



**HAL**  
open science

## Quel(s) présent(s) entre les enseignants et les familles ?

Isabelle Monin

► **To cite this version:**

Isabelle Monin. Quel(s) présent(s) entre les enseignants et les familles ?. SHS Web of Conferences, 2022, 138, 10.1051/shsconf/202213801017 . hal-03716623

**HAL Id: hal-03716623**

**<https://hal.science/hal-03716623>**

Submitted on 7 Jul 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.

# Quel(s) présent(s) entre les enseignants et les familles ? \*

Isabelle Monin<sup>1</sup>

Université de Bourgogne, CPTC, et Université de Reims Champagne-Ardenne, CIRLEP, France

**Résumé.** L'utilisation du présent de l'indicatif est incontestablement majoritaire dans les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves : bulletins scolaires, informations diverses, ou autres remarques visant un comportement répréhensible. Ce présent semble renvoyer intuitivement à l'*actuel* du locuteur, mais est-ce réellement le cas ? Dans cet article, à la lumière des travaux de Bres, Mellet, Revaz, Serbat, et Wilmet, nous questionnerons la ou les valeurs temporelles de ce présent au sein d'une sélection d'occurrences. Nous montrerons que le dispositif énonciatif de ce genre particulier construit, pour remplir son rôle communicationnel, un nouveau « présent psychologique », celui de la réception, à partir d'un décalage qui implique pragmatiquement une interprétation à rapprocher d'actes de langage.

Mots-clés : analyse de discours, sémantique verbale, pragmatique, actes de langage, présent de l'indicatif, bulletins scolaires

**Abstract. What present(s) lies from teachers to families?** The present tense is predominantly used when teachers write to students' parents : news, school reports, remarks on objectionable behavior. This present seems to refer intuitively to the speaker's now, but is this really the case ? In this article, we will question the temporal value(s) of this present, in particular in Bres, Mellet, Revaz, Serbat, and Wilmet's writings. The enunciative device of this particular genre creates a new "psychological present", that of reception, from a gap that pragmatically implies an interpretation to be compared to speech acts.

*\*Remerciements aux relecteurs pour leurs critiques constructives et leurs suggestions.*

## Introduction

Dans le système du français, un énonciateur dispose d'un large éventail de paradigmes de conjugaison pour pouvoir rendre compte des affinités de sens qu'il désire exprimer ou transmettre à son ou ses destinataires. Or, comme le suggère le principe d'économie linguistique initié par Martinet, le langage a tendance à la simplification pour remplir son rôle essentiel de communication. Le présent de l'indicatif semble donc le plus à même de s'insérer aisément, grâce à ce principe, dans les écrits Ecole-famille, et plus concrètement dans les cases mimant l'espace-temps relativement court du locuteur enseignant, lorsqu'il rédige ses bulletins scolaires, une information aux parents, ou une remarque ciblée visant à sanctionner un comportement répréhensible.

Les énoncés choisis pour cette étude relatant très souvent un ou plusieurs faits passés et révolus, l'économie spatiale en elle-même ne peut constituer la seule raison de ce choix, l'élasticité du présent véhiculant en même temps d'autres valeurs. En effet, l'une des particularités de ce tiroir verbal est qu'il peut être utilisé dans des contextes qui réfèrent à

---

<sup>1</sup> [isabelle.monin@univ-reims.fr](mailto:isabelle.monin@univ-reims.fr)

n'importe quelle époque sur l'axe temporel tripartite passé/présent/futur, liant ainsi l'usage et la forme, ou plutôt questionnant l'absence de forme. S'il est notamment connu pour la multiplicité de ses emplois en discours, qui génèrent des étiquettes spécifiques lui permettant d'être surnommé « temps caméléon » (Serbat 1988), nous nous demanderons si son utilisation dans notre corpus fait apparaître un présent de plus, ou si la configuration énonciative lui permet de prendre toute son amplitude.

Dans les occurrences sélectionnées ici, même si leur rôle est identifié, le présent de l'indicatif est, plus que d'autres temps possibles en contexte, porteur d'actes de langage, dont la réussite dépend de la réception du message, et c'est particulièrement ce qui fonde sa spécificité : ce présent construit un nouveau « présent psychologique » (Wilmet 1988), qui tend à faire durer l'intervalle des procès signalés et en multiplier les bornes possibles. Dans certains cas, il va jusqu'à modifier l'image chronologique des faits, à l'instar du présent de description ou *pictural*, dont la propriété repose sur le fait que les procès sont commutatifs.

Après un bref panorama des théories descriptives du présent, nous nous demanderons comment le présent à l'œuvre dans les écrits des enseignants s'inscrit dans ces théories, et nous en observerons la valeur aspectuo-temporelle : assiste-t-on, par le biais du présent, à une réactualisation des événements à chaque lecture, voire à la construction d'une zone de permanence ? Nous montrerons, d'une part, que ce présent est plus chargé d'affectivité quand le temps est court et l'énonciateur unique, et d'autre part, qu'il préconstruit une itération potentielle des faits décrits, qui ont plus que jamais besoin du destinataire parent pour borner un procès resté ouvert.

## 1. Les colorations sémantiques du « temps caméléon »

Trois conceptions phares se font concurrence lorsqu'il s'agit de décrire le présent de l'indicatif et expliciter la multiplicité de ses valeurs dans son positionnement par rapport au temps physique. Pour Benveniste (1970/1974) notamment, le présent est lié au *nunc* de l'énonciateur en discours. Selon lui, le présent transporte une valeur déictique *par défaut*, que viennent nuancer des valeurs métaphoriques ou stylistiques lorsque le contexte projette les procès dans le passé ou l'avenir. Cette théorie du présent *déictique* est contredite par celle du présent *atemporel* qui repose sur le constat suivant : puisque le présent n'est pas identifiable morphologiquement par un marqueur exclusif de temps ou d'aspect – remettant en question le postulat aristotélicien selon lequel le verbe est « le porte-drapeau du temps »<sup>1</sup> – il est neutre en langue et ne situe pas par lui-même le procès dans le temps. C'est cette absence morphologique qui nourrit la théorie du présent *atemporel*, soutenue depuis Damourette et Pichon (1911-1926/1970), pour qui le présent est un « non-temps », puis par Serbat (1980/1988) et Mellet (1980/1988/2000) ainsi que Touratier (1996) et Bres (1999), Barceló et Bres (2006) qui postulent que le procès porté au présent est neutre temporellement<sup>2</sup>.

Guillaume concevait le système temporel du français en redéfinissant le présent, dans le mode indicatif, comme un processus vertical en progression constante et irréversible : « Le système des temps dans le mode indicatif est constitué par un présent vertical que traverse, en se développant à droite et à gauche, la ligne représentative de l'infinitude du temps » (Guillaume, 1947-1948 : 5). Il soulignait lui-même que le présent doit être le plus *petit* possible sur son axe et « avoisiner zéro », puisqu'il *est* et à la fois *n'est plus*, en tant que seuil qui sépare le passé du futur, en en prélevant une « parcelle » des deux.

En rappelant ces théories, Bres (1999/2005) va plus loin en proposant une conception *prétemporelle*, comme si le présent de l'indicatif ajoutait une étape à l'intérieur de la chronogénèse de Guillaume, une captation presque *suspendue* qui « correspond à une saisie du mouvement d'actualisation de l'image-temps antérieure à la division en époques » (2005 : 30). Autrement dit, le présent serait un seuil entre virtualisation > actualisation, que le

contexte, l'énonciation ou le genre de discours valide ou invalide par une inscription dans un temps réel ou fictif. C'est d'ailleurs ce que suggère déjà Wilmet (1997) lorsqu'il remet en question l'inscription du présent dans le mode indicatif en proposant d'amender la terminologie (notamment scolaire) des modes et des verbes (p. 319-320).

Par ailleurs, pour désambiguïser le terme *présent*, Wilmet (1988/1997) distingue plusieurs conceptions du présent et définit le « présent *des psychologues* », comme « l'intervalle objectif qui sépare deux stimuli perçus comme simultanés » et qui tend à maintenir présent le 2<sup>e</sup> stimulus. C'est ainsi que naît une troisième théorie, celle du présent *actuel* ou *actualiste*, principalement développée par Wilmet (*ibid.*), explicitée par Krazem (2020/2021) depuis ses travaux sur les didascalies, les guides de randonnées et les commentaires sportifs (2005/2020), et qui souligne que le présent y construit une concomitance entre deux repères temporels : le moment du procès et un repère construit par l'énonciateur, qui peut être le moment de l'énonciation mais pas nécessairement. La théorie du présent *actuel* rejoint celle de Revaz (2011) et le présent « isochronique », c'est-à-dire celui d'un énonciateur qui souhaite reconstruire une situation d'énonciation commune entre lui et le lecteur différé.

Dans les écrits des enseignants adressés aux familles, nous nous demanderons si le présent s'inscrit dans l'une ou l'autre de ces théories, et nous observerons les effets communicatifs de ce choix routinisé : l'élasticité sémantique, ou plutôt interprétative du présent induit, dans certains cas, une ambiguïté potentielle liée à l'aspect et à la conception de la temporalité à l'œuvre. À l'instar du présent *sportif* décrit dans les travaux de Krazem, un présent que nous nommons *évaluatif* tend à faire durer l'intervalle des procès signalés, même si le lexème verbal est télélique, ce qui nous conduit à dire que l'utilisation du présent élargit la zone du « présent psychologique » en étirant la zone de captation du ou des moments choisis du locuteur à celle du récepteur.

Le langage offre donc une *image* du temps, il n'*est* pas le temps, reconstruit virtuellement par les partenaires de l'échange. Cette perspective guillaumienne – appuyée par Wilmet et Revaz – est séduisante pour l'interprétation de nos occurrences, car ce présent, réactualisé par la lecture, véhicule bien une valeur psychologique – paraphrasable en *a fait => est capable de => referra si...* – chargée de doléances voire d'injonctions indirectes adressées aux destinataires directs que sont les parents, par l'intermédiaire d'un présent physique mobile incarné par l'enfant transmetteur du message.

## 2. Une énonciation polyphonique

### 2.1 Présentation du corpus

Notre corpus d'étude est composé de près de 3000 bulletins scolaires, environ 500 *réprimandes* et autant de courriers divers, aux formats papier (manuscrit/tapuscrit) ou électronique, issus de France métropolitaine. Il s'est constitué progressivement depuis la rentrée 2019, à partir de documents en provenance d'établissements publics du premier et second degré. Si nous suivons les travaux de Bakhtine (1984), Adam (2001), et plus récemment Krazem (2011/2015) à propos des liens entre grammaire et genres de discours, nous pouvons observer un certain nombre de faits de langue récurrents à l'œuvre dans la communication des enseignants vers les familles de leurs élèves. Par commodité et pour mieux identifier l'objet, nous parlerons ici de *genre* et de *sous-genres*, pour saisir une « unité pratique » au sens de Delofeu (2000). Sans lister exhaustivement ici ces faits de langue, nous ne pouvons faire l'économie de la description du dispositif énonciatif à l'œuvre dans le genre de la correspondance enseignants-familles, à l'intérieur duquel nous isolons trois sous-genres : les bulletins scolaires, les *réprimandes* (que nous présenterons au 3.2) et les

informations diverses. Deux points sont à préciser en amont : d'une part, malgré leur statut institutionnel différent – et donc leur rôle, chaque support de l'écrit est susceptible de recevoir une remarque négative, que cette dernière ait des conséquences disciplinaires ou non. D'autre part, malgré la volonté d'objectivité des énonciateurs, l'information donnée est teintée d'une expressivité visible malgré l'absence de sujet énonciatif explicite, surtout lorsque les propos rédigés sont négatifs vis-à-vis de l'enfant, la dimension affective étant davantage présente.

Ce qui nous intéresse ici est donc la particularité suivante : l'emploi du présent de l'indicatif, dont on constate, malgré certains points communs dans leur utilisation, qu'il a une portée différente en fonction de ces sous-genres, surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer des événements passés.

## 2.2 Une situation de communication particulière

Dans cette situation de communication, de manière générale, l'enseignant énonciateur (à multiplier dans le second degré) rédige un énoncé à propos d'un élève, qui se retrouve pragmatiquement l'agent délocuté, objet du discours désigné à la troisième personne. Il est cependant le premier lecteur potentiel des énoncés qui le concernent, sans en être le destinataire direct. Les destinataires directs sont prioritairement les parents de l'élève, et les destinataires indirects sont les collègues et les personnels de direction, lecteurs des énoncés, dans une autre temporalité, à court terme ou plus étendue. Ce qui est à la fois intéressant et potentiellement problématique, c'est que cette constellation de destinataires n'implique pas des relations égalitaires.

Expliquons-nous : si les enseignants se trouvent dans une relation égalitaire entre eux, en tous les cas officiellement, ils sont bien les seuls dans cette configuration. Il est bien évident que l'enseignant a une autorité sur l'élève – institutionnelle et limitée dans l'espace-temps de la classe, puisque les parents ont autorité sur leur enfant à l'extérieur de l'école. Or, les écrits scolaires dépassent le strict cadre de l'école, donc l'autorité de l'enseignant se risque à s'immiscer à l'intérieur de la maison, et peut engendrer des rapports de force si cette autorité n'est pas perçue comme légitime. Ainsi, les écrits peuvent se trouver chargés d'affectivité – positive ou négative – de la part de l'énonciateur, mais également de la part des destinataires, qui, eux ne peuvent pas toujours répondre, les supports et les concepts de bulletins scolaires et de *réprimandes* n'étant pas conçus pour le permettre, du moins d'une manière équivalente. Les parents se retrouvent donc dans une situation inégalitaire vis-à-vis des enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'un écrit d'évaluation ou d'une punition infligée à leur enfant, ce qui peut générer des tensions et des confrontations de valeurs éducatives. Ce dernier aspect peut également se produire entre enseignants, ou entre enseignants et hiérarchie, mais dans une moindre mesure. D'autre part, même s'il s'agit d'une communication écrite – le plus souvent – unilatérale du point de vue formel ou structurel, celle-ci n'est jamais purement informative et semble attendre une forme de réponse, une réponse non-verbale qui correspond à la valeur illocutoire des énoncés, une réponse éducative des parents ou responsables légaux... à un événement s'étant déroulé à l'école.

Les occurrences que nous avons choisies sont un échantillon d'énoncés lisibles dans des cahiers/carnets dédiés à la correspondance, des courriels, des bulletins scolaires et des *réprimandes* identifiées comme telles, c'est-à-dire des mesures considérées comme punitions dans le règlement intérieur de l'établissement, inscrites sur le carnet ou l'ENT<sup>3</sup>. Le point commun de notre choix, outre le contexte et le genre, est que ces énoncés, malgré leurs différences formelles, informent les parents d'un comportement répréhensible, et ceci au présent de l'indicatif. D'autres énoncés ont été choisis à titre de comparaison. Nous verrons ainsi que plus l'énonciateur est impliqué affectivement dans son énoncé, plus ce dernier est au présent. C'est ce qui nous conduit à suivre Krazem (2020) lorsqu'il souligne « la

pertinence d'un *présent psychologique* [Wilmet (1988/1997)], qui renvoie à la perception par le locuteur des événements du présent physique ». En effet, il insiste sur le fait que ce temps psychologique a une durée variable en fonction du point de vue de l'énonciateur, et, à l'instar du passé et du futur, « une épaisseur », et donc, construit une « zone de réaction » autour de la réactualisation des procès, autorisant donc autant de présents psychologiques que de destinataires, autant de variables interprétatives en termes de valeurs temporelles et aspectuelles, car, ainsi que le rappelle De Vogüé (2000), « le présent rend l'énoncé instable dans son interprétation ».

### 3. Un présent *évaluatif* qui dépasse les bornes

Plusieurs questions se posent, lorsque nous constatons que l'utilisation du présent de l'indicatif est majoritaire dans les écrits Ecole-familles pour rapporter des événements passés, qu'il s'agisse d'un bilan global ou d'une remarque ponctuelle. Si l'espace qui permet de les rédiger mime relativement le *hic et nunc* de l'énonciateur, cela implique-t-il que ce présent soit déictique ? Si tel n'est pas le cas, est-ce plutôt un présent de narration, voire de description s'il s'agit d'une évaluation générale du travail de l'élève ? De Vogüé (2000) rappelle que nous pouvons analyser les valeurs des énoncés au présent à partir de leur configuration énonciative. Ainsi, puisqu'ils sont « susceptibles de prendre aussi bien des valeurs génériques que des valeurs sécantes ou des valeurs d'accomplissement », existe-t-il un présent *évaluatif*, qui aurait une ou plusieurs valeurs spécifiques induites par l'espace consacré au genre et/ou délimité par cette situation d'énonciation particulière ?

#### 3.1 Le présent dans les bulletins scolaires

Si les LSU<sup>4</sup> sont remplis par un seul enseignant par an à l'école primaire, l'équipe pédagogique d'une classe de secondaire est nécessairement composée de plusieurs enseignants, qui lisent les précédents commentaires évaluatifs avant d'écrire les leurs, et s'influencent mutuellement sans forcément le vouloir<sup>5</sup>. Contrairement aux autres écrits Ecole-familles, excepté les sanctions disciplinaires, le bulletin est le seul document régulier à être versé au dossier scolaire, sans pour autant être contraint par des textes officiels cadrant clairement leur rédaction. Le vocabulaire, les temps verbaux et autres choix syntaxiques sont donc routinisés, certes calibrés par un nombre de caractères, mais délibérés, malgré cette tendance au mimétisme entre collègues<sup>6</sup>.

Le choix du présent n'est donc pas systématique, certains enseignants préférant le passé composé pour élaborer ce bilan semestriel ou trimestriel et utilisent le présent de l'indicatif pour apposer un *accessit* personnel à un bilan souvent succinct, ce présent s'apparentant alors à un présent d'énonciation à valeur performative, ainsi que nous le constatons dans l'énoncé très *classique* (1) :

- (1) Jordan a réalisé un très bon trimestre. Je le félicite pour son sérieux et l'encourage à poursuivre dans ce sens. (5<sup>e</sup>)

Pragmatiquement, puisqu'il s'agit de réaliser un bilan d'événements – qu'ils soient de l'ordre de la réussite ou de l'échec – nécessairement passés, pourquoi est-ce rédigé au présent ? En dehors de ces performatifs, auxquels s'ajoutent les énoncés averbaux du type *Avertissement* en (6), phrases averbales dont on connaît le lien avec le présent (Lefeuve 1999), nous observons plusieurs valeurs. En effet, dans les occurrences suivantes, nous pouvons remarquer le présent déictique, cas-type de Benveniste correspondant au moment de l'énonciation, mais pas toujours, notamment parce que le sujet énonciatif n'apparaît pas explicitement dans les énoncés. Nous observons cependant une certaine expressivité dans ces

phrases, qui passent par la ponctuation expressive, des adverbes temporels du type *jamais* (2) et (6), *toujours* (3) ou *quotidiennement* (2) et *beaucoup* (6), ou assimilés, comme *d'urgence* (8), *absolument* (4), ou l'adverbe de négation radical *n'est pas [attentive / ou autre...]* (7), les adjectifs *tangent et fragile* (10) associés au pronom totalisant *tout* (10), les verbes *néglige* (7), *ne pense qu'à* en (8), qui portent en eux un temps psychologique qui dépasse le cadre spatio-temporel réel, établi par des repères absolus lisibles sur le support lui-même<sup>7</sup>.

- (2) Victoire est soucieuse de réussir et le montre quotidiennement grâce à son sourire jovial et son investissement en cours. Qu'elle garde cette attitude et sa scolarité ne déméritera jamais. (GS)
- (3) Lucie obtient de bons résultats au premier trimestre en lecture comme en mathématiques. Elle est motivée et toujours appliquée. Elle participe bien en classe à l'oral et s'exprime avec aisance en utilisant un vocabulaire riche et approprié. Elle prend des responsabilités et n'hésite pas à aider ses camarades. Elle tient très mal son crayon mais écrit bien. (CP)
- (4) Trimestre tout à fait satisfaisant. Julien est très rapide dans la réalisation de son travail. Cela le pénalise parfois car il laisse passer des erreurs qu'il pourrait éviter. Julien doit absolument travailler sérieusement les mots à apprendre à la maison. (6°)
- (5) Héloïse est une élève agréable. Elle s'applique dans son travail, participe activement aux activités collectives. C'est bien ! (4°)
- (6) Chloé est bien armée pour faire un bon CP mais elle perturbe beaucoup la classe par ses bavardages qui ne cessent jamais. Avertissement. (CP)
- (7) Un ensemble en baisse, Cindy néglige l'apprentissage des leçons et n'est pas attentive en classe, il faut réagir ! (3°)
- (8) Correct au niveau des résultats MAIS comportement à revoir d'urgence. Lucas pose de réels problèmes : ne pense qu'à ennuyer ses camarades et perturber le cours. (6°)
- (9) Ensemble catastrophique tant pour le travail quasi-inexistant que pour le comportement qui frôle l'insolence. (5°)
- (10) Il y a du mieux, mais tout est tangent et fragile. Attitude agaçante. (6°)

La charge affective de l'énonciateur passe également dans l'utilisation de jugements de valeur hyperboliques, soulignés par des adjectifs qualifiant le travail de *catastrophique*, *quasi-inexistant* (9), ou l'élève lui-même, derrière les termes d'*attitude agaçante* (10), où, de nouveau, apparaît une phrase averbale liée au présent. Quant aux périphrases prospectives du type *doit absolument travailler sérieusement (...)* à la maison, elles sonnent comme une demande d'aide déguisée en injonction aux parents, que le présent de l'indicatif permet de lancer, associé au circonstant à la maison, qui délègue aux parents la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire.

Dans ces énoncés, qu'ils soient positifs ou négatifs, le présent de l'indicatif choisit pour les verbes un temps « *impliqué* » et « *expliqué* » (Guillaume, 1964, p 47), même en cas de recul entre la rédaction et le rapport aux événements. Ils ne font pas l'économie de l'acte de langage qui, lié à ce présent psychologique qu'il tisse avec l'énoncé par le biais de l'enfant, requiert une continuité positive ou une action parentale qui vise à borner un comportement négatif. Ce présent reste général et porte en lui un aspect itératif et descriptif, qui comporte certes les bornes temporelles absolues du trimestre malgré les attentes implicites, ce qui n'est pas forcément interprété ainsi par le récepteur, qui peut les lire comme une définition de la personnalité actuelle de l'enfant et non comme un bilan clos sur lui-même.

### 3.2 Le présent dans les *réprimandes*

Le genre de la *réprimande*, que nous étiquetons génériquement ainsi par commodité, se caractérise tout d'abord par sa forme, nécessairement courte car devant tenir dans un petit espace, dans une case dédiée à cet effet dans les carnets et sur les ENT<sup>8</sup>. Ce premier grade de punition peut être infligé par n'importe quel adulte de l'établissement et peut revêtir plusieurs appellations : *remarques* ou *observations travail et comportement*, etc. Ne s'agissant pas d'une sanction, ni sa dénomination, ni sa rédaction ne sont contraints par les textes officiels<sup>9</sup>, mais son objectif est d'informer les parents d'un manquement de leur enfant au règlement intérieur, et en attend une réaction éducative. Dans le 2<sup>nd</sup> degré, les *réprimandes* sont ensuite comptabilisées jusqu'à valoir une retenue au bout d'un certain nombre. Le petit espace dédié a un effet sur la rédaction du message : contrairement à une information générale, il n'y a plus de formule de politesse, les phrases sont elliptiques<sup>10</sup>, rédigées à *chaud*, le plus souvent juste après l'événement. Est-ce pour autant cet espace qui justifie l'utilisation du présent ? C'est l'une des raisons, mais cette explication n'est pas suffisante.

#### 3.2.1 Une formulation économique au plus près de l'instant... passé

Morphologiquement, Mellet (1980) explique que la formulation est allégée par le présent, ce qui convient effectivement à l'espace consacré aux *réprimandes*<sup>11</sup>. Cette formulation économique permet d'« alléger son récit de morphèmes redondants » et donne une impression de rapidité, ce qui nous mène à dire que, malgré cela, ce n'est pas réellement l'espace qui explique l'usage du présent. Elle ajoute que l'utilisation du présent pour rapporter des faits passés convient à l'usage familial. Cet élément soulève donc une autre question : la *réprimande*, par sa formulation, peut-elle paraître familière voire inconvenante aux destinataires ? Ou cette familiarité involontaire voire induite par l'espace comporte-t-elle en elle-même, justement, une connivence inhérente ? Observons ces occurrences<sup>12</sup> :

- (11a) Bavarde en classe / Bavarde pendant l'évaluation
- (11b) ? \* Bavardait en classe / ? \* Bavardait pendant l'évaluation
- (11c) ? \* Romain bavardait en classe, c'est pourquoi j'écris ce mot / je l'ai puni
- (11d) # A bavardé en classe / # A bavardé pendant l'évaluation
- (11e) \* Romain a bavardé en classe le 22/09 de 15h36 à 15h52.
- (12a) Ne cesse de bavarder et répond
- (12b) # N'a cessé de bavarder et a répondu
- (12c) \* Ne cessa de bavarder et répondit
- (13a) Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo
- (13b) ? \* A été insolent, a refusé d'écouter le professeur, a joué au foot dans les couloirs avec un stylo
- (14a) Se bat avec sa voisine, lance des objets, se déplace sans autorisation, tombe de sa chaise, se balance sur sa chaise
- (14b) ?\* S'est battue avec sa voisine, a lancé des objets, s'est déplacée sans autorisation, est tombée de sa chaise, s'est balancée sur sa chaise
- (15a) Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire



Puisque les faits rapportés sont passés, pourquoi sont-ils rédigés le plus souvent au présent de l'indicatif ? Il ne s'agit pas d'un mimétisme irréflecti ; la première raison est énonciative, et tout aussi liée à la souplesse du présent. Mais sans contexte explicite, à quoi s'adapte le sens ? En effet, Serbat (1988) insiste sur un point : « encore faut-il que ce présent n'emprisonne pas le procès dans l'*actuel* du locuteur. Autrement dit, ce présent ne doit pas signifier 'maintenant' », ce qui complique la possibilité d'une interprétation univoque de la part du destinataire, pour lequel il peut y avoir ambiguïté sémantique, du moins actancielle. Le passé doit être clairement signalé, notamment par le biais d'une date explicitement mentionnée sur le document. En revanche, lorsqu'une indication circonstancielle est présente dans l'énoncé lui-même, par exemple en (11a) *Bavarde en classe* ou *Bavarde pendant l'évaluation*, ou en (15a) *Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire*, les circonstants encodent moins une borne temporelle qu'une circonstance aggravante, puisqu'on pourrait justement faire l'économie de tels détails contextuels dans ce petit espace. Cette économie nécessaire pousse l'énonciateur à faire des choix et à montrer, non pas l'événement dans sa totalité, mais une partie interne du procès. Économie que ne doivent pas réaliser, par exemple, les *rapports d'incidents*, censés relater l'ensemble d'un événement plus grave de la manière la plus exhaustive possible, à partir de plusieurs points de vue. La différence énonciative de ces rapports peut avoir son importance dans les choix rédactionnels, car ce type de narration complète s'adresse à la hiérarchie et non aux parents – qui n'en sont jamais destinataires – narration d'un événement qui conduit généralement à une sanction disciplinaire. Dans ces documents, ce présent est assimilable au présent de reportage et est utilisé en concurrence plus ou moins égale avec le passé composé, ce dernier étant considéré comme le temps du *témoignage* et « pose les événements narrés comme des faits avérés, qui se voient de la sorte inscrits en réalité temporelle ». (Barceló & Bres 2006 : 154).

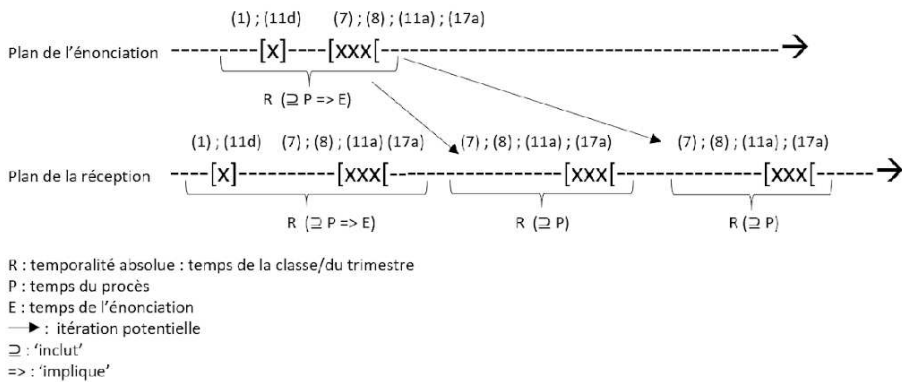
Mais ici, contrairement au présent historique ou de narration (Mellet 1980), auquel ce présent pourrait être intuitivement associé, il y a ambiguïté : en effet, quand il y a plusieurs propositions, garde-t-on la successivité des événements si nous les transposons au passé composé ? Dans l'exemple (13a) *Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo*, on remarque que la chronologie a été inversée. Nous pouvons envisager la scène à partir de ces trois propositions, et les faits sont ici inscrits dans l'ordre de gravité, à partir du point de vue de l'enseignante qui a décidé d'écrire cette réprimande au moment du refus d'obéir, et qui vient très certainement d'essayer un propos *insolent* à la suite de cette décision. Ici, une transposition au passé composé ne peut pas fonctionner dans le genre, car elle incite à une interprétation successive : (13b) ?\*A été insolent, a refusé d'écouter le professeur, a joué au foot dans les couloirs avec un stylo. Nous retrouvons le même phénomène en (14a) et (14b), où les faits sont commutatifs et non rédigés en suivant l'ordre chronologique des éléments captés, l'élève ayant dû *tomb[er] de sa chaise* après s'être *balancée* et non l'inverse.

Mais reprenons nos occurrences sur les bavardages : en réalité, le présent n'est pas réellement équivalent à un temps du passé, ici, contrairement à l'intuition première, et faisons pour cela quelques tests à partir de notre premier exemple : (11a) *Bavarde en classe*. Il est logique que l'imparfait ne fonctionne pas, malgré l'aspect lexical déjà atélitique : (11b) ?\**Bavardait en classe* seul ne suffirait pas et appellerait un procès de premier plan. A l'extrême rigueur, nous pourrions envisager de rétablir un sujet syntaxique en inscrivant le prénom de l'élève, ou en ajoutant une temporalité précise, mais il est impossible de trouver ces occurrences dans le genre : (11c) ?\**Romain bavardait en classe, c'est pourquoi j'écris ce mot/je l'ai puni* ou (11d) #*A bavardé en classe* ou (11e) #*Romain a bavardé en classe le 22/09 de 15h36 à 15h52*.

Difficile également d'envisager l'occurrence (12a) *Ne cesse de bavarder et répond au passé composé* : (12b) ? \**N'a cessé de bavarder et a répondu*, car il semble manquer un épisode : les « micro-ellipses narratives » (Genette 1972) empêchent de l'interpréter comme

un présent de narration. En effet, on se doute sans ambiguïté que l'élève a répondu, non pas à une question posée en classe, mais parce que l'enseignant lui a demandé de se taire et, n'étant pas obéi, a sévi en écrivant la réprimande, laquelle a provoqué une réaction verbale de l'élève, insolente ou du moins déplacée. Le passé composé, pire le passé simple (12c) \**Bavarda et répondit*, ne fonctionnent pas, donc ce présent n'est pas assimilable à un présent de narration.

Ainsi, ce présent n'est ni déictique, ou faussement déictique (le seul déictique possible dans le genre serait : *J'écris ce mot pour le motif suivant* : (...), ni historique, ou faussement historique. C'est pourquoi nous reprendrons ici l'hypothèse du présent « isochronique » de Revaz (2011), c'est-à-dire celui d'un énonciateur qui reconstruit une situation d'énonciation commune entre lui et le lecteur différé, une déixis interne qui « recode un rapport d'isochronie entre le procès passé à revivre et le déroulement du texte en train de se faire ». C'est ce qui nous conduit à la valeur aspectuelle et pragmatique de ces énoncés, qui exploite l'idée de la « mise en jeu de deux bornes droites du procès » au présent empruntée à Mellet (2006) : si tout procès est fondamentalement borné en soi, le choix du présent en actualise une et en sous-entend une autre, une analyse qui s'applique particulièrement bien à l'utilisation du présent dans les *réprimandes*, et parfois dans les bulletins scolaires, si nous les comparons. Comme nous l'avons modélisé sur le schéma ci-dessous, le moment de référence du récepteur réactive le moment de référence du procès, et recalcule à partir de son point de vue l'intervalle de sa lisibilité : chaque lecture, en réactualisant le procès, cause un effet itératif au présent et multiplie les appels aux bornes de fin à l'ensemble des destinataires.



### 3.3.2 Des bornes à poser

Nous remarquons dans cet ensemble d'occurrences, que les différences entre le bulletin scolaire et la *réprimande* sont notamment liées au recul de l'énonciateur vis-à-vis des événements, et que cela agit sur le rapport au présent psychologique quasi-mobile avec l'énoncé. Les bornes temporelles absolues ne sont pas les mêmes, donc l'interprétation du présent également.

Faisons donc un dernier test : imaginons un équivalent positif aux *réprimandes*, imaginons des cases dans lesquelles les enseignants pourraient encourager un comportement au quotidien, de la même manière qu'ils répriment un comportement négatif, à quoi cela ressemblerait-il ? Quel est le *contraire* d'une réprimande ? Des félicitations ? Des encouragements ? Des compliments ? Une valorisation liée au comportement et travail exemplaires existent sous la forme d'un *accessit* général obtenu en fin de trimestre, mais

l'équivalent positif de la *réprimande* dans le carnet ou sur l'ENT n'existe pas réellement. Ceci a déjà été pensé, certaines pages existent dans certains carnets de liaison, certains établissements imaginent une sorte de *permis à point* permettant d'obtenir des privilèges, mais ce dispositif est rarement appliqué au quotidien pour valoriser les attitudes positives. Imaginons donc cet équivalent positif, mais concernant les bavardages, à quoi pourrait ressembler syntaxiquement, ce *bonus vs malus* des *réprimandes*. On pourra donc encourager le fait d'avoir cessé de bavarder, ce qui donne ces exemples :

(11f) ? *Ne bavarde pas/plus (en classe/pendant l'évaluation/avec sa camarade)*

(11g) # *Participe en classe*

(11h) *Romain a bien participé en classe aujourd'hui*

Nous pouvons l'envisager, mais il y a de plus fortes chances pour que la *réprimande inversée* des bavardages soit une attitude de participation en classe. Dans ce cas, il y a fort à parier que l'occurrence ne serait pas attestable au présent, mais plutôt au passé composé doublé d'une localisation et d'un repère temporel borné, ce qui, encore une fois, confirme l'« inscription en réalité temporelle » portée par le passé composé selon Barceló & Bres (2006), ce que ne fait pas le présent – que l'on penserait intuitivement équivalent – alors que ce n'est pas le cas ici dans le genre. En effet, si l'on trouve (11a) *Bavarde en classe*, on n'aura jamais (11g) *Participe en classe* au présent de l'indicatif<sup>13</sup>, mais (11h) *Romain a bien participé en classe aujourd'hui*, par exemple. Cette manipulation nous montre que lorsque l'enseignant borne à droite le procès, il assume pleinement ce qui se passe à l'intérieur de son cours, majoritairement lorsque ce qui s'y passe est positif.

En revanche, s'il écrit ces *réprimandes* au présent, c'est qu'il a besoin d'une intervention extérieure pour borner le procès. Ainsi, même si tous les lecteurs destinataires directs ou indirects ont bien conscience que l'événement écrit est passé et révolu, la *réprimande* est une demande d'appui dissimulée derrière un rapport prétendument objectif. Pour le scripteur, l'événement n'est volontairement pas borné à droite parce qu'il attend l'intervention *a minima* des parents pour que le comportement répréhensible cesse. Ce que nous pouvons comparer avec d'autres occurrences, notamment celles qui contiennent un lexème verbal qui code un procès dynamique et télélique du type (15a et b), (16a et b), ou plus ambigu du type (17a), où ce que nous lisons est clairement une interprétation subjective par l'enseignant d'un comportement problématique, et non un événement en soi. La transposition au passé composé en (17b) le montre clairement, car l'énoncé ne précise pas ce qui est reproché à l'élève et surtout à quel moment, ce qui le rend impossible.

(15a) Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire

(15b) # A dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire

(16a) Joue « Maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno

(16b) # A joué « Maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno

(17a) Empêche le professeur de travailler

(17b) \* A empêché le professeur de travailler

Autrement dit, les comportements répréhensibles, même clos et achevés, resteront consignés dans ces supports et comptabilisés jusqu'à ce que cela détermine une sanction plus forte ; ce qui ne sera pas le cas de leurs analogies positives. Ces dernières, considérées comme normales, alors même l'enfant délocuté est un *élève* et, par définition, en évolution constante du bas vers le haut, grâce notamment aux professionnels qui l'entourent, se doivent de constituer des exemples de bienveillance. Seulement, ce qui est souvent perçu par l'extérieur, c'est que ce qui *compte*, au sens propre comme au figuré, est toujours négatif et l'identité

scolaire de l'élève semble être l'addition de ses faits et gestes d'enfant ou adolescent, alors même que les sciences de l'éducation – toutes les sciences, d'ailleurs – mettent en avant le statut de l'erreur, valorisent la capacité à l'esprit critique et la capacité d'opposition, vues comme autant de leviers de progrès et d'autonomisation de l'individu.

Ainsi, il arrive que l'énoncé en dise parfois plus long sur le sujet énonciatif, qui use parfois de ce type de punitions avec excès, que sur l'élève lui-même : l'enseignant dévoile ainsi ses valeurs éducatives, son caractère, ainsi que sa gestion de la classe. En effet, en déléguant partiellement ou totalement son autorité, il met en jeu son image professionnelle et sa crédibilité en cherchant paradoxalement à la préserver.

### 3.3 Le présent dans les informations générales

Par comparaison avec les écrits précédents, il est intéressant de comparer les mots qui passent pour des informations et sont donnés comme telles dans les cahiers de liaison avec la famille, ou par courriel. Voyons ici en (18), la valeur de présent d'énonciation performatif, *je vous invite*, certes nullement injonctif mais que l'on sait particulièrement important pour les enseignants, qui en profitent pour justifier et expliciter toutes les consignes, méthodes de travail et attentes pour l'année scolaire. Les occurrences (19) et (20) présentent cependant des informations ou des faits qui suggèrent aux parents de participer financièrement à la vie de l'école, que ce soit par le biais d'une phrase interrogative, question rhétorique qui n'attend pas de réponse puisqu'elle est fournie par une définition au présent qui sonne comme une argumentation incitative, ou par l'information plus amusante en (20) *nous commençons à manquer de mouchoirs*, à interpréter bien entendu comme une requête indirecte.

(18) Madame, Monsieur, je vous invite à la réunion d'information concernant le fonctionnement de la classe des CE1-CE2 le jeudi 12/09 à 17h15. (*carnet de liaison*)

(19) A quoi sert la coopérative ? Une coopérative scolaire sert, avant tout, à améliorer le quotidien de l'école, à récolter de l'argent pour que les classes puissent faire un voyage, une sortie ou un projet éducatif... autant de choses non inscrites dans les programmes et donc non prises en charge par l'Education nationale ou par la municipalité. (*carnet de liaison*)

(20) Chers parents, toute l'équipe éducative de l'école élémentaire de D\*\*\* se joint à moi pour souhaiter une excellente année 2020 à toutes les familles de l'école. Que cette nouvelle année vous permette de réaliser vos projets et pourquoi pas vos rêves, mais surtout d'être heureux au quotidien. Par ailleurs, en cette période hivernale, nous commençons à manquer de mouchoirs. Bonne année à tous. (*courriel*)

Si l'on observe l'information relatant un ou plusieurs *incident(s)*, nous remarquons que le verbe *informe* au présent de l'indicatif est commun à (21), (22) et (23), mais n'a pas la même portée. Contrairement à (21) qui énonce une information tout à fait objective et générale, ce qui suit en (22) et (23) n'est pas simplement informatif et ne concerne pas, bien entendu, l'ensemble des parents. La formulation est la même alors que se trouve décrit, de manière elliptique mais générale, un comportement répréhensible montré comme récurrent, malgré un ancrage dans la situation d'énonciation explicite en (23).

Alors que ces événements sont passés, il ne s'agit pas là d'un présent de narration qui permettrait aux parents de revivre la scène « comme si on y était » (Leeman, 1994 : 149) avec étapes successives. Ces énoncés au présent – difficilement transposables au passé composé – n'ont pas réellement de « valeur de passé », ils posent une itération insoluble pour l'enseignante, qui enjoint implicitement les parents à intervenir pour que ce présent ouvert à droite se change en accompli.

(21) Madame, Monsieur, Je vous informe que la 2<sup>e</sup> séance de cinéma aura lieu le 21 janvier à 14h30 au cinéma Le C\*\*\* à \*\*\*.

(22) Madame, Monsieur, Je vous informe que le comportement d'Alicia m'inquiète. Elle ne s'investit pas dans son travail, n'écoute pas les consignes, ce qui nuit à ses apprentissages.

(23) Bonjour Madame, Je vous informe qu'Emma a un comportement très dissipé cette semaine, elle chante, parle tout haut, prend les affaires de son voisin, et manque beaucoup d'attention et de concentration, mais cela n'est pas dû à ses voisins mais à son attitude. Je l'ai informée hier que je vous en informerais si son comportement ne s'améliorait pas ; j'ai dû lui en faire de nouveau la remarque ce matin. Cordialement,

En revanche, quand l'enseignante se sent coupable et cherche à se justifier, comme en (24), elle change de posture et la narration de l'événement est chronologique et se fait au passé composé. Ce qui rejoint les conclusions de Bres (2005), qui avait observé que dans le récit conversationnel (ici à l'écrit), le passé composé fournit un « ancrage temporel fort » aux récits qui « ont clairement une finalité argumentative » (p36), ce qui n'est finalement pas le cas quand on n'a pas besoin de se justifier autrement que par le fait même d'écrire, soit une *réprimande*, soit un bilan. Ce qui n'est pas le cas lors d'événements imprévus et imprévisibles :

(24) Bonjour Madame, Ce matin, en séance de sport, Lana a senti qu'elle n'avait plus l'attache de sa boucle d'oreille. Je lui ai fait retirer pour ne pas qu'elle soit perdue. Au retour, Lana l'a reprise et l'a mise dans la poche de son manteau sans me prévenir. Nous n'arrivons plus à remettre la main dessus, je m'en excuse. Cordialement,

Comme dans le cas des bulletins scolaires précédemment décrits, le point de vue au présent est plus fortement subjectif, et l'on remarque un choix de termes particulièrement hyperboliques et accusateurs, ciblés uniquement sur l'élève dont il est question. L'affectivité du propos se trouve cependant renforcée par la proximité temporelle entre les moments des événements et la rédaction de l'énoncé.

## Conclusion

Tout genre de discours implique un *pacte de lecture* implicite et inhérent, qui lui est propre ou non. Comme l'auditeur de blagues sait qu'on lui raconte une blague, comme le lecteur de conte, de roman policier ou de récit fantastique sait qu'il lit un conte, un roman policier ou un récit fantastique, le ou les destinataires des écrits enseignants-familles savent s'ils prennent connaissance d'une information, reçoivent un bulletin scolaire ou doivent signer une *réprimande*, même si les faits de langue *a priori* spécifiques de ces sous-genres s'entrecroisent parfois derrière un objectif communicationnel commun : la sollicitation d'une réponse éducative et/ou solidaire à une décision de l'école. Les relations intersubjectives entre les individus étant teintées d'une autorité non forcément reconnue de part et d'autre de la scène énonciative, ce pacte de lecture n'est pas toujours partagé, d'autant plus que l'espace-temps est mobile et non-étanche entre les événements de l'école et ceux du domicile.

Les théories du présent s'opposent-elles ou se complètent-elles ? Certaines questions posées par une théorie s'expliquent par une autre théorie, il n'y aurait donc pas *un* présent mais *des* présents réunis sous le même tiroir verbal, ce qui échappe à ce que nous cherchons de monosémique dans les morphèmes grammaticaux ou leur absence. Cette hésitation est visible dans nos écrits, où le présent est parfois déictique, avec un usage performatif très important, quoiqu'asynchrone. En revanche, notre dispositif énonciatif ne nous a pas donné l'occasion de concrétiser la théorie du présent atemporel. Ici, il est le plus souvent actualiste en « récré[ant] le lieu de son repérage aspectuel » (Mellet 1988) à chaque lecture, mais

surtout tend à faire durer ou recréer des événements passés et révolus, essentiellement lorsqu'ils sont perçus par l'énonciateur comme devant être corrigés par un destinataire parent qui doit poser les bornes que son enfant dépasse.

En effet, notre présent *évaluatif* étire la zone du présent psychologique de l'émetteur à celle du récepteur par le biais de l'enfant délocuté. Et malgré leurs emplois différents, la multiplication des bornes possibles des différents présents à l'œuvre dans la correspondance Ecole-familles, nous pouvons tout de même élaborer quelques points communs :

(i) On choisit le présent de l'indicatif, pour réaliser un bilan évaluatif d'un temps donné, capter un moment au plus près du moment du procès, certains moments saillants (particulièrement positifs ou négatifs), dans un repère plus ou moins long, en fonction du sous-genre et de sa temporalité énonciative spécifique. Il met en évidence une charge affective du locuteur, qui perçoit ces moments choisis au plus près de son présent physique et les transmet comme tels au destinataire, qui en fera de même à la lecture de ces énoncés.

(ii) Ces énoncés relatent des événements révolus et elliptiques, mais à la réception, ce présent peut intuitivement faire penser au destinataire qu'il est *trop tard* pour agir sur ces faits passés s'ils sont négatifs, voire qu'il est impuissant puisqu'il ne peut, ni revenir en arrière, ni être présent lorsque l'enseignant est en difficulté. D'où l'apparition de malentendus socio-cognitifs<sup>15</sup> entre les acteurs de l'énonciation.

(iii) Lorsque l'énoncé comporte différentes propositions au présent, elles ne sont pas chronologiques, mais commutatives, ce qui indique une non-successivité des procès, et les assimile à la valeur de présent de *description* ou *pictural*. Cette valeur, lorsqu'il s'agit d'individus en devenir, peut générer un décalage interprétatif : entre ce que l'enseignant perçoit et choisit de saisir à un moment donné vis-à-vis de l'individu élève qu'il pousse ainsi à évoluer, mais que le parent peut interpréter comme une définition statique de son enfant.

(iv) Ainsi, le présent construit un point de passage, un seuil entre l'école et la maison qui se risque à l'amalgame où l'école et le foyer se mêlent. Le présent est le trait d'union porté par l'enfant, et presque lui-même enjeu et porte-drapeau(x) des valeurs morales et éducatives des adultes qui l'entourent et parfois s'opposent. L'enfant porte en lui son présent *évaluatif*, un présent qui voyage avec les supports de l'évaluation comme un pion sur un échiquier versatile, que font avancer – parfois à contre-sens, les pourvoyeurs quotidiens de son élévation potentielle.

### Bibliographie

ADAM J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire* ? In: *Langages*, 35<sup>e</sup> année, n°141, 2001. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc. pp. 10-27.

BAKHTINE, M. (1984) [1952-1953]. « Les genres du discours ». *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris : Gallimard, p. 263-308.

BENVENISTE, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale 1 et 2*, Paris : Gallimard.

BARCELO, G. J. & BRES J. (2006) *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Orphys.

BAUTIER, É & ROCHEX, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieau, & J.-P. Terrail (Éds). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). Paris : La Dispute.

- BAUTIER, É. & RAYOU, P (2013a). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- BRES, J (1999). « Textualité narrative orale, genres du discours et temps verbal », *Le français parlé : variété et discours* (JM Barbéris ed.) Montpellier III. Praxiling.
- BRES, J., (2005). « Le présent de l'indicatif en français : de quelques problèmes, et peut-être de quelques solutions ». In Despierres, C., et Krazem, M. (Eds.), *Au coeur de la temporalité et de l'expérience humaine : le présent*. Dijon : Centre Bachelard.
- CODE DE L'EDUCATION, « Sanctions applicables aux élèves des établissements d'enseignement du second degré » (articles R511-12 à 511-19)
- DAMOURETTE J. et PICHON (1911-1926/1970), *Des mots à la pensée*, T5, Paris.
- DELOFEU (2000), « Les commentaires sportifs constituent-ils un genre au sens linguistique du terme ? » in *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques*, M. Bilger (éd.), Paris, Champion, 271-295.
- DESPIERRES, C. & KRAZEM, M. (2005). *Du présent de l'indicatif*, Dijon : Université de Bourgogne
- DESPIERRES, C. & KRAZEM, M. & (2012). *Quand la grammaire provoque les genres de discours... et réciproquement*. Lambert-Lucas.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil. Discours du récit. 71-273.
- GUERIN, O. & KRAZEM, M. (2021). « A propos de l'absence de forme du présent de l'indicatif », *Linguistic Frontiers*.
- GUILLAUME, G. (1971). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*, volume 10, Roch Valin, W. H. Hirtle, André Joly, Presses Université Laval, 1971.
- GUILLAUME, G. (1951/1964), « La représentation du temps dans la langue française », *Langage et science du langage*, Paris, Nizet, Québec, Presses de l'université de Laval.
- GUILLAUME, G. (1929/1970), *Temps et verbe*, Paris, Champion.
- GOSELIN, L, (2021), *Aspects et formes du verbe*, Classiques Garnier.
- KRAZEM, M. (2011) « Représenter les relations entre grammaire et genres de discours : l'exemple des commentaires sportifs », *LINX* 64-65, 45-68.
- KRAZEM, M. (2015) « Les genres de discours créent-ils une grammaire exceptionnelle ? », *Pratiques* [en ligne] n° 167-168.
- KRAZEM, M (2020). « Commentaires sportifs en direct et présent psychologique », 7<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique française, Université de Montpellier, Jul. 2020, Montpellier, France
- LEEMAN, D (1994), *Grammaire du verbe français*, Paris, Nathan
- MARTINET, A. (1955) *Économie des changements phonétiques : traité de phonologie diachronique*
- MELLET S. (1980). Le présent « historique » ou « de narration ». Quelques remarques à propos de : César, *Guerre de Gaules*, I. VII ; Charles de Gaulle, *Mémoires de guerre*. In: *L'Information Grammaticale*, N. 4, 1980. pp. 6-11.

- MELLET, S. (1988). *L'imparfait 'imparfait' de l'indicatif, temps, aspect, modalité, Etude synchronique dans une perspective énonciative*, thèse de Doctorat, Bibliothèque de l'information grammaticale.
- MELLET, Sylvie, 2000. "Les trois niveaux de la construction aspectuelle". In José, Laurence / Theissen, Anne (éds.). *Scolia* 13, 139-153.
- MELLET, Sylvie, 2001. "Valeur aspectuelle du présent : un problème de frontière". In Le Goffic,
- MELLET, S. (2006). « La valeur aspectuelle du présent ». J.F. Marillier, M. Dalmas & I. Behr. *Text und Sinn*, Stauffenburg Verlag, pp.167-180, 2006. ffhal-00553022
- REVAZ, F. (2011). « Le présent : un ou multiple ? » Dans : Gilles Corminboeuf éd., *Du système linguistique aux actions langagières : Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner* (pp. 443-455). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- SERBAT, G. (1980). « La place du présent de l'indicatif dans le système des temps », in *L'Information Grammaticale*, N. 7, pp. 36-39.
- SERBAT, G. (1988). « Le prétendu "présent" de l'indicatif : une forme non déictique du verbe », in *L'Information grammaticale* n°38, pp 32-35
- TOURATIER C. (1996) *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin.
- VOGUE (de), S. (2000), « Calcul des valeurs d'un énoncé au présent », *Travaux de linguistique* 40, Bruxelles, Duculot, p. 31-54.
- WILMET M. (1988). « Le temps linguistique » In : *L'Information Grammaticale*, n° 38, 1988, pp. 6-10.
- WILMET M (1997). *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette, 3<sup>e</sup> éd. Duculot : Paris.

### Notes

<sup>1</sup> Wilmet (1988/1997) rappelle toutefois que « le seul "mot temporel" spécialisé est le verbe », même si d'autres parties du discours peuvent assumer cette mission d'expression temporelle.

<sup>2</sup> Guerin et Krazem (2021) affaiblissent cependant la théorie de l'atemporalité, et réfutent l'idée du morphème zéro.

<sup>3</sup> Espace Numérique de Travail.

<sup>4</sup> Livret Scolaire Unique, anciennement *bulletins scolaires*, dont nous gardons l'usage par commodité.

<sup>5</sup> Les néo-enseignants s'inspirent des collègues, mais également de leurs propres souvenirs d'élèves, ce qui implique une certaine régularité dans la rédaction des appréciations malgré l'évolution des supports.

<sup>6</sup> Il existe aussi une volonté de se démarquer, soit de cette routine, soit des appréciations perçues comme trop positives ou trop négatives vis-à-vis d'un élève, pour contrebalancer dans un sens ou dans un autre la portée de son bilan.

<sup>7</sup> Repères absolus tels que les dates liées au trimestre, le niveau de classe et l'année scolaire, repères que l'on ne peut ignorer objectivement avec le document sous les yeux.

<sup>8</sup> Cette modernisation des supports, qui possède des avantages, comporte aussi les effets pervers de l'hyperconnexion, les parents pouvant recevoir n'importe quelle notification en temps réel – courriel ou texto informatif, mais aussi notifications d'absences, retards, réprimandes, etc. – n'importe où et à n'importe quel moment de la journée.

<sup>9</sup> Pour approfondir à propos des échelles de punitions et sanctions, voir la circulaire n°2014-059 du 27 mai 2014 et l'échelle des sanctions prévue par l'article R511-13 du code de l'éducation.



<sup>10</sup> Les phrases averbales et les absences de sujet font l'objet d'une autre étude, que nous ne pouvons développer ici.

<sup>11</sup> Nous n'aborderons pas ici la question des phrases averbales du type *Bavardages*, *Manque de respect*, *Insolence*, qui semblent opérer une saisie plus globale du procès malgré leur proximité avec ce présent qui suggère aspectuellement un intervalle droit ouvert, à borner par le destinataire, comme pour les phrases verbales.

<sup>12</sup> Le symbole dièse, emprunté à la sémantique formelle indique un énoncé grammaticalement correct, théoriquement envisageable mais non attesté. En revanche, l'astérisque indique habituellement un énoncé agrammatical, mais ici impossible dans le genre.

<sup>13</sup> Cette occurrence se trouve dans les bulletins scolaires, nous l'avons dit, mais pas dans une équivalence positive de la *réprimande*, à savoir dans un espace temporel plus limité et immédiatement postérieur à la classe ou les événements positifs à valoriser.

<sup>14</sup> Nous disons bien *perçu*, car même si ce n'est bien entendu par toujours le cas, pourquoi est-ce tout de même régulièrement émotionnellement perçu comme tel ?

<sup>15</sup> Pour approfondir ce point, à savoir les malentendus qui mêlent de manière inopportune les codes spécifiques à l'école et les logiques sociales ou personnelles, voir Bonnéry (2007), Bautier & Rochex (2007) ; Bautier & Rayou, (2013a).