



**HAL**  
open science

# LULU RÉALISE UN EXCELLENT TRIMESTRE... À QUI S'ADRESSENT LES BULLETINS SCOLAIRES ?

Isabelle Monin

► **To cite this version:**

Isabelle Monin. LULU RÉALISE UN EXCELLENT TRIMESTRE... À QUI S'ADRESSENT LES BULLETINS SCOLAIRES ?. L'information grammaticale, 2024, 10.2143/IG.180.0.3292823. hal-04545476

**HAL Id: hal-04545476**

**<https://hal.science/hal-04545476v1>**

Submitted on 14 Apr 2024

**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.

# LINGUIST-HIC ET NUNC

## LULU RÉALISE UN EXCELLENT TRIMESTRE... À QUI S'ADRESSENT LES BULLETINS SCOLAIRES ?

Isabelle MONIN

Les bulletins scolaires<sup>1</sup> ont cette caractéristique paradoxale d'être personnels et lus par un certain nombre d'individus. Cette donnée est importante si l'on observe de près la collision entre trois constats : la relation entre parents et enseignants est loin d'être apaisée, les BS ont un rôle accru dans le dossier scolaire et les professeurs ne sont pas formés à l'exercice<sup>2</sup>. Dans cet article, nous montrerons que la complexité énonciative, propre à l'objet qui participe du genre de discours, a des incidences sur la manière dont on s'adresse aux élèves dans leurs *appréciations*. Alors qu'ils en sont nécessairement lecteurs dans le 2<sup>nd</sup> degré, pourquoi observons-nous des formes de 3<sup>e</sup> personne, qui semblent exclure les élèves de leur propre scénographie scolaire et éducative, et que communiquent-elles ?

### 1. QUI ÉCRIT À QUI ?

Dans le genre de discours<sup>3</sup> que nous avons nommé *épistolaire éducatif* (Monin, depuis 2021), le BS constitue la synthèse rédigée d'une période d'enseignement, tout en apportant idéalement des conseils permettant une progression en termes de compétences, de résultats ou de comportement. Document institutionnel, il fait le bilan du parcours de l'élève et indique quelles sont les attentes – implicites ou explicites – assignées aux enseignants, élèves, parents.

Si le BS se veut synthétique, cela ne peut se faire qu'au prix de sa complexité énonciative, qui fait en sorte qu'une multitude d'énonciateurs sont susceptibles de rédiger un énoncé, dans une case au nombre de caractères limité, à des moments différents, avec possibilité de révision dans un temps borné (fin d'un trimestre/semestre). Cette configuration implique que chaque rédacteur est à la fois lecteur des écrits des autres et lu lui-même par ses pairs<sup>4</sup>. Aucune

1. Désormais BS.

2. Ces éléments s'inscrivent dans une recherche au spectre plus large (Monin, 2023c), mobilisant plusieurs disciplines et domaines linguistiques (énonciation, GD, syntaxe, sémantique verbale, sémantique référentielle, textométrie), dans une double perspective : linguistique et didactique pour la formation des enseignants.

3. Désormais GD.

4. La liste des lecteurs non-scripteurs (mais susceptibles d'exercer une influence) s'étend avec les personnels de direction, la vie scolaire, éventuellement les parents représentants lors des conseils de classe,

réponse écrite n'est prévue par le support, qui attend vraisemblablement un autre type de réponse, *feed-back* non verbal qui correspondrait à la valeur illocutoire des énoncés : constance ou modification de l'attitude et/ou du travail de l'élève, guidée par ses parents. Ainsi, force est de constater que ce bilan ne s'adresse souvent qu'indirectement à celui dont il est question, mais de quelles manières cela se matérialise-t-il linguistiquement ?

### 2. PRIVILÉGIER LA PRUDENCE À LA SUBJECTIVITÉ ?

Benveniste considère tout acte d'énonciation comme engageant un locuteur qui, « s'appropri[ant] la langue », s'introduit dans son discours et, ce faisant, « implante l'autre en face de lui » (1974 : 82). L'énoncé comporte alors les indices référentiels de ces personnes et suppose une réciprocité. En revanche, il leur oppose un tiers exclu, la « *non-personne* » (*id.* 1966 : 228), objet du discours et non sujet au même titre que les deux acteurs de l'énonciation. Cette position traditionnelle d'un *je* se posant au centre d'une communication égocentrée *vs* un *tu/vous* n'est pas scrupuleusement conforme à ce qui se joue dans les BS, dont la constellation de protagonistes hiérarchiquement inégalitaires incite plutôt les rédacteurs à éviter subjectivité et intersubjectivité.

#### 2.1. Des formulations passives et impersonnelles

Notons tout d'abord que le BS est un lieu de formulations impersonnelles<sup>5</sup>, surtout lorsqu'il s'agit d'injonctions indirectes, dont on peut se demander si elles s'adressent à l'élève ou à ses parents (censés apporter leur concours éducatif). Cette dépersonnalisation est notamment lisible dans les formulations passives :

(1) Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. Ines peut avoir une concentration irrégulière (...).  
Les efforts sont à poursuivre.

(2) Beaucoup d'amusements et peu de travail ! Une réaction est attendue !

l'ensemble de la communauté éducative des établissements suivants, et la pression de *Parcoursup* sur les possibilités d'orientation.

5. Les formulations averbales ne sont pas traitées ici.

Dans l'exemple (1), si l'on restitue le sujet actif, *les efforts sont à poursuivre* par l'élève, alors que dans l'exemple (2), *la réaction est attendue* par l'enseignant, sans que ce dernier ne s'inscrive grammaticalement dans son énoncé, et ceci est un point commun à ces formulations à la voix passive ou assimilables comme en (1) : la non-inscription du sujet énonciatif, particulièrement lors de remarques négatives. En revanche, en n'inscrivant pas le sujet logique du déverbal *réaction*, la formulation laisse ambigu le sujet grammatical de *réagir*, que l'on interprète comme l'élève, par le biais des parents à qui l'enseignant apporte cette requête indirecte<sup>6</sup>. C'est ce que montre la difficulté de la transposition à la voix active avec inscription de l'énonciateur et du destinataire dans l'énoncé, en (2b), une adresse directe difficilement imaginable à l'impératif en (2c). Cette manipulation d'énoncé serait probablement attestable si l'élève était désigné à la 3<sup>e</sup> personne en (2d), même si la formulation véhicule un choix d'expression directe de l'enseignant aux parents :

(2b) # ? J'attends que tu réagisses : que tu cesses tes amusements et te mettes au travail.

(2c) # Réagis ! Cesse tes amusements et mets-toi au travail !

(2d) ? J'attends que Lulu réagisse, cesse ses amusements et se mette au travail.

La voix passive permet donc d'apporter des informations qui se veulent factuelles, sans incriminer directement l'élève ou ses parents en cas de bilan peu flatteur, tout en gardant une position distanciée prudente. Nous trouvons également, parmi les *appréciations*, une surreprésentation de l'impersonnel, par rapport à d'autres GD. La proportion importante des *il* impersonnels représente, dans les BS, un peu plus de 50% par rapport aux pronoms personnels anaphoriques *il/elle*, en moyenne. Elle passe aux alentours de 80% au collège, pour atteindre, dans notre corpus actuel<sup>8</sup>, 90% au lycée. Cette statistique nous amène à nous questionner à propos du sujet implicite du procès dénoté par l'infinitif qui suit cet impersonnel, comme dans l'exemple suivant :

(3) Bon travail dans l'ensemble, dommage que Clara se dissipe autant et gêne parfois ses camarades... Il faut améliorer ce point pour l'année prochaine.

L'énoncé (3) laisse saillant le flou interprétatif concernant la personne qui doit faire en sorte *d'améliorer ce point pour l'année prochaine* : l'élève, certes, mais à l'aide des parents à qui le choix de la 3<sup>e</sup> personne dans la phrase précédente démontre l'adresse directe.

6. Pour approfondir à propos de l'infinitif et des nominalisations, voir Krazem (2007).

7. Nous distinguons l'agrammaticalité traditionnelle marquée par \* de « l'agrammaticalité locale » : nous suivons la méthode de Krazem (2011/2012), qui prend en compte les spécificités grammaticales des GD en mettant à profit leur comparaison. À partir de ce prisme, nous indiquons par # une forme non attestée ou « agrammaticale dans le GD ». *A contrario*, nous trouvons des exemples d'*hapax* générique signalés par (\*), normalement agrammaticaux acceptables uniquement dans un GD (Monin, 2023c).

8. 3000 BS de 2010 à 2023 : mode de constitution et modalités de traitement décrites précisément en Monin (2021/2023c).

## 2.2. Des personnes interlocutives non majoritaires

L'utilisation des personnes interlocutives est toutefois lisible dans les *appréciations*, mais ne sont pas majoritaires<sup>9</sup>, malgré l'inscription de notre corpus dans un GD que nous avons apparenté à l'épistolaire. Ce qui importe, c'est de remarquer que l'inclusion professeur/élève grâce aux embrayeurs de personnes exclurait paradoxalement les lecteurs seconds, et borne davantage l'énoncé dans le temps de l'énonciation, comme le montre cet exemple de subjectivité assumée :

(4) Des résultats satisfaisants. Tu as des capacités mais je suis très déçue par ton attitude. Ton comportement doit impérativement changer ! Tu n'es pas en classe pour bavarder ni t'amuser. Tu dois aussi apprendre à être respectueux de l'adulte.

L'opposition dichotomique entre les personnes 1/2 vs 3 par le critère qui voudrait que cette dernière soit uniquement celle dont on parle n'est pas suffisante. En réalité, assigner à la 3<sup>e</sup> personne un rôle exclusivement délocutif n'est pas vérifiable : les énoncés qui contiennent *je* et *tu* parlent également de *je* et *tu*, tandis qu'un locuteur peut se désigner dans son discours par d'autres moyens que *je*, dont la 3<sup>e</sup> personne<sup>10</sup>.

La personne locutive n'est pas seulement la personne qui parle : elle est, de plus, celle qui, parlant, parle d'elle-même. De même, la personne allocutive n'est pas seulement la personne à qui l'on parle ; elle est, de plus, la personne à qui l'on parle d'elle. Seule la troisième personne est vraiment une, n'étant que la personne de qui l'on parle. (Guillaume, 1991 [1943-44] : 114)

Ainsi, que l'on suive la conception de Guillaume ou le concept exclusif de *non-personne* de Benveniste, nous verrons que cette considération de la 3<sup>e</sup> personne est ici plus un leurre qu'une réelle exclusion.

## 3. LES DIFFÉRENTES FORMES DE DÉSIGNATION DE L'ÉLÈVE À LA 3<sup>e</sup> PERSONNE

Dans ce paragraphe, nous verrons que la 3<sup>e</sup> personne, considérée peut-être à tort de manière globale, n'exclut pas réellement de la scène énonciative la personne désignée, sauf un seul procédé : le pronom personnel, *il/elle* sans antécédent, que nous ne trouvons pas dans le GD.

### 3.1. L'ellipse du sujet, prototype aujourd'hui délaissé

Le BS se positionne, d'après son degré de routines, comme un « discours contraint inséré dans une situation sociale de communication assez bien définie » (Maingueneau, 2000). La première d'entre elles reste l'ellipse du sujet syntaxique, comme le montrent les parodies<sup>11</sup>, mais force est de constater que les habitudes ont changé dans les BS réels actuels.

9. 20% d'utilisation de personnes interlocutives.

10. Cette remarque est développée en Monin (2023c) et fera l'objet d'approfondissements ultérieurs.

11. Pastiches de BS concernant E. Macron pendant les manifestations contre la réforme des retraites : « H-Géo : S'est découvert une passion pour le roi soleil et la monarchie absolue... cela ne dispense pas d'apprendre les fondements de la démocratie. »

Selon Leeman (2006), le sujet est omissible quand il est le seul probable, ce qui est le cas dans le BS. Elle ajoute que l'absence de sujet indique que le locuteur ne souhaite pas incriminer directement son interlocuteur. Cette remarque est intéressante car nous trouvons dans les BS une double absence de sujet : le sujet énonciatif et le sujet syntaxique, ce qui déresponsabilise à la fois l'élève et l'enseignant de l'acte prédiqué. Le bilan devient presque, dans ce cas, détaché du cadre spatio-temporel, ce qui est assez paradoxal pour un genre que nous avons étiqueté *épistolaire*, notamment grâce à son ancrage dans la situation d'énonciation. Ainsi, se pose la question suivante : l'ellipse est-elle un procédé anaphorique ou déictique, ou une forme hybride entre les deux, une sorte d'anaphore visuelle permise seulement par un GD bref et spécifique à l'écrit ? Pour répondre, nous convoquons la scalarité de l'*anadeixis* développée par Cornish (2010). Dans l'exemple (5), l'identité du sujet est évidente, mais on peut aussi voir dans cette démarche une manière de ne pas affecter l'élève :

(5) Ensemble très juste. Ø Manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.

Cette occurrence peut être considérée comme ambiguë : ellipse ou phrase averbale ? En effet, les occurrences (5) et (5b) ne sont pas très différentes, même équivalentes. En revanche, les déterminants possessifs qui actualisent le *travail* et *participation* de l'élève incitent à lire cette 2<sup>e</sup> phrase comme comportant l'ellipse du sujet plutôt qu'une phrase averbale :

(5b) Ensemble très juste. Ø Manque de régularité dans le travail et la participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.

(5c) Ensemble très juste. Lulu manque de régularité dans son travail et sa participation.

(5d) # Ensemble très juste. Il/Elle manque de régularité dans son travail et sa participation.

(5e) (...) Tu manques de régularité dans ton travail et ta participation.

(5f) (...) Vous manquez de régularité dans votre travail et votre participation.

Si en (5c), nous remplaçons l'absence de sujet par le prénom Lulu, la phrase est correcte et ne change rien dans le GD. En revanche, nous faisons toujours les mêmes constats à propos du pronom personnel anaphorique sans antécédent (5d), qui reste impossible dans le GD, puisque, sans ancrage textuel, il exclurait complètement l'élève d'une possibilité d'existence sur la scène énonciative<sup>12</sup>. La possibilité d'une substitution par une 2<sup>e</sup> personne est probable dans ce cas de figure, ce qui rejoint l'hypothèse d'une ellipse 3<sup>e</sup> personne non radicalement exclusive de l'individu concerné, malgré une non-prise en compte personnalisée.

### 3.2. Le prénom, une modernité énonciative contagieuse

Autant l'ellipse du sujet devient un fait de langue générique en déclin dans ce GD, autant est notable le statut du prénom

12. Fait largement discuté en Monin (2023c).

dans les BS, à la fois pour son caractère relativement récent que dans la tendance actuelle à l'utiliser dans d'autres GD évaluatifs, indépendamment de l'âge ou du statut de l'individu concerné. Ce phénomène s'est généralisé numériquement, dans un contexte de demande d'évaluation sur les réseaux sociaux ou applications<sup>13</sup>.

Si nous revenons aux BS, l'utilisation du prénom semble être le signe d'une atténuation de la mise à distance et, par extension, un passage de l'instruction (savoir strict) vers l'éducation (formation de la personne). Cette évolution sociétale l'est aussi dans la relation entre les élèves et leurs professeurs, et donc dans la manière dont chacun se considère mutuellement : la relation se veut moins distanciée, *a priori* plus empathique. Autrement dit, la manière dont les personnes se nomment a pu modifier leurs relations, et réciproquement.

La manière de désigner l'élève par son prénom dans les *appréciations* n'est pas genrée ni spécialement positive ou négative. Dans ce cas, l'enfant est non seulement le *sujet délocuté*<sup>14</sup>, mais destinataire second, ou « récepteur prévu non-allocutaire » (Moirand, 1979), l'hypothèse étant que l'inscription du nom propre dans l'énoncé démontre la prise en compte de l'élève en tant que destinataire potentiel, *a minima* lecteur :

(6) Très bon trimestre, mais Clément doit apprendre à canaliser ses émotions qui prennent trop souvent le dessus et le freinent dans sa progression.

(7) Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. Ines peut avoir une concentration irrégulière aussi, mais lorsqu'elle travaille, elle participe bien en cours. Les efforts sont à poursuivre.

Si l'on cherche à tester l'équivalence avec les personnes interlocutives, l'alternance est possible :

(6b) Très bon trimestre, mais tu dois apprendre à canaliser tes émotions qui prennent trop souvent le dessus et te freinent dans ta progression.

(7b) Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. Tu peux avoir une concentration irrégulière aussi, mais lorsque tu travailles, tu participes bien en cours. Les (tes ?) efforts sont à poursuivre.

(6c) Très bon trimestre. Ø Doit apprendre à canaliser ses émotions (...)

(7c) Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. Ø Peut avoir une concentration irrégulière aussi, mais lorsqu'elle travaille, elle participe bien en cours. Les efforts sont à poursuivre.

Nous voyons que si la reprise anaphorique est fréquente après l'utilisation du prénom – voire après une ellipse (6c/7c) – les pronoms personnels *il/elle* sans antécédent dans l'énoncé conduisent à des formulations syntaxiquement correctes mais impossibles dans le GD : le pronom anaphorique seul n'est jamais utilisé, alors que le référent mémoriel

13. *Isabelle, trouvez votre prochain emploi* (LinkedIn) ; *Isabelle, racontez-nous votre séjour à \*\*\* ?* (Airbnb) ; *Isabelle, qu'avez-vous pensé de votre trajet avec Noé ?* (Blablacar).

14. D'après la « personne délocutive » ou « personne logique » de Guillaume (*loc. cit.*).



demeure aussi saillant et essentiel que dans les autres procédés :

(6d) # Très bon trimestre, mais elle doit apprendre à canaliser ses émotions qui prennent trop souvent le dessus et te freinent dans ta progression.

(7d) # Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. Elle peut avoir une concentration irrégulière aussi, mais lorsqu'elle travaille, elle participe bien en cours. Les efforts sont à poursuivre.

« Le pronom *il* est avant tout un substitut ou un représentant » (Kleiber, 1992), qui permet d'éviter les répétitions et d'économiser des caractères, dans le contexte qui nous occupe. Kleiber (1992/1997) a montré que le pronom *il/elle*, défini comme exclu des partenaires du dialogue car possiblement non-locuteur, possède un mode de référence spécifique. Il est inévitablement anaphorique, et l'on doit récupérer son référent aux alentours de son apparition pour identifier précisément ce à quoi il renvoie : explicitement dans la « phrase-hôte du pronom » (Kleiber, 1992) ou fourni par la situation d'énonciation (Kleiber, 1994). Le fonctionnement référentiel du pronom pose question, car il renvoie à un élément du contexte antérieur ou postérieur, mais ne fonctionne pas de la même manière en fonction des GD, même s'il n'y a pas d'ambiguïté référentielle.

Combettes, qui précise les règles de cohérence textuelle, indique que le pronom substitut « n'est pas à interpréter comme un signe d'économie (...) mais comme indice qu'il n'y a pas d'autre sujet-thème à introduire dans le texte » (1986 : 81). Nous constatons donc que dans les BS, contrairement à d'autres GD, le « sujet-thème » n'est pas unique, car est évalué l'élève en tant qu'élève, même si on utilise son prénom. On ne juge pas la personne, l'individu lui-même, car il n'est pas qu'élève dans l'esprit de ceux qui les évaluent, contrairement à la considération des êtres ou des services dans des GD formellement analogues : le cheval des *pronostics hippiques* (Krazem, 2011) ou le conducteur *Blablacar*. Ce sont surtout ses compétences qui correspondent au statut d'élève : résultats, notes, sérieux, travail, comportement. Ajoutons l'implication affective vis-à-vis de l'enfant : tout ceci semble justifier la particularité générique de l'agrammaticalité locale du pronom *il/elle* sans antécédent explicite dans l'énoncé. Quand on parle de quelqu'un à la 3<sup>e</sup> personne, on convoque d'abord son nom, avant tout de même de le situer dans un espace d'interlocution possible, même si l'utilisation de ce procédé suggère un pas de côté, une esquivance.

### 3.3. Le bon élève institutionnel ou le mauvais élève de l'enseignant

Un autre fait de langue récurrent est le GN sans détermination dans les phrases averbales, ou un GN étendu avec détermination indéfinie. Cette utilisation a tendance à faire basculer l'élève, de manière involontairement manichéenne, entre le *bon* et le *mauvais élève*, avec la reproduction de l'écueil suivant<sup>15</sup> : l'élève valorisé pour ses

qualités personnelles ou liées à son statut socio-culturel n'a presque pas besoin de l'enseignant, tandis que celui qui se trouve entièrement dans la situation de devoir apprendre pour se conformer aux attendus de l'école, en est dévalorisé dans son bilan. Voici quelques exemples de ces occurrences valorisantes :

(8) Bon travail et bonne participation, élève sérieuse et agréable.

(8b) # Lulu, tu es/vous êtes une élève très sérieuse et agréable.

(9) Adrien est un élève sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

(9b) # (Adrien), tu es un élève sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

(10) Bon trimestre. Aaron est un élève qui a de bonnes connaissances et qui travaille sérieusement. C'est très bien, il faut continuer ! Cependant, il a parfois du mal à canaliser son énergie en classe.

(10b) # (...) Tu es un élève qui a de bonnes connaissances et qui travaille sérieusement. (...) Cependant, tu as parfois du mal à canaliser ton énergie en classe.

L'utilisation de ce GN pour désigner l'élève éloigne aussi l'intersubjectivité sans rompre non plus avec la scène énonciative. Il s'inscrit dans une forme de solennité marquée par l'étiquette du statut *élève*, avant un bilan qui s'adresse davantage aux parents qu'à l'enfant, et qui leur montre ce que l'on en attend. En effet, nous ne pouvons combiner l'adresse et la 2<sup>e</sup> personne avec le GN de 3<sup>e</sup> personne, pourtant grammaticalement correctes. Ce qui est également intéressant, c'est que, dans notre corpus, nous ne lisons aucune occurrence de la formulation *cet(te) élève*, ce qui a attiré notre attention.

(8c) # Bon travail et bonne participation, cette élève est sérieuse et agréable.

(9c) # Adrien est cet élève sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

(10c) # Bon trimestre. Cet élève a de bonnes connaissances et qui travaille sérieusement. (...)

De la même manière que pour le pronom personnel *il/elle*, le GN commençant par le déterminant démonstratif a besoin d'un antécédent s'il n'est pas déictique. Ici, il n'est effectivement pas scrupuleusement déictique mais n'a pas non plus d'antécédent exprimé dans l'énoncé. Par ailleurs, l'utilisation du mot *élève* renvoie l'enfant réel à des catégories d'élèves (Monin, 2021), ce qui rend incongrue l'utilisation du mot s'il ne véhiculait que le sème micro-générique / *inscrit dans un/cet établissement scolaire* :

(11) Quel plaisir de travailler avec une telle élève ! Maëlyne est une enfant agréable, intéressée, intéressante et cultivée ! (...)

Rappelons que le démonstratif, en tant qu'indexical, fait intervenir le contexte de sa propre énonciation pour désigner ce à quoi il réfère (Kleiber, 1991/2003), accessible soit dans la situation d'énonciation, soit dans le cotexte. La classification impliquée par le démonstratif est généralement décrite comme déictique. Les emplois anaphoriques standards impliquent, de leur côté, un antécédent aisément accessible, de la même manière que pour *il/elle*. Ces deux raisons expliquent pourquoi *Ce + N-élève* ne se trouve pas dans les *appréciations*. Ajoutons à cela, et c'en est peut-être la raison principale, la particularité subjective du démonstratif

15. Éléments interprétatifs développés en Monin (2021/2023a).

décrite par Kleiber (2006/2007), pour qui, dans un GN, l'article défini sera plus objectif, alors que le démonstratif, en tant que « marqueur de centre déictique », garde saillante la perspective de l'énonciateur.

Un démonstratif marquerait une observation affective, spontanée et exclamative, et maintiendrait la responsabilité du locuteur<sup>16</sup>, alors que le responsable de l'énonciation est un représentant de l'Institution, voire l'Institution elle-même, ce qui manquerait de cohérence. Nous trouvons rarement des occurrences avec « démonstratif insolite » (Gary-Prieur & Noailly, 1996), dont le référent lexical est inaccessible et renvoie à un rôle. Observons l'exemple (12) où le démonstratif est en position attributive :

(12) Lola est une meneuse, un exemple. Ne baisse jamais les bras et garde cet état d'esprit dans les autres disciplines. Poursuis tes efforts en théorie (tu peux encore mieux faire). Reste cette guerrière en activités sportives ! Félicitations.

*Cette guerrière* renvoie à une classe, c'est-à-dire à l'ensemble des *objets* qui correspondent au sens de ce nom tel qu'il est défini dans le lexique de la langue, mais son emploi est ici *in absentia*, tel que le décrit Kleiber (2003) : ce à quoi renvoie le SN démonstratif n'est pas présent dans la situation d'énonciation, ni dans le cotexte. Il ne s'agit donc pas d'un emploi situationnel, ni anaphorique, et peut être étiqueté de plusieurs manières, selon Kleiber (2006/2007), qui rappelle Bühler (1982 [1934]) : *deixis am phantasma*, ou « une *deixis* dont le pointage s'effectue dans des espaces ou domaines mentaux ». Cet exemple peut aussi se nommer « démonstratif d'*exophore mémorielle* » (Fraser et Joly, 1979), ou « emploi remémoratif » (Kleiber, 2003), ici, dans la mémoire, commune, de l'équipe pédagogique et de l'élève félicitée, marquant une connivence entre eux, et confirmant de ce fait la contribution subjective portée par le démonstratif.

## CONCLUSION

Si l'espace consacré aux *appréciations* de BS permet aujourd'hui de dépasser l'emblématique *Peut mieux faire* (El Hadi, 2011), ces énoncés restent des formes brèves qui conduisent à des choix énonciatifs routinisés encore imprégnés d'impersonnel. Les enseignants inscrivent davantage l'élève dans leurs énoncés, montrant une considération plus marquée de l'individu, tout en évitant de créer un espace d'interlocution possible, et en gardant prégnantes les différentes morphologies de 3<sup>e</sup> personne. De l'ellipse au GN en passant par le prénom, ces procédés construisent une échelle anadéictique permettant à la fois à l'enseignant de maintenir chaque individu dans son rôle, mais aussi de prendre en considération l'ensemble des lecteurs de l'énoncé, en évitant la proximité interpersonnelle construite par les personnes intersubjectives. Cette distance semble toutefois exclure du propos le principal concerné, le seul à ne pas pouvoir, lui-même, s'inscrire dans un énoncé ou du moins un *feed-back*. Cependant, malgré les apparences

16. Que nous pouvons trouver dans les avis sur Internet et pronostics hippiques, par ex.

initiales, l'élève n'est pas tout à fait relégué hors de la scène énonciative, tous les procédés de 3<sup>e</sup> personne n'en faisant pas une *non-personne* au sens de Benveniste : seuls les pronoms personnels *il/elle* sans antécédant entrant dans cette catégorie exclusive, phénomène que nous ne trouvons jamais dans les BS, contrairement à ce que nous pouvons lire dans des genres de discours comparables<sup>17</sup>.

Isabelle MONIN  
Université de Bourgogne

## BIBLIOGRAPHIE

- BENVENISTE E. (1966/1974), *Problèmes de linguistique générale I & II*, Gallimard, Paris.
- BÜHLER K. (2009[1934]), *Théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage*, Trad., notes & glossaire par D., Agone, Marseille, Coll. Banc d'Essais.
- COMBETTES B. (1986), « Introduction et reprise des éléments d'un texte ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 49, *Les activités rédactionnelles*, dir. M. Charolles, pp. 69-84.
- CORNISH F. (2010), « Indexicaux, discours et mémoire discursive : ce que les premiers révèlent du second et de la troisième », *Linx*, pp. 62-63.
- EL HADI S. (2011), « Dans le genre «peut mieux faire» : le bulletin scolaire », *Linx*, pp. 64-65.
- FRASER T. & JOLY A. (1979), « Le système de la deixis. Esquisses d'une théorie d'expression en anglais », *Modèles linguistiques*, pp. 105-118.
- GARY-PRIEUR M.-N. et NOAILLY M. (1996), « Démonstratifs insolites », *Poétique* n° 105, pp. 111-121.
- GUILLAUME G. (1991), *Leçons de linguistique 1943-44*, série A, vol. 10, « Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (II) », Presses Universitaires de Lille ; Les Presses de l'Université Laval, Qc.
- KLEIBER G. (1991), « Du nom propre au nom propre modifié : le cas de la détermination des noms propres par l'adjectif démonstratif », *Langue française* n° 92, pp. 82-103.
- KLEIBER G. (1992), « Cap sur les topiques avec le pronom *Il* », *L'Information Grammaticale* n° 54, pp. 15-25.
- KLEIBER G. (1997), *Anaphores et pronoms*, Champs linguistiques, Duculot, Paris.
- KLEIBER G. (2003), « Adjectifs démonstratifs et point de vue », *Cahiers de praxématique* n° 41, pp. 33-54.
- KLEIBER G. (2006), « Démonstratifs : emplois à la mode et mode(s) d'emploi », *Langue française*, n° 152 : *Le démonstratif en français*, dir. C. Guillot, pp. 9-23.
- KLEIBER G. (2007), « Des démonstratifs mémoriels aux démonstratifs de point de vue », in L. Begioni & C. Muller (eds.), *Problèmes de sémantique et de syntaxe. Hommage à André Rousseau*, Villeneuve d'Ascq, Éd. Conseil Scientifique de l'Université CdeG-Lille 3, pp. 373-392.
- KRAZEM M. (2007), « Infinitifs et nominalisation : une seule ou deux catégories ? » *Information grammaticale* n° 114, pp. 46-52.
- KRAZEM M. (2011), « Représenter les relations entre grammaire et genres de discours : l'exemple des commentaires sportifs », *Linx*, pp. 45-68.

17. La comparaison des faits de langue avec une vingtaine d'autres genres brefs, dont évaluatifs tels que les avis *Blablacar*, de cinéma, commentaires sur Internet (avis *Google*), ou pronostics hippiques, a été réalisée en Monin (2023c).

- KRAZEM M. (2012), « Décrire l'infinifitif par les genres du discours », in C. Despierres & M.Krazem, *Quand les genres de discours provoquent la grammaire*, Limoges, Lambert-Lucas, 2012, pp. 143-180.
- LEEMAN D. (2006), « L'absence du sujet en français contemporain », *L'information grammaticale* n° 110, pp. 23-30.
- MAINGUENEAU D. (2000 [1998]), *Analyser les textes de communication*, Nathan, Paris.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international.
- MONIN I. (2021), « L'élève des bulletins scolaires : le spectre sémantique d'un modèle utopique », *Linguistic Frontiers* (en ligne).
- MONIN I. (2022), *Quel(s) présent(s) entre les enseignants et les familles ?* Actes du 8<sup>e</sup> CMLF, SHS Web of conferences, Vol. 138 (en ligne).
- MONIN I. (2023a), « Tours et détours polysémiques du mot élève en contexte professionnel », Actes du 8<sup>e</sup> *Res per Nomen*, Ed. Epure, pp. 213-226.
- MONIN I. (2023b), « Qu'y a-t-il de commun dans le concept de communication ? L'exemple des bulletins scolaires dans les relations École-familles », revue *SEL* n° 2, CPTC, Dijon (en ligne).
- MONIN I. (2023c), *L'épistolaire éducatif : Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires et autres écrits de la communication enseignants-familles (des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants)*, Thèse de Doctorat, université de Bourgogne (en ligne).

**FAITS DE LANGUES**  
**Revue de la diversité linguistique**

Éditeurs: Outi Duvallon, Reza Mir-Samii, Catherine Chauvin

**Journal of Language Diversity**

BRILL

<http://fdl.univ-lemans.fr>

<https://brill.com/view/journals/fdl/fdl-overview.xml>

- 2006 n° 28 : *Coordination et subordination : typologie et modélisation* (Dir. I. Bril et G.Rebuschi) 29€
- 2007 n° 29 : *La reduplication* (Dir. A. Michaud et A. Morgenstern) 29€
- 2007 n° 30 : *Nominalisations* (Dir. R. Mir-Samii) 29€
- 2008 n° 31-32 : *La prédication* (Dir. J.-M. Merle) 54€
- 2009 n° 33 : *Le futur* (Dir. Comité de Rédaction de *Faits de Langues*) 29€
- 2009 n° 34 : *Espace-Temps Anglais. Points de vue* (Dir. C. Delmas) 29€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 1, 2009 26€
- 2010 n° 35-36 : *Linguistique de terrain sur langues en danger : locuteurs et linguistes* (Dir. C. Grinevald et M. Bert) 54€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 2, 2010 26€
- 2011 n° 37 : *La parole : origines et développements* (Dir. L.-J. Boë et J.-L. Schwartz) 29€
- 2011 n° 38 : *Du persan à la typologie. L'apport de Gilbert Lazard* (Dir. A.H. Ibrahim) 29€
- Faits de Langues Les Cahiers* N° 3, 2011 26€
- 2012 n° 39 : *La saillance* (Dir. K. Haude et A. Montaut) 29€
- 2012 n° 40 : *Ultériorité dans le passé, valeurs modales, conditionnel* (Dir. J. Brès, S. Azzopardi et S. Sarrazin) 29€
- 2013 n° 41 : *Varia* 38€
- 2013 n° 42 : *Sémantique des relations spatiales* (Dir. C. Chauvin) 38€
- 2014 n° 43 : *Varia* 38€
- 2014 n° 44 : *Prépositions et aspectualité* (Dir. J.-M. Merle) 38€
- 2015 n° 45 : *Varia* 38€
- 2015 n° 46 : *Les langues sinitiques* (Dir. M.-C. Paris et A. Peyraube) 38€
- 2016 n° 47 : *Comparatisme et reconstruction : tendances actuelles* (Dir. K. Pozdniakov) 38€
- 2016 n° 48 : *Varia* (Dossier *La préfixation verbale* Coord. F. Ashino et H. de Penanros) 38€
- 2018 n° 49-1 : *Créoles* (Dir. A. Khim)
- 2018 n° 49-2 : *Varia* et Dossier « *Genres brefs* »
- 2019 n° 50-1 : *Comparaison d'égalité et de similitude* (Dir. C. Chamoreau et Y. Treis)
- 2019 n° 50-2 : *Varia* et Dossier « *Grammaires étendues* »

**Commande** jusqu'au n°38

Reza Mir-Samii

17, rue Albert Maignan F-72000 Le Mans

Courriel [Reza.Mir-Samii@univ-lemans.fr](mailto:Reza.Mir-Samii@univ-lemans.fr)

**Commande** du n°39 au n°48

Editions Peter Lang

Hochfeldstrasse 32 – CH-3012 Berne

Courriel [info@peterlang.com](mailto:info@peterlang.com)

**Abonnement et/ou Commande** n°49 et sq

Faits de Langues – BRILL

Plantijnstraat 2 – NL - 2321 JC Leiden

T: +31 71 53 53 500 F: +31 71 53 17 532

Courriel [sales-NL@brill.com](mailto:sales-NL@brill.com)