DEUG2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement

1998-99 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1999-2000 : Maîtrise de Lettres Modernes, PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre (non admissible)<sup>4</sup>

2000-01: PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes (année de préparation effective), Paris X-Nanterre (admise)

Poursuite de la rédaction du mémoire de Maîtrise et soutenance.

2001-02 : report de stage pour préparer l'agrégation, Paris X-Nanterre (non admissible)

2002-2003 : PLC2, IUFM de Versailles, site de Cergy, stagiaire en responsabilité en collège.

• **Documents**

DEUG (2<sup>e</sup> année) :

- Fiche de lecture, A1 ;
- Réponse au questionnaire proposé aux PLC2 dans *Enseigner le français* (Elalouf, 1996), A2.

PLC1, A3 à A8 (1999-2000), A9 à A19 (2000-2001) :

- 17 devoirs de préparation au CAPES (1999-2000 : moyenne des concours blancs 05/ 20 ; 2000-2001 : 14/ 20).

Maîtrise :

- Mémoire, A20, « L'écriture du voyage dans *Le Voyage d'Urien, Paludes et L'immoraliste* d'André Gide ».

CAPES :

- Compte rendu écrit de la question de grammaire posée au concours, A21.

PLC2 :

- Séquences élaborées et mises en œuvre pendant l'année de stage, A22 ;
- Séquence détaillée sur laquelle a porté le mémoire, A23 ;
- Mémoire professionnel, A24, « Lire, dire et illustrer des poèmes » (mention : satisfaisant) ;
- Entretien sur la base du questionnaire présenté [DT20], proposé aux élèves de sa classe, A25.

• **Questionnaire**

1. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?

Enseigner une langue, c'est en faire comprendre son fonctionnement. Il s'agit donc de faire assimiler aux élèves les règles de syntaxe et d'orthographe leur permettant de parler correctement français.

2. Dans vos motivations à devenir professeur de français, quelle place a eu la perspective d'enseigner la langue ?

---

<sup>4</sup> On conseille aux étudiants inscrits en maîtrise de ne pas perdre l'entraînement aux épreuves techniques du CAPES. Ariane s'est donc inscrite dès son année de maîtrise en PLC1 mais ne s'est consacrée entièrement à la préparation que l'année suivante. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un redoublement.

Je dois avouer que dans ma volonté de devenir professeur de français ce n'est pas la perspective d'enseigner la langue qui m'intéresse mais plutôt l'envie de faire découvrir aux élèves les œuvres littéraires. C'est pour cette raison que je souhaiterais enseigner au lycée ou à l'université si j'en ai la possibilité.

3. À quoi sert l'enseignement grammatical d'après vous ?

L'enseignement grammatical permet de parler « correctement » une langue c'est-à-dire de s'exprimer sans faire de faute d'accord ou de syntaxe. En effet, pour moi, l'enseignement de la grammaire ne doit pas uniquement permettre de se faire comprendre mais doit plutôt permettre d'utiliser correctement la langue.

4. Avez-vous eu le sentiment d'avoir « appris la grammaire » durant vos années de collège ?

Je pense avoir « appris la grammaire » au collège. Cependant, je me suis rendue compte en faisant de la linguistique en deuxième année que certaines notions s'étaient quelque peu « envolées » on bien qu'elles n'avaient pas été assez approfondies. Je me suis donc demandée pourquoi la grammaire avait totalement disparu du programme au lycée. Il me semble qu'un enseignement d'1 à 2 h par semaine au lycée aurait pu approfondir les notions grammaticales évoquées au collège.

5. Pensez-vous que l'enseignement grammatical que vous avez reçu vous a aidé à maîtriser la langue écrite ? Si oui, dans quels domaines ?

Je pense que l'enseignement grammatical que j'ai reçu au collège m'a aidé à maîtriser la langue écrite. Cela m'a permis de savoir rédiger un texte cohérent sans faire de faute de syntaxe ou d'orthographe.

6. Dans quelles situations d'apprentissage et à quel niveau scolaire avez-vous été amené à réfléchir sur la langue ?

C'est en entrant à l'université en faisant de la linguistique que j'ai été, pour la première fois, amenée à réfléchir sur la langue.

7. À quels moments avez-vous entendu parler de linguistique ?

J'ai entendu parler de linguistique dès que je me suis renseignée, en terminale, sur les études de Lettres Modernes.

8. a. Quelle a été votre formation linguistique à l'Université ? (précisez le niveau, l'intitulé des UE, le nombre d'heures (ex. 2h annuelles), la note obtenue).

1<sup>ère</sup> année :

initiation à la linguistique (F4 110), CM=13h/ TD= 26h 14/ 20

expression et communication (F1 103) 12/ 20

le système verbal (F4 120) 20h 10/ 20

poétique des textes (F1 105) 26h 13/ 20

2<sup>e</sup> année

qu'est-ce qu'une grammaire ? (F4 221) 13h 13/ 20

méthodes en grammaire (F4 210) 26h 11/ 20

qu'est-ce qu'un dictionnaire (F4 222) 13h *note non communiquée*

modèles et description en grammaire(F4 225) 26h *note non communiquée*

b. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

Il me semble que l'enseignement dispensé en linguistique est beaucoup trop théorique et qu'il s'adresse à des spécialistes de sciences du langage et non pas à des Lettres modernes.

9. a. Pensez-vous que la formation linguistique que vous avez reçue aura une influence sur l'enseignement de la langue que vous assurerez. Si oui, de quelle façon et sur quels points ?

Certaines notions que j'ai étudié en linguistique pourront, dans une certaine mesure, influencer l'enseignement de la langue que j'assurerai comme par exemple l'étude du système verbal ou le travail effectué sur les relatives et les complétives. Cependant, la formation linguistique que j'ai reçue à l'université me paraît tellement complexe que je ne sais pas si je pourrai la réexploiter dans des classes de collèges.

b. Y a-t-il des domaines de l'enseignement de la langue dans lesquels vous sentez insuffisamment préparé(e) ?

Il n'y a pas de domaines précis de l'enseignement de la langue dans lesquels je me sens insuffisamment préparés mais je pense qu'il faudrait que j'étudie certains cas particuliers.

10. Quels compléments attendez-vous dans la suite de votre formation ?

J'espère que dans la suite de ma formation linguistique l'enseignement de la grammaire sera plus concret et donc plus facilement utilisable dans des classes de collège.

11. Votre stage vous a-t-il permis de réfléchir à la façon dont on peut faire étudier la langue à des élèves ?

Mon stage a été très instructif et je me suis rendue compte que certains enseignants faisaient déjà réfléchir les élèves sur la langue. L'enseignement de la grammaire m'a paru fondé sur l'exemple ; exemple que les élèves ont à chercher eux-mêmes.

12. Votre stage vous a-t-il révélé des domaines d'étude de la langue à approfondir pour votre propre formation ?

Je n'ai pas suivi beaucoup de cours de grammaire puisque mon stage s'est essentiellement déroulé en classes de lycée. Mais les cours de grammaire auxquels j'ai pu assister ont pourtant ravivé certaines notions quelque peu oubliées.

#### • **Commentaire**

En définissant, dans sa première réponse, l'enseignement du français, Ariane semble s'inscrire dans la tendance « linguiste », la seconde, par ordre de fréquence, qui correspond au quart des réponses reçues. Toutefois, la suite de sa réponse assimile le fonctionnement de la langue à la norme, ce qui vient conforter la tendance normative, la plus nettement représentée chez les jeunes professeurs de français (47%).

Les motivations à devenir professeur énoncées dans la réponse à la question 2 rejoignent celles de la majorité des étudiants de Lettres, plus littéraires que grammairiens ou linguistes. Il en découle une préférence pour un niveau d'enseignement qui repose sur l'opposition entre enseignement de la langue au collège et enseignement de la littérature au lycée et à l'université. Cette conception cloisonnée de l'enseignement du français est toutefois ébranlée par le stage de sensibilisation où l'étudiante a pu observer des séances en lycée où les enseignants « faisaient déjà réfléchir sur la langue », l'adverbe *déjà* pouvant s'interpréter en relation avec sa découverte de la linguistique à l'université seulement : l'expression « réfléchir sur la langue » se démarque en effet de la conception normative évoquée plus haut. Cependant, lorsqu'elle se projette dans son futur métier, Ariane n'envisage d'enseigner la langue qu'au collège, bien qu'elle regrette de ne pas en avoir approfondi l'étude au lycée, en constatant combien ses connaissances étaient lointaines à l'entrée à l'université.

Sur le plan des contenus, on perçoit aussi que des représentations très stables sont mises en mouvement, mais cette amorce ne permet pas de conclure à une recomposition durable. Les résultats honorables obtenus en linguistique montrent

que la discipline n'a pas été négligée et que les efforts ont porté sur toutes les composantes : linguistique générale, grammaire, lexique, discours, textes. Mais des clivages apparaissent comme des freins : oppositions entre « spécialistes des sciences du langage » et étudiants de Lettres Modernes, opposition entre enseignement « théorique » et « concret ». L'embarras que manifeste la réponse à la question 9 est significatif : l'étudiante évoque des domaines qui ont fait l'objet d'une UE - le système verbal et la différence entre relatives et complétives - et envisage d'emblée ce qu'elle pourrait « réexploiter dans des classes de collège », plutôt que de s'interroger sur les cadres d'analyse et les méthodes qui lui ont permis de réorganiser ses connaissances grammaticales et de les resituer dans un ensemble. De toute évidence, ce travail ne peut se faire seul et les cursus actuels ne le permettent guère.

En proposant ce questionnaire à l'issue d'une UE de sensibilisation, j'espérais que de la confrontation entre la formation académique et le stage d'observation résulte l'expression de besoins de formation, et donc une conscience plus claire des domaines dans lesquels des connaissances doivent être acquises avant d'envisager une transposition didactique. Or, c'est la seule réponse d'Ariane qui tranche avec celle des stagiaires interrogés : confrontés à la prise en charge d'une classe, ils découvrent les lacunes de leur formation et affirment, à 35%, être « mal préparés en tout », alors qu'Ariane envisage seulement de compléter ses connaissances par l'étude ponctuelle de « cas particuliers ».

Au total, c'est surtout la réactivation de connaissances normatives déjà acquises que vise Ariane pour se préparer à l'enseignement. Toutefois, elle se montre aussi ouverte à une approche plus descriptive du fonctionnement de la langue, à condition d'être guidée pour la transposition didactique. J'ai donc cherché à savoir comment cet écart avait été travaillé dans la suite de sa formation.

## 2. 2. Représentations de la langue, du langage

Comme Caroline, Ariane a une conscience fine de la médiation de la langue et des genres de discours qu'elle envisage à la fois comme héritage collectif et matériau que l'écrivain s'approprie. Dans son mémoire de maîtrise, elle s'interroge sur l'appartenance générique des œuvres choisies, en les confrontant au texte fondateur de *L'Odyssee*, et se demande s'il suffit que le thème du voyage soit abordé pour que l'on puisse parler de littérature de voyage. Au terme de sa démonstration, elle conclut que A. Gide « s'appropri[e] en quelque sorte le sens du mot voyage » (A20, p. 99). Cette prise de possession de la langue se fait tant sur le plan du signifié que du signifiant, témoin les remarques sur l'un des titres étudiés :

Il s'agit du récit du voyage d'un personnage ironiquement appelé Urien ce qui crée une ambiguïté ou plutôt une ambivalence : il s'agit du voyage d'Urien mais c'est aussi, pour l'oreille, le voyage du rien. (A20, p. 3)

Cette représentation de la langue comme matériau de l'« art du langage » (A24) qu'est la littérature se retrouve dans le mémoire professionnel, consacré à une séquence sur la poésie proposée en début d'année à une classe de 4<sup>e</sup> difficile. Il y a là un choix ambitieux, qui tranche avec les représentations de l'étudiante en DEUG et avec les pratiques les plus répandues. Le jeune professeur procède en effet à l'étude

comparative de plusieurs manuels de 4<sup>e</sup> et constate que les séquences sur la poésie sont généralement programmées en fin d'année scolaire, avec le risque que les élèves n'abordent pas ce genre. Elle se montre critique à l'égard des anthologies pour la jeunesse qui « évacuent complètement l'idée qu'en poésie, le sens ne naît pas uniquement du signifié mais aussi du signifiant » (A24, p. 9). Consciente des appréhensions de ses élèves, qui ont conservé une représentation étroitement scolaire de la récitation, elle choisit de mener de front l'étude des textes poétiques et une réflexion sur ce qu'est la poésie, réflexion sur le genre lui-même, sur « l'art du langage » qui le caractérise, et sur les relations entre la poésie et la vie.

### 2. 3. Compétences langagières en réception

Les premiers devoirs de CAPES surprennent par des contresens sur l'interprétation générale des textes, au terme d'une analyse de détail comportant certes des maladresses, mais sans laisser présager une erreur de compréhension. On pourra se demander s'ils ne sont pas induits par les caractéristiques de l'épreuve elle-même : étude en temps limité d'un court extrait sorti de son contexte, questions de grammaire et de vocabulaire à traiter sans document. Ces contresens portent sur deux textes de satire sociale du XVIII<sup>e</sup> siècle au sujet desquels l'étudiante dispose de connaissances littéraires, puisqu'elle conclut son premier devoir ainsi :

Dans le conte *Le monde comme il va*, Voltaire se sert du regard décalé d'un étranger pour faire implicitement une critique de la société et des mœurs. Ce procédé est le principe même des *Lettres persanes* de Montesquieu dans lesquelles deux persans en voyage en France décrivent les travers de la société parisienne. L'utilisation du regard de l'étranger était un moyen d'éviter la censure au XVIII<sup>e</sup> siècle puisque l'auteur déléguait son pouvoir à un autre fictif et différent qui ne faisait qu'observer une société qui lui était inconnue. (A3)

Pourtant, dans un cas comme dans l'autre, l'étudiante fait des inférences hasardeuses, qu'elle déduit de l'observation de certains faits de langue. À propos du conte de Voltaire, elle est sensible aux décalages produits par la récurrence de la périphrase, mais interprète à tort le jeu qu'elle permet sur les connotations :

Le regard naïf de Babouc qui préfère le théâtre à la religion et qui prend les comédiens pour « les prédicateurs de l'Empire » permet à Voltaire de faire une critique de la société qui s'intéresse davantage aux divertissements plutôt qu'à la religion et qui subit d'une certaine façon une inversion de ses valeurs. La périphrase incite donc à déchiffrer le texte. Elle met en relief le décalage entre ce que dit naïvement Babouc et ce que veut faire comprendre Voltaire. (A3)

De même, à propos de la Lettre 97 des *Lettres Persanes*, l'étudiante montre que l'énonciation était construite sur une opposition entre le « sage dervis » auquel est adressée la lettre et les philosophes occidentaux, toujours définis négativement. Mais elle ne voit pas le retournement qui s'opère à la fin du texte à la faveur d'un « mais » :

« [ces philosophes] ne nous parlent que des lois générales, immuables, éternelles, qui s'observent sans aucune exception, avec un ordre, une régularité et une promptitude infinie, dans l'immensité des espaces.

Et que crois-tu, homme divin, que soient ces lois? Tu t'imagines peut-être qu'entrant dans le conseil de l'Eternel, tu vas être étonné par la sublimité des mystères; tu renonces par avance à comprendre, tu ne te proposes que d'admirer.

**Mais** tu changeras bientôt de pensée: elles n'éblouissent point par un faux respect ; leur simplicité les a fait longtemps méconnaître, et ce n'est qu'après bien des réflexions qu'on en a vu toute la fécondité et toute l'étendue. » (Montesquieu, *Lettres Persanes*)

Aussi l'étudiante interprète-t-elle comme une critique la simplicité des lois physiques énoncées, de sorte qu'elle conclut :

La lettre 97 de *Lettres Persanes* utilise les marques de l'énonciation pour établir une argumentation visant à critiquer les tentatives, peu concluantes, d'explications de la nature. (A6)

Le manque de connaissances en histoire des sciences, joint aux contraintes d'un devoir en temps limité peuvent expliquer le contresens. Mais on peut penser aussi que l'étudiante s'interdit d'avoir recours au contexte et à ses connaissances littéraires, prisonnière d'une conception autotélique de l'œuvre qu'elle associe à tort aux exigences du commentaire stylistique.

Si ces erreurs d'interprétation disparaissent au cours de la première année de préparation, des contresens locaux persistent au-delà : erreur sur la portée de l'adverbe qui modifie le déterminant (*à peine quelques cris*) et non le verbe<sup>5</sup> (A5), apostrophe *Seigneur* interprétée comme une invocation à Dieu et non une adresse à un prince dans une tragédie classique (A7), interprétation de l'adjectif *extravagant* dans « À une passante », contresens sur le mot *reconnaissance* dans un extrait du *Traité sur la Tolérance* (A17). Ces erreurs sont en quelque sorte la contrepartie d'une démarche d'explication minutieuse à partir de la seconde année de préparation.

Rien de tel dans le mémoire de maîtrise, qui porte sur un corpus d'œuvres intégrales bien connues de l'étudiante. Ariane dépasse le thématisme que pouvait induire le titre de son mémoire et situe son sujet par rapport au topos du voyage ; elle s'interroge sur l'appartenance générique des œuvres rapprochées et identifie les pactes de lecture discordants qui imposent une relecture.

Le mémoire de maîtrise se caractérise par un souci de rendre compte d'une lecture de façon méthodique : recours à des définitions référencées, étude des champs sémantiques des mots-clés susceptibles de mettre en évidence la spécificité de l'écriture de Gide. Ariane se montre très sensible aux évolutions d'un champ sémantique au cours du texte, faisant preuve d'une constante réorganisation de l'interprétation.

Enfin, l'approche de l'intertextualité ne se limite pas à la compilation de références savantes mais s'inscrit dans une dynamique d'interprétation dont nous donnerons un exemple :

Nous avons presque l'impression qu'il y a dans cet épisode des sirènes une sorte d'intertextualité à plusieurs niveaux. En effet, Gide réexploite ici un passage célèbre de l'*Odyssée* d'Homère et il joue sur la connaissance probable du lecteur de ce texte. Cependant, nous pouvons également avoir le sentiment que les personnages eux-mêmes sont concernés par cette intertextualité. Ils semblent connaître, comme le lecteur, l'œuvre d'Homère et ils paraissent davantage effrayés par ce qu'ils ont peut-être lu des sirènes, que des femmes qui dorment paisiblement et dont ils ne peuvent être sûrs qu'elles sont à l'origine du chant qui les a ensorcelés. De plus, nous avons appris au début du texte qu'Urien étudie encore et qu'il lit

---

<sup>5</sup> « **A peine** quelques cris échappés à une populace esclave sortaient par intervalles de ces murs qui retentirent si longtemps de la voix d'un peuple libre ». (Chateaubriand, *Itinéraire de Paris à Jérusalem*)

beaucoup. Ainsi, puisque le voyage n'est qu'un rêve qu'il fait, nous constatons que son rêve est comme influencé par ses lectures. Il n'est donc pas étonnant de rencontrer dans son rêve des fragments qui sont en réalité des réminiscences de ses lectures et ici plus précisément de la lecture de l'*Odyssée* d'Homère. (A20, p. 91).

Dans un premier temps, Ariane se place dans la perspective du lecteur qui découvre le texte pour la première fois et elle formule avec prudence (*nous avons presque l'impression*) une hypothèse qu'elle confirme ensuite par la mise en relation d'une information donnée au début de l'ouvrage et de l'« Envoi » qui scelle *a posteriori* le pacte de lecture.

En concevant sa séquence sur « l'adolescence en poésie », le jeune professeur s'interroge sur des questions de réception et de lisibilité au moment du choix des textes : elle confronte les éditions, étudie les options des manuels et compare leur questionnement à sa propre lecture. Mais, en cohérence avec sa conception de la poésie comme « art du langage », elle se refuse à proposer des tâches de résumé ou reformulation qui seraient contraires à la nature même du texte poétique. Elle s'oriente donc vers deux ordres de tâches complémentaires : d'une part la mise en voix (diction et chant) et la mise en espace (enluminures et illustrations) des poèmes qui permettent aux élèves de livrer leur lecture des poèmes et au professeur d'être attentif à la réception des textes par les élèves ; d'autre part la lecture analytique en classe entière qui s'appuie sur des repérages formels. Il est intéressant de voir comment le jeune professeur a su tirer parti des informations fournies par la mise en voix et surtout la mise en espace pour ajuster la conduite, toujours délicate, de la lecture analytique :

L'insertion de lettres ornées en début de vers invite implicitement l'élève à se réapproprier l'espace typographique du poème. [...] Les anthologies poétiques illustrées par les élèves ont l'avantage de permettre au professeur de se placer du côté de la réception du poème par chaque élève. C'est lorsque j'ai relevé les anthologies poétiques et que j'ai constaté qu'un certain nombre d'élèves avaient une vision assez anachronique des textes. Ainsi, les illustrations proposées se révélaient parfois être en réalité des transposition d'une époque dans une autre. Une élève a, par exemple, dessiné une poche de jeans trouée pour illustrer le poème de Rimbaud « Ma Bohème » dans lequel le poète part « les poings dans [ses] poches crevées. » Cette transposition m'a fait sourire et m'a fait comprendre que les élèves arrivaient mieux à entrer dans les textes en les transposant à notre époque par le biais du dessin. L'illustration s'est donc révélée être parfois moins une représentation fidèle du texte, qu'une adaptation du poème dans un univers plus familier des élèves. C'est pourquoi les dessins représentaient souvent une vision très personnelle des poèmes. Il serait d'ailleurs intéressant de partir des dessins des élèves, c'est-à-dire de leur réception du texte, pour expliquer celui-ci. (A24)

On note qu'au départ, les attentes du professeur en matière d'iconographie étaient assez éloignées de la conception de la poésie qu'elle défend : elle attendait une « représentation fidèle du texte ». Pourtant, confrontée à la diversité des propositions des élèves, cette conception évolue : les anachronismes sont requalifiés en recherche d'analogie ; la possibilité de partir de la réception du texte par les élèves est envisagée comme une alternative à la disjonction entre les tâches de mise en voix et mise en espace, d'une part, et de lecture analytique d'autre part. Dans la séquence suivante, le jeune professeur propose la lecture de la biographie de Rimbaud par Sarah Cohen-Scali, *Arthur Rimbaud, le voleur de feu*, et conçoit un travail de recherche des citations cachées qui incitent les élèves à manipuler un recueil poétique et à lire plusieurs textes d'un même auteur.

## 2. 4. Compétences langagières en production

### • Rédaction

Lorsqu'elle aborde la sensibilisation en seconde année de DEUG, Ariane se montre capable d'un écrit de synthèse remarquable (A1), après la lecture de l'étude sociologique de Patrick Rayou *Seconde, mode d'emploi*. Les devoirs de préparation au CAPES semblent plus laborieux : on y voit précisément une pensée qui s'élabore. L'activité de paraphrase est sollicitée de façon explicite pour rendre compte d'un fait de langue comme la disjonction entre l'antécédent et le pronom relatif en A3, ou pour pointer une différence sémantique difficile à expliquer (« la sublimité des mystères »/ « les mystères sublimes », A6). Mais la paraphrase trahit aussi des difficultés de compréhension concernant :

- la répartition thème/ propos dans la phrase non verbale : l'aphorisme de R. Char, « Imagination, mon enfant », est reformulé ainsi : « aie de l'imagination, mon enfant » (A4) ;
- l'acception d'un mot en langue classique : les gloses proposées ne conviennent pas parce qu'elles ignorent une acception de *confesser* : reconnaître publiquement (A7).

Malgré ces difficultés, une transformation des rapports entre lecture et écriture est engagée. L'étudiante l'exprime dans le questionnaire présenté en [DT33] :

J'ai tardivement pris conscience des processus à l'œuvre quand on écrit lorsque j'ai suivi la préparation au CAPES. L'épreuve de stylistique m'a fait réfléchir sur le rapport entre l'emploi d'un procédé d'écriture et l'effet qu'il produit. Ainsi, il me semble que j'ai considéré l'acte d'écriture par rapport à la lecture.[...] Maintenant, que j'enseigne moi-même, je m'aperçois que l'écriture peut permettre aux élèves de s'approprier un procédé d'écriture, de mieux comprendre les effets qu'il produit. Il me semble donc qu'écrire permet aux élèves de mieux lire, d'être plus attentifs aux procédés d'écriture et à leurs effets. Je me demande donc pourquoi l'écriture n'est-elle pas plus souvent mise en relation avec la lecture à l'université.

Avec le mémoire de maîtrise, on atteint un point d'équilibre. À la qualité de l'écriture s'ajoute le sens de l'écriture longue, manifeste à travers le souci d'être comprise d'un lecteur qui ne connaîtrait pas les œuvres et de faciliter l'avancée dans le texte par un jeu de résumés, de relais et d'annonces. On lit la même aisance dans le mémoire professionnel qui convainc le lecteur de la nécessité d'un détour - « Comment entrer en poésie ? » - avant d'aborder l'analyse de la séquence d'enseignement et les prolongements à donner.

### • Didactique de l'écriture

La mise en œuvre des séances d'écriture pendant l'année de stage est caractéristique d'une approche de l'écriture au service de la lecture. Par exemple, dans le cadre de l'étude de *Niourk* de Stefan Wul, le jeune professeur a fait travailler ses élèves de 4<sup>e</sup> sur la notion de point de vue à partir d'un extrait dans lequel sont utilisées de nombreuses périphrases (1<sup>e</sup> partie, chapitre 11, épisode où l'enfant noir est attaqué par un jaguar). Après avoir dégagé une définition de « périphrase », elle a demandé aux élèves d'écrire un court récit selon un point de vue interne (celui de l'enfant noir qui ne connaît pas le monde moderne) en utilisant des périphrases. Voici le document distribué aux élèves :

Séquence 6, Expression écrite, Science et science-fiction : À la manière de Stefan Wul dans *Niourk* (1 heure)

Dans le chapitre 6 de la troisième partie, le narrateur évoque sans jamais le nommer un restaurant entièrement robotisé. Il donne néanmoins des éléments qui permettent de reconnaître ce lieu. Le caractère étrange de l'endroit décrit provient du fait que ses traits caractéristiques sont présentés selon la vision de l'enfant et que celui-ci les interprète parfois en se trompant.

Compose, sur le même principe, un court texte ( 15 à 20 lignes ) sur le thème suivant :  
l'enfant noir découvre une salle de cinéma du futur.

Consignes d'écriture :

- Tu dois décrire une salle de cinéma futuriste de sorte que le lecteur puisse la reconnaître, mais sans jamais la nommer. (temps de la description : imparfait de l'indicatif)
- Ton récit devra adopter le point de vue de l'enfant noir qui n'a jamais vu une salle de cinéma (il ne sait donc pas ce qu'est un écran, un film).
- Tu utiliseras, par exemple, les traits caractéristiques suivants : des rangées de fauteuils placés côte à côte, l'absence de lumière, les images animées, la musique très forte produite sans instruments visibles.
- Tu proposeras pour certains de ces éléments des périphrases. Ton texte comportera au moins trois périphrases que tu souligneras.
- Ton paragraphe devra commencer par : « L'enfant regarda autour de lui et vit »
- Tu devras donc utiliser dans ton texte, composé d'un ou plusieurs paragraphes, le passé simple et l'imparfait.

Critères d'évaluation :

- Evaluation élève/ Evaluation professeur
- Mes idées sont originales.
- J'ai utilisé un point de vue interne à la 3<sup>e</sup> personne.
- J'ai inséré au moins trois périphrases que j'ai soulignées.
- J'ai correctement conjugué et utilisé l'imparfait et le passé simple.
- Mes phrases sont syntaxiquement correctes.
- J'ai bien relu mon paragraphe et j'ai corrigé les éventuelles fautes d'orthographe.

Note :

(A23)

On remarquera le paragraphe introductif qui situe le travail d'écriture par rapport au roman et insiste sur le sens des procédés à mettre en œuvre. Les consignes énoncent des contraintes fortes qui peuvent s'interpréter comme une volonté d'éviter la « page blanche », mais traduisent une conception de l'écriture étroitement subordonnée à l'évaluation immédiate, par une note critériée, d'une production qui est en même temps l'évaluation d'une séquence de lecture. Cette conception « intransitive » des rapports en lecture et écriture est courante chez les débutants (S. Plane, 1998). Elle laisse peu de place au déploiement du processus d'écriture dans le temps, à travers des réécritures ménageant l'inscription d'une subjectivité (D. Bucheton, 1997). Toutefois, le jeune professeur en perçoit vite les limites en demandant, à la fin de la séquence sur la poésie d'écrire un sonnet avec des contraintes fortes. L'échec, qui était prévisible, est analysé et des alternatives sont proposées.

### • Orthographe

On note quelques erreurs d'expert (accords, finales en [e], homophones grammaticaux et parfois lexicaux (*emprunt* pour *empreint* en A7). L'accord du participe passé avec *avoir* reste une zone d'incertitude par manque d'analyse des constructions verbales (locutions verbales : *je me suis rendue compte*, A2, *nous nous sommes rendus compte* (A20), verbes à deux compléments: *je me suis demandée*, A2). Pendant l'année de stage, en dehors de la correction des travaux d'élèves,

l'unique question d'orthographe mentionnée est précisément l'accord du participe passé.

## 2. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

### • Morphologie lexicale et grammaticale

Dès les premiers devoirs de préparation au CAPES, on constate un découpage assez sûr de la base et des affixes pour les mots lexicaux mais la persistance de certaines confusions entre mot composé et mot construit, affixe flexionnel et dérivationnel. La morphologie verbale reste une zone de fragilité avec des découpages problématiques : *fin- isse, pu- isse* (A7).

### • Sémantique lexicale et vocabulaire

Les quelques contresens relevés dans la section sur la réception, ne portent qu'exceptionnellement sur la question de lexique, souvent traitée de façon fine. La nécessité de justifier le sens contextuel s'impose très tôt à l'étudiante. Cette exigence se retrouve dans le mémoire de maîtrise, à travers des analyses de champs sémantiques, dont on a montré l'intérêt.

### • Morphosyntaxe

Durant toute la préparation au CAPES, la principale source de difficulté relève de la terminologie :

- Un même terme est convoqué pour analyser des faits de langue de niveau différents : *indéfini* pour la quantité indéterminée et la désignation approximative (A3) ;
- Deux termes ayant un sème commun sont pris l'un pour l'autre : coordination/ corrélation (A6), comparaison/ comparatif (A15), adversatif/ négatif (A18).

Ces erreurs trahissent souvent une démarche où l'attribution d'une étiquette terminologique court-circuite l'analyse. Mais d'autres démarches prennent le relais. D'abord, la nécessité d'étudier un fait de langue sur tout ou partie d'un extrait oblige l'étudiante à des relevés et à des classements qui la conduisent parfois à reconsidérer une première analyse. De façon plus consciente, Ariane a recours parfois à des manipulations : substitution pour l'appartenance à une classe grammaticale (A7, A16), pronominalisation (A5). La difficulté est toutefois d'interpréter les résultats obtenus. Que dire par exemple, de la construction *venir + groupe infinitif*, où l'infinitif est traditionnellement analysé comme un complément de but, alors qu'il n'est pas déplaçable et que l'on ne peut pas non plus analyser comme un complément essentiel puisqu'il n'est pas pronominalisable ? (A5).

Malgré une approche plus méthodique des faits de langue au fil de la préparation, des erreurs d'analyse subsistent :

- erreurs dues à des automatismes anciens, et qui ne résisteraient pas au pointage, comme la confusion entre le plus-que-parfait et l'imparfait dans une phrase à la forme passive (A7) ;
- erreurs sur les fonctions, plus résistantes : non prise en compte de la polyvalence d'un morphème comme *dont* (A6), confusion sur la base d'un rapprochement formel - la présence de la virgule - entre énumération et apposition (A8) ;

- erreurs sur la hiérarchie des constituants dans la phrase complexe : A7, A15, A19, malgré une très bonne introduction sur la phrase complexe.

On lit dans les devoirs de préparation au CAPES un savoir en pleine recomposition entre des connaissances grammaticales approximatives issues du passé scolaire, des procédures découvertes en linguistique et des connaissances acquises pour le concours. C'est dans l'analyse des occurrences que le conflit entre ces sources de savoir se manifeste. Dans les séquences d'enseignement, ce conflit se traduit par une subordination de la formation linguistique à l'héritage de la tradition grammaticale :

• **Comment reconnaître l'attribut du sujet ?**

- 1/ Il se construit avec un verbe d'état/ verbe attributif tels que les verbe « être », « devenir », « paraître », « sembler », « demeurer », « passer pour », « être considéré comme », « être traité de »...
- 2/ Il exprime une qualité, une caractéristique concernant le sujet.
- 3/ Le sujet et l'attribut du sujet désignent la même personne. Ils renvoient à un même référent.
- 5/ Il n'est pas supprimable.
- 6/ Attention : le verbe « être » n'a jamais de COD.

• **Comment reconnaître le complément d'objet direct ?**

- 1/ Il n'est pas supprimable, effaçable.
- 2/ Il n'est pas déplaçable (si on permute avec le sujet le sens change) Sujet-verbe-COD  
Attention, lorsque le COD est un pronom, il se place avant le verbe : Sujet-COD-verbe ex. Je les écoutais.
- 3/ Il admet la passivation. Dans la construction passive, le COD devient le sujet sans que la phrase change de sens.
- 4/ Il peut être remplacé par un pronom (le, la les).
- 5/ Il est complément direct c'est-à-dire qu'il se construit sans préposition.
- 6/ On ne trouve jamais de COD après le verbe « être » (A23).

Un compromis apparent s'observe dans la terminologie : « verbe d'état » associé à « verbe attributif », « désignent la même personne » paraphrasé par « renvoient à un même référent ». Ces équivalences tendent à ramener les étiquettes nouvelles aux anciennes, sans prise en compte des raisons du changement. Dans la démarche aussi, le changement reste superficiel : l'objectif est de fournir aux élèves une liste de critères pour leur éviter de confondre l'attribut du sujet et le COD, non de réfléchir sur des constructions verbales. Ainsi, on donne une définition sémantique de l'attribut mais non de l'objet ; on signale que le COD est pronominalisable par un pronom (*le, la, les*), ce qui revient à réduire la classe des pronoms aux seuls clitiques, mais non que l'attribut est pronominalisable par *le*. Les limites de la passivation ne sont pas signalées, non plus que le changement induit dans l'organisation thématique, pourtant au programme de la classe de 4<sup>e</sup>. Enfin, le choix des exemples pour le COD<sup>6</sup> met sur le même plan un verbe d'action au sens propre (*tirer*), un verbe de perception (*sentir*) et le verbe *avoir*, dans des énoncés aisément paraphrasables par *être* : « Mon unique culotte avait un large trou » / « était trouée » ; ou par un verbe intransitif : « Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou » / « bruissaient ».

---

<sup>6</sup> Exemples pris à « Ma Bohème » de Rimbaud : « je tirais les élastiques/ de mes souliers blessés » ; « je sentais des gouttes de rosée à mon front » ; « Mon unique culotte avait un large trou » ; « Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou ».

On peut cependant penser que ce repli sur la tradition grammaticale est attribuable aux tâtonnements d'une première année d'enseignement. À l'issue de sa préparation au CAPES, Ariane est parvenue à se défaire de certains automatismes et à mettre en œuvre une démarche empirique fondée sur la prise en compte conjointe de la syntaxe et de la sémantique. Le commentaire qu'elle fait de son épreuve de CAPES le montre :

En explication de texte, j'ai eu le choix très classique entre un extrait de *Madame Bovary* et une fable de La Fontaine. Le passage de Flaubert que j'ai étudié se situait au début de l'œuvre, il s'agissait de la description de la casquette de Charles. La question de grammaire portait sur l'expression « une façon de sac ». Cette construction m'a d'ailleurs posé quelques problèmes d'analyse. J'ai cependant eu l'impression que les membres de jury appréciaient le fait que je dise clairement que ce segment était assez délicat et surtout le fait que j'essaie de réfléchir sur ce qu'il pouvait être, sur ses ressemblances avec d'autres constructions (complément du nom) sans pour autant « plaquer une étiquette » à tout prix. Bref, je pense qu'ils ont apprécié mon analyse qui passait par la confrontation du syntagme à étudier avec d'autres constructions. Cette question de grammaire a réellement fait l'objet d'une discussion entre le jury et moi. Le jury était donc ouvert au dialogue et m'aiguillait sur des pistes de réflexions me donnant d'autres exemples de construction. J'ai été heureuse de voir en recevant mon relevé de note que ma « bonne » impression se confirmait puisque j'ai obtenu 13/20. (A21)<sup>7</sup>

Il est remarquable que dans une situation de concours, qui appelle souvent des régressions, Ariane ait su adopter cette attitude ouverte face à un syntagme non canonique. Il reste à envisager les moyens d'introduire dans sa pratique professionnelle une démarche qui ne pose pas le professeur en détenteur absolu du savoir mais comme garant d'une exigence intellectuelle.

#### • Sémantique grammaticale et référentielle

Comme pour la morphosyntaxe, les difficultés terminologiques viennent au premier plan. Les unes sont liées à une certaine approche de la littérature : un terme générique relevant d'une approche impressionniste - « évoquer » - employé indifféremment pour décrire la valeur aspectuelle, temporelle ou modale d'un verbe (A7) ; d'autres relèvent de connaissances fossilisées, issues de la scolarité :

- un terme prototypique est employé pour catégoriser des verbes qui s'éloignent du prototype : *action* pour *procès* (A6), *action* pour le verbe *s'ennuyer* (A20) alors qu'il est précisé ensuite qu'il correspond à une « absence d'action » ;
- une valeur est associée à un morphème indépendamment de la construction où il apparaît : la préposition *pour* est associée à la seule expression du but, alors qu'en A19, elle a une valeur de cause.

La tendance, naturellement forte, à lire dans l'étiquette traditionnelle une analyse contribue aussi à induire certaines erreurs, même dans les derniers devoirs :

Dans le texte, on trouve aussi de nombreuses occurrences du pronom personnel indéfini « on » **qui comme son nom l'indique** renvoie à une personne indéfinie. (A16)

J'ai volontairement souligné l'expression *comme son nom l'indique*, caractéristique d'un raisonnement dans lequel le nom est vu comme une source de savoir en soi, sans prendre en compte l'histoire des termes grammaticaux ni

---

<sup>7</sup> Le jury fixe une note plancher après l'explication de texte, puis ajoute des points si la réponse à la question de grammaire le justifie.

l'adéquation de la désignation. Or, dans l'exemple cité, le terme complexe *pronom personnel indéfini* est discutable à double titre. D'une part, *on* a un fonctionnement nominal et non anaphorique, à la différence du pronom personnel de 3<sup>e</sup> personne. D'autre part, ce pronom peut certes référer à une personne indéfinie, mais aussi à une personne parfaitement identifiable que l'énonciateur ne souhaite pas nommer ou à un ensemble de personnes à géométrie variable. Dans l'incipit de *La Peste* étudié en A16, c'est précisément l'alternance entre des *on* à interprétation générique et des *on* désignant les Oranais qui appelle un commentaire, de façon à mettre en évidence la position paradoxale du narrateur à l'intersection de ces deux ensembles.

Le mémoire de maîtrise use d'une terminologie sémantique minimale, au service d'analyse fines. Par exemple, le jeu sur les collocations, s'il n'est pas nommé, est étudié sur le plan des équivalences qu'il établit :

Il est également intéressant de noter que pour Urien le voyage est synonyme d'ennui et lorsqu'il dit que cet épisode avec Ellis « distrait du voyage » cela signifie que le voyage n'est qu'ennui. D'ailleurs, dans cette phrase, le mot « voyage » pourrait être substitué au mot « ennui ». Cependant, en employant cette expression inhabituelle « distraire du voyage », Gide met l'accent sur les liens entretenus entre le voyage et l'ennui. L'ennui fait donc partie intégrante du voyage et le personnage d'Urien semble rechercher le moindre événement pouvant le sortir de l'ennui. (A20)

En concevant une séquence sur « L'adolescence en poésie », le jeune professeur perçoit la nécessité de s'appuyer sur les apports de la sémiotique et de la poétique. Elle sollicite donc ses connaissances universitaires et se demande « comment faire comprendre, en termes simples, le rapport particulier entre signifié et signifiant en poésie » (A24, p. 10). La mise en oeuvre proposée pour le poème de Hugo « Vieille chanson du jeune temps » s'avère convaincante :

Il était aussi possible de dégager un deuxième refrain constitué par la répétition des phonèmes [roz]. En effet, le prénom de la jeune fille apparaît presque dans toutes les strophes. Ce refrain se présente sous deux formes : le personnage est nommé comme dans le premier vers « Je ne songeais pas à Rose » soit Victor Hugo utilise des mots dans lesquels sont contenues les mêmes sonorités. Il emploie, par exemple, les termes « rosée » (vers 9), « rossignols » (vers 12 et 15), « morose » (vers 13). Une élève a d'ailleurs très justement rapproché l'adjectif « morose » de l'expression qui n'est pas dans le texte « ma Rose », preuve que le poète joue ici avec les mots. (A24)

Sans doute jugera-t-on la conclusion qu'appelle la remarque de l'élève trop rapide : l'adjectif *morose* marque au contraire la distance qui sépare le jeune naïf, incapable de prononcer l'expression « ma Rose » - « Moi seize ans et l'air morose » - de la jeune fille « Elle vingt, ses yeux brillaient ». Pour justifier le rapprochement, il faut le rapporter au décalage entre le « je » de seize ans et la voix poétique qui revient avec humour et nostalgie sur cet épisode de sa jeunesse (« Depuis, j'y pense toujours »). Mais l'essentiel est bien que le jeune professeur se montre ouvert à un rapprochement qu'il peut juger déroutant et ne pas savoir expliquer sur l'instant.

#### • Texte et discours

L'étudiante sollicite ici des connaissances acquises récemment, et non encore stabilisées, d'où quelques hésitations entre anaphore et déixis (A9) ou la non prise en compte de la polyphonie dans un poème de Du Bellay (A14). Une autre source de difficulté est l'articulation de ces connaissances nouvelles aux anciennes. Elle se fait longtemps sur le mode du « collage », qui nivelle les paliers d'analyse, comme ici, dans une question de grammaire sur la fonction sujet :

Si le nom occupe souvent la fonction sujet lorsque rien ne précède et que les sujets sont inconnus de l'allocutaire, le pronom est également une catégorie qui occupe souvent la fonction sujet. Le pronom est parfois, rappelons-le, un anaphorique et il permet donc de renvoyer à un substantif déjà évoqué. (A18)

Cette question de grammaire est traitée selon un plan en trois parties, chaque partie correspondant à une « nature » possible du syntagme occupant la fonction sujet : nom, pronom, proposition. Le passage cité est l'introduction de la partie sur le pronom. La transition s'effectue par le biais d'une opposition entre le nom et le pronom, mais cette opposition ne se situe pas sur le plan morphosyntaxique mais textuel : il s'agit d'opposer l'introduction d'un référent nouveau par une expression nominale et sa reprise par un pronom. Du coup, la classe des pronoms est implicitement réduite aux seuls anaphoriques, ce que le relevé démentira.

La fragilité de ces connaissances reste perceptible dans les séquences élaborées pendant l'année de stage. La terminologie pour étudier l'énonciation est flottante : « indice de temps et de lieu », puis « informations de temps et de lieu » (A23) alors que c'est une référence théorique majeure des programmes de 1996. L'application du schéma narratif au poème de Rimbaud « Roman », en soi discutable, produit un découpage qui laisse entendre un retour à la situation initiale alors que les premiers et derniers vers décrivent des comportements contraires, le rejet de la société bruyante des cafés s'opposant retour triomphal dans ces mêmes cafés à la fin. Malgré ces approximations, l'étude de l'énonciation est intégrée en termes de méthode et ne se limite pas à un relevé d'indices. Après avoir rappelé les assertions paradoxales de la *Lettre du voyant*, le jeune professeur justifie son choix de poèmes ainsi :

Il serait intéressant de faire réfléchir les élèves sur le « je » en poésie. En effet, si, bien souvent, le pronom personnel semble renvoyer directement au poète, cela n'est pas toujours le cas. Dans les textes d'Arthur Rimbaud « Ma bohème » ou encore « Roman », le « je » renvoie bien au poète lui-même. Dans le texte de Victor Hugo « Vieille chanson du jeune temps », le « je » renvoie à la fois à Victor Hugo lorsqu'il était adolescent mais il prend aussi une valeur universelle. Le « je » du poème peut apparaître comme le « je » de n'importe quel garçon naïf. Enfin, le texte de Paul Verlaine « Gaspard Hauser chante » permet de pousser plus loin avec les élèves cette réflexion sur celui qui dit « je » dans le texte poétique. En effet, mes élèves ont eu beaucoup de mal à faire la différence entre celui qui écrivait, Paul Verlaine, et celui dont il était question dans le poème, le personnage énigmatique de Gaspard Hauser. Ainsi, certains élèves en difficulté ont même assimilé le poète à Gaspard Hauser pensant que, puisque le titre était « Gaspard Hauser chante », alors la logique était de dire que Gaspard Hauser avait écrit lui-même le poème. (A24)

Le jeune professeur explique comment elle lève la difficulté, en demandant aux élèves d'observer le paratexte, puis comment elle met l'erreur au service de l'interprétation en évoquant l'anagramme créé par Verlaine « Pauvre Lélian » et en la faisant rapprocher du dernier vers du poème : « Priez pour le pauvre Gaspard ». On voit là une conjonction heureuse des connaissances littéraires et linguistiques permettant de construire un dispositif didactique efficace.

#### • Étude de la langue et interprétation

La démarche qui va de l'observation du discours et des faits de langue vers l'interprétation est difficile pour un étudiant de Lettres Modernes, plus habitué à illustrer par ses observations des interprétations formulées par d'autres. Les difficultés sont de plusieurs ordres :

- non prise en compte de l'ordre et de l'organisation du texte : une certaine pratique scolaire du commentaire composé conduit à des rapprochements qui ne tiennent pas compte du fait que l'ordre du texte est signifiant. Cette dimension n'est vraiment prise en compte qu'à partir du devoir A14. Le fait qu'il s'agisse d'un poème très construit l'explique sans doute ;
- affirmations assorties de citations mais non d'explications (A8, A11) ;
- exploitation insuffisante du contexte jusque dans les derniers devoirs (A18, 19).

Mais des dynamiques sont en même temps à l'œuvre :

- rapprochements pertinents entre des textes ayant recours à un même procédé (A4) ;
- intégration de remarques relevant de niveaux différents : par exemple celles sur la métrique et la paronymie dans un extrait de *Bérénice* (A7).

De ce point de vue, le mémoire de Maîtrise peut être vu comme une sorte d'aboutissement. L'attention à la narration du voyage se signale par une étude de l'organisation du récit et de son tempo. Tout au long du mémoire, on assiste à une redéfinition méthodique du mot *voyage*, grâce à une identification des sèmes exclus ou détournés, comme celui de l'aventure, et des sèmes valorisés, comme l'errance, ou associés comme l'onirisme. Les commentaires s'appliquent à décrire ces liens, comme ici, à propos de l'expression « la chambre de mes pensées » :

Dans *Le voyage d'Urien*, Gide fait pénétrer le lecteur dans l'espace intime et privé des rêves du personnage. Il le place volontairement dans une position délicate en lui apprenant à la fin que le récit du rêve ne lui était pas destiné mais qu'il s'adressait à sa femme, Ellis. Bien sûr, ce procédé est voulu et il donne au lecteur l'impression qu'il a pénétré dans un lieu privé et donc interdit. (A20, p. 80)

Les analyses de détail font essentiellement appel à des remarques lexicales, syntaxiques ou énonciatives, mises en relation avec l'identification de figures et des jeux sur la matière phonique. Elles servent pleinement l'interprétation littéraire. On en donnera pour exemple le commentaire de l'envoi du *Voyage d'Urien* :

Au début de l'envoi, Urien défait pas à pas le voyage en niant l'existence et la véracité des épisodes racontés. Il commence ainsi ses aveux : « Madame ! je vous ai trompé : / nous **n'**avons **pas** fait ce voyage. Nous **n'**avons **pas** vu les jardins / **ni** les flamants roses des plages ; ce **n'**est **pas** vers nous que les mains / des sirènes se sont tendues. » Dans ce passage constitué de deux phrases, Urien va, dans un premier temps, affirmer, à celle qu'on suppose être sa maîtresse, la tromperie, et il est intéressant de voir qu'il emploie le pronom personnel sujet singulier « je ». La deuxième phrase apparaît comme un développement de la première et d'ailleurs nous y retrouvons la même expression verbale « nous n'avons pas » suivi d'un participe passé. Dans la deuxième phrase, il faut également remarquer qu'Urien utilise cette fois le pronom personnel sujet au pluriel « nous », ce qui renforce l'allitération en [n] déjà créée par l'accumulation des négations. Nous trouvons en effet dans ce passage, la négation « ne...pas » parfois en corrélation avec « ni ». Ces différentes négations permettent de rappeler sous forme d'énumération les moments successifs du voyage et de nier leur existence. (A20)

On aurait certes aimé une étude plus précise de l'alternance entre « je » et « nous » sur le plan de l'interprétation, mais l'étudiante montre ici qu'elle sait intégrer des remarques d'ordre énonciatif, syntaxique et sémantique pour rendre compte de sa lecture.

## 2. 6. Conception des séquences d'enseignement

Il est délicat de se prononcer sur la place accordée à l'étude de la langue dans les séquences d'enseignement, car, à l'exception de la séquence sur laquelle a porté le mémoire, je ne dispose que d'un résumé des autres séquences, comportant le titre, les textes lus, les notions étudiées et les points de langue traités. La séquence la plus développée a eu lieu en début d'année, à un moment où le jeune professeur reconnaît d'elle-même qu'elle avait du mal à insérer les points de langue dans sa progression. Si la séance de vocabulaire sur l'homonymie et la paronymie sert l'étude de la matière phonique du poème, celle sur les compléments du verbe et l'attribut se justifie moins clairement.

L'étude de la séquence A23 montre que les élèves ne travaillaient pas sur la langue seulement dans la séance sur la distinction entre attribut du sujet et complément d'objet direct et dans celle sur les paronymes, mais aussi dans les séances de lecture analytique et d'oral. Mais, si dans ces autres séances, les élèves doivent mobiliser des connaissances déjà acquises, on n'observe pas de moment de prise de distance métacognitive, pour compléter, voir réorganiser ces connaissances, à la lumière des exemples traités. On peut penser qu'il en est de même pour les autres séquences.

On constate que les différentes sous-disciplines du français n'apparaissent pas dans chaque séquence, ce qui rend peu lisible la progression : l'orthographe est présente en séquence 3 (accord du participe passé) et 6 (accord sujet-verbe), le lexique en séquence 2 (les homonymes, les paronymes) et partiellement en séquence 4 (les modalisateurs), la morphologie en séquence 6 (le subjonctif). La syntaxe domine (séquences 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) devant les notions de textes et de discours (séquences 1, 4 et 9). Enfin, on note que certaines associations sont stéréotypées (séquence 1 : *L'art de raconter / les temps du récit, les connecteurs temporels*), d'autres plus fondées sur la spécificités du texte lu (séquence 6 : *sciences et sciences-fiction / la périphrase*). Au total, cette programmation manifeste la volonté de donner aux élèves des repères en morphosyntaxe, avec une place importante accordée à la phrase complexe, de faire des rappels sur les classes de mots et les fonctions, et de distribuer les autres apports en fonction des textes lus dans chaque séquence.

À la fin de son année de stage, Ariane a accepté de proposer à sa classe le questionnaire présenté en [DT20]. Les élèves n'ont pas eu suffisamment de temps pour répondre en classe, mais elle les a incités à terminer chez eux et a rapporté un échantillon de réponses. Elle a été très frappée par la réaction des élèves devant l'énoncé : *La marche est un sport olympique*, contestant sa véracité, ce qui nous a amenées échanger sur la difficulté à faire adopter aux élèves une posture métalinguistique. L'examen des réponses a fait apparaître des stratégies cohérentes chez des élèves jugés faibles et une difficulté générale à fournir des explications, surtout à l'écrit.

## 2. 7. Bilan et poursuite de la recherche

Quand elle s'oriente vers des études de Lettres, Ariane envisage de façon clivée langue et littérature. En langue, la réactivation de quelques connaissances grammaticales lui semble suffire alors que la littérature est ce qu'elle souhaite étudier, et plus tard transmettre. Cette conception exigeante de la littérature la rend réceptive aux enseignements de poésie : sensible à la matérialité du langage, elle intègre très vite cette dimension à son enseignement, une fois professeur,

Sur le plan de l'interprétation des textes littéraires, le mémoire de maîtrise contraste avec les devoirs de préparation au CAPES. La lecture conjointe de trois récits de Gide et d'une bibliographie conséquente permet à l'étudiante des analyses fines et étayées, attentives à la singularité des pactes de lecture et à l'intertextualité, tandis que dans l'étude de courts extraits, elle ne parvient pas toujours à allier observation des formes linguistiques et mobilisation de ses connaissances littéraires pour guider l'interprétation. Ariane retrouve cette difficulté chez ses élèves avec la lecture analytique de textes poétiques : elle sait alors puiser dans son expérience personnelle en proposant la lecture d'une oeuvre intégrale qui contextualise la création poétique et incite à une relecture.

Dans la conceptualisation de son rapport à l'écriture, l'enseignement de stylistique a joué un rôle important pour Ariane : mise en oeuvre de procédés d'écriture et identification d'effets lui apparaissent comme les deux faces d'un même acte créateur. Une fois professeur, elle conçoit des dispositifs visant à faire écrire pour mieux lire. Mais sa difficulté à intégrer l'étude de la langue dans les séquences d'enseignement renvoie aux fragilités de sa formation grammaticale. Des enseignements linguistiques, Ariane semble avoir retenu des démarches : elle a recours à des manipulations, s'interroge sur les classements possibles, confronte un syntagme dont l'analyse est délicate à d'autres constructions. Mais cela ne s'accompagne pas d'une réorganisation de ses connaissances grammaticales : les notions nouvelles s'ajoutent aux anciennes, sans une réflexion suffisante sur la terminologie et l'articulation des niveaux d'analyse. La référence à la consultation de grammaires est rare dans ses devoirs.

L'évolution d'Ariane est tout à fait caractéristique d'une étudiante pour qui l'étude de la langue vaut surtout au service du texte littéraire. D'où le privilège accordé à la poésie et à la stylistique, dont elle s'est approprié les concepts et les démarches, ce qui lui permet des transpositions didactiques. Il semble que ce choix se soit fait au détriment d'une structuration de ses connaissances grammaticales. On peut toutefois penser que l'attention qu'elle porte aux productions orales et écrites de ses élèves sera un facteur d'évolution.

Je souhaiterais pouvoir filmer Ariane dans une séance de langue et l'interroger sur la façon dont a évolué sa conception des séquences d'enseignement. Je souhaiterais aussi savoir quels sont maintenant ses ouvrages de référence pour construire les séances de langue.

## Chapitre 4

### Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours indirects après la Maîtrise

#### 1. Géraldine : Capes en 2 ans après la maîtrise

##### 1. 1. Présentation

###### • **Cursus**

1996 : Baccalauréat

1996-97 : DEUG 1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1997-98 : DEUG 2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement

1998-99 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1999-2000 : Maîtrise de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2000-01 : PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2001-02 : PLC1, redoublement, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2002-03 : PLC2, IUFM de Versailles, site d'Antony Val de Bièvre, stagiaire en responsabilité en collège.

###### • **Documents**

Maîtrise :

• Mémoire, G1, « Le couple dans *Indiana*, *Mauprat* et *Nanon* de George Sand ». (noté 14/ 20).

PLC1 : préparation au CAPES, G2 à G7 (2000-01), G8 à G13 (2001-02)

- 12 devoirs de grammaire et stylistique (moyenne des concours blancs : 10/ 20 en 2000-01 ; 13/ 20 en 2001-02 ; note au concours 2001 : 10,5/ 20, la copie n'a pas été demandée).

PLC2 :

- Séquences élaborées et mises en œuvre pendant l'année de stage et cours d'aide individualisée, G14 à G19 ;
- Mémoire professionnel, G20, « Etre conteur en 6<sup>e</sup> : comment valoriser chaque élève dans une classe très hétérogène tout en créant une dynamique de classe ? » (mention : très satisfaisant) ;
- Entretien sur la base du questionnaire présenté en [DT20], proposé aux élèves de sa classe, G21.

## 1. 2. Représentations de la langue, du langage

Je ne dispose pas pour cette étudiante de documents antérieurs à la maîtrise bien qu'elle ait suivi le module de sensibilisation en seconde année de DEUG. Mais son mémoire de maîtrise permet un bilan assez complet de sa formation antérieure.

Le choix d'un sujet thématique, le couple dans trois romans de George Sand distants de plusieurs années (1832, 1836, 1871) est révélateur d'une certaine appréhension de la littérature. La question de l'écriture n'y apparaît que dans la troisième sous-partie du troisième chapitre de la troisième partie et occupe une page et demie sur 90. Non pas qu'elle soit absente du reste du mémoire, mais elle ne l'est qu'incidemment et sans référence à une théorie et/ou à méthodologie explicite. Quatre fonctions de l'écriture romanesque y sont présentées :

- la reproduction du réel (*figurer, peindre, traduire* pour les verbes, *miroir, image, écho* pour les noms, *peinture parlante* pour les collocations) ;
- la dénonciation (*subvertir, dénoncer* pour les verbes, *méfais* pour les noms) ;
- la revendication (*femme qui agit, écrivain engagé, protestation sérieuse et motivée*) ;
- l'idéalisation (*utopie, renversement des mentalités, idéaliser*).

Leur articulation est rapportée à une analyse sociologique et à des valeurs, mais non à des choix langagiers. Ceux-ci échappent ainsi à l'analyse comme on peut le voir dans ce passage de la conclusion :

Elle [G. Sand] traduit également cette prise de liberté dans son écriture même. En effet, sans codification précise, son écriture oscille entre réalisme et romanesque, mais aussi entre réalisme et idéalisme, entre réalisme et utopie. (G1)

La liberté, valeur qui a guidé l'action de la personne et de l'écrivain, pour reprendre les distinctions de D. Maingueneau (2004), est posée comme un principe explicatif de l'écriture, qui dispense de toute tentative d'articulation. Cette difficile prise en compte de la médiation du langage apparaît aussi dans les variations qui affectent le sens du vocable *réalisme*, différent dans chacun des trois couples antithétiques : si *réalisme* et *romanesque* sont deux catégories littéraires, il n'en va pas de même pour l'opposition *réalisme/ idéalisme* qui réfère à deux systèmes philosophiques ou à deux attitudes pragmatiques, ni pour le couple *réalisme/ utopie* plus hétérogène que le précédent.

L'étude grammaticale des textes et l'exercice du commentaire stylistique requis dans la préparation au CAPES contribuent-ils à modifier cette représentation ? On notera le sérieux avec lequel l'étudiante rend tous les devoirs proposés, tient compte des remarques et conseils, et réinvestit les enseignements et ses lectures personnelles. Mais cela ne semble pas suffire à faire évoluer sensiblement des représentations très prégnantes. L'opposition fond/ forme reste dominante, le style étant surtout perçu dans une fonction ornementale comme en témoignent ces analyses :

- De nombreux attributs et de nombreuses appositions **parsèment** le texte (G2) ;
- Par l'emploi des métaphores, certaines idées sont **mises en relief** (G3) ;
- L'apostrophe « ô de très vieille race » rend compte à la fois d'une **envolée poétique** et d'une personnification (G7).

Étudiant un extrait de *J'accuse* (G3), Géraldine dissocie dans le commentaire stylistique le raisonnement des procédés de dramatisation. Elle qualifie d'*envolée poétique* une apostrophe motivée par l'écriture engagée d'un poème de Ponge. Par ailleurs, les commentaires de textes poétiques ne font quasiment pas de place à la métrique et à la forme sonore du texte (G7 et G10, devoirs en temps limité). Un seuil semble être pourtant franchi dans l'un des derniers devoirs (G12, devoir sur *Bérénice* en temps non limité). Géraldine y convoque sa connaissance de la tragédie classique et de l'œuvre elle-même pour mettre en perspective une étude des choix énonciatifs, lexicaux, syntaxiques et métriques. La conclusion trahit toutefois une difficulté à articuler genres et registres :

Cet extrait est à la fois tragique et poétique. Cette confrontation allie donc tragique et poétique pour un duel passionné qui font des deux héros, deux figures de la passion racinienne partagés entre devoir et amour et destinés à connaître la douleur de la séparation. (G12)

Mais d'autres représentations, concernant le rapport entre le discours et le monde, évoluent peu. On peut penser que la représentation de la description que s'est forgée Géraldine au cours de sa scolarité constitue un obstacle. On est effectivement frappé de voir appelés descriptifs des textes aussi différents que :

- l'incipit de *La Peste* (G5) :  
Il s'agit avant tout de la description de la mort, de la maladie dans la ville d'Oran<sup>1</sup> (G5) ;
- un poème de Ponge n'appartenant pas au *Parti pris des choses* (« Le platane » G7) :  
Une description poétique (G7) ;
- un extrait du conte philosophique *Le Monde comme il va* (G11) :  
Un récit descriptif (G11) ;
- un extrait des *Mémoires* de Saint-Simon (G13) :  
Un récit descriptif et réaliste (G13).

Un rapprochement inattendu dans le premier devoir (G2) m'avait alertée. J'avais demandé, à propos d'une évocation épique des vents dans *Les Travailleurs de la mer*, de comparer le texte à un autre après avoir identifié un fait de style majeur pour l'interprétation. Or, le choix de Géraldine s'était porté sur le prologue de *Thérèse Raquin*. Ayant noté l'importance de l'énumération dans le texte de Hugo, elle l'avait associé à « l'illusion du réel » plutôt qu'à la « puissance d'évocation » conférée par le rythme, qu'elle avait pourtant traitée dans la première partie de son commentaire stylistique. Ayant constaté par ailleurs la présence de certains termes,

<sup>1</sup> L'incipit de *La peste* caractérise Oran comme une ville où il est pénible d'être malade et de mourir.

rapportés à tort au vocabulaire de la physique (*onde, chargée*), elle justifiait le rapprochement par la conception naturaliste de la description, résultat d'un « travail scientifique ». Le balisage spatial de la description du « passage » chez Zola était assimilé à l'énumération, d'où la conclusion, qui, avec le mot *raisonnement*, associe à la description une visée secondaire :

La technique de l'énumération permet de faire avancer un raisonnement tantôt poétique pour Hugo, tantôt scientifique pour Zola (G2).

Une équivalence est ainsi posée dans les différents devoirs entre énumération et addition de détails, addition de détails et réalisme, réalisme et description. Cette équation perd son caractère surprenant, rapportée au modèle de la description scolaire qui a prévalu dans les années 1975-90 et que A. Petitjean (2001 : 201-202) décrit ainsi :

À l'intérieur de la pédagogie que l'on qualifiera de « traditionnelle » après 1968, le modèle Crouzet-Clarac de la description perdure mais sous une forme amoindrie. [...] Ces manuels partagent avec le modèle Crouzet-Clarac un certain nombre de caractéristiques :

- Ils valorisent le percevoir (les « sensations ») au détriment de la composition scripturale et des fonctions de la description à l'intérieur d'économies narratives, selon les genres de récits.
- Ils évoquent la présence d'un foyer focalisant subjectif (« impressions, émotions ») mais en l'absence d'une approche textualiste de la description, cette conscience réflexive est pensée en terme d'ancrage référentiel d'un *auteur* (« les sensations produisent en vous [*je souligne*] des impressions et des émotions ») et non en terme de narrateur ou de personnage.
- Ils présentent la planification de la description (son « évocation ») sous la forme d'une suite linéaire : 1. Affirmation d'une « impression d'ensemble ». 2. Illustration par des « détails » en cohérence énonciative et isotopique. Ce faisant, ils ne fournissent aucune information sur les procédés d'aspectualisation et de thématisation.
- Ils négligent les descriptions scientifiques et documentaires au profit des descriptions fictionnelles.
- Ils ne montrent pas aux élèves que, pour décrire, il faut se documenter.

L'ancrage référentiel du foyer focalisateur dispense ainsi d'une prise en compte de la question du point de vue ; la planification linéaire par adjonction de détails est interprétée comme effet de réel.

Le mémoire professionnel amorce un tournant, à travers le choix des textes à lire, mais aussi la conception de la séquence *être conteur* et celle des dispositifs d'écriture. La lecture des tableaux de séquences et du mémoire professionnel montre que le jeune professeur, confrontée à une classe de 6<sup>e</sup> dont l'hétérogénéité a été très tôt source d'agitation et de conflits, a su prendre du recul par rapport à sa pratique, s'approprier rapidement certains apports de la formation didactique et expérimenter des dispositifs au sein de sa classe et en collaboration avec d'autres enseignants (documentation et arts plastiques).

Dès la première séquence (G14), elle propose un extrait de *On a mangé l'alphabet* de P. Gamara, de façon à attirer l'attention des élèves sur un autre mode de lecture qui exige d'anticiper et de s'appuyer sur la graphie. Le choix de fictions linguistiques se poursuit dans la séance 3 (G16), avec un poème de Maurice Carême, « Ponctuation » et un extrait de la nouvelle *Le pays le plus injuste du monde* de M. Argilli. Il s'agit dans ce dernier texte de sensibiliser les élèves au rôle des majuscules à travers l'histoire d'un tyran qui se serait arrogé le droit d'en user, à l'exclusion de ses sujets. Certes, ce sont surtout les aspects formels de la langue écrite qui sont ainsi mis à distance, mais dans ce mouvement, la matérialité de la langue est abordée.

Dans la séquence 4 (G17) sur laquelle s'appuie le mémoire professionnel (G20), Géraldine justifie son choix d'introduire la séquence sur le conte par la lecture cursive de contes issus de différentes cultures :

L'intérêt de ces contes repose notamment sur le fait que chaque histoire s'ancre dans un pays ou continent différents et que le lecteur découvre ainsi à chaque lecture un nouveau monde et son vocabulaire spécifique (G20, p.12).

Cette relation langue/ culture est travaillée en lecture :

J'ai demandé aux élèves de travailler par groupe sur un conte choisi parmi les neuf lus et de repérer les indices qui nous renseignaient sur la culture de chaque pays. Le résultat s'est avéré très intéressant car la classe a été très active et les élèves d'origine étrangère n'ont pas hésité à donner des détails plus personnels. Nils qui avait par exemple anticipé la lecture, s'était renseigné auprès de ses grands parents pour donner à la classe plus d'information sur la Baba-jaga, la sorcière russe dont il est question dans le conte russe de la III<sup>e</sup> partie. Quant à Rabiâa, elle est revenue sur le conte indonésien, « Le don d'Allah » pour expliquer en quelques mots à ses camarades qui était Allah. (G20, p. 13).

Le jeune professeur constate que le réinvestissement ne va pas pour autant de soi, surtout quand il est attendu dans une évaluation sommative :

Je pensais que certains élèves écriraient un conte étranger en réutilisant le vocabulaire étudié. Mais seul Erwan a écrit un conte espagnol (G20, p.19).

La conception même de la séquence *être conteur* traduit une prise en compte de la médiation du genre beaucoup plus riche que les premières distinctions introduites en séquence 2 (G15) qui ne portent que sur les genres littéraires majeurs (« poésie, théâtre, récit »), à partir d'extraits prototypiques très courts. C'est à travers la situation de communication qu'il suppose que le conte est appréhendé. L'oralité de ce genre est découverte à l'occasion de la venue de conteurs, puis retravaillée dans une mise en commun autour de la question « qu'est-ce que conter ? », prélude à la mise en voix de contes écrits par les élèves, retravaillés dans cette perspective.

### 1. 3. Compétences langagières en réception

La lecture des œuvres sur lesquelles porte le mémoire de maîtrise est fine, notamment pour l'analyse des personnages, mais elle souffre toutefois d'une limite, étroitement liée à l'illusion de transparence évoquée plus haut. L'hétérogénéité discursive y est fréquemment gommée dans le commentaire. Ainsi l'étudiante met-elle sur le même plan des comparaisons dépréciatives issues du discours direct :

« Il a l'air d'un ours, d'un blaireau, d'un loup, d'un milan, de tout plutôt qu'un homme » dit Edmée ;

et une métaphore attribuable au narrateur, lorsqu'elle écrit :

Edmée est ainsi vue comme « une colombe en compagnie d'un ourson ». (G1)

De même, une lecture insuffisamment attentive à l'insertion des citations peut confiner au contresens :

Au moment où Bernard se transforme, une révolution a lieu. Les Révolutions passent par l'éducation semble-t-il ! Sand parle d'ailleurs des « lumières de l'éducation ». Par conséquent, *Mauprat* prend la défense d'une qualité : la patience annoncée par le patronyme du fervent disciple de Rousseau, Patience. « Patience, patience ! » répète-t-il tout au long du roman. L'apprentissage de la sagesse s'accroît avec le temps. Sand reprend ainsi une des pensées philosophiques de Rousseau : « L'homme ne naît pas méchant ; il ne naît pas bon non plus, comme l'entend Jean-Jacques Rousseau, le vieux maître de ma chère Edmée.

L'homme naît avec plus ou moins de passions, avec plus ou moins de vigueur pour les satisfaire, avec plus ou moins d'aptitude pour en tirer un bon ou un mauvais parti dans la société. Mais l'éducation peut et doit trouver remède à tout [...]. » Bernard s'est ainsi transformé en homme.

Pour faire cette démonstration, l'étudiante convoque des citations du roman en les attribuant à Sand plutôt qu'au narrateur. Puis les paroles d'un des personnages, Patience, sont présentées comme emblématiques. Enfin, la référence à Rousseau est interprétée comme une adhésion. Le verbe « reprendre » est en effet ambigu. Certes G. Sand « reprend » une thèse simplifiée de Rousseau, au sens où elle la reformule et l'attribue à l'un de ses personnages, mais la reprend-elle pour autant à son compte ? D'une part le personnage s'en démarque nettement par la négation ; d'autre part, on peut penser qu'en campant dans son roman à la fois des personnages rousseauistes qui incarnent le Bien et un personnage qui, au terme d'une transformation radicale, renvoie dos à dos la thèse de Rousseau et celle de ses détracteurs, G. Sand cherche à dépasser ce que ses contemporains considéraient comme une aporie.

Quand l'étude littéraire convoque d'autres textes du même auteur, on trouve placés sur le même plan des extraits de la correspondance de G. Sand, des références à son autobiographie, des articles de presse qu'elle a publiés ainsi que des détails biographiques. Ces rapprochements ne manquent pas de pertinence mais gagneraient à être situés plus finement en tenant compte de leur visée et de leur(s) destinataires, de leur appartenance générique et de l'instance énonciative qui s'y déploie. Les distinctions de D. Maingueneau (2004) seraient de ce point de vue utiles :

Plutôt que de tracer l'impossible frontière entre ce qui serait proprement littéraire et ce qui serait hors de la littérature, il est plus réaliste d'admettre que la littérature entremêle deux régimes : un régime qu'on pourrait dire *délocutif* dans lequel l'auteur s'efface devant les mondes qu'il instaure, et un régime *élocutif*, dans lequel « l'inscripteur », « l'écrivain » et la « personne », conjointement mobilisés, glissent l'un sur l'autre. Loin d'être indépendants, ces deux régimes, délocutifs et élocutifs, se nourrissent l'un de l'autre, suivant des modalités qui varient selon les conjonctures historiques et les positionnements différents des auteurs.

Passant d'une lecture « extensive » dans le mémoire de maîtrise à une lecture intensive de courts extraits avec la préparation au CAPES, l'étudiante gagne en rigueur. Au fil des douze devoirs, aucun contresens sur les textes n'est à noter. C'est dans la question de vocabulaire que l'évolution est la plus nette. Dès les premiers devoirs, le sens contextuel est bien vu, mais la difficulté, commune à la majorité de ses condisciples, réside dans sa justification : le sens en langue et le contexte, étroit et large, sont insuffisamment exploités. Dans les devoirs suivants, l'analyse s'affine, notamment quand l'étudiante est amenée à confronter le sens contextuel de deux occurrences du même vocable (G12).

L'étude des tableaux de séquences élaborés pendant l'année de stage donne quelques indications sur la façon dont le jeune professeur va travailler avec ses élèves les compétences en lecture. Elle se donne différents moyens pour s'assurer de la compréhension des élèves : restitution immédiate ou différée après une lecture faite par le professeur, élucidation de quelques mots dont la définition est notée dans un carnet, questionnaires écrits, résumés oraux, etc. Elle dote également les élèves d'un outil à travers l'étude de la situation d'énonciation, certes confondue avec la situation de communication, mais il est vrai que les programmes de 6<sup>e</sup> peuvent être interprétés dans ce sens. Le résumé établi à la fin de la 2<sup>e</sup> séance de la séquence 3 (G16) est le suivant :

Pour bien comprendre le message, la lettre ici, il faut comprendre la situation d'énonciation, ie la situation dans laquelle est écrite la lettre. Pour cela on a répondu à 5 questions, lesquelles ?

1. Qui parle ?
2. A qui ?
3. De quoi, de qui ?
4. Où ?
5. Quand ? (G16)

Il est complété par la séance suivante où trois indices d'énonciation sont distingués : les indices de personne, de temps et de lieu. Mais les repérages attendus dans l'exercice d'évaluation final posent problème. Voici la correction attendue<sup>2</sup> :

Bonjour **cher papa**,

Il fait très beau *aujourd'hui*, le ciel est comme **j'** aime très très bleu. **Je** voudrais que **tu** sois là pour voir le ciel. La mer aussi est très très bleue. **J'** espère que **tu** pourras venir bientôt parce que **je** ne sais pas si le ciel et la mer vont pouvoir **t'** attendre longtemps. *Ce matin quand je me suis réveillée (ça fait maintenant plus d'une heure)* **j'** ai cru que j'étais à nouveau à Istanbul. **Je** voudrais bien fermer les yeux et quand **je** les rouvrirais ce serait à nouveau comme à Istanbul. **Tu te** souviens ?

Lullaby (G14)

On regrette qu'à la faveur de la polysémie du mot *indice*, des noms dont le référent est spatial soient considérés comme des indices d'énonciation (*la mer, le ciel*) et qu'un authentique indice de lieu (*à Istanbul*) sous la portée d'un modalisateur (*croire*) puis d'un conditionnel (*ce serait*) ne soient pas pris en compte, sans doute parce qu'il ne désigne pas le lieu où le personnage se trouve au moment de la rédaction de la lettre. On note aussi que les mêmes noms à référent spatial ne sont plus soulignés quand ils sont sous la portée d'un modalisateur (*je ne sais pas si le ciel et la mer vont pouvoir t'attendre longtemps*). Ces incohérences peuvent être objet de contestation de la part de certains élèves et mettre en difficulté le jeune professeur, le brider dans ses tentatives d'associer les élèves à l'observation de la langue et du discours.

Cet exemple soulève la question des connaissances théoriques dont doit disposer le professeur pour faire les simplifications qu'impose la situation didactique tout en visant la pertinence pragmatique du point de vue des élèves dans leur diversité. Il est tout à fait possible qu'un élève, faible lecteur, souligne *à Istanbul* parce qu'il procède à une prise d'indices indépendante de la construction syntaxique. Un tel dispositif va-t-il l'aider ? En revanche, il n'y a pas lieu de pénaliser un élève de 6<sup>e</sup> qui souligne *la mer* en justifiant ce repérage par la paraphrase *cela se passe au bord de la mer*. Il a su faire une inférence pertinente. Mais comment lui fera-t-on comprendre que cette inférence ne peut se faire dans n'importe quel contexte et que l'on peut parler de la mer dans une lettre sans être au bord de la mer ? Pour mener ce type de questionnement, il importe que le professeur puisse faire pour lui-même la distinction entre situation de communication et situation d'énonciation et soit en mesure de définir les déictiques<sup>3</sup>, de façon à savoir si les indices de personne, de temps et de lieu s'y réduisent ou forment une classe plus large. On notera que dans le cadre de la préparation au CAPES (G9), Géraldine fait un relevé exact des déictiques dans un extrait de *L'homme qui rit* qui se présente comme une plaidoirie, mais

---

<sup>2</sup> Les indices de personne que le professeur attend sont en caractères gras, les indices de temps sont en italiques et les indices de lieu sont soulignés.

<sup>3</sup> Pour la définition de ces termes, qui figurent dans la terminologie grammaticale de 1997, on se reportera à R. Tomassone (1996, rééd. 2002).

qu'elle emploie concurremment les termes déictiques spatiaux et indications de lieu, déictiques temporels et indications temporelles, ce que je n'avais pas relevé au moment de la correction mais qui apparaît à la relecture comme une source de difficulté ultérieure.

## 1. 4. Compétences langagières en production

### • Rédaction

Sur le plan de la rédaction, la comparaison entre le mémoire de maîtrise et le mémoire professionnel, distants de trois ans, déjoue des idées reçues. Si le premier comporte encore des scories communes aux devoirs d'étudiants de premier cycle, le second se distingue par l'aisance et la fermeté du propos. Il y a sans doute plusieurs raisons à cela : différence de thème, de posture, enjeu institutionnel et personnel d'un autre ordre. Il semble que Géraldine soit particulièrement à l'aise dans la posture de l'enseignant qui décrit sa pratique, expose ses choix et les justifie et qu'elle soit consciente du bénéfice qu'elle tire de ce qui est plus qu'un exercice de validation.

Aussi ne nous attarderons-nous pas sur les difficultés notées par le correcteur du mémoire de maîtrise comme des « mal dit », et qui à mon sens ne résisteraient pas à la relecture : accords de proximité, confusion d'homophones, absence de traits d'union, impropriétés lexicales, constructions corrélatives (*d'autant plus* non suivi de *que*), connecteurs inappropriés ou s'appuyant sur l'implicite (*par conséquent* en tête de paragraphe), reprise anaphorique indirecte ou dont la source est trop éloignée. Je ne retiendrai que deux faits convergents : le manque de virgules pour hiérarchiser l'information et la construction des phrases dont le sujet est une nominalisation. Dans un cas comme dans l'autre, c'est la gestion de la densité informative qui est en jeu. Or, cette question de linguistique textuelle (B. Combettes & R. Tomassone, 1988, rééd. 1991) est rarement abordée dans le cursus universitaire des étudiants de Lettres alors qu'elle est essentielle pour la compréhension du texte explicatif dans toutes les disciplines et pour l'écriture non narrative, au collège et au lycée comme à l'université.

### • Didactique de l'écriture

Comme on l'a constaté en [DT33], Géraldine<sup>4</sup> n'a guère eu l'occasion de s'interroger sur l'acquisition des compétences d'écriture avant son année de stage. C'est une approche très guidée de l'écriture qu'elle propose dans ses premières séquences d'enseignement. Suivant les indications des manuels à sa disposition, elle introduit le schéma narratif comme un modèle contraignant devant être suivi par étapes. Elle le présente sous une forme simplifiée, réduit à trois parties, en conformité avec le modèle ancien de la rédaction (A. Petitjean, 1999) :

La structure du récit

Un récit raconte une histoire, ie une suite d'actions, d'événements qui s'enchaînent dans un certain ordre.

- I. L'ordre du récit
- II.
  1. situation initiale : c'est le début du récit. Des indications sont données sur les personnages, le lieu...
  2. une série d'actions : développement du récit.
  3. une situation finale : fin du récit.
- III. Paragraphes
- IV. Mots de liaison (G16)

---

<sup>4</sup> En [DT33], elle est appelée *Amandine*.

Le pouvoir explicatif du schéma quinaire est ainsi annulé. Le modèle est appliqué à des séquences narratives sans mise en intrigue qu'on ne peut appeler *récit* : un texte à reconstituer qui s'apparente à un script (J.-P. Bronckart, 1996 : 243), deux planches de bandes dessinées à partir desquelles les élèves doivent écrire un récit de 20 lignes. Par ailleurs, l'assimilation de la structure du récit à l'ordre du récit ne laisse aucune place au jeu entre histoire et narration.

Dans la séquence « être conteur » (G17-G20), l'écriture suit toujours ce schéma mais sa programmation non linéaire favorise une meilleure prise en compte du processus d'écriture. Les élèves ont d'abord eu à créer en arts plastiques un objet magique, à en inventer la formule et à en écrire la « recette », c'est-à-dire la notice de fabrication. Parallèlement, ils ont relevé dans les contes lus en classe les éléments de merveilleux et affiné le sens de ce terme. Puis, ils ont rédigé, en s'appuyant sur la confrontation des traits communs à plusieurs débuts de contes, une situation initiale que le professeur a corrigée, et ils ont rempli un tableau qui permettait de constituer une sorte de synopsis, à partir de notions prises au schéma actanciel et au schéma narratif. L'élément perturbateur y est adjoint à la situation initiale et l'élément de résolution à la situation finale. Grâce à la création d'un objet magique en cours d'arts plastiques, les élèves se sont projetés affectivement dans le conte à inventer et des réalisations remarquables ont été notées pour des élèves faibles. Avec le tableau/synopsis, ils disposaient d'une aide à la planification à laquelle ils pouvaient se reporter en cours d'écriture. Mais dans un souci de cadrage bien compréhensible chez un jeune professeur, ces aides peuvent devenir des obstacles à l'écriture. Ainsi, les élèves n'ont pas été autorisés à modifier la situation initiale préalablement corrigée, ni le tableau pré-établi, alors que dans le mouvement même de l'écriture, certaines modifications non prédictibles s'avéraient indispensables. De plus, le professeur cherche à ménager une certaine surprise pour maintenir l'intérêt des élèves qui ne savent pas à l'avance que la situation initiale qu'ils ont écrite sera celle du conte à rédiger. Elle constate dans son bilan que cela a surtout nui aux élèves en difficulté pour qui elle avait précisément conçu la séquence :

Antoine, Kaouthar, Vincent T. Charlotte et Gilles n'ont pas terminé leur expression écrite car leurs contes étaient trop longs. En outre, je leur ai accordé un délai supplémentaire pour terminer leur travail, mais ils n'ont pratiquement rien fait. En effet, comme jusque là j'avais lu les brouillons lorsque les plus lents rencontraient des difficultés à terminer, ils ont pensé que je ferais de même et n'ont donc pas achevé leur conte. C'est bien dommage, car jusque là ils s'étaient investi dans le travail préparatoire et la création de l'objet magique. Vincent, Charlotte et Osama n'ont pas rendu leur situation initiale ce qui les a pénalisés dans la première partie du barème.

Si l'on se penche sur la copie de l'élève qui a obtenu la plus mauvaise note, on constate que certaines insuffisances sont à mettre en relation avec le dispositif didactique. Rabiâa avait écrit une situation initiale stéréotypée, à peine démarquée des contes lus, dont voici la seconde version :

Il était une fois une veuve et deux enfants qui vivaient dans une <misérable> logie chaumière. Chaque jour, ~~elles~~ ils ~~allaient~~ se nourrissaient de fruits (oranges, pommes, ...), ~~avec leurs deux ânes~~. La veuve faisait le ménage en ville et les deux enfants cueillaient des ~~fu~~ fruits avec leurs deux ânes.  
Un jour, ...

Au moment de remplir le tableau synopsis, elle comprend que l'objet magique doit être celui qu'elle a conçu en arts plastiques, une « rose étonnante », et choisit son héros et l'objet de la quête en fonction de celui-ci : un jeune mari doit

faire le bonheur de sa femme. Elle ne peut donc reprendre la situation initiale préalablement écrite, ce qui la pénalisera dans le barème.

Le conte qu'elle écrit est évalué négativement du point de vue du « Respect du brouillon » (situation initiale, tableau préétabli et objet magique), du « Conte » (schéma narratif, chaque étape correspondant à un paragraphe) et de la « Lisibilité » (conjugaison, lexique du conte et présentation des paragraphes).

#### La rose étonnante

Il était une fois un jeune homme qui voulut se marier avec sa voisine. Il rêvait d'elle ~~avant~~ chaque soir avant de se coucher et il alla chez elle pour la donner son plat préfér~~aient~~.

Un jour, il lui demanda sa main. Elle avait voulu se marier avec lui. Ils se marièrent le lendemain.

Quand ils se sont mariés la jeune mariée avait voulu la rose étonnante qui était dure à prendre. Il a fallu 5 jours pour essayer de la prendre. Mais un jour il a eu une fée qu'il avait aidée. Elle lui a donné ~~la~~ une boussole qui montre où est la rose étonnante. Il ~~rentrais~~ rentra chez lui ~~se~~ sain et ~~sofe~~ sauf. ~~Il furent sauve~~ sauf. Ils furent des enfants et son heureux.

Fin

Il s'agit d'une élève suivie depuis plusieurs années pour dyslexie. On constate que ses tâtonnements graphiques surviennent précisément avec la mise au propre, ce que le professeur lui reproche :

Attention à la présentation de ta copie. Le brouillon est plus propre alors que c'est justement ce brouillon que tu dois raturer.

Ce qui rend le conte le plus difficilement lisible, l'emploi des temps, est sanctionné sans être commenté. Mais les dysfonctionnements ne viennent pas forcément d'un manque d'attention aux consignes. L'écriture met l'élève aux prises avec le système temporel du français dans sa totalité et les hésitations sur la valeur temporelle et aspectuelle des formes simples et composées se lisent dans son récit. Enfin, l'annotation qui accompagne le devoir reproche au conte d'être l'épure qu'une utilisation modélisante du schéma narratif induit :

De bonnes idées mais le conte est trop court d'où quelques oublis : la formule magique, les épreuves et la boussole dont tu parlais dans ton tableau. Pourquoi n'as-tu pas gardé ta situation initiale. Il fallait aussi expliquer qu'elle était la particularité de la rose !

Le schéma narratif, tel qu'il a été présenté, s'est révélé moins une aide qu'un frein, ce qu'une étude portant sur son introduction à l'école primaire a mis en évidence :

Utiliser les contes de façon modélisante, c'est donc le moyen de faire trouver assez facilement aux enfants une organisation de textes, en confondant *structure* et *plan* : ce qui est **réducteur** par rapport à la théorie de référence (souvent inconnue des enseignants) ; **réducteur** par rapport aux genres de récits des pratiques langagières de référence et à leur dialogisme ; **réducteur** pour la pratique de l'écriture qui donne des textes stéréotypés peu investis par le sujet, correspondant plus aux attentes de l'enseignant. (F. Calame-Gippet, 2001: 358)

Le bilan de cette activité d'écriture permet à la stagiaire d'identifier les élèves qui ont effectivement profité de ce dispositif, essentiellement des élèves « moyens » ou des élèves en difficulté qui acceptent les contraintes scolaires. Cette analyse a conduit à rechercher d'autres modalités de réécriture dans la suite de la séquence, en constituant des groupes hétérogènes de quatre élèves qui doivent choisir parmi leurs productions celle qu'ils conteront ensemble à la classe et l'améliorer en conséquence. Les séances d'aide individualisée (G19), qui au premier trimestre reprenaient presque

à l'identique le type d'exercice fait en classe entière, ont été également modifiées par cette expérience :

J'adopte aussi une nouvelle démarche lors des séances d'aide individualisée en prolongeant la séquence en cours dans ces séances de remédiation. Aussi, cette heure supplémentaire vise-t-elle à préparer les évaluations à venir ou à les corriger en groupe. Par exemple, le travail de réécriture de l'expression écrite est fait pendant cette heure là de manière à ce que les élèves en difficulté ne se retrouvent pas seuls devant leur copie à la maison. Je reste en effet à leur disposition comme le binôme avec lequel ils travaillent. Cette correction en groupe me semble plus productive. (G20)

Le mémoire professionnel donne à voir les ajustements auquel procède le jeune professeur pour faire évoluer un dispositif rigide en tenant mieux compte des besoins des élèves dans leur diversité. Il lui a aussi permis de clarifier ses objectifs : convoqués au départ pour améliorer l'ambiance de la classe, le travail interdisciplinaire et le travail de groupe ont été progressivement mis au service des apprentissages en français.

#### • Orthographe

On ne s'attardera pas sur les erreurs d'experts rencontrées dans les différents travaux : elles portent essentiellement sur les accords et les homophones. L'orthographe lexicale est maîtrisée, à l'exception d'un secteur où les irrégularités ont fait l'objet de réformes : le trait d'union comme marque de figement.

Ce qui handicape davantage le jeune professeur, c'est de n'avoir jamais eu dans sa formation de présentation du système graphique du français. Confrontée aux premiers travaux écrits de ses élèves, elle s'en tient au départ à des listes d'homophones. On pourrait faire la même remarque pour la morphologie verbale : les tableaux de conjugaisons des manuels de type *Bécherelle* sont repris sans distance critique alors que nombre de découpages base/ désinence y sont inexacts (H. Huot, 2001).

### 1. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

#### • Sémantique lexicale et vocabulaire

À partir de la fin de la première année de préparation, l'étudiante parvient à justifier le sens contextuel de façon pertinente, mais sans nécessairement s'appuyer sur une analyse morphologique et syntaxique exactes. On prendra pour exemple l'analyse d'un néologisme dans le poème de Ponge déjà cité, « Le Platane » :

Trémulation : nom commun féminin, complément circonstanciel de but du verbe « borderas ». Ce substantif est dérivé du verbe trembler auquel est ajouté le suffixe -ation. Le radical est modifié à la suite de l'adjonction de ce suffixe. Il désigne l'action de trembler, mais semble indiquer un léger tremblement. Or, l'auteur a justement choisi de ne pas employer « tremblement ». En effet, associé à l'adjectif « virile », F. Ponge joue sur le paradoxe qui fait qu'un platane « tremble » légèrement mais de manière virile. Encore ici, le platane semble être personnifié.

La fonction du nom et le découpage en morphèmes sont encore à revoir : l'analyse quelque peu mécanique qui associe à *pour* l'idée de but, là où la préposition établit un lien causal, la non identification d'un radical issu du latin ne servent pas l'interprétation. Mais l'étudiante s'interroge sur la création du doublet *tremblement/ trémulation* et explique le néologisme à la fois par la présence de l'adjectif épithète *virile*, qui semble interdire que la cause du tremblement soit la peur, et par le sens général de la personnification dans ce poème engagé.

### • Morphosyntaxe

Les devoirs de grammaire et stylistique comportent jusqu'au dernier des erreurs d'analyse que l'on peut expliquer comme la contrepartie de certains automatismes acquis au cours de la scolarité, qui n'ont pas été questionnés à l'université. Une forme est immédiatement associée à une analyse prototypique, sans prendre en considération le contexte. Ce peut être

- une classe de mots :  
*la* : pronom alors qu'il s'agit d'un déterminant, G8 ;
- une fonction :  
suite du verbe : COD, que le verbe soit impersonnel, G3 ou attributif, G13 ;
- une valeur sémantique :  
*que* : exclamatif alors qu'il s'agit de la béquille du subjonctif, G3 ;  
*pour* : valeur de but et non de cause, G7 ;  
*si* : hypothèse alors qu'il introduit une interrogative indirecte, G11.

Qu'un même élément linguistique puisse relever d'analyses différentes selon les contextes semble difficilement concevable. Ainsi, après avoir montré que le verbe *faire* peut référer à un changement d'état dans la phrase de V. Hugo « Ils font tout le ciel sonore », l'étudiante le range parmi les verbes d'état quelles que soient les constructions, ce qu'interdit le sémantisme même de ce verbe.

L'autre source de difficulté réside dans l'analyse de la hiérarchie des constituants dans la phrase complexe. En G7, l'étudiante cherche à appliquer des connaissances récemment acquises sur cette question. L'introduction de ces devoirs le manifeste. Mais dans l'analyse des occurrences, des erreurs témoignent d'une déstabilisation du système antérieur sans réelle contrepartie :

« Tu borderas toujours notre avenue française pour ta simple membrure et ce tronc clair (...) » (F. Ponge)

Cette proposition est la proposition principale, elle est subordonnée à la proposition qui suit, par le pronom relatif *qui*, avec pour antécédent *ce tronc clair*.

« (...) qui se départit sèchement de la platitude des écorces »

C'est une proposition relative subordonnée mais qui semble avant tout rattachée au complément circonstanciel de but qui précède et non au verbe régisseur. (G7)

En G13, elle propose un classement hybride des subordonnées (selon le subordonnant et selon la fonction) et ne parvient pas à faire la distinction entre la fonction du pronom dans l'interrogative indirecte et la fonction de la proposition :

savoir de quoi il s'agissait : COI de *savoir* ;  
et leur demanda à qui ils en avaient : COI de *demander* ;  
parce qu'on ignorait d'où elle était abbesse : CC de cause. (G13)

On note aussi des confusions dues à l'utilisation approximative de notions récemment rencontrées :

Les propositions subordonnées ont parfois un caractère présentatif, et sont ainsi introduites par « ce qui ». Elles permettent de mettre en évidence un élément de la phrase par le phénomène d'extraction.

« ce qu'on ne savait pas » (l. 29)

« ce qui fut bientôt mis au net » (l. 31). (G13)

### • Sémantique grammaticale et référentielle

Comme en morphosyntaxe, on note aussi des confusions qui ont pour origine la nomenclature : de *il* impersonnel et de *on*, il est dit qu'ils sont « indéfinis », qu'ils

« généralisent », confusion fréquemment rencontrée chez les étudiants préparant le CAPES : l'absence de référent et son indétermination sont pris l'un pour l'autre. D'autres erreurs sont à rapporter aux représentations des rapports entre le langage et le monde étudiés plus haut : le pluriel grammatical et la quantité sont assimilés dans l'étude des déterminants.

Corrélativement aux faiblesses observées en morphosyntaxe, on ressent dans les analyses sémantiques des intuitions fines, desservies par le manque d'outils d'analyse. Ainsi, Géraldine sent le caractère injonctif de l'énoncé *Il faut ou périr ou régner* mais l'attribue à la valeur du présent (appelée « présent jussif ») et non à l'auxiliaire de mode. De même, la présence de *ne plus*, négation partielle encadrant un verbe au présent, l'incite à penser que le présent réfère au passé proche, alors que c'est le présupposé induit par l'adverbe *plus* qui permet une opposition entre un passé révolu et le présent.

#### • Énonciation

La prise en compte de l'énonciation suppose un remaniement des connaissances grammaticales qui reste partiel au terme de la préparation au CAPES. Ainsi, l'opposition entre l'indicatif et le subjonctif reste celle longtemps présentée dans les manuels scolaires entre « expression de la réalité » et « expression d'un fait virtuel ». En revanche, l'approche des types de phrases est faite en relation avec les modalités d'énonciation et l'étudiante montre comment certaines d'entre elles se combinent (G4). Elle réinvestit ses connaissances dans un concours blanc l'année suivante (G10), où l'étude d'un poème non ponctué la conduit à être plus attentive aux constructions syntaxiques pour identifier les types de phrases. Toutefois, les connaissances restent fragiles, comme on l'a montré à propos de la présentation de la situation d'énonciation en 6<sup>e</sup>.

#### • Traitement de l'autonymie

Dans le mémoire de maîtrise, l'emploi des guillemets est systématique pour les citations, mais moins régulier pour signaler les mots en mention. On peut rapprocher ces oublis d'une difficulté à négocier le passage de l'usage à la mention, qu'illustre par exemple ce passage :

Le mot *utopie* est cependant très rarement employé dans les récits sandiens. Elle passe surtout à travers les rêves délirants de certains personnages, à travers une vision exaltante d'un avenir prometteur.

Le pronom *elle* reprend non pas le nom en mention, comme y invite la progression thématique, mais le nom en usage, d'où le féminin. Par ce raccourci, signalé comme une infraction à la cohésion textuelle par le correcteur, l'étudiante se dispense d'une analyse du sens du mot *utopie* dans l'interdiscours et d'un questionnement sur l'absence de ce terme dans les romans de Sand. Ce faible marquage de l'autonymie se retrouve dans les devoirs ultérieurs et les écrits professionnels. On peut se demander si le jeune professeur a une conscience suffisamment fine de ces passages, constants dans le cours de français mais inégalement perçus selon les élèves, entre les usages langagiers et la réflexion métalinguistique.

#### • Distinction et articulation des niveaux d'analyse

Certains raisonnements trahissent une représentation très prégnante de la langue qui peut être assimilée au logocentrisme (C. Hagège, 1985 : 218). La syntaxe

est supposée pouvoir être déduite de la sémantique, conçue comme le reflet de l'ordre des choses :

Le sujet indique celui qui fait l'action [...] Aussi est-il antéposé au verbe. (G5)

Par ailleurs, la nécessité d'articuler différents niveaux d'analyse pour poser une interprétation ne s'impose pas nettement : souvent une prise d'indices, à un niveau donné, « déclenche » une interprétation qui court-circuite les autres niveaux d'analyse. C'est souvent le cas des marques de la langue écrite, survalorisées par rapport à l'analyse syntaxique et énonciative :

L'abondance de ponctuation forte, de points d'interrogation, de points d'exclamation et donc de phrases courtes donne au discours une portée plus grande. (G9)

On passe ici sans transition de l'observation de marques formelles à la pragmatique (*portée du discours*) par le détour d'un *donc* qui reste à justifier. Cet exemple montre que des distinctions peuvent être faites dans l'étude grammaticale (G4 et G10) sans qu'elles soient réinvesties dans le commentaire stylistique (G9).

Ceci peut être mis en relation avec une approche normative de la ponctuation et du découpage en paragraphes dans les séquences d'enseignement (G15, G16).

#### • Étude de la langue et interprétation

Dans le mémoire de maîtrise, l'étude de la langue est très rarement sollicitée dans l'analyse. L'usage de la citation en témoigne. Tantôt elle est intégrée au propos :

De plus, Edmée est aussi « fière » et « dédaigneuse » qu'elle peut être « humble et débonnaire ».

Tantôt elle vient l'illustrer. Mais elle est rarement suivie d'un commentaire sur les choix linguistiques et/ ou l'interprétation de la citation. Les rares exceptions sont des commentaires sur la récurrence d'un lexème ou le développement d'un champ lexical. L'exemple suivant est une illustration d'un cumul de difficultés occasionnées par une tentative d'analyse stylistique :

George Sand établit une correspondance entre les préjugés de classes, préjugés de rangs et préjugés de sexe. Le cadet à l'image de la femme est placé par intérêt et il se voue tout entier au bon désir de son père. Ils sont tous deux assimilés à leur « devoir ». Aussi l'accumulation de ce terme dans de courtes séquences accentuent l'avalissement du cadet et de la femme. Emilien confie à Nanon :

« On m'a toujours dit : « Ne vous mêlez de rien, ne vous attachez à rien, apprenez à ne vous affectez de rien. C'est votre **devoir** et nous n'aurez de bonheur qu'en faisant votre **devoir**. »

- C'est drôle ça ! mon grand-oncle me dit tout à fait la même chose ; mais il dit que mon **devoir** est de m'occuper de tout, d'être bonne à tout dans la maison et d'avoir du cœur pour toute sorte d'ouvrages. Sans doute qu'on dit ça aux enfants des pauvres et on dit autrement aux enfants riches ?

- Non ! on dit cela aux enfants qui **doivent** entrer dans les couvents. »

Dans ce passage de son mémoire, l'étudiante montre qu'elle sait choisir une citation pertinente, identifier une récurrence significative. Pourtant, le commentaire ne convainc pas le correcteur dont la lecture est arrêtée par des obstacles de divers ordres :

• Ponctuation : l'insertion à *l'image de la femme* n'est pas signalée par des virgules ; les guillemets qui signalent « devoir » sont ambigus : citation ou prise de distance de l'énonciateur du mémoire et/ ou de George Sand ?

- Lexique et sémantique : sens du mot *terme* qui rend difficile la reprise anaphorique ; sens du mot *accumulation* qui suppose la contiguïté d'éléments nombreux et différents, choix du mot *séquence* qui ne permet pas une caractérisation linguistique ;

- Syntaxe et sémantique : différence de sens entre *se vouer* et *être voué*.

Le soulignement, qui attire l'attention sur un fait de langue, au lieu de permettre le commentaire, s'y substitue. Il manque une observation de la construction des phrases où apparaît le mot *devoir* et des choix prosodiques ; il manque une étude de l'énonciation dans le dialogue : répétition du mot *devoir* par le premier énonciateur, reprise en écho par le second ; il manque enfin une attention à la figure du polyptote qui s'accompagne d'un jeu sur la polysémie de *devoir*, façon subtile de contester la logique des dominants : *les enfants qui vont entrer au couvent/ les enfants dont le devoir est d'entrer au couvent*.

Comment passer de cette sensibilité métalinguistique à un commentaire explicatif, c'est tout l'enjeu de l'épreuve de grammaire et stylistique au CAPES. Ce changement prend du temps : le commentaire stylistique est d'abord compris comme des relevés de procédés qui illustrent une appartenance générique ou une visée discursive, avec des confusions entre l'une et l'autre. Lorsqu'il s'agit de serrer de plus près l'interprétation, les affirmations non démontrées cèdent le pas à ces tentatives explicatives : en G3, l'ironie est perçue, mais les sous-entendus ne sont pas explicités ; en G10, les dénominations impropres de l'étranger sont mentionnées mais le mécanisme de l'ironie n'est pas démonté. C'est par le biais de l'analyse lexicale, comme on l'a montré précédemment, que l'étudiante parvient à des analyses fines qui jouent sur plusieurs niveaux d'interprétation. C'est aussi, cas plus rare, lorsqu'elle est confrontée à des énoncés dont elle perçoit qu'ils peuvent être interprétés de façons différentes et qu'il lui faut justifier son choix :

- G1, p. 37 à propos de *bonheur fiévreux*, l'adjectif pouvant avoir une connotation positive ou négative ;

- G8 : hésitation possible entre une interprétation générique ou spécifique.

S'il est difficile de convoquer les catégories d'analyse permettant de rendre compte d'une double interprétation, au moins peut-on attendre de l'étudiante qu'elle propose des paraphrases, ce qu'elle fait ici :

De même Indiana a été abusée par l'illusion de l'amour avec Raymon. Elle n'a alors trouvé dans l'adultère qu'un « bonheur fiévreux ». Cette expression ambiguë propose une double lecture. Soit, Indiana et Raymon connaissent un bonheur passionné, ardent et donc fiévreux. Cela est peu plausible lorsque l'on connaît les conséquences dramatiques de cette relation. Soit cette relation hors-la-loi provoque un bonheur fiévreux qui la rend malade. Cette dernière hypothèse conforte les idées précédemment avancées. Face à son futur bourreau, la femme présente un corps souffrant. (G1)

C'est pourquoi, je ne sanctionnerais pas cette tentative, certes maladroite, mais l'exploiterais pour accéder à des catégorisations plus abstraites, démarche qui, si elle est explicitée en formation peut être transposée dans la pratique d'enseignement.

## 1. 6. Conception des séquences d'enseignement

On notera d'abord que le jeune professeur conçoit ses séquences d'enseignement en s'efforçant de suivre les recommandations du programme de 1996 et les présente sous forme de tableau de façon à en expliciter la dominante, les objectifs, les activités menées dans chaque séance, les supports retenus, le dispositif pédagogique choisi et, le cas échéant, le mode d'évaluation. L'objectif général de chaque séquence est soit un objectif langagier :

Ecouter: mémoriser/ lire/ comprendre (séquence 1, G14) ;

La relation avec les autres : communiquer, comprendre et être compris (séquence 3, G16) ;

Etre conteur (séquence 4, G17) ;

soit un objectif qui associe compétences langagières et connaissance sur les discours :

Les caractéristiques du récit (séquence 2, G15).

On est loin de l'approche thématique qui prévalait à l'époque où Géraldine était élève. On peut dire qu'elle a pour une débutante une lecture déjà avisée des programmes.

La répartition des dominantes au sein des séquences ne suffit pas à évaluer la place de l'étude de la langue. En effet, le terme « langue » n'est pas perçu comme générique et peut coexister avec d'autres : *conjugaison* (G15, G16, G17), *vocabulaire* (G16, G17). Par ailleurs, certaines séances mettent en œuvre des activités qui exigent un va-et-vient constant entre production langagière et analyse métalinguistique sans pour autant être étiquetées comme telles : séances de lecture avec relevés à justifier, analyse d'erreurs après un devoir d'expression écrite. D'où ces questions :

- quels moments du cours de français sont consacrés à la pratique du langage ?
- quels moments sont consacrés à l'observation du fonctionnement de la langue ?
- quels moyens se donne le professeur pour les distinguer, afin de favoriser la clarté cognitive, sans pour autant les disjoindre ?

La difficulté du professeur débutant est précisément de choisir les activités qui vont rendre possible une réflexion métalinguistique à la portée de ses élèves et de les prolonger par des moments de synthèse où des savoirs sur la langue sont institués. Elle y parvient à la séquence 4, dans l'articulation des séances 2 et 3 :

Séance 2 : Lecture (1h) ; « L'univers merveilleux des contes »

Activités : dégager les aspects merveilleux d'un conte ; mise en commun ; leçon ;

Séance 3 : Vocabulaire (1h) : Le mot et ses significations : la polysémie du mot merveilleux.

Mais apparaît une autre difficulté : comment assurer une progression dans chacun des sous domaines du français ? On n'observe pas de progression en orthographe, en vocabulaire ni en syntaxe (limitée à l'étude de la ponctuation), seulement en conjugaison, la morphologie de l'imparfait et du passé simple étant attendue pour l'étude du récit.

À la fin de son année de stage, Géraldine a accepté de proposer à sa classe le questionnaire présenté en [DT20]. Les élèves ont eu suffisamment de temps pour répondre et elle a corrigé avec eux le travail. L'entretien au cours duquel elle m'a remis ces copies a été enregistré. Il permet d'accéder indirectement à certains aspects

de la pratique du jeune professeur. Il apparaît d'abord que Géraldine a appris à observer ses élèves au travail : elle a noté que la question qui pose le plus problème aux élèves est la troisième : « qu'est-ce qui le distingue des autres<sup>5</sup> » ? Pour des élèves de 6<sup>e</sup>, il est effectivement difficile de percevoir la cohérence entre la question sur le critère d'identification et celle sur le critère distinctif. Géraldine apporte des informations sur la trajectoire scolaire des élèves, qu'elle associe à des observations empiriques. Mais au cours de l'entretien, sa posture change. Au départ, elle cherche d'abord à vérifier son diagnostic sur les élèves et à s'assurer que certaines notions ont été acquises. Elle observe avec satisfaction que ses élèves distinguent presque tous le conditionnel des autres formes au futur, ce temps ayant été étudié à la séance précédente. De même, elle constate que la situation de communication, à laquelle elle a consacré une séquence plus ancienne, est cernée par le jeu de questions qu'elle a introduit. Mais le jeune professeur passe progressivement de la position qui présente la justification comme hors de portée d'un élève de 6<sup>e</sup>, à une coopération pour décoder les réponses des élèves et comprendre leurs procédures. Je sollicite son aide à propos de la réponse d'un de ses élèves à la question 7 :

*Imaginez une situation de communication dans laquelle cette phrase serait prononcée ?*

Que cela te plaise ou non, j'ai décidé de partir dès que le temps le permettra, puisque tu me le demandes.

*Sur quoi vous êtes vous appuyé pour restituer la situation d'énonciation ?*

« je parle à tu est ~~il sont~~ quand c'est dès ou e~~est~~ il y a pas de lieu (sur ma réflexion) ».

Géraldine perçoit dans cette réponse la liste des questions abordées en classe :

- qui parle ? à qui ? : « je parle à tu » ;
- quand ? : « et *quand*, c'est *dès* » ;
- où ? : « où ? : il n'y a pas de lieu ».

Revenant alors sur la réponse à la question précédente qui nous avait laissées perplexes, elle avance :

Grâce à la phrase / je pense qu'il a voulu dire grâce au sens, donc il a dû le sentir mais il ne sait pas l'expliquer >

Puis elle propose deux paraphrases possibles de la réponse suivante :

Il parle à une personne qu'il doit partir (Anaëlle)

Il dit à une personne qu'il doit partir/ il parle à une personne qui doit partir.

Elle découvre ainsi, chez des élèves faibles, des raisonnements auxquels elle ne se serait pas attendus. Par exemple, Brice distingue *gagnais*, dans « si tu gagnais », des autres verbes au passé du texte avec ce commentaire :

*Qu'est-ce qui le distingue des autres ?*

car il parle du futur

---

<sup>5</sup> Les questions se suivaient selon le même enchaînement

#### **Ex. Observation 1**

Attention à la marche !

Quand on met cette horloge en marche, le mécanisme grince de façon étrange.

La piscine est à un quart d'heure de marche du collège.

Le facteur, à la fin de sa tournée, marche de plus en plus lentement.

La marche est un sport olympique.

*Les mots soulignés ont tous la même nature sauf un. Lequel ?*

*Comment l'avez-vous trouvé ?*

*Qu'est-ce qui le distingue des autres ?*

Inversement, elle constate que les bonnes réponses ne s'accompagnent pas toujours de raisonnements exacts, ce qui la surprend beaucoup. Anaëlle par exemple est une des rares élèves à identifier dans une série de phrases comportant le mot *marche*, le seul verbe, mais son explication révèle une confusion insoupçonnée :

*Les mots soulignés ont tous la même fonction sauf un. Lequel ?*

Le facteur, à la fin de sa tournée, marche de plus en plus ...

*Comment l'avez-vous trouvé ?*

Car, le facteur est masculine.

*Qu'est-ce qui le distingue des autres ?*

Car, tous les autres sont au féminin.

Au terme de l'examen de toutes les réponses, Géraldine se dit, à juste titre, inquiète du nombre d'élèves qui ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. Mais elle admet qu'en demandant aux élèves d'explicitier leurs procédures, on peut à la fois être alerté de certains malentendus et saisir des potentialités non décelées. Elle suggère même de faire un tel diagnostic en début d'année et de renouveler l'expérience en fin d'année.

## **1. 7. Bilan et poursuite de la recherche**

Les travaux de Géraldine jusqu'à la première année de préparation au CAPES sont caractéristiques d'une sensibilité littéraire qui s'est développée indépendamment de préoccupations linguistiques. Une approche thématique des textes est privilégiée, peu sensible aux codes génériques et à l'hétérogénéité énonciative, l'opposition fond/forme prévaut, des représentations issues de sa scolarité antérieure, comme celle de la description scolaire, restent profondément ancrées. C'est au cours de l'année de stage qu'une évolution se produit : Géraldine s'approprie rapidement les éléments de sa formation susceptibles de répondre aux difficultés qu'elle rencontre, confrontée à une classe de 6<sup>e</sup> hétérogène ; elle voit le profit qu'elle peut tirer de fictions linguistiques pour sensibiliser ses élèves aux aspects formels de la langue ; elle élabore une séquence sur le conte qui aborde le genre comme une pratique langagière de l'oralité, sans dissocier aspects culturels et linguistiques.

Toutefois, l'attention insuffisante portée aux marques d'énonciation et à l'autonymie, qui « écrase » l'interprétation, reste un obstacle. De sa formation linguistique sur l'énonciation, Géraldine semble n'avoir retenu de que des rudiments qu'elle rabat sur une approche sémantique (indicateurs de temps et de lieu) et sur un schéma simplifié de la communication. Il en résulte des incohérences dans les relevés qui ne peuvent éclairer les stratégies interprétatives des élèves.

Les compétences rédactionnelles du jeune professeur s'affirment dans son mémoire professionnel, mais ne semblent pas avoir été prises pour objet de réflexion jusque-là. Comme pour l'énonciation, Géraldine rabat le schéma narratif sur le modèle ancien de la rédaction et décompose la démarche d'écriture selon un guidage très contraignant dont elle ne constate que tardivement les limites. L'écriture du mémoire professionnel lui permet d'en faire l'analyse et de proposer des alternatives qui intègrent la réécriture dans une démarche interactive et qui associe pédagogie différenciée et travail collectif.

Peu interrogées durant ses études universitaires, les connaissances grammaticales de Géraldine sont déstabilisées par les enseignements de linguistique sans qu'une recomposition ne s'esquisse ; les réflexes anciens d'étiquetage univoque persistent, l'analyse de la phrase complexe hésite entre découpage en propositions et approche fonctionnelle. Il en résulte une difficulté à identifier les formes qui entrent en jeu dans l'interprétation et à mener une explication. Ces carences ne sont pas sans rapport avec les difficultés de la stagiaire à concevoir des séances de langue et à établir une progression. Comme pour Ariane, l'attention que porte Géraldine aux productions écrites et aux raisonnements de ses élèves peut être un facteur d'évolution, sans se substituer à la nécessité d'une formation personnelle lui permettant de restructurer ses connaissances grammaticales.

Je souhaiterais pouvoir filmer Géraldine dans une séance de langue et l'interroger sur la façon dont a évolué sa conception des séquences d'enseignement. Je souhaiterais aussi connaître le rôle qu'a joué selon elle la prise en compte du processus d'écriture dans cette évolution.

## **2. Brahim : Capes préparé en 3 ans après la maîtrise, CaPLP2 Lettres-Histoire**

### **2.1. Présentation**

#### **• Cursus**

Etudiant salarié : surveillant.

Bac L

1996-97 : DEUG 1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1997-98 : DEUG 2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement

1998-99 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1999-2000 : Maîtrise de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2000-01 : PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2001-02 : PLC1 (redoublement) préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2002-03 : PLC1 (triple) préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

admissible au CAPES

admissible au concours de CPE<sup>6</sup> préparé en auditeur libre

2003-04 : préparation en auditeur libre du CAPES et du CaPLP2 Lettres-Histoire

admis au CaPLP2 Lettres-Histoire.

---

<sup>6</sup> Conseiller Principal d'éducation.

2004-05 : PLP2 à l'IUFM de Versailles, site d'Antony-Jouhaux, stage en LP (classe de BEP)

• **Documents**

DEUG :

- Fiche de lecture, B1, Rault, A. (1988), *Echec et difficultés scolaires*. Paris, PUF ;
- Rapport de stage de sensibilisation, effectué au collège Romain Rolland de Sartrouville, B2, « Comment lutter contre l'échec scolaire ? » ;
- Réponse au questionnaire proposé aux PLC2 dans *Enseigner le français* (Elalouf, 1996, [DO 1]), B3.

Maîtrise :

- Mémoire, B4, « La mort, l'amour : le système unitaire chez Verlaine ».

PLC1 ; préparation au CAPES (2000-01), de B5 à B18 :

- 6 dissertations, B5 à B10 (notées de 03/ 20 à 10/20, moyenne 07/ 20) ;
- 6 devoirs de grammaire et stylistique, B11 à B16 (moyenne des concours blancs : 09/ 20) ;
- 1 concours blanc d'ancien français, B17 (note 08/ 20) ;
- 1 concours blanc d'anglais (version), B18, (note 06/ 20).

PLC1, préparation au CAPES, B19 à B29 (2001-02), B30 à B35 (2002-03) :

- 8 devoirs de grammaire et stylistique, B19 à B26 (moyenne des concours blancs : 09/ 20) ;
- 2 préparations à l'épreuve sur dossier, B27 et B28
  - étude d'un chapitre d'une grammaire de 3<sup>e</sup> sur les modes impersonnels, B27 ;
  - étude d'un chapitre d'un manuel de lycée sur les éléments de la communication, B28 ;
- Copie de grammaire et stylistique au CAPES 2002, B29 ;
- 5 devoirs de grammaire et stylistique, B30 à B34 (moyenne des concours blancs : 11/ 20) ;
- Commentaire écrit des épreuves orales 2003, B35.

PLP2 :

- Mémoire professionnel, B36  
« *Le mariage de Figaro* et l'espace théâtral » (mention : très satisfaisant).

• **Questionnaire**

1. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?

C'est faire découvrir que la langue est un outil qu'on ne peut pas manipuler n'importe comment. Elle a ses contraintes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Incister sur la grammaire normative est certes une nécessité mais à ne considérer que ce versant on peut finir par ne plus motiver l'élève ; la notion de plaisir doit être au cœur de la pédagogie pour faciliter l'apprentissage.

2. Dans vos motivations à devenir professeur de français, quelle place a eu la perspective d'enseigner la langue ?

C'est surtout la perspective d'enseigner la littérature qui est au centre de ma motivation. Mais bien entendu, l'enseignement de la littérature est indissociable de l'enseignement de la langue et je dirai même que l'enseignement de la langue ne se fait – principalement – que via la littérature.

3. A quoi sert l'enseignement grammatical d'après vous ?

Il est un outil supplémentaire qui permet à l'élève de cerner sa langue ; il s'ajoute à « sa grammaire intériorisée ». Faire de la grammaire, c'est en quelque sorte « mettre à nu » sa langue pour découvrir le mécanisme qui la régit.

4. Avez-vous eu le sentiment d'avoir « appris la grammaire » durant vos années de collège ?

J'ai plutôt le sentiment de ne pas avoir appris la grammaire dans son intégralité. À la sortie du collège beaucoup de points demeuraient encore obscurs et confus.

5. Pensez-vous que l'enseignement grammatical que vous avez reçu vous a aidé à maîtriser la langue écrite ? Si oui, dans quels domaines ?

Indéniablement. Entre autre pour la dissertation et la dictée. Elle a également facilité l'apprentissage de la conjugaison.

6. Dans quelles situations d'apprentissage et à quel niveau scolaire avez-vous été amené à réfléchir sur la langue ?

Dès la première littéraire. Lors d'un exercice sur l'étymologie. Mais c'est véritablement à partir de l'université (1<sup>e</sup> année) que j'ai été amené à réfléchir sur la langue.

7. À quels moments avez-vous entendu parler de linguistique ?

1<sup>e</sup> année de DEUG

8. a. Quelle a été votre formation linguistique à l'Université ? (précisez le niveau, l'intitulé des UE, le nombre d'heures (ex. 2h annuelles), la note obtenue.

F4101 (initiation à la linguistique) : 12/ 20 (TD) + 16/ 20 (CM) (26h + 13h) : premier semestre.

F4120 (formes et sens dans le système verbal : 17/ 20 (26 heures) : second semestre

b. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

Néant.

9. a. Pensez-vous que la formation linguistique que vous avez reçue aura une influence sur l'enseignement de la langue que vous assurerez. Si oui, de quelle façon et sur quels points ?

Je serai sans doute amené à montrer que la langue est un système et a une histoire. C'est également quelque chose qui est en perpétuel changement. Je pense que cela peut favoriser l'enseignement de la langue. La grammaire au collège se contente seulement de donner des bases et de faire découvrir les étiquettes (GN, GV, COD ...). Au bout du compte la grammaire finit par être un vaste domaine abstrait dont l'élève remet souvent en question l'utilité en se demandant à quoi sert de savoir un GN, un sujet, etc. Il faut donc s'appliquer à concrétiser la langue en dévoilant la logique, les interactions de ses unités, etc.

b. Y a-t-il des domaines de l'enseignement de la langue dans lesquels vous vous sentez insuffisamment préparé(e) ?

À l'oral : s'exprimer sans lire ses notes.

10. Quels compléments attendez-vous dans la suite de votre formation ?

Mobiliser un maximum de connaissances et les organiser rapidement sans déborder de cinq minutes la fin d'une épreuve.

11. Votre stage vous a-t-il permis de réfléchir à la façon dont on peut faire étudier la langue à des élèves ?

J'ai pu me rendre compte que la notion de plaisir est fondamentale dans l'enseignement de la langue. Le élèves semblent travailler avec plus de plaisir lorsqu'ils doivent faire appel à leur imagination.

12. Votre stage vous a-t-il révélé des domaines d'étude de la langue à approfondir pour votre propre formation ?

- Vocabulaire à renforcer
- L'histoire de la langue française à découvrir en profondeur
- Dans le domaine de la grammaire il y a encore parfois des hésitations.

#### • Commentaire

Dans ses réponses, Brahim adopte un point de vue que l'on peut caractériser de linguiste, minoritaire dans l'enquête de 1994-95. Il met en avant dans sa première réponse les usages réglés de la langue, à l'oral comme à l'écrit, sans restreindre l'enseignement à la grammaire normative. Il décrit la mise à distance qu'impose la posture métalinguistique, dans sa réponse à la question 3, par une image dont il assume l'audace par une double modalisation : « c'est en quelque sorte *mettre à nu* sa langue ». Elle traduit un rapport à la fois intellectuel et affectif au langage qui n'est pas étranger à la motivation exprimée dans la réponse à la question 2. Comme 11% des étudiants interrogés dans l'enquête, il est de ceux qui refusent de dissocier l'enseignement de la langue et de la littérature. Il va même à l'encontre de certaines idées reçues sur l'ordre des apprentissages en affirmant que « l'enseignement de la langue ne se fait – principalement – que via la littérature ».

La position originale de Brahim se double d'une prise de distance critique par rapport à son propre itinéraire : conscience que la grammaire apprise au collège n'est qu'une description lacunaire, qu'il lui reste des points à élucider, impression que l'expérience du stage vient renforcer ; souvenir d'événements fondateurs, comme l'exercice sur l'étymologie en Première littéraire qui l'a amené à réfléchir sur la langue ; inventaire des domaines dans lesquels il doit développer savoirs et savoir-faire dans la perspective de l'enseignement (oral, vocabulaire, histoire de la langue, grammaire). Ce recul rend l'étudiant disponible à une formation linguistique dont il a perçu les enjeux pour l'enseignement : non pas remplacer un formalisme par un autre mais faire comprendre à la fois l'organisation en système et les facteurs d'évolution et de variation.

Enfin, l'expérience du stage lui permet de découvrir que ses propres motivations peuvent rencontrer celles des élèves : à la différence d'autres étudiants qui préconisent une approche ludique pour faire accepter l'enseignement grammatical, Brahim met en avant la notion de *plaisir*, qu'il pose comme fondamentale dans l'enseignement de la langue, plaisir qu'il met en relation avec l'imagination, du côté des élèves, et avec la littérature, du sien.

## 2. 2. Représentations de la langue, du langage

Dès son rapport de stage de DEUG, Brahim manifeste une sensibilité à la variation et à la diversité linguistique. S'interrogeant sur les moyens de lutter contre l'échec scolaire, il recueille le témoignage de parents, dont certains ne parlent pas français, et en donne une traduction ; il fait un bilan des langues parlées par les élèves à la maison. Constatant l'image très négative de la langue écrite, assimilée au français, que renvoient les élèves, sollicités par un questionnaire, il est conduit à se pencher sur les effets de la non prise en compte de la diversité et de la variation linguistiques. À l'autre extrémité de sa formation, Brahim choisit le film *l'Esquive* d'Abdellatif Kechiche pour aborder l'étude du *Mariage de Figaro* avec sa classe de BEP. Le film apparaît comme un miroir et une mise à distance du projet pédagogique

du jeune professeur : permettre la rencontre entre la langue des lycéens d'une cité et celle des auteurs dramatiques du XVIII<sup>e</sup> siècle, entre des cultures différentes, autour de grandes questions : l'amour, les différences sociales, le statut de la femme. Toutefois, on verra plus loin (en 2. 4.) que la prise en compte de la variation dans les activités d'écriture ne va pas de soi.

Un autre fil conducteur relie les travaux académiques et professionnels de Brahim : son attention à la dimension pragmatique du langage. On l'observe notamment dans les commentaires stylistiques des textes argumentatifs. À propos d'une plaidoirie, dans *L'homme qui rit*, l'étudiant montre comment le discours sait « capter l'attention des allocutaires » (B21), décrit le caractère manipulateur de certaines interrogations rhétoriques qui mettent « les auditeurs devant le fait accompli en leur rappelant ou faisant découvrir une vérité » (*ibid.*) tout en les ménageant à la ligne suivante. Il sait mettre en lumière la façon dont Lorenzo joue avec le langage pour provoquer et exaspérer ses adversaires dans la pièce de Musset :  
L'aspect perlocutoire des propos de Lorenzo apparaît ici. En effet, à plusieurs reprises, ses ennemis sont tentés d'abandonner les mots pour avoir recours à l'épée. (B32).

Analysant un chapitre d'un manuel de seconde sur la communication, il met en évidence des lacunes :

Cependant il aurait fallu rappeler un certain nombre de points :

- insister sur le fait que la parole est un acte
- l'importance des embrayeurs dans la communication
- les formes de phrases (ainsi l'intensité des sentiments du locuteur ne passe pas nécessairement par une phrase exclamative. Exemple : exercice 2, texte 1, p. 26 : « comme j'ai mauvaise conscience, j'aurais dû le suivre à temps »)
- les actes de langage indirect. (B28)

On retrouve les actes de parole parmi les objectifs de la séquence sur l'espace théâtral présentée dans le mémoire professionnel : un travail sur les types de phrases et leurs interprétations possibles dans la mise en voix est mené à propos du monologue de Figaro.

Cet intérêt pour la pragmatique, dont les notions élémentaires, acquises pendant le cursus universitaire, sont bien maîtrisées, n'est pas exclusif d'une attention à la dimension symbolique du langage. Dans son rapport de stage, en seconde année de DEUG, l'étudiant note l'intérêt d'un sujet d'écriture à la manière d'une page de Marie Chaix, dans laquelle l'écrivain joue sur des analogies phoniques pour cerner un mot mystérieux *adolescence* :

[...] Dans « adolescence, il y a aduler, il y a adieu, adieu l'autre jardin et les cabrioles, adieu, je me casse en deux pour me mirer dans l'eau [...] (B2)

Le choix d'un mémoire de maîtrise sur Verlaine est à cet égard significatif. À travers l'étude de trois recueils, *Poèmes saturniens*, *Fêtes galantes* et *Romances sans paroles*, l'étudiant se propose de mettre en évidence le système que forme la combinaison des thèmes de l'amour et de la mort et montre comment ils façonnent la poésie verlainienne. Plusieurs commentaires stylistiques confirment cette sensibilité, qui se traduit notamment par une intégration pertinente des remarques sur la matière phonique, voire iconique du texte dans le commentaire (B11, B12, etc.)

Mais paradoxalement, l'étudiant ne parvient pas à conceptualiser son approche du texte littéraire dans ses dissertations. Ainsi y retrouve-t-on une opposition entre le fond et la forme contraire à ses intuitions :

- ce qu'il dit de la réalité importe moins que la façon dont il la dit (B6, note 07)
- le travail sur la forme s'ajoute à celui de la diégèse pour donner à l'œuvre son aspect complet (B7, note 04)
- ce n'est pas ce que dit l'oeuvre du réel qui importe mais la façon dont elle le dit (B9, note 03)
- Le contenu n'est pas ce qui prime dans une oeuvre, la création de l'écrivain réside dans le style (B10, note 10)

On peut donc regretter que l'année de maîtrise, qui lui a permis de développer une lecture empathique des textes de Verlaine, de faire des rapprochements pertinents avec d'autres œuvres, de contester certaines critiques littéraires, ne lui ait pas apporté les éléments de poétique lui permettant un début de théorisation, carence que l'on a notée chez d'autres étudiants (Cf. Chapitre 2).

### 2. 3. Compétences langagières en réception

Brahim est un des rares étudiants à s'essayer au commentaire stylistique sur un sujet de CAPES à la fin de son année de DEUG. L'analyse qu'il produit est très révélatrice de son approche des textes littéraires. Confronté à un extrait des *Mots* de Sartre, il tire de sa lecture de l'extrait le motif de l'ennui. L'inférence est juste, mais elle conduit à lire le texte à travers ce seul motif : quelles sont les causes de l'ennui ? quelles en sont les manifestations ? comment le narrateur-personnage cherche-t-il à y échapper ? Le conflit entre la conviction de la mère et l'expérience de l'enfant, traité sur le mode de la dénégation, et qui donne lieu à un jeu sur la polyphonie énonciative n'est pas vu, pas plus que la spécificité de l'expérience existentielle décrite : l'étudiant parle de comparaison alors que c'est le passage de la comparaison lexicalisée à l'identification qui mérite commentaire :

[...] un enfant gâté n'est pas triste ; il s'ennuie comme un roi. Comme un chien.  
Je suis un chien : je baille, les larmes roulent, je les sens rouler. [...]

On retrouve les limites de cette approche thématique dans le mémoire de maîtrise. Plus attentif aux rapprochements sémantiques qu'aux constructions syntaxiques, l'étudiant juxtapose des inférences exactes et des reformulations erronées :

Certains vers disent une souffrance aux origines inconnues : « C'est bien la pire peine / De ne savoir pourquoi / Sans amour et sans haine / Mon cœur a tant de peine ! » Cette angoisse en fait un être en perpétuelle détresse ; partagé entre l'amour et la haine, l'amertume et la mort, son âme devient un bateau en détresse. (B4, p. 31)

Autant la paraphrase *souffrance aux origines inconnues* est acceptable, autant la coordination de deux syntagmes à valeur privative *sans amour et sans haine* ne peut avoir pour équivalent une expression qui postule leur présence conflictuelle : *partagé entre l'amour et la haine*. On pourrait n'y voir qu'une maladresse de formulation si cela ne recouvrait un défaut de méthode observé ailleurs. Cherchant à montrer le caractère saturnien de la lune appelé *astre maléfique*, l'étudiant propose une série de citations dans laquelle la lune est explicitement nommée. Puis, il étend le relevé aux vers mentionnant les astres ou les étoiles, sans justification, et commente des poèmes faisant référence aux astres et à la mort, en postulant une relation syntaxique entre eux :

Cette liste de poèmes va nous permettre de constater que la lune est toujours plus ou moins liée à la mort chez Verlaine. Et ceci de diverses façons : certains vers disent sans ambiguïté ce lien en liant sur le plan syntaxique le verbe « mourir » et l'astre :

« On croirait voir vivre / Et mourir la lune (poème VII, *Romances sans paroles*)

« Que je meure, Mesdames, si / Je ne décroche une étoile ! » (« Sur l'herbe », *Fêtes galantes*) (B4, pp. 9-10)

Dans la première citation, *la lune* est support prédicatif des verbes *vivre* et *mourir*. Si la lune est associée à la mort, c'est de façon figurée (*croire* au conditionnel) comme être partageant avec l'homme sa finitude. Dans la seconde citation, le verbe *mourir* est mis dans la bouche d'un personnage formulant une promesse hyperbolique.

Le recours à l'étymologie, joint au manque de rigueur dans l'analyse syntaxique conduit à des rapprochements plus contestables encore :

D'autre part la lune est témoin de l'idée de meurtre latent. On peut ainsi relever deux fois l'adjectif « scélérate » dont l'étymon latin rend bien compte de la notion de crime (*sceleratis* : crime) :

« L'étoile du berger tremblote [...]

Le chevalier Artys [...]

Lance une oeilade scélérate » (« En bateau », *Fêtes galantes*)

« S'abattra dans l'ombre du soir.

Elle cachait – la scélérate ! » (« Femme et chatte », *Poèmes saturniens*)

Ajoutons à ces deux exemples ce vers tiré de « Mandoline » (*Fêtes galantes*) ou l'étymon de l'adjectif « cruelle » (« crudis » au sens figuré signifie « qui aime le sang ») nous rappelle encore l'idée de meurtre inaccompli :

« Damis qui pour mainte

Cruelle fait maint vers tendre

[...] dans l'extase d'une

Lune rose et grise » (B4, p. 10)

L'étymologie est convoquée alors que les adjectifs *scélérate* et *cruel* sont des clichés du discours amoureux et que la réactivation de leur étymologie n'est pas pertinente, en l'absence de relation syntaxique entre ces adjectifs et les désignations de l'astre interdit.

Ce mode de lecture impressionniste se trouve pris en défaut dans l'analyse des sujets de dissertation qui sont composés d'une citation d'auteur ou de critique. C'est à la fois son appréhension de la syntaxe et du lexique qui induisent en erreur l'étudiant auquel est proposée cette phrase de P. Larthomas :

Art de société dont les œuvres s'inscrivent dans une durée limitée, le théâtre est par nature, un art brutal qui recherche une efficacité immédiate. (B5)

La problématique de la dissertation est construite sur l'assertion principale (*le théâtre est par nature, un art brutal qui recherche une efficacité immédiate*), l'assertion secondaire, portée par l'apposition (*Art de société dont les œuvres s'inscrivent dans une durée limitée*) étant jugée comme acquise, ce qui occulte le rapport de causalité qu'elle établit. L'apposition est reformulée de façon inexacte, en raison d'une confusion entre la durée d'une oeuvre et la durée de la représentation théâtrale. Une autre inexactitude d'ordre lexical, associe *efficacité immédiate* et *visée pratique, utilitaire* ; cette visée est mise en relation avec « les rapports de forces » nécessaires à cette efficacité, ce qui entraîne un autre contresens, sur *brutal*.

Les sujets à partir de citations provocatrices qui appellent à la fois restitution de l'implicite et contextualisation sont particulièrement difficiles à traiter, telle cette phrase d'Oscar Wilde « l'art est parfaitement inutile » (B6) qui demandait non un développement sur l'échec de l'art mais une réflexion sur l'inversion des valeurs revendiquée par Wilde, idée n'affleurant que dans la conclusion.

Avec la pratique du commentaire stylistique, la lecture des textes littéraires devient plus rigoureuse. Certes, les premiers comportent aussi des contresens, résultant d'un certain manque de flexibilité à la relecture : l'hypothèse de lecture était vraisemblable, mais certains détails du texte devaient conduire à l'écarter ou la nuancer, ce qui n'a pas été fait (B15, B16, B32). Par exemple, l'injonction *soyez fraternels* (B21) peut s'interpréter 'soyez fraternels les uns avec les autres', mais adressée aux Lords par Gwynplaine dans *L'homme qui rit* et suivie de la justification *puisque vous êtes puissants*, elle s'interprète non pas 'soyez fraternels entre lords' mais 'soyez fraternels avec les pauvres'. Déstabilisé à l'oral d'explication de texte, l'étudiant ne parvient pas à voir l'ironie dans la tirade de la calomnie (B35, *Le Barbier de Séville*). Mais pendant cette même année de préparation (2002), les contresens deviennent plus rares dans les devoirs écrits. Brahim se montre capable d'analyser finement les quiproquos dans la première scène d'*En attendant Godot* (B30). Il évite, à l'épreuve de grammaire et stylistique, un contresens dont les correcteurs signalent qu'il a été très fréquent : beaucoup de candidats ont vu dans le texte de Balzac à commenter une satire de l'épicier alors qu'à travers la présentation hyperbolique de ce type humain de la *Galerie physiologique*, c'est la société où tout s'achète qui est visée (B29). Or, Brahim intitule la première partie de son commentaire « Image d'un dieu tout puissant » et s'appuie sur des observations d'ordre syntaxique pour justifier son interprétation : continuité thématique, constructions verbales, structures énumératives juxtaposant des termes relevant de domaines très divers, multiplication des expansions à visée explicative, énoncés définitoires.

Dans la préparation à l'épreuve sur dossier, l'étudiant est sensible aux difficultés de compréhension que peuvent susciter les questions accompagnant les exercices. Il note qu'elles s'en tiennent à des repérages et montre qu'elles ne mènent pas assez à l'interprétation (B28). Dans le mémoire professionnel, le jeune professeur se donne les moyens de cerner les compétences de ses élèves en réception par un exercice d'écriture : avant d'aborder *le Mariage de Figaro*, il propose à ses élèves un questionnaire sur leur représentation du genre dramatique et leur demande de transformer en scène de théâtre le poème des *Châtiments* « Souvenir de la nuit du quatre » étudié en classe. Ces travaux diagnostics lui permettent d'adapter son dispositif :

Le questionnaire donné aux élèves et l'exercice de transformation qui leur a été donné lors de la dernière séance de poésie montre assez que certains ont du mal à comprendre le signe sur la scène et à accepter les conventions de la représentation. Ils ont des difficultés à accéder au langage symbolique. Cela tient au fait que le théâtre est, selon la formule d'Anne Ubersfeld, « troué »<sup>7</sup>. L'une des spécificités au théâtre étant l'absence d'analyse de la part du narrateur, l'élève doit faire appel à son imagination pour donner corps à la pièce. Or les élèves ne manquent pas d'imagination, il faut semble-t-il seulement leur apprendre à décrypter le langage théâtral pour qu'ils puissent lui donner consistance.

---

<sup>7</sup> Lire le théâtre, Anne Ubersfeld, Belin, 1996.

Le jeune professeur se donne ainsi les moyens de rendre plus efficace la réception des textes. Il lui reste encore à faire des choix dans une liste d'objectifs trop longue.

## 2. 4. Compétences langagières en production

### • Rédaction

Même s'il comporte des imprécisions de lecture, le mémoire de maîtrise constitue une étape importante dans la maîtrise d'une écriture longue. Le caractère démonstratif du propos se soutient tant dans son organisation que dans ses conclusions. Les devoirs de CAPES souffrent davantage du manque de temps qui oblige à certaines routines d'écriture.

### • Didactique de l'écriture

Le mémoire professionnel confronte le jeune professeur à une forme d'écriture qu'il n'a pas pratiquée comme étudiant : l'écriture d'invention à partir de situations et/ ou procédés étudiés en lecture. Ainsi, après la scène du procès (*Le Mariage de Figaro*, III, 15), il demande :

Ecrivez une scène théâtrale mettant en scène au moins quatre personnages dans une cours de justice. Votre texte doit relever d'un registre comique. Pour vous aidez, incluez dans votre texte au moins un des trois comiques (comique de geste, comique de situation, comique de mots). Vous pouvez vous inspirer de la scène 15 de l'acte III du *Mariage de Figaro* ou inventer une toute autre histoire pouvant se situer à n'importe quelle époque, mais dans tous les cas votre sujet doit être une affaire jugée dans une cour de justice vol, meurtre, affaire d'infidélité. (B36, p. 23)

Les contraintes sont suffisamment explicites aux yeux du professeur pour éviter malentendus. Pourtant, ils surviennent : un passage du mémoire est consacré à leur analyse :

D'autre part, le travail d'écriture a été mal défini, ainsi je n'ai pas précisé le niveau de langue à employer si bien qu'un groupe n'a pas hésité à utiliser le niveau familier. Cela n'avait nullement été fait par provocation, bien au contraire. Ce groupe s'était en fait inspiré de la scène 15 de l'acte III et en voulant la moderniser à manière de l'*Esquive*, ils ont essayé de jouer avec un vocabulaire familier. Ils pensaient ainsi répondre à la consigne (la pièce se situe à n'importe quelle époque et fait apparaître le comique de mots). (B36, p. 30)

Est-ce l'addition d'une consigne nouvelle qui lèvera ce type de difficulté ou une attention plus précise aux enjeux de la scène étudiée, à sa dimension satirique, et au statut du texte à écrire, scène de théâtre autonome ou incluse dans un ensemble plus vaste ? quelle représentation le scripteur a-t-il du public pour choisir ses procédés comiques ? Ces questions ne sont pas posées. La copie d'élève donnée en annexe montre que le texte produit, très inspiré des séries américaines, demande à être retravaillé sur bien d'autres points que les registres de langue et qu'il ne suffit pas au professeur de barrer « PD » ou « on » pour que ce texte réponde mieux à la consigne. Sans connaissance des usages langagiers d'une cour de justice, les élèves n'écrivent pas un dialogue crédible.

### • Vocabulaire

Quelques approximations apparaissent dans l'emploi du vocabulaire, qui tendent à s'estomper après la maîtrise. Très nombreuses dans le rapport de stage de DEUG, ces erreurs ont été signalées à l'étudiant qui se montre conscient, dans la réponse au questionnaire, des points sur lesquels il doit progresser. Les mots mis l'un pour l'autre ont généralement un sème commun, présent ou déductible :

- connaisseur *pour* expert (B1)
- instiguer *pour* pousser (B1)
- fructifiant *pour* fructueux (B1)
- laconique *pour* simpliste (B1)
- décadence *pour* décrochage scolaire (B1)
- inverser *pour* intervertir (B2)
- scolarisation *pour* scolarité (B2)
- nuisance *pour* élément nuisible (B2)
- pastiche *pour* influence (B4)
- affiliation *pour* filiation (B4)
- mémorial *pour* mémorable (B4)
- pourchassée *pour* poursuivie par le remords (B7)
- habillement *pour* habillage (B24)

### • Orthographe

Les erreurs d'orthographe lexicale suivent la même évolution que celles de vocabulaire mais celles d'orthographe grammaticale, sans être nombreuses, restent constantes :

- erreurs sur le choix d'un graphème :

- [s]      efficacissement (B1)  
          percister (B2), incister (B2, B3)
- [k]      psychopathe (B1)
- [ks]     axès (B1)
- [t]      projetant (B5)
- [l]      sollution (B6), rellier (B34)
- [a]      d'amlée, fragmanter, augmantation, (B1)  
          un antécédant (B3, B14), un référant (B8), déclanche (B30)  
          aventage, garentir (B1)
- [o]      monautonie (B3), closule (B10)
- [e]      résumer (B8), familié (B19), le levé ( 2 fois en B30)

- finales muettes

mots variables :

- l'étendu (B3)
- le tonner (B4)
- l'ouï (B4),
- un milieux (B5),
- courtisants (B6),
- impacte (2 fois en B23)
- une cours de justice (B36) ;

notamment adjectifs épïcènes ou non :

- le sein dure (B4),
- correcte ridicule et charmant (B4)
- oratoire (B14) ;

mots invariables :

- parmis (B2),
- faces aux événements (B7),
- loins (B9).

- homophones

- soi/soit : en soit (B1), aller de soit (B346)
- voie/ voix : des voix (B9)
- s'est/ sait : on sait beaucoup intéressé (B9)
- cher/ chair : en cher et en os (B9)
- emprunt / empreint (2 fois en B21)

avoir affaire ; à faire : 2 fois en B29, puis rectification.

- désinences verbales

infinitif

- guérir (B5)
- suffir (B30)
- servir (B36)

indicatif présent

- se vête *pour* se vêtit (B4)
- rompe *pour* rompt (B4)
- défit *pour* défie (B9)
- on exclue *pour* exclut (B31)

forme adjectivale du participe passé

- réussit (B9)
- définit (B13)
- indéfinit (B14)

- accord nom/ adjectif, déterminant

seul l'action, les premières amours qui sont regrettés ;  
leur manières (B6), plusieurs propositions (B16),

- accord dans GN sans déterminant

les faits mis en scènes (B5), être en jeux (B25), dialogue de sourd (B30)

- accord du verbe

les alexandrins (...) relate (B4)

- accord du participe passé

des moments inoubliables qu'ils ont passé (B24)

- diacritique

il y'a (B1)

Les erreurs lexicales montrent que les connaissances sur l'organisation du lexique ne sont pas sollicitées de façon toujours raisonnée : tantôt l'appartenance à une famille dérivationnelle qui aurait donné la clé de la graphie semble ignorée, tantôt l'analogie fonctionne de façon trop puissante. C'est le cas pour les finales muettes. Ces réglages se font progressivement au cours de la préparation au CAPES, sans autre intervention que le signalement des erreurs dans les devoirs.

Les erreurs sur les homophones sont explicables par la récupération en mémoire d'une forme associée sans analyse suffisante du contexte. De nombreuses erreurs sur les désinences et les accords relèvent de la même explication. Ce type d'erreur subsiste dans les écrits les plus récents, bien qu'elle ne résiste pas en principe à la relecture d'un expert. S'agissant de l'accord du nom dans les GN sans déterminant, c'est moins un automatisme que l'interprétation du syntagme qui est en jeu.

## 2. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

- Morphologie lexicale et grammaticale

On note un intérêt précoce de l'étudiant pour l'étymologie (B2, B4) mais peu de méthode d'analyse des mots construits ni de transferts de connaissance sur l'étymologie à la graphie des mots savants. Cela se traduit par des hésitations sur le sens de la dérivation :

*Original* : formé à partir d'*originalité* (B14) ;

*Raide* : formé à partir du verbe *raidir* (B30) ;

et sur la valeur des suffixes :

*-ant* : suffixe d'action. (B24).

En morphologie grammaticale, certains choix terminologiques peuvent être mis en relation avec des erreurs de désinence. L'étudiant emploie l'expression *conjuguer le participe passé* (B2). Or, il confond souvent désinence du présent et forme adjectivale du participe passé.

### • Sémantique lexicale et vocabulaire

Sur le plan terminologique, l'emploi de *connotation* pour un équivalent de sème est courant dans le mémoire de maîtrise et la définition du champ lexical « qui suppose une série de connotations données et figées » laisse poindre une confusion entre le codage du sens dans le lexique et le figement. Les explications de vocabulaire dans les devoirs de CAPES se font avec une terminologie minimale mais cohérente : *sens* pour *acception*, *synonyme*, *antonyme*, *désigner*. Mais l'emploi du verbe *désigner* pour les gloses de mots autres que des noms pose problème :

*Secourable* désigne celui qui porte facilement secours à autrui. (B33) ;

il en va de même pour les définitions de mots abstraits :

*Absence* : Le mot a pour antonyme *présence*. Il désigne donc un être ou une chose dont la présence physique ne peut être constatée. (B25)

L'attention de l'étudiant ne semble pas avoir été attirée sur les contraintes de la rédaction des définitions lexicales dans son cursus antérieur.

La difficulté à justifier l'acception retenue par le contexte d'emploi, sensible dans les premiers devoirs, est progressivement levée dans la seconde année de préparation (B20 à B29).

### • Morphosyntaxe

Sur le plan terminologique, quelques hésitations sont notées, sans que l'on puisse conclure forcément à une confusion :

• entre classes de mots

*sans* : adverbe (B11)

*est-ce que* : pronom interrogatif (B13)

• entre classes de mots et syntagmes

*à la même minute* : adverbe à valeur temporelle (B14)

• entre verbe et auxiliaire

*être*, *avoir* : auxiliaires (B17) dans des constructions où il s'agit de verbes pleins.

• entre termes proches sur le plan phonétique :

relative explétive/ explicative (B16).

Quand un terme est pris pour un autre, c'est généralement sur la base d'un rapprochement sémantique : il y a un sème négatif dans la préposition *sans* ; *est-ce que* permet de construire une phrase interrogative mais n'est pas un pronom, à la

*même minute* a une interprétation temporelle et peut être remplacé par l'adverbe *simultanément*.

Par ailleurs, les termes génériques permettant la description linguistique sont souvent confondus, induisant des erreurs entre niveaux d'analyse :

- *fonction* qui relève de la syntaxe est parfois mis pour *valeur* qui relève de la sémantique, ou inversement (B14) ;
- *classe* qui relève de la morphosyntaxe pour *forme* qui relève de la morphologie (B17) ;
- *sens de l'antécédent* pour *fonction* (B29, B34) ;
- *mode* pour *acte de parole* (B22).

Enfin, le verbe *introduire* est employé de façon très polysémique, ce qui dénote une appréhension linéaire des structures syntaxiques : la proposition relative est « introduite par la principale », la subordonnée est « introduite par un pronom relatif » (B16).

À propos de la phrase complexe et des pronoms, on observe un cumul des désignations :

*Leur* : pronom personnel indéfini

*À qui* : pronom personnel indéfini. Le pronom relatif introduit une interrogative indirecte. (B26).

Ces trois ordres de difficultés laissent penser qu'une réflexion sur le sens et l'usage du métalangage grammatical n'a pas été menée.

À côté de ces incertitudes, des erreurs peuvent être rapportées non à une méprise mais à un raisonnement erroné. Elles se manifestent par des citations au découpage problématique :

« Mon désir créait sous des toits en or » (« Résignation », B4, p. 24) ;

Babouc est victime d'une mise en scène que révèle le discours indirect libre : « bien sûr qu'un tel spectacle le réconcilierait pour jamais avec la ville » (B20).

Le vers de Verlaine est présenté comme une unité syntaxique, alors que le complément d'objet du verbe *créer* se rencontre deux vers plus loin, séparé de celui-ci par un groupe prépositionnel :

« Mon désir créait sous des toits en or,

Parmi les parfums, au son des musiques,

Des harems sans fin, paradis physiques ! » (« Résignation », *Poèmes saturniens*)

Quant à la citation de Voltaire, elle est prise pour du discours indirect libre, alors qu'elle relève de l'énonciation historique selon Benveniste, *sûr* étant apposé au sujet et non inclus dans la locution adverbiale *bien sûr* :

« il se proposa même d'engager Ituriel à les venir entendre, bien sûr qu'un tel spectacle le réconcilierait pour jamais avec la ville ».

D'autres erreurs traduisent une approche quelque peu mécanique :

- à l'identification d'une forme est associée une « étiquette » sans prendre en compte le contexte :

*que* + GN : complément circonstanciel de restriction (B11)

*Commentaire du professeur*: il est en corrélation avec *autre* ;

*que* conjonctif (B34)

*Commentaire du professeur*: il est en corrélation avec *ne* ;

*le pauvre* : adjectif substantivé (B22)

*Commentaire du professeur*: quelle est la tête du GN dans « le pauvre Gaspard » ?

• à la réponse à une question est associée une seule fonction (*quoi* ? COD)

« je vais avoir l'air d'une vieille fée » : COD de *avoir l'air* (B24) ;

« allait en devenir lui-même le divertissement » : COD de *devenir* (B26) ;

« si moi que la nature a fait naître français (...) » : COD de *naître* (B34) ;

• l'antéposition n'est pas prise en compte :

« tant il a l'âme d'avarice affamée » : épithète du nom *avarice* (B34).

Enfin, certaines approximations viennent d'une prise en compte insuffisante des relations syntaxiques. À propos de la phrase de Camus :

« Difficulté, d'ailleurs, n'est pas le bon mot » (*La Peste*)

on peut lire :

Le mot *difficulté* est mis en valeur par sa position détachée (B14)

Ici, il n'y a pas apposition mais insertion entre le sujet et le verbe d'un adverbe. L'information donnée par la ponctuation se substitue à l'analyse : sans doute *position détachée* est employé dans son sens courant et non linguistique. Ailleurs, une épithète dans un groupe nominal apposé est appelée adjectif en apposition (B22).

Pourtant des procédures se mettent en place, telles le recours à des manipulations pour distinguer :

• adverbe et préposition (B31) ;

• les différents emplois de *même* (B25).

Au fil des devoirs, les introductions des questions de grammaire se structurent pour mettre en évidence les différents niveaux d'analyse et les critères d'identification. Mais les classements hétérogènes subsistent, témoin de la difficulté à rendre opérationnelles ces distinctions. On en donnera pour exemple deux classements des pronoms à deux années d'intervalle. En B13, l'étudiant s'efforce de mobiliser des connaissances récemment acquises pour classer les pronoms :

Le pronom est en général défini comme l'élément qui peut remplacer le nom, toutefois, cette définition est insuffisante car le pronom peut remplacer un GN par exemple. Le pronom possède donc différents types de fonctionnements.

1. Nominal (le référent désigne un être ou une chose dans la situation d'énonciation, a valeur déictique)
2. Représentant (le référent est à chercher dans le contexte, ce pronom a une valeur anaphorique ou cataphorique). (B13)

Mais en assimilant *nominal* à *déictique* et en donnant une définition très large de *représentant*, la présentation rend problématique le classement des occurrences. On trouve classés des pronoms de première et de seconde personne dans les deux sections, de même que des « indéfinis » comme *autre*.

Confronté à la même question lors d'un concours blanc deux ans plus tard, Brahim tente de rendre compte de la complexité de la classe dans une introduction

mais retient finalement un plan hybride, mettant sur le même plan syntaxe et sémantique.

Les pronoms sont morphologiquement une des catégories grammaticales la plus complexe. Le terme pronom (« qui remplace le nom ») n'est pas tout à fait juste puisqu'un pronom ne remplace pas forcément un nom. On distingue les pronoms sujets et les pronoms régimes, ces derniers peuvent être soit sous forme tonique, soit sous forme atone. Une autre catégorie appartient à la classe des pronoms indéfinis. Enfin nous devons souligner que les pronoms sont généralement une reprise anaphorique d'un élément de la phrase mais ce n'est pas toujours le cas.

Nous ferons le classement selon les différentes catégories (pronoms sujets/ régimes/ indéfinis). (B32)

Cet exemple montre que l'étudiant n'a pas été assez guidé pour recomposer la notion de *pronom*. Il perçoit les limites de la terminologie traditionnelle, mais n'a rien de suffisamment solide à lui substituer ; il convoque la terminologie utilisée en ancien français (*régime, tonique, atone*) sans se demander si elle est adaptée à la description du français contemporain ; il ne perçoit pas les impasses d'un classement qui le conduira à citer *on* dans la première partie et non dans la troisième et à ajouter quatre rubriques supplémentaires : construction pronominale, pronoms relatifs, cas particulier (présentatif), absence de sujet.

#### • Sémantique grammaticale et référentielle

On note quelques hésitations terminologiques courantes (confusion entre indéfini et impersonnel, entre pluriel morphologique et sémantique) :

*tout* : impersonnel (B14)

*quelques autres pays* : quantité plurielle (B13).

On rencontre aussi des associations mécaniques entre un morphème et une valeur :

*Si* : hypothèse (B23)

*Commentaire du professeur* : conjonction introduisant l'interrogative indirecte.

Mais l'injonction de se défaire de ces automatismes ne suffit pas, témoin cette erreur d'analyse :

*Pour* : sémantiquement elle exprime soit le but mais ici cette préposition est détournée de sa valeur, elle sert à exprimer le moyen<sup>8</sup> (B16).

On voit la difficulté ici à mettre au jour et justifier une valeur de la préposition moins systématiquement répertoriée dans les grammaires scolaires.

#### • Texte et discours

Si les notions élémentaires de pragmatique sont sollicitées à bon escient, celles d'énonciation acquises dans le cursus universitaire présentent certaines fragilités. La définition des déictiques souffre d'une confusion entre sens et référence :

Ce sont des unités linguistiques dont on ne peut cerner le sens qu'en se référant à la situation d'énonciation. Ils représentent une source d'information par rapport à la situation de communication (B21).

---

<sup>8</sup> À propos du poème « Le platane » (F. Ponge) : « Tu borderas toujours notre avenue française pour ta simple membrure et ce tronc clair, qui se départit sèchement de la platitude des écorces, [...] ».

On note en outre que la distinction entre la situation d'énonciation et la situation de communication n'est pas faite, ce qui rend la définition circulaire. Ailleurs, la notion de *nom en mention* est étendue à tout nom qui n'est pas précédé d'un déterminant. Enfin, une représentation réaliste du discours direct « objectif », « correspondant exactement à ce qui a été dit » (B24) reste difficile à ébranler.

Compte tenu de l'importance de ces notions dans les programmes d'enseignement, des consolidations sont nécessaires.

### • Étude de la langue et interprétation

Dans le mémoire de Maîtrise, on lit un conflit entre des intuitions fines, rendues possibles par un rapport empathique à la poésie de Verlaine et des observations linguistiques qui s'en tiennent à des relevés insuffisamment analysés :

[...] le sujet s'efface sans cesse dans le paysage verlainien. [...] on peut d'abord relever une disparition progressive du pronom personnel sujet dans certains poèmes pour traduire le retrait voire l'effacement de l'être dans la nature. Ainsi, dans la première strophe de « Nevermore » il est question d'un « je » et dans la seconde il est question d'un « me » ; dès la troisième, ces pronoms disparaissent pour laisser place à des sujets inhumains : « la voix douce », « le murmure charmant », « le premier oui ».

La lecture du poème<sup>9</sup> invite d'abord à une remarque sur la sélection des faits de langue commentés. La présence d'un « je » dans la première strophe doit s'interpréter comme la présence d'une instance d'énonciation et non d'un pronom sujet. Le premier vers est en effet : « Souvenir, souvenir, que **me** veux-tu ? ». L'identification d'un « me » dans la seconde est plus problématique puisque l'on est incité à rechercher une forme conjointe alors que le pronom apparaît dans les vers 6 et 7 à la forme disjointe (« Elle et moi », « vers moi »). L'expression *sujets inhumains* est un raccourci maladroit en raison du sens de l'adjectif dans la langue courante. Mais quand bien même on postulerait qu'elle signifie 'groupe nominal sujet désignant un référent [- humain]', elle serait problématique : certes *sourire*, *murmure* et *amour* sont des noms abstraits mais ils sont employés dans des constructions syntaxiques qui les mettent en relation avec *elle* et *moi*. L'étudiant a sans doute été sensible à la dépersonnalisation graduelle : la femme n'est jamais nommée autrement que par *elle*, mais l'emploi du déterminant possessif maintient à l'évocation sa consistance : « son regard émouvant », « sa voix d'or », « sa voix douce et sonore », « sa main blanche ». Ce n'est qu'au dernier vers que le souvenir personnel se fond dans une expérience plus vaste avec l'évocation du « premier *oui* qui sort de lèvres parfumées ». Quant au « je », il apparaît de nouveau dans la troisième strophe, dans une phrase coordonnée à « Un sourire discret lui donna la réplique » ce qui permet d'identifier l'auteur du sourire ; et si le pronom n'est pas employé dans le second tercet, l'expression de la subjectivité y est manifeste à travers les deux exclamations et le choix de l'adjectif *charmant*. Une lecture plus attentive aux relations entre énonciation et syntaxe ne permet pas de conclure à l'effacement du sujet dans ce poème.

---

<sup>9</sup> Voir le texte en annexe, à la fin du chapitre.

Les devoirs de grammaire et stylistique s'efforcent de réduire ce hiatus entre une lecture sensible et une difficulté à en rendre compte par la description des faits de langue.

• **Didactique**

Dans la préparation à l'épreuve sur dossier, l'étudiant se montre capable de faire un classement pertinent des exercices sur les modes et les temps (identification/transformation/ manipulation) mais ne parvient pas à expliquer sa gêne devant certains emplois terminologiques peu rigoureux du manuel (confusion entre temps et aspect, entre fonctionnement verbal et fonctionnement adjectival) (B27).

Dans le mémoire professionnel, le jeune professeur demande des repérages qui seront supports de l'interprétation. Certains peuvent paraître insuffisamment précis, comme :

Soulignez de deux couleurs différentes deux exemples de sentiments qu'éprouve le Comte. Entourez de deux couleurs différentes les deux principaux temps auxquels a recours le Comte pour s'exprimer. (B36, p. 24)

Par *deux exemples de sentiments*, Brahim entend des répliques manifestant deux sentiments différents. La formulation peut sembler maladroite, mais elle laisse à l'élève l'identification des sentiments et leur appariement à certaines répliques. Cette imprécision permet la mise en évidence d'interprétations différentes, sensibles dans la mise en voix. La même démarche a été proposée pour étudier les types de phrases dans le monologue de Figaro :

Ainsi les phrases exclamatives et interrogatives ont suscité bien des commentaires : c'est le cas par exemple pour la phrase : « Noblesse, fortune, un rang, des places, tout cela rend si fier ! Qu'avez-vous fait pour tant de biens ? ». Certains élèves voyaient dans cette phrase l'expression d'une tristesse alors que pour d'autres un point d'exclamation ne sert à exprimer que la colère, donc pour eux cette phrase ne pouvait exprimer que l'indignation du personnage. J'ai alors essayé de le faire comprendre à travers deux lectures que la nuance affective dépend de l'intonation qu'on donne à cette phrase, c'est la courbe musicale qui détermine l'attitude affective et non pas la graphie à elle seule. Quant à la phrase interrogative, je leur ai demandé si réellement Figaro attendait une réponse. Ils se souviennent alors de ce type d'interrogation que nous avons déjà vu (la question rhétorique). (B36, p. 25)

Certes, on aurait aimé que la tâche demandée ne mette pas directement en relation types de phrases et sentiments, sans la médiation de l'énonciation et des actes de langage, mais ces notions seront forcément convoquées dans le débat auquel le jeune professeur se prête en entendant chacun des arguments et proposant une conclusion qui s'appuie sur la spécificité du texte théâtral. On peut donc dire que l'étude de la langue est ici au service de la confrontation des interprétations possibles.

## **2. 6. Bilan et poursuite de la recherche**

À l'inverse de Géraldine, Brahim a dès le début de ses études universitaires une réflexion personnelle sur le langage et l'enseignement de la langue qui le distingue de ses condisciples, mais une maîtrise du code peu assurée. Sa sensibilité à la diversité linguistique et au pouvoir du langage le rend réceptif aux enseignements de sociolinguistique et de pragmatique, dont il voit le parti qu'il peut tirer dans sa pratique d'enseignement.

En revanche, tiraillé entre une sensibilité empathique au texte littéraire et le discours du sens commun, il n'a pas conceptualisé son appréhension de la littérature. Il ne semble pas non plus avoir appris à s'appuyer sur les relations syntaxiques pour justifier ou invalider une première hypothèse de lecture. Cela le conduit à des nombreux contresens, qui disparaissent dans la seconde année de préparation au CAPES, en même temps que les faits de langue retenus dans l'interprétation deviennent plus pertinents, mieux identifiés et mis en relation.

On peut penser que les difficultés d'interprétation rencontrées en tant qu'étudiant l'ont rendu particulièrement sensible aux contresens possibles de ses élèves. En tout cas, le jeune professeur s'est rapidement approprié des dispositifs lui permettant de lever des malentendus et de mener un débat interprétatif. La didactique de l'écriture ne bénéficie pas chez Brahim d'une réflexion aussi poussée. Comme beaucoup d'étudiants de Lettres, il y voit un outil au service de la lecture et non une activité spécifique, appelant relecture et réécriture.

Des zones de résistance subsistent dans la maîtrise du code graphique, qui n'a pas été étudié à l'université. Quant aux connaissances grammaticales, on observe dans les devoirs successifs des tentatives pour les réorganiser, et on lit en creux ce qui manque dans la formation linguistique de Brahim pour y parvenir : une réflexion sur la terminologie grammaticale et une distinction entre les différents niveaux d'analyse. Lorsqu'il s'agit de choisir entre des postes d'observation pertinents pour une lecture analytique, ces manques peuvent se révéler gênants.

Le décalage entre les représentations de Brahim, sa maîtrise et ses connaissances linguistiques s'est révélé porteur d'une dynamique qui aurait gagné à être soutenue par des apports théoriques et un suivi pédagogique plus individualisé.

Je souhaiterais pouvoir filmer Brahim dans une séance d'étude de la langue portant sur des productions d'élèves et l'interroger sur la façon dont a évolué sa conception des séquences d'enseignement. Je souhaiterais savoir si la pratique du débat interprétatif lui a permis de consolider ses connaissances grammaticales et d'anticiper sur les raisonnements des élèves.

## ANNEXE

### NEVERMORE

Souvenir, souvenir, que me veux-tu ? L'automne  
Faisait voler la grive à travers l'air atone,  
Et le soleil dardait un rayon monotone  
Sur le bois jaunissant où la bise détone.

Nous étions seul à seule et marchions en rêvant,  
Elle et moi, les cheveux et la pensée au vent.  
Soudain, tournant vers moi son regard émouvant :  
« Quel fut ton plus beau jour ? » fit sa voix d'or vivant,

Sa voix douce et sonore, au frais timbre angélique.  
Un sourire discret lui donna la réplique,  
Et je baisai sa main blanche, dévotement.

- Ah ! les premières fleurs, qu'elles sont parfumées !  
Et qu'il bruit avec un murmure charmant  
Le premier *oui* qui sort de lèvres bien-aimées !

Paul Verlaine, *Poèmes saturniens*

## Chapitre 5

### Ce que nous apprennent les écrits universitaires : les parcours indirects après la Licence

#### 1. Sandra : CAPES en 3 ans après la Licence

##### 1. 1. Présentation

###### • **Cursus**

1996 : Baccalauréat.

1996-97 : DEUG 1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre.

1997-98 : DEUG 2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement.

1998-99 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre.

1999-2000 : PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre.

2000-01 : PLC1, redoublement, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre.

2001-02 : PLC1, triplement, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre (admise sur liste complémentaire avec 08/ 20 en dissertation, 08/ 20 en français moderne, 14/ 20 en ancien français, 14/ 20 en portugais et 07/ 20 à l'épreuve sur dossier, notes d'explication de texte et de commentaire de langue étrangère non communiquées).

Préparation au concours de professeur des écoles (admissible).

2002-03 : PLC2, IUFM de Amiens, stagiaire en responsabilité en lycée.

###### • **Documents**

DEUG :

• Réponse au questionnaire proposé aux PLC2 dans *Enseigner le français* (Elalouf, 1996, [DO 1]), S1.

PLC1, préparation au CAPES, S2 à S7 (1999-2000), S8 à S13 (2000-01), S14 à S15 (2001-02) :

• 16 devoirs de grammaire et stylistique (moyenne des concours blancs : 07,5/ 20 en 1999-2000, 09/ 20 en 2000-01, 12/ 20 en 2001-02, note au CAPES en 2002 : 08/ 20).

PLC2 :

• Séquences élaborées et mises en œuvre pendant l'année de stage et cours d'aide individualisée, S16 à S17 :

• Présentation d'une séquence réalisée dans une classe de seconde : « La création d'une œuvre littéraire », séquence 3, S16 ;

• Présentation d'une séquence réalisée dans deux classes de 3<sup>e</sup>, dans le cadre du dispositif « Collège au cinéma » : « La Mort aux trousses », A. Hitchcock, S17 ;

• Mémoire professionnel, S18, « Plongée dans le Paris du XIX<sup>e</sup>, la sortie scolaire et son réinvestissement pédagogique : *La Curée* de Zola. » (mention : satisfaisant).

### • Questionnaire

1. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?

Enseigner la langue, c'est apprendre à maîtriser le français : savoir le lire, le comprendre et parler correctement.

2. Dans vos motivations à devenir professeur de français, quelle place a eu la perspective d'enseigner la langue ?

Cette perspective est primordiale.

En effet, mon désir d'enseigner est né au collège lorsqu'on m'apprenait l'orthographe, la grammaire..., lorsque l'on me donnait tous les outils nécessaires à la maîtrise de la langue.

3. À quoi sert l'enseignement grammatical d'après vous ?

Il sert à la maîtrise de la langue.

Lorsqu'un enfant commence à parler il n'a certes pas conscience de toutes les règles grammaticales qu'il applique, il parle « naturellement ». En revanche, lorsque l'adolescent arrive au collège et qu'il s'initie à une langue étrangère, le professeur commence par l'enseignement grammatical.

4. Avez-vous eu le sentiment d'avoir « appris la grammaire » durant vos années de collège ?

Oui, au collège on « apprend la grammaire » et on en retient les règles jusqu'au D.S.T<sup>1</sup>. Malheureusement, je pense qu'on les oublie aussitôt, qu'on ne les assimile pas suffisamment.

5. Pensez-vous que l'enseignement grammatical que vous avez reçu vous a aidé à maîtriser la langue écrite ? Si oui, dans quels domaines ?

Oui, en ce qui concerne l'orthographe.

6. Dans quelles situations d'apprentissage et à quel niveau scolaire avez-vous été amené à réfléchir sur la langue ?

En 1<sup>e</sup>, lors de la préparation à l'épreuve écrite de français. Je me suis posée beaucoup de questions sur le style à adopter, ...

7. À quels moments avez-vous entendu parler de linguistique ?

En Terminale, en philosophie pendant que l'on abordait Saussure. Puis à l'université.

---

<sup>1</sup> D.S.T. : devoir sur table

8. a. Quelle a été votre formation linguistique à l'Université ? (précisez le niveau, l'intitulé des UE, le nombre d'heures (ex. 2h annuelles), la note obtenue.

En 1<sup>e</sup> année :

F4 101 : Initiation à la linguistique : Système et Unités (2 heures semestrielles), 14/ 20

Même intitulé mais il s'agit d'un CM (1 heure semestrielle), 14/ 20

F4 120 : Formes et sens, le système verbal (1h30 semestrielle), 14/ 20

En 2<sup>e</sup> année :

F4 210 : Méthodes en grammaire (2h semestrielles), 16,5/ 20

F4 221 CM, Qu'est-ce qu'une grammaire ? (1h semestrielle) 06/ 20

F4 222 Qu'est-ce qu'un dictionnaire (1h semestrielle)

F4 205, Diachronie (2h semestrielles)

J'ignore encore les résultats.

- b. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

En 1<sup>e</sup> année, l'enseignement entre le 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> semestre est inégal.

9. a. Pensez-vous que la formation linguistique que vous avez reçue aura une influence sur l'enseignement de la langue que vous assurerez. Si oui, de quelle façon et sur quels points ?

Non, je ne pense pas. Au collège, l'enseignement du français est essentiellement l'enseignement de la grammaire, conjugaison, orthographe telles qu'elles sont actuellement. L'élève ne s'intéresse pas à l'évolution de la langue et à tous les problèmes linguistiques.

- b. Y a-t-il des domaines de l'enseignement de la langue dans lesquels vous sentez insuffisamment préparé(e) ?

Oui, la grammaire que l'on apprend au collège mais que l'on assimile pas correctement. Ainsi, il n'est pas rare qu'en linguistique le professeur se rende compte que beaucoup d'étudiants ne se souviennent pas des règles basiques : par exemple les liens et les différences entre propositions complétives, circonstancielles, subordonnées conjonctives, non conjonctives, ... De même en ce qui concerne la conjugaison et les subjonctifs qui ne sont pas employés dans la langue courante.

10. Quels compléments attendez-vous dans la suite de votre formation ?

Bien sûr des compléments sur la culture littéraire à avoir et sur les différentes pédagogies à adopter selon les cas dans lesquels on se trouve, si l'on est en ZEP, ...

En ce qui concerne plus précisément la linguistique, je ne comprend pas pourquoi l'ancien français n'est véritablement introduit qu'en licence. En effet, il est proposé en DEUG mais dans la mesure où il y a majoritairement des licences et des maîtrises qui suivent ce cours, le niveau est très élevé. De plus, ayant assisté à un cours d'ancien français (j'ai ensuite abandonné) j'ai remarqué qu'il fallait avoir déjà certaines connaissances qu'aucune des UE à l'université ne nous permettait d'acquérir. Même la diachronie (F4 205), dont l'étude est dite essentielle avant l'abord de l'ancien français, n'est je pense pas très utile car elle s'attache uniquement à l'étude d'une catégorie de la langue : cette année les déterminants et leur évolution à travers trois textes : *La châtelaine du Vergy*, *Les amours de Cassandre*, *Dom Juan*.

11. Votre stage vous a-t-il permis de réfléchir à la façon dont on peut faire étudier la langue à des élèves ?

Durant mon stage, le professeur initiait les élèves au commentaire composé. Ainsi, lorsque les élèves avaient trouvé des idées portant sur un thème le professeur leur demandait de rédiger un petit paragraphe sur ce thème. Ensuite, certains élèves lisaient ce qu'ils avaient fait et le professeur corrigeait certaines fautes de style. Je pense qu'il s'agissait d'une bonne méthode car les élèves prenaient conscience de leurs erreurs.

12. Votre stage vous a-t-il révélé des domaines d'étude de la langue à approfondir pour votre propre formation ?

Non, je ne pense pas. J'ai conscience de mes lacunes et de mes difficultés.

### • **Commentaire**

Par ses réponses, Sandra s'inscrit dans le profil moyen du certifié de Lettres Modernes, telle que l'analyse factorielle l'a défini : pour elle, enseigner la langue, c'est avant tout enseigner des contenus – orthographe, grammaire, vocabulaire. Mais elle s'en distingue sur deux points : d'une part, elle fait partie des rares étudiants qui mettent en relation étude et apprentissage d'une langue sans se limiter au français ; d'autre part, elle considère que sa formation linguistique n'aura aucune influence sur la façon dont elle enseignera la langue, pas même pour aborder certains aspects des textes littéraires. Il y a là une apparente contradiction que l'étude détaillée du questionnaire tentera de lever.

Pour répondre à la question 1, Sandra se place simultanément du point de vue de l'enseignant qui « apprend à maîtriser le français » et du point de vue de l'élève en donnant une définition de la maîtrise de la langue qui couvre les compétences langagières en réception et en production, à l'oral et à l'écrit. C'est une conception large de l'apprentissage d'une langue, qui ne se limite pas explicitement à la norme et qui rejoint la remarque au sujet de l'apprentissage « naturel » d'un enfant qui commence à parler, en réponse à la question 3. Le fait que Sandra soit de langue maternelle portugaise et qu'elle ait effectué sa scolarité en France a sans doute contribué à une réflexion précoce sur l'apprentissage d'une langue à l'école et hors de l'école.

Si les compétences métalinguistiques sont absentes de la première définition, elle apparaissent dans les réponses à la seconde et à la troisième question. Elles sont présentées comme la contribution de l'école à la maîtrise de la langue, qu'il s'agisse du français ou d'une « langue étrangère ». Ces compétences métalinguistiques sont très classiquement assimilées à des contenus (orthographe, grammaire). Ce qui est plus original, c'est que cette découverte soit à l'origine d'une vocation : à une question neutre sur les motivations, Sandra répond en des termes qui marquent un fort investissement subjectif : perspective « primordiale », « désir d'enseigner [la langue] », là où la grande majorité des stagiaires se disent mus par leur goût de la littérature.

Mais, alors que la découverte au collège des « outils nécessaires à la maîtrise de la langue » est présentée comme décisive, la réponse à la question 4 apporte un correctif : Sandra a le sentiment que les apprentissages orthographiques et grammaticaux ne sont pas durables, non seulement en raison de comportements étroitement scolaires (« on en retient les règles jusqu'au D.S.T. »), mais aussi pour des raisons cognitives (« je pense qu'on les oublie aussitôt, qu'on ne les assimile pas suffisamment »). Si l'on rapproche la réponse à la question 5 et celle à la question 9b, on constate que, du point de vue de l'étudiante, l'enseignement qu'elle a reçu au collège lui a permis de maîtriser l'orthographe, alors que la grammaire et certains aspects de la morphologie verbale sont plus sujets à l'oubli.

En choisissant d'évoquer, en réponse à la question 6, une situation d'apprentissage au lycée, Sandra montre qu'elle ne limite pas la réflexion grammaticale à l'enseignement reçu au collège, et qu'elle a conscience de l'activité réflexive consubstantielle de l'écriture. La question du « style à adopter » peut correspondre à un souci normatif ; il traduit également une interrogation sur le statut

de la communication dans une épreuve d'examen écrite. Mais cette réflexion, que l'étudiante a menée seule et qu'elle poursuit à l'université en étant très attentive aux annotations portées sur ses devoirs et aux corrections des devoirs<sup>2</sup>, ne semble pas relayée par la formation linguistique reçue à l'université. Tout se passe comme si les apprentissages métalinguistiques étaient cloisonnés en trois domaines étanches correspondant à un niveau d'enseignement :

- Au collège, les bases de grammaire, conjugaison et orthographe, présentées comme intangibles (on notera l'expression « telles qu'elles sont actuellement », qui correspond à une fiction de pérennité, puisque l'étudiante n'a pas effectué son stage au collège et répond en se fondant sur ses propres souvenirs) ;
- Au lycée, une réflexion personnelle sur l'écriture scolaire qui se poursuit à l'université, soutenue par certains apports empiriques, comme « les corrections modèles des enseignants qui soulignent tous les connecteurs, la richesse du vocabulaire... » [DT28] ;
- À l'université, une formation en linguistique perçue comme étrangère à l'enseignement du français : découverte en philosophie, elle est associée à des questions générales, dont il est affirmé qu'elles sont hors des préoccupations des élèves de collège.

Derrière ce cloisonnement se profile une tentative de compenser la déstabilisation induite par l'enseignement linguistique à l'université : en DEUG, Sandra découvre que, comme de nombreux étudiants, elle a oublié des notions grammaticales élémentaires. On peut penser alors que la critique des analyses et de la terminologie traditionnelle qu'impose une approche linguistique dans un cadre théorique donné ait d'autant moins de prise sur un savoir peu consistant. Par ailleurs, le long développement sur la diachronie, s'il pointe des dysfonctionnements pédagogiques, traduit aussi un écart entre ce que l'étudiante pense devoir maîtriser pour enseigner et les exigences académiques. La très bonne note obtenue au CAPES en ancien français (14/ 20) montre aussi que Sandra, comme dans d'autres domaines, sait fournir un effort personnel important.

Le stage en observation en lycée n'a pas modifié le triple cloisonnement évoqué plus haut : Sandra en retient essentiellement l'apprentissage du commentaire composé qu'elle présente comme une réponse pédagogique aux questions de « style » qui ont suscité sa réflexion en tant qu'élève. On note que cette démarche est révélatrice d'une représentation de l'écriture qui n'est pas mise à distance : le commentaire composé y est conçu comme un développement de différents thèmes, abordés dans des paragraphes rédigés à partir des « idées portant sur un thème », le rôle du professeur consistant ensuite à « corriger les fautes de style ». Cette disjonction du fond et de la forme n'est pas remise en question, bien que, dans un autre questionnaire [DT33], Sandra indique que l'enseignement de poétique des textes, reçu en seconde année, lui a permis de prendre conscience des processus à l'œuvre quand on écrit. La lecture du mémoire professionnel de seconde année d'IUFM montrera qu'il s'agit là d'une conception très prégnante.

---

<sup>2</sup> Comme elle l'explique en [DT33] ou ses propos sont rapportés sous le nom de Anna.

## 1. 2. Représentations de la langue, du langage

Les représentations du langage qui dominent dans les devoirs de grammaire et stylistique et dans les travaux de l'année de stage sont apparemment différentes : dans les premiers, le langage littéraire se définit par la recherche de l'expressivité, tandis que dans les seconds, c'est la fonction référentielle qui domine. Mais un examen plus attentif permet de réduire cet écart. Si la fonction référentielle est moins perceptible dans les devoirs de préparation au CAPES, c'est qu'elle passe essentiellement par la paraphrase, tandis que le commentaire se centre sur ce qui est « mis en valeur », « souligné » (S2, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S15). Répétées plusieurs fois par devoir, ces expressions s'articulent à la paraphrase ou la citation, reproduisant implicitement l'opposition traditionnelle entre le « fond » et la « forme ». On en donnera un exemple dans le dernier devoir, commentaire d'un extrait des *Mémoires* de Saint-Simon :

L'humour se manifeste aussi dans la façon dont tout ce qui arrive à l'Abbesse est contraire à ses désirs : « on accourut à son secours beaucoup plus qu'elle n'aurait voulu ». L'**expression** « beaucoup plus » **souligne** le désir de solitude voulut par l'abbesse détrompé par le cabaret « plein de monde, parce que la Cour y était alors ». L'**accumulation** chirurgical, sage-femme **souligne** une fois de plus, le nombre important de gens. (S15)

En tant que stagiaire, Sandra pose en évaluation la question suivante à sa classe seconde :

Faites un relevé des différentes figures rhétoriques utilisées pour **souligner** [le] caractère [de Sidonie Saccard]. Analysez leurs connotations. (S18, annexe 19).

Cette disjonction entre le « fond » et la « forme » se retrouve en effet dans la conception des séquences en PLC2. La séquence 2 est consacrée à la création d'une œuvre littéraire. Le corpus est cohérent avec l'objet d'étude retenu, le travail de l'écriture :

Molière, *L'école des maris* (extraits I, 1 et I,2 confrontés à *L'école des femmes* étudié à la séquence précédente)

Verlaine, deux versions de « Croquis parisiens », *Poèmes saturniens*

Mallarmé, deux versions « Tristesse d'été », *Du Parnasse contemporain*

Flaubert, extrait des *Correspondances*, travail préparatoire de *Madame Bovary*

Zola, extraits de *Carnets d'enquêtes*, préparation à l'écriture de *L'Assommoir*

Tzara « pour faire un poème dadaïste », *Sept manifestes Dada*

Queneau « Pour un art poétique », *Le chien à la mandoline*

Queneau « Un conte à votre façon », *La littérature potentielle*. (S16, p. 1)

Cette séquence a surtout été l'occasion d'introduire des éléments d'histoire littéraire sur les mouvements auxquels appartiennent les auteurs et des notions de versification. Les deux activités concernant plus précisément le travail de l'écriture se sont révélées des échecs. Le jeune professeur analyse ainsi la première :

Il s'agissait de mettre en rapport des notes de Zola sur la salle à manger des coronas et leur traitement dans *Germinal*. Les notes et le texte littéraire se faisaient face et à l'aide de questions, je désirais mener progressivement les élèves vers une analyse de l'extrait. Mais, les remarques formelles, qui montraient comment Zola étoffait des notes pour aboutir à un extrait de roman (ajout d'adjectifs, présence d'un personnage qui justifie la description ...) ont échappé aux élèves, et le cours a alors, dû se dérouler sur deux heures aboutissant à une dichotomie entre la forme et le sens du texte. Les questions préparatoires posées à l'écrit auraient dû être plus précises et ne pas rester dans l'implicite. (S16, p. 7)

Le choix d'un écrivain naturaliste comme Zola et celui de la description d'un lieu renforcent la tendance à présenter la documentation préalable comme le contenu de l'œuvre et confortent chez les élèves l'impression que les deux versions du texte

sont équivalentes, ce qui conduit le professeur à insister sur les remarques formelles prises isolément au détriment de leur recombinaison dans l'écriture. L'impasse est bien perçue par le jeune professeur, mais il n'est pas certain que l'alternative envisagée soit pertinente. Elle délègue en effet à l'élève ce qui a été fait par le professeur : le repérage des différences formelles. L'évaluation sommative de la même séquence comportait un exercice de réécriture qui se solde lui aussi par un échec :

Le travail d'écriture, un sujet d'invention, s'appuyait sur des notes de Zola pour *Germinal*. Nous avons étudié en modules le travail de Zola et comment à partir de notes il aboutissait à une œuvre littéraire. Malgré des consignes très strictes, beaucoup d'élèves ont eu des difficultés à contextualiser leur histoire et à réinvestir au cours de leur récit les notes données. Certains élèves ont fait preuve de beaucoup de rigueur et ont su allier histoire cohérente et utilisation des notes, d'autres ont mal utilisé les notes car ils se sont contentés de juxtaposer les éléments donnés sans enrichir le texte. (S16, p. 6)

Ce commentaire laisse percevoir en filigrane les attentes de l'enseignante. Le verbe *contextualiser* est ici ambigu : il s'agit à la fois de mettre en texte des notes qui ne semblent pas avoir pour le jeune professeur le statut de texte, et d'inscrire ce texte dans un contexte historique et littéraire, puisque c'est une description naturaliste qui est attendue, et une description qui manifeste son appartenance au genre romanesque par la création d'une *histoire*, terme repris deux fois dans le commentaire. Au total, ce qui est sanctionné, c'est l'absence de fiction, avec une définition minimaliste (« histoire cohérente »), et l'absence d'enrichissement : on retrouve là une conception ornementale du style, étrangère à l'esthétique naturaliste, qui conforte l'opposition *fond/ forme* dénoncée plus haut.

Le choix de faire précéder l'étude de *La Curée* d'une visite de Paris participe du même souci de faire appréhender la création littéraire à travers les référents historiques et culturels qui l'ont nourrie, mais là encore sur un mode assez réducteur. L'objectif du professeur est défini ainsi :

Ce périple dans le Paris du XIX<sup>e</sup> siècle devait faire entrer l'élève dans un nouvel univers, lui faire prendre conscience d'un passé toujours vivant et de son influence sur nos vies actuelles, lui faciliter le passage d'un monde enseigné abstrait à un savoir concret. (S18, p. 10)

Et les effets de la visite sont analysés dans des termes voisins :

Enfin, les élèves ont beaucoup apprécié les deux exposés concernant l'Opéra Garnier et les travaux Haussmanniens car ils pouvaient réinvestir ce savoir abstrait en un savoir concret. (S18, p. 17)

À travers les parallélismes récurrents, on perçoit une homologie entre le référent historique et l'œuvre littéraire, qui sont l'un et l'autre dénommés *savoir*, dans une acception très large du terme, synonyme de *culture* (S18, p.16). Ils ne s'opposent que sur un plan : est dit *abstrait* ce qui est produit dans l'institution scolaire, qu'il s'agisse de la lecture d'un roman ou d'un exposé ; est dit *concret* ce qui permet de reconstituer le référent historique, indépendamment de la façon dont celui-ci a été reconstruit – choix des monuments à visiter et de l'itinéraire, commentaires explicatifs – et de la façon dont les élèves l'ont appréhendé.

Cette conception des rapports entre le monde et la création littéraire est sensible dans la conception de la séquence : chaque exposé<sup>3</sup> est suivi d'une lecture

---

<sup>3</sup> Liste des exposés : l'Opéra Garnier et son influence au XIX<sup>e</sup> siècle ; les grands travaux du Baron Haussmann ; la vie de la bourgeoisie parisienne au XIX<sup>e</sup> siècle ; l'éducation des filles au XIX<sup>e</sup> siècle ;

analytique, censée l' « illustrer » et à cette occasion, une figure de style et un fait d'histoire littéraire sont abordés. Le choix du verbe *illustrer*, dans une consigne, va de pair avec l'assimilation de la lecture de *La Curée* à « l'étude de la ville de Paris » dans le passage suivant :

[...] même si certains élèves sont venus m'avouer avoir hâte de se plonger dans la lecture de *La Curée* après la sortie, ces effets aussi positifs se sont effacés avec le temps. En effet, de retour au lycée, il a fallu se lancer dans l'étude de la ville de Paris au moyen de classiques études analytiques d'extraits. (S18, p. 29)

Déçue du manque d'enthousiasme de ses élèves, le jeune professeur déconsidère l'important travail documentaire qu'elle a fait en le qualifiant de « tentative d'approche ludique », alors que ce qui est en cause, ce ne sont pas les choix qui ont présidé à la sortie scolaire, ni ceux des exposés ou des extraits à étudier, généralement judicieux, mais le type de relation qui est établi entre eux par le professeur et par les élèves.

### 1. 3. Compétences langagières en réception

Les devoirs de préparation au CAPES manifestent une bonne compréhension des textes, à l'exception d'un extrait des *Lettres Persanes*, ou comme Ariane, Sandra ne parvient pas à identifier la cible de l'ironie.

« [ces philosophes] ne nous parlent que des lois générales, immuables, éternelles, qui s'observent sans aucune exception, avec un ordre, une régularité et une promptitude infinie, dans l'immensité des espaces.

Et que crois-tu, homme divin, que soient ces lois? Tu t'imagines peut-être qu'entrant dans le conseil de l'Eternel, tu vas être étonné par la sublimité des mystères; tu renonces par avance à comprendre, tu ne te proposes que d'admirer.

**Mais** tu changeras bientôt de pensée: elles n'éblouissent point par un faux respect ; leur simplicité les a fait longtemps méconnaître, et ce n'est qu'après bien des réflexions qu'on en a vu toute la fécondité et toute l'étendue. » (Montesquieu, *Lettres Persanes*)

Le narrateur critique les philosophes au moyen de nombreuses hyperboles : « trône lumineux », « lois immuables » ayant un accent ironique. (S5)

Une figure de style est identifiée, l'hyperbole, mais la pertinence du rapprochement entre le « trône lumineux » que les philosophes n'ont pas atteint et les « lois immuables » qu'ils ont découvertes est discutable : elle ne tient pas compte de l'opposition entre phrase négative et affirmative. Faut-il entendre ces deux hyperboles comme des antiphrases ? La première est reprise à la rhétorique religieuse qui est celle du dervis et à laquelle l'épistolier semble adhérer, tout en s'en détachant par le sujet même de la lettre ; la seconde a certes une connotation laudative, mais le choix de l'adjectif « immuable » est justifié par l'énoncé même des lois cartésiennes. On constate qu'ici, Sandra a été sensible à la polyphonie énonciative mais qu'elle l'a rapportée à tort à un schéma explicatif trop simple : hyperbole, donc antiphrase, donc ironie.

---

le monde ouvrier au XIX<sup>e</sup> siècle ; le mouvement naturaliste et Zola ; l'organisation des personnages dans l'œuvre de Zola ; naturalisme et impressionnisme ; le mouvement réaliste et Balzac.

NB. Le dernier exposé vise à élargir la culture littéraire des élèves ; son choix ne relève pas d'une confusion chronologique.

Des contresens locaux subsistent dans les autres devoirs. Pour certains, il peut s'agir d'une difficulté de reformulation ou du transfert de certains sèmes, présents dans le contexte proche, au mot à étudier : le sublime est identifié au merveilleux et au féerique (S5), le sème de merveilleux est également vu dans l'adjectif *fastueux* et celui d'exagération dans le préfixe *extra-* (S7). Pour d'autres, c'est la concurrence entre une acception dominante en français contemporain et l'acception retenue par le contexte qui est source de difficulté : sens de *fatal* au XVII<sup>e</sup> siècle (S9), choix de l'appellation *Madame* pour une femme noble, mariée ou non à l'époque classique (S15), sens d'*extravagant* dans le sonnet des *Fleurs du mal* « À une passante »<sup>4</sup> (S7). Enfin, il arrive que la non prise en compte de la syntaxe soit source de contresens, comme dans le même poème de Baudelaire où le poète ne s'adonne pas à la boisson mais boit « la douceur qui fascine et le plaisir qui tue » (S7). L'emploi métaphorique du verbe *boire* et la disjonction du complément d'objet peuvent expliquer que le verbe ait été considéré dans un emploi absolu alors qu'il devait être rattaché par l'enjambement aux deux vers suivants.

Mais à partir de la seconde année de préparation, Sandra procède à des rapprochements qui manifestent une exploration pertinente du contexte et des relations lexicales en langue : rapprochements entre le sens du mot *transport* au XVII<sup>e</sup> siècle et les collocations où il subsiste en français contemporain (S9), entre la construction du mot *reconnaissance* et le sens du mot *gratitude* (S11).

Dans les séquences élaborées pendant l'année de stage, le jeune professeur se donne les moyens de vérifier la compréhension des élèves par deux moyens, le contrôle de lecture et l'analyse des devoirs écrits. En début de séquence, Sandra vérifie que les élèves ont lu le roman en leur posant treize questions. Elle constate que les deux tiers de ses élèves ont obtenu la moyenne et l'explique par le caractère « facile » des questions. En effet, il s'agit de prélever des informations ponctuelles (situer l'hôtel Saccard, l'époque où se déroule l'histoire, citer les membres de la famille, etc.) ou de résumer l'intrigue (vie de Saccard avant son second mariage, moyens de son enrichissement). Les seules questions qui ont posé problème sont précisément celles qui exigent de l'élève des inférences et une interprétation :

- Quelle pièce de théâtre Maxime et Renée vont-ils voir ? Quelle en est la symbolique ?
- Citez trois lieux de Paris traversés par les héros et précisez leur symbolique.
- Faites toutes les remarques sur le titre *La Curée*. (S18, annexe 18)

Elles sont commentés ainsi dans le mémoire professionnel :

Les seules questions qui pouvaient sembler difficiles concernaient la symbolique des lieux, le sens à donner à *Phèdre*, et, le sens du mot « curée » en général et dans l'œuvre. Cette dernière question n'a été faite que par un petit nombre d'élèves. En effet, les autres n'ont pas eu la curiosité de chercher le sens de ce mot pourtant titre de l'œuvre et récurrent dans le récit. Cette absence de curiosité concernant le sens des mots s'est aussi manifestée dans les exposés au cours desquels quelques élèves ont simplement recopié le fruit de leur recherche sans s'interroger sur le sens de certaines expressions. (S18, p. 26)

La difficulté à commenter le titre alerte le jeune professeur sur des stratégies de lecture qui contournent la compréhension littérale de certains termes. En revanche, la « difficulté » des questions sur la « symbolique » n'est pas étudiée : le saut

---

<sup>4</sup> « Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,  
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,  
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue ».

interprétatif entre une prise d'information et une hypothèse sur son rôle dans la signification de l'œuvre n'est pas facilité par des questions intermédiaires, appelant des inférences et des rapprochements.

C'est sans doute grâce à l'analyse des contresens de ses élèves que Sandra devient plus sensible aux exigences d'une didactique de la réception. Dans la séquence sur la création littéraire, elle prend conscience qu'une fois expliqués les mots qu'elle juge difficiles, des difficultés subsistent, soit parce que le sens de certaines collocations composées de mots courants n'est pas connu, soit parce que, devant la difficulté à rendre compte de la cohésion textuelle, certains élèves préfèrent un choix syntaxique aberrant :

Par ailleurs, malgré l'explication des mots difficiles avant l'évaluation, certaines expressions ont posé des problèmes : « des lieux communs ; les sèment de constructions rondes en briques noircies, salies. » n'a souvent pas été compris car les élèves n'ont pas vu à quel référent renvoyait « les » et ont, de ce fait, assimilé « sèment » à un nom commun<sup>5</sup>. (S16, p. 7)

Dans la séquence sur *La Curée*, elle constate que les transferts de connaissance au sein de l'œuvre et d'une œuvre à l'autre ne vont pas de soi. Elle justifie ainsi le choix du portrait de Sidonie Rougon, donné en évaluation :

L'art de la description et du portrait avait été étudié en cours et le personnage de Sidonie n'avait pas été évoqué. Par ailleurs, les nombreuses comparaisons de ce texte permettent d'en comprendre le sens général. (S18, p. 27)

Or elle s'aperçoit que certaines stratégies de lecture sont sélectives et évitent la confrontation de l'hypothèse de lecture ainsi dégagée avec les connaissances sur l'œuvre et le personnage :

Cependant, beaucoup d'élèves ont mal interprété l'ironie de Zola et compris la comparaison « douce et maternelle comme une religieuse » comme un éloge du personnage et ont complètement laissé de côté la dernière phrase pourtant explicite de l'extrait.<sup>6</sup> A la séance de correction, les élèves ont, néanmoins, bien compris leur erreur et se sont aperçus qu'ils avaient étudiés le texte sans prendre en compte leur savoir sur *La Curée* et le personnage. (S18, p. 27)

Sandra constate aussi que les transferts de connaissances à un autre genre et à un autre mouvement littéraire sont plus délicats encore, même si le référent historique présente des points communs avec celui de *La Curée*. Elle choisit comme premier commentaire composé le poème « Plainte » de Charles Cros. Bien qu'elle estime en avoir élucidé le sens littéral, avoir posé des questions guidant vers l'interprétation et donné une indication de plan, elle constate :

Si l'aspect formel du commentaire paraissait maîtrisé par beaucoup d'élèves, les contresens sur ce texte ont été nombreux : En effet le « vous » a été analysé comme une adresse au lecteur et la dimension amoureuse complètement éludée. Par ailleurs, le poème est devenu un manifeste écologiste pour beaucoup d'élèves qui ont compris le vers 2 « À la clarté du gaz, je végété et je meurs » comme une critique des pots d'échappement et de la pollution. Les

---

<sup>5</sup> Les élèves devaient intégrer à un récit les notes suivantes : « Les corons. Un , en longue file, deux rangs de maisons collées dos à dos. Un petit trottoir de briques sur champ. De l'autre côté de la rue des jardins sales, plantés d'arbustes maigres, sans allées tracées, très peu cultivés. Des puits communs, des lieux communs ; les sèment de constructions rondes en briques noircies, salies. (...) »

<sup>6</sup> « Elle était sèche comme une facture, froide comme un protêt\*, indifférente et brutale au fond comme un recours\* »

\*Protêt : acte authentique par lequel le porteur d'un effet de commerce fait constater que cet effet n'a pas été payé à échéance.

\*Recours : personne qui accompagnait un huissier et lui servait de témoin dans les opérations d'exécution. (définitions données aux élèves)

élèves n'ont pas su recontextualiser le poème à son époque, le XIX<sup>e</sup> siècle, pourtant étudié avec Zola. (S18, p. 27)<sup>7</sup>

Mais à la différence d'une autre stagiaire, Caroline, qui consacre une partie entière de son mémoire au transfert des connaissances, Sandra sous-estime les savoirs littéraires à convoquer pour aborder un autre genre. Il suffirait que les élèves sachent « se replonger dans le XIX<sup>e</sup> siècle » pour interpréter le poème de C. Cros. L'écriture du mémoire professionnel lui permet d'identifier et de décrire les contresens observés, première étape dans une réflexion qui peut conduire le jeune professeur à mieux prendre en compte les codes génériques dans l'interprétation.

#### 1. 4. Compétences langagières en production

##### • Rédaction

La lecture des travaux de Sandra laisse transparaitre une certaine insécurité linguistique. Sur le plan syntaxique, quelques constructions de la langue orale subsistent : absence du premier terme de la négation (S1), système hypothétique au conditionnel dans la protase en *si* comme dans l'apodose (S7), construction détachée dont le support prédicatif ne coréfère pas au sujet de la phrase (S2), choix de l'indicatif ou du subjonctif après un subordonnant (S5). C'est surtout sur le plan lexical que les approximations persistent. On relève des confusions entre

concret *et* matériel (S4) ;  
punition *et* préjudice (S9) ;  
appuyer *et* soutenir (S12) ;  
rapt *et* vol (S13) ;  
humanisation *et* personnification (deux occurrences, S13) ;  
imperméable *et* non combinable (S14) ;  
héros *et* victime (S15) ;  
ériger *et* élaborer (S18, p.16).

Dans chacun des cas, on peut noter un sème commun *et/* ou une connotation qui expliquent la substitution. Mais ces méprises font rarement l'objet de commentaire explicite de la part du correcteur et ne donnent pas lieu à des conseils de méthode. Elles se cumulent pourtant avec des difficultés de formulation qui révèlent une pensée qui se cherche :

- condensations :  
la subjectivité innocente du personnage de Babouc (S2)
- nominalisations :  
[Alceste] lui demande la sincérité de ses sentiments vis à vis de lui (S9)

Parfois, la reformulation confine au contresens pour des raisons syntaxiques *et/* ou lexicales :

- ambiguïté due à la non expression de l'agent :  
La tolérance consiste à admettre ce que d'autres pourraient condamner ou rejeter. L'intolérance désigne l'état de celui qui refuse d'admettre ou d'accepter ce qui est condamné ou refusé (S11) ;

---

<sup>7</sup> « Vrai sauvage égaré dans la ville de pierre,  
À la clarté du gaz, je végète et je meurs.  
Mais vous vous y plaisez, et vos regards charmeurs  
M'attirent à la mort, parisienne fière. » (« Plainte », *Le coffret de santal*)

- erreur sur le sens d'un tour factitif à la forme négative : dans *La Peste*, Oran est présentée non comme une ville où l'on meurt dans l'indifférence générale, accablé par la chaleur, mais comme une ville « qui ne laisse pas mourir les gens paisiblement » (S12), soit une ville qui empêcherait les gens de mourir.

De semblables impropriétés apparaissent encore dans les travaux de PLC2 : définition d'un mouvement littéraire comme un *courant de pensée*, collocation spécialisée du vocabulaire politique ou syndical (S16), emploi des mots *critère* ou de *prétexte* au sens de *raison* (S18, p. 21, p. 16). Certaines formulations restent confuses comme la définition de l'interdisciplinarité dont l'objectif serait de « permettre une acquisition plus sûre et moins rébarbative par la répétition qu'elle induit dans des contextes différents » (S18, p. 18). On peut penser que ces difficultés sont liées à la maîtrise incertaine de notions nouvelles introduites en formation ou rencontrées dans les lectures qui ont accompagné la rédaction du mémoire.

Il est intéressant de noter que la stagiaire prend conscience de certaines de ces impropriétés en étant attentive aux réactions de ses élèves. Ainsi, à propos d'un dialogue de *La mort aux trousses* où le personnage principal traite une situation dramatique - il vient d'être enlevé - avec un détachement humoristique, en évoquant une « comédie », elle demande « En quoi les références au théâtre et à la comédie sont-elles amusantes ? » (S17, annexe 3) et analyse ensuite la réaction des élèves de 3<sup>e</sup> :

Beaucoup d'élèves ont été surpris par le terme « amusantes » de la première question. Ce terme les a beaucoup déroutés malgré mes explications. Ainsi, une telle question, qui ne concernait pas la compréhension littérale du film aurait dû être posée à la fin et non en premier et le terme « amusantes » se révélait inapproprié car source d'erreur. (S17, p. 5)

Le jeune professeur a bien compris qu'entre des élèves qui sont d'abord sensibles à la situation dramatique du héros et le professeur qu'intéresse surtout la mise en abyme et le comique qui résulte de ce retournement, il y a un fossé qui ne peut être comblé qu'en partant de la compréhension littérale. Mais Sandra n'explique pas en quoi l'adjectif « amusant » est inapproprié : en choisissant un terme courant, qu'elle juge plus accessible aux élèves que celui de « comique », elle induit un sème de légèreté et de gratuité qui est incompatible avec la situation.

#### • Didactique de l'écriture

La séquence sur la création littéraire a été l'occasion d'une confrontation entre les brouillons d'écrivains et ceux des élèves. Il s'agit d'une découverte pour le jeune professeur, qui n'attendait sans doute pas chez des élèves de lycée une persistance des représentations des écoliers :

Avec l'analyse des brouillons, je me suis aperçue que pour beaucoup d'élèves, le brouillon n'était que la copie conforme du devoir final. (S16, p. 7).

Elle y consacre alors une séance :

Ainsi, au cours de la séance de correction, je suis revenue sur les brouillons des élèves (que je n'ai pas notés) et nous avons essayé de voir comment faire un brouillon pour que celui-ci contienne toutes les idées à écrire sans complètement rédiger : écrire sous forme d'abréviations les idées principales, noter les mots et expressions à ne pas oublier sur une autre feuille, savoir utiliser les flèches ou d'autres signes pour rajouter des idées au lieu de tout effacer pour tout réécrire, avoir le squelette de la rédaction finale... À la fin de cette séquence, les élèves ont essayé, avec tout l'arbitraire que cela comporte, de faire le travail inverse c'est-à-dire d'écrire ce qu'aurait pu être le brouillon de leur rédaction finale. (ibid.)

Or, une série de conseils pratiques qui assimilent le brouillon à la prise de notes, à l'exception de la remarque sur les flèches, laisse entière la question du rôle du brouillon dans l'élaboration du discours. Devant le constat que dans les évaluations postérieures, les élèves continuent à tout rédiger, Sandra s'efforce de comprendre leurs réticences en les interrogeant et constate qu'ils trouvent « plus rassurant de n'avoir qu'à recopier *sans réfléchir* à la fin de l'évaluation et pensant que cela leur permettait de faire moins d'erreurs orthographiques » (*ibid.*). Mais elle n'envisage pas de dispositif d'écriture qui rende nécessaire une réécriture.

Elle prend toutefois conscience, en faisant le bilan critique de cette séquence, qu'on ne peut évaluer par un travail d'écriture une séquence qui ne comporte que des tâches de lecture et de commentaire et qu'une écriture à mi-parcours est nécessaire. C'est ce qu'elle propose dans la séquence suivante. Toutefois, il ne s'agit pas d'une tâche d'écriture, mais d'exercices très guidés de mise en texte : rédaction d'une introduction de commentaire composé, rédaction d'un devoir à partir d'un plan en trois parties entièrement élaboré en classe, qui décline de façon thématique les différentes d'oppositions traversant le texte. C'est la forme aboutie du commentaire, selon une certaine tradition littéraire, qui tient lieu de modèle et principe explicatif. La démarche a beaucoup de points communs avec celle que l'étudiante avait observé pendant son stage de DEUG, qui consiste à associer un thème, une idée et un paragraphe. L'analyse des copies montre que même ce guidage très étroit n'empêche pas les contresens :

Les élèves ont mal interprété la description du Paris à venir par Saccard, pensant qu'il s'agissait d'une satire du futur aspect de Paris alors que ce qui est directement critiqué sont les expulsions des plus humbles, les expropriations et l'enrichissement des spéculateurs. (S18, p. 26-27)

On est en droit de se demander si une étude plus attentive à la différence entre le point de vue du narrateur et du personnage n'aurait pas pu prévenir ce qu'une approche thématique n'a pu anticiper.

Au cours de son année de stage, Sandra a demandé à ses élèves beaucoup de travaux écrits dont elle a fait le bilan critique. À travers ces tâtonnements, on voit se dessiner une dynamique qui la dégage progressivement d'une approche exclusivement formelle des exercices d'écriture au lycée. Certains dispositifs l'y incitent, comme l'aide individualisée, qu'elle consacre sinon à la réécriture, du moins à la révision des travaux écrits et à l'exploration d'autres formes d'écriture d'invention comme le récit à partir d'une bande dessinée, confronté ensuite au texte littéraire dont la bande dessinée s'inspire [DT33].

#### • Orthographe

Des erreurs persistent jusque dans le mémoire professionnel et les consignes d'exercices ou de devoirs : leur fréquence n'a rien d'excessif – de l'ordre d'une erreur par page, mais leur grande régularité révèle des zones de résistance. En orthographe lexicale, certaines erreurs correspondent à des régularités du système qui ne sont pas perçues :

##### • finales des adjectifs épïcènes :

*futil* (S3), *mobil* (S7) qui ne sont pas rapprochés de la série: *utile, facile, tactile, rétractile*, etc..

D'autres correspondent à des régularités qui font l'objet de surgénéralisation :

• consonnes doubles :  
*reproche* (S8), *aridité* (S12) ;

• lettres étymologiques ou historiques :  
*chao* (S8)/ *chaotique* comme *numéro/ numéroter* ;  
*loisirs* (deux fois avec un déterminant singulier, S10) comme *corps* et *temps*.

Enfin, les rapprochements sur la base de l'homophonie ne sont pas rares :  
*ou/ où* (S6) ;  
*prêt à mourir* pour *près de mourir* (S11) ;  
*conte/ compte* (deux fois en S15) ;  
*du/ dû, a/ à* (S18).

On retrouve le poids de l'analogie en morphologie verbale :

• présent :  
*on retiend*, S1, *il emploie*, S6;

• conditionnel :  
*j'aurai*, 6 fois en S3 ;

• forme adjectivale du participe passé  
*régit*, S7, *pus*, S18.

En orthographe grammaticale, une analyse syntaxique insuffisante conduit à une gestion locale de l'accord :

• accord de proximité (S5, S18) ;  
• absence d'accord due à un « mot écran » (S5, S18) ;  
• homophonie source d'erreurs récurrentes :  
les finales en [e] : *lui avoir prouvez* (S9), *vous pouvez utilisé* (S17).

L'accord du participe passé est caractérisé par une tendance à l'hypercorrection, tout clitique précédant l'auxiliaire *avoir* appelant l'accord :

*je me suis rendue compte* (S1) ;  
*Ce sont des débris du vase que j'ai cassée* (S4) ;  
*je me suis vue confier* (S18) ;  
*nous nous sommes posées de nombreuses questions* (S18).

Il y a là un matériau riche pour comprendre comment un élève appréhende le système graphique du français et sollicite ses connaissances grammaticales pour résoudre les questions d'accord et d'homophonie. On peut regretter qu'en l'absence de formation sur le système graphique du français, le jeune professeur ne puisse transformer ses hésitations en points d'appui pour catégoriser les erreurs des élèves et les aider à en prendre conscience.

## 1. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

### • Morphologie lexicale et grammaticale

En morphologie dérivationnelle, Sandra procède dès le premier devoir à des commutations, mais éprouve des difficultés à délimiter les morphèmes non autonomes et à leur attribuer un sens :

• découpage du suffixe :  
*froid + ement* (S3)  
• sens d'un élément issu de latin :

L'expérience de commutation montre que « instruction » est un mot construit. En effet il serait composé du morphème « -struction » sans unité de sens et ne pouvant exister seul et du préfixe « in- » du latin « in » signifiant « en, dans ». (S3) ;

Le substantif « présence » est l'antonyme d' « absence ». On peut remarquer le parallèle morphologique qui unit les deux termes : un préfixe « Pré- » ou « Ab- » et une base « -sence » sans signifié (S6).

On est en droit de se demander si l'étudiante a construit le concept de morphème.

Sur le plan terminologique, quelques confusions sont notées dans les premiers devoirs entre nom construit et nom composé (S5), suffixe flexionnel et dérivationnel (S9 : *ménage/ ménager*). Certaines formulations trahissent une même hésitation entre relations lexicales et grammaticales :

La négation se trouve dans la grammaire « ne » ou dans le vocabulaire « jamais » (S7) ;

Le substantif est à maintes fois utilisé dans le texte, tout comme son participe passé (S14).

Il s'agit dans le dernier cas de décrire le polyptote jouant sur *sorcellerie/ ensorcelé*. Or, l'étudiante laisse croire qu'*ensorcelé* est la forme adjectivale du nom et non du verbe, raccourci qu'elle rectifierait sans doute si on le lui signalait.

#### • Sémantique lexicale et vocabulaire

On ne note pas de problèmes terminologiques, à l'exception de l'emploi du mot *connotation* dans une consigne déjà citée, où il est associé non à un vocable mais à des figures de style :

Faites un relevé des différentes figures rhétoriques utilisées pour souligner [le] caractère [de Sidonie Saccard]. Analysez leurs connotations. (S18, annexe 19)

Dans les premiers devoirs, le sens est appréhendé globalement. L'étudiante attribue ainsi à l'adjectif *prodigieux* le sème « de l'abondance et de la profusion » alors que celui-ci est à rapporter à la tête nominale du syntagme nominal « prodigieuse variété d'effets » (S5). Mais à partir de la seconde année de préparation, l'étude devient plus précise et la distinction entre sens en langue et sens contextuel est opérée (S9), même si des intuitions fines sont parfois difficiles à justifier (S13). Comme d'autres étudiants, Sandra cerne mieux le sens contextuel en comparant deux occurrences d'un même vocable dans un extrait.

#### • Morphosyntaxe

On rencontre aussi des erreurs terminologiques. Certaines portent sur des notions élémentaires, acquises très tôt dans la scolarité : *auxiliaire* mis pour *verbe être* ou *avoir* (S12, S13), *possessif* mis pour *pronom personnel* (S4), *temps* pour *mode* S14, *fonction* mis pour *groupe syntaxique* (S12). D'autres résultent non d'automatismes hasardeux mais de choix terminologiques incompatibles avec l'héritage de la terminologie grammaticale : « double négation » mis pour « coordination de phrases négatives » (S5). Certaines explications, qui peuvent sembler laborieuses, traduisent la prise de conscience des ambiguïtés de la terminologie scolaire, qui a longtemps assimilé, par exemple, phrase déclarative et phrase affirmative :

On remarque que la phrase, bien que négative dans la 2<sup>e</sup> proposition est considérée comme une phrase déclarative. (S9)

La même répartition des erreurs se retrouve dans les analyses syntaxiques, dont certaines sont erronées parce qu'elles résultent d'un rapprochement superficiel, alors que d'autres révèlent une approche plus méthodique. Les premières sont toutefois les plus nombreuses :

- découpage syntaxique inexact :
  - association d'un adverbe et d'un adjectif pour composer la locution adverbiale *bien sûr*, alors que l'adjectif *sûr* est une épithète détachée (S3)<sup>8</sup> ;
  - disjonction entre le participe passé et son complément dans une citation tronquée : « quelques cris échappés » (S4).
  
- automatisme de la question *qui ?*, *quoi ?* conduisant à appeler COD
  - le support prédicatif de l'infinitif :
    - « avait vu mourir *la brillante Aspasie* : COD de *avait vu mourir*, (S4), ;
    - « nous aurions pu entendre éclater au théâtre de Bacchus *les douleurs d'Oedipe, de Philoctète et d'Hécube* » : COD de *éclater* (S4) ;
    - « qui laissait mourir d'amour *tous les hommes à la ronde* » : COD de *mourir* (S14) ;
  - l'attribut :
    - « qui allait en devenir lui-même *le divertissement* » : COD du verbe *aller* (S15).
  
- automatisme de la question (*de/ à*) *qui ?*, (*de/ à*) *quoi ?* conduisant à appeler COI
  - le complément du verbe au passif (S4) ;
  - un groupe adjoint à valeur circonstancielle (S4) ;
  - un complément du nom
    - « Nous aurions pu ouïr les applaudissements des citoyens *aux discours de Démosthène* » (S4).
  
- rapprochement formel
  - « m'ordonnât » : verbe pronominal (S6) ;
  - « défendez-vous » : inversion du sujet alors qu'il s'agit du verbe pronominal à l'impératif (S9) ;
  - « que : pronom exclamatif » alors qu'il s'agit d'un adverbe (S14) ;
  - « les uns les autres » : déterminant + nom (S11) ;
  
- confusion entre ordre des mots et relation syntaxique
  - « ingrat objet » : substantif masculin postposé à son épithète *ingrat* (S8) ;
  
- confusion dans la hiérarchie des constituants
  - analyse des relatives périphrastiques : « ce qui » sujet de *mettre* (S15) ;
  - confusion entre la fonction du pronom dans la subordonnée interrogative indirecte et de la fonction de cette subordonnée (S15).

D'autres analyses, certes discutables ont pour point de départ une observation juste, comme à propos de la phrase de Camus :

« Difficulté, d'ailleurs n'est pas le bon mot » : « sujet mis en apposition car il fait l'objet d'une réflexion » (S12).

L'emploi autonymique du noms *difficulté* semble intuitivement perçu. L'explication *il fait l'objet d'une réflexion* conduirait au nom en mention si elle était

---

<sup>8</sup> Erreur déjà rencontrée chez Brahim à propos du conte de Voltaire, *Le monde comme il va* ; « il se proposa même d'engager Iturriel à les venir entendre, bien sûr qu'un tel spectacle le réconcilierait pour jamais avec la ville ».

précisée : réflexion sur quoi ? Mais elle est court-circuitée par l'association mécanique entre un signe de ponctuation, la virgule, et une fonction, l'apposition.

Des appellations surprenantes comme « sujet sémantique de *qui* » mis pour « antécédent de *qui* » (S12), peuvent reposer sur une intuition juste, comme le révèle cette conclusion soulignant « les distorsions qu'il peut y avoir entre sujet syntaxique et sémantique » (S12). En revanche, la distinction entre syntaxe et sémantique n'est pas faite pour l'étude des circonstanciées, parmi lesquelles est comptée une relative en *où* au motif qu'elle exprime le lieu (S15). Au total, on note un décalage entre les introductions qui sont des synthèses de connaissances actualisées et les analyses, décalage comblé progressivement par des approches plus méthodiques grâce à l'utilisation de la Terminologie grammaticale de 1997 (S2) et des grammaires de référence.

#### • Sémantique grammaticale et référentielle

Les erreurs terminologiques portent sur des termes clés de l'analyse sémantique. On trouve ainsi confondus :

- *déterminer* et *caractériser* : « c'est une expansion du nom qu'il caractérise » (S7) ;
- *marquer typographiquement* et *caractériser* (S9) ;
- *désigner* et *gloser* (S12).

Ce sont essentiellement les verbes désignant des opérations qui sont peu maîtrisés. Parmi les erreurs d'analyse, celles sur la valeur des mots grammaticaux peuvent relever d'automatismes : *d'autant que* est associé à l'opposition (S13), peut être par analogie avec *alors que* ; *pour* au but dans le système corrélatif *assez ... pour*, par ailleurs fort bien analysé (S13). Des notions d'acquisition plus récente se révèlent fragiles :

- les présentatifs :  
il y a exprime l'indéfini (S3) ;
- la portée de la négation :  
« Tu ne saurais croire jusqu'où ce guide les a conduit. [...] » (Montesquieu)  
La négation porte sur le sujet. (S5).

#### • Texte et discours

Les difficultés terminologiques dans ce domaine relèvent peu d'automatismes, puisqu'il s'agit là aussi de notions d'acquisition récente pour l'étudiante, mais souffrent surtout de la concurrence entre le langage courant et des termes plus spécifiques :

- l'opposition polysémique de deux termes polysémiques *récit/ discours* donne lieu à un glissement entre *récit* au sens d'*énonciation historique* et *narration* :  
partie discursive [...] partie narrative (S3) ;
- le mot *point de vue* est pris au sens courant dans une analyse narratologique (S3, S12) ;
- le retour de certains thèmes (au sens courant) semble suffire à définir la cohésion textuelle (S3).

Inversement, des maladresses de formulation signalent une tentative pour cerner une caractéristique d'ordre textuel :

- En ce qui concerne le cadre temporel, j'aurais noté la linéarité logique du texte (S3) ;
- La subjectivité du texte (S5).

D'autres un volonté d'articuler syntaxe et énonciation, énonciation et analyse littéraire :

- types de phrase énonciatifs (S9) ;
- rapprochement entre *modalités* et *tonalités* (S 9).

Enfin, certaines difficultés d'analyse révèlent une maîtrise insuffisante de notions nouvellement acquises comme l'anaphore : ainsi, « le » est analysé comme anaphorique et donc catégorisé comme pronom, dans l'expression « tout le mal » qui a une valeur de résumé (S11). C'est le cas aussi pour *tout*, au terme d'une énumération (S12). L'analyse du discours rapporté est un autre domaine de fragilité. Si Sandra commente pertinemment une glose métalinguistique en S11, elle voit en revanche du discours indirect libre en S3 à la suite d'une erreur de lecture sur *bien sûr* (S3), et ne voit pas le discours indirect en S15, ce qui lui fait attribuer certaines désignations à Saint-Simon alors qu'il s'en démarque en moraliste. On comprend dans ces conditions les limites du travail consacré au discours rapporté en classe de 3<sup>e</sup>. Pour l'étude du film d'Hitchcock, le jeune professeur dispose d'extraits du scénario qu'elle décide d'exploiter pour insérer dans sa séquence une séance d'étude de la langue :

Séance 3 : Cette séance a été consacrée à l'étude de la langue. Le thème choisi a été les discours rapportés que l'on trouve aussi bien dans un film que dans un récit. Ainsi, nous avons étudié le discours direct, le discours indirect, le discours indirect libre et le discours narrativisé. Cette étude a été suivie de deux exercices corrigés en cours, extraits de *L'Art de lire*.

Le premier rapprochement met sur le même plan un genre sémiotique associant le texte et l'image mobile, le film, et une forme de discours, le récit, terme désignant ici tous les genres narratifs, fictionnels ou non. S'il est vrai que l'on rapporte des *discours autres* dans les deux cas, on peut penser que le discours indirect libre et le discours narrativisé seront fort rares dans un film, sauf s'il y a une voix *off*, ce qui n'est pas le cas dans le film étudié. Par ailleurs peut-on appeler discours direct les dialogues d'un film puisqu'il n'y a ni discours citant, ni discours cité mais une énonciation fondée sur l'alternance des tours de parole ? On voit que le rapprochement s'accommode mal d'une étude exhaustive des différents types de discours rapportés. En évaluation, Sandra donne un extrait du scénario à transcrire en discours indirect, avec l'autorisation d'utiliser le discours narrativisé. Elle constate que l'exercice est très mal compris par la classe de 3<sup>e</sup> la plus faible :

La majorité des élèves de 3<sup>e</sup> 1 n'ont pas eu la moyenne. En effet, beaucoup n'avaient pas su retranscrire au discours indirect : les pronoms personnels n'étaient pas modifiés, les temps n'étaient pas respectés et beaucoup d'expressions restaient inchangées. (S17, p. 3)

Cet exercice, qui suppose une transposition mécanique, et non une reformulation dans une situation de communication donnée, laisse entières des questions qui devaient guider le choix des verbes introducteurs, des coordonnées spatiotemporelles, des pronoms et des reformulations : le dialogue est-il rapporté par la victime, son agresseur, un témoin, etc. ? est-il rapporté à l'oral (conversation ou intervention plus formelle, au tribunal par exemple) ou à l'écrit (article de presse, nouvelle, etc.) ? quand et dans quel lieu ? Or, ces questions ne sont pas posées aux élèves au moment de la correction ; le choix du mot *retranscription* dans le mémoire professionnel montre qu'elles ne se posent même pas au jeune professeur :

Pour la correction, j'ai repris avec eux la consigne et je me suis arrêté sur chaque réplique en leur expliquant systématiquement les modifications et ce qui relevait du discours direct et du

discours indirect. Puis nous avons refait des exercices de retranscription à l'aide du manuel. (S17, p. 5)

On peut craindre qu'à l'issue de cette séance, les élèves se trouvent dans la même situation qu'au départ : avec l'impression de connaître la distinction entre discours direct et indirect sans être capables de faire des choix réfléchis sur la façon de rapporter les paroles selon la situation de communication.

De ce point de vue, le mémoire professionnel marque une évolution : la préparation méthodologique à l'exposé en classe de seconde part d'une définition de la visée de ce genre de discours et conduit à l'élaboration avec les élèves d'une grille d'évaluation mettant en rapport différents niveaux d'analyse de façon pertinente :

- Mise en forme de l'exposé : introduction accrocheuse, s'adapter au niveau de savoir de son auditoire, définir, illustrer, expliquer son propos, choisir ses reformulations .
- Clarté de l'exposé : annonce du plan en introduction, liens et enchaînements travaillés, conclusion efficace et explicite.
- Présentation orale du support écrit : oraliser sa prise de notes, montrer ou lire des documents à l'appui, manier des supports.
- La prise de parole : vérifier le débit, les pauses, le volume de la voix, les intonations, l'accentuation, maîtrise de la langue orale.
- Présence physique : position du corps, mouvements, tics gestuels, regards vers l'auditoire. (S18, p. 16)

#### • Étude de la langue et interprétation

Sandra a retenu de ses cours de *stylistique et rhétorique* l'importance de l'étude de l'énonciation et consacre généralement la première partie de ses devoirs à l'étude des pronoms, du cadre spatio-temporel et des marques de subjectivité. Mais, jusqu'au milieu de la seconde année de préparation, elle s'en tient à des relevés qu'elle peine à exploiter sur le plan de l'interprétation. Le devoir 13, qui porte sur le poème de Ponge « Le platane », marque un tournant : il se distingue par une étude du décrochage énonciatif de la chute (passage de la 2<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> personne), que Sandra associe, grâce à une étude du lexique et de la métrique, à l'éloge de cet arbre symbolique. L'étude du cadre spatio-temporel comporte une étude fine des temps du discours mise en rapport avec la structure circulaire du poème et signale un autre décrochement énonciatif (« tu fus tronqué »). Les marques de subjectivité sont abordées dans une seconde partie, en relation avec l'évocation poétique.

Une autre évolution est perceptible dans le recours à la paraphrase, qui sert l'interprétation à partir du moment où elle ne répète pas simplement le texte mais lève l'implicite. Un excellent commentaire d'un extrait de *Mort à crédit* marque le début de la seconde année de préparation. Sandra y délie le style syncopé de Céline en explicitant les ellipses ou en faisant des rapprochements qui mettent au jour l'humour du texte. Malheureusement, on constate à la lecture du mémoire professionnel que l'étude de la langue est sollicitée de façon beaucoup plus stéréotypée pendant l'année de stage, avec l'étude des champs lexicaux et des figures de style.

### 1. 6. Bilan et poursuite de la recherche

Sandra aborde ses études universitaires avec une conception assez cloisonnée des apprentissages métalinguistiques qui ne la porte pas à mettre en relation la

formation grammaticale qu'elle a acquise au collège, la réflexion personnelle qu'elle a menée ensuite sur les canons de l'écriture scolaire et la formation linguistique reçue à l'université. Cette dernière semble avoir peu influé sur ses représentations de la langue qui restent référentielles au terme de sa formation.

Pourtant, elle éprouve la résistance du langage en réception, comme le signalent certains contresens, avant de rencontrer chez ses élèves des difficultés semblables qu'elle parvient à identifier et expliquer. C'est surtout en production écrite que se manifeste son insécurité linguistique, à travers des constructions syntaxiques ou des impropriétés lexicales qui confinent parfois au contresens involontaire. En orthographe, les zones de résistance concernent, comme chez Brahim, la morphologie lexicale, grammaticale et les homophones. Consciente qu'elle doit accompagner ses élèves dans la maîtrise de l'écriture scolaire qu'elle a durement acquise, elle conçoit au départ des dispositifs très modélisants, comme Géraldine, avant de se dégager quelque peu d'une approche formelle des exercices de baccalauréat.

Pendant les trois années de préparation au CAPES, Sandra fournit un important travail de mise à jour de ses connaissances grammaticales, qui se lit surtout dans les introductions de ses devoirs, mais l'analyse des occurrences révèle des fragilités. Des automatismes anciens (comme la question *quoi ?*) entrent en concurrence avec des analyses plus méthodiques ; une perception linéaire et locale des relations syntaxiques l'emporte parfois sur celle de la hiérarchie des constituants ; et certaines intuitions justes cherchent à s'exprimer à travers des tâtonnements terminologiques.

Les apports universitaires en linguistique textuelle n'ont pas ébranlé des représentations scolaires sur le discours rapporté ou la construction du paragraphe, comme le montre les séquences d'enseignement élaborées pendant l'année de stage. L'étude de l'énonciation, régulièrement convoquée dans les commentaires stylistiques, gagne en précision, sans pour autant que le jeune professeur s'autorise à réinvestir cette démarche dans son enseignement.

On peut penser que l'insécurité linguistique de Sandra, jointe à des représentations scolaires de la langue, ne lui a pas permis de tirer parti des enseignements de linguistique, qui semblent être survenus trop tôt. Une étude réflexive de ses propres productions et processus d'interprétation l'aurait sans doute aidée à lever certaines inhibitions, en mettant en place des procédures de contrôle plus efficaces. Parallèlement, les efforts de Sandra pour consolider et réorganiser ses connaissances grammaticales en intégrant les apports de sa formation linguistique n'ont pas été suffisamment étayés, compte tenu des déséquilibres de la préparation au CAPES, pour lui permettre d'aborder sereinement l'enseignement.

Après un stage en responsabilité en lycée, Sandra a été nommée en collègue dans son premier poste. Elle dit avoir eu beaucoup de difficultés à mener les séances de langue la première année. De sa formation didactique à l'IUFM, elle a surtout retenu ce qui répondait aux questions les plus urgentes posées par l'enseignement en classe de seconde. Un important travail personnel de transposition lui restait donc à faire. Je souhaiterais savoir comment, avec quelques années de pratique, elle aborde maintenant ces séances et comment elle les intègre dans ses séquences.

## 2. Anne : Capes en 3 ans après la Licence en deux ans

### 2. 1. Présentation

#### • Coursus

1996 : Baccalauréat

1996-97 : DEUG 1 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

1997-98 : DEUG 2 de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre, module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement

1998-2000 : Licence de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2000-01 : PLC1, préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2001-02 : PLC1 (redoublement) préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2002-03 : PLC1 (triplement) préparation du CAPES de Lettres Modernes, Paris X-Nanterre

2003-04 : PLC2, IUFM de Versailles, site de Cergy, stage en responsabilité en lycée (non validé)

2004 : titularisation après inspection.

#### • Documents

DEUG :

- fiche de lecture (sensibilisation aux métiers de l'enseignement) : MERON, C. & MAGA, J.-J. (1992), *Le Défi lecture*. Lyon, Chronique Sociale, An1 ;
- rapport de stage, « faire travailler une classe en cours de français » (collège Les Chenevieux, Nanterre), An2 (note 14/ 20) ;
- Réponse au questionnaire proposé aux PLC2 dans *Enseigner le français* (Elalouf, 1996, [DO 1]), An3.

PLC1, Préparation à l'écrit du CAPES, An4 à An8 (2000-01), An9 à An15 (2001-02), An16 à An 18 (2002-2003) :

- 16 devoirs de grammaire et stylistique (moyenne des concours blancs : 08/ 20 en 2000-01, 11/ 20 en 2001-02, 14/20 en 2002-2003) ;
- Préparation à l'oral d'épreuve sur dossier du CAPES, An19, An20 (2001-02).
  - dossier sur les structures de la phrase<sup>9</sup>, An19 ;
  - dossier sur la comparaison de deux versions d'une séquence sur le surréalisme en classe de seconde, An20.

---

<sup>9</sup> Dossier constitué d'un extrait d'une grammaire de référence (RIEGEL & al., 1994) et d'un ouvrage de consultation et d'apprentissage destiné à des élèves du CM2 à la 5<sup>e</sup> (CHISS, J.-L., DAVID, J. 2000, *Grammaire et orthographe*, Le Robert et Nathan).

PLC2 :

• Mémoire professionnel, An21, « Comment insérer l'histoire littéraire dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale ? » (mention : insuffisant).

• **Questionnaire**

1. Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner la langue ?

C'est faire acquérir aux élèves des outils pour s'exprimer à l'oral, à l'écrit. C'est-à-dire enseigner principalement la grammaire qui est la base d'une langue.

2. Dans vos motivations à devenir professeur de français, quelle place a eu la perspective d'enseigner la langue ?

Enseigner la langue a une place majeure dans mes motivations à devenir professeur de français.

3. A quoi sert l'enseignement grammatical d'après vous ?

L'enseignement grammatical sert à acquérir des outils pour s'exprimer, des moyens.

4. Avez-vous eu le sentiment d'avoir « appris la grammaire » durant vos années de collège ?

Très peu. Beaucoup de points de grammaire ont été négligés et j'ai dû les apprendre par moi-même au lycée et à la fac.

5. Pensez-vous que l'enseignement grammatical que vous avez reçu vous a aidé à maîtriser la langue écrite ? Si oui, dans quels domaines ?

Oui, je pense que l'enseignement grammatical m'a aidé à maîtriser la langue écrite. Notamment en rédaction.

6. Dans quelles situations d'apprentissage et à quel niveau scolaire avez-vous été amené à réfléchir sur la langue ?

Lors d'une séance au C.D.I. en 4<sup>e</sup> je crois.

7. À quels moments avez-vous entendu parler de linguistique ?

À la fac.

8. a. Quelle a été votre formation linguistique à l'Université ? (précisez le niveau, l'intitulé des UE, le nombre d'heures (ex. 2h annuelles), la note obtenue.

1<sup>e</sup> année de DEUG

Initiation à la linguistique, F4 101 : 14/ 20

Forme et sens le système verbale, 2h TD annuelle + 1h CM 1<sup>er</sup> semestre

*Note non communiquée*

2<sup>e</sup> année de DEUG :

Méthodes en grammaire, F4210, 2h semestre + CM qu'est-ce qu'une grammaire ? 1h

Modèles et description en grammaire, 2h/ semestre + CM qu'est-ce qu'un dictionnaire ?

*Notes non communiquées*

b. Avez-vous des remarques à ce sujet ?

en Lettres Modernes en 2<sup>e</sup> année : 1 module entier est consacré à la linguistique alors qu'en 1<sup>e</sup> année elle se compensait avec d'autres UE.

9. a. Pensez-vous que la formation linguistique que vous avez reçue aura une influence sur l'enseignement de la langue que vous assurerez . Si oui, de quelle façon et sur quels points ?

oui, je pense que j'enseignerais plus en profondeur les points importants que j'ai étudié comme la subordination, les pronoms.

b. Y a-t-il des domaines de l'enseignement de la langue dans lesquels vous vous sentez insuffisamment préparé(e) ?

Non.

10. Quels compléments attendez-vous dans la suite de votre formation ?

Des notions de pédagogie plus précises.

11. Votre stage vous a-t-il permis de réfléchir à la façon dont on peut faire étudier la langue à des élèves ?

Oui, les professeurs enseignent chacun à sa manière la grammaire par exemple.

12. Votre stage vous a-t-il révélé des domaines d'étude de la langue à approfondir pour votre propre formation ?

La grammaire et le vocabulaire. (par thèmes)

#### • **Commentaire**

Dans sa réponse à la question 1, Anne donne une définition fonctionnelle de l'enseignement de la langue, sans référence explicite à la norme, jamais mentionnée dans l'ensemble des réponses, mais la reformulation qui suit opère une réduction en assimilant les outils d'expression à la grammaire. Une prééminence logique et chronologique est ainsi accordée à la grammaire, sans que le reste des réponses permette de savoir quelle extension l'étudiante donne à ce terme, qui est le seul employé pour désigner l'enseignement de la langue, sauf dans la réponse à la dernière question où il est associé au vocabulaire.

Ainsi défini, l'enseignement de la langue est présenté comme une motivation « majeure ». Le profil d'Anne est à rapprocher du quart des stagiaires interrogés qui se définissent d'abord comme grammairiens, à cette nuance près qu'elle n'évoque jamais la littérature, alors que l'on rencontre plus souvent exprimée la volonté de ne pas opposer langue et littérature ([DO 1], p. 63). Peut-être est-ce lié à un clivage entre réception et production : Anne juge l'enseignement grammatical indispensable pour « s'exprimer à l'écrit et à l'oral », mais ne l'évoque pas pour les activités de lecture et d'interprétation.

L'étudiante se montre critique pour l'enseignement qu'elle a reçu au collège ; elle a pris la mesure de lacunes à combler dès le lycée et situe le travail universitaire dans la continuité de cette mise à jour autonome. On regrette de ne pas en savoir plus sur les contenus et les outils utilisés. Bien que perçu comme lacunaire, l'enseignement grammatical est ressenti comme une aide à la maîtrise de la langue écrite, immédiatement assimilée à un exercice traditionnel du cours de français en collège, la rédaction. Pourtant, la réflexion sur la langue ne s'y limite pas, comme l'indique la mention d'une séance en CDI<sup>10</sup>, dont on aimerait savoir en quoi elle a été décisive.

À l'université, Anne suit le cursus d'une étudiante de Lettres Modernes. Comment faut-il interpréter la remarque sur l'absence de compensation des notes en seconde année ? Sans doute traduit-elle d'abord l'appréhension de l'étudiante en

---

<sup>10</sup> CDI : Centre de Documentation et d'Information, dans un collège, animé par un professeur documentaliste.

attente de ses notes, mais aussi une interrogation sur la légitimité de la linguistique dans un cursus de Lettres Modernes, dès lors qu'elle constitue un module à part entière. Pourtant, cette discipline est perçue sans solution de continuité avec l'enseignement grammatical, plutôt comme un approfondissement qui devrait être bénéfique à l'enseignement qu'elle dispensera. Y a-t-il eu pour autant recomposition des connaissances ? Il est impossible à la lecture du questionnaire de mesurer le degré d'intégration de ces notions nouvelles. Mais l'examen du corpus pourra donner des éléments de réponse, les deux questions traitées en 2<sup>e</sup> année de DEUG, la subordination et les pronoms, étant deux questions souvent posées dans la préparation au CAPES, en grammaire et stylistique.

Quand elle se projette dans son futur métier, Anne affiche une confiance dans ses acquis en grammaire (réponse 9b). Le stage en observation la conduit à corriger cette assurance. L'étudiante signale deux domaines à approfondir dans la perspective de l'enseignement : la grammaire et le vocabulaire, élargissant ainsi la définition de l'étude de la langue donnée au début. Mais la parenthèse « par thèmes », laisse penser que c'est plutôt de pédagogie du vocabulaire qu'il s'agit, comme à la question 10. Pédagogie non normative, puisque le stage a sensibilisé l'étudiante à la diversité des pratiques. Reste à savoir comment passer de ce constat de variété à des choix raisonnés.

## 2. 2. Représentations de la langue, du langage

Dans les premiers travaux, la langue est perçue dans un rapport d'immédiateté, sans référence explicite au système linguistique et aux genres de discours. Aucune remarque sur l'éthos dans un commentaire d'un extrait de *J'accuse* ; c'est l'« indignation » et la « colère » de Zola qui y sont perçues dans sa tentative « de convaincre le public de se rallier à la cause de Dreyfus » (An5). Dans le discours indirect libre, « le narrateur rapporte les paroles telles qu'elles ont été prononcées » (An21, p. 16). Les commentaires d'œuvres dramatiques insistent sur la « satire sociale » (An7), « l'agressivité d'Alceste » et l'esprit « conciliant » de Philinte (An14), le désir de vengeance d'Emilie (An16), les codes du genre dramatique ayant peu de place dans l'étude du texte. Il en résulte que le rapport entre le texte et l'interprétation avancée est présentée sous un mode démonstratif :

Alceste, fâché de trouver en Philinte un parfait homme de cour et un « hypocrite », adopte un ton agressif illustré par les nombreux impératifs « laissez-moi » v.2, 4, « Rayez cela de vos papiers ».

De même le juron « Morbleu ! » **prouve** la colère d'Alceste. [...] Alceste agressif comme on l'a vu, **du fait de** sa misanthropie emploie un vocabulaire hyperbolique et oxymorique [...] L'oxymore se manifeste dans les expressions suivantes « accabler un homme de caresses » « la fureur de vos embrassements », elle **prouve** la démesure d'Alceste qui ne connaît pas la juste mesure. [...] Philinte parle peu dans cette scène mais il essaie de calmer Alceste et surtout de comprendre l'origine de sa fureur. Les vers 4, 6 et 7 le **prouvent bien**. (An14).

On note que le verbe *prouver*, parfois renforcé par l'adverbe *bien*, a toujours pour sujet une citation et pour complément une interprétation, souvent psychologique. En revanche, la citation n'est généralement pas décrite et commentée, ce qui rend difficile des regroupements entre faits de langue. On retrouve là la façon dont beaucoup d'étudiants pratiquent l'explication de textes littéraire. En voici un autre exemple :

Ce poème est intitulé « le platane ». Les lecteurs de Francis Ponge s'attendent à lire une description poétique de cet arbre. Ici, elle est mise au service de l'argumentation. **En effet** en décrivant cet arbre, le poète fait l'éloge de sa pérennité. L'adverbe « toujours » v.1 et l'expression temporelle « à perpétuité » v.11 le **prouvent bien**. [...] Nous **avons montré** l'aspect argumentatif, **montrons** à présent l'aspect poétique. (An9)

Le jeune professeur apprend d'ailleurs à ses élèves à mener la lecture analytique en remplissant un tableau en trois colonnes : « citations, procédés littéraires et interprétations ». Anne constate que la séance qui y est consacrée est « laborieuse » mais en reste à une analyse superficielle des difficultés :

Un autre point moins bien réussi est l'analyse linéaire de l'incipit qui était beaucoup trop longue. Il me semble que l'idée du tableau en trois colonnes : citations, procédés littéraires et interprétations est bonne ; mais il aurait fallu que je choisisse un texte plus court afin de montrer la méthode mais de façon plus concentrée. (An21, p.25)

Peu sensible à la médiation des genres, Anne établit entre les romans de Zola et les écrits théoriques se réclamant du naturalisme des relations qui laissent supposer une homologie entre des discours pourtant très différents. Le jeune professeur définit ainsi ses objectifs :

L'étude de *La Curée* permet de répondre aux objectifs du programme de Seconde puisqu'il s'agit d'étudier d'une part un roman afin d'en appréhender la structure et l'unité et d'autre part un mouvement littéraire afin de comprendre comment la théorie des manifestes **s'applique** au texte littéraire. (An21, p.11)

Dans le bilan qu'elle effectue en troisième partie, Anne prend en considération une objection, qui a pu lui être faite en formation, sans en mesurer la portée.

[...] je crois que j'aurais dû dégager les principes du Naturalisme à partir des textes étudiés en lecture analytique, cela aurait été plus fructueux. Plutôt que d'imposer un texte théorique sur le Naturalisme en leur montrant ce que c'était, j'aurais dû déduire des textes leurs aspects naturalistes et ainsi procéder comme le préconise Anne Armand dans son ouvrage, c'est-à-dire tirer les notions d'histoire littéraire de la lectures des textes, de façon inductive. Donc la lecture des textes théoriques serait venue en fin de séquence pour **parachever** ce que les élèves auraient déjà trouvé grâce à leurs lectures des textes.

Mais on peut aussi, en suivant une autre logique, étudier un texte sur le naturalisme et montrer que Zola a une théorie romanesque et qu'il l'**applique**.(An21, p. 26)

Le jeune professeur oppose une démarche inductive à sa démarche déductive, sans envisager que cette dernière se fonde sur un rapport entre le texte et l'histoire littéraire plus complexe que celui qu'elle conçoit. Au final la stagiaire reste sur ses positions sur le plan didactique et ne remet pas en cause la relation de stricte application définie plus haut.

### 2. 3. Compétences langagières en réception

Dans les devoirs de grammaire et stylistique, on note un certain nombre de contresens locaux qui ont différentes origines.

#### • Une erreur d'analyse syntaxique

Dans un discours de Ronsard, l'antéposition du complément du participe passé n'est pas vue. Analysant « une âme d'avarice affamée », l'étudiante fait d'*affamée* l'épithète d'*avarice*, complément du nom *âme*, ce qui rend le sens contextuel difficile à dégager. (An18). Comme d'autres étudiants (Cf. Brahim,

Chapitre 4 et Sandra, Chapitre 5), Anne est déstabilisée quand les syntagmes ne suivent pas l'ordre canonique. On retrouve une erreur similaire sur un texte du même auteur : l'antéposition du complément du nom qui reporte aux vers suivants la tête du groupe complément du verbe est assimilée à un complément circonstanciel, ce qui conduit à une paraphrase inexacte :

« Ainsi je regardais *du jeune dieu d'aimer* » : « ce syntagme signifierait « du point de vue d'Apollon » (An11).

Il est significatif que l'étudiante ne cite pas la phrase en entier, mais seulement le vers, souvent perçu comme une borne syntaxique, alors que le quatrain forme une unité :

« Ainsi je regardois du jeune Dieu d'aimer,  
Dieu qui combat toujours par ruse & par finesse,  
Les gaillards champions, qui d'une chaude presse  
Se veulent en l'arène amoureuse enfermer »

(Ronsard, *Le second livre des Sonnets pour Hélène*, XXXIX, v5-8).

Il est possible que l'apposition, au second vers du quatrain, ait constitué un écran à l'appréhension de la relation entre le verbe et la tête du groupe nominal complément d'objet.

#### • Une erreur sur la cohésion textuelle

Dans la scène I, 4 de *Lorenzaccio*, la réplique de Sire Maurice est mal comprise<sup>11</sup> : « *c'est une arme trop vile* désigne directement l'épée » (An17). L'interprétation se fonde uniquement sur la proximité du nom *arme*, sans prendre en compte sa caractérisation – *trop vile*, ni l'identification entre l'esprit et l'épée – « votre esprit est une épée acérée », permise par la progression thématique, bien que le commentaire stylistique parle de comparaison.

#### • Une erreur due à la non prise en compte d'une référence culturelle

- L'élément *chrono-* n'est pas mis en rapport avec le thème du temps dans le titre de la nouvelle écrite par les élèves de 4<sup>e</sup> *chronothèque*, toujours écrit *cronothèque* (An2) ;
- L'appellation *Madame* pour une femme noble est perçue comme ironique et l'expression *boire le calice en entier* non rapprochée de *boire le calice jusqu'à la lie* n'est pas bien comprise :  
« [Cette expression] signifie que l'abbesse, qui voulait se cacher, attire par ses cris tout le monde qu'elle ne voulait pas voir » (An15) ;
- Le mot *milieu*, rencontré dans les textes théoriques du mouvement naturaliste, n'est pas rapporté à son contexte scientifique, ce qui conduit à un rapprochement hasardeux :  
« l'impressionnisme se rattache bien au naturalisme puisque les peintres de ce courant ont le souci de porter leurs recherches sur l'observation de la nature (l'eau, les fleurs, les nuages) dans sa vérité » (An21, p.9).

L'hésitation entre milieu naturel et milieu social conduit à une acception très large du déterminisme :

---

<sup>11</sup> « Votre esprit est une épée acérée, mais flexible. C'est une arme trop vile ; chacun fait usage des siennes. (*Il tire son épée.*) »

« Enfin, **le milieu influence** Renée, ce sont les trottoirs, la rue, la végétation exubérante de la serre de son hôtel particulier qui la poussent à la faute. **De même, le milieu bourgeois** vautré dans le luxe et la luxure **influence** l'héroïne et la conduit à la débauche et à l'inceste. (An21, p. 21)

• **Des erreurs plus complexes, manifestées par une reformulation**

Dans l'incipit de *La Peste*, on peut lire :

Mais à Oran, les excès du climat, l'importance des affaires qu'on y traite, l'insignifiance du décor, la rapidité du crépuscule, la qualité des plaisirs, tout demande une bonne santé. Un malade y est bien seul.

Ce passage est reformulé ainsi :

« La qualité des plaisirs » pourrait avoir un sens positif mais ce GN est complété par « tout demande la bonne santé ». Donc la qualité des plaisirs est tellement mauvaise qu'il faut « une bonne santé » pour y survivre [...] Le caractère inconfortable de la ville est renforcé par la multitude évoquée par « les centaines de murs » qui s'oppose à « seul » ; la solitude est idéale dans cette ville pour un malade. (An7)

Le premier contresens a pour origine une erreur d'analyse syntaxique : le rapport entre l'énumération *les excès du climat, l'importance des affaires qu'on y traite, l'insignifiance du décor, la rapidité du crépuscule, la qualité des plaisirs, et tout demande une bonne santé* n'est pas analysé sur le plan de l'organisation de l'information en thème/ rhème, mais en termes de rection (« complété »).

Sur le plan sémantique, l'étudiante conclut de cette dépendance que le nom *qualité* doit être pris comme une antiphrase, sans doute aussi par contamination d'autres expressions à connotation négative dans l'énumération. Quant à la seconde phrase, elle est effectivement ambiguë sur le plan syntaxique : soit le verbe *être* est une simple copule, suivie de l'adjectif *seul* modifié par l'adverbe *bien* ; soit le verbe *être* forme avec l'adverbe *bien* une locution qui a pour antonyme *être mal* et l'adjectif *seul* est un prédicat second. Cependant, la seconde interprétation est interdite par le contexte, traversé par les isotopies de l'inconfort et de l'isolement, renforcées par la construction du texte. C'est pourtant cette interprétation qui est glosée par « la solitude est idéale pour un malade », glose d'ailleurs inexacte puisque un malade peut se sentir bien quand il est seul sans que la solitude soit nécessairement idéale pour lui : on ne peut inverser le sujet et le prédicat du verbe *être* si la relation n'est pas symétrique.

Ces différentes erreurs ont été signalées en correction, mais sans entrer dans le détail de l'analyse, ce qui serait sans doute nécessaire pour rendre le futur professeur plus attentif aux interprétations déroutantes de ses élèves.

Dans le rapport de stage de DEUG, les questions de réception sont abordées à travers l'observation des pratiques de différents enseignants. L'étudiante est ainsi sensibilisée à la nécessité de s'assurer que les consignes écrites ont été comprises (An2, p. 18). Le mémoire professionnel aborde peu les difficultés de compréhension des élèves. Certes, la stagiaire évoque avec amusement la confusion entre les paronymes *naturalisme* et *naturisme*, pour expliquer que cela l'a incitée à étudier ce mouvement littéraire, mais cela reste anecdotique : le plan de la séquence ne fait pas apparaître, par exemple, de travail lexical sur la famille dérivationnelle de *nature*.

En choisissant de faire étudier à ses élèves un roman qu'elle a elle-même étudié à l'université, *La Curée*, elle limite la prise de risque, mais ne tire pas le meilleur parti de sa familiarité avec l'œuvre pour anticiper sur les difficultés de lecture des élèves et faire la part entre les niveaux de compréhension exigibles avant et après l'étude du roman en classe. Le contrôle de lecture initial lui réserve ainsi des surprises. Les notes vont de 4,5/ 20 à 17, avec une moyenne de 10,9, résultats qu'elle commente ainsi :

Cette moyenne peut paraître élevée mais les questions étaient relativement facile, exceptée la dernière que les élèves n'ont pas eu le temps de traiter en raison de la longueur du questionnement. (An21, p. 15)

Ce commentaire doit être mis en rapport avec celui de la séance 4 où il est mentionné que tous les élèves, même les plus faibles ont lu le livre. L'échelle de notes interroge alors sur la conception d'un contrôle qui doit vérifier que la lecture a été faite avant d'aborder l'étude de l'œuvre en classe. Si l'on se reporte aux questions, on s'aperçoit que, dès la première, elles anticipent sur l'étude à venir<sup>12</sup>, que celles appelant une prise d'information sont généralement suivies d'une question d'interprétation<sup>13</sup> et que la dernière, finalement minorée dans la notation, est un véritable sujet de dissertation, puisqu'il s'agit de commenter une citation très imagée de Zola extraite de la préface « *La Curée* est le roman de l'or et de la chair ».

En annexe figurent la première page de la meilleure et de la moins bonne copie. La copie qui a pour note 4,5/ 20 est assortie de l'annotation « Lisez attentivement les questions. Sinon, vous répondez à côté. » Il s'agit d'un élève qui a visiblement lu l'œuvre mais que les questions déroutent ; ses difficultés de compréhension ne sont pas analysées. Ce n'est pas le cas pour la meilleure copie qui propose une interprétation que le jeune professeur n'attendait pas :

Une des questions portait sur l'interprétation du titre. J'attendais que les élèves m'écrivent que la curée était le dépouillement de la capitale par les spéculateurs immobiliers ; Paris était donc la « bête » que l'on venait de tuer et les spéculateurs s'arrachaient les différents quartiers – aux deux sens du terme : quartiers de la ville et quartiers de viande. Mais certains élèves ont vu dans la bête de la curée la pauvre Renée. Selon eux, l'héroïne est une femme objet qui appartient à son mari Aristide Saccard, lequel la dépouille en lui volant les terres dont elle a héritées. « Saccard est représenté comme un chien de chasse puisqu'il est comme affamé et avare d'argent » extrait de copie (cf annexe). Même si cette interprétation ne correspondait pas à ce que j'attendais, j'ai estimée qu'elle pouvait être acceptée. (An21, p. 15-16)

Cette ouverture à une interprétation non envisagée par le professeur mais cohérente est une première étape vers une prise en compte des stratégies de lecture des élèves dans leur diversité. Revenant sur l'analyse des séances, le jeune professeur juge ce contrôle de lecture « trop ambitieux » (An21, p.25), mais les remarques portent seulement sur le nombre de questions et le temps imparti au contrôle, non sur le rôle d'un exercice qui a pour but de vérifier que la lecture a été faite, avant l'étude de l'œuvre en classe, et qui peut donner au professeur des indications sur le niveau de compréhension des élèves de façon à ajuster son dispositif. Une analyse plus précise des difficultés des élèves aurait conduit à reporter en évaluation finale certaines des questions proposées dans ce contrôle.

---

<sup>12</sup> Sachant que la curée est « la portion de la bête que l'on donne aux chiens de chasse après qu'elle est prise », justifiez le titre de l'œuvre. (2 points)

<sup>13</sup> Citez tous les membres de la famille de Saccard qui apparaissent dans *La Curée* ; précisez leur rôle dans l'oeuvre. (2 points)

## 2. 4. Compétences langagières en production

### • Rédaction

Anne semble avoir intégré les canons de la rédaction scolaire : phrases courtes, textes fortement charpentés. C'est lorsque l'analyse se complexifie et que la pensée devient plus nuancée, que des difficultés apparaissent. Ainsi, le rapport de stage de DEUG ou le mémoire professionnel, qui restent descriptifs, se lisent aisément. En revanche, les devoirs de CAPES sont plus laborieux. Sur le plan lexical, on peut noter des hésitations :

- *illustration* mis pour *analogie* (An2) ;
- *convergences* et *divergences* pour *points communs* et *différences* (An4) ;
- *pastiche* employé pour un résumé polémique (An5)
- *longévitité* employé pour un référent [-humain] (An5)
- *désigner* mis pour *comporter* (An10).

Des formulations jugées maladroitement apparaissent quand l'étudiante tente de mettre en rapport un niveau d'analyse de la langue et une figure de rhétorique :

- l'ironie du lexique (An15) ;
- l'ironie des compléments circonstanciels (An15) ;

ou lorsqu'elle cherche, par une nominalisation, à réunir sous un même sous-titre différents faits de langues convergents :

- visualisation proleptique du mariage (An8) ;
- appel au pathos d'Andromaque et du public (An8).

Dans ce commentaire d'un extrait d'Andromaque, Pyrrhus met en scène, avec un présent à valeur de futur, son mariage avec la captive. Il y a anticipation des événements tels que Pyrrhus désire qu'ils se produisent, non prolepse à proprement parler, puisqu'ils ne se produiront pas. La reprise du terme *prolepse* à G. Genette n'est pas pleinement justifiée. Par ailleurs, cette mise en scène passe par le récit des étapes à franchir pour rendre ce mariage possible : la rupture du serment, l'humiliation d'Hermione. Le terme de *visualisation*, sans doute appelé par la fonction majeure de la description - *faire voir* - ne s'impose pas non plus. Quant l'expression « l'appel au pathos d'Andromaque et du public », elle résulte d'une condensation où *pathos* est mis pour *pitié*, avec pour génitif subjectif « d'Andromaque et du public ».

D'autres formes de condensations rendent certaines analyses obscures, alors qu'elles sont très pertinentes. Ainsi, l'étudiante est sensible au fait qu'une désignation volontairement imprécise, mais dont le référent est parfaitement identifiable dans une situation donnée, peut être une arme redoutable. Mais elle peine à l'expliquer :

« Celui qui se croit le droit de plaisanter doit savoir se défendre » (Musset, *Lorenzaccio*)

[...] le mépris de Sire Maurice pour Lorenzo fuse dans le « celui qui » de la ligne 1. Ce relatif complexe indéterminé désigne Lorenzo. L'indétermination est très explicite grâce à la situation d'énonciation (An18).

La construction de la phrase attributive dont le sujet - *l'indétermination* - est abstrait, le choix de l'adjectif *explicite* qui suppose un dévoilement par le langage, l'emploi d'un verbe à signifié statique, *être*, et non dynamique comme *devenir* sont autant de facteurs qui concourent à rendre l'explication peu recevable. Si celle-ci est

difficile à formuler, c'est aussi en raison d'une erreur d'analyse. Ce n'est pas le « relatif complexe » qui désigne Lorenzo mais la relative périphrastique toute entière, dans une phrase au présent gnominique qui prend une valeur de sentence. Du fait de son interprétation générique, elle est vraie pour toute personne revendiquant ce droit, et en premier lieu pour Lorenzo, vu son comportement dans le début de la scène.

### • Didactique de l'écriture

En l'absence d'étude de copies, on ne saura pas si Anne tente de comprendre chez ses élèves les difficultés qu'elle a elle-même rencontrées. Dans le rapport de stage de DEUG, elle observe la diversité des pratiques. Elle s'applique à recenser les usages scolaires de l'écrit : copie de ce qui est écrit au tableau ou dicté par le professeur, exercices et leur correction, notes constituant le support d'une intervention orale, *défi lecture* dans lequel les élèves inventent eux-mêmes les questions à poser à une autre classe (An1 et 2). Les activités d'écriture à proprement parler sont évoquées dans leurs formes courantes ou plus exceptionnelles, comme la rédaction d'une nouvelle collective dans le cadre d'un concours, l'année précédant le stage. Le bilan est enthousiaste, mais plus centré sur la fonction de socialisation de l'écriture que sur la didactique. Dans ce domaine, des conseils glanés dans différents cours sont rapportés :

- Le pédagogue donne aussi des conseils aux apprenants, par exemple en rédaction, il conseille d'écrire une idée par paragraphe. (An2)

- Madame A\*\*\* affirme à ses élèves qui ne trouvent pas d'inspiration que « les idées viennent en écrivant ! » (An2, p.17)

On voit là juxtaposées deux représentations très différentes de l'écriture, la première étant présentée comme largement partagée, grâce à l'expression générique « le pédagogue », la seconde plus paradoxale, ce que signalent le nom propre et l'îlot textuel à modalité exclamative.

Dans le mémoire professionnel, la didactique de l'écriture n'est évoquée que de façon allusive. On sait seulement que l'étude de l'incipit de *La Curée* a donné lieu à la construction d'un tableau à partir duquel un plan détaillé de commentaire composé a été construit à la séance suivante et que les élèves ont dû faire sur un autre texte un commentaire composé, corrigé en fin de séquence.

### • Orthographe

Si l'orthographe lexicale est généralement bien maîtrisée, quelques zones de résistance subsistent en orthographe grammaticale, jusque dans le mémoire professionnel. De fréquence peu élevée, les erreurs sont très localisées :

- morphologie verbale :

  - indicatif présent : *s'incluse*, An7 ;

  - futur : *j'enseignerai*, An1 ;

  - forme adjectivale du verbe : *suivit*, An6, *conquit*, An16 ;

- finales en [e] :

  - a découper (An2) ;

  - a donner (An2) ;

  - je l'ai affirmer (An2) ;

  - mise à l'écart voire annuler (An2) ;

  - nous avons lister (An21) ;

- accord de proximité :  
tout les opposent (An14) ;
- absence d'accord dû à un *mot écran* :  
demande à ses élèves d'être capable (An2),  
d'autres l'appelle (An17) ;
- accord d'un mot invariable :  
des savoirs faire (An21),  
des verbes acceptants un seul complément (An5),  
pour leurs donner (An7) ;
- accord du participe passé :  
ce qui m'a surpris » (An2), « nous les avons classé (An10),  
la cour qui a démenagée (An15),  
nous les avons organisé (An21).

Le rapport de stage comporte seulement quelques allusions aux dictées préparées en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, non préparées au-delà. Quant au mémoire, il n'évoque pas d'activités en orthographe, bien qu'il signale les faiblesses de certains élèves.

## 1. 5. Compétences métalinguistiques : obstacles et dynamiques

### • Morphologie lexicale et grammaticale

Quelques hésitations terminologiques sont à signaler, entre

- *apocope* et *élision* (An4) ;
- mot *construit* et *composé* (An5, An6) ;
- suffixe *flexionnel* et *dérivationnel* (An18).

Derrière ces hésitations, on décèle parfois des incertitudes sur les critères définitionnels :

« gorge chaude » l. 24-25 est une expression lexicalisée. Ce n'est pas un mot composé puisqu'il n'y a pas de trait d'union. (An15).

La présence d'un signe diacritique est présentée comme une condition nécessaire et suffisante pour parler de mot composé alors que le trait d'union est une marque écrite concurrencée par le blanc graphique (*pomme de terre*) ou son absence (*portefeuille*) et que cette marque peut apparaître dans des noms propres que l'on n'analyserait pas comme des noms composés (Saint-Germain-en-Laye). Par ailleurs, *gorge chaude* forme une expression lexicalisée avec le verbe *faire* (*faire une gorge chaude* en langue classique) : en aucun cas on ne peut « raconter une gorge chaude » au sens de 'raconter une anecdote amusante'. Or, l'impossibilité de commuter l'un des lexèmes ou d'en insérer un autre n'est pas avancée pour justifier l'analyse.

En revanche, la manipulation de commutation est régulièrement effectuée pour l'analyse des mots construits, avec deux zones de résistance toutefois :

- la polyvalence des suffixes (*-ment* analysé comme suffixe adverbial dans *divertissement*, An15) ;
- le traitement des bases non autonomes (*solit-* + *-udel* *-aire*, An4, *démen-* + *-ce*, An14, affamée « construit sur le substantif *faim* », An18).

### • Sémantique lexicale et vocabulaire

Malgré les contresens locaux traités plus haut, la question de vocabulaire est celle dans laquelle l'étudiante progresse le plus rapidement dans sa préparation au

CAPES. Elles suit de façon très précise les consignes données pour l'étude du sens en langue et du sens contextuel. Au départ, elle résume les acceptions dans l'ordre donné par le dictionnaire de langue et les confronte au contexte étroit puis au contexte large en collectant des citations. Au cours de la seconde année de préparation, elle gagne en autonomie et en précision.

### • Morphosyntaxe

Les erreurs terminologiques qui relèveraient d'automatismes hasardeux sont finalement rares :

- *sans que* + subjonctif : « complétive » (An5) ;
- *si* : « pronom interrogatif » (An6) ;
- *à peine* : « locution conjonctive » (An10).

À côté de ces erreurs, on rencontre des formulations, certes inexactes, mais traduisant une tentative d'analyse :

• emploi du mot *polysémique* pour le morphème grammatical *que* (An5) : l'étudiante identifie bien les différents contextes d'emploi de *que* mais se situe sur le plan lexical, en parlant de polysémie, alors qu'elle a montré que le morphème peut appartenir à des classes de mots différentes.

- « il y a bien longtemps » : proposition temporelle incidente (An12).

On peut effectivement parler de proposition qui s'insère dans une autre sans subordonnant et dont la valeur temporelle est conférée par le complément du présentatif. Mais cette proposition ne partage pas certaines propriétés avec ce que l'on a coutume d'appeler *incidente* : elle commute avec les circonstants *autrefois*, *au siècle dernier*, n'a pas de valeur modalisatrice et peut, comme les groupes adjoints à valeur circonstancielle, apparaître en tête de phrase en position thématique, à la différence d'une incidente comme *je crois*.

- « *vaine*, minaudière et coquette, cela la regarde-t-il ? » : cet adjectif qualificatif féminin singulier et un mot simple. Il est épithète implicitement d'Euphrosine. Il est le prédicat d'un thème implicite : Euphrosine. (An6)

Cette construction, fort rare à l'écrit, ne peut être décrite en faisant appel mécaniquement aux fonctions de l'adjectif répertoriées dans les grammaires. L'étudiante convoque deux désignations incompatibles :

- *épithète*, sans doute à cause de la présence de la virgule associée à l'épithète détachée,
- *prédicat*, en raison de la paraphrase possible : « Euphrosine est-elle vaine, minaudière et coquette » ?

Mais cette équivalence sémantique ne rend pas compte du sens particulier de la construction grâce à laquelle Trivelin interroge sur des défauts considérés comme féminins, dans une énumération d'adjectifs focalisés en tête de phrase et repris par *cela*, en demandant s'ils concernent Euphrosine, désignée par le pronom *la*. La paraphrase serait plutôt 'Le fait d'être vaine, minaudière et coquette, cela la regarde-t-il ?' ou encore 'cela la regarde-t-il d'être vaine, minaudière et coquette' ?

On peut même noter une certaine audace terminologique devant des constructions rarement décrites dans les grammaires. Ainsi, à propos de l'expression *une sorte de fanfare prométhéenne* (V. Hugo, *Les travailleurs de la mer*) :

C'est un déterminant à base nominale qui nous donne une interprétation par approximation.  
(An4)

Mais ces aperçus éclairants s'accompagnent d'un nombre important d'erreurs d'analyse :

- automatisme de la question *qui ?*, *quoi ?* conduisant à appeler COD
  - la suite d'un présentatif et un sujet (An7) ;
  - le support prédicatif de l'infinitif :  
« qui laissait mourir d'amour *tous les hommes* à la ronde » : COD du verbe *laisser mourir* puisqu'on dit *laisser mourir quelqu'un* (S13).
- automatisme de la question (*de/ à*) *qui ?*, (*de/ à*) *quoi ?* conduisant à appeler COI
  - un complément du verbe au passif :  
la nation est frappée de stupeur (An5) ;
  - un datif éthique :  
et vous me le traitez à moi d'indifférent (An10)
- parallélisme syntaxique non perçu :
  - « on chuchote des faits terribles, de ces trahisons monstrueuses qui indignent l'Histoire » :  
*des faits terribles* est un GN COD du verbe *chuchote*,  
*de ces trahisons ...l'Histoire* est un GP formé d'un GN expansé qui est complément de détermination du COD (An6).

Le morphème *de* est analysé comme une préposition, d'où la fonction *complément déterminatif* comme dans *le chapeau de Pierre*, alors qu'il y a coréférence entre les deux GN dont les déterminants peuvent être mis en parallèle : *de + les* (valeur partitive de l'indéfini pluriel, par rapport au défini pluriel *les*) / *de + ces* (*de* à valeur partitive + démonstratif à valeur de connivence comme dans « j'ai entendu de ces choses ») ;

- rapprochement formel :
  - « et vous me le traitez à moi d'indifférent » : *me* pronom réfléchi (An10) ;
  - « on *lui* donne » : COD (sans doute considéré comme la fonction prototypique des clitiques (An14).
  - « son poupon *qu'elle est venue pondre* » : subordonnée complétive (An15) ;
  - « il » impersonnel classé parmi les pronoms personnels (An17).
- rapprochement sémantique :
  - emploi du terme d'*incidente* pour l'incise « dit-elle » et le modalisateur « pour son malheur » (An15).
  - « Ils font tout le ciel *sonore* » : attribut du sujet *ciel* (An4) ;  
sans doute à cause de la paraphrase 'tout le ciel est/ devient sonore' ;
  - « parce qu'elle ignorait *d'où elle était abbesse* » : subordonnée circonstancielle de lieu introduite par la locution conjonctive *d'où* (An15).

L'analyse ne tient pas compte de la construction du verbe *ignorer* alors que devant une construction comparable, dans le même devoir, l'étudiante raisonne bien : « il leur demanda à qui ils en avaient » : « cette complétive est COD de demander puisqu'on dit demander quelque chose à quelqu'un ».

- confusion dans la hiérarchie des constituants :

- « les choses dangereuses, *capables de mettre l'Europe en flammes* » : proposition apposée aux GN précédents, formée d'un adjectif (*capable*) et d'une proposition subordonnée circonstancielle de but (*de mettre l'Europe en flammes*) An5 ;
- « C'est craindre, menacer et gémir trop longtemps » : les infinitifs sont régime du présentatif complété par l'adverbe *trop* (An8).

Alors que l'adverbe *trop* modifie le sens de l'adverbe *longtemps*, l'étudiante le présente comme un « complément du présentatif » et le rapproche indûment du tour : « c'est me faire trop d'honneur » ;

- confusion entre groupes coordonnés et propositions coordonnées (An9) ;

- confusion entre relative parenthétique et périphrastique (An15).

- **Sémantique grammaticale et référentielle**

Comme d'autres étudiants, c'est d'abord le maniement des verbes décrivant les opérations sémantiques fondamentales qui reste approximatif :

- *se référer* employé comme un équivalent dans le langage courant de *référer* (An4) ;
- *repandre* employé pour *référer* ou *coréférer* « on reprend un sujet » (An17) ;
- *renvoyer* employé indifféremment pour *repandre* et *référer* (An17) ;
- *caractériser* employé pour *déterminer* : « Nous montreront que le déterminant a une fonction de caractérisation du substantif » (An4).

Par ailleurs, une confiance parfois naïve dans la terminologie peut conduire à des analyses discutables :

« L'article indéfini, **comme son nom l'indique** introduit une idée de flou dans la **détermination** du substantif mais ces derniers<sup>14</sup> sont quand même **caractérisés**. » (An4).

Cette même confiance peut susciter des rapprochements entre le sens courant d'un terme et son sens dans le métalangage grammatical :

- confusion entre indéfini et impersonnel : « on », pronom à valeur impersonnelle (An7).

Les erreurs d'analyse proprement dites pèchent dans la prise en compte du contexte, qui semble tantôt ignoré, tantôt appréhendé de façon trop globale :

- « d'autant que » : valeur de concession ; « assez ...pour » : valeur de but (An9) ;

- explication inexacte du plus-que-parfait (An12) ;

- confusion entre le présent d'énonciation et de narration (An18) ;

- attribution d'une valeur d'injonction au verbe *être* alors que c'est l'énoncé non verbal précédent qui est injonctif : « **vite sur les armes**, la journée sera glorieuse » (An6)

- confusion entre la valeur du présent et la construction de la phrase (« présent de caractérisation » pour une phrase attributive) ;

- confusion entre la valeur du présent et la valeur des auxiliaires de mode (An8).

---

<sup>14</sup> On note un exemple d'anaphore indirecte à valeur générique décrit par Kleiber : le substantif / ces derniers.

### • Texte et discours

Parmi les notions que l'étudiante a découvertes à l'université, on peut relever les présentatifs et les termes permettant de décrire l'organisation de l'information dans la phrase. Prises isolément, ces notions semblent maîtrisées : relevés et découpages sont exacts à quelques exceptions près. Mais elles ne sont pas mises en relation. Pour rendre compte des énoncés à présentatif, l'étudiante emploie uniquement l'expression *mettre en valeur* (An6).

Par ailleurs, la distinction entre énonciation discursive et historique (au sens de E. Benveniste, 1966) reste fragile. D'une part, elle est rabattue sur l'opposition récit/ dialogue. Ainsi « La Lorelei » d'Apollinaire est appelé « poème discursif et narratif » (An13). D'autre part, elle ne permet pas un classement pertinent des pronoms : « on » classé comme déictique, de même que « les siennes » (An17). On note enfin que l'opposition entre énoncé et phrase due au même auteur n'est pas convoquée pour analyser un sujet d'épreuve sur dossier qui le requérait implicitement (An19).

Les deux questions traitées en cours de linguistique (DEUG), la subordination et les pronoms, ne se distinguent pas par un nombre moins important d'erreurs. Si les introductions sont des résumés théoriques assez justes, les analyses pèchent par plusieurs aspects.

#### • Pour la subordination :

- plan mêlant syntaxe et sémantique : relatives/ complétives/ circonstancielles ;
- analyse de la hiérarchie des propositions dans la phrase et de certaines subordonnées (confusion complétive/ relative ; interrogative indirecte/ circonstancielle ; non identification des systèmes corrélatifs ; difficultés à distinguer les différents types de relatives) ;
- valeur sémantique des subordonnants.

#### • Pour les pronoms :

- fonction des pronoms clitique et distinction entre réfléchi et non réfléchi ;
- distinction entre pronoms ayant un référent/ dépourvu de référent ;
- distinction entre anaphoriques et déictiques.

Il reste beaucoup à faire pour que l'apport de la formation linguistique devienne opératoire.

### • Étude de la langue et interprétation

Le rapport de stage de DEUG comporte une partie originale dans laquelle l'étudiante, se saisissant d'indications données en cours sur l'observation du discours enseignant, décrit les choix énonciatifs des enseignants qu'elle a observés ainsi que les échanges oraux :

- Il existe trois façons pour le professeur de s'adresser à un apprenant : soit il le vouvoie ce qui marque le respect du professeur vis à vis de l'élève mais qui renforce la barrière fictive entre les deux protagonistes ; soit il le tutoie ce qui efface un peu cette barrière et qui rapproche le professeur du collégien mais en marquant moins le respect qu'il leur doit ; soit il s'intègre au groupe en disant NOUS ce qui réduit la barrière fictive. En impliquant le groupe, l'enseignant se met au niveau hiérarchique des élèves ce qui contribue à favoriser l'esprit de groupe et il n'y a plus cette communication : les élèves d'un côté et le professeur de l'autre (An2, p.10) ;

- Pendant le cours, le professeur pose des questions aux collégiens pour les guider vers la réponse qu'il attend. Il interroge les apprenants sur la compréhension du texte pour vérifier qu'ils ont compris.

Il pose des questions simples qui attendent des réponses courtes et peu élaborées en 6°. [...]

L'enseignant pose aussi des questions compliquées pour obliger les apprenants à réfléchir et essayer de comprendre le sens de la question. Pour les aider, il peut poser des questions binaires par exemple : est-ce un récit autobiographique ou non ?

Pour faciliter la tâche aux élèves, le professeur peut formuler des questions qui provoquent une réponse par oui ou par non, mais elles n'ont pas grand intérêt car elles ne font pas réfléchir l'élève. (An2, p. 7)

Il y a dans ces passages une prise en compte de la pragmatique à partir d'observations formelles. Certes l'étudiante s'en tient à un constat de diversité. Mais elle est rendue sensible à des alternatives possibles qu'elle devrait pouvoir exploiter dans sa pratique. Le mémoire professionnel ne permet malheureusement pas de savoir si cela a été le cas. Mais sur le plan des connaissances, les questions demandant de mettre en rapport types de phrase et actes de parole sont bien traitées dès les premiers devoirs de CAPES (An6) et réexploitées dans les commentaires stylistiques de textes dramatiques.

La démarche du commentaire stylistique, d'abord caractérisée par des relevés non commentés, s'affine au cours des années de préparation, mais deux questions restent entières au moment d'aborder l'année de stage : comment insérer un travail sur la langue dans une séquence (An20) ; comment faire acquérir la lecture analytique, question sur laquelle se clôt d'ailleurs le mémoire professionnel (An21).

## **2. 6. Bilan et poursuite de la recherche**

Le parcours d'Anne est plus accidenté : DEUG en trois ans, CAPES en trois ans et une formation à l'IUFM non validée. Elle semble aborder les études universitaires avec un moindre sentiment d'insécurité linguistique que Brahim et Sandra, mais avec de réelles difficultés, tant en production qu'en réception. Ses stratégies d'interprétation pèchent tantôt par un défaut d'analyse syntaxique ou textuelle, tantôt par la non prise en compte de références culturelles, l'un et l'autre se renforçant parfois. Anne aborde le stage en responsabilité sans avoir appris à identifier les processus en jeu dans l'interprétation et se trouve assez démunie pour évaluer les compétences de lecture de ses élèves et ajuster son enseignement.

L'exercice de rédaction confronte l'étudiante à des choix lexicaux dans l'emploi du vocabulaire abstrait et à une gestion de la densité informative qui produisent parfois des obscurités involontaires. Dans la maîtrise du code graphique, on observe les mêmes erreurs que chez Brahim et Sandra. Il est frappant de noter que le mémoire professionnel d'Anne, à la différence de celui de tous les autres, ne comporte aucune analyse de copie d'élève. Alors que dans son rapport de stage de sensibilisation (DEUG), très guidée dans les prises d'information et leur exploitation, elle avait recensée une riche palette d'activités d'écriture, son mémoire professionnel traduit une frilosité qui peut s'interpréter comme une stratégie d'évitement.

Dans le questionnaire rempli à la fin du DEUG, Anne se présente comme une autodidacte en grammaire, ayant dû apprendre par elle-même au lycée et à l'université ce qui ne lui avait pas été enseigné au collège. Elle connaît effectivement la terminologie grammaticale et les principales propriétés des termes employés, mais

elle manque de méthode dans l'analyse, soit qu'elle convoque des automatismes (la question *quoi ?*) ou qu'elle soit uniquement sensible à des critères formels ou sémantiques. Les notions introduites à l'université reçoivent le même traitement.

On constate que la dynamique observée dans le rapport du stage de sensibilisation n'a pas été relayée dans le mémoire professionnel. L'étudiante avait choisi un sujet proprement didactique, elle avait procédé à de nombreuses observations en mobilisant à bon escient ses connaissances linguistiques. À l'issue de ce module, elle était plus consciente des connaissances à consolider, même si elle restait réservée sur l'intérêt d'une formation linguistique. Est-ce le changement de niveau d'enseignement (du collège au lycée) qui l'a confrontée à des connaissances littéraires encore mal assurées ? Est-ce le passage de l'observation à la pratique qui l'a déstabilisée ? Pour une étudiante ayant ce profil, la disjonction entre les épreuves théoriques du CAPES et les exigences du stage est sans doute plus sensible.

Je souhaiterais observer Anne dans une séance d'étude de la langue et de correction de devoir, pour comprendre comment elle tient compte aujourd'hui des stratégies de ses élèves. Je souhaiterais aussi l'interroger sur la façon dont elle insère l'étude de la langue dans ses séquences.

### **3. Marylène : Titularisation sur les acquis de l'expérience**

#### **3. 1. Présentation**

##### **• Cursus**

1993-4 : Baccalauréat littéraire A2

1994-96 : DEUG de Lettres Modernes Paris X-Nanterre

1996-97 : Licence de Lettres Modernes, choix de l'UE didactique de la grammaire

Note : 13 (exposé : 17/ 20 ; dossier : 13/ 20 ; partiel : 09/ 20) ;

1997-98 : Préparation du CAPES de Lettres Modernes (non admissible)

1998-99 : Préparation du CAPES de Lettres Modernes (non admissible)

mai-juin : vacataire en collège (4<sup>e</sup> technologique)

1999-2000 : vacataire puis maîtresse auxiliaire (collège, lycée)

2000-2001 : maîtresse auxiliaire (collège)

2001-2003 : contractuelle dans le même collège

juin 2003 : admise au CAPES réservé (rapport d'activité + oral)

##### **• Documents**

Licence, UE de didactique de la grammaire :

- écrit préparatoire à l'exposé, M1 ;
- partiel, M2.

CAPES réservé :

- rapport d'activité, M3.

### 3. 2. Analyse

Les travaux de Licence sont très contrastés. L'exposé porte sur l'opposition temps simples/ composés. Il s'agit de présenter une séance pour une classe de 4<sup>e</sup>. L'écrit préparatoire laisse transparaître une représentation de la langue comme passible d'une description exhaustive : tous les temps et modes, personnels et impersonnels sont passés en revue. On peut distinguer trois « strates » dans la réflexion métalinguistique :

- des descriptions traditionnelles, reprises sans être interrogées ni toujours pertinemment convoquées : la nécessité de respecter la concordance des temps (sans rapport direct avec l'opposition forme simple/ composée) ; l'indicatif comme mode des actions réelles par opposition au subjonctif et au conditionnel, mode des actions irréelles ;

- des notions nouvellement acquises bien présentées : l'opposition accompli/ non accompli, le repérage temporel par rapport à l'énonciation ;

- des dénominations traditionnelles reprises mais interrogées : infinitif présent/ passé ; participe présent/ passé : « pas d'opposition temporelle car l'infinitif peut s'employer indifféremment dans tous les contextes temporels ».

Une recomposition des connaissances sur le système verbal se dessine, avec des fragilités que l'on peut lire dans la conclusion :

Formes simples et composées s'opposent suivant une opposition d'aspect que la terminologie masque complètement et ne permettent pas de saisir la valeur réelle des temps. (M1)

L'inadéquation des couples *passé/ présent* et *simple/ antérieur* dans la désignation traditionnelle des temps est bien comprise mais comment interpréter la proposition coordonnée ? Faut-il restituer comme sujet de *permettre* « formes simples et composées » ou postuler une rupture de construction et restituer comme sujet « la terminologie » ?

En partiel, l'étudiante devait étudier les formes et valeurs de l'article défini dans un texte de CE1, expliquer les problèmes d'identification du référent posés par l'emploi de *le N* non préalablement introduit par *un N* (dans le texte de CE1 et un texte de 3<sup>e</sup>), étudier la graphie *s'avait* et proposer une démarche pour faire corriger *il c'était métamorphosé*. Sur le plan métalinguistique, les difficultés sont de plusieurs ordres :

- choix terminologiques : par deux fois, dans deux questions différentes, le pronom réfléchi est appelé *relatif* ;

- distinction des niveaux d'analyse : les verbes pronominaux sont d'abord décrits comme lexicalisés (avec un exemple inadéquat), puis *la forme pronominale* est utilisée pour désigner soit les seuls pronominaux, soit le seul pronom réfléchi, avec une confusion entre référent et anaphore : on utilise la forme pronominale (« se +verbe ») pour les verbes tels que « se laver », mais aussi en tant que référent (anaphore) de la 3<sup>e</sup> personne (singulier ou pluriel) (M2) ;

- description de faits sémantiques : devant commenter un nom accompagné d'un déterminant défini dès sa première introduction dans le discours,

l'étudiante éprouve une grande difficulté à expliquer pourquoi le lecteur ne peut identifier le référent de *la plante*, à la différence de l'enfant scripteur : on passe sans transition du thème<sup>15</sup> « la lune » à celui inattendu « la plante » (M2) ;

Elle éprouve aussi des difficultés à expliquer un emploi d'article défini pertinent, chez le même élève :

Il n'a pas eu de problème pour cette phrase :

« À la fin de la journée » qui a un caractère statique. Je veux dire que cela semble évident à l'élève car on ne trouvera pas en général « À une fin d'une journée » ce serait un non-sens » (M2).

Ces difficultés d'ordre métalinguistique s'accompagnent d'exigences stylistiques normatives à l'égard des productions d'élèves :

- condamnation d'un jeu sur le nom commun et le nom propre :

Toutefois, on constate une certaine ambiguïté dans la phrase *Il était une fois un petit garçon qui s'appelait<sup>16</sup> la lune* au niveau du sens accordé à *la lune*. Cette phrase, néanmoins grammaticale, n'est pas acceptable car elle est inintelligible. Elle n'appartient pas au code de la norme (au niveau sémantique) adopté par tous (M2) ;

- évaluation d'un récit de métamorphose jouant sur la surprise, mais parfaitement compréhensible, à l'aune des critères de la description scolaire : L'élève aurait pu préciser l'identité du personnage, à savoir, sa caractéristique : il s'agit d'un être humain s'appelant Grégoire qui se trouve métamorphosé en « pou » à son lever – et ce, de préférence dès le début (M2).

Toutefois, l'étudiante s'efforce d'entrer dans la logique de l'élève : elle explique le rapprochement analogique entre *avoir* et *savoir* et indique, pour les formes erronées, que les variations morphologiques de l'écrit ne sont pas perceptibles à l'oral.

Le rapport d'activité pour le concours réservé permet de lire en filigrane les conséquences d'une mise à jour incomplète des connaissances sur la langue, mais aussi des dynamiques qui se sont construites. Rédigé au passé simple, avec quelques hésitations dans le choix entre imparfait et passé simple, ce rapport, au demeurant bien écrit, prend la forme d'une narration scolaire à la première personne, non d'un bilan. On lit dans ce choix un manque de distance à l'égard des normes stylistiques scolaires. Mais en même temps, les pratiques d'écriture décrites manifestent un changement de posture : le professeur crée des conditions d'échange sur les textes, associe les élèves à l'évaluation de leur progression.

Une autre tension réside dans la place accordée à l'étude de la langue. Construit autour de deux questions – *comment susciter l'intérêt pour l'écriture ; comment développer le goût de la lecture* – le rapport d'activité ne décrit aucune séance ou progression de langue. Comment interpréter cette omission ? On ne peut en conclure à une absence de pratique, mais peut-être à un malaise lié aux fragilités du cursus universitaire. Et pourtant, une réflexion sur le langage traverse ce rapport d'activité et en fonde la problématique : « C'est pourquoi, je centrerai ce dossier sur le goût des mots : comment transmettre à des élèves le plaisir de mettre des mots sur des sentiments et des idées, le plaisir de découvrir des mots qui vont construire une

---

<sup>15</sup> *Thème* est ici pris au sens courant.

<sup>16</sup> La graphie de l'élève est maintenue.

histoire ? » *Plaisir* dans ce rapport d'activité est associé à des finalités de socialisation et de développement personnel, affectif et cognitif :

- découverte du pouvoir des mots :  
comprendre comment certains procédés d'écriture permettaient de créer un certain effet volontaire sur le lecteur (M3) ;
- dimension civique du langage comme alternative à la violence :  
[leurs copies] révélaient leur sentiment d'injustice et quelques élèves en profitaient pour justifier leurs actes. C'était l'opportunité de débattre sur les dangers d'utiliser la révolte à mauvais escient (M3) ;
- appropriation de l'écrit comme outil intellectuel de clarification et de mise en ordre de la réflexion ;
- entraînement à la prise de parole autonome devant un auditoire ;
- découverte de la dimension ludique : « faire manipuler la langue, jouer avec les mots s'avère être un des procédés pour lutter contre le découragement des élèves en situation d'échec ».

### **3. 3. Bilan et poursuite de la recherche**

Le nombre limité de documents recueillis rend difficile un bilan. On peut toutefois penser que les deux années de préparation infructueuse au CAPES n'ont pas permis à l'étudiante une consolidation suffisante de ses connaissances grammaticales. Des informations supplémentaires sont nécessaires pour expliquer les tensions qui se lisent dans le rapport d'activité pour le CAPES réservé. La mise en place de dispositifs d'écriture faisant place à l'interaction et à la réécriture s'est elle accompagnée d'une réflexion sur les points de langue à étudier et sur les démarches métalinguistiques ? L'attention aux fonctions du langage, associée au plaisir des mots, est-elle seulement mue par le souci de stimuler la motivation des élèves ou se prolonge-t-elle dans la conception des séquences d'enseignement, avec la recherche d'une cohérence entre les objectifs langagiers et linguistiques ?

En 2006-07, on souhaiterait filmer ce professeur dans une séance d'étude de la langue et dans une séance d'écriture afin de comprendre comment, trois ans après sa titularisation, elle trouve dans sa pratique des solutions aux questions posées par son rapport d'activité.

## Chapitre 6

### Retour sur les hypothèses initiales

L'étude des différents corpus bat en brèche le mythe de compétences langagières et métalinguistiques définitivement acquises avec la certification. Mais elle s'inscrit aussi en faux contre un discours de déploration qui ne retient que certaines erreurs d'analyse sans les resituer dans une dynamique.

Dans ce chapitre, je réexaminerai les deux hypothèses formulées au début de cette partie :

1. Il y a une évolution des représentations et une recomposition des connaissances sur le langage, la langue et les discours à mesure que la perspective de l'enseignement se rapproche.

2. Mais il y a des points de résistance dont certains sont communs à tous les futurs enseignants et d'autres liés aux particularités de leur itinéraire.

La première hypothèse est sous-tendue par une idée de finalité que l'étude des corpus a conduit à nuancer : ces transformations ne sont ni linéaires, ni très conscientes. La seconde hypothèse suppose une dialectique des difficultés communes et singulières : l'étude du corpus a montré le poids des représentations et connaissances antérieures aux études universitaires et la façon dont elles sont retravaillées dans des itinéraires personnels, avant et après le concours de recrutement.

#### **1. L'évolution des représentations : dépasser l'illusion téléologique**

Les données ne permettent pas de montrer que les évolutions observées sont en rapport explicite avec la perspective de l'enseignement. Si les réponses au questionnaire proposé à la fin du module de sensibilisation témoignent d'une plus ou moins grande aptitude à anticiper sur les connaissances à acquérir pour enseigner, elles ne permettent pas pour autant d'expliquer les évolutions, stagnations, voire régressions observées. Ce sont plutôt les caractéristiques de chaque étape du cursus qui peuvent rendre compte de certaines transformations.

## 1. 1. Le parcours institutionnel

### • **Module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement (DEUG2)**

De par ses caractéristiques, le module de sensibilisation oblige les étudiants à se projeter dans une activité professionnelle future et à mesurer en retour le chemin qui leur reste à parcourir. Souvent, le choix de l'établissement, qui incombe à l'étudiant lui-même, révèle un fort investissement personnel. Caroline fait son stage dans le collège où elle va participer pendant trois ans à l'aide aux devoirs. Brahim retourne dans l'établissement où il a été scolarisé pour comprendre quelles mesures ont permis de restaurer l'image d'un collège stigmatisé par des événements tragiques. En observation dans un établissement et non chez un conseiller pédagogique, les étudiants ont eu, chose assez rare, la possibilité d'observer différents enseignants de la même discipline. La rédaction du rapport de stage les a obligés à confronter des pratiques, à formuler et organiser ces observations, à les compléter par différentes prises d'information, à les mettre en relation avec leurs lectures théoriques. L'attention portée au discours de l'enseignant, dans les séances de formation à l'université, a rendu certains étudiants, comme Brahim ou Anne, plus attentifs à la dimension pragmatique du langage.

### • **Didactique de la grammaire en Licence**

Alors que la nécessaire reconstitution des connaissances grammaticales n'a pu être qu'évoquée en sensibilisation, à travers la présentation des épreuves des différents concours, elle constitue l'objectif principal de l'UE de didactique de la grammaire, qui n'a été suivie que par Marylène. Les deux exercices d'évaluation proposés montrent que cette reconstitution ne se fait pas à l'échelle d'une année universitaire. Les étudiants se montrent capables, avec des apports théoriques et des conseils de méthode, d'actualiser leurs connaissances sur un sujet donné pour analyser une page de manuel de façon autonome. En revanche, la mobilisation de ces connaissances dans l'analyse de productions d'élèves nécessite un apprentissage de plus longue haleine. En cela, Marylène s'inscrit dans la moyenne des étudiants suivant cet enseignement.

### • **Maîtrise**

La confrontation des différents corpus met en évidence l'importance de la maîtrise (aujourd'hui master 1 de recherche). Au départ, je pensais organiser les corpus en fonction d'un seul critère : le temps d'obtention d'un concours de recrutement. Or, il est apparu que celui-ci ne suffisait pas. L'expérience d'une recherche personnelle, exigeant la connaissance approfondie de l'oeuvre d'un auteur, et celle d'une écriture longue se sont révélées complémentaires. Elles sont à mettre en relation avec une capacité à se réorienter, par exemple chez Brahim (qui prépare parallèlement le concours de CPE, et obtient la note de 17 en dissertation) ou chez Claire (qui aura rédigé quatre mémoires). Des difficultés mises au jour dans les mémoires de maîtrise (compréhension des textes littéraires chez Brahim, fonction référentielle du langage chez Géraldine) peuvent être levées progressivement pendant la préparation au concours, alors que chez des étudiants n'ayant pas eu l'expérience de la maîtrise, elles persistent dans l'écriture du mémoire professionnel : Sandra et Anne y rencontrent des difficultés auxquelles Géraldine était aux prises dans son mémoire de maîtrise et pendant la préparation au CAPES.

### • Préparation au CAPES

La préparation à l'épreuve de Français moderne (grammaire et stylistique) est un moment d'intense réorganisation, malheureusement plombé par la durée et le coefficient de l'épreuve. L'efficacité de cette préparation est étroitement tributaire du cursus antérieur. La question de vocabulaire exige une étude morphologique et sémantique en langue et un examen du contexte étroit et large qui justifie la sélection d'une acception ; elle impose donc une consultation plus rigoureuse des différents dictionnaires et une explicitation des processus d'interprétation. Les questions de grammaire, qu'elles appellent des synthèses ou l'étude de faits singuliers, confrontent les étudiants à l'examen d'un corpus : ils doivent relever des occurrences, les classer selon une problématique et les commenter. Nécessaire, la restitution des connaissances ne suffit pas. Elle est remise en question par l'exploration des cas limites, la définition des frontières du sujet. La consultation d'une grammaire universitaire devient une pratique obligée, mais la confrontation de plusieurs grammaires, bien que conseillée, reste l'exception : on ne l'observe que chez Caroline quand elle prépare l'agrégation. Le commentaire stylistique exige des étudiants qu'ils délaissent l'allusion pour une présentation plus explicite de la démarche interprétative qui s'appuie sur la description des faits de langue signifiants et leur mise en relation. Mais la liaison avec les enseignements de littérature est laissée au soin de l'étudiant.

En raison de ses caractéristiques héritées d'une tradition, cette épreuve ne joue pas pleinement son rôle : sa durée réduite (2h 30) encourage les associations trop rapides entre une forme et une analyse ou un terme ; l'acceptation par le jury de toute terminologie brouille les choix théoriques ; la limitation du corpus à un extrait littéraire laisse de côté de nombreux faits. Plus fondamentalement, elle reste difficile à articuler avec les enseignements linguistiques du cursus antérieur. Une réflexion sur les relations entre grammaire et linguistique, telle qu'ont pu la présenter G. Petiot (2000) ou R. Tomassone (2001) fait souvent défaut.

La préparation à l'épreuve sur dossier demande aussi une lecture des programmes de langue et des manuels avec une grammaire de référence. Mais, comme il s'agit d'une épreuve d'oral, et que la majorité des sujets sont littéraires, cette nécessité est moins fortement perçue par les étudiants.

### • Mémoire professionnel

S'il ne peut se substituer aux lacunes de la formation, comme l'absence de présentation du système graphique, le mémoire assume une fonction réflexive spécifique : écriture d'une pratique, il contribue à sa mise à distance, à l'exploration d'alternatives. Chez les jeunes professeurs que j'ai suivis, cette fonction s'actualise principalement de trois façons :

- l'écriture du mémoire comme moyen d'analyser un contexte : par exemple chez Caroline, qui, confrontée à des élèves réfractaires à la démarche intellectuelle qui lui a permis de se construire comme professeur de français, cherche à se doter d'outils théoriques, comme l'identification des postures de lecture ;
- l'écriture du mémoire comme moyen d'analyser une pratique qu'ils n'ont pas connue en tant qu'élève : c'est le cas du débat interprétatif pour Claire ou Brahim, de l'écriture d'invention pour Sandra, du travail en séquences pour Ariane et Géraldine ;

- l'écriture du mémoire comme moyen de convoquer et d'analyser d'autres éléments de la formation : des connaissances sur l'acte de lire et sur l'acquisition de l'orthographe permettent à Claire un recul métacognitif ; Brahim, lui, mesure l'intérêt d'une évaluation diagnostic.

Le traitement des annexes apparaît comme un poste d'observation révélateur (Y. Reuter, 2004). La place qui y est faite aux copies d'élèves est déterminante : Elles sont généralement limitées à une simple illustration du propos et ne deviennent que dans quelques mémoires le support d'une analyse qui oblige à une prise de distance.

### **1. 2. Des expériences cruciales**

Selon son histoire et sa personnalité, chaque étudiant investit différemment chaque étape de ce cursus. La lecture des corpus a permis de faire l'hypothèse d'expériences cruciales, non prédictibles, qui accélèrent la recomposition de connaissances linguistiques :

- expérience de lecture chez Claire, la rencontre du texte dramatique modifiant en profondeur ses représentations de la langue et des discours ; expérience de lecture également chez Brahim qui « ose » un mémoire sur trois recueils poétiques ;
- expérience d'écriture chez Caroline, pour qui le mémoire de maîtrise permet une véritable appropriation des connaissances universitaires sur le texte et les discours ;
- expérience de métalinguistique chez Ariane qui prend le risque, à l'oral du CAPES, de différer un choix de dénomination pour étudier une forme résistant à l'analyse ;
- expérience mixte chez Sandra qui prend conscience des problèmes de formulation des consignes à travers les difficultés de ses élèves, ou chez Géraldine qui, par un constant retour critique sur son dispositif didactique assure des ajustements.

Mais on se gardera de généraliser : des expériences peuvent être fortement investies sur le plan subjectif sans avoir les effets attendus sur le plan de la réorganisation des connaissances. Par exemple, Anne ne tire qu'un constat de diversité de la variété des cours de langue observés en stage de sensibilisation. « Chacun enseigne à sa manière, la grammaire par exemple » note-t-elle en réponse au questionnaire. Elle ne dispose pas, à ce moment de son cursus, des connaissances lui permettant de discuter ces choix sur le plan didactique. Quant à Marylène, si son expérience de contractuelle est vécue comme un moment d'affirmation personnelle, c'est en rédigeant le rapport pour le CAPES réservé qu'elle dégage un principe organisateur de ses interventions didactiques dans le domaine de la langue, avec la notion de plaisir des mots. On peut penser que la mise eu jour de ce principe a des incidences sur le contenu et l'organisation de ses connaissances linguistiques, mais rien ne permet de le prouver.

### **1. 3. Des manques**

Les évolutions observées sont contrariées par le fait que des pans de la

formation linguistique restent en dehors du cursus des étudiants : réflexion sur les relations entre grammaire et linguistique, étude de la variation et de la norme, connaissance du système graphique, étude des processus d'interprétation, genèse des textes, etc. S'ajoute à cela le fait que la formation didactique intervient tardivement et que les questions de littératie, qui mettent en relation les pratiques sociales et les représentations, le système de l'écrit et les apprentissages y sont peu traitées.

## **2. Les savoirs : entre déstabilisation et réorganisation**

### **2. 1. La juxtaposition de l'ancien et du nouveau**

L'introduction de savoirs linguistiques nouveaux se fait généralement par la déstabilisation de savoirs anciens : on montre par exemple aux étudiants que les critères graphiques, prosodiques et sémantiques ne suffisent pas à définir la phrase, que le prédicat *faire l'action* ne permet pas de définir le sujet. La question se pose alors des remaniements que le savoir ancien doit subir. Elle devient plus aiguë encore lorsque les nouveautés sont introduites avec leur cadre théorique, sans référence à des descriptions plus anciennes, comme c'est le cas dans certains enseignements de linguistique.

Laissé à la charge de l'étudiant, ce remaniement ne va pas de soi. Les travaux des étudiants et des stagiaires donnent à voir plusieurs strates de savoirs. Tantôt, savoirs anciens et nouveaux coexistent : tel étudiant caractérisera la situation d'énonciation, mais continuera à définir les modes sans référence à l'énonciation. Il ne lui a pas été permis de tirer toutes les conséquences de l'introduction d'un savoir nouveau pour remanier ses connaissances antérieures. Dans d'autres cas, une sorte de mélange semble prévaloir : il se caractérise par des classements hétérogènes, une confusion entre différents niveaux d'analyse. Ce phénomène est fréquent quand il s'agit de décrire des faits relevant du texte ou du discours et mettant en jeu des catégories de la langue (Cf. Ariane, *texte et discours*). Dans d'autres cas enfin, on note une tendance à rabattre le nouveau sur l'ancien : Géraldine, par exemple, assimile déictiques locatifs et indications de lieu tandis que Anne réduit les présentatifs à la mise en relief. On note des variations pour une même personne, selon la question traitée, le corpus donné, le moment de sa formation,

Inversement, lorsqu'ils sont aux prises avec l'analyse d'une forme ou d'une construction qui résiste, certains font feu de tout bois et convoquent des étiquettes anciennes au service d'analyses fines (comme Géraldine en sémantique grammaticale et référentielle ou Sandra en morphologie).

### **2. 2. La variété des dynamiques structurantes**

L'étude du corpus a permis d'identifier aussi des dynamiques structurantes qu'il s'agirait de favoriser. On les voit se dessiner quand les étudiants se mettent à écrire longuement sur un fait de langue. Ils sont amenés à justifier leurs choix terminologiques, à mettre en relation différents niveaux d'analyse. On a noté chez Claire une exploration par l'écriture d'une structure concessive, peu conforme aux exigences du concours par sa longueur et son cheminement complexe, mais significative d'un rapport au savoir en pleine évolution. Le commentaire stylistique peut aussi être le lieu de mises en relations prometteuses, dès lors que les étudiants

acceptent de différer l'interprétation ou de revenir sur une première lecture à la lumière d'autres faits de langue.

J'ajouterai deux perspectives issues de mon expérience d'enseignement, mais que je ne peux fonder sur l'étude d'un corpus recueilli spécifiquement à des fins d'évaluation. On peut penser que des classements sur des corpus plus vastes et plus contrastés, mettant en jeu des critères relevant de différents niveaux précisément identifiés, sont des aides à la réorganisation des savoirs, de même qu'une réflexion critique sur la terminologie, s'appuyant sur une approche historique et des comparaisons entre langues.

### **3. Les freins à la recomposition de savoirs**

#### **3.1. Persistance des premières représentations métalinguistiques**

Certaines observations, qui seraient restées anecdotiques à l'échelle d'un devoir, prennent une signification différente dans un corpus complet. Les récurrences, de quelque niveau qu'elles soient, signalent des points de résistance à travailler en formation. On est frappé de la persistance de certaines descriptions de la langue, présentées à l'école primaire et rarement reprises dans la formation ultérieure. Ainsi, les contours de l'unité lexicale coïncident pour beaucoup avec le blanc graphique, le trait d'union étant le seul mode de composition reconnu avec la soudure.

De même, la définition de la phrase comme suite de mots commençant par une majuscule et se terminant par un point reste vivace. Cela peut expliquer le rôle majeur que les étudiants attribuent à la ponctuation dans l'analyse syntaxique :

- le point est associé à la phrase, d'où une tendance à analyser la phrase non verbale comme la phrase verbale ;

- la virgule est associée à une pause courte, d'où une tendance à confondre la ponctuation qui signale un même niveau syntaxique (dans une énumération par exemple) et celle qui indique un changement de niveau syntaxique ou un décrochage énonciatif (prédication seconde, incise, modalisateur).

Surestimé sur le plan syntaxique, le rôle de la ponctuation est sous-estimé dans l'analyse stylistique ou textuelle. On a pu noter aussi que le retour à la ligne dans la poésie versifiée était parfois interprétée comme une démarcation syntaxique, au prix de quelques contresens.

L'importance accordée à la ponctuation va de pair avec une approche linéaire de la phrase : les relations syntaxiques sont ramenées à l'ordre des mots, témoin la récurrence des verbes *introduire*, *précéder*, *antéposer*, ce qui entraîne des confusions dans l'analyse de la hiérarchie des constituants, notamment dans l'analyse de la phrase complexe, voire des contresens dans les cas où l'ordre des mots ne correspond pas au patron attendu. Cet aplatissement de la syntaxe sur la linéarité de l'énoncé a des conséquences en stylistique, où il est fait peu de distinction entre un ordre des mots contraint sur le plan syntaxique, réglé sur le plan textuel ou choisi pour des raisons d'expressivité et/ ou de prosodie. On mesure tout l'intérêt qu'il y aurait à proposer aux étudiants de Lettres une approche linguistique de la ponctuation, afin de mettre à distance leur souvenirs de l'école primaire, rarement

interrogés dans la suite de leur cursus.

### 3. 2. L'écran de la terminologie

Pourtant confrontés à des variations terminologiques entre leurs cursus scolaire et universitaire, les étudiants observés manifestent souvent une confiance exagérée dans la terminologie, qui donnerait accès, de façon transparente à l'analyse grammaticale. L'absence de formation à l'histoire des notions et théories grammaticales explique cette illusion qu'illustre bien la formule, rencontrée chez Anne et ailleurs : « comme son nom l'indique ». Cette formule est particulièrement trompeuse quand il s'agit d'étudier des classes hétérogènes comme le pronom, l'adverbe ou des formes dont un seul effet de sens est saisi par la dénomination, comme le conditionnel ou le possessif, sans parler des confusions entre temps et aspect induites par l'opposition présent/ passé.

Dans les erreurs d'analyse observées chez les étudiants, on retrouve les dysfonctionnements même de la terminologie grammaticale : désignations tantôt formelles tantôt sémantiques (par exemple *article/ déterminant*), cumul des désignations qui brouille les niveaux d'analyse (par exemple *complément d'objet/ complément du nom*). Par ailleurs, termes reposant sur une association bi-univoque entre forme et sens, comme *conditionnel*, sont des freins pour concevoir la polyvalence des morphèmes.

Dans certains secteurs critiques, on voit se cumuler des difficultés de d'analyse, d'orthographe et de terminologie. C'est le cas du participe passé, dont l'accord reste délicat dans les écrits des étudiants, mais qui leur pose aussi des problèmes d'identification et d'interprétation (confusion entre temps composés et voix passive, identification du complément du participe). Or, le terme *participe passé*, introduit dès l'école primaire est doublement inapproprié. D'une part, il désigne rarement la forme complète (*ayant chanté*), mais généralement la forme adjectivale du participe *chanté* dont la nature adjectivale est ainsi occultée. D'autre part, le terme *passé*, résulte d'une confusion entre temps et aspect. On note par ailleurs une tendance très forte des étudiants à appeler indifféremment les verbes *être* et *avoir* auxiliaires dans tous leurs emplois. Paradoxalement, les étudiants ont rarement été conduits à faire des rapprochements syntaxiques qui mettent en évidence des fonctionnements morphosyntaxiques comparables : phrase attributive avec le verbe *être* et forme composée avec l'auxiliaire *être* (*ils sont gais/ ils sont partis*), phrase où le verbe *avoir* a deux compléments, un complément d'objet et un attribut du complément d'objet et forme composée avec l'auxiliaire *avoir* (*les cheveux que j'ai frisés naturellement/ les cheveux que j'ai frisés au fer*).

Enfin, l'idée que la maîtrise du métalangage suppose non seulement la connaissance des termes désignant des notions mais aussi l'usage rigoureux de verbes est très peu partagée. Les étudiants sont souvent démunis pour décrire les grandes opérations sémantiques : *référer, désigner, caractériser, prédiquer*. Ils ont plus volontiers recours à un terme comme *renvoyer* qui peut signifier indifféremment un renvoi extralinguistique ou intratextuel.

### 3. 3. Le malentendu sur les manipulations

On peut s'interroger sur les résistances que rencontre une démarche proprement linguistique. Pourquoi est-il si difficile de faire admettre que l'observation des fonctionnements de la langue doive précéder le choix d'un terme métalinguistique et que des manipulations peuvent aider à mettre au jour ces fonctionnements ? L'observation des corpus fait apparaître que les manipulations sont souvent assimilées aux moyens mnémotechniques introduits en début de scolarité pour l'analyse syntaxique, soit parce que les étudiants sollicitent automatiquement les questions *qui ? quoi ?*, soit parce qu'ils procèdent à des manipulations de la même façon qu'ils utilisent ces questions, c'est-à-dire sans savoir ce qu'ils font, pourquoi ils le font et à quel niveau d'analyse ils se situent.

#### 4. Perspectives pour la formation

##### 4. 1. Un échantillon des processus à l'oeuvre dans l'élaboration et l'interprétation des discours

Tantôt considérées comme des étourderies, tantôt comme des erreurs réhébilitaires, les difficultés langagières et métalinguistiques observées dans les corpus ne font pas l'objet d'un traitement particulier. Pourtant, dans la perspective d'une formation d'enseignants de français, il y a là un matériau à exploiter pour finaliser et dynamiser la réorganisation des connaissances grammaticales. Cela suppose qu'au lieu de considérer ces erreurs comme des aberrations vite mises entre parenthèses, on les aborde comme les traces d'un processus normal à travers lequel on peut retrouver, dans une certaine mesure, la genèse de celles des élèves. Quel expert en effet ne se surprend pas à un accord de proximité, à une confusion terminologique, à une lecture privilégiée qui trahit les droits du texte ? Les recherches en psychologie cognitive ont pu montrer que chez l'apprenant comme chez l'expert (Fayol, 2006), la récupération en mémoire des formes orthographiques fléchies se substitue progressivement à l'application systématique de la procédure d'accord, ce qui exige la mise en place d'un système de contrôle, fondé sur des règles explicites. Il semble important qu'un futur enseignant de français comprenne pourquoi un apprenti comme un expert peuvent produire, pour des raisons souvent différentes, un accord comme *il les timbres*, et de quels moyens ils disposent pour identifier l'erreur et la corriger.

De même, les confusions lexicales sont autant d'indications sur l'accès au lexique mental : en quoi est-il organisé comme un dictionnaire et en quoi s'en distingue-t-il ? (J.-P. Babin, 1998) comment exploite-t-il le caractère compositionnel, donc prédictible du sens (par exemple *désintéressé* pour *sans intérêt*) ? Il semble aussi important de faire percevoir les délicates négociations entre choix lexical, construction syntaxique et énonciation dont les différents états d'un texte portent la trace (C. Fabre, 2002) et les difficultés de compréhension qu'un expert rencontre lorsqu'il doit lire un texte sur un sujet qu'il maîtrise mal (J.-L. Dumortier, 2000 : 29<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> L'auteur y fait référence à l'article de RECHT, D.r. & LESLIE, L., « Effect of prior Knowledge on good and poor reader's memory of text » *Journal of Educational Psychology*, n°80, 1988.

Enfin, le rapport au métalangage gagnerait à être élucidé. Compte tenu des modalités de l'enseignement, il semble inévitable que des représentations prototypiques, construites en début d'apprentissage, soient très prégnantes. L'enjeu est de comprendre pourquoi, dans certains cas, elles se fossilisent et quelles conditions doivent être réunies pour qu'elles continuent de s'enrichir, au double contact de l'activité épilinguistique et des apports théoriques.

#### **4. 2. Pour un retour réflexif accompagné**

Mais ce programme de travail se heurte à une difficulté. Alors que le rôle de la métacognition est essentiel dans les processus de lecture et d'écriture, les étudiants et avec eux les enseignants qui les forment, ont tendance à interpréter ces défaillances comme une incapacité à poursuivre de telles études, ce qui induit une résistance affective à la réflexivité, renforcée par une sorte de cercle vicieux : leur insécurité linguistique renforce leur rapport à la norme et leur interdit de s'interroger sur les causes mêmes de cette insécurité. Par ailleurs, l'absence d'enseignement sur les processus de lecture et d'écriture et le contrôle métacognitif dans la formation des futurs enseignants de français fait qu'ils ne disposent pas d'outils pour penser leurs difficultés.

Or un tel retour réflexif pourrait avoir des effets positifs à la fois sur les compétences langagières des étudiants, sur leur savoir-faire grammatical et sur leurs compétences didactiques. Revenir avec eux sur les erreurs de découpage syntaxique et/ ou d'interprétation, sur les analyses sémantiques trop globales devrait les rendre plus sensibles aux ambiguïtés syntaxiques et au rôle respectif des différents morphèmes. Aborder un écrit universitaire comme un état d'un texte en cours de transformation peut contribuer à faire évoluer des représentations de l'écriture souvent très éloignées des travaux sur la genèse du texte et offrir une alternative didactique au guidage très fort de l'activité d'écriture, caractéristique de la pratique des débutants. Si l'on note dans les pratiques des enseignants une grande réticence à étudier la langue à partir de corpus d'élèves, c'est sans doute parce que ce travail sur des écrits non normés, à commencer par les leurs, a rarement été mené.

Il semble donc important que l'étudiant soit incité à développer une attitude réflexive sur son activité langagière et métalinguistique tout au long de son cursus universitaire et que des apports théoriques sur les processus de lecture et d'écriture nourrissent cette réflexion. Il est important aussi qu'il prenne conscience que cela nécessite qu'il réorganise ses connaissances pour en accueillir de nouvelles, de façon à éviter les placages, les distorsions, les oublis rapides. Pendant l'année de préparation au CAPES, j'ai tenté de développer la pratique du cahier de bord, instrument d'élucidation des démarches de l'étudiant, mémoire des réussites et des erreurs au fil des travaux, guide d'utilisation des grammaires et dictionnaires. Mais limitée à une année et sans relais vers des enseignements proprement didactiques, cette aide à la réorganisation des connaissances grammaticales reste modeste. Elle pourrait prendre place dans un cursus linguistique et didactique intégré aux études de Lettres.

### **4. 3. Pour un cursus linguistique et didactique intégré**

Dans le prolongement des travaux présentés au chapitre 4 de la deuxième partie, cette étude est une contribution à la conception d'un cursus linguistique et didactique intégré dans un parcours progressif en 5 ans, destiné à de futurs professeurs de français. C'est aussi une contribution indirecte à un remaniement profond des épreuves du CAPES, jouent on sait qu'elles modélisent la formation.

Mais ces propositions ne s'envisagent pas sans un programme de recherche destiné à les évaluer et à les faire évoluer. Les suivis longitudinaux ne permettant qu'une étude qualitative, il serait nécessaire de constituer des corpus plus conséquents sur certains points cruciaux que l'étude a mis en évidence. Il serait également possible de constituer des corpus correspondant à un profil d'étudiant donné, à partir d'une évaluation diagnostic, de mettre à l'épreuve sa consistance et d'évaluer les aspects de la formation qui devraient être renforcés ou aménagés.

Sur un plan théorique, je souhaiterais reprendre l'hypothèse d'Aline Robert (2002) sur les cinq composantes de la pratique professionnelle - les composantes cognitive, médiative, personnelle et sociale/ institutionnelle - pour travailler sur la genèse de la composante cognitive. Si l'on admet que les pratiques des enseignants sont rapidement stables et cohérentes et les marges de manœuvre limitées, il devient essentiel de s'interroger sur les couplages entre la composante cognitive et d'autres composantes à travailler selon les moments de la formation et le type d'activité susceptible de rendre ces couplages efficaces. On peut faire par exemple l'hypothèse que l'articulation entre la composante cognitive et la composante médiative, essentielle dans l'acte d'enseignement, n'est pas traitée suffisamment tôt dans les cursus et que des pratiques comme le retour réflexif des étudiants sur leurs propres productions dans le cadre d'une élucidation collective permettrait de développer à la fois des compétences métalinguistiques et des compétences dans le domaine de la gestion des interactions langagières. On constate également que la composante sociale/ institutionnelle est souvent travaillée en fin de formation, indépendamment de la composante cognitive alors que leur négociation est indispensable pour identifier des marges de manœuvre. Est-il pertinent d'aborder plus tôt la composante sociale/ institutionnelle ? sous quelle forme ? Comment prévenir le cloisonnement signalé plus haut ?

Il y a là un outil intellectuel pour penser sans les opposer contenus et pratiques d'enseignement dont je souhaiterais éprouver la validité. Mais je ne m'engagerai pas dans ce vaste champ de recherche sans avoir complété mes lectures théoriques dans des domaines comme l'analyse didactique des pratiques et l'ergonomie cognitive.

## Conclusion

Au terme de la relecture critique d'un itinéraire non linéaire, je constate que ses bifurcations sont en partie liées au fait que je sous-estimais au départ la complexité des relations entre grammaire et linguistique. Dans mes premiers travaux, il m'a semblé possible de mener dans un même cadre théorique l'analyse des productions d'élèves et des descriptions proposées par les grammaires scolaires pour formuler des propositions didactiques en termes de secteurs clés de la langue à étudier et de progression. Ce faisant, je me suis heurtée à des difficultés qui m'amènent aujourd'hui à disjoindre des questions que je ne distinguais pas :

- De quels outils théoriques l'enseignant a-t-il besoin pour décrire la production verbale ? pour analyser la compréhension et l'interprétation des énoncés écrits et oraux ? pour faire réfléchir sur le langage et la langue ? pour appréhender la variation et la norme ? pour évaluer les différentes descriptions linguistiques qu'il rencontre (normatives, descriptives ou explicatives, du français et d'autres langues) ?
- Quels sont ceux dont l'enseignant doit avoir la maîtrise et ceux que les élèves devront acquérir ?
- Comment tenir compte de la relation très particulière qu'entretiennent enseignement et apprentissage dans le domaine du français où il s'agit moins de découvrir un savoir nouveau que d'élucider ce que l'élève fait déjà plus ou moins consciemment ou pourrait faire ?

Lorsque je me suis interrogée sur les raisons pour lesquelles la « greffe » linguistique ne prenait pas chez les étudiants de Lettres Modernes, j'ai pu mesurer combien ces derniers étaient laissés à eux-mêmes pour opérer deux mises à distance aussi délicates que nécessaires : adopter différents points de vue sur le même objet, ce qui va contre les représentations de la langue construites par la grammaire scolaire, et s'orienter dans la diversité des métadiscours linguistiques et grammaticaux d'hier et d'aujourd'hui. Cela me conduit à revenir aux deux hypothèses avancées en introduction pour les préciser et les compléter.

Si le métadiscours de l'école peut fonctionner sans souci de référencement, c'est-à-dire ne plus avoir un fonctionnement langagier normal, c'est sans doute parce qu'il se développe sans prendre

suffisamment appui sur l'activité métalinguistique convoquée dans les tâches de production et de compréhension, ce qui ne signifie pas qu'il doive s'y fondre. L'étude des différents corpus a montré que les cloisonnements entre enseignements de littérature et de linguistique et l'absence de retour réflexif des étudiants sur leurs propres écrits ne favorisaient pas cette prise en compte. Il resterait à montrer comment la didactique peut intégrer les apports de la linguistique cognitive.

La seconde hypothèse était que le professeur, compte tenu de ses représentations du langage et de la grammaire scolaire, ainsi que de ses connaissances linguistiques, peine à entrer dans une interaction qui prenne en compte les métadiscours des élèves, avec leurs imperfections mais aussi leurs intuitions, et ne parvient pas à procéder aux ajustements et négociations nécessaires pour élaborer un métadiscours plus adéquat aux faits de langue à décrire. Ce constat, fait dès la première recherche (1995) appelle une réflexion sur la relation entre la composante cognitive et la composante médiative qui pourrait être travaillée bien en amont dans la formation des enseignants. Mais il pose surtout la question de l'organisation des connaissances. Car pour pouvoir entrer dans ce type d'interaction, il faut que l'enseignant applique à l'intervention de l'élève sa propre grille de lecture, en infère l'état des connaissances de ce dernier et se donne les moyens de le modifier en agissant sur les processus de transferts des apprentissages. Or, ce qui ressort le plus nettement de l'étude des différents corpus, c'est que le travail d'organisation, de hiérarchisation, de distinction entre les niveaux d'analyse, d'intégration des connaissances nouvelles reste presque entièrement à la charge de l'étudiant avec les disparités que l'on a pu constater. Faut-il s'étonner ensuite que les enseignants interviennent généralement très peu sur le transfert des connaissances, présentent une notion à la fois sans la mettre en rapport avec d'autres et redoutent la part d'initiative qui pourrait être laissée à l'élève dans une phase d'essai et d'erreur ?

En formulant un programme de recherche sur la formation des pratiques des débutants, on rejoint ainsi les apprentissages des élèves et les questions posées par la didactique à la linguistique.

## Bibliographie

### A

ANDERSEN, H.-L. & NØLKE, H (2002), *Macrosyntaxe et macrosémantique*. Bern, Peter Lang.

ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F. (1995), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*. Actes du Colloque international de Paris X – Nanterre, organisé avec le soutien du conseil régional d’Ile de France, de l’IUFM de Versailles et du Rectorat de Versailles. *Linx n° spécial* (2 volumes), Paris X-Nanterre.

ANIS, J. & BORÉ, C. (2004), *Théories de l’écriture et pratiques scolaires*. *Linx N°51*, Paris X-Nanterre.

APOTHÉLOZ, D. (1995), *Rôle et fonctionnement de l’anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève-Paris, Droz.

APOTHÉLOZ, D. & PEKAREK DOEHLER, S. (2003), « Nouvelles perspectives sur la référence : des approches informationnelles aux approches interactionnelles », *Verbum*, XXV-2. Presses universitaires de Nancy.

ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986), *La grammaire d’aujourd’hui*. Paris, Flammarion.

AUROUX, S., COLOMBAT, B. (1999), « Le projet de Dictionnaire de terminologie linguistique », *Revue française de linguistique appliquée*, vol III 2, pp. 109-113.

AUTHIER-REVUZ, J. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.

## **B**

BABIN, J.-P. (1998), *Lexique mental et morphologie lexicale*. Bern, Peter Lang.

BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, tome 1.

BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, tome 2.

BLANCHARD-LAVILLE, C. & NADOT, S. (2000), *Malaise dans la formation de enseignants*. Paris, L'Harmattan.

BOCH, F. (1999), *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université; la prise de notes, entre texte source et texte cible*. Atelier national de reproduction des thèses, Lille 3.

BOCH, F. & GROSSMANN (1999), « Lecture de textes linguistiques et compétences définitionnelles », *le français aujourd'hui*, n° 125. Paris, pp. 24-35.

BONNET, C. & GARDES-TAMINE, J. (1990), *L'enfant et l'écrit, récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris, Armand Colin.

BONNET, C (1994) : *Plume en main ou l'itinéraire de l'enfant qui apprend à écrire*. Lausanne, CVRP.

BRIGAUDIOT, M. (coord.) (2000), *PROG, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris, Hachette éducation-INRP.

BRIOT, M., 1993, « Esquisse de problématique dans l'élaboration d'une terminologie grammaticale », *Lidil* n°8.

BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

BUCHETON, D. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles.

BUCHETON, D. (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », in DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F., *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP de Grenoble, pp. 137-150.

## C

CALAME-GIPPET, F. (2001), « Problématiser le rapport aux savoirs de référence en formation initiale : le cas du *schéma narratif* », in GARCIA-DEBANC, C, CONFAIS, J.-P., GRANDATY, M. (Coord.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées ; pp 349-64.

Centre de recherches linguistiques de l'Université Paris X (1994), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation, saisie de 263 copies rédigées par des élèves de C.A.P., B.E.P. et Bac Pro*.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, B. (2002-a) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, B. (dir.) (2002-b) : *Ecrire en ZEP* Paris, Delagrave.

CHAROLLES, M. (1988), « Les plans d'organisation textuelle, périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques* n°57, Metz, pp. 3-13.

CHAROLLES, M. (1994), « Anaphore associative, stéréotype et discours » in SCHNEDECKER, C. CHAROLLES, M., KLEIBER, G., J. DAVID, J. (eds.), *L'anaphore associative, aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatique*. Paris, Klincksieck.

CHARTRAND, S.-G. (2006), « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants », in LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (eds.) *Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses universitaires de Namur, Dyptique.

CHEKOUR, K. (1995), « Cohérence de l'incohérence dans un cadre incohérent » in ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F., *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*. Actes du Colloque international de Paris X – Nanterre, organisé avec le soutien du conseil régional d'Ile de France, de l'IUFM de Versailles et du Rectorat de Versailles. *Linx* n° spécial (2 volumes), Paris X-Nanterre.

- CHERVEL A. (1977), *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (1995, rééd. 2005), *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris, Nathan.
- CHOMSKY, N. (1975), *Questions de sémantique*. Paris, Seuil.
- CHOMSKY, N. (1980), *La forme et le sens*. Paris, Seuil.
- CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Foris.
- CLOT, Y. (2005), « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne », in FILLETAZ, L ; & BRONCKART, J.-P., *L'analyse des actions et de discours en situation de travail*. Louvain-la-neuve, Peeters, pp 37-55.
- COMBETTES, B., 1978, « Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants », *Langue française* n°38. Larousse, Paris, pp. 74-82.
- COMBETTES, B. (1983), *Pour une linguistique textuelle, la progression thématique*. Paris-Gembloux, Duculot.
- COMBETTES, B. (1986), « Introduction et reprise des éléments d'un texte », *Pratiques* n°49, Metz, pp. 69-84.
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988, rééd. 1991), *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- COMBETTES, B., (1999), « L'élaboration d'une terminologie pour l'enseignement de la langue », *Revue française de linguistique appliquée*, vol III 2, pp. 99-108.
- COMBETTES, B. (2005), « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques* n°125-6, Metz, pp. 7-24.
- COMBETTES, B. (2006), « La grammaire : unicité ou multiplicité », in. *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Les journées de l'Observatoire National de la Lecture.
- COMBETTES, B. (2007), « L'analyse thème/ rhème dans une perspective diachronique », *Linx* n°55, Paris X-Nanterre, à paraître.
- CORBLIN, F. (1989), *Indéfini, défini, démonstratif*. Genève, Droz.

CORBLIN, F. (1995), *Les formes de reprise dans le discours*. Rennes, PUR.

CULIOLI, A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations*. Paris, Ophrys.

## **D**

DABÈNE, M. & REUTER, Y. (dir.) (1998), *Lidil, n°17, Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement universitaire*. Grenoble, ELLUG.

DEFAYS, J.-M., MARECHAL, M. & MELON, S. (2000), *La maîtrise du français, Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles, De Boeck.

DE WECK, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants ; étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

DUBOIS, J., LAGANE, R (1973, rééd.1989), *La nouvelle grammaire du français*. Paris, Larousse.

DUMORTIER, J.L. (2000), « Aux grands maux, les grands remèdes », in *La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles, De Boeck Université.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984), *Lire et raisonner*. Privat.

## **E**

EHRlich, M.-F. , RÉMOND, M. & TARDIEU, H. (1993), « « Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs » in JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M (Eds.), *Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture*. Paris, Nathan, pp.279-298.

## **F**

FABRE-COLS, C. (dir.) (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles. De Boeck-Duculot.

FABRE-COLS, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF.

FAYOL, M. (2006), « l'orthographe et son apprentissage » in *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Les journées de l'Observatoire National de la Lecture.

FREYERMUTH-WISSELER, S.-A. (1995) : « Pour une approche mémorielle des difficultés linguistiques des élèves en formation professionnelle : quelques propositions didactiques », in ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F., *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolècte*. Actes du Colloque international de Paris X – Nanterre, organisé avec le soutien du conseil régional d'Ile de France, de l'IUFM de Versailles et du Rectorat de Versailles. *Linx n° spécial* (2 volumes), Paris X-Nanterre, pp. 323-338.

## G

GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*. Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Diffusion *Pratiques*.

GARCIA-DEBANC, C. (1995), « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques », revue *Repères* n° 12. Paris, INRP.

GARCIA-DEBANC, C, TROUILLET, A. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : En formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ? ». *Pratiques* n°105-106, pp. 51-82.

GOIGOUX, R. (2003) : « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français ». XII<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques organisée par l'Association internationale pour la Recherche en Didactique des Mathématiques, ARDM, Corps, Août 2003.

GONNIN-BOLO, A. & BENOIT, J.-P. (2004), *Le mémoire professionnel en IUFM, Bilan de recherches et questions vives*. Lyon, INRP.

GRESILLON, A. (1994) ; *Eléments de critique génétique. Lire les*

*manuscrits modernes*. Paris, PUF.

GREVISSE, M. (1975), *Le bon usage*. Gembloux, Duculot.

## H

HAGÈGE, C., (1985), *L'homme de paroles, Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris, Folio essais.

HALLIDAY, M.K.A. HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*. Londres, Longman.

HALTÉ, J.-F. & PETITJEAN, A. (1978), « Lire écrire en situation scolaire », *Langue française* n°38. Paris, Larousse.

HALTÉ, J.-F. (1992), *La didactique du français*. Paris, PUF.

HICKMAN, M. (1984), « Fonction et contexte dans le développement du langage », in DELEAU, M. (dir.) *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes, PUR.

HUOT, H. (1981-a), *Constructions infinitives du français, le subordonnant « de »*. Genève, Droz.

HUOT, H. (1981-b), *Enseignement du français et linguistique*. Paris, Armand Colin.

HUOT, H (dir.) (1988), *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, publication du groupe grammaire scientifique du français. Paris, Collection ERA 642 (UA 04 1028).

HUOT, H. (dir.) (1991), *La grammaire française entre comparatisme et structuralisme*. Paris Armand Colin.

HUOT, H. (dir.) (1995), *L'ordre des Mots*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

HUOT, H.(2001), *Morphologie, Forme et sens des mots du français*. Paris, Armand Colin.

## J

JAFFRÉ, J.-P. & BOLLENGIER, F. (1995), « Le lycée professionnel et l'orthographe, diagnostic et propositions de remédiation », in ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F. (dir.), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*. Actes du Colloque

international de Paris X – Nanterre, organisé avec le soutien du conseil régional d’Ile de France, de l’IUFM de Versailles et du Rectorat de Versailles. *Linx* n° spécial (2 volumes), Paris X-Nanterre.

JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*. Paris, Éditions de Minuit, réédité Gallimard, Points, 1970.

## **K**

KAIL, M. (1983), « La coréférence des pronoms », in BRONCKART, J.-P., KAIL, M. NOIZET, G. , *Psycholinguistique de l’enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

KARMILOFF-SMITT, A. (1985), « Langage and cognitive processes from a developpemental perspective », *Langage and cognitive processes*, 1, (1) , pp. 61-85.

KERLEROUX, F. (1990), « Pour une analyse théorique du statut de l’écrit », *Le gré de langues* n°1. Paris, L’Harmattan, pp. 180-86.

KLEIBER, G. (1990), *La sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris, Puf.

KLEIBER, G. (1991), « anaphore, deixis », *L’information grammaticale* n°51, pp. 3-18.

KLEIBER, G. (1994), *Anaphore et pronoms*. Duculot, Louvain.

KLEIBER, G. (2001), *L’anaphoreassociative*.Paris, Puf.

## **L**

LABORDE-MILAA, I. BOCH, F. & REUTER, Y. (dir.) (2004), *Pratiques*, n°121-122. Metz.

LANGUMIER, M. (1990), « Implicites et malentendus en cours de français dans les dialogues », in FRANÇOIS, F. *La communication inégale*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 113-145.

LAUWERS, P. (2004), *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948*. Louvain, Peeters.

## **M**

MAINGUENEAU, D. (1990), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.

MAINGUENEAU, D. (2004), *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*. Paris, Armand Colin.

MASSERON, C. & SCHENEDECKER, C. « Production des chaînes de référence et problèmes de structuration textuelle : la redénomination comme catalyseur d'une conjoncture discursive », in ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F. *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte, Lix* numéro spécial, volume II. Paris X-Nanterre, pp. 423-442.

MASSERON, C. (2004), « Analyse critique de quelques dispositifs d'écriture en DEUG », *Pratiques*, n°121-122. Metz, pp. 58-80.

MASSERON, C. (2004), « Note sur l'apprentissage du compte rendu », *Pratiques*, n°121-122. Metz, pp. 217-254.

MASSERON, C. (2004), « Les paradoxes de CAR , entre énoncés et discours – ou les difficultés d'un traitement didactique des connecteurs », *Lix* n°51, *Théories de l'écriture et pratiques scolaires* sous la direction de J. ANIS et C. BORÉ, Paris X-Nanterre pp. 107-128.

MASSERON, C. (2005), *Du discours à la langue : pour une didactique de l'écriture*. Document de synthèse présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Metz.

MILNER, J.-C. (1978), *De la syntaxe à l'interprétation. Quantités, insultes, exclamations*. Paris, Seuil.

MILNER, J.-C. (1982), *Ordres et raisons de langue*. Paris, Seuil.

MOREL, M.-A. (1996), *La concession en français*. Paris, Ophrys.

MORTUREUX, M-F (1997), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, SEDES.

## N

Nadeau, M. Fisher, C. (2006) : *La grammaire nouvelle, La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

## P

PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2004), « L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur débutant. L'exemple de la ponctuation à l'école primaire en France », *La Lettre de l'AiRDF* n°34, pp. 33-38.

PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF

PERRET, M. (1994) : *L'énonciation en grammaire de texte*. Paris, Nathan Université.

PETITJEAN, A. (1999), « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », in PETITJEAN, A & PRIVAT, J.-M., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Metz, Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Centre de recherche de didactique du français, pp. 83-116.

PETITJEAN, A. (2001), « Histoire de la description scolaire au collège de 1975 à 1997 : de l'émergence à la reconnaissance de la perspective textualiste », in GARCIA-DEBANC, C, CONFAIS, J.-P., GRANDATY, M. (Coord.) *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*. Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées ; pp 199-216.

PLANE, S. (1994), *Ecrire au collège, didactique et pratiques d'écriture*. Paris, Nathan.

PLANE, S. (1998) : « Pratiques déclarées et représentations d'enseignants du second degré en France ». Bordeaux, communication Communication au *NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE FOR GLOBAL CONVERSATIONS ON LANGUAGE AND LITERACY*.

PLANE, S., (dir.) (2002), *L'écriture et son apprentissage*, *Repères* n°26-27. Paris, INRP.

PLANE, S., 2003, « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». Rome *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata* anno III/1, pp.57-77.

PERET, M. (1996 à vérifier, et mettre un accent au E), *L'énonciation en grammaire de texte*. Paris, SEDES.

PETIOT, G. (2000) : *Grammaire et linguistique*. Paris, Armand Colin.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C. (2002) : *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

POLLET, M.-C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles, De Boeck-Lancier.

## R

RASTIER, F. (2005) : Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus, in Williams, G., éd., *La linguistique de corpus*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., DEVERNAUD, M. & JESPERSEN, J. (1988, a), *Écrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988, b), « Anaphore, cataphore et mémoire discursive ». *Pratiques* n°57, Metz, pp. 15-43.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995), « déficits dans la maîtrise des procédés de cohésion », in ANIS, J. & CUSIN-BERCHE, F., *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*. Actes du Colloque international de Pris X – Nanterre, organisé avec le soutien du conseil régional d'Ile de France, de l'IUFM de Versailles et du Rectorat de Versailles. *Linx* n° spécial (2 volumes), Paris X-Nanterre, pp. 405-422.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (2000), *De la phase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

REMOND, M. & QUET, F. (1999), « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 ». Paris, *Repères* n°19, pp. 203-224.

REUTER, Y. (2004) : « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques* n°121-122, pp. 9-27.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (1994, rééd. 2002) : *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.

ROBERT, A. ROGLASKI, J. (2002), « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche ». *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, Vol 4, pp. 505-528.

ROSIER, J.-M. (2000), « Contre le fétichisme langagier » in *La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles, De Boeck Université.

## S

SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

## T

TESNIERE, L. (1959), *Eléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck.

TIMMERMAN, R., 1999, « Terminology theory and terminography in a natural Language Processing Environment », », *Revue française de linguistique appliquée*, vol III 2, pp. 29-46.

TOMASSONE, R. (1996, rééd. 2002), *Pour enseigner la grammaire*, tome 1. Paris, Delagrave.

TOMASSONE, R. (dir.) (2001), *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Paris, Hachette.

TRÉVISE, A, (1996), « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in TRÉVISE A. (ed.), A.I.L.E., n°8, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, pp. 5-39.

TRÉVISE, A, (1997), « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques », LINX n°36, Actes du colloque international du Groupe de Recherche *Jan Comenius*, Paris X-Nanterre, pp. 41-55.

TRÉVISE, A, (2001), « Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais », actes du Colloque International « Métalangue et terminologie

linguistique », Université Stendhal - Grenoble III, *Orbis/ Supplementa*, Tome 17, Peeters, Louvain, pp. 739-750.

TYVAERT, J. - E (1996), « Préparation linguistique à la référenciation », in KLEIBER, G., SCHNEDEKER ; C., TYVAERT, J.-E., *La continuité référentielle, Recherches linguistiques n°20*. Université de Metz, Centre d'Etudes Linguistique des Textes et des Discours, pp. 109-125.

## V

VUILLAUME, M. (1990), *Grammaire temporelle des récits*. Paris, Editions de Minuit.

## W

WEINRICH, H. (1989), *Grammaire textuelle du français*. Paris, Didier/Hatier.

WILMET, M. (1997), *Grammaire critique du français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.

## Z

ZRIBI-HERTZ, A. (1996), *L'anaphore et les pronoms*. Presses universitaires du Septentrion.