



HAL
open science

La mise en grille et l'activité résumante : deux dispositifs didactiques pour appréhender la sémantisation de la langue en discours au lycée

Marie-Laure Elalouf, Béatrice Gerlaud

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf, Béatrice Gerlaud. La mise en grille et l'activité résumante : deux dispositifs didactiques pour appréhender la sémantisation de la langue en discours au lycée. Recherches en didactique du français. L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?, Presses universitaires de Namur, pp.113-132, 2021, L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français: quelles articulations?. hal-03541809

HAL Id: hal-03541809

<https://hal.science/hal-03541809>

Submitted on 24 Jan 2022

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

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

La mise en grille et l'activité résumante : deux dispositifs didactiques pour appréhender la sémantisation de la langue en discours au lycée

Le couple langue/ discours structure les programmes de la discipline français et c'est sur la base de cette dichotomie que l'enseignement de la langue s'inscrit dans la configuration d'ensemble de la discipline, sous la forme du cloisonnement, du décloisonnement ou de différentes variétés d'articulation selon les époques et les niveaux d'enseignement. En reconsidérant la place de l'étude de la langue, les récents programmes de lycée en France (2019)¹ manifestent à la fois le souci de répondre à un besoin d'apprentissage avéré et les limites d'une approche clivée de la langue et des discours. Nous discuterons les présupposés de ces programmes et leur opposerons des concepts qui nous semblent permettre de penser de façon non clivée le discours et la langue, qui *entre en action comme discours* (Saussure, 2002 : 277). Le propos s'attachera plus particulièrement à étudier d'un point de vue didactique deux outils cohérents avec ce cadre théorique – l'analyse en grille (Blanche-Benveniste, 1990a) et l'activité résumante (Masseron, 2005) – outils susceptibles de rendre compte du processus d'élaboration des textes des élèves comme de ceux des auteurs qu'ils étudient et de mettre au jour les niveaux d'analyse sur lesquels la réflexion peut s'exercer.

1. Un enseignement continué de la langue au lycée : les limites de la prescription

S'il est inscrit depuis les programmes de 1986 que « la pratique raisonnée de la langue et la production de textes variés sont un objet de l'enseignement du français au même titre que l'étude de la littérature », cette dernière constitue l'enjeu majeur du lycée, l'étude de la langue y étant subordonnée, souvent limitée dans les pratiques à des apports méthodologiques pour l'épreuve anticipée de français. En dédiant à l'étude de la langue au lycée un développement spécifique, ces programmes s'inscrivent explicitement dans la continuité du socle commun : « le travail sur la langue doit y retrouver une place fondamentale, comme au collège » (BO spécial du 22 janvier 2019). Une double justification est avancée, signalant deux ordres de difficultés : « c'est de la maîtrise de la langue que dépendent à la fois l'accès des élèves aux textes du patrimoine littéraire et leur capacité à s'exprimer avec justesse à l'écrit et à l'oral ».

Posée comme un préalable, la maîtrise de la langue y est définie comme recouvrant à la fois l'amélioration des compétences langagières en réception et en production et l'acquisition d'un « vocabulaire technique », expression qui englobe des connaissances grammaticales élémentaires et le lexique des études littéraires. Cependant, la relation n'est pas explicitée entre l'une et l'autre de ces dimensions – lire des textes et produire des analyses ou commentaires littéraires d'une part et décrire leur fonctionnement d'autre part. Lorsqu'il s'agit de préciser les modalités de l'enseignement de la langue, forme et sens restent juxtaposés : en grammaire, « questions ponctuelles mais régulières portant sur la morphologie et la syntaxe (identification de formes verbales, des nature et fonction de constituants, analyse logique des phrases) », aucune activité sur le lexique bien qu'il apparaisse timidement dans un des objets d'étude (la négation) et en expression écrite et orale, des « exercices de complexité croissante : phrases à compléter, phrase à composer à partir de consignes, rédaction de paragraphes argumentatifs ».

¹ https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

Comme le signalait déjà Combettes (2009), « le repli sur une syntaxe coupée des conditions de production et de réception des discours empêche une réflexion critique sur des notions comme celles de “phrase”, de “proposition”, de “principale”, de “subordonnée” ».

S’entraîner à répondre à des questions ponctuelles sur une courte portion d’un texte étudié suffit-il à entrer dans le processus d’élaboration du sens et garantit-il par là-même l’accès aux textes patrimoniaux ? Certes, il est signalé que des activités de reformulation peuvent être menées, mais sans offrir de cadre théorique pour penser la dynamique de la langue en acte :

Du point de vue linguistique, la signification d’un énoncé résulte de l’interaction d’opérations énonciatives ayant pour support un certain nombre de catégories grammaticales (comme la personne, le temps, l’aspect, la modalité, la détermination) et grâce auxquelles les deux co-énonciateurs – producteur et récepteur – construisent des **valeurs référentielles** qui leur permettent de coréférer. Les opérations énonciatives mêlent indissociablement **référenciation** et **prédication** : les opérations de référenciation imposent des contraintes qui pèsent sur l’organisation même des relations prédicatives, sur leur acceptabilité et sur leur interprétabilité. En sorte que la signification de l’énoncé ne saurait être conçue comme une « couche supplémentaire » de référence venant se surajouter au sens de la phrase correspondante (Fuchs, 1994 : 85).

Or, c’est au réglage délicat de ces opérations que sont confrontés les élèves, tant dans l’interprétation des œuvres littéraires que dans leurs productions. Leur donne-t-on les moyens de les appréhender en leur faisant produire des phrases à compléter puis à construire et à assembler ? Leur permet-on de porter un jugement sur un texte en cours d’élaboration dans un dialogue avec d’autres textes porteurs des normes d’un genre donné ? On constate que les notions d’*acceptabilité*, d’*usage* et de *norme*, présentes dans le programme de 1986, sont absentes du programme actuel. De même, dans celui du cycle 4, précédant le lycée, l’idée que le travail de réflexion sur la langue puisse partir « d’écrits d’élèves acceptables ou non » a été supprimée par rapport au texte de 2015, ainsi que le principe organisateur justifiant ce type de corpus : « Le principe essentiel de cette progressivité est la notion d’acceptabilité (en fonction des genres, des situations d’énonciation, des effets recherchés et produits), notion qui permet à la fois le lien avec le socle et l’approche communicationnelle développée en langue vivante » (BO du 26-11-2015).

L’enseignant, lui, est confronté à la difficile évaluation² des écrits de ses élèves. Les études portant sur les annotations (Halté, 1984 ; Fournier, 1999 ; Pilorgé, 2010 ; Elalouf, 2016 ; Boré et Bosredon, 2018 ; Besnard et Elalouf, 2018) révèlent la prédominance des remarques formelles. L’enquête sur « la copie de Cécile » (Halté, 1989 ; Elalouf, 2016) soumise à des enseignants en formation et à des professeurs stagiaires interroge sur le maintien de ce hiatus entre posture de lecteur et posture de correcteur à 25 ans d’intervalle. Plus souvent correcteur que lecteur, l’enseignant s’attache à pointer des erreurs microstructurelles de l’ordre du syntagme ou de la phrase. Et la syntaxe est parfois jugée erronée cependant que les erreurs des élèves ne relèvent pas de ce niveau d’analyse (Cappeau, 2000 ; Masseron, 2005). La « belligérance phrase/ texte » (Masseron, 2014 : 231) de l’élève-scripteur rencontre « la belligérance phrase/ texte » en réception par l’enseignant.

Aussi, pour l’enseignant confronté aux limites de la prescription, une des difficultés est d’apprendre aux élèves à analyser la langue (celle des autres) pour se l’approprier comme système dynamique de communication de sens de soi à soi et/ ou de soi à l’autre, communication prise dans un continuum oral/ écrit par lequel les deux modes d’expression ne s’annulent pas mais s’alimentent mutuellement. L’autre difficulté à laquelle l’enseignant est confronté est de déterminer ce qu’il peut mettre en place en termes de « retour sur » un écrit réalisé en un temps imparti, sachant qu’il n’est pas linguiste, qu’il ne sait pas

² Au sens d’annoter et de noter.

toujours comment appréhender les différents niveaux d'analyse linguistique dans des écrits non normés. Apprendre aux élèves à analyser leur langue en ce qu'elle a de singulier et de régulier est tout aussi important qu'apprendre à analyser des textes d'auteurs.

Cette double perspective suppose de penser conjointement l'étude des textes d'auteurs et de ceux qu'écrivent les lycéens et de se doter d'outils d'analyse compatibles avec les contraintes de l'enseignement du français au lycée.

2. La conversion de la langue en discours : un processus de sémantisation

« Que faut-il pour que nous ayons l'idée qu'on veut signifier quelque chose en usant des termes qui sont à disposition dans la langue ? » (Saussure, 2002 : 277). Cette question posée dans la *Note sur le discours*, des lycéens sont en mesure de l'appréhender. Elle suppose de s'interroger sur le saut qualitatif permettant de passer de deux concepts isolés à leur mise en relation, saut qui met en jeu les opérations de référenciation et de prédication décrites plus haut par Fuchs (1994). Cette interrogation traverse l'œuvre de Benveniste :

L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. Ici la question – très difficile et peu étudiée encore – est de voir comment le « sens » se forme en « mots », dans quelle mesure on peut distinguer entre les deux notions et dans quels termes décrire leur interaction. C'est la sémantisation de la langue qui est au centre de cet aspect de l'énonciation (Benveniste, 1974 : 81).

L'acte de produire un énoncé repose sur une opération appelée *conversion*, qui décrit un changement d'état, celui de la langue comme système sémiotique où les signes ont une valeur différentielle, en discours dans lequel « le "sens" se forme en "mots" ».

Sur ce fondement sémiotique, la langue-discours construit une sémantique propre, une signification de l'intenté produite par syntagmation de mots où chaque mot ne retient qu'une petite partie de la valeur qu'il a en tant que signe. Une description distincte est donc nécessaire pour chaque élément selon le domaine dans lequel il est engagé, selon qu'il est pris comme signe ou qu'il est pris comme mot. (Benveniste, 1974 : 229).

L'intenté, ce « vouloir-dire » (Benveniste, 2012 : 144), se réalise globalement par le néologisme de *syntagmation* qui ne se limite pas à la syntaxe mais porte avec lui l'activité par laquelle la connexion des mots détermine leur sens (dans une acception sémantique). Les *Dernières leçons* de Benveniste, portant sur la spécificité de l'écriture, présentent de façon plus radicale cette conversion : « La langue est soudain convertie en image de la langue » (2012 : 93). Il y est décrit le douloureux processus d'abstraction qu'exige le passage à l'écriture et le caractère plus global, schématique, de l'intenté qui « ne procède pas de la parole prononcée, du langage en action, mais du langage intérieur, mémorisé » (2012 : 94)

3. La mise en discours : un processus dynamique et constant d'intériorisation/extériorisation de la langue par un sujet.

L'intériorisation de la langue procède de l'emménagement mémoriel lent et progressif de signes-mots, de « formes régulières » ou « patrons réguliers » de l'ordre du syntagme (Saussure, 1984 : 173), de canevas ou de prototypes de la langue qui règlent la communication entre les locuteurs et caractérisent les « genres du discours quotidien » (Bakhtine, 1984 : 266). Quelle que soit la taille de l'unité, ces empreintes, une fois enregistrées constituent le « trésor mental » (Saussure, 2002 : 117). L'enfant apprend progressivement à mieux se faire comprendre d'un entourage peu à peu élargi. Il essaie la langue entendue et ne cesse d'innover, d'improviser (Saussure, 2002, 95) cette langue. L'école vient accroître cette « réserve » intime dynamique sans cesse brassée et restructurée par les nouveaux essais/apprentissages du locuteur.

Parler et écrire s'enracine dans ce réservoir mental constitué d'empreintes de natures diverses « et qui, en raison de la singularité des parcours d'apprentissage verbal, y est organisé selon des modalités idiosyncrasiques » (Bronckart, 2016 : 9). Cet état de langue interne (Bronckart, 2010, 2016) est le terreau dans lequel puise le sujet pour dire ce qu'il a à dire. Ce dit est à la fois le reflet de configurations suffisamment attestées par le destinataire pour être admises comme appartenant à la langue ou l'approchant et le reflet d'une singularité du sujet parlant ou écrivant, son « style », sa « patte ». Ce que nous disons/ entendons et écrivons/ lisons procède de ce processus d'extériorisation de la langue interne du sujet qui communique du sens. Ce que nous disons/ entendons et écrivons/ lisons est le résultat d'une intention de dire ou « intenté » ou « sens [...] conçu globalement » (Benveniste, 1974 : 64).

La survenance de la langue chez un sujet se manifeste différemment selon le canal utilisé. L'énoncé prononcé peut porter les traces du tri opéré par le locuteur dans son « trésor mental » et des éventuels « ratés » (Blanche-Benveniste 1990 a : 14) de cette sollicitation mémorielle. À l'écrit, ces bribes peuvent également s'observer, mais dans ce qui sert de « brouillonnage » du sujet-scripteur autour du sens à communiquer. Le réalisé graphique, tracé sur une page ou tracé-tapé sur un écran revêt des formes verbales complètes ou non et des formes sémio-graphiques. Sur ces brouillons, aux phrases, syntagmes et paragraphes produits, peuvent se mêler des signes plus ou moins conventionnels appartenant à d'autres systèmes et des amorces verbales, interruptions ou reprises du vouloir-dire. Les uns mis en interaction avec les autres n'en constituent pas moins le sens pour le sujet et un sens qui se construit par touches successives qui se lit/ se voit sur la page. L'écrit finalisé, lui, réalise l'intenté de façon plus ou moins adéquate, plus ou moins en phase avec une norme linguistique comprise comme intervalle des possibles acceptables et acceptés par le plus grand nombre.

Le sujet qui parle ou qui écrit communique du sens et du sens qui pour se dire et/ ou s'écrire puise dans sa langue interne, « les marques du système linguistique ne sont pas en relation avec le monde, mais avec l'esprit qui l'interprète et en communique une expérience » (Combettes, 2009 : 25).

4. Le dialogue de soi à soi autour d'une dissonance langagière, moteur de l'écriture

Cette survenance du sens sur des versions écrites différentes aux formes diverses témoigne dans l'économie de l'intenté non seulement d'une langue en acte mais également d'un langage en acte qui pour dire ce qu'il a à dire n'utilise pas forcément des signes de la langue. Le sens de cette survenance de la langue toujours singulière ne peut alors se saisir que dans la considération de l'ensemble. Les réécritures, versions différentes, se lisent comme « déplacements » de sens autour du « même », « même » qui de fait n'est plus tout à fait le « même », ou autour du dissemblable par les bifurcations ou changements d'orientation pris par l'intenté. Sur un autre plan, ces réécritures sont des marques du discours que le scripteur entretient avec lui-même pour trouver la bonne forme à ce qu'il veut communiquer. Le manuscrit manifeste graphiquement les « jeux de l'atelier de l'intime » (Rosenthal, 2012 : 64), jeux de l'échange de soi à soi.

Ainsi,

Qu'il s'agisse d'un dialogue verbal entre deux personnes, du dialogue corporel d'un échange de sourires, du dialogue avec soi où on revient sur ce qu'on vient de dire ou de se dire, de faire ou de ressentir, il y a bien un mouvement, un déplacement par rapport à ce qui précède. (François, 2014 : 19).

Les ratures, arrêts, reprises apparaissent comme marques de dissonances repérées par le scripteur. Écrire, c'est lire ou plutôt se lire et se relire et intervenir sur le déjà écrit pour le rectifier et/ ou l'amender. Les manipulations sur la langue se lisent de la sorte aussi comme autant d'interférences entre ce qui s'est écrit (degré d'intériorisation de la langue) et ce qui est écrit (qui résulte du dialogue avec soi relatif à un

intenté), de repérages que « quelque chose ne va pas » et dans le même temps comme amorces potentielles d'un dire non encore écrit. Le repérage de ces dissonances est fonction du degré d'intériorisation de la langue et du degré d'adéquation du dit à l'intention du dire.

Si le brouillon peut porter les traces de manifestations du discours intérieur (entre autres celles de la langue interne) le texte ou l'écrit-copie est le résultat de ce dialogue interne mais un résultat possible parmi d'autres. Pour le dire autrement, la restructuration du langage intérieur opérée par le vouloir dire s'observe sur les brouillons par les traces laissées, dont celles qui émanent de la langue telle qu'intériorisée par le sujet. Texte et avant-texte(s) sont pris dans une dialogalité qui use des mots et structures de la langue apprise ; mots qui pour être compris « n'obéissent pas à la fantaisie de celui qui les utilise » (François, 2001 : 100).

Pour autant ce réalisé n'est qu'un parmi d'autres.

Les réécritures comme traces des dissonances sont des réglages nécessaires pour aboutir à une langue relativement normée, lisible et compréhensible, et ces réglages n'ont de cesse d'advenir tout au long de l'acte d'écrire.

Dans cette perspective, les différences entre scripteurs, qu'ils soient sujets-écrivains ou sujets-élèves résident d'une part dans l'étendue des moyens dont dispose le sujet pour dire l'intenté et d'autre part dans les degrés de mobilisation et d'interaction de ces moyens.

Le degré de maîtrise de la langue que manifeste un écrit finalisé – texte d'auteur ou écrit copie - ne suffit pas à appréhender le vouloir dire. Il s'agit de saisir à la fois les mouvements de pensée qui ont présidé à l'émergence de cette langue-là et d'envisager par quels moyens cette survenance est advenue, à savoir comment s'opère la sollicitation de la langue interne en lien avec celle du langage interne.

De quels outils l'enseignant dispose-t-il pour restituer ce processus et l'appréhender dans sa globalité ? La mise en grille et l'activité résumante sont apparues comme deux moyens de transformer le regard porté sur les textes d'élèves et les textes d'auteurs.

5. Deux outils pour saisir la dynamique du discours et ressaisir l'intenté : la mise en grille et l'activité résumante

Pour saisir le mouvement d'un écrit « brouillonnant » ou d'un texte relevant d'une élaboration singulière (Boré, 2000), nous avons eu recours à la mise en grille conçue dans les années 1970 pour l'analyse d'énoncés oraux.

L'analyse syntaxique « en grilles » est faite pour dégager les régularités syntaxiques qui structurent les longues séquences de productions orales, et pour en donner une représentation visuelle. Elle distingue différents types de schèmes syntaxiques, que les locuteurs utilisent avec des répétitions et des changements. (Blanche-Benveniste, 1990a : 11)

Ces grilles visualisent l'énoncé tel qu'il est produit dans l'immédiateté du flux de parole, avec les caractéristiques de l'énonciation orale. Dans la figuration en grille, une même ligne représente les relations de dépendance d'un segment donné, organisé autour d'un élément recteur. Dans le même temps, cette présentation spécifique met en avant les configurations de l'énoncé c'est-à-dire ces « sortes d'organisations qui s'étendent au-delà des unités de microsyntaxe et qui structurent des unités équivalentes à des paragraphes » (Blanche-Benveniste, 1990b : 289 citée par Roubaud, 2014 : 41). Ces configurations « riches et complexes », « d'une régularité frappante » organisent le « discours parlé » (Blanche-Benveniste, 1978 : 140). De la sorte, deux niveaux d'analyse syntaxique s'articulent : une analyse microsyntaxique qui rend compte des propriétés grammaticales de segments à travers les

phénomènes de rection et une analyse macrosyntaxique qui étend le regard sur l'énoncé comme unité en acte (Gerlaud, 2019 : 176). Unité en acte qui vise à communiquer du sens³.

Cette présentation en grille s'étend aisément aux écrits réalisés des auteurs (Blanche-Benveniste, 1991, 2010). Elle paraît tout autant pertinente pour considérer les textes des élèves (Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dubelco, 2010 ; Roubaud, 2014) et les avant textes de l'ordre des « brouillons » menant le sujet-scripteur vers un sens approchant ce qu'il veut dire dans une forme linguistique qui lui paraît convenir au moment où il écrit.

Soit l'exemple suivant. Les élèves d'une classe de seconde sont invités après l'étude de la description de la pension Vauquer dans *Le Père Goriot* à imaginer le/ la propriétaire des lieux⁴. L'écrit à réaliser doit faire suite au texte de Balzac étudié. Le premier encadré ci-dessous reproduit la mise en mots opérée par un élève après qu'il a listé les caractéristiques du personnage imaginé et l'a dessiné. Le deuxième encadré reproduit le début de l'écrit-copie⁵ réalisé.

<p>La propriétaire de ces lieux, madame Vauquer est une personne La propriétaire de cette bâtisse, est une personne d'une soixantaine d'année nommée madame Vauquer.</p>
<p>La propriétaire de cette bâtisse est une personne fort sympathique, altruiste et souriante, de petite taille, au teint pâle et vêtu d'une robe de couleur pastel, avec</p> <p>La propriétaire de cette bâtisse, madame Vauquer, est une personne fort sympathique, altruiste et souriante, quelque peu tête en l'air, fort bordélique et peu patiente.</p>

Trois mises en langue sont tentées comme en témoignent les segments raturés avant que l'élève ne valide la quatrième. Dans les premier et deuxième segments se lit une hésitation dans la façon de hiérarchiser l'information : en apposition, le nom du personnage apparaît secondaire, tandis qu'en fin de phrase, il peut devenir le point de départ d'une nouvelle phrase. Le nom du personnage, évacué à la troisième version, est rétabli à la quatrième, cependant que l'ajout de l'âge est définitivement abandonné ensuite. Le projet de l'élève se précise à la troisième version avec les caractéristiques morales envisagées sous l'angle de l'effet produit par le personnage sur son entourage.

Ces réalisations scripturales « brouillonnantes » témoignent des dissonances repérées par le scripteur autour de ce qu'il veut dire du personnage. Et ces dissonances à la fois engendrent des manipulations sur la langue et impulsent ce qui n'est pas encore écrit. Ainsi « de ces lieux » est remplacé par / « de cette bâtisse » ; à « bâtisse » est ajouté un accent circonflexe, un alinéa est figuré mais d'une version à l'autre demeure le même pivot, le verbe « être ». La mise en grilles fait apparaître cette structure récurrente.

La propriétaire de ces lieux, mme V. est une personne

³ L'analyse par paliers permet également d'articuler microsyntaxe et macrosyntaxe : pour des analyses de textes d'élèves et d'auteurs, cf. (Elalouf, 2014).

⁴ Cet écrit a été réalisé en 2019.

⁵ L'écrit-copie désigne le texte qui dans un cadre scolaire est remis à l'enseignant pour être annoté et noté. Il se distingue du brouillon en ce qu'il est la dernière version de l'écrit, celle qui clôt le manuscrit réalisé en un temps imparti. L'écrit-copie désigne le dernier état du texte réalisé en temps limité ; le brouillon l'amont de ce texte.

La propriétaire de cette bâtisse	est une personne	d'une 60 ^{ème} d'an. nommée mme V.
La propriétaire de cette bâtisse	est une personne fort sympathique,	
et	altruiste	
	souriante,	
	de petite taille	
et	au teint pâle	
	vêtu d'une robe de couleur pastel,	
	avec	
La propriétaire de cette bâtisse, mme V.,	est une personne fort sympathique,	
et	altruiste	
	souriante,	
	quelque peut tête en l'air,	
et	fort bordélique	
	peu patiente	

Ces opérations linguistiquement marquées d'une version à l'autre témoignent toutes du dialogue intérieur tenu par l'élève au moment d'écrire sur ce qu'il convient de conserver, de transformer ou de supprimer. Ce dialogue a pour but de générer *in fine* un écrit qui corresponde à l'intention du dire dans une langue acceptable et acceptée par l'enseignant.

L'activité résumante, quant à elle, consiste à ressaisir l'intenté, par-delà les approximations et incohérences locales de la forme littérale. Cette activité proposée par Caroline Masseron permet de reconstruire « une représentation sémantique globale » (2005 : 208) des textes de jeunes élèves. Elle « privilégie l'interprétation et la sémantisation des formes, davantage que la surface structurelle et graphique, ou bien une comptabilisation des erreurs commises » (Masseron, 2005 : 230).

L'analyse en grille comme l'activité résumante permettent à l'enseignant de ne plus se positionner en tant que correcteur des erreurs de surface mais de considérer les « bonnes raisons d'écrire » (Halté, 1984 : 66) de l'élève et de coopérer sémantiquement (Masseron, 2005) pour construire un intenté possiblement à l'œuvre. L'élève, lui, est confronté au point de vue d'un lecteur entrant en dialogue avec lui.

Si l'on reprend la dernière version du portrait de Madame Vauquer, il est possible de déduire des trois adjectifs *sympathique*, *altruiste* et *souriante* que le personnage a des qualités humaines et des trois suivants qu'elle manque d'organisation. Il est possible de proposer à l'élève cette interprétation en lui demandant si elle correspond à ce qu'il veut dire, puis de revenir au texte de Balzac pour l'y confronter.

L'analyse en grille et l'activité résumante permettent un retour sur le réalisé scriptural pour engager l'élève-scripteur à réfléchir sur ce qui a présidé à l'émergence de ce sens-là avec ces formes-là, à ce moment-là, à la fois macro-structurellement et micro-structurellement. Ils renseignent en même temps l'enseignant sur le degré d'appropriation de la langue du sujet-élève et sur les zones où intervenir en étude de la langue.

Mais ils sont aussi un moyen d'entrer dans la lecture de textes littéraires, de saisir ce qui est réalisé linguistiquement par les auteurs à l'aune d'un intenté reconstruit (la compréhension-interprétation lectorale). Permettre aux élèves de circuler avec les mêmes outils d'analyse d'une posture de scripteur à une posture de lecteur et inversement est un des enjeux de nos choix théoriques.

7. Une écriture contemporaine appréhendée avec ces outils

L'accès à une œuvre contemporaine jugée difficile peut-il être facilité par l'analyse en grille et l'activité résumante ? C'est ce que nous essaierons de montrer sur un extrait de *Juste la fin du monde* de Jean-Luc Lagarce, une des trois œuvres au programme de la classe de première de la voie générale pour étudier *Le Théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle* (BO n° 18 du 30 avril 2020).

Segment 1 Parfois, tu nous envoyais des lettres, parfois tu nous envoies des lettres,
Segment 2 ce ne sont pas des lettres, qu'est-ce que c'est ?
Segment 3 De petits mots, juste des petits mots, une ou deux phrases, rien,
Segment 4 comment est-ce qu'on dit ?
Segment 5 elliptiques.
Segment 6 « Parfois, tu nous envoyais des lettres elliptiques. »
Segment 7 Je pensais, lorsque tu es parti (ce que j' ai pensé lorsque tu es parti), lorsque j' étais enfant et lorsque tu nous as faussé compagnie
Segment 8 (là que ça commence),
Segment 9 je pensais que ton métier, ce que tu faisais ou allais faire dans la vie, ce que tu souhaitais faire dans la vie, je pensais que ton métier était d'écrire (serait d'écrire)
Segment 10 ou que, de toute façon
Segment 11 - et nous éprouvons les uns et les autres, ici, tu le sais, tu ne peux pas ne pas le savoir, une certaine forme d'admiration, c'est le terme exact, une certaine forme d'admiration pour toi à cause de ça-
Segment 12 ou que de toute façon, si tu en avais la nécessité, si tu en éprouvais la nécessité, si tu en avais, soudain, l' obligation ou le désir, tu saurais écrire, te servir de ça pour te sortir d'un mauvais pas ou avancer plus encore.
Segment 13 Mais jamais, nous concernant, jamais tu ne te sers de cette possibilité, de ce don
Segment 14 (on dit comme ça, c'est une sorte de don, je crois, tu ris)
Segment 15 jamais, nous concernant, tu ne te sers de cette qualité
Segment 16 - c'est le mot et un drôle de mot puisqu'il s'agit de toi -
Segment 17

jamais tu ne te sers de cette qualité que tu possèdes, avec nous, pour nous.
Segment 18 Tu ne nous en donnes pas la preuve, tu ne nous en juges pas dignes.
Segment 19 C'est pour les autres.

La comparaison entre la mise en grille et le texte original visualise l'écart entre les mouvements pris par l'intenté, son organisation autour d'éléments recteurs et la phrase syntaxique telle que présentée dans les grammaires scolaires. Cela permet aussi d'apprécier la « vilisibilité » du texte (Anis, 1983, 1995) constituée de la ponctuation blanche qui organise le texte spatialement sur la surface de la page et de la ponctuation noire interne que l'œil repère immédiatement pour imprimer aux autres signes de la langue leur coloration émotionnelle.

Trois mouvements composent ce texte.

Le premier mouvement (segments 1 à 6) vise à caractériser *des lettres* mais hésite au segment 3 à les désigner (*petits mots/ une ou deux phrases/ rien*). Tout compte fait, le vocable *lettres* est conservé pour se voir adjoindre le qualificatif *elliptiques*. L'intenté débouche sur ce segment 6 « Parfois, tu nous envoyais des lettres elliptiques » en reprenant la forme linguistique initiale du segment 1. Entre deux, les hésitations sur la bonne désignation et la bonne caractérisation s'entendent aussi avec les auto-questionnements des segments 2 et 4.

Le second mouvement, du segment 7 au segment 12, interroge l'activité d'écriture du destinataire à travers le point de vue de l'enfant. Le processus de recherche du mot, de la formulation appropriés s'observe dans des canevas syntaxiques similaires au sein de chacun des segments 7, 9 et 12.

Le troisième mouvement, segments 13 à 19, constate un écart entre le comportement scriptural du destinataire à l'égard des autres et du cercle familial : la « possibilité » d'écrire (segment 13) se transforme en « don » (segments 13 et 14) puis en « qualité » au segment 15, vocable jugé adéquat puis mis à distance au segment 16, mais qualité que l'écrivain réserve « aux autres ».

Dans cette visualisation, l'axe paradigmatique donne à voir les essais et tâtonnements réalisés linguistiquement par une pensée en acte, pensée à la recherche de la bonne désignation et de la bonne modalité aspectuelle qui puise dans la langue intime du sujet. Dans le même temps, la lecture de l'axe syntagmatique rend compte à la fois de la régularité des formes organisées autour d'éléments recteurs et de ce processus de tâtonnement, révélé par l'auto-questionnement des segments 2 et 4. Les segments 8, 11 et 14, quant à eux, tout en s'intégrant à ce qui s'énonce, rompent le propos en le commentant.

Ce texte pourrait se résumer en : « Je pensais étant petite, lorsque tu es parti, que tu partais pour ton métier qui est d'écrire. Cependant, tu ne nous envoies toujours que de petits messages elliptiques comme si nous n'étions pas dignes de te lire. »

Ou en suivant l'ordre des mouvements : « Tu ne nous envoies toujours que de petits messages elliptiques cependant qu'écrire est ton métier. Tu ne te sers jamais de cette qualité avec nous, tu la réserves aux autres : nous n'en sommes pas dignes. »

L'activité résumante en se focalisant sur l'énoncé réalisé rend compte du degré de compréhension du lecteur et la présentation en grilles visualise les mouvements de pensée et ses réalisations linguistiques, mettant l'accent sur le processus en jeu dans l'énonciation.

8. Une aide à la lecture d'un texte d'élève déroutant

Le manuscrit⁶ ci-dessous a été produit au terme d'une séquence sur les « Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles » (BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010). Réalisé en février 2013, il constitue la réponse argumentée à une évaluation sommative, qui prend pour support l'étude d'une œuvre intégrale, *Le Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot, auquel s'ajoutent des documents complémentaires de genres différents et d'époques comprises entre le XVIII^e et le XXI^e siècle. Ils prolongent la réflexion sur la pratique de l'esclavage, le mythe du « bon sauvage » et leur survivance à travers les siècles. Cette étude se clôt par celle d'un article de presse de 2012 « Le calvaire silencieux des "restavèks" » de Monique Durand qui relate la réalité contemporaine de la mise en esclavage d'enfants haïtiens suite au tremblement de terre du 12 janvier 2010. Ce support a été choisi surtout parce qu'il dérange les élèves : ces enfants sont maltraités non par des personnes aisées sans foi ni loi mais par des familles pauvres qui abusent de plus pauvres.

Le sujet de l'évaluation sommative reprend des propos tenus dans l'article du *Courrier International*, il a pour but d'articuler connaissance des documents et point de vue personnel : Jean-Robert Cadet, ancien « restavèk » a déclaré : « Les esclaves travaillaient dans les champs et leurs enfants travaillaient chez leurs maîtres. Après l'indépendance en 1804, les Haïtiens ont perpétué ce système, à la seule différence que les maîtres ont changé. Ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste. » *Le Devoir*, Montréal, février 2011. Partages-tu ce point de vue selon lequel « ce n'est pas la pauvreté qui pousse à maltraiter, mais la culture esclavagiste » ? Il s'agit pour l'élève d'avoir « compris et [de] savoir mettre en œuvre les interrelations entre un discours de « on », une planification discursive et cognitive, la construction d'un point de vue personnel, des savoirs. » (Bautier, 2002 : 52).

S1	Après l'indépendance en 1804, les sociétés esclavagistes font face à des sociétés cruelles et prête à tout.
S2	Les esclaves sont maltraités par quelconque coup, donc physiquement.
S3	Ils travaillent dans les champs tandis que leurs enfants travaillent chez les maîtres.
S4	Au XVIII ^e siècle, Diderot écrit « Le supplément au voyage de Bougainville.
S5	Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne face à une société européenne.
S6	Ces européens essayent de connaître plus amplement leur vie et les tahitiens vivent convenablement.
S7	La société européenne paraît, en quelque sorte, cruelle
S8	Ils parlent tout d'eux par exemple d'enfant qui est une richesse pour ces peuples tahitiens et une grande responsabilité pour les européens car il faut les nourrir.
S9	Comparé à la bd extraite de « Tintin au Congo », la société européenne paraît cruelle mais ici avec la société du Congo.
S10	

⁶ Ce manuscrit fait partie du corpus de thèse de Béatrice Gerlaud (2019, tome 2 : 37-42). La graphie et la ponctuation de l'élève (dont le prénom a été modifié) sont respectées.

Les congolais sont représentés bien habillés et non pas pauvres.
S11 Mais la cruauté des européens font face, ici fatigué, les européens ne montrent aucune compréhension et les laisse continuer leur travail acharné.
S12 Les européens laisse paraître une société qui parle mal comparé à eux.
S13 Puis l'apparition d'un chien qui sans doute fait tout le travail pour les inciter à continuer.
S14 Dans la phrase de Montaigne, « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage » extraite des « Essais » montre que les seuls personnes qui acceptent cet esclavage sont ceux qui sont assurés d'y participer mais de ne jamais le subir.

Cette analyse en grille permet de visualiser deux fils conducteurs, l'un temporel et l'autre thématique. Les segments 1 à 3 mettent en avant la maltraitance, déployée ensuite en référence aux documents lus en classe (S4-8 : *Supplément au Voyage de Bougainville* ; S9-13 : *Tintin au Congo*). La reprise de la phrase de Montaigne, pour l'élève, synthétise sa réflexion. C'est en se reportant au brouillon instrumental (Alcorta, 2001) et à la première version du texte que le professeur va pouvoir poser des questions qui mettront au jour le contresens sur *esclavagiste* (compris comme *qui subit l'esclavage et non qui le pratique*) et sur la phrase de Montaigne.

S1 Au XVIII ^e , Diderot écrit le vo supplém ^t au voyage de Bougainville.
S2 Dans ce livre, on parle d'une société tahitienne confronté à la société européenne.
S3 Cette société vit convenablement avec ces pratique et la société européenne paraît barbare.
S4 Comparé à la BD d'Hergé, Tintin au Congo,
S5 ceci laisse voir une société cruelle envers les habitants du Congo.
S6 Ils n'ont pas l'air si pauvre,
S7 on voit bien sur cette BD leurs habits par exemple.
S8 Mais la société euro montre une face cruelle.
S9 Ils font par ex [...] Ils leurs parlent mal et ne font même pas attention au fait que ces esclaves montrent signe de fatigue.
S10 Les sociétés esclavagiste font face à une société euro cruelle
S11 ->. Ils sont maltraités par des coups par ex ;

Les trois premiers segments s'organisent autour de l'opposition entre les deux sociétés dans *Le Supplément au Voyage de Bougainville* et correspondent aux segments 4 à 8 de l'écrit-copie. La confrontation énoncée dès le segment 2 est déployée dans le troisième sous l'angle des pratiques pour

opposer la vie convenable des tahitiens et le jugement qu'ils portent sur les européens⁷ alors que le segment 6 de l'écrit-copie adopte le point de vue de Diderot en prêtant une intention aux Européens (*essayent de connaître plus amplement leur vie*). La comparaison avec Tintin au Congo (S4-5 de la version 1) opère un glissement sémantique de *barbare* (au sens de *mœurs différentes*) à *cruel*.

Ce glissement peut expliquer le contresens sur la phrase de Montaigne. De la première version à la deuxième, l'élève transforme *une société euro cruelle* en *la cruauté des européens*, ce qui manifeste un effort de condensation de l'information, mais conserve le même patron syntaxique avec la locution *faire face*, ce qui rend l'écrit-copie inintelligible.

Ce brouillon rédigé apparaît donc beaucoup plus cohésif. Le seul regard sur l'écrit-copie n'aurait pas permis de formuler d'hypothèses sur les phénomènes de parasitage qui se font au moment de rédiger. C'est la comparaison entre les mises en grille qui laisse entrevoir comment l'intenté se met en langue.

L'activité résumante doit pouvoir ressaisir en totalité le texte en une phrase ou en quelques phrases. Or compte tenu de l'absence de cohérence apparente de ce texte, nous sommes obligés de procéder en deux étapes, pour soumettre à l'élève ce qui est réalisé dans une perspective de « retour sur » et l'interroger l'élève sur le lien entre les deux reformulations.

S1-S3 : Le *Voyage de Bougainville* montre que la confrontation de deux sociétés aux mœurs différentes conduit chacune à considérer l'autre barbare.

S4-S11 : La BD d'Hergé ridiculise les habitants du Congo alors que les européens les ont exploités et maltraités.

La confrontation de ces deux formulations permettrait de poser une question qui les relie à la problématique : par quel(s) document(s) la culture esclavagiste perdure-t-elle ? Cela permettrait aussi de revenir sur la citation de Montaigne avec la même question en définissant l'acception de *barbare*.

Cette activité résumante propose la compréhension d'un tiers, proposition une parmi d'autres. C'est bien parce qu'elle inscrit l'écrit singulier réalisé dans une réception singulière forcément interprétative que cette activité résumante est particulièrement intéressante en lycée. Cette compréhension d'un tiers ou de plusieurs, élève-s et/ ou enseignant a pour but de déclencher chez l'élève-scripteur un questionnement sur le processus d'extériorisation de sa langue à l'aune de son intenté. Ce qui préside à la survenance de la langue est interrogé sous l'angle des effets de cette survenance sur autrui.

Conclusion

La mise en grille donne à voir à la fois les mouvements du texte et ce qui a présidé à l'émergence de la langue à la fois commune et singulière. C'est ce pourquoi elle nous semble particulièrement indiquée pour des écrits d'élèves. En tant qu'écrits d'apprentissage, ces écrits ou « bouts » d'écrits révèlent une langue dont les fondamentaux sont en train de s'apprendre par leur « vilisibilité ». Évidemment ces dits fondamentaux sont contraints et relatifs aux genres enseignés (Schneuwly, 2007 : 13 et 14). L'activité résumante, quant à elle, met en avant une réception lectorale singulière.

Dans l'économie du manuscrit, l'une et l'autre sont des outils de compréhension interprétative d'un sens qui revêt des formes sémio-graphiques et/ ou verbales prenant pour origine un intenté qui se cherche et recherche une langue acceptée et acceptable en puisant dans le réservoir mental. Cela suppose un changement de perspective sur la manière de considérer la langue et ses variations à l'école et dans la société, qu'il s'agisse des textes entendus, lus ou produits en classe. Concernant les enseignants et leurs formateurs,

il s'agirait de montrer que les grammaires scolaires sont des appareils notionnels constituant une sorte de sas entre la langue interne des apprenants et la langue normée, et que l'apprentissage

⁷ Orou : « vous êtes plus barbares que nous ».

grammatical vise l'enrichissement et la restructuration positive de cette langue interne. (Bronckart, 2016 : 10)

Par ailleurs, la mise en grille et l'activité résumante sont des supports qui autorisent l'échange du sujet-élève avec ses pairs et le sujet-enseignant autour de ce qui a été réalisé. Ces supports visualisent et conceptualisent ce réalisé pour projeter ce qui aurait pu être réalisé mais ne l'a pas été pour des raisons diverses. Elles facilitent ce jeu sur la variation linguistique autour du réalisé. La mise en grille par les phénomènes de dépendances horizontale (axe syntagmatique) et verticale (axe paradigmatique) donnent à voir « ce qui va » et ce qu'il conviendrait de transformer ou d'améliorer ; l'activité résumante donne à lire une compréhension singulière. Ces outils sont des leviers complémentaires pour questionner la survenance de la langue.

Enfin, la mise en grille et l'activité résumante pouvant s'appliquer de la même manière aux textes d'auteurs, elles « réconcilient » étude de la langue et littérature. Elles rendent compte de degrés d'appropriation de faits de langue, sur lesquels intervenir pour repenser les programmes à partir des réalisations des élèves. Les textes d'auteurs et d'élèves (à défaut de manuscrits) se lisent comme laboratoires dans lesquels et par lesquels l'expérimentation par tâtonnements et erreurs s'est faite et peut se poursuivre. À condition évidemment de cesser de dissocier sens et forme et de cesser d'appréhender la signification en niant le sens, à savoir la langue intime des sujets.

La maîtrise de la langue ou plutôt une maîtrise suffisante de la langue se comprend alors comme un continuum avec « ses ratés et ses réussites » provisoires mais de moins en moins provisoires au fil des apprentissages et toujours en dialogue avec la langue des autres et la sienne propre.

Bibliographie

Documents supports du manuscrit présenté

DIDEROT, D. (1772). *Le supplément au Voyage de Bougainville*. La Flèche : Librairie Générale Française.

DURAND, M. (2011). Le calvaire silencieux des « restavèks ». *Le Courrier international* 1060, p. 34.

HERGÉ, G. (1931). *Tintin au Congo*. Tournai : Casterman.

LAGARCE, Jean-L. (2007, 2020). *Juste la fin du monde*. France : Les Solitaires intempestifs, p. 37-8.

MONTAIGNE, M. (1580). Des cannibales. *Essais* I, 31.

Ouvrages et articles de recherche

ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.

ANIS, J. (1983). Vilisibilité du texte poétique. *Langue française*, 59, 88-102.

ANIS, J. (1995). Vers une typologie des espaces graphiques des documents lus et produits par les jeunes en formation professionnelle courte ; pour une pédagogie de la "vilisibilité". *Linx*, hors-série 6-1.

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & BLASCO-DULBECCO, M. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48.

BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*. Les genres du discours (p. 265-308). Paris : NRF Gallimard.

BAUTIER, É. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques*, n° 115/116, 51-60.

BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (tome 2). Paris : Gallimard.

BENVENISTE, É. (2012). *Dernières leçons (1968 et 1969)*, texte établi par Jean-Claude Coquet & Irène Fenoglio. Paris : Seuil.

- BESNARD, M. & ELALOUF, M.-L. (2018). (Re)apprendre à lire des textes et jeunes scripteurs ? *Le Français aujourd'hui*, n° 203, 75-86
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1978). Des grilles pour écrire le français parlé. *Travaux neuchâtellois de linguistique*, 58, 139-150.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990a). Un modèle d'analyse syntaxique « en grille » pour les productions orales. *Annuaire de psychologie*, 47, 11-28.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990b). Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de « en ». *Recherches sur le français parlé*, 10 : 51-73.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1991). Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains », *La Langue française*, 89, 52-71.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BORÉ, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*, n° 105/106. 23-49.
- BORÉ, C., BOSREDON, C.. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le Français aujourd'hui*, 203, 99-112.
- BRONCKART, J.-P. (2010). La vie des signes en questions : des textes aux langues et retour. Dans *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto : APL, 2010. p. 11-41.
- BRONCKART, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ? *Pratiques* 169-170 <<http://pratiques.revues.org/2959>>.
- CAPPEAU, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans Claudine Fabre-Cols (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants*, (71-96). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56.
- ELALOUF, M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 35-55.
- ELALOUF M.-L. (2016) L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques* 169-170. <http://pratiques.revues.org/3150>
- FOURNIER, J.-M. (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentation*. Paris : INRP.
- FRANÇOIS, F. (2001). La « pensée » dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage ... ou raconter et penser ... Dans Jean-Paul Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (93-109). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- FRANÇOIS, Frédéric (2014). Le « dialogisme », ou plutôt « quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue. » *Études de linguistique appliquée*, 173, 17-26.
- FUCHS, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- GERLAUD, Béatrice (2019). Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Marie-Laure Elalouf. CY Cergy-Paris Université.
- HALTÉ, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, n° 44, 61- 69.
- HALTÉ, J.-F. (1989). Analyse de l'exercice dit « La rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. Dans M. Charolles, J.-F. Halté, C. Masseron & A. Petitjean (dir.), *Pour une didactique de l'écriture* (p. 9-47). Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- MASSERON, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques*, n° 125-126, p. 205-249.
- MASSERON, C. (2014). Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexicale et pragmatique. *Repères*, 50, 217-240.
- PILORGÉ, Jean-Luc. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies d'élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.

ROSENTHAL, V. (2012). La voix de l'intérieur. *Intellectica*, 58, 53-89.

ROUBAUD, M.-N. (2014). De la description de la langue à son enseignement. *Linguistique*. Université Stendhal – Grenoble 3.

SAUSSURE, F. (de) (1984). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.

SAUSSURE, F. (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris, Gallimard.

SCHNEUWLY, B. (2007). *Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école*. Namur : Presses universitaires de Namur, CEDOCEF *Diptyque*, 10.

Instructions officielles et programmes

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*. BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019). *BO. Programme de français de seconde générale et technologique*. Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2020). *BO. Programme national d'œuvres pour l'enseignement de français pour l'année scolaire 2020-2021*. Bulletin officiel spécial n° 18 du 30 avril 2020.