



HAL
open science

**L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF : Spécificités
grammaticales et génériques des bulletins scolaires et
autres écrits de la communication École-familles (Des
ingrédients linguistiques pour la formation des
enseignants)**

Isabelle Monin

► **To cite this version:**

Isabelle Monin. L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF : Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires et autres écrits de la communication École-familles (Des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants). Sciences de l'Homme et Société. Université de Bourgogne (Dijon, FRA), 2023. Français. NNT: . tel-04545485

HAL Id: tel-04545485

<https://hal.science/tel-04545485v1>

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.

Copyright

THÈSE DE DOCTORAT
UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
E.A 4175 CENTRE PLURIDISCIPLINAIRE TEXTES ET CULTURES

École doctorale n°592

LECLA

Doctorat de Sciences du langage

Par

Mme Isabelle MONIN

Sous la direction de Sergueï Tchougounnikov et Mustapha Krazem

L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF :

Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires

et autres écrits de la communication École-familles

Des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le jeudi 07 décembre 2023

Composition du Jury :

Fonction et établissement d'exercice

Mme Cécile Narjoux	Professeure, Université de Paris VII
Mme Mylène Blasco-Dubelco	Professeure, Université de Clermont-Ferrand
M. Laurent Gosselin	Professeur, Université de Rouen
Mme Sylvie Freyermuth	Professeure, Université du Luxembourg
Mme Martine Jacques	MCF, Université de Bourgogne (Inspe, Mâcon)
M. Sergueï Tchougounnikov	MCF HDR, Université de Bourgogne
M. Mustapha Krazem,	Professeur, Université de Lorraine

Président

Rapporteure
Rapporteure
Examinateur
Examinatrice
Examinatrice
Directeur de thèse
Co-directeur de thèse

*À Isis et Ellie, pour leur présence malgré mon absence,
leur soutien sans faille et leur patience mythique*

<3

L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF :

Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires

et autres écrits de la communication École-familles

Des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants

SOMMAIRE

Remerciements

Table des matières

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE – PANORAMA CONTEXTUEL

> La relation École-familles : enjeu substantiel ou impossible pari ?

DEUXIÈME PARTIE – PERSPECTIVE GÉNÉRIQUE

>> Scène et coulisses d'un genre de discours à part entière : *l'épistolaire éducatif*

TROISIÈME PARTIE – INCIDENCES GRAMMATICALES ET LEXICALES

>>> Sujet(s), temporalité(s), lexique : des faits de langue et de discours spécifiques au genre ?

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

Remerciements

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, mes deux directeurs de thèse, M. Tchougounnikov et M. Krazem, le premier pour sa confiance, et M. Krazem de m'avoir poussée à m'engager dans cette belle aventure intellectuelle, à laquelle il est aujourd'hui difficile de mettre un point.

Je remercie l'ensemble des membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail, en espérant que ses perspectives soient réellement sources de travaux futurs fructueux.

Je remercie également mes merveilleuses filles, Isis et Ellie, pour leur patience, leur compréhension, leurs encouragements sans faille, ainsi que leur papa pour l'intendance.

Je remercie ma famille, notamment mes parents, particulièrement ma mère qui a tout relu en un temps record, ainsi que mes frères et ma sœur pour leurs aides respectives.

Je remercie également tous mes collègues, les anciens qui m'ont accueillie à Wassy, guidée dans mes débuts, puis ceux de l'INSPE de l'académie de Reims pour m'avoir fait confiance. Merci pour l'accueil, le soutien, et la possibilité de réaliser tout cela : merci, collègues de Chaumont, collègues du département de Français, Direction, DRH 😊.

Je remercie également les (nouveaux) collègues de l'académie de Dijon, dans laquelle je suis heureuse de revenir, collègues qui, par leur compréhension et leur bienveillance, m'ont permis d'apposer un point (presque) final à ce gros travail, travail qui, je l'espère, sera de nature à apporter des éléments fédérateurs en formation.

En parlant de Dijon, je remercie également les membres et dirigeants du laboratoire CPTC particulièrement ceux qui ont été très présents, bienveillants, à l'écoute, toujours réactifs, et qui incarnent d'une manière incomparable une complicité à cultiver à l'avenir.

Je remercie mes anciens élèves et mes anciens étudiants sans qui tout ceci n'aurait pas été possible, ainsi que les personnes qui m'ont aidée à collecter mon corpus, et tous ceux qui se sont intéressés, de près ou de loin, à cette recherche.

Pour finir, je remercie également l'équipe des vaillants doctorants, ex-doctorants, qui se reconnaîtront, à la fois dans ces mots, et à la fois dans mes silences.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	17
1. Du réel à la fiction et de la fiction au réel : questions de représentations.....	18
2. Une approche spiralaire inspirée par le schéma de Jakobson	23
3. Problématique centrée autour des personnes et annonce du plan.....	25
4. À la recherche d'outils pragmatiques autonomes et adaptables.....	27
PREMIÈRE PARTIE PANORAMA CONTEXTUEL LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES : ENJEU SUBSTANTIEL OU IMPOSSIBLE PARI ?	29
> Introduction.....	30
Résumé du chapitre 1 :	32
> CHAPITRE PREMIER < LE PAYSAGE SOCIO-HISTORIQUE DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES DEPUIS LA III ^E RÉPUBLIQUE.....	33
1. Un point de départ : l'avènement de la III ^e République.....	34
2. Les Instructions officielles du 27 juillet 1882	35
3. Après la Guerre 1914-1918.....	37
4. Après la Guerre 1939-1945.....	38
5. Le plan Rouchette	39
6. Les Conseils d'école.....	40
7. Les évaluations nationales	41
8. La loi Jospin, puis 2005 pour l'égalité des droits et des chances	42
9. Depuis 2013, les paramètres de la communication École-parents évoluent	44
9.1. La loi de refondation de l'école en 2013 : Un nouveau pilotage ministériel.....	44
9.2. Janvier 2018 : Rapport de la « mission flash » sur les relations école-parents.....	46
9.3. De nouveaux contextes : un métier moins attractif.....	47
9.4. Influences médiatiques sur la vision de l'école dans l'opinion publique	49
9.5. Mars 2020 : le retour à l'isolement des maîtres et maîtresses ?	52
9.6. En 2022 et 2023 : plus de postes que de candidats, publicités et <i>job-dating</i>	55
9.7. Une augmentation du nombre de saisines en 2022 : un climat de tension ?	57
10. <i>Faire équipe éducative autour de la réussite des élèves</i>	58
10.1. Les formes d'implication des parents d'élèves	60
10.1.1. Le modèle d'Epstein.....	60

10.1.2.	Le modèle de Larivée	61
10.2.	La communication efficace : freins, leviers et spécificités	62
10.2.1.	Les facteurs favorables à la communication	62
10.2.2.	Les obstacles à la communication efficace	63
10.2.2.1.	Le sentiment de compétence limitée	65
10.2.2.2.	Les émotions.....	65
10.2.2.3.	Une ignorance du cadre socio-culturel des interlocuteurs	66
10.2.2.4.	La fracture numérique.....	66
Résumé du chapitre 2 :		68
> CHAPITRE II < ENQUÊTE EXPLORATOIRE : REPRÉSENTATIONS ET RESENTIS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE AUJOURD’HUI.....		69
1.	Méthodologie de recueil	70
2.	Seulement 18.5% de réponses en mars 2020 : pourquoi ?.....	71
2.1.	Le temps ?	71
2.2.	<i>Sanctuarisation</i> de l’école vs <i>huis-clos</i> des familles	72
2.3.	Un relatif désintérêt lorsque <i>tout va bien</i> ?	72
3.	Le profil des répondants.....	73
3.1.	Du côté des familles	73
3.2.	Du côté des enseignants	73
3.3.	Du côté des autres personnels de la communauté éducative	74
4.	La question des « trois mots » pour qualifier la communication École-famille	74
4.1.	Les « trois mots » notés par les familles	75
4.2.	Les « trois mots » notés par les enseignants.....	75
4.3.	Les « trois mots » notés par les autres membres de la communauté éducative.....	76
4.4.	Confrontation des « trois mots » proposés par tous	76
5.	La question des supports.....	77
5.1.	Du côté des familles	78
5.2.	Du côté des enseignants et des autres personnels	79
5.3.	Les Espaces Numériques de Travail (ENT).....	80
5.4.	Les carnets de liaison	81
5.5.	Le bulletin scolaire ou bilan LSU (Livret Scolaire Unique)	82
5.6.	Les courriers	83
6.	La question de l’amélioration possible	84
6.1.	Le temps, ce maillon faible.....	84
6.2.	La forme et les contenus	85
6.3.	Les supports	86
6.4.	L’aspect relationnel	87
7.	La question de l’évaluation	88
7.1.	Évaluer la qualité de la communication école-famille	88
7.2.	Une autoévaluation ?	89
7.2.1.	Formules que les enseignants disent s’interdire	89
7.2.2.	Formules que les enseignants disent favoriser	90
8.	Discussion : Quelles libertés vs quelle harmonisation ?.....	91
Résumé du chapitre 3 :		92

> CHAPITRE III < CONSTITUTION DU CORPUS, TEXTOMÉTRIE ET MODÉLISATION : COLLECTE ET EXPLOITATION DU MATÉRIAU D'ÉTUDE.....	93
1. La linguistique de corpus : une évolution entre histoire et actualité	94
1.1. L'influence des outils numériques sur la manière d'observer la langue	94
1.2. Études qualitatives et quantitatives : une opposition inconciliable ?	95
1.3. Concilier méthodes et outils autour d'un « corpus à géométrie variable »	97
2. Les principes de l'exploration de corpus.....	98
2.1. Définir un corpus : rôle et place de l'intuition	98
2.2. La sémiotique de la constitution de corpus	100
3. Constitution d'un corpus hétérogène : présentation des objets discursifs.....	103
3.1. Partition du corpus.....	103
3.2. Classement en fonction des objectifs communicationnels	105
4. L'analyse de données textuelles grâce à la textométrie	106
4.1. Le choix de TXM	106
4.2. Quelles fonctionnalités pour quelles observations ?	108
5. Modélisation de recherche et formation : des outils heuristiques et didactiques.....	111
6. Conclusion : un corpus construit par choix, intuitions linguistiques et apports numériques.....	112
> Conclusion :	113
DEUXIÈME PARTIE PERSPECTIVE GÉNÉRIQUE SCÈNE ET COULISSES D'UN GENRE DE DISCOURS À PART ENTIÈRE : L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF	115
>> Introduction.....	116
Résumé du chapitre 1 :	118
>> CHAPITRE PREMIER << DES SUPPORTS AUX MESSAGES : ENTRE HÉTÉROGÉNÉITÉ DU CORPUS ET UNITÉ AUTOUR DE SA DIMENSION LINGUISTIQUE	119
1. Autorité et évaluation : une interdépendance à questionner dans un contexte scolaire	120
1.1. La question de l'évaluation par une ou plusieurs autorités	120
1.2. L'évaluation des élèves	121
1.2.1. Trois modes d'évaluation génériques	122
1.2.2. Le débat oublié autour de la note de vie scolaire	122
1.3. L'évaluation des enseignants	122
1.3.1. « Prends le pouvoir, note tes profs »	123
1.3.2. Une évolution progressive de l'évaluation des enseignants	123
1.4. L'évaluation des personnels de direction.....	124
2. Présentation des objets d'étude : un corpus hétérogène	124
2.1. Transmettre et demander des informations.....	126
2.2. Écrire une remarque à propos d'un comportement répréhensible.....	131
2.3. Réaliser un bilan évaluatif : les bulletins scolaires, ou bilans périodiques LSU.....	135
3. Une unité : des affinités avec le genre épistolaire	137
3.1. Les informations diverses : une co-énonciation <i>ad litteram</i> ?	138
3.2. Épineuses réprimandes	143

3.2.1.	Sanction ou punition ? Quels termes et quelle gradation ?	143
3.2.1.1.	La punition dans le premier degré.....	145
3.2.1.2.	La punition dans le secondaire	146
3.2.1.3.	Une zone grise pour un acte de langage qui n'a pas de nom.....	147
3.2.2.	Des remarques négatives sur tous les supports.....	148
3.3.	Le bulletin scolaire : l'éloge ou le blâme des familles	152
3.3.1.	Un rôle involontaire de coupeur régulier.....	152
3.3.2.	Un support évolutif et plus ou moins figé dans le temps.....	154
3.3.3.	Une pluralité de voix simultanées et héritées du genre.....	162
3.3.4.	Des énoncés constatifs ou performatifs ?	169
4.	Conclusion : Variations aristotéliennes autour du genre.....	171
	Résumé du chapitre 2 :	174
	>> CHAPITRE II << GENRE OU MÉLANGE DE GENRES ? IDENTIFICATION ET DÉFINITION DE L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF	175
1.	Le genre de discours : un moule rhétorique et didactique pour la langue ?.....	176
1.1.	Les genres de discours selon Aristote	177
1.1.1.	Les genres dans la <i>Rhétorique</i>	177
1.1.2.	Les genres dans la <i>Poétique</i>	180
1.2.	Bakhtine et l'influence du genre sur l'apprentissage de la langue	182
1.3.	La notion de genre dans les programmes scolaires et outils didactiques.....	185
1.3.1.	Des compétences génériques nécessaires à la compréhension.....	186
1.3.2.	Les genres au cycle 1	187
1.3.3.	Le genre au cycle 2	188
1.3.4.	Le genre aux cycles 3 et 4.....	188
1.3.5.	Des habitudes langagières modelées par le genre.....	189
2.	Types, typologies, classements et classifications : casse-tête ou confort logistique ?	191
2.1.	Une approche hétérogène des classifications.....	192
2.2.	Des structures textuelles au service de l'analyse du discours	194
2.2.1.	« Séquences », « plans » et « types de discours ».....	195
2.2.2.	Des « types de textes » aux genres	205
2.3.	Un positionnement défini par les contraintes	209
3.	L'analyse linguistique par le prisme du genre : de l'importance de la dénomination.....	212
3.1.	Nature ou fonction ? L'interdépendance des pratiques sociales et du langage	212
3.1.1.	Une hiérarchie pour identifier des pôles d'influence à l'intérieur du genre	214
3.1.2.	Les limites d'une modélisation exclusivement hiérarchique.....	218
3.2.	Une considération par variations plus que hiérarchique : l'héritage anglo-saxon.....	219
3.2.1.	Halliday et les « trois fonctions » d'un « registre »	219
3.2.2.	Des dimensions de variation pour la description interne des genres	221
3.3.	Une cartographie plutôt qu'une vision taxinomique des genres	228
4.	Le fonctionnement interne des genres	230
4.1.	L'épistolaire éducatif et ses « générèmes », portes d'accès aux traits linguistiques	231
4.1.1.	Sous-genre ou « figure générique intermédiaire » ?.....	233
4.1.2.	« Générèmes » ou genres méronymes ?.....	233
4.1.3.	Une modélisation des faits internes à l'épistolaire éducatif	235
4.1.4.	Affiner les faits de langue par la comparaison entre les genres.....	240
4.2.	Envisager une classification à facettes des genres de discours ?.....	241
4.3.	Pour une grammaire dynamique des genres	245

Résumé du chapitre 3 :	248
------------------------------	-----

>> CHAPITRE III << LA SCÈNE ÉNONCIATIVE EN QUESTION(S) : DE L'ÉMETTEUR À L'ÉMISSION, DU RÉCEPTEUR À LA RÉCEPTION	249
--	-----

1. De la communication à l'énonciation et réciproquement.....	251
1.1. Quelques sources théoriques concernant l'énonciation.....	251
1.2. Jakobson : un schéma technique inspiré par des prédécesseurs.....	253
2. Une modélisation traditionnelle insuffisante	257
2.1. Moirand et l'aspect « socio-pragmatique » de l'écrit	260
2.2. Kerbrat-Orecchioni et « l'univers du discours ».....	261
2.3. Charaudeau et la prise en compte de la nature des pôles.....	263
3. Schématisation de l'épistolaire éducatif : le tout et ses parties.....	264
3.1. La « situation d'énonciation » selon Culioli.....	265
3.2. Des relations inégalitaires sur la scène énonciative.....	266
3.3. Communautés linguistiques et rapport à la norme scolaire	270
3.3.1. Le bilinguisme et multilinguisme à l'école.....	271
3.3.2. L'hétérogénéité sociale	272
3.3.3. Deux formes d'usages du langage à l'école : une diglossie invisible.....	272
3.4. Le dispositif énonciatif tentaculaire de l'épistolaire éducatif	274
3.4.1. Un énonciateur « seul contre tous » ?	277
3.4.2. L'hétérogénéité énonciative de l'épistolaire éducatif.....	278
3.4.3. Deux voire trois niveaux de destinataires	280
4. L'énonciation dans les genres comparables.....	282
>> Conclusion	286

>>> TROISIÈME PARTIE <<< INCIDENCES GRAMMATICALES ET LEXICALES SUJET(S), TEMPORALITÉ(S), LEXIQUE : DES FAITS DE LANGUE SPÉCIFIQUES AU GENRE ?.....	289
--	-----

>>> Introduction <<<	290
----------------------------	-----

Résumé du chapitre 1 :	292
------------------------------	-----

>>> PREMIER CHAPITRE <<< SUJET ÉNONCIATIF, SUJET SYNTAXIQUE, SUJETS LOGIQUES : COMMENT DÉSIGNER ET SE DÉSIGNER ?	293
--	-----

1. Émission vs Réception : Le tout n'égale pas la somme des parties	295
1.1. Des schémas traditionnels insuffisants pour le genre.....	295
1.2. Une hétérogénéité énonciative qui implique différents sujets.....	297
2. Personne grammaticale et sujet.....	298
2.1. Les définitions traditionnelles de la personne	299
2.2. La troisième personne : personne fondamentale ou « non-personne » ?.....	301
3. La notion de sujet et la personne	309
3.1. Le sujet énonciateur et le sujet grammatical	311
3.2. Sujet logique, sujet sémantique, sujet psychologique	313
3.2.1. Les formulations passives.....	314
3.2.2. Des formulations impersonnelles diverses.....	315

3.2.3.	Infinitifs libres et nominalisations	319
4.	Les sujets de l'épistolaire éducatif du point de vue morphosyntaxique.....	325
4.1.	Les première et deuxième personnes : une co-énonciation entrouverte ?.....	327
4.1.1.	Les embrayeurs de personnes dans les génèrèmes de l'épistolaire éducatif	329
4.1.1.1.	Dans les <i>appréciations</i> des bulletins et bilans périodiques	329
4.1.1.2.	Dans les <i>informations diverses</i> et les <i>réprimandes</i>	338
4.1.2.	Dans différentes parodies	339
4.2.	Synthèse intermédiaire et représentation des personnes interlocutives.....	342
4.2.1.	Critères des personnes interlocutives dans l' <i>ép.éduc.</i> et ses parodies	343
4.2.2.	Représentation des personnes interlocutives sur le tenseur binaire.....	344
4.3.	Les embrayeurs de personnes dans les <i>comparables</i>	345
4.3.1.	Les <i>transmissions</i>	345
4.3.2.	Les rapports.....	347
4.3.3.	Cartes postales vs énonciateur zéro.....	349
4.3.4.	Avis et livres d'or	350
5.	Souplesse et ubiquité de la 3^e personne dans l'<i>ép.éduc.</i> et les comparables	357
5.1.	Troisième personne et écrits professionnels	359
5.2.	Le nom propre et la personne.....	362
5.2.1.	Du nom au prénom à l'école	362
5.2.2.	Orthographe et connotation des prénoms.....	363
5.2.3.	Le nom propre (puis reprise anaphorique) dans les <i>appréciations</i>	365
5.2.4.	Le nom propre dans les <i>réprimandes</i>	369
5.2.5.	Le nom propre (puis reprise anaphorique) dans les <i>comparables</i>	371
5.2.5.1.	Le nom propre dans les rapports	372
5.2.5.2.	Le nom propre dans les pronostics.....	373
5.2.5.3.	Le nom propre dans les transmissions	374
5.2.5.4.	Le nom propre dans les <i>avis</i> et le livre d'or.....	374
5.2.5.5.	Le « nom propre modifié » dans les avis concernant un <i>non-humain</i>	376
5.2.5.6.	Le nom propre dans les petites annonces.....	377
5.2.5.7.	Le nom propre sur les réseaux	377
5.2.5.8.	Conclusion intermédiaire	378
5.3.	Ellipse et espace des genres.....	379
5.3.1.	L'absence de sujet dans les parodies et exercices d'écriture.....	383
5.3.2.	Absence de sujet et espace dans les <i>appréciations</i>	386
5.3.2.1.	Où en est le <i>Peut mieux faire</i>	386
5.3.2.2.	Ellipse du sujet et contraintes spatiales	389
5.3.2.3.	Substitution avec le prénom de l'élève et le pronom personnel	391
5.3.2.4.	Quand l'élève n'est pas mentionné.....	392
5.3.2.5.	Substitution par un GN.....	394
5.3.2.6.	Des verbes au présent de l'indicatif	400
5.3.2.7.	Ellipses sémantiques et implicite des énoncés.....	401
5.3.2.8.	Démonstratifs et procédures référentielles indexicales	402
5.3.3.	Absence de sujet et espace dans les <i>réprimandes</i>	406
5.3.3.1.	Substitution par le prénom.....	408
5.3.3.2.	Substitution par des pronoms personnels	409
5.3.3.3.	Mise à distance et scène d'énonciation subjective	413
5.3.4.	L'absence de sujet dans les <i>comparables</i>	415
5.3.4.1.	Réseaux sociaux et petites annonces : un lien référentiel ?.....	415
5.3.4.2.	La configuration des pronostics hippiques	417
5.3.4.3.	L'ellipse du sujet dans les transmissions	417
5.3.4.4.	L'ellipse des automates et étiquettes	420
5.3.4.5.	L'ellipse dans les avis.....	421
5.3.5.	Conclusion sur l'ellipse.....	422

5.4.	La troisième personne sous forme de groupe nominal	423
5.4.1.	Se désigner par un GN dans les <i>appréciations</i> et les <i>réprimandes</i>	424
5.4.1.1.	L'étiquette du métier	424
5.4.1.2.	Le groupe nominal collectif	427
5.4.1.3.	L'enseignant énonciateur étendu.....	428
5.4.2.	Le nom <i>élève</i> : exclusivement à la 3 ^e personne.....	429
5.4.3.	Synthèse intermédiaire : une ou plusieurs 3 ^e personne « anadéictiques »	431
5.4.4.	Le groupe nominal dans les <i>comparables</i>	434
5.5.	Qui est <i>ON</i> ?	435
5.5.1.	L'amplification du locuteur.....	438
5.5.1.1.	<i>ON</i> locuteur amplifié ou amplifiable dans les <i>appréciations</i>	439
5.5.1.2.	<i>ON</i> locuteur amplifiable dans les <i>exercices</i> et les <i>réprimandes</i>	440
5.5.1.3.	<i>ON</i> locuteur amplifié/amplifiable dans les <i>comparables</i>	441
5.5.2.	<i>ON</i> adressé à un allocataire : amplifiable et faux générique	444
5.5.2.1.	Quand <i>on</i> désigne l'élève dans les <i>appréciations</i>	444
5.5.2.2.	Une inclusion scripteur/lecteurs dans les <i>comparables</i>	448
5.5.3.	<i>ON</i> consensuel et exclusif de l'énonciateur	449
5.5.3.1.	S'exclure par <i>on</i> en <i>appréciation générale</i>	449
5.5.3.2.	L'énonciateur exclu dans le <i>on des comparables</i>	450
5.5.4.	Un <i>on</i> exclusif d'un seul individu	451
5.5.4.1.	Le groupe-classe vs l'élève dans les <i>appréciations</i> et les <i>réprimandes</i>	451
5.5.4.2.	<i>ON</i> exclusif dans les <i>comparables</i>	452
5.5.5.	Un <i>ON</i> vrai générique ?	452
5.5.5.1.	<i>ON</i> générique dans les <i>appréciations</i>	452
5.5.5.2.	<i>ON</i> générique dans les <i>comparables</i>	452
5.5.6.	Synthèse de <i>ON</i> dans l'épistolaire éducatif.....	453
5.6.	Synthèse de la troisième personne par genres	455
6.	Synthèse générale sur les sujets et les personnes	456
6.1.	Universalisation du « Moi » ou l'énonciateur en question	456
6.2.	Spécificités du genre vis-à-vis des <i>comparables</i> ?.....	458
	Résumé du chapitre 2 :	462

>>> CHAPITRE II <<< QUELLE(S) TEMPORALITÉ(S) ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES FAMILLES ?
..... 463

1.	L'épreuve du temps... Un enseignement scolaire reste marqué par les traditions	464
1.1.	Le temps, un vocable aux référents multiples	466
1.2.	Temps et mode, ou la question de l'inscription dans le réel	469
1.2.1.	Mode et modalité : entrelacs entre logique et grammaire	469
1.2.2.	Concevoir une construction progressive du temps.....	470
1.3.	Le temps linguistique : de la langue au discours.....	472
1.4.	L'aspect ou le temps contenu (temps interne)	473
1.4.1.	Temps <i>expliqué</i> et temps <i>impliqué</i>	473
1.4.2.	Temporalité et modalité.....	475
2.	Ancrage des supports : un espace et une temporalité contraints	476
2.1.	Point statistique de l'utilisation des temps dans le corpus de BS	477
2.2.	Un repérage <i>hic et nunc</i> du locuteur.....	478
2.3.	Le passé épistolaire en latin : <i>quid</i> de l'héritage ?	478
2.4.	À la marge : la <i>légende</i> qui entoure certaines œuvres d'art.....	480
3.	Le présent de l'indicatif : les colorations sémantiques du « temps caméléon ».....	481

4. Un présent <i>évaluatif</i> qui interroge la temporalité à partir de la réception	483
4.1. Le présent dans les <i>appréciations</i> de bulletins et livrets scolaires.....	483
4.2. Le présent dans les <i>réprimandes</i>	485
4.2.1. Une formulation économique au plus près de l'instant... passé	486
4.2.2. Des bornes à poser	489
4.3. Le présent dans les informations générales.....	491
5. Conclusion : Chronologie pragmatique du point de vue énonciatif, le cas du présent	493

Résumé du chapitre 3 :	496
-------------------------------------	------------

>>> CHAPITRE III <<< L'ÉLÈVE DES BULLETINS SCOLAIRES : LE SPECTRE SÉMANTIQUE D'UN MODÈLE UTOPIQUE

497

1. Des routines à la stéréotypie discursive	498
1.1. Les noms les plus fréquents	499
1.2. Les adjectifs les plus fréquents	501
1.3. Les verbes les plus fréquents	502
2. Tours et détours polysémiques du mot <i>élève</i> ou la quête de l'idéal	503
2.1. Définitions virtuelles et institutionnelles : une monosémisation ?.....	505
2.1.1. <i>L'élève</i> des dictionnaires.....	505
2.1.2. <i>L'élève</i> du Socle et des programmes : des critères à cocher ?	506
2.1.3. <i>L'élève</i> du cycle 1.....	507
2.2. Définitions concrètes : une plurisémie consensuelle ou anti-consensuelle	507
2.2.1. Les postures d'élèves ou le modèle théorique.....	508
2.2.1.1. « L'élève-sujet » de Philippe Meirieu	508
2.2.1.2. Postures d'enseignants, postures d'élèves	509
2.2.2. <i>L'élève</i> défini par les enseignants en formation	510
2.3. En contexte, un statut qui se mérite.....	512
2.3.1. Synthèse statistique de l'apparition du mot <i>élève</i>	513
2.3.2. Syntaxe de <i>l'élève</i>	513
2.3.2.1. Employé exclusivement à la troisième personne	513
2.3.2.2. Un GN étendu avec une détermination indéfinie	515
2.3.2.3. Des expansions du nom prédictives	517
2.3.3. Caractérisation classifiante et polysémie construite par le discours	519
2.3.3.1. « Devenir élève » VS caractérisation dans les bilans au cycle 1	519
2.3.3.2. Valeurs sémantiques apparaissant dans sa réalisation à l'écrit	521
2.4. Une image gestaltique de l'élève idéal	525

CONCLUSION..... 529

1. Exposé des motifs : sur le terrain et en formation, une problématique récurrente	530
2. Une double perspective : didactique et linguistique.....	531
3. La <i>personne</i> ou la paradoxale fabrique de l'impersonnel : un chantier prometteur	533

BIBLIOGRAPHIE

535

ANNEXES..... I

INTRODUCTION

— Monsieur Muller, venez au tableau.

Lucas déplie son grand corps, il se lève avec nonchalance, monte sur l’estrade, se poste devant la surface lisse.

— Tracez un rond.

Lucas prend la craie, s’exécute.

— C’est votre note.

Frémissement général.

— Vous pouvez ranger vos affaires et terminer l’heure en permanence. Je ne peux accepter un devoir aussi médiocre sur un contrôle de connaissances prévu depuis deux semaines.

No et moi, Delphine de Vigan, 2007

Les pratiques langagières des enseignants en classe nourrissent abondamment les œuvres de fiction. De l’emblématique dictée de Truffaut (*Les 400 Coups*, 1958) au roman de Delphine de Vigan, en passant par *Les Aventures de Tom Sawyer* (1980) ou *Matilda* de Roald Dahl (1988), la série télévisée *L’Instit* des années 1990 venant consoler le *Chagrin (d’école)* de Pennac (2007), les exemples foisonnent. Au centre du *Cercle des poètes disparus* (1989), dirigeant *Les Choristes* (2004) ou vecteur de l’escalade absurde dans la *Leçon* de Ionesco (1951), la posture de l’enseignant y est généralement représentée de manière caricaturale. Le plus souvent, la mise en scène du métier s’y trouve rarement bienveillante ou, à l’inverse, particulièrement idéalisée du point de vue d’un ou plusieurs personnages, faire-valoir réciproque qui suscite chez le spectateur ou le lecteur – en fonction du registre utilisé – le rire ou l’amertume, la connivence ou le rejet, l’admiration ou l’indignation. Cette absence de nuances rencontre régulièrement son pendant dans l’opinion publique, provoquant des réactions parfois contradictoires.

En effet, la dualité lisible dans la fiction trouve parfois un écho dans la réalité au travers d’autres contextes, et montre l’engouement passionné du grand public autour des questions d’éducation et d’enseignement. Par exemple, nous avons pu constater, en fin d’année 2020, une contradiction entre attirance et rejet des enseignants, particulièrement sur les réseaux sociaux. Si les internautes ont pu manifester une pulsion de soutien et de solidarité après l’assassinat de Samuel Paty, soulignant le

travail passionné et émancipateur des professeurs, certains ont, un mois plus tard, fustigé la pédagogie scolaire en général, vue comme ultra-conformiste, en partageant de manière virale un court passage d'une interview d'Albert Dupontel, à l'occasion de la sortie du film *Adieu les cons* (novembre 2020). Le journaliste du média numérique *Brut* interroge l'acteur-réalisateur à propos d'une scène, explication-justification lors de laquelle il critique, pendant quelques minutes, l'École française, lui-même de manière très caricaturale, sur la base empirique de son expérience et de sa vision personnelle en matière de déséquilibre au niveau des disciplines enseignées. Il y affirme en substance que « l'alphabétisation précoce » et l'entrée à l'École consistent en un « dangereux formatage » et « tue[nt] » le génie artistique qui préexiste en chaque enfant. Il ne s'agit pas pour nous de juger le point de vue personnel d'un acteur connu pour ses prises de positions provocatrices, qui naissent, très certainement, de souvenirs peu amènes, mais d'observer, à ce sujet, les pulsions contradictoires susceptibles de naître dans l'opinion publique à propos de l'École française. Les partages passionnés qui se déversent sur les réseaux sociaux et l'expression de *l'hystérisation* dans leurs lots de commentaires polarisent d'autant plus les débats (Bajrić, Monin & Saulan, 2022).

Si l'on y regarde de plus près, nous avons, au travers de ces exemples, un côté qui revendique l'idéal rousseauiste d'une prophétie autoréalisatrice pour chaque enfant, pour qui l'École serait néfaste, et un autre côté qui, *a contrario*, garantit des valeurs éducatives et pédagogiques, en tous les cas celles qui permettent de nourrir l'esprit critique, indépendamment des substrats socioculturels, facilités, difficultés ou handicaps. Une École synonyme d'ascenseur social, vectrice d'autonomie et de développement personnel, ou entrave à la liberté ? Si deux contenus aux revendications opposées sont ainsi susceptibles d'être partagés, parfois par les mêmes personnes à un mois d'intervalle, cela montre bien à quel point leur rapport à l'école – le leur ou celui de leurs enfants – est révélateur d'une expérience scolaire parfois vécue comme émancipatrice, mais parfois vécue aussi comme endoctrinante et tyrannique. Nous essaierons de comprendre d'où vient cette tension, cette rivalité latente entre enseignants et parents, et pourquoi elle subsiste, malgré l'ambition partagée de favoriser la réussite des enfants. Se dessinent alors les contours de l'exégèse qui nous importe : l'arène du *qui*, les contours du *quand*, l'impact du *pour quoi*, aux collisions multidimensionnelles qui prennent corps dans les écrits éducatifs et institutionnels.

1. Du réel à la fiction et de la fiction au réel : questions de représentations

Pour observer si ces échos sont réciproques entre la réalité et le romanesque, revenons quelques instants à la scène présentée en citation liminaire, car les archétypes qui fondent les fictions populaires ont la vie dure. Ils sont cependant moins polémiques et moins soumis à l'oubli de l'actualité chassée par une autre. Il est intéressant d'observer, dans cette courte scène fictionnelle, à la fois « l'autorité autoritariste » de l'enseignant (Robbes, 2006), son pouvoir sur un groupe-classe indifférencié dans

une atmosphère « frémissante » de peur, et la symbolique anxiogène de la note. Le « zéro » à inférer soulève à la fois la question de l'évaluation apparemment non critériée, dont le résultat est vécu par l'élève comme une punition pour insoumission, par l'enseignant comme un affront, et l'humiliation publique de l'élève paradoxalement exclu de classe pour cause d'échec scolaire. En revanche, pour Lou, la jeune fille surdouée héroïne principale du roman, cette scène figure, en focalisation interne, une consécration, à la fois de gêne et de sollicitude amoureuse, ce décor stéréotypé ayant ici lui-même un rôle fondamental à jouer dans l'évolution de la narration. Le scénario choisi pour ce moment précis peut paraître tout à fait anecdotique, voire d'un autre temps malgré la date de parution du roman (2007), mais est-ce si éloigné d'une certaine réalité plus ou moins ancrée dans la mémoire des générations d'élèves potentiellement lecteurs de ce récit, dans la mesure où elle est comprise et admise comme réaliste ?

D'après Jorro (2006), un enseignant guide son activité professionnelle en fonction des représentations sociales qu'il a du métier. Il reproduit ce qu'il a vécu, ou s'y oppose complètement, et c'est à partir de celui-ci que son code de valeurs s'est établi. Mais qu'en est-il de son rapport aux « partenaires de l'école », qui sont passés par là et ont une opinion sur la question, fortement inscrite dans leur histoire personnelle ?

En revanche, il s'agit ici d'une situation de classe, dans laquelle la communication maître-élève est malgré tout codifiée par les invariants du métier lui-même, mais dépendant également des multiples facteurs contextuels et de réactions humaines parfois spontanées et irréfléchies. Si ces dernières peuvent être habituelles en fonction de la personnalité de l'enseignant, de sa conception de l'autorité et la cohérence avec laquelle il l'exerce, ses propos s'envolent symboliquement, même s'ils restent parfois en mémoire de manière salutaire ou, à l'inverse, quasi traumatique.

C'est pourquoi ces postures d'enseignant sont relativement encadrées, ces gestes professionnels théorisés, enseignés en formation, non pas dans le but d'uniformiser les pratiques enseignantes, mais dans celui d'apporter des outils leur permettant d'analyser et améliorer leurs pratiques. En effet, les enseignants, novices ou non, sont formés à ces gestes professionnels, mais le temps manque pour aborder l'ensemble des leviers aisément amovibles. En formation initiale et continue, les enseignants ne peuvent les ignorer, d'autant plus que l'attitude attendue, à savoir *l'agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable* fait partie des premières compétences à valider. Les tuteurs, formateurs, conseillers pédagogiques, personnels de direction et inspecteurs sont particulièrement attentifs à l'incarnation d'une posture éthique. Les professeurs plus expérimentés sont eux-mêmes évalués, plus ou moins régulièrement, et, dans l'idéal, se forment en fonction de leurs besoins et cherchent à faire évoluer positivement leurs pratiques tout au long de leur carrière. Mais qu'en est-il de la communication écrite ?

Observe-t-on dans les écrits éducatifs les mêmes codes qui régissent les postures de l'enseignant ? Peut-on observer la même rigueur éthique voire, potentiellement, les mêmes travers ? Les routines observables dans les contenus et contours de cette communication professionnelle construisent-elles un genre de discours particulier, et réciproquement ? Combien de jeunes enseignants se trouvent démunis face à cet exercice ? Combien d'enseignants expérimentés se sont un jour rendu compte que leurs propos pouvaient être *mal entendus* et n'atteignaient pas leurs objectifs de communication ? Combien d'anciens élèves retrouvent ces documents, plusieurs décennies plus tard dans leurs archives, les relisent et les partagent, avec une nostalgie, amusée ou honteuse, mais riche de son lot d'anecdotes ? Et combien de parents d'élèves ont déjà tremblé à l'idée de joindre les bulletins scolaires de leur enfant à une demande d'orientation, un dossier scolaire d'autant plus important à l'heure de *Parcoursup* ? Cette plate-forme numérique, destinée à gérer les vœux des bacheliers en vue de leurs études supérieures depuis 2018, est régulièrement décriée en raison des conséquences inégalitaires de son fonctionnement¹. Les bulletins ou livrets scolaires revêtent donc une importance centrale, du point de vue conjoint des personnes qui les écrivent, comme de celles qui les lisent.

Malgré cela et les instructions officielles, subsiste une certaine forme de vide, de carence institutionnelle à cet endroit, semble-t-il. La notion large de « relation avec les parents » est abordée en formation, en fonction des maquettes et des formateurs, de leur intuition et des besoins des enseignants (demandes individuelles et ponctuelles), mais rarement de manière suffisamment spécifique ni scientifiquement encadrée par la formation, l'évaluation, ni par les *B.O* en dehors du cadre juridique. Le Code de l'Éducation, malgré son apparente exhaustivité, ne mentionne pas précisément une forme réglementaire de communication écrite à destination des familles, et pour cause ! Cette liberté implique un bon sens sous-jacent et une possible personnalisation de l'exercice... dans une faible mesure, nous le verrons, ce qui fait également courir le risque d'une forme d'uniformisation excessive ou aseptisation de ces écrits, pour prévenir tout risque de procédure administrative.

Vide institutionnel, donc, en tous les cas, ce qui y ressemble. Pourtant, les injonctions de toutes parts ne manquent pas : que ce soit de la part de la hiérarchie, des familles, des élèves, mais également des collègues ou des médias, la pression inconsciente ressentie par les enseignants implique une attention particulière à cet exercice. Mais sur le terrain, quelle est-elle ? Liberté pédagogique individuelle, mimétisme de la communauté des pratiques éducatives ou prudente autocensure ?

¹ Une enquête IPSOS menée pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 1^{er} au 8 septembre 2022 montrait que le taux de satisfaction sur la fiabilité du système *Parcoursup* des néo-bacheliers avait chuté de 74% en 2020 à 57% en 2022. Quant à l'équité du système, elle chuterait de 48% à 22%. Moins de la moitié le jugent suffisamment « transparent » en 2022.

C'est la raison pour laquelle questionner le rôle, la forme et la place du concept de *personne* nous a semblé primordial, en tant qu'élément central de cette étude sur les écrits des enseignants. En tant que professionnels érudits et éclairés, il apparaît présumé que les enseignants savent s'adresser par écrit aux élèves et leurs représentants légaux. Cette présupposition pose cependant certains problèmes de forme comme de fond : à quel moment et de quelle manière l'apprennent-ils réellement, si ce n'est sur le terrain et à mesure des années ? Auprès de qui ? Et auprès de qui, toujours, et en fonction de quelle réponse potentielle ajustent-ils leurs propos ? Dans ce dernier cas, combien de temps requiert une prise de conscience effective de ce qui est dit, comment, et à qui ?

De l'École à l'Université, chaque élève devenu enseignant a effectivement appris à écrire, à connaître et appliquer les règles élémentaires de grammaire, d'orthographe et de communication, qu'ils enseignent également, quelles que soient les méthodes choisies ou préconisées, et quel que soit l'objectif, de l'intime au professionnel. Mais une fois en poste, quels outils ont-ils pour manier avec aisance cet objet discursif relevant de la communication avec les familles ? S'adressent-ils aux élèves et aux familles, à l'écrit, sans hésitation ? Sans craindre de dire trop ou pas assez ? Sans craindre de malentendus ? De perdre la face ? Et quelles sont les incidences de ces questionnements – parfois inconscients – sur leur manière de rédiger tel ou tel message ? Quelle place laisser à la spontanéité et/ou la sincérité ? Peuvent-ils se permettre une personnalisation subjective de l'exercice, alors même qu'ils exercent cette communication en tant que représentant de l'Institution, et non eux-mêmes en tant que personnalité individuelle ? Nous verrons, pour marcher dans les pas de Bakhtine (1984), qui pose le postulat que la langue s'apprend au travers des genres de discours, que la *langue des profs*, s'il en est, s'apprend sur le terrain par mimétisme et que, ce faisant, les enseignants se fondent dans les phrases grammaticalement typiques de leurs pairs ou leurs prédécesseurs.

Alors, la gestion de classe et l'exigence des connaissances disciplinaires étant au cœur de ses préoccupations premières, comment l'enseignant novice rédige-t-il ces énoncés auxquels il n'a peut-être jamais réfléchi avant d'y être confronté de manière soudaine² ? Le cas échéant, pour rédiger ce type d'écrit, la plupart du temps et dans l'urgence des débuts, il agira tout d'abord par mimétisme de ses collègues, et/ou par mimétisme ou anti-mimétisme de ses propres enseignants, la qualité de cette communication dépendant, *mutatis mutandis*, de la qualité de celle des collègues, et de leurs prédécesseurs. Il est presque inévitable qu'il ou elle suive une norme – relative, certes – liée à la culture de son établissement, norme à la fois construite selon l'expérience et ses pairs, et suivant parfois des étapes de formation individuelle, comme le serait, par exemple, son « autorité éducative » (Robbes, 2006). Cette apparente liberté se révèle, en réalité, à double tranchant, pour chacun des

² Bien entendu, les jeunes enseignants savent qu'ils devront remplir des bulletins ou bilans périodiques. Nous pensons surtout ici, d'une part, au temps qui ne permet pas toujours d'anticiper l'exercice, ou, d'autre part, aux configurations qui mettent certains contractuels devant cette difficulté supplémentaire au dernier moment, alors même qu'ils ne sont pas les enseignants titulaires de la classe : notre position d'enseignante-formatrice permet d'en témoigner régulièrement.

actants de cette communication. Il n'est, par exemple, pas demandé lors d'une inspection, ou lors des PPCR³ ou « rendez-vous de carrière » avec le chef d'établissement, de se prononcer sur le contenu ou la forme de sa communication écrite avec les familles. Ces écrits sont cependant nominatifs et archivés, ce qui, à l'heure de la numérisation de tous les supports et malgré la pudeur des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques, implique une forme de permanence intrinsèque.

Par conséquent, si une communication efficace entre l'École et les familles est un élément primordial conduisant à la réussite scolaire des enfants, quelle autre préconisation que le bon sens, en est la clé ? Ceci semble cependant ne pas suffire, puisque « la place et le rôle des parents à l'école » a été réaffirmé dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. L'article L. 111-1 du Code de l'Éducation, dans sa rédaction issue de cette loi, l'énonce ainsi : « Pour garantir la réussite de tous, l'École se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». En toute logique, puisque les enseignants et les familles sont appelés à coopérer en bonne intelligence, les enfants sont leur principal sujet de conversation et leur « *go-between* », comme le rappelle Perrenoud (1987) :

Ce sont *ceux dont on parle*, dont on veut le bonheur ou la réussite, ceux qu'on cherche à instruire et à éduquer. Parents et enseignants ne se rendent pas toujours compte que ceux dont ils parlent sont aussi ceux *à travers lesquels ils se parlent*. Ils mesurent moins encore que, bien loin d'être un messenger docile, le *go-between* est l'arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres. Il peut rendre possible ou vider de leur sens les communications directes.

Mais comme le signale le chercheur dans ce même article, les relations indirectes, notamment écrites, ne font pas l'objet de recherches spécifiques, ce qu'il justifie en faisant l'hypothèse que les adultes semblent privilégier les relations directes, en tous les cas celles qu'ils pensent pouvoir maîtriser. Il ajoute que ces relations ne doivent pas fermer les yeux sur l'enfant lui-même, à la fois « messenger et message », et insiste sur l'importance de considérer dans son ensemble tout le système de communication qui fonctionne entre la famille et l'École, afin de mieux comprendre « la genèse des échecs scolaires » ainsi que l'égrainement des réformes successives. Plus récemment, le tout dernier rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur 2022 (publié en juillet 2023), informe d'une recrudescence de réclamations issues de conflits École-familles :

Les réclamations expriment, parfois de manière virulente et agressive, une forte anxiété de la part des parents d'élèves et des étudiants, confrontés à l'accélération des réformes que la crise sanitaire avait ralenties. Le besoin d'écoute, d'explications et d'équité devient de plus en plus pressant chez les familles, qui souhaitent être mieux associées aux décisions concernant leurs enfants. Du côté des personnels, qui ont dû fournir un effort remarquable d'adaptation pour faire face à cette nouvelle donne, ce qui domine est un sentiment de fatigue et d'insécurité,

³ Les PPCR ou « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » ont pour objectif affiché de reconnaître l'engagement des fonctionnaires en revalorisant leurs grilles indiciaires et en améliorant leurs perspectives de carrière, en permettant ou non un avancement d'échelon plus rapide que l'ancienneté.

teinté d'un besoin de reconnaissance et de perspectives d'avenir. Pour ce qui est des usagers, les saisines ayant trait au climat scolaire, à des tensions au sein des établissements ou à des difficultés dans le dialogue École-parents sont celles qui ont le plus augmenté : elles ont doublé en 6 ans. (Extrait du rapport de Catherine Becchetti-Bizot, Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2023)

C'est pourquoi nous nous sommes posé certaines questions, au regard de certains écueils récurrents et non résolus par la sociologie ou les sciences de l'éducation : est-ce que la communication École-familles institutionnelle, particulièrement à l'écrit, fonctionne comme un genre de discours à part entière, avec son lot de contraintes, d'intergénéricité et d'interdiscursivité internes et externes ? Ces premières questions de recherche dessinent donc une scène énonciative spécifique qui pose la question essentielle : *qui parle à qui ?*, d'où la colonne vertébrale de ce travail autour de la *personne*. C'est ce regard que nous souhaitons poser sur l'objet d'étude, en extrayant la dimension linguistique de la dimension socioéducative, dans une logique d'analyse entre genres de discours, faits de langue et pragmatique. Au-delà des théories et pratiques linguistiques, nous souhaitons mettre au jour ce qui est concrètement exprimé au travers de ces écrits, pour répondre aux besoins de formation des enseignants, même ceux qui ne sont pas conscientisés. Ces faits de langue *a priori* spécifiques au genre semblent s'inscrire dans des routines, mais restent chargés illocutoirement voire perlocutoirement d'implicites. Si nous pouvons les circonscrire dans un genre, nous pouvons les apprendre et les transmettre. Si nous pouvons cerner et définir le genre, nous pouvons aussi le nommer, interroger et analyser ses faits de langue inhérents, par comparaison avec d'autres genres. Et c'est ainsi que certains usages spécifiques seront susceptibles de porter un éclairage supplémentaire sur la langue.

2. Une approche spiralaire inspirée par le schéma de Jakobson

Différents dictionnaires, notamment le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey, indiquent que les termes *communiquer* et *communication* viennent – tout comme les termes empruntés entre le X^e et le XII^e siècle *communier* et *communion* – du verbe latin *communicare* qui signifie « être en relation avec », de « co » issu de *cum*, *com* et de *municus*, dérivé de *munus*, « fonction, charge », qui bascule vers l'idée de « commun ». La définition du *Gaffiot* donne également la définition de « mettre ou avoir en commun ». Le verbe *communiquer* s'est cependant détaché de sa connotation religieuse pour conserver l'idée de « partage », avec le sens de « participer à quelque chose ». À partir du XVI^e siècle, naît, en français, la transitivité du verbe communiquer, dans le sens de « transmettre », « propager », et le sémantisme du verbe tend progressivement à passer de l'interaction à la possibilité d'une transmission unidirectionnelle, comme dans la presse et la publicité, organes réunis sous l'étiquette *communication*.

Les relations de communication entre l'École et les familles peuvent prendre ces deux formes : interactionnelle et unidirectionnelle, en tous les cas à première vue, en fonction des supports et des objectifs institutionnels des écrits. Du côté de Jakobson (1963), toute communication verbale suppose l'existence d'un « destinataire » et d'un « destinataire », respectivement producteur et récepteur d'un « message », formulé selon un certain « code » permettant d'effectuer les opérations d'encodage et de décodage, à savoir la construction/transmission du sens d'un pôle à l'autre de l'espace de communication, de gauche à droite, et vice versa en cas de réponse. C'est la raison pour laquelle le schéma de la communication verbale du linguiste, que nous reproduisons en *figure 1a*, nous aura suggéré une analogie pour la construction du plan de cette recherche, ciblée sur l'analyse des écrits enseignants-familles saisis au départ de manière globale, chacune des parties s'interpénétrant inévitablement, tout en étant constituées de chapitres visant une relative autonomie.

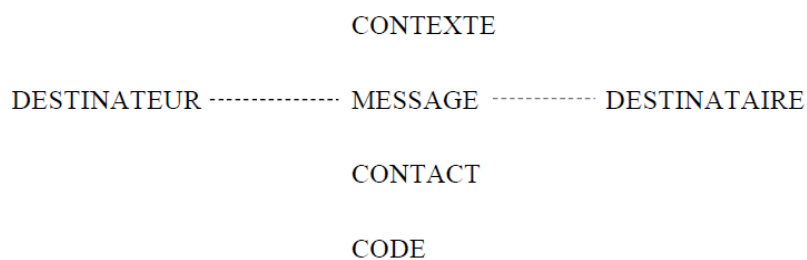


Figure 1a. Schéma de la communication verbale d'après Jakobson (1963 : 214)

Ainsi, inspirée de ce schéma de la communication verbale et ses déclinaisons possibles, l'exploration de notre objet d'étude se fera en suivant un cheminement centripète, de l'extérieur vers l'intérieur, c'est-à-dire, comme nous le voyons symbolisé au plus simple en *figure 1b* ci-après, schéma adapté de la *figure 1a*, en partant tout d'abord du contexte historique et situationnel actuel, qui justifiera l'explicitation de la constitution du corpus en fin de première partie.

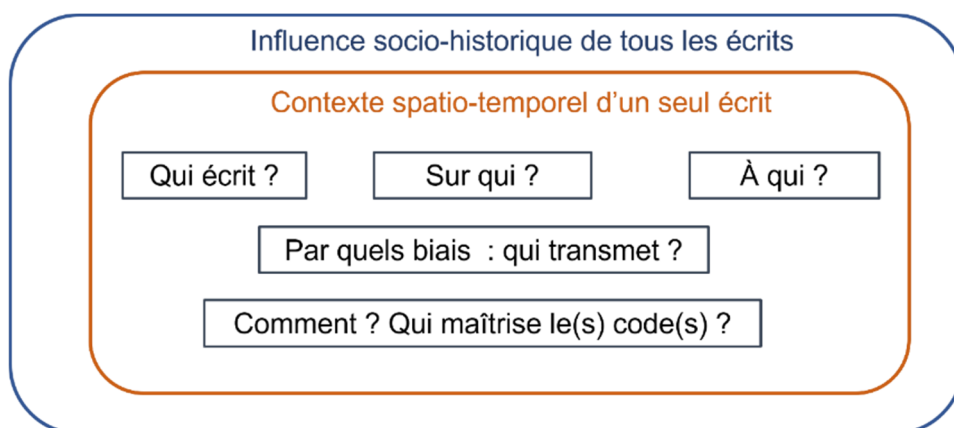


Figure 1b. Éléments de la communication École-familles à étudier, d'après Jakobson (1963 : 214)

En deuxième partie, la description des objets discursifs nous permettra de questionner le genre de discours et d'en construire la scène énonciative. Dans un troisième temps, donc, nous nous focaliserons sur l'écriture du message et les conséquences grammaticales et lexicales liées aux

éléments précédents, qui apporteront chacun des orientations pragmatiques de formation, à partir des conclusions enrichies d'éléments contextuels et pratiques annexes.

Autrement dit, l'intérêt de la référence à Jakobson sera d'explorer graduellement notre objet d'étude du visible à l'invisible, et inversement pour ce qui concerne l'interprétation pragmatique des faits de langue relevés et analysés. Référence autrement intéressante puisque, d'autre part, les critiques liées à ce schéma des années 1960 sont similaires aux opinions empiriquement enregistrées dans le contexte socio-culturel qui nous intéresse. Ceci nous permettra de construire une progression qui visitera ensuite ce que nous appelons, nous aussi, le ou les « code(s) » – inévitablement à décliner en fonction de différents points de vue – et qui, ce faisant, ne peut ou ne peuvent exister sans le *patron* potentiel des individus, ou des groupes d'individus. C'est la raison pour laquelle, en ayant choisi au préalable de saisir l'objet de recherche de manière globale et de l'observer sous tous ses angles, les parties qui composent cette thèse et leurs chapitres sont relativement déséquilibrées, car le résultat de cette observation a montré tardivement la subsistance d'une question fondamentale, à savoir la question de la personne et des sujets.

3. Problématique centrée autour des personnes et annonce du plan

Selon Legavre et Rieffel (2017), communiquer consiste en un « comportement [...] verbal ou non, intentionnel ou non, actif ou non [dans une interaction] ». Dans le même ordre d'idée, en sociologie, communiquer « suppose une relation » (Wolton, 2009) entre un émetteur et un récepteur, le premier traduisant un sentiment ou un fait, en un message qu'il adresse par le canal à ce récepteur. Ceci prend appui sur le modèle précédemment cité, qui intègre la notion de *feed-back*. L'acte de communiquer suppose donc un échange, ce qui le différencie donc de l'information purement unidirectionnelle, comme nous l'avons mentionné précédemment. Les informations se transmettent toutefois à l'aide d'outils de communication qui sont des supports, écrits ou oraux, ce qui implique que l'aspect unidirectionnel – dans son intention – de l'émission d'informations puisse recevoir tout de même une forme de réponse. Enfin, si nous communiquons pour diverses raisons et notamment dans le but de partager et d'échanger, ce qui est *a priori* le cas entre l'École et les familles, dans un contexte idéal de co-éducation, nous avons choisi de représenter, sur la *figure 1b*, uniquement les éléments de manière distincte, sans relation de dépendance, de liens ou de flèches matérialisant ou non les interactions.

Ces questionnements étant au centre de l'analyse, ils se construiront à mesure de la réflexion, qui mettra au cœur de la problématique la question de la personne au sens large, à savoir : qui parle ? À qui ? Sur qui ? Qui transmet les informations ? Qui maîtrise, gère ou génère le(s) code(s) ?

Expliquons cependant plus précisément les ingrédients mobilisés pour cette recherche, en trois parties, à laquelle nous proposerons, après cette thèse, un projet ultérieur à vocation pragmatique,

explicitant concrètement comment la linguistique peut s'appliquer à la formation des enseignants, en construisant des outils et cadres interprétatifs adaptables aux personnes réelles en situation. De ce fait, à partir du moment où nous avons essayé de circonscrire la communication enseignants-familles dans son entièreté au commencement, nous nous sommes rendu compte, *mutatis mutandis*, que le nombre d'éléments méritant un approfondissement s'avérait exponentiel. Par conséquent, tout ne le sera pas entièrement ici, la question de la personne étant privilégiée dans chaque partie, elle devra bénéficier d'un développement grammatical privilégié.

Notre première partie, intitulée génériquement *Panorama contextuel*, visera à introduire l'objet de recherche de manière objective, en décrivant dans les grandes lignes le cadre socio-historique dans lequel la communication École-familles s'inscrit, que viendra compléter la lecture flottante d'un questionnaire réalisé sur un échantillon de convenance de décembre 2019 à mars 2020. En effet, les conséquences interprétatives que nous soulignerons dans cette recherche dépendent inévitablement d'un contexte qu'il est important de camper comme un décor interdisciplinaire, dans lequel les éléments s'entrelacent ou s'entrechoquent : puisque nos énoncés sont construits par une constellation d'énonciateurs et destinataires, directs ou indirects, puisqu'ils contiennent un fort degré d'implicite, les inférences communicationnelles pragmatiques dépendront autant, voire plus, du contexte que du seul décodage pour construire du sens. Les actants du schéma énonciatif de la communication École-familles, ainsi que ceux qui souhaitent l'améliorer, appartiennent, qu'ils le veuillent ou non, à une communauté de locuteurs ayant une histoire et des valeurs socio-politiques proches ou opposées, ce que, d'une part, nous ne pouvons ignorer, et qui, d'autre part, nous aura permis la constitution du corpus.

Une deuxième partie traitera de l'inscription de notre objet d'étude en tant que genre de discours : la *Perspective générique*. Une question s'est posée immédiatement : ces énoncés constituent-ils un genre de discours ? Cette partie permettra de répondre à cette interrogation, à partir des éléments qui composent notre corpus, et particulièrement le bulletin ou bilan périodique scolaire. Nous le décrirons à partir des logiques théoriques qui en enrichiront la connaissance : point de vue institutionnel, dispositif énonciatif, dialogisme et interdiscursivité contribueront à définir un genre, qui emprunte à d'autres genres, et que nous avons nommé, de manière plus ou moins transparente, *épistolaire éducatif*.

Nous expliciterons ce choix, en lien avec ses particularités énonciatives et communicationnelles, et mettrons au jour certaines sources de malentendus possibles, dans la mesure où le discours professoral prend le risque de déborder du contexte de la classe, indépendamment du rôle initial de ces écrits.

Ainsi, l'inscription dans un genre de discours particulier a engendré certaines *Incidences grammaticales et lexicales*, notre troisième partie, qui étudiera l'utilisation spécifique et presque systématique de certains faits de langue, à l'intérieur d'un espace-temps délimité matériellement par l'objet du support, et grammaticales, dans le sens où certains faits sont vraiment caractéristiques, routinisés et mimétisés. Par conséquent, puisque nous poursuivons la focalisation autour de la personne, les sujets sont amenés à être questionnés, même par leur absence, ainsi que les mots qui semblaient pleinement s'illustrer en contexte, et par excellence le mot « élève », qui tend à être réinvesti différemment selon les emplois et les points de vue, à l'intérieur du genre de discours. D'un certain figement disparaissent des morceaux de sens originel, et une resémantisation se fait jour, du lexique professionnel à une forme de doxa institutionnelle ? La question sera posée.

La situation énonciative particulière du genre de discours a fait ressortir l'importance de la relation de personne et plusieurs faits, notamment les relations entre genre et grammaire, mettant en évidence le fonctionnement de certains points de langue spécifiques. Leur spécificité sera justement interrogée par la comparaison avec des genres relativement similaires. La relation entre genre et grammaire est la source de données pertinentes en lien avec la notion de personne : les individus qui construisent et constituent la scène énonciative particulière, les sujets et absences de sujet, la sémantique verbale, en particulier le présent de l'indicatif, parce qu'il y a une temporalité partagée et/ou dissonante entre les personnes, ainsi que le lexique qui désigne et caractérise les élèves.

4. À la recherche d'outils pragmatiques autonomes et adaptables

L'objectif premier poursuivi par cette étude, réalisée dans un but descriptif et analytique et non normatif, n'aura pas la prétention d'asseoir une vision manichéenne des échanges épistolaires – souvent à sens unique – entre l'École et les familles, ni de concevoir une conclusion universelle. La mise en évidence de faits caractéristiques du genre de discours dessinera des pistes de travail pour la création d'outils utiles à la formation des enseignants et des personnels de direction. L'objectif visera une meilleure prise en compte des hétérogénéités humaines et sociales, aux prises avec des discours parfois figés par les habitudes et le manque de temps, le tout grâce au regard objectif de l'analyse linguistique. Si l'on poursuit l'idée de nourrir la formation des enseignants, elle agira à son tour dans le sens d'une meilleure connaissance, de la part des familles, des subtilités ou contraintes institutionnelles, de ses outils et ses potentialités d'amélioration.

Il s'agit ici d'une volonté de proposer des éléments qui favoriseront la formation personnelle ou collective, à différentes échelles : à l'échelle personnelle, à l'échelle collective dans un établissement ou, plus largement, à l'échelle nationale, tout en tenant compte des spécificités des territoires, et, dans la mesure du possible, sans ancrage idéologique ou politique. À partir de ces observations, et au regard des préconisations de l'Institution, nous avons voulu comprendre et envisager des pistes pour que ces

écrits ne soient pas mal reçus, respectueux tout en restant efficaces, malgré l'ambiguïté procurée par une posture détentrice d'une autorité. L'Éducation nationale attend également d'un enseignant une posture de réflexivité : un praticien « réflexif » oriente son activité intellectuelle au-delà de la simple prévision ou observation, et se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; il se réfère à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donnent sens (signification et orientation), à l'ensemble de son action pédagogique. Nous en rencontrerons de nombreux échos tout au long de cette thèse.

Ainsi, une dernière question se pose, inspirée par la caricature reproduite ci-dessous : dans quelle mesure est-il souhaitable d'harmoniser les pratiques langagières sans nuire à la liberté (pédagogique) ? À la personnalité de chacun ? Aux choix stratégiques d'actions par le langage ?

Si l'enseignant court le risque, au sein de sa classe, comme lorsqu'il s'adresse aux partenaires de l'École au sens large, d'en avoir et d'en transmettre un usage normatif – à la fois inclusif et exclusif –, quand la frontière est mince entre bienveillance et condescendance, c'est le cas également de la part des pairs, des conseillers et des formateurs.



Figure 2. Caricature : The langage nerds – Dan Piraro - Bizarro Comics

PREMIÈRE PARTIE

PANORAMA CONTEXTUEL

La relation École-familles : enjeu substantiel ou impossible pari ?

Résumé : Cette première partie introduira l'objet de recherche d'un point de vue contextuel, donc extérieur aux énoncés eux-mêmes, en décrivant dans les grandes lignes le cadre dans lequel la relation École-familles s'inscrit. En effet, à la lumière de disciplines telles que l'histoire et les sciences de l'éducation, a priori connues des enseignants, on comprend par quels moyens et décisions politiques s'est instaurée la collaboration entre l'École et les familles, qui ne va pas de soi. Elle s'est cependant progressivement imposée afin d'œuvrer pour le bien de l'enfant par le biais d'un idéal poursuivi de co-éducation, tout en continuant à provoquer régulièrement tensions et débats à l'échelle locale ou médiatique. La constitution du corpus, les énoncés, leurs implicites et inférences communicationnelles pragmatiques en découlent, ainsi que nos choix de modélisation comme outils heuristiques et didactiques.

Introduction

Chapitre I – Paysage socio-historique de la relation École-familles depuis la III^e République

Chapitre II – Enquête exploratoire : représentations et ressentis de la communauté éducative aujourd'hui

Chapitre III – Constitution du corpus, textométrie et modélisation : collecte et exploitation du matériau d'étude

Conclusion

> Introduction

Depuis la fin du XX^e siècle, les relations entre l'École et les familles ont connu une évolution sensible, leurs rapports ayant été modifiés en vue de l'intégration des parents dans la scolarité des élèves et la reconnaissance de leur statut en tant que « membres à part entière de la communauté éducative » (Loi d'orientation, 1989). Le rôle et la place des parents à l'école sont aujourd'hui reconnus et leurs droits sont garantis par le Code de l'éducation. Ainsi, il existe aujourd'hui une coéducation entre l'école et les familles, c'est-à-dire que chacune concourt à la « mise en œuvre de moyens propres à assurer [ensemble] la formation et le développement d'un être humain », selon la définition du *Robert en ligne*, notamment par le biais de la réussite scolaire de l'enfant, d'où l'importance d'une communication harmonieuse de part et d'autre de l'échiquier éducatif.

Le cadre contextuel et le questionnement par lequel nous avons choisi de commencer la rédaction de cette recherche, et donc de sous-titrer ainsi cette première partie, à savoir si la réussite effective de la communication École-familles consistait en un « pari impossible », peut sembler, d'un premier abord, provocateur et défaitiste. Défaitiste, car ce titre, du fait de l'utilisation du terme *pari*, dont le champ sémantique participe à la fois du défi et du hasard, sonne comme le mauvais présage d'un destin tragique. Provocateur, dans le sens où chacun des actants de cette communication peut se sentir sujet ou objet d'une polémique sous-jacente, voire pointé du doigt en tant que responsable d'un échec annoncé, dénoncé par l'autre de ses carences. Défaitiste et provocateur, également dans le sens où mettre cette question en lumière peut amener chacun à se positionner – et rester – dos à dos, pour mutuellement se renvoyer la balle à l'infini, et donc arriver de fait à une réponse positive à la question, mais négativement connotée dans ses ambitions.

Malgré tout, cette question ainsi posée reste dotée de la plus grande légitimité, car elle ne poursuit pas un objectif d'accusation, voire de dénonciation des uns ou des autres, mais est surtout le résultat d'une quête de ce qui peut conduire à la réussite de cette communication particulière, ou à son échec, le cas échéant. Pour cela, nous sommes allée puiser dans diverses ressources et nous avons choisi d'allier plusieurs disciplines, non pas pour nous éloigner des Sciences du langage, mais, bien au contraire, pour enrichir la pertinence de nos analyses linguistiques par des éclairages croisés.

Dans un premier temps, nous avons consacré un premier chapitre au contexte historique ayant permis l'ouverture progressive de l'École aux familles et vice-versa, pour ensuite observer ce qui en a déjà été dit en sociologie ou en sciences de l'éducation. Il nous semblait impératif, pour éviter les interprétations fautives, lacunaires ou hors-sujet, d'apporter les éléments notoires qui ont pu faire date dans le socle culturel d'un pays, indépendamment de la classe sociale de sa population.

Dans un deuxième temps, nous ferons le point sur l'état actuel des ressentis des intéressés, à partir de plusieurs points de vue glanés dans un questionnaire en ligne réalisé de décembre 2019 à mars 2020, dont nous proposons une lecture flottante, assez proche de nos hypothèses initiales, mais aussi soulevant d'autres points, notamment à propos des outils numériques. La médiatisation intra et extraprofessionnelle de ce questionnaire nous aura permis de réunir, dans le même temps, un corpus suffisamment conséquent et hétérogène, dont nous décrirons la constitution et l'organisation technique dans un troisième chapitre, qui convoquera, dans une certaine mesure, la linguistique de corpus et la textométrie. Puisque nous décrirons nos outils, ce chapitre développera également un point particulier qui a pu se dessiner au cours de cette recherche : l'utilisation fréquente de schémas comme outils heuristiques, qui permettent de « penser en figures » (Leibniz, d'après Guillaume, 1973 : 40) et didactiques, dans un contexte de formation, que ce soit en configuration présentielle ou distancielle.

Résumé du chapitre 1 :

Ce premier chapitre historique retrace de manière chronologique comment nous sommes passés de deux mondes complètement étanches et exclusifs l'un de l'autre à un idéal recherché de coéducation, depuis le dernier quart du XIX^e siècle, malgré les réticences de chacun des deux « camps » quant au fait de déléguer son autorité, dans la mesure où elle est susceptible de remettre en question celle de l'autre. De l'Instruction publique à l'Éducation nationale, de l'idéologie patriotique uniforme à l'inclusion, en passant par le spectre de l'égalité des chances, l'Institution a su ouvrir ses portes et faire évoluer son rapport à l'autorité, auparavant exclusivement descendante, et à la démocratisation des prises de décisions officielles concernant la vie scolaire des enfants et la construction conjointe de leur avenir. L'équilibre est toutefois toujours fragile, et malgré les évolutions positives, les relations enseignants-parents ne sont pas exemptes de conflits, de dénigrement mutuel et de rapports de force parfois violents qui placent l'enfant dans la posture délicate du conflit de loyauté. Chacun attend de l'autre une implication importante dans son rôle mais sans déborder sur le sien propre, une complémentarité de ses actions éducatives, avec toute l'indulgence que cela implique implicitement, complémentarité qui n'est pas toujours explicitée ou même perçue comme légitime. Certaines attentes peuvent être considérées comme insuffisantes ou excessives, surtout lorsque l'on ajoute à cela le fait que les écrits, passant d'un lieu symboliquement clos sur lui-même à un autre, font naître une porosité qui peut être à l'origine d'une rivalité latente. Idéalement réciproque, cette volonté de coéducation ou de cogestion visant la réussite des élèves, n'est réalisable qu'au prix d'une communication efficace, à savoir un équilibre entre informations claires, devoirs et requêtes, et un exercice d'autorité qui ne fragilise aucun pilier. Ce que l'analyse linguistique du genre et ses caractéristiques sera susceptible de mettre au jour.

> CHAPITRE PREMIER <

LE PAYSAGE SOCIO-HISTORIQUE DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES DEPUIS LA III^e RÉPUBLIQUE

Je songe à écrire un livre concernant l'école ; non pas l'école qui change dans la société qui change, (...) mais, au cœur de cet incessant bouleversement, sur ce qui ne change pas, justement, sur une permanence dont je n'entends jamais parler : *la douleur partagée du cancre, des parents et des professeurs*, l'interaction de ces chagrins d'école.

(*Chagrin d'école*, Daniel Pennac, 2007)

Introduction

Malgré ce partage – quelque peu sombre – des souvenirs de Daniel Pennac, les relations entre l'école et les familles ont évolué depuis plusieurs décennies. Ceci a entraîné un ancrage de la place des parents à l'école, encadrée par le Code de l'Éducation. Pour permettre une analyse linguistique pertinente de la communication École-familles, il nous a paru indispensable de nous intéresser au paysage historique qui apparaît en palimpseste dans le rétroviseur de la *Machine-École* (Meirieu, 2001).

Nous verrons que, depuis le dernier quart du XIX^e siècle, d'une institution construite en opposition à une autre, s'est petit à petit affirmée la volonté politique et sociale d'une collaboration entre les pouvoirs publics et la population, plus démocratique dans les faits et actes. C'est pourquoi, nous avons conçu ce premier chapitre de manière chronologique, pour mettre en évidence ce que chaque étape clé de cette évolution historique apporte à la construction d'un contexte général, constitué de données indispensables à l'analyse du corpus.

Nous précisons que le début de ce premier chapitre a été rédigé en prenant appui sur des données à la fois historiques et empiriques indirectes. En effet, nous nous sommes inspirée, non seulement de données historiques rapportées par plusieurs chercheurs, mais également d'extraits de témoignage que M. Michel Fillon, Inspecteur d'Académie Honoraire, nous a envoyé personnellement lorsqu'il a eu connaissance de ce projet de thèse. Michel Fillon a été professeur de l'Éducation nationale en

1967, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) en 1972, puis Inspecteur d'Académie (IA) à Semur-en-Auxois (Côte-d'Or, 21) en 1995, et a souvent relaté les rapports École-familles au sens contextuel. Aujourd'hui retraité, et les conditions sanitaires en vigueur lors de la rédaction de ce chapitre ne nous ayant pas permis de réaliser un entretien sous forme d'*interview* en direct, il nous a fait l'honneur de nous adresser ses notes manuscrites résumant une partie de ses recherches, en vis-à-vis de son expérience professionnelle de terrain. Il nous propose une visite de sources diverses : récits, instructions officielles, mais aussi d'archives, qui permettent de comprendre les raisons d'une forme de sanctuarisation de l'École publique à l'époque. Un ouvrage historique de son cru est en cours de préparation.

1. Un point de départ : l'avènement de la III^e République

Proclamée le 4 septembre 1870, deux jours après la bataille de Sedan et la défaite militaire de l'Empire, la République s'installe dans des conditions difficiles, et ne sera entérinée que par les lois constitutionnelles de 1875⁴. Retenons ici une date essentielle : l'amendement Wallon du 30 janvier 1875, qui institue la République à une seule voix de majorité : adopté avec 353 voix pour et 352 voix contre. C'est ainsi que la République, la fonction présidentielle et le septennat entrent d'un coup dans les lois constitutionnelles de la France.

Pourquoi retenir comme point de départ l'avènement de la III^e République dans le contexte historique de notre recherche ? Ce régime républicain en vigueur en France, qui a instauré les lois constitutionnelles du pays, a fait naître un marquage démocratique fort, qui garde en étendard les grandes lois de l'instruction, de la laïcité – socle de valeurs républicaines et de principes qui trouvent leur origine dans l'œuvre de Condorcet et dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 – ainsi que les grands combats sociaux qui ont mené aux droits de grève et d'association. Il s'agit d'un cadre fondamental dans lequel ont pu germer les réformes sociales auxquelles les citoyens aspiraient, tout en gardant l'idée d'une nation unifiée autour de grandes valeurs communes, que l'École devra représenter aux yeux de tous. C'est donc dans ce cadre que les *pères fondateurs*⁵ ont bâti les institutions de l'Instruction publique comme des *monolithes indiscutables*, et c'est également ainsi que les instituteurs ont été *profilés* pour une mission qui leur appartiendrait, légitimes détenteurs d'une autorité institutionnelle établie en haut lieu.

⁴ Les documents originaux ainsi que leur description sont accessibles sur le site officiel de l'Assemblée nationale, www.assemblee-nationale.fr, dans la rubrique « Histoire et patrimoine ».

⁵ C'est l'auteur des notes manuscrites, M. Fillon, qui souligne. Il en est de même pour toutes les formulations en italique – hors titres d'ouvrages et *expressions consacrées* – de ce premier chapitre.

2. Les Instructions officielles du 27 juillet 1882

Les relations enseignants-familles ont longtemps été difficiles en raison de leur héritage historique. En effet, l'école s'est d'abord construite *contre les parents* pour le bien de la société et l'union de la nation : au temps de Jules Ferry, au XIX^e siècle, seule l'école pouvait éduquer et instruire, car, selon lui, la famille représentait la superstition et la religion (*Lettre de Jules Ferry aux instituteurs*, 27 novembre 1883). La sanctuarisation de l'École publique s'assume derrière la caution de valeurs communes et d'idéaux républicains, considérés comme bénéfiques à la nation entière mais si, et seulement si, les citoyens en sont nourris dès le berceau, ou presque. L'École poursuit alors à la fois l'objectif d'instruction et de moralisation, venant en aide aux parents, « à bien élever leurs enfants pour en faire des honnêtes gens », parents pour qui l'acceptation de ces influences morales et la gratitude envers l'école étaient censées venir tout naturellement devant des résultats considérés comme un service rendu au pays :

Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée : le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude.

Lettre de Jules Ferry aux instituteurs, 27 novembre 1883

La mission de l'École se pare d'ambitions nationales à long terme. Par exemple, voici ce que nous pouvons lire, en 1886, dans le livre intitulé *L'Enseignement à l'école* d'Alexandre Vessiot, républicain modéré, Inspecteur d'Académie à Marseille en 1879, puis Inspecteur Général de l'Instruction primaire en 1886 :

Dans la transformation sociale qui s'accomplit sous nos yeux, la question de l'éducation est la question même de l'avenir, car on commence à s'apercevoir que le changement des institutions n'a pas la vertu de changer les mœurs, et que si l'on veut d'autres hommes, c'est aux enfants qu'il faut songer.

Il s'agit donc clairement de métamorphoser la société en façonnant, dès l'enfance, des hommes et des citoyens, à l'image de ses institutions pour assurer à la nation française une éducation physique, intellectuelle, et morale ; l'ambition étant de fédérer un pays autour d'une idéologie patriotique – éloignée de la vie quotidienne locale des parents – qui servira surtout à modeler des soldats pour la prochaine guerre, la France ne s'étant pas relevée de la défaite de 1870 et préparant activement sa revanche.

Sur le terrain, ceci est relayé par les instituteurs, et ce qui se passe à l'école semble devoir y rester, excepté lorsque cela peut instruire et donc influencer en même temps les familles par le biais des enfants. C'est ce que l'on peut lire en filigrane dans le *Recueil des conférences pédagogiques de Semur-en-Auxois* (archives) entre 1891 et 1895, dont Michel Fillon nous offre deux extraits intéressants, datés respectivement du 10 octobre 1891, puis du 12 octobre 1893, qui oscillent progressivement entre volonté de conserver une certaine mainmise étanche et velléité de porosité opportune :

« *Les cahiers mensuels peuvent être communiqués de temps en temps aux familles.* »
« *Peut-on associer la famille à l'œuvre moralisatrice de l'école ?* »

Nous pouvons constater, dans cette hésitation entre intégration et mise à l'écart des familles, qu'une certaine méfiance semble bien installée à la base, même si elle reste implicite dans ces extraits d'archives. L'idéal actuel d'éducation coopérative ou de cogestion éducative dont nous parlerons à la fin de ce chapitre est encore loin, mais est toutefois mis en question, voire en expérimentation : on semble craindre leur possible susceptibilité, leurs insuffisances éducatives et leurs contestations, mais on imagine déjà indirectement *moraliser* les parents, les convaincre du bienfondé de l'enseignement de ces valeurs communes patriotiques transmises par l'autorité institutionnelle ainsi légitimée jusque dans tous les foyers du pays. Ce qui est notable également, d'après ces deux phrases, c'est que, dès cette époque, il était pressenti, voire déjà plus ou moins assumé, que les cahiers ou autres supports n'avaient pas pour seul destinataire, ni l'élève concerné exclusivement, ni ses parents exclusivement, et que les propos tenus par écrit sur ces supports, s'adressaient déjà subtilement aux uns et aux autres, puisque, ne l'oublions pas, tous ne savaient pas lire.

Ainsi, la bibliothèque scolaire, le carnet de correspondance et les cours d'adultes sont d'excellents moyens de relier l'école à la famille, mais dans un sens unique. L'idée est que l'École reste un lieu – à la fois physiquement et moralement – protégé et protecteur de tous les vices, déité à la fois intouchable mais laïque, bienveillante sur le reste de la population, gardienne de la morale et des savoirs. C'est ce qu'illustrent certains passages de la *Correspondance générale de l'instruction primaire* en 1896, dans la *Revue pédagogique*, une publication ministérielle dirigée par Ferdinand Buisson, philosophe, pédagogue et homme politique français. Directeur de l'Enseignement primaire en France de 1879 à 1896, il est connu pour son combat en faveur de l'enseignement laïque et écrit ceci, qui confirme l'interprétation des extraits précédents :

De l'influence de la famille en éducation peut-être faudrait-il plus de rapports qu'il n'en existe entre l'école et la famille mais une influence bien marquée de la première sur la seconde (antialcoolisme, violence, grossièretés, mœurs).

Il demeure également une autre source de blocage à cette perméabilité souhaitée entre les enseignants et les familles, car le 25 mai 1895, l'inspecteur de Semur-en-Auxois (21) constate et note dans son rapport que « les instituteurs nouveaux sont *astreints* à certaines visites de politesse aux autorités locales ». Cette pression souterraine renforce la tendance des instituteurs à demeurer dans la *forteresse* de l'École, et corollairement à cacher certaines réalités pour préserver leur autorité institutionnelle. Nous retrouvons ce constat illustré dans le roman social d'Antonin Lavergne, *Jean Coste ou l'instituteur de village* en 1908. Ce roman raconte l'histoire d'un instituteur de campagne qui s'enfonce peu à peu dans la misère au milieu de l'indifférence générale. Puisqu'il représente la noble devise *Liberté, Égalité, Fraternité*, du fait de sa mission certes laïque mais quasi sacerdotale, il est obligé de cacher son dénuement : est dénoncée dans ce texte la dissonance entre les discours valorisant les instituteurs qualifiés de « Hussards noirs de la République » par Charles Péguy en 1913, et la réalité des inégalités sociales⁶. On pourrait presque dire que pour les maîtres d'école, décrits quelques décennies plus tard par Jacques et Mona Ozouf, la devise imposée et imposante était : « Affirmer toujours, discuter jamais », notamment pour éviter de se retrouver en difficulté et devoir se justifier. Historiens tous les deux, ils ont réalisé plusieurs enquêtes sociales, la plus célèbre étant *La République des instituteurs*, publiée en 1992, et qui met en avant ce paradoxe récurrent.

3. Après la Guerre 1914-1918

Après la Grande Guerre, la priorité reste le redressement économique, mais le décret du 23 juin 1923 officialise les stages départementaux d'éducation physique des instituteurs sous les drapeaux, ce dont parle de manière plus exhaustive Jean Saint-Martin (2005), dans l'ouvrage *L'Éducation physique à l'épreuve de la nation, 1918-1939*. Ces instructions officielles ont conservé le statut de l'école, mais deux axes se distinguent. En effet, les « Hussards noirs de la République », souvent lieutenants au combat s'engagent dans le militantisme pacifiste, brandissant les étendards militants : « Plus jamais ça ! », « Mort à la guerre ! ». L'école des campagnes se trouve, sans le vouloir, à l'écart des premiers courants de pédagogie active ou de l'Éducation nouvelle, mais en a pourtant bien plus profondément hérité par la suite.

Initié par Célestin Freinet, lui-même mutilé de guerre à 70% et contraint par là de modifier ses pratiques pédagogiques, ce courant novateur met en avant la participation active des élèves dans leur apprentissage, plutôt que de l'envisager comme une somme de connaissances frontalement transmises (Houssaye, 1994). Pour cela, il invite les enseignants à partir des centres d'intérêt de l'enfant, et susciter leur esprit d'exploration et de coopération, ce qui n'est pas sans rappeler l'*Émile* de Rousseau (1762), malgré les penchants de ce dernier pour un milieu d'éducation solitaire qui permettrait un

⁶ Un [article de blog](#) de Vingtras (2012) sur le journal en ligne *Médiapart* en fait mention.

enseignement autodidacte, une ambition somme toute peu réalisable à grande échelle, compte tenu du milieu social aisé dans lequel il a lui-même évolué. La pédagogie Freinet, quant à elle, fondée sur l'expérimentation et le développement de l'autonomie, en milieu rural, de surcroît, est la première à réellement prendre en compte la dimension sociale de l'enfant, favoriser l'organisation coopérative au sein de la classe et en dehors, et donc prendre en compte son contexte familial avec le respect dû à chaque famille, ce qui demeure aujourd'hui l'un des fondements éthiques de l'enseignant.

En contrepartie, l'aspect cloisonné de l'école, à distance de la vie quotidienne de leurs parents, se retrouve critiqué par certains auteurs traditionalistes de l'époque, dont Henry Bordeaux, romancier issu d'une famille catholique et royaliste. Les romans d'Henry Bordeaux sont baignés de valeurs traditionnelles qui se distinguent de celles de l'idéal républicain porté par l'école, ce que l'on constate dans cet extrait de *La Maison* (1921 [1913]) : « Les enfants, il faut qu'ils vivent dehors, les études ne servent à rien. C'est comme les remèdes. » Certains auteurs de l'époque revendiquent une forme d'élitisme de naissance – tout en accusant l'École de faire de même, finalement, ce que nous aurions du mal à saisir aujourd'hui, excepté dans les discours aux dérives sectaires ou dans les familles ultra-traditionnelles.

En revanche, Barbusse publie Freinet dans sa revue *Clartés* de 1921 pour « faire parler le peuple ». En effet, nous l'avons dit, Freinet s'appuie sur l'expression libre des enfants pour élaborer sa pédagogie nouvelle. Son but ? Trouver comment rattacher l'école à la vie, faire vivre les enfants en République, mais la République de l'école. On peut dire que les « techniques Freinet », élaborées dans son école de Bar-sur-Loup (06) avec sa femme Élise, initient la liaison École-famille en 1925, notamment grâce à l'idée de coopérative. Cette initiative inclut, de fait, les parents et légitimise à son tour l'apport de la vie que mène l'enfant en dehors de la vie de la classe, ce qui permet aux parents d'en accepter la réciproque.

4. Après la Guerre 1939-1945

En 1945, on aurait pu imaginer que les instructions officielles préparées par Jean Zay en septembre 1938 serviraient de base à une renaissance réelle de la société après-guerre. Mais l'heure était de nouveau à la reconstruction du pays, à partir du programme du conseil national de la résistance (CNR). Pour celui-ci, l'Éducation nationale ne figurait qu'en *dernière position*⁷ avec le même objectif, certes revendiqué, mais vague : « égalité d'accès à l'instruction et à la culture ». La réflexion du plan Langevin-Vallon⁸, qui prévoyait une école plus juste, sera vite oubliée. Ce plan prévoyait un enseignement gratuit, laïque et obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans (au lieu de 14 à l'époque et 16

⁷ Rappel : c'est l'auteur des notes manuscrites dont nous nous sommes inspirée qui souligne.

⁸ Voir l'article de l'*Humanité* en ligne du 16 juin 2017 : *1947, le plan Langevin-Wallon pour une école de justice et d'émancipation*, par Pierre Roche.

aujourd'hui), l'ambition étant de démocratiser l'enseignement par la mise en place d'un programme commun et spécialisé : ce sont les prémices du « collège unique » tel que le réalisera la réforme Haby de 1975. Nous pouvons en lire une illustration éclairante chez Roger Denux, instituteur libertaire à Cusy, en Saône-et-Loire (71), syndicaliste et écrivain, dans son ouvrage de 1960 poétiquement intitulé *Il pleut sur mon jardin* : « L'instituteur entre seul dans sa classe et reste seul jusqu'à sa retraite », un récit dont Michel Fillon nous dit qu'il s'agit là d'un « bel exemple du *monolithisme* de l'instituteur » et des contradictions de sa solitude, parfois convoitée, parfois déplorée.

Toutefois, quatre événements vont modifier les choses et faire en sorte que cette solitude cesse, pour chacun : le plan Rouchette, l'officialisation des conseils en tout genre, les évaluations nationales et les premiers textes en faveur de l'inclusion scolaire. Les enseignants et les parents commencent à avoir le bagage nécessaire et se sentir légitimes chacun de leur côté pour échanger, discuter, et donner leur point de vue sur ce qu'il se passe à l'école. La barrière de la classe décèle ses festons, ce qui crée des possibilités d'ouverture... et d'intrusion, de part et d'autre.

5. Le plan Rouchette

En 1970, une évolution des rapports entre les familles et l'école agit en Europe (Deslandes, 2001 ; Leroy, 2000 ; Montandon, 1996 cités par Claudel *et al.*, 2012). En France, paraissent les Instructions Officielles pour l'enseignement du français : il s'agit du plan Rouchette, du nom du Président de la Commission, l'Inspecteur Général Marcel Rouchette (1913-1977). Le champ pédagogique a connu, ces années-là, une bataille féroce, entre la préparation (1964-1969), puis la publication de ce *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, qui introduit les notions de « déficit socio-culturel » et de « déficit de langage » à propos des enfants de milieux socioculturels défavorisés. Le contexte familial commence à être pris en compte dans la rédaction des programmes scolaires.

En 1972, c'est au tour des instructions officielles pour l'enseignement des mathématiques, que l'on a appelé « les maths modernes ». Pour la première fois, le corps social veut communiquer avec l'école, car les parents, souvent ceux appartenant aux classes socio-professionnelles favorisées (que l'on synthétise aujourd'hui sous le sigle CSP+), ne s'y retrouvent plus dans les exercices structuraux, les reconstitutions de texte, ou la théorie des ensembles, parce qu'ils ne l'ont pas appris eux-mêmes de cette manière. L'introduction des mathématiques modernes est même aujourd'hui considérée comme une véritable réforme, dans le sens où elle provoque un changement important de valeurs, volontaire, perceptible, et amène à une subjectivité de la part de ceux qui la subissent, comme l'indique Prost (2014). Ces nouveautés génèrent une forme d'anxiété chez les parents, ou un sentiment d'incompréhension qui les poussent à se méfier.

Michel Fillon a vécu personnellement ce bouleversement à l'époque, et la pression locale : « Arrivé en 1973 à Semur-en-Auxois, le club culturel de la MJC m'a demandé deux conférences à destination des parents d'élèves. L'École a été tenue de s'expliquer. » Il nous explique que cet élément a marqué un tournant assez important, car les parents, ayant eux-mêmes été élèves des précédentes réformes, ont été modelés par l'École publique, et donc ont été instruits à partir d'une base qu'ils pensaient commune et immuable, donc n'en comprennent pas le changement, surtout si on leur a inculqué une base de référence considérable comme telle. Nous pouvons dès lors comprendre le sentiment de trahison ressenti par les parents, si leurs propres enfants n'apprennent pas les mêmes notions, ou de la même manière. Selon eux, l'Éducation nationale reste garante officielle d'un socle commun de références *a priori* stables et indiscutables, mais, dans les faits, non stables et non discutées régulièrement, sans pour autant qu'ils soient partie prenante de cette discussion.

Cet élément est encore notable de nos jours, mais les classes sociales concernées par ce questionnement ne sont pas toujours celles qui sont les plus favorisées. L'ouvrage de Auduc (2016) met également en avant l'idée d'exclusion des parents et traite de leur méfiance envers l'école, due à une éventuelle scolarité difficile ou conflictuelle qu'ils ont pu connaître. Ajoutons que si les parents ne connaissent pas « les codes du milieu scolaire », ils peuvent avoir une mauvaise image de l'école, vue comme excluante voire tyrannique (Bonfond & Mouraux, 2011).

Finalement, École et familles apparaissent comme deux éléments distincts qui peinent à s'unir pour viser l'objectif commun de la réussite de l'enfant, comme un mélange hétérogène : d'un côté, l'instruction et, de l'autre, l'éducation (Auduc, 2016). Mais cette première reconnaissance institutionnelle mènera à d'autres étapes, dont celle qui marquera l'entrée physique des parents dans l'école : les conseils d'école.

6. Les Conseils d'école

En 1977, les textes officiels, et notamment la Circulaire relative à la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire du 4 octobre 1977 de René Haby instituant les conseils des maîtres, conseils de cycles et conseils d'école, lancent un mouvement de communication plus ou moins réussi avec des directeurs, dont Michel Fillon nous indique qu'ils étaient, de mémoire, « réticents et peu formés à la conduite de ces réunions ». Apparaît toutefois explicitement le souci de « continuité pédagogique » et l'Institution attend des enseignants qu'ils ne soient plus cloisonnés chacun dans leur classe, mais ouverts les uns aux autres pour que s'instaure un véritable échange d'informations en faveur des élèves et de la collaboration entre enseignants. En effet, le conseil d'école, composé notamment de personnels et de représentants des parents d'élèves, prend les décisions importantes de l'organisation de l'établissement et se réunit pour voter le règlement intérieur et adopter le projet d'école.

Pour cela, d'une part, les parents d'élèves participent à ces conseils par leurs représentants. D'autre part, sont créés de véritables documents de liaison entre la maternelle et le cours préparatoire, qui fixent par écrit un bilan de l'élève dans différents domaines d'activités, son profil psychologique et autres indications jugées marquantes : il s'agit de « bulletins de correspondance » institués par la circulaire du 19 août 1977, dont l'objectif est tout d'abord de favoriser la concertation entre les maîtres, mais ensuite de permettre un échange plus cohérent et harmonisé en direction des familles.

7. Les évaluations nationales

Le troisième événement qui a contribué à faire évoluer la communication École-familles, ce sont les évaluations nationales. Sans être leur objectif premier, ce fut une conséquence indirecte. Elles ont été initiées par le Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) au CP en 1978, puis généralisées par Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, et Jean Ferrier. En 1988, ce dernier entre au cabinet du ministre comme conseiller technique chargé du premier degré, des Écoles normales d'instituteurs et des élèves en difficulté. Cette unité de recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), le CRESAS, interroge les contextes socioculturels et les conditions d'apprentissage des élèves, leur rapport aux savoirs, tout ceci articulé avec les pratiques des enseignants.

Issue des apports de cette recherche, la loi d'orientation sur l'Éducation, dite loi Jospin de 1989, après la loi Haby, ouvre des droits supplémentaires aux parents et met en place officiellement l'intégration des élèves en situation de handicap : c'est le *collège unique*, le droit à l'éducation pour tous, où les parents sont reconnus comme légitimes décideurs de l'orientation de leurs enfants. De ce fait, c'est également le moment d'intégration des conseils de parents, et de leurs sièges représentatifs dans les conseils d'administration. Ces instances de dialogue auront aussi institué la présence et la représentation des familles par les associations de parents d'élèves, qui de décennies en décennies, sont plus écoutées et plus entendues, par les enseignants et les personnels de direction. Ce statut leur permet également d'être plus écoutés en tant qu'électeurs par les personnalités politiques locales, maires et représentants des conseils départementaux, également membres des conseils d'école et des conseils d'administration car financeurs des projets pédagogiques et du matériel – choix des carnets de correspondance et Espaces Numériques de Travail (ENT) compris.

Le *collège unique* avait pour ambition d'offrir la même base d'enseignement à tous les élèves. Cette réforme a créé explicitement une massification d'individus, pariant sur les effets positifs de la diversité socioculturelle et l'hétérogénéité des élèves grâce à la carte scolaire. Le collège unique, place l'enfant *au centre du système scolaire* : ceci réaffirme le rôle des parents et leur droit à contribuer à l'épanouissement scolaire de l'enfant, en jouissant d'un droit de regard inédit sur ce qui se passe en classe et à l'école.

Concernant les évaluations nationales, Goigoux (2019) a analysé au vitriol les résultats des évaluations de 2018-2019. Le ministre Jean-Michel Blanquer avait imposé aux enseignants de CP un « guide orange » visant à améliorer l'apprentissage de la lecture par l'uniformisation d'une méthode avec des partis pris « infondés sur le plan scientifique » selon Goigoux. De son point de vue, le guide convertit l'enseignant diplômé et éclairé en simple exécutant de règles communes, ce qui paradoxalement s'oppose à la différenciation et la prise en compte des hétérogénéités préconisées par la même Éducation nationale. Il y affirme notamment que le ministère de l'Éducation nationale a su masquer les échecs aux évaluations en abaissant les seuils de réussite pour faire valoir le succès de ses choix politiques auprès du grand public, pour qui l'apprentissage de la lecture reste l'un des sujets les plus sensibles.

Quoi que l'on pense de la pertinence et des conséquences de la médiatisation de ces évaluations, depuis leur apparition jusqu'à aujourd'hui, sur l'esprit de compétition et de la communication ministérielle qui en découlent lorsqu'elle se focalise sur des réussites locales, ponctuelles et biaisées, ces évaluations nourrissent nécessairement une communication École/parents inévitable et peuvent mener à un engagement de chacun dans cette tâche, sur fond de motivation extrinsèque non négligeable.

À ce sujet, Michel Fillon offre à nouveau son témoignage de terrain et nous fait de nouveau remonter le temps. Chargé de mission du Recteur de 1989 à 1994, il a piloté cette politique pour les quatre départements de Bourgogne : il s'agissait de mettre en place une « culture de l'évaluation qui a nécessité un travail obstiné et sans relâche pour mettre en place et faire admettre des projets de circonscription connus de toute la communauté éducative, d'où ensuite des politiques contractuelles de secteur école/parents/élus ». Nous remarquons que nous nous rapprochons en substance de la volonté de partenariat co-éducatif décrit par Epstein (2001) puis Larivée (2012), dont nous décrirons les modèles à la fin de ce chapitre.

8. La loi Jospin, puis 2005 pour l'égalité des droits et des chances

La loi Jospin de 1989 initie ensuite la loi du 11 février 2005 pour « l'Égalité des droits et des chances » et institutionnalise « l'école pour tous », l'autorisation de scolarisation de tous les enfants au plus proche de chez eux. Cette loi avait pour objectif de permettre une meilleure justice sociale, notamment vis-à-vis des élèves à besoins particuliers, que le handicap soit visible ou invisible. Mais c'était sans prendre en compte les disparités de moyens et de structures existant sur le territoire, et les exigences soudaines que ces nouvelles règles imposaient soudainement à chacun, sans aucune véritable préparation, qu'il s'agisse d'adaptation coûteuse des locaux souvent anciens ou de formation

des enseignants⁹. Ce changement soudain de paradigme a entraîné des problèmes de communication entre enseignants et familles.

Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, & Doudin (2013) évoquent ces problématiques, en questionnant la posture parfois mitigée des enseignants face aux contraintes de l'intégration et de l'inclusion scolaire. Dans cet article, ils analysent les « facteurs de risques » que représentent, pour les enseignants, l'épuisement professionnel, le sentiment d'échec, de solitude, et la tendance paradoxale à la déshumanisation, par la représentation impersonnelle de chacun dans la multitude de documents administratifs à remplir. Ils analysent également les « facteurs de protection » que la psychologie de la santé peut leur apporter, et notamment le « soutien social », qui prend une forme « émotionnelle » si cet appui vient de l'entourage ou de « soutien instrumental » lorsqu'il vient de la formation ou de la recherche pour construire des outils efficaces pour contrebalancer ces aspects délétères de la profession.

Mais, en face, et nous le verrons également dans les témoignages apparus à la lecture des questionnaires du prochain chapitre, les parents ont parfois l'impression d'un simulacre d'inclusion scolaire réelle. Les enseignants tentent cependant de la réussir, sans moyens suffisants mais avec des parents en attente légitime et promise par une autre institution. Le parcours permettant de scolariser des élèves en situation de handicap est souvent très long, administrativement chronophage et passe par des instances qui dépendent du Ministère de la Santé, et non de l'Éducation nationale¹⁰. Par conséquent, les adaptations peinent à se mettre en place ou sont le plus souvent décevantes, à cause du manque de communication d'informations essentielles, de connaissances et de reconnaissance mutuelle – du « soutien social » évoqué par ces chercheurs, et non par mauvaise volonté ou indifférence :

Une attitude favorable des enseignants à la ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers ne saurait être considérée comme une opposition au principe même de l'intégration ou de l'inclusion. Il convient d'envisager cette position comme un besoin légitime de se protéger d'expériences professionnelles potentiellement dommageables pour l'enseignant et les autres élèves de la classe.

Nous comprenons pourquoi cette différence de focale entre parents et enseignants peut être source de malentendus, en dépit de leur bonne volonté, dans la mesure où, dans les faits, l'inclusion demande une organisation qui ne s'improvise pas. La surcharge administrative liée aux injonctions institutionnelles semble tenir davantage de la bonne conscience collective que de la réelle mise en place des outils, des aménagements et de l'aide humaine nécessaires, car comme le précisent Curchod-Ruedi *et al.* dans l'article, toutes les « sollicitations périphériques » à l'enseignement lui-

⁹ Le dernier texte de référence des missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) est la circulaire n°2017-084 du 3-5-2017.

¹⁰ Ce qui, notamment pour l'autisme, peut générer des malentendus et une prise en charge non adaptée : voir à ce sujet, les nombreux travaux documentaires de Sophie Robert (2011/2014/2016/2018).

même concourent à l'épuisement professionnel et amoindrit le sentiment d'efficacité des enseignants. En effet, ces derniers ont parfois l'impression de passer plus de temps à remplir *au doigt mouillé* une multitude de papiers, de dossiers et de comptes rendus de réunion qu'à se former et réfléchir concrètement à la différenciation au sein de leur classe, ce que paradoxalement les auteurs préconisent en tant que « soutien instrumental », en opposition au « soutien émotionnel » que les enseignants en difficulté auraient tendance à privilégier, selon les auteurs, toujours, alors que cette aide de l'entourage ne serait pas suffisamment « tangible ».

Cette fragilité, palpable dans les témoignages de chacun, est susceptible de générer certaines tensions entre les parents, en attente légitime des promesses de l'Institution, et les enseignants, eux-mêmes insatisfaits voire impuissants face à la gestion de problématiques multiples. Les travaux de recherche précédemment cités soulignent un réel contraste entre les bénéfices de l'inclusion scolaire pour les élèves et les réticences supposées des enseignants. Les parents ont parfois l'impression d'un manque de bienveillance, alors que la réalité est bien plus pragmatique : une articulation grippée entre contraintes matérielles et des injonctions officielles paradoxalement irréalisables.

9. Depuis 2013, les paramètres de la communication École-parents évoluent

Selon Bergonnier-Dupuy, « c'est de l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naît l'échec ou la réussite scolaire » (2005 : 5). L'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant étant un facteur déterminant de la réussite des jeunes (Rochex, 1994 ; Mackiewicz, 2010 ; Poncelet et Francis, 2010), nous observerons dans ce paragraphe quels éléments ont fait évoluer, dans un sens ou dans un autre, la communication entre les enseignants et les familles. Nous verrons que, malgré une meilleure prise en compte et reconnaissance du rôle des parents dans la réussite scolaire des élèves de réforme en réforme, la dissonance entre les textes officiels et la réalisation effective d'un travail collaboratif plus accru sur le terrain est liée à un certain nombre de paramètres, certes indirects mais non négligeables dans un métier où l'humain est au cœur, à savoir : le manque d'attractivité du métier aujourd'hui, l'influence des médias et des réseaux sociaux dans la création et la gestion instantanée et excessive de désaccords, et un sentiment d'isolement malgré l'importance du travail en équipe.

9.1. La loi de refondation de l'école en 2013 : Un nouveau pilotage ministériel

Avec la parution de la circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013, relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, le ministère de l'Éducation nationale réaffirme les enjeux des relations famille/école et incite les écoles à renforcer cette collaboration :

Améliorer les résultats du système éducatif pour les élèves et pour le pays et rebâtir une École juste pour tous et exigeante pour chacun, qui soit un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement, sont des objectifs au cœur du projet de refondation de l'École. (...) Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur.

Ainsi, une communication effective entre les familles et l'école est exigée dans l'ensemble des textes officiels, sans pour autant faire mention des modalités de cette communication qui restent à l'initiative des équipes et des personnels de direction. Comme nous le verrons *infra*, le critère « Coopérer avec les parents d'élèves » est un item explicitement présent dans le référentiel de compétences de l'enseignant, c'est-à-dire que cet élément est évaluable et évalué, que ce soit par les maîtres-formateurs pour les enseignants-stagiaires ou les personnels de direction et inspecteurs pour les enseignants titulaires.

Mais contrairement à une situation de classe observable ou l'analyse critique des documents de préparation attendus, comment évaluer ce qui ne se voit pas ? Comment évaluer l'efficacité de cette coopération autrement qu'à partir de la présence ou non d'indices négatifs ? En nombre d'incidents ou d'absence d'incidents ? Mais l'absence d'incidents suffit-elle réellement à jauger de la qualité de la coopération École-famille ?

Dans la réalité, ces relations ne sont pas toujours faciles à établir, avec de tristes constats comme le taux d'absentéisme des parents aux réunions, leur absence d'implication dans les projets... couplés à différentes situations : parents séparés, familles non francophones, familles en situation difficile ou situation de handicap, *etc.* Dans ce cas, à l'échelle du territoire, les enseignants sont-ils évalués de la même façon, en fonction des zones géographiques – et donc des classes socio-professionnelles – auprès desquelles ils enseignent, selon que les familles se trouvent plus ou moins éloignées des codes de l'école ? Pourtant des rendez-vous d'échange entre parents et enseignants sont indispensables à la vie scolaire, notamment pour construire un respect mutuel sécurisant pour l'élève, avec des objectifs importants à la clé, en premier lieu l'objectif commun de la réussite de l'élève et du bien-être de l'ensemble de la classe.

Le rôle des parents a été réassigné dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, par le biais de l'article L. 111-1 du Code de l'éducation : « Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Pour le Ministère, en matière d'éducation, la continuité est la clé de voûte permettant de constituer, de manière idéalement égalitaire, une véritable communauté éducative. Mais au-delà des préconisations en haut lieu, certains sujets liés à certaines spécificités territoriales, rurales, ou ultramarines, ne doivent pas être occultés pour apporter des

réponses, justement égalitaires et concrètes. L'article L.521-4 du code de l'éducation, modifié par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, prévoit dans tous les établissements d'enseignement, un espace à l'usage des parents et de leurs délégués. Mais malgré ces préconisations ministérielles, le rapport relatif aux relations école-parents, des deux députées Aurore Bergé et Béatrice Descamps, datant de janvier 2018, souligne le manque d'informations aux parents ainsi que la nécessité d'instaurer une relation de confiance entre les partenaires.

9.2. Janvier 2018 : Rapport de la « mission flash » sur les relations école-parents

La commission des Affaires culturelles et de l'Éducation a élaboré une « mission flash » sur les relations entre les parents et l'école, chargée d'assurer un suivi des propositions de la mission de 2014, qui comportait 25 préconisations pour améliorer les relations parents-école. L'objectif était de chercher à savoir si et comment elles avaient été mises en application au cours de ces trois années. Après avoir rappelé l'héritage historique de l'école publique, et de sa volonté de couper les jeunes enfants de leur milieu familial afin d'assurer leur instruction, ce rapport souligne la légitimation plus grande, aux yeux de l'institution scolaire, de la place et la relation avec les parents. Reste la mise en œuvre effective de cet objectif, qui bute encore sur un certain nombre d'obstacles : le manque de temps disponible à consacrer à la relation aux parents, le manque de formation spécifique initiale et continue, le manque d'espace, sans compter le paradoxe lié à l'application du plan Vigipirate qui empêche les parents de pénétrer dans l'enceinte des établissements. Ce rapport synthétise les sujets qui peuvent nourrir des incompréhensions entre les parents et l'école, essentiellement autour de trois questions : la discipline, l'évaluation, l'orientation : trois sujets évoqués par écrit, notamment, dans les contenus des bulletins et bilans scolaires.

Les axes de réflexion issus de cette enquête enjoignent tous les acteurs de l'école à envisager davantage de « consensus à tous les niveaux, pour que chacun trouve sa juste place, s'y sente légitime et que s'instaure une réelle *parité d'estime* de part et d'autre ». Ils attirent l'attention sur l'empathie dont les enseignants peuvent faire preuve en prenant conscience de la méconnaissance que peuvent avoir certains parents du système scolaire et de la crainte que cela peut induire. Ainsi, ils incitent les enseignants à davantage expliciter leur fonctionnement et leurs attentes car l'absence de transparence induit de l'inquiétude. D'autre part, les parents doivent aussi s'impliquer réellement dans la réussite de leurs enfants, tout en respectant l'autorité et la liberté pédagogique des enseignants. Cela suppose de travailler dans deux directions : la formation des enseignants dans d'autres domaines que la didactique disciplinaire, et une meilleure information aux parents, pour qu'ils fassent preuve, de leur côté, d'une meilleure implication. À ces propos, le rapport souligne l'articulation entre ces deux points : « Les enseignants sont, et c'est bien légitime, prioritairement formés à la transmission de

leurs savoirs en direction des enfants et se sentent parfois mal armés lorsqu'il s'agit de s'adresser aux adultes que sont les parents », d'où l'importance d'inclure ce type de communication de manière moins anecdotique et plus harmonisée dans les offres de formation, à l'échelle du territoire national. Mais si le manque d'information est l'un des principaux reproches que les parents adressent à l'institution scolaire, ceci peut en partie s'expliquer par un manque de moyens, à la fois matériels et humains, le métier d'enseignant devenant plus polyvalent, et plus exigeant en termes de multiplication des tâches annexes à la pédagogie et la didactique, sans reconnaissance sociale, hiérarchique, ni évolution financière. La multiplication des statuts précaires pour pallier ponctuellement les manques au sein de l'Institution n'instaure pas non plus les conditions optimales permettant des améliorations sur le long terme.

9.3. De nouveaux contextes : un métier moins attractif

Une enquête du CNESEO parue au mois de novembre 2016 s'est penchée sur l'attractivité du métier d'enseignant et les conditions de recrutement, depuis 1993, mais surtout depuis les années 2000. Ils font un parallèle statistique entre l'évolution du nombre de postes et de candidats au concours, et la féminisation du métier, plus de 95% en cycle 1 (le terme *école maternelle* est significatif de sa connotation et des stéréotypes¹¹ tenaces qui lui sont liés) à 82% en élémentaire (contre 54% 50 ans plus tôt, les concours n'étant pas mixtes), 60% dans le second degré, où les disciplines sont plus spécialisées, comme nous pouvons le lire dans le paragraphe : « Qui sont les enseignants ? » :

Les écarts sont plus importants d'une discipline à l'autre puisque l'on compte 80 % de femmes en langues mais 50 % en mathématiques. Ce résultat est l'effet d'un accès à l'enseignement supérieur plus élevé chez les filles que chez les garçons, conjugué à une orientation vers les filières universitaires qui reste très « genrée », notamment en lettres (70 % de femmes en licence en 2014), en langues (74 %), et en sciences humaines et sociales (68 %). En revanche, elles sont minoritaires en STAPS (29 %) et en sciences fondamentales (25 %).

Nous observons que non seulement le métier perd en attractivité, dévalorisé par le grand public et les médias, ce dont souffrent les enseignants interrogés dans cette enquête, mais il se précarise, avec une proportion encore plus significative dans le secteur privé sous contrat, où le pourcentage des enseignants non titulaires est plus important. Selon une étude de l'Insee (*France, portrait social*, 2014) citée par le rapport du CNESEO, le recours à des remplaçants non titulaires (+ 75%) et à l'obligation d'heures supplémentaires pour les titulaires (+ 30%) est dû aux réformes successives, et

¹¹ Pour exemple, les propos de Xavier Darcos, alors Ministre de l'Éducation nationale, le 03/07/2008 : "Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits de l'État, que nous fassions passer des concours à bac + 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ?"

plus récemment aux choix politiques entre 2006 et 2011 (« non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite »), et a intensifié la dégradation des conditions de travail des enseignants, et corollairement l'image du métier. Ceci aura engendré plusieurs conséquences sur la motivation – intrinsèque et extrinsèque – des enseignants, ou ce que l'on nomme régulièrement dans les titres de presse, la « crise des vocations ». Ces décisions gouvernementales de l'époque, outre la volonté d'économies affichée, se voulaient plus sélectives, plus méritocratiques. C'est l'inverse qui s'est produit : la chute du nombre des candidats au concours a été si significative à partir de cette période, qu'en 2014, par exemple, des « concours exceptionnels » ont été ouverts dans les premier et second degrés.

Autre donnée : les femmes demeurent plus nombreuses que les hommes à travailler à temps partiel (13,8 % vs 4% dans l'enseignement public) pour s'occuper de leurs enfants ou d'une personne à charge, car, outre le poids des traditions, leur salaire reste moindre que celui de leur compagnon masculin, dans un couple hétérosexuel, ce qui fait généralement pencher la balance en cas d'hésitation. Une question demeure entière : est-ce parce que le métier se féminise qu'il se précarise et est socialement dévalorisé, ou est-ce justement parce que le métier se précarise et est dévalorisé, qu'il se féminise ?

Mais quelles sont les conséquences concrètes de cette précarisation ? Tout d'abord, cette augmentation des recrutements de contractuels à bas salaire implique sur le terrain un certain nombre d'enseignants qui ne sont pas lauréats du concours d'entrée ou qui n'ont pas été titularisés après deux années de stage. Ces personnels précaires doivent remplir les mêmes missions que les titulaires, mais n'ont pas bénéficié de la formation initiale (ou ont échoué), et n'entrent pas dans les dispositifs de formation continue. Revenons quelques années en arrière pour expliquer tout cela : la formation des enseignants, qui avait quasiment disparu avec la suppression des IUFM, renaît de ses cendres avec les ESPE en 2013, proposant une formation adossée à la recherche, dans le cadre d'un Master MEEF. La première année étant surtout consacrée à la préparation du concours d'entrée, et la seconde année à la formation théorique et pratique en parallèle de leur stage en responsabilité en vue de la titularisation¹², la formation en direction de la communication aux parents est jugée plutôt annexe, même par les étudiants, qui se concentrent sur la didactique disciplinaire, les méthodes pédagogiques et les ajustements de leur posture d'enseignant. De leur propre aveu, comme nous le verrons dans la synthèse des réponses aux questionnaires en *Partie I ; chap. 2*, les questions concernant le lien avec les familles surviennent généralement lorsque certains problèmes se posent sur le terrain ou au moment de la rédaction des bilans d'évaluation à communiquer aux parents. Lors de ces moments-

¹² Entre le début de cette recherche (novembre 2019) et le moment où nous écrivons ces lignes, une réforme a modifié l'accès au concours de la fin du M1 à la fin du M2, pour la session 2022. L'actuel ministre de l'Éducation nationale souhaite désormais ramener le seuil du concours de recrutement à Bac+3.

là, dans l'urgence et/ou par réaction défensive, l'argument d'autorité des pairs prévaut généralement sur une réelle (re)mise en question ou réflexion collective en vue d'améliorer l'exercice¹³.

De ce fait, si certains n'ont pas su se former selon les critères que l'Institution attendait d'eux, d'autres ne sont pas – ou peu – préparés, non seulement à la didactique des disciplines à enseigner, mais aussi à tous les autres paramètres de l'enseignement, et notamment la communication avec les familles. Ils seront, quoi qu'il en soit et quoi qu'il en coûte, pour leurs élèves et leur famille comme pour eux-mêmes, missionnés d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre, d'un niveau à un autre, sans transition, sans formation continue, à laquelle ils n'ont pas droit, en balayant des zones géographiques de plus en plus étendues, avec leurs propres moyens financiers, ce qui n'est pas sans conséquences sur leur fatigue professionnelle et psychologique.

Cependant, l'absence de formation initiale pour les contractuels non lauréats de concours a pu être chamboulée avec la réforme du Master MEEF ayant eu cours à la rentrée 2021, puisque les étudiants passent le concours, non pas en fin de M1, mais en fin de M2. Ainsi, sont formés de la même façon, à la fois les lauréats et les non-lauréats du concours, qui, grâce à l'obtention de leur Master MEEF, peuvent enseigner au même titre que leurs collègues titulaires, mais dans des conditions précaires, en poursuivant l'espoir d'être un jour, non pas titularisés mais au moins *cédésés*, pour utiliser le néologisme en vigueur dans les établissements scolaires.

D'autre part, même parmi les enseignants qualifiés, subsistent de grandes inégalités d'une académie à l'autre en fonction du nombre de postes – pas seulement liées à la démographie, mais à l'attractivité ou au rejet de certaines zones géographiques – ce qui conduit à des différentiels énormes en termes de niveau de recrutement, notamment dans le premier degré, à cause des taux différents de sélectivité. Les candidats inscrits au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) dit « classique » dans leur académie peuvent également s'inscrire à la session dite « supplémentaire » pour les académies de Créteil et Versailles, qui a lieu à une autre date. Ainsi, certains candidats refusés dans leur propre académie se trouvent admis dans une autre moins attractive. Le différentiel d'admissions peut être de 20% à plus de 60%. Mais la formation, malgré des spécificités académiques et universitaires, poursuit les mêmes objectifs, et possède le même référentiel métier, sans qu'il soit tenu compte de ces disparités.

9.4. Influences médiatiques sur la vision de l'école dans l'opinion publique

Prost (2014) traite des grands changements dans l'Éducation nationale et fait à la fois mention des réformes successives et de modifications notables dans la manière de les rédiger. Il traite de la

¹³ Ce qui n'est pas nécessairement le cas des étudiants qui ont déjà échoué au concours et le préparent de nouveau : qui incarnent une posture plus critique des habitudes professionnelles en établissement.

rapidité avec laquelle certains curseurs sont déplacés, depuis la V^e République. Il y parle même « d’inflation législative » dans le sens où de nombreux ministres ont marqué de leur nom des lois ou des réformes, tous les trois à cinq ans en moyenne. L’auteur justifie cependant cette tendance aux « lois bavardes » contenant une certaine vacuité de fond – inutiles sans exécution, et surtout sans réelle modification de la précédente – par la pression médiatique qui mène à la précipitation et à la dramatisation du débat public :

S’ils cherchent un effet d’affichage de leur politique en la coulant dans le moule législatif, c’est parce que le système médiatique le leur impose. Tous les responsables politiques, tous les ministres sont en quelque sorte pris au piège : il faut donner du grain à moudre au journal télévisé de vingt heures, et pour exister il ne suffit pas de faire, il faut faire savoir qu’on fait, ou plutôt qu’on veut faire. La politique déclarative n’est pas un vice de l’Éducation nationale, c’est une contrainte sociomédiatique.

Ainsi, la médiatisation excessive de chaque événement, l’immédiateté sans mémoire des réseaux sociaux et la volonté pour les ministres successifs de « marquer » de leur nom l’histoire de l’Éducation nationale, conduisent à un nouveau pilotage ministériel qui s’inscrit dans chaque quinquennat présidentiel. Première conséquence : des réformes rapides qui ont pour ambition de balayer la ou les précédentes, sans ligne idéologique claire pour les enseignants, avec des changements de programmes très fréquents, des méthodologies soudainement imposées ou au contraire jugées tout aussi arbitrairement et hâtivement obsolètes, sans se soucier des contradictions aux coutures trop visibles de l’une à l’autre. Prost (2014) ajoute même que cette « inflation législative conduit inexorablement l’Éducation nationale à la paralysie », l’oxymore même de la réforme, alors qu’ils « serrent eux-mêmes le corset qui bride leurs initiatives ».

Ainsi, une mosaïque d’initiatives sont instaurées sans analyse ni réflexion scientifique et/ou collective visant le long terme : par exemple, lorsque Jean-Michel Blanquer annonce tout à coup le dédoublement des classes de CP en Réseau d’Éducation Prioritaire (REP), il ne recrute pas davantage d’enseignants, ce qui a pour conséquence de gonfler les effectifs des autres classes et crée, en plus, des tensions au sein des équipes. D’autre part, on craint que de trop *bons* résultats aux évaluations nationales fasse perdre à certaines écoles la « labellisation REP », et donc le bénéfice de ce dispositif, malgré la promesse gouvernementale de ne pas le supprimer : c’est ce que nous pouvons lire un article du journal *Les Échos* par Marie-Christine Corbier publié le 22 octobre 2019.

Ajoutons à cela que le marronnier médiatique du classement PISA remet régulièrement en cause la qualité du travail des enseignants et contribue à fragiliser les liens entre le grand public, les professionnels de terrain, et les annonces des ministres. Ce Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves est une enquête réalisée tous les trois ans, organisée par l’OCDE, qui évalue le niveau des élèves de 15 ans des pays participant au test. En 2019, la France est classée 23^e sur 79 pays évalués, une place comparable à 2016, mais qui fait débat à chaque publication. Par ailleurs, à

propos des effets de la médiatisation sur les réformes ou expérimentations en tout genre, un succès commercial rapide et de préférence polémique a questionné l'Inspecteur d'Académie retraité Michel Fillon, qui aborde lui aussi avec un regard critique, distancié mais circonspect, un certain nombre d'initiatives innovantes aux vertus vendues comme prodigieuses :

La com à tout prix engendre les loupés : comment Mme Céline Alvarez, stagiaire en 2011, a pu bénéficier d'une aide massive de Jean-Michel Blanquer, de l'association Agir pour l'école et du club ultralibéral Montaigne ? Résultat : le vieux cocktail Montessori + neurosciences sorties du chapeau + figure médiatique propulsée ne rassurent pas les maîtres.

Céline Alvarez est une autrice et conférencière française devenue célèbre du jour au lendemain, après la parution de son livre *Les Lois naturelles de l'enfant* en 2016, où elle relate une expérimentation pédagogique dans une école maternelle de Gennevilliers. Elle raconte dans les médias avoir réussi le concours « pour infiltrer le système et le changer ». Elle a bénéficié pour cela du soutien financier de l'association *Agir pour l'école*, à laquelle est lié Jean-Michel Blanquer, qui n'était pas encore ministre de l'Éducation nationale. Ses résultats sont controversés pour plusieurs raisons : tout d'abord, ils ne reposent sur aucune valeur scientifique réelle, ses méthodes ne sont pas spécialement innovantes, et surtout les moyens privilégiés dont elle a bénéficié – par rapport aux autres enseignants, en zone prioritaire comme partout sur le territoire – contredisent en cela même l'interprétation *révolutionnaire* de ses bons résultats (De Cock, 2017). La surmédiatisation et la publicité autour de cet ouvrage a pu influencer l'opinion de certains parents qui prennent pour exemple ces grandes figures médiatiques, leur célébrité étant vue comme gage de sérieux et de professionnalisme, aux dépens des professionnels réels.

D'autre part, l'École et toutes ses instances hiérarchiques se protègent, se sentant « *attaquées* par toutes les *boutiques du bien-être*¹⁴ » qui remettent sans cesse en cause leur légitimité et leur professionnalisme. Fait avéré, les enseignants se souviennent avoir reçu un courriel de la part de leur hiérarchie à la rentrée 2019, les enjoignant de se méfier des potentielles dérives sectaires de certains exposants du « Festival pour l'école de la vie » organisé à Montpellier le 20 septembre 2019, un festival mettant en avant « le meilleur des innovations pédagogiques », l'écologie, la restauration *bio* et le coaching pour « retrouver la paix intérieure ». Le programme est en lui-même très positif et difficilement contestable sur l'échelle de la bienveillance. Cela étant, leur pari est de promouvoir l'éducation positive et alternative (alternative à quoi ?), en associant familles, enseignants, universitaires, professionnels de l'éducation et professionnels du marché du bien-être. Sans entrer dans la polémique, le fait que les enseignants aient reçu un courriel professionnel appelant à la vigilance vis-à-vis de ce festival par le biais de la Miviludes (Mission Interministérielle de Vigilance

¹⁴ De nouveau, c'est M. Michel Fillon qui souligne ces propos.

et Lutte contre les Dérives Sectaires) montre bien une forme de crainte face à une *concurrence* difficilement contrôlable, qu'elle ait des conséquences enrichissantes ou anxiogènes.

9.5. Mars 2020 : le retour à l'isolement des maîtres et maîtresses ?

À la première ébauche de ce premier chapitre, nous avons pensé que le confinement soudain du 16 mars 2020 compliquerait – obligatoirement redessinerait – les rapports entre l'école et les familles. En effet, depuis que la fermeture des écoles a été décrétée, et ensuite le confinement, la « continuité pédagogique » s'est organisée à domicile, avec le matériel personnel des parents, enfants et enseignants, dans des zones parfois peu couvertes par Internet. Ceci n'a fait que creuser les inégalités socio-culturelles, tout en culpabilisant les enseignants, eux-mêmes inquiets et démunis face à de nouveaux besoins en termes de communication efficace. En effet, si cet effort de « continuité pédagogique » a été demandé aux professeurs, il a aussi été demandé implicitement aux familles. Cette demande inédite de coéducation a généré beaucoup d'inquiétudes, des réussites mais aussi quelques échecs. Wagnon (2020) a développé cette notion de « continuité pédagogique », au regard de ce qu'elle révèle de la vision actuelle de la société à propos de l'éducation et des liens entre Institution, enseignants, parents et élèves. Il souligne un certain nombre de points dans son article, notamment les mythes et paradoxes qu'elle installe. Tout d'abord, le chercheur parle de « l'école à la maison » comme d'un mythe qui, en se contentant de transposer le cadre scolaire au sein du cadre familial, occulterait les difficultés réelles des modalités nécessaires à son bon fonctionnement.

L'idée de « continuité pédagogique » sous-entend la délégation d'une partie des tâches pédagogiques aux parents. Si cette délégation a sans doute permis aux parents d'approcher les difficultés de la fonction professorale, elle a aussi peut-être changé le regard des familles sur l'École. En tant que parents, il est très différent d'accompagner son enfant dans la réalisation de ses exercices, et de se voir imposer verticalement, par le Ministère, une scolarisation de l'espace familial, avec les risques d'ingérence que cela sous-tend, nécessairement. Certains parents prennent d'ailleurs très au sérieux leur rôle, tentant parfois de se substituer au professeur. Comme l'indique Urgelli (2020), « l'injonction de continuité pédagogique conduit les parents à se sentir surexposés et sur-responsabilisés » ce qui peut générer du stress et de l'inquiétude chez les familles, voire de la culpabilité quand on se trouve dans l'incapacité d'aider ses enfants.

Assurément, la crise a révélé ce que la sociologie de l'éducation décrit depuis longtemps : l'importance des inégalités sociales à l'École et son corollaire, la fracture numérique. Le travail à la maison génère mécaniquement des inégalités voire des injustices car les familles ne sont pas égales pour faire face à la demande scolaire. Dans cette crise, de nombreux parents se sont trouvés dans l'incapacité d'aider leurs enfants pour de multiples raisons : travail à distance des parents, familles nombreuses, exigüité des lieux de vie, absence de matériel informatique ou connexion Internet

défectueuse. Au passage, on a pu mesurer chaque jour et dans les mois qui ont suivi, par le récit des élèves, à quel point l'école comme instance socialisatrice est un lieu de vie qui leur a manqué. Face aux difficultés rencontrées par les familles, que faire ?

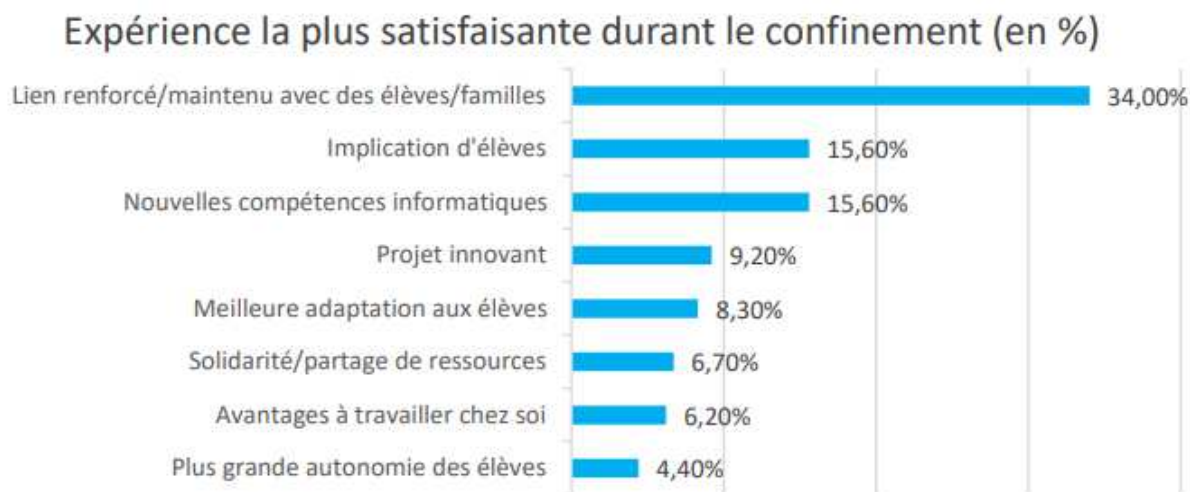
À ce sujet, le 23 mars 2020, la déléguée du syndicat SNUEP-FSU, en parlant des élèves confinés chez eux, souligne ce problème : « les enseignants piloteront leurs exercices mais n'aborderont pas de notion nouvelle car les parents n'ont pas les capacités de les aider. » Cela ne s'est pas tout à fait passé ainsi. Chacun des actants de la communauté éducative s'est organisé autour de l'élève, et, face à ses propres difficultés, s'est tourné avec bienveillance vers l'autre – intimité partagée oblige. Cette culpabilité s'est vite muée en solidarité et proximité – distanciée certes – plus humaine et plus efficace dans sa personnalisation des échanges. Des enquêtes ont été réalisées, notamment celle de l'IFÉ, Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon en novembre 2020. L'enquête de l'IFÉ a pu constater un resserrage du lien École-familles, marqué par la compréhension et la reconnaissance mutuelle, malgré le constat imparable des inégalités socio-culturelles accrues, entre les élèves autonomes qui disposaient du matériel et de l'aide nécessaire pour travailler, et ceux qui ne l'avaient pas. Quoi qu'il en soit, au-delà des résultats chiffrés concernant l'évaluation des réussites ou échecs des élèves, cette période difficile aura (re)fait naître – au moins provisoirement – un sentiment de confiance entre les enseignants et les parents de leurs élèves, et non des attitudes et exigences exclusivement consuméristes. L'une des raisons, tout d'abord, fut que le contexte a impliqué une communication avec les familles plus constante, et plus seulement en cas de désaccord. L'enquête a révélé un développement de ce lien à hauteur de + 63,5%.

Les canaux de communication traditionnelle ont cependant dû se diversifier, car la distance et l'impossibilité de rencontres physiques a accru l'utilisation des ENT (Espaces Numériques de Travail), des envois par courriel ou des contacts téléphoniques, individuels ou par groupes. Ainsi, même si la communication du travail et des devoirs a été au cœur de l'activité d'enseignement, la multiplication des outils numériques a aussi permis de développer une entraide technique, ce qui fut inédit. Par conséquent, ces nouvelles formes de médiation et de communication ont aussi pu créer une certaine porosité des frontières entre l'école et la maison. Certains enseignants ont pu ressentir un sentiment d'intrusion dans le cercle familial et se sont questionnés sur la manière de prendre en compte la notion d'intimité¹⁵.

Plus objectivement, l'enquête précise également dans quelle mesure l'outil numérique a pu également constituer un obstacle à la relation École-familles. Comme ces outils ont été les principaux canaux de communication utilisés, ils ont donc pu cristalliser des difficultés de taille : compétences

¹⁵ Pour approfondir, voir les travaux de Solari Landa, Pierrot, Michel, Cerisier et Aillerie (2023) : « L'école à la maison en situation de confinement total ou partiel : quand les usages numériques scolaires et personnels se rencontrent à la maison », *RESET* [En ligne].

numériques (« illectronisme »), quantité et qualité matérielle de l'équipement et de la connexion chez les familles défavorisées, contexte familial et socio-économique. En revanche, malgré les différentes difficultés recensées, le confinement a tout de même constitué une expérience positive pour un certain nombre de personnels et notamment dans les relations entre l'école et la famille.



*Figure 3 : Diagramme représentant les réponses des enseignants à la question :
« Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle
en confinement »
(La relation école-familles pendant le confinement, enquête de l'IFÉ, ENS Lyon, novembre 2020)*

Un cinquième des enseignants insiste sur la manière dont cette période a renforcé le lien tant avec les élèves qu'avec les familles, en termes de facilitation de contact. Ils ont beaucoup communiqué avec les familles et appris sur les conditions familiales et sociales de leurs élèves. Ils ont aussi eu le sentiment que les parents étaient de vrais « partenaires », ou quand ce n'était pas le cas, ils ont pris conscience de l'importance de la coéducation et de l'implication des parents pour la réussite éducative. Certains parlent de « communication », de « collaboration » mais aussi de « partenaires », de « travail en équipe ». D'autres se demandent aussi comment intégrer davantage les parents dans l'accompagnement des élèves à l'avenir et les former à leur rôle « d'éducateurs ». L'un des enseignants interrogés cherche des solutions en vue de « les inclure, les mobiliser dans une démarche globale de construction des savoirs », un autre « réinterroge sa vision de la coéducation ». Les limites de ce partenariat avec les familles ont aussi été mises au jour dans la mesure où les parents ne sont pas des enseignants et n'ont pas les compétences pour enseigner seuls, cette collaboration a pu être vue comme intrusive dans la vie privée des enseignants (demande excessive de disponibilité, appels tard le soir et le week-end).

À ce sujet, nous pouvons citer Brichaux (2001/2003), spécialiste de l'activité socio-éducative. Il évoque les travers issus du monde marchand et la tendance à faire basculer les valeurs humaines vers l'individualisme et le consumérisme. Il y évoque la tentation du repli sur soi qui amènerait à la consommation de services, et, dans ce cas précis, les travailleurs socio-éducatifs à n'être que des

exécutants des ordres de la hiérarchie, et, du côté des usagers, des consommateurs de services publics. Au contraire, il défend l'idée que « le travailleur socio-éducatif est un professionnel interactif et réflexif » (2001), ce qui n'est pas sans rappeler l'analyse de Le Boterf (1998), qui fait reposer la qualité professionnelle de ces individus sur leur capacité à gérer des situations complexes, à la fois dans un tempo immédiat et à la fois dans une vision d'ensemble, à l'année ou sur le temps d'un cycle scolaire. Un professionnel ne se contente pas « d'appliquer servilement un plan d'action préétabli » mais élabore des stratégies à la fois à long et court terme qu'il apprend à développer, au départ grâce au mimétisme des pairs, ensuite nourries et affinées grâce à une articulation de plus en plus fine entre son expérience et les apports théoriques extérieurs :

Quel que soit son lieu d'exercice, le travailleur socio-éducatif affronte au quotidien des situations complexes où s'enchevêtrent des dimensions psychologiques, institutionnelles, sociales et politiques. Dans le feu de l'action, il agit dans un contexte de « rationalité limitée » requérant tout à la fois une capacité interprétative quasi spontanée, une capacité à tirer parti des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun (*kairos*), une inventivité pédagogique, un agir « improvisationnel » et un respect inconditionnel de la dimension éthique. J'ai baptisé cette expertise « savoir s'y prendre » (Brichaux, 1993) pour la distinguer du savoir-faire à caractère essentiellement technique. (Brichaux, 2003)

Ainsi, ce principe de « coéducation », inscrit dans les compétences des enseignants, a pris une nouvelle consistance avec le confinement, en mettant en avant la nécessité de trouver des alliances éducatives entre enseignants, parents et élèves. Le rôle éducatif des parents ne s'arrêtant pas à la porte de l'école, cette période inédite devait permettre à tous les acteurs de repenser collectivement les relations École-famille. Il s'agira donc d'utiliser ce nouveau souffle positif pour élaborer un travail collaboratif solide, ce qui ne sera pas une mince affaire, au vu de la crise des vocations qui touche l'Éducation nationale depuis quelques années, mais particulièrement depuis la rentrée 2022.

9.6. En 2022 et 2023 : plus de postes que de candidats, publicités et *job-dating*

Le plus beau métier du monde (après le métier de parent), selon Charles Péguy, a bien été érodé par le temps, l'évolution de la société et les logiques économiques de la politique française depuis plusieurs décennies. Par conséquent, un manque cruel de personnel motivé, compétent et qualifié se fait sentir, et parfois, un manque de candidats tout court. Ce phénomène n'est pas spécifique à l'Éducation nationale puisqu'il touche tous les services publics.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de la pénurie d'enseignants qui touche certaines académies mais plus globalement l'ensemble du territoire. Certes, d'autres milieux sont également touchés par une crise de vocations et demandent une revalorisation du travail : il ne s'agit pas seulement du domaine public, car le milieu de la restauration en fut un bel exemple lors de l'été 2022¹⁶. En effet, après la

¹⁶ De nombreux journaux ont relaté l'événement, notamment *Le Nouvel Économiste*, qui synthétise une étude de la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI), en mars 2023.

crise sanitaire, les fermetures temporaires ou définitives, le chômage partiel, le télétravail et le bouleversement de la vie privée de chacun, ont fait naître, dans l'ensemble de la population, une réflexion sur le choix de vie des individus, et notamment leur vie professionnelle. Le métier d'enseignant n'a pas échappé à cette introspection individuelle et collective, et, manifestement, n'attire plus, et ceci pour différentes raisons : manque de reconnaissance, de la part, à la fois de la hiérarchie et du grand public, en passant par les médias et les réseaux sociaux, un salaire trop bas vis-à-vis de la moyenne européenne et du niveau d'études requis, des contraintes internes, à la fois administratives et gestionnaires qui multiplient le temps de travail. Organisation professionnelle, travail invisible important, frontière mince entre cadre professionnel et cadre privé, tâches administratives en tous genres... tout ceci concourt à faire en sorte que les individus réellement volontaires pour s'engager dans des études longues se destinent à d'autres domaines que l'enseignement.

A contrario, les candidats au concours sont de moins en moins nombreux à avoir choisi réellement cette voie. Ainsi, confrontée à ce paradoxe qui prend de plus en plus d'ampleur chaque année, ampleur dont les retentissements résonnent sur tous les médias, l'Éducation nationale se retrouve maintenant face à une pénurie d'enseignants. De telle sorte qu'à la rentrée 2022, certaines académies ont été obligées d'organiser des sessions de *job-dating* pour recruter des contractuels, d'autant plus que le nombre de lauréats aux concours démissionnaires après quelques jours ou semaines d'enseignement a explosé. Ces démarches de recrutement rapide ont, tout d'abord, été considérées comme des canulars, et ont été décriés dans les médias et sur les réseaux sociaux. Ensuite, ces initiatives de dernière minute ont été caricaturées à outrance, jetant le discrédit à la fois sur la gestion du ministère de l'Éducation nationale et sur les candidats potentiels. En première ligne des mécontents de la situation et de ce genre de pratiques, il semble évident que se trouvent les parents des élèves, particulièrement révoltés, car si le recrutement s'avérait plus ou moins opaque pour les familles, un minimum de confiance dans le principe sélectif du concours était plus ou moins acté. Là, la légitimité de l'enseignant peut dorénavant être remise en cause et créer de nouveaux conflits.

Par exemple, si l'on observe ce qui a eu lieu dans l'académie de Versailles, trente minutes d'entretien permettaient de convaincre ou non un jury composé d'un inspecteur, d'un conseiller pédagogique ainsi qu'un membre des ressources humaines du Rectorat. Plusieurs jours de recrutement sur plusieurs départements ont pu être ainsi organisés, et le flou est resté quant aux critères précis de recrutement, y compris le niveau d'études initial requis. Les syndicats, les enseignants – qu'ils soient titulaires ou eux-mêmes précaires, jeunes dans le métier ou plus anciens – et les candidats sérieux au concours ont été vent debout contre ce type de pratique, puisque cela discrédite la valeur du métier.

Quid de la formation ? Dans ces circonstances, difficile de tenir l'argument de la « formation accélérée en quatre jours », face aux réalités du métier, et aux carences déjà relevées de la formation

des enseignants, le plus souvent par ceux qui la prodiguent, d'ailleurs. Les conséquences : un métier précarisé, encore plus dévalué, avec le risque de créer une faille dans les équipes d'enseignants, en les hiérarchisant entre eux implicitement. Alors, certes, on a souvent pu reprocher à ce métier son corporatisme, mais les divisions internes ne peuvent conduire à une issue favorable, car demeure une crainte saillante, un écueil possible dans les établissements : qu'il arrive une fracture entre *vrais professeurs* et *contractuels*, non seulement précaires et corvéables, mais susceptibles d'être pris pour cible par leurs collègues à cause de cette raison. De par leur présence et acceptation de la situation, ils sont accusés sous cape de mettre un frein à la revalorisation salariale demandée depuis des décennies, et, pire encore, d'occuper les postes les plus convoités par les collègues qui, par exemple, demandent une mutation depuis des années ou sont TZR, une injustice rendue possible dans le but d'attirer les candidats. D'autre part, ce recrutement rapide ne permet pas non plus de développer une recherche de solutions aux problèmes qui minent la profession d'enseignant, ni la formation, notamment en termes de postures, gestes professionnels et gestion de classe, puisque les difficultés ne seront pas gommées grâce à la seule présence d'un adulte dans une salle de classe. Cette hiérarchisation implicite des personnels ne va pas dans le sens d'une amélioration de la confiance entre l'Institution, ses agents, et ses usagers. L'absence d'une formation adéquate pour tous nuit aux relations avec les parents, qui ont pourtant connu un élan positif avec le COVID.

9.7. Une augmentation du nombre de saisines en 2022 : un climat de tension ?

Le rapport de la Médiatrice de l'Éducation nationale, Catherine Becchetti-Bizot, publié en juillet 2023, semble donner le sentiment d'un climat de tension exacerbé. L'année 2022 montre une augmentation exponentielle des saisines ayant trait à la vie quotidienne dans les établissements scolaires et, dans une moindre mesure, dans les établissements d'enseignement supérieur. Les médiateurs ont été fortement sollicités pour des litiges ou des conflits avec une augmentation de 10% en un an et de 106% en 6 ans, ce qui représente désormais plus du tiers des sollicitations de la médiation. Une partie importante des conflits (34 %) concerne le premier degré avec une croissance de 16% en un an, semblant traduire un durcissement de la relation entre les parents et l'École, particulièrement autour des questions de discipline et de comportements, ce qui affecte à la fois la scolarité des enfants et le climat des établissements. Dans ces situations, le dialogue entre enseignants et parents s'avère très difficile. Les réclamations reçues par les médiateurs virent rapidement à l'agressivité.

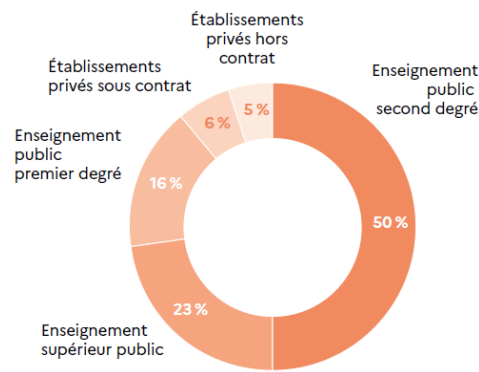


Figure 4. L'origine des saisines des usagers, rapport de la médiatrice de l'EN, juillet 2023

Les réclamations portent principalement sur les sanctions, tout ce qui concerne le signalement de comportements considérés inadaptés par les enseignants, contestation des notes et des évaluations (En plus des situations de harcèlement en augmentation de près de 70 %) :

Les saisines portant sur les examens et concours représentent 22 % des saisines en 2022. Ces saisines concernent pour moitié des contestations de notes et de résultats, mais également la délivrance de diplômes, l'inscription aux épreuves, les aménagements pour des candidats porteurs de handicap, les résultats de la VAE ou la reconnaissance des diplômes étrangers. En augmentation constante, elles ont progressé de 63 % depuis 2017. Si l'on ajoute à ces demandes les saisines des familles portant sur les notes et résultats en cours d'année scolaire (enregistrées dans la catégorie « vie scolaire et universitaire »), on ne peut que faire le constat d'un phénomène grandissant de contestation dans ce domaine, donnant parfois le sentiment d'un terrain ouvert de négociations mettant à mal le principe de la souveraineté du jury.

Rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale (2023), p 10

La qualité de la relation entre les membres de la communauté éducative, en particulier entre les professeurs et les élèves, est pourtant indispensable à l'épanouissement, aux progrès et à la réussite de chacun. Un dialogue constructif et une association régulière des parents au suivi de la scolarité de leur enfant, une meilleure utilisation et compréhension du sens éducatif des sanctions, un enseignement des compétences psycho-sociales dès les petites classes *etc.*, doivent permettre d'éviter les décrochages, renforcer la continuité et la cohésion de la communauté scolaire, favoriser le vivre-ensemble et garantir la protection des enfants et de leurs droits fondamentaux – en particulier dans le cadre de la lutte contre le harcèlement et la prévention des violences dans les établissements.

10. Faire équipe éducative autour de la réussite des élèves

Comme nous venons de le voir tout au long de ce chapitre, la collaboration entre l'école et les familles, et notamment l'ouverture des espaces auparavant fermés aux parents, est surtout sollicitée par l'Institution depuis les années 2000, qui, contrepartie logique, en attend un engagement des parents dans le travail poursuivi par l'école. Les chercheurs de cette époque (Boethel, 2003) ont

montré que la réussite – ou l'échec – des élèves n'était pas seulement liée à la qualité de l'instruction, ni au talent professionnel du seul enseignant, mais également à l'implication des parents dans les apprentissages scolaires (voir également les travaux de Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Ferguson, 2008 ; Jeynes, 2011, cités par Larivée, Terrisse & Richard, 2013).

Cela vient surtout d'une prise de conscience, à savoir la prise de conscience que l'École ne peut plus se focaliser virtuellement sur l'instruction scolaire d'un enfant dit *moyen*, mais doit s'intégrer dans une communauté éducative polyphonique et complémentaire, constituée par les parents, les enseignants, et tous les professionnels de l'école et du périscolaire, afin de favoriser la réussite des élèves. Ce qui signifie qu'il est nécessaire de prendre en considération l'ensemble des relations entre les différentes sphères de l'individu, dans l'idéal d'une collaboration harmonieuse entre l'école et les familles. À ce titre, il s'agit d'instaurer, au sein des équipes, un respect mutuel, principalement le respect de l'autorité de chacun. Le problème qui peut en naître, c'est que, puisque la frontière entre l'école et les familles n'est plus aussi *étanche* qu'au début du XX^e siècle, quelques malentendus ou situations de rivalité peuvent aisément apparaître. Par exemple, on observe souvent ce type de paradoxe : dans la réalité, lorsque les parents montrent une implication plutôt faible dans le travail scolaire de leur enfant, particulièrement des parents provenant de milieux défavorisés qui n'ont pas forcément eu de bons rapports à l'école eux-mêmes (Deslandes et Bertrand, 2004), ils délèguent une grande partie de leur mission éducative à l'école, ce qui met parfois certains enseignants en difficulté de gestion des hétérogénéités dans leur classe, et de positionnement moral vis-à-vis des parents. Mais cette délégation de l'autorité à l'enseignant s'avère extrêmement relative et vite récupérée en cas de décision punitive de sa part, pour des raisons socio-psychologiques qui peuvent être de plusieurs ordres.

Parallèlement à cela, lorsque l'enseignant est lui-même en difficulté, il délègue à son tour l'autorité aux parents, soit la responsabilité de l'éducation de l'enfant, et donc la capacité à punir à sa place les comportements déviants – mais déviant de quelles règles ? scolaires ou familiales ? comportementales ou langagières ? les deux ? – au sein du cadre de l'autorité précédemment déléguée à l'enseignant, dans un cadre spatio-temporel limité. Présupposer, par cette délégation mutuelle asynchrone, que les règles de l'école et celles de la maison sont les mêmes, si elle ne trouve pas de connivence, implique une forme de violence symbolique, de part et d'autre, en imposant à l'autre acteur éducatif ses propres normes comme LA norme. Ainsi, si l'enseignant n'est pas reconnu comme légataire légitime de la norme, il envoie de ce fait aux parents un message de jugement extrêmement négatif sur leur propre manière de vivre et d'éduquer leurs enfants, et inversement. Ceci procède d'une forme d'autorité démissionnaire non assumée, qui ne peut ensuite qu'avoir du mal à se (re)construire, ce que nous trouvons en écho dans les bulletins scolaires.

Comment et surtout qui peut trancher ce nœud gordien ? Les chercheurs ont cherché à déterminer l'efficacité d'une communication dans ce cadre professionnel qui peine à se détacher de certaines traditions, alors que l'ambition de tous est fondamentalement tournée vers l'avenir, à savoir : communiquer de manière efficace et sereine pour obtenir l'engagement de la personne avec qui faire équipe autour de la réussite de tous les élèves.

10.1. Les formes d'implication des parents d'élèves

La circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 sur « le rôle et la place des parents à l'école », assoit le statut des parents en tant que membres à part entière de la communauté éducative. L'institution scolaire doit en outre garantir « l'effectivité des droits d'information et d'expression reconnus aux parents d'élèves et à leurs représentants ainsi que, selon les procédures prévues à cette fin, leur participation aux instances collégiales de l'établissement », ainsi qu'assurer la reconnaissance des associations de parents d'élèves, comme le stipule l'article D111-6 du code de l'éducation (issu du décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006).

L'implication des parents peut prendre diverses formes. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le sujet pour les modéliser selon différents critères comme les lieux, à savoir la maison, l'école, ou les lieux périscolaires. D'autre part, ils ont modélisé les types : individuel, collectif, institutionnel, et les niveaux de collaboration, c'est-à-dire sous forme de concertation, de coopération, partenariat, *etc.* C'est le cas des modèles théoriques ou des typologies d'Epstein (2001), d'Adelman (1994), de Bouchard et al. (1996) ou de Hoover-Dempsey et Sandler (1997).

10.1.1. Le modèle d'Epstein

Dans le modèle d'Epstein (2001), régulièrement utilisé en raison de son exhaustivité au plan descriptif (Terrisse *et al.*, 2008), la communication fait partie de l'un des six axes de classification des relations École-familles au regard du niveau d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. La mesure du degré de communication dépend du fait qu'elle soit ou non conciliable avec l'organisation de leur emploi du temps (travail, garde d'enfants), avec les postures des personnels vis-à-vis d'eux, et avec leur sentiment de compétence, notamment en fonction de leur propre vécu scolaire.

L'axe essentiel de la communication apparaît en deuxième position, après la notification du rôle et du développement des compétences parentales, et avant la participation des parents en tant que bénévoles, en tant qu'animateurs d'activités, ou à l'initiative de prêt de livres, par exemple. Les autres axes relationnels concernent les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison (devoirs et leçons, supervision du comportement général, prise de connaissance des informations, *etc.*), ce qui

demeure le plus souvent source de malentendus avec les enseignants, et d'inégalités entre familles. Les deux derniers axes concernent les comités et l'implication dans les instances qui permettent la gestion de l'école (membre du conseil d'école, du conseil d'administration, *etc.*), et la collaboration avec l'ensemble de la communauté.

10.1.2. Le modèle de Larivée

Quant à la typologie de Larivée (2012), elle permet de distinguer visuellement la nature de ces collaborations dans chacun de ces six types d'activités, selon huit formes de collaboration. Celles-ci sont regroupées en quatre niveaux variant selon le degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de coéducation entre les collaborateurs concernés.

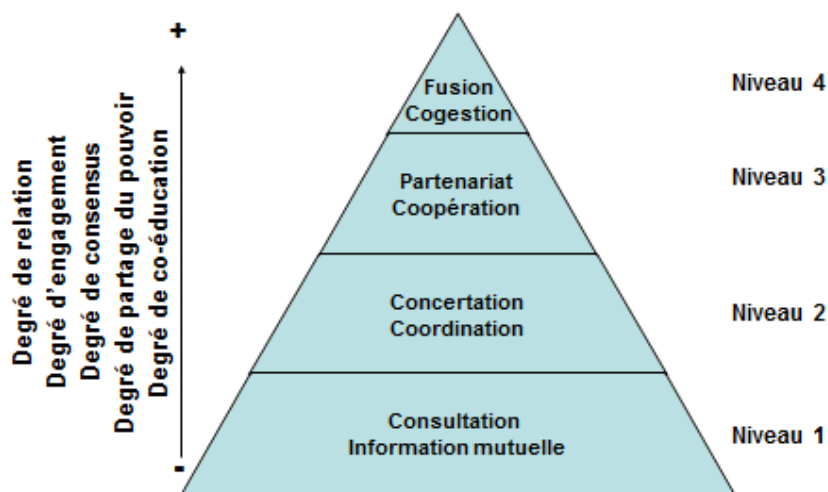


Figure 5. Collaboration École-familles : le modèle de Larivée (2012)

Nous pouvons observer sur cette schématisation pyramidale, la poursuite d'une forme d'idéal normatif générique qui laisse peu de place aux aléas des rapports humains – affinités/animosité, même si elle les suggère avec son axe vertical de « degré de relation, consensus, partage du pouvoir », et la forme réduite du sommet de la pyramide, qui suggère que la totalité des individus n'y parvient pas. En revanche, cette schématisation est très intéressante à différents titres, notamment pour son objectivité *brute* et sa cohérence avec les objectifs des textes institutionnels.

Premièrement, comme pour la célèbre pyramide des besoins de Maslow (2013 [1956]) – ou n'importe quelle forme qui emprunte à la pyramide –, on ne peut atteindre un niveau supérieur que lorsque le niveau précédent est suffisamment solide. Ainsi, la base de la communication École-famille efficace correspond au devoir d'information réciproque préconisé par les textes officiels et généralement partagé par les deux bords, sur fond de bon sens ajouté au substrat administratif le plus sommaire, cette base comprenant *a priori*, tous les acteurs. Il s'agit d'une première rencontre communicationnelle, à distance, comportant le minimum de connaissance et reconnaissance requis légalement : identité, localité, informations de contact, niveau légal de responsabilité, autorisations

diverses. En somme et en toute logique, la concertation et la coordination doivent s'appuyer sur ce premier socle pour pouvoir construire une articulation organisationnelle et de confiance mutuelle. Si ces principes sont acquis, c'est alors que peut s'envisager une véritable relation de partenariat entre les deux instances, d'autant plus que, dans la construction de la relation, il est souhaitable que cette coopération soit présente en permanence et sans heurts, et ceci dès le début de l'année, voire dès le début de la scolarité de l'enfant. Cette schématisation existe à titre informatif et permet une représentation objective, mais n'est pas un jeu de l'oie ni un jeu d'échec pour autant, à savoir que l'on n'avance pas son pion comme sur un plateau de jeu, avec des cases et des points permettant l'ascension jusqu'au sommet. En revanche, des hauts et des bas subjectifs sont bien sûr à prendre en considération tout au long de la scolarité de l'enfant, tout au long de la parentalité, comme tout au long de la carrière d'un enseignant. Ce schéma reste un outil permettant de se situer par rapport à une collaboration idéale, et non une injonction ni une mécanique abstraite.

Le quatrième « niveau », nommé « fusion/cogestion », semble atteindre l'idéal de la « co-éducation », où le miroir ou mimétisme réciproque semble nécessaire. Ce dernier niveau semble difficile à atteindre, puisqu'il y aurait une complémentarité parfaite entre les enseignants et les parents, donc il n'y serait plus question de problème d'autorité *trahie*, voire *aliénée* par celle de l'autre. Mais cet idéal comporte un risque de totalitarisme et d'absence de divergence d'opinion. On en viendrait presque à penser qu'en tant que parent, il faudrait être soi-même enseignant pour atteindre ce niveau de « fusion/cogestion », et inversement. Dans les faits, ce serait certainement inexact, dans la mesure où, même s'il est avéré que les élèves possédant les meilleurs codes scolaires sont les enfants d'enseignants (Da-Costa Lasne, 2012), les enseignants entre eux n'ont pas les mêmes valeurs éducatives ou politiques. Il serait presque intéressant ici de se poser la question de la gestion de l'autorité d'un parent qui serait également l'enseignant de son enfant : l'autorité professionnelle serait-elle la même à l'école et la maison, quand bien même il s'agirait de la même personne ? Du même enfant ? L'autorité de l'enseignant serait-elle, dans ce cas, parfaitement loyale envers celle qu'il incarne en tant que parent, et inversement ? On peut légitimement en douter.

10.2. La communication efficace : freins, leviers et spécificités

10.2.1. Les facteurs favorables à la communication

Les facteurs favorisant la communication École-familles reposent essentiellement sur les valeurs humaines, les compétences sociales et professionnelles de l'enseignant, ce qui peut sembler l'évidence même, malgré le côté mécanique que semblent suggérer les missions institutionnelles sur le papier. Pour Epstein & Dauber (1991), une personnalisation des échanges, la capacité des enseignants à porter un regard positif et respectueux sur les parents et à développer des relations de confiance (Asdih, 2012) sont des facteurs favorisant l'engagement des parents au sein de l'école. Une

communication ouverte et bidirectionnelle, des attitudes basées sur l'empathie et le partage des responsabilités, la recherche de conciliation et de consensus est, en toute logique, un gage du partenariat souhaité par Larivée (2008). Pour assurer une communication partagée, l'enseignant doit maintenir une correspondance régulière avec les parents et encourager ces derniers à le questionner, ce que ne permettent pas forcément les supports écrits, dont ce n'est pas le rôle. Enfin, la communication bidirectionnelle donnerait l'occasion aux parents de mieux saisir le rôle et les tâches de l'enseignant et, ainsi, de développer un plus grand respect envers ses compétences et son rôle spécifique (Epstein, 2001). Il semble ainsi qu'entre les principes conduisant à l'idéal, souligné par les apports théoriques, et les possibilités pratiques, le hiatus qui freine sa réalisation puisse se nicher dans l'analyse linguistique fine de tous les éléments qui composent cette communication, avec pour trait commun : la *personne*, aux sens grammatical, social, pragmatique, et référentiel, qui fait l'objet principal de cette recherche dans les deux prochaines parties.

10.2.2. Les obstacles à la communication efficace

En fonction des familles, les besoins d'information et de communication sont différents. Toutes les familles souhaitent que leurs enfants réussissent, mais certaines ont une mauvaise connaissance des règles de l'école, avec des attentes souvent plus importantes que celles des familles issues de milieux favorisés (Bonfond & Mouraux, 2011). Ces attentes sont cependant plus limitées au vu des choix d'orientation pour leurs enfants (Montandon, 1996). Les parents issus de la classe moyenne et supérieure, qui ont des contacts plus fréquents avec les enseignants, ont une « bonne connaissance du système scolaire » (Claudel *et al.*, 2012) et maîtrisent des stratégies permettant de faire réussir leurs enfants. Larose *et al.* (2008) précisent que les familles à revenus élevés dont les mères sont fortement scolarisées sont celles qui sont les plus demandeuses d'informations au regard du fonctionnement scolaire notamment. Dans le même ordre d'idée, « les familles biparentales et plus scolarisées » sont celles qui participent le plus au suivi scolaire de leurs enfants à la maison par rapport aux « familles monoparentales et moins scolarisées » (Deslandes & Cloutier, 2005). Ces différents types de parents n'ont donc pas les mêmes attentes de l'école ni les mêmes besoins en termes d'information et de communication. Par ailleurs, les besoins diffèrent également selon les caractéristiques des élèves. Larose *et al.* (2008) soulignent que les parents dont les enfants n'ont pas de « difficulté d'adaptation scolaire » sont ceux qui présentent un plus grand besoin d'information et ce, vis-à-vis du fonctionnement scolaire et de l'encadrement à la maison. Il convient alors de tenir compte du contexte familial et social des élèves ainsi que de leur âge, ce qui rejoint les travaux de Montandon (1996). Effectivement, cette chercheuse spécifie que la fréquence et la nature des relations ont un lien avec les caractéristiques des élèves : leur âge, leur niveau scolaire et leurs résultats. Eccles et Harold (1993) ajoutent que le sexe et les antécédents scolaires de l'élève sont également des facteurs qui peuvent

influencer la participation des parents (Deslandes et Royer, 1994). La recherche fait apparaître un autre facteur responsable de l'engagement des parents : le fait que l'élève soit à l'école primaire ou dans le secondaire, c'est ce que nous constaterons en analysant notre corpus. En toute logique, en raison de l'âge des enfants, les parents d'élèves du primaire sont davantage impliqués que ceux d'élèves du secondaire (Deslandes et Royer, 1994). Au-delà du primaire, les rapports entre l'école et les familles sont moins fréquents non pas parce que les familles ne le souhaitent pas, mais parce que « les enseignants ne les encouragent pas » (Eccles, Harold, 1993, cités par Montandon, 1996). D'autre part, les enfants devenus adolescents sont également plus autonomes et souhaitent garder pour eux leur vie sociale au collège et au lycée, sans que parents et enseignants interviennent et interagissent sans cesse au moindre événement. Cette différence d'implication est traduite par le schéma ci-dessous, créé par le centre Alain-Savary de Lyon :

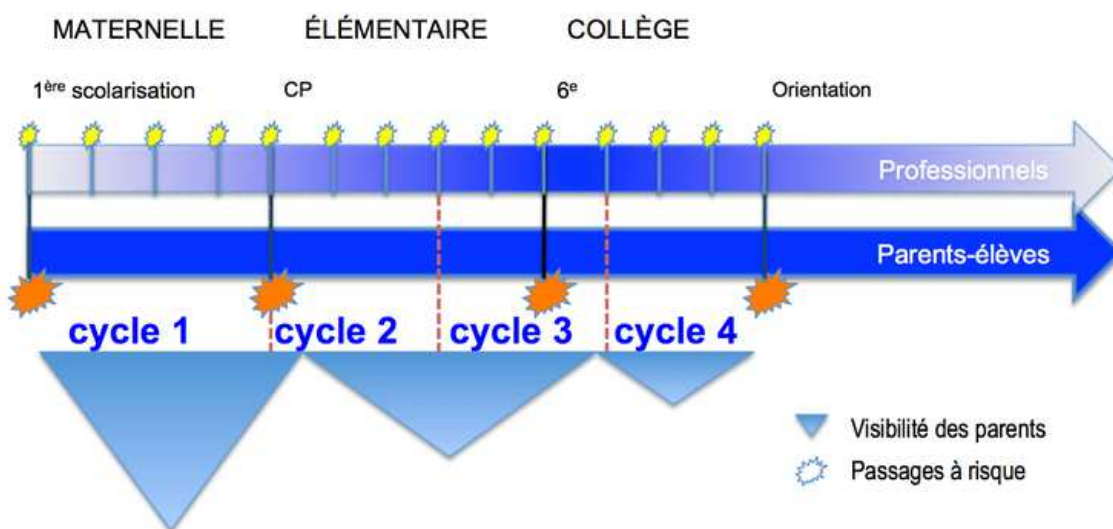


Figure 6. Temporalité scolaire et visibilité des parents, Centre Alain-Savary, ENS Lyon (2017)

À la lecture de cette frise du temps, plusieurs constats s'imposent, même s'il semble évident que la visibilité des parents diminue jusqu'à disparaître au fur et à mesure que les enfants grandissent, se responsabilisent, deviennent adultes :

- Chaque commencement de cycle provoque une tension forte ;
- Les parents se rapprochent dans les moments les plus anxiogènes de la scolarité ;
- L'entrée à l'école maternelle se polarise sur la séparation parents/enfant et sur la qualité de la relation de l'enseignant ;
- Le CP et l'entrée au collège restent porteurs d'enjeux très marqués, avec l'apprentissage de la lecture pour le CP, et l'adaptation à une nouvelle organisation scolaire et le passage à l'adolescence pour l'entrée en 6^e ;
- La classe de 3^e comporte des enjeux d'orientation essentiels.

10.2.2.1. Le sentiment de compétence limitée

Des chercheurs comme Larivée (2011) ont observé que les parents qui étaient généralement peu impliqués dans les activités à l'école le justifiaient par le manque de temps, mais que surtout, leur méconnaissance du milieu scolaire entraînait un complexe d'infériorité et un sentiment d'incompétence difficile à contrebalancer. Il est de ce fait suffisamment logique de comprendre que moins les parents ont réalisé d'études longues, plus ce sentiment d'incompétence – voire de honte – est élevé, l'environnement scolaire n'étant que peu familier, voire supposé hostile. Encore faudrait-il, pour pallier ce problème, que ces parents manifestent des besoins de formation, entend-on sur le terrain. Pour cela, qu'ils manifestent une forme de motivation, elle-même fondée sur la confiance dans le système scolaire, et donc de reconnaissance d'une autorité qu'ils redoutent ou ne reconnaissent tout simplement pas.

Selon Asdih (2012), le sentiment de compétence, ou les capacités et qualités perçues d'un individu, sont à considérer comme un élément important dans la collaboration avec les parents. Si certains parents se sentent incompétents face à une situation, c'est surtout parce que les intervenants socio-éducatifs – ou eux-mêmes – ont des attentes trop élevées par rapport à l'image qu'ils s'en font, plutôt que par réel manque de compétence. D'autres, ayant eux-mêmes éprouvé des difficultés à l'école, manifestent un sentiment d'infériorité envers l'école ou l'enseignant, et craignent que leur enfant vive une situation similaire. Le sentiment de compétence fait référence au Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP, selon Bandura, 1997)¹⁷ et de satisfaction de l'individu, et implique donc une motivation intrinsèque¹⁸, c'est-à-dire auto-déterminée plutôt que contrainte par des circonstances – punitions et récompenses – extérieures. Lorsque ce sentiment de compétence est limité aussi bien du côté des parents que de l'enseignant, il se manifeste en toute logique par des émotions négatives et constitue un obstacle à la communication.

10.2.2.2. Les émotions

Les émotions sont perçues comme des entités actives qui agissent et participent à la co-construction des actes de parole. Cette position est particulièrement soutenue par Micheli (2010) à travers le concept de « construction argumentative des émotions » ou encore par Bottineau (2013), pour qui l'émotion est conçue comme une « perturbation interactive ». Les émotions s'expriment indépendamment du niveau socio-culturel des locuteurs et jouent un rôle fondamental dans la

¹⁷ Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP, en psychologie cognitive), développé par Bandura (1997), désigne la certitude d'une personne envers sa capacité à atteindre ses objectifs, et détermine donc sa motivation à agir, à oser sortir de sa zone de confort pour progresser, ainsi que ses efforts investis dans une tâche, sa persévérance à atteindre le résultat qu'il saura palpable.

¹⁸ Cette théorie, enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002), est développée ensuite par Viau (1994), ainsi que par Lieury & Fenouillet (2013 [1996]).

communication en participant au sens de l'énoncé : ce qui sera annexe à l'analyse linguistique de notre corpus, mais incontournable lorsque nous évoquerons les actes de langage, l'étude de l'implicite des énoncés, et, de ce fait le concept de politesse linguistique (Brown & Levinson, 1987).

L'expression des émotions joue un rôle central dans la régulation des interactions humaines et dans la construction des relations sociales (Dindia, 2002, citée par Gauducheau, N., 2008). De ce fait, une mauvaise gestion de ses émotions (comme l'embarras, la colère, l'agacement), tel que cela peut arriver dans ce cadre professionnel et personnel constitue un frein à la communication efficace.

10.2.2.3. Une ignorance du cadre socio-culturel des interlocuteurs

Il reste essentiel à toute communication que cette dernière s'appuie sur le respect et l'ouverture à l'altérité, qui concerne également la prise en compte du contexte socio-culturel des familles, autrement dit la « langue commune » de Bernstein (1975). Comme nous l'avons également évoqué précédemment dans le cadre de l'exemplarité des enseignants vis-à-vis de la règle qu'ils cherchent à faire respecter, l'institution éducative ne peut imposer de respect si ses acteurs n'en font pas preuve eux-mêmes, avec une bienveillance qui ne se changerait pas en condescendance maladroite. Expliciter les attendus de l'école et communiquer sur les questions éducatives et pédagogiques est devenu incontournable, en particulier auprès des familles issues des milieux éloignés de la culture scolaire.

Ce qui peut involontairement nuire à la compréhension de l'énoncé et constituer un frein à la communication efficace peut prendre plusieurs formes : cela peut se traduire par l'utilisation d'un registre de langue inadapté à la situation, en employant un vocabulaire trop soutenu ou trop technique avec des parents éloignés du système scolaire. Mais d'autres situations sont également rencontrées : des parents non francophones avec qui il serait nécessaire de mettre en œuvre d'autres pratiques de communication, des parents illettrés pour qui la communication écrite s'avère difficile et anxiogène, ou des parents en situation de handicap, qui pourraient bénéficier de l'adaptabilité de l'outil numérique.

10.2.2.4. La fracture numérique

Le 17 mars 2020, le gouvernement français déclare l'interdiction de déplacement en France, soit le confinement de sa population, en réponse à l'épidémie de COVID-19. À la suite de cette annonce, une grande majorité des Français a basculé en quelques heures, et jusqu'au 11 mai 2020, dans une société où le numérique était l'unique moyen par lequel il a été possible de maintenir des liens sociaux avec des proches, de s'éduquer, de travailler, de se divertir, *etc.* Cette période a levé le voile sur des inégalités au sein de la population française quant à l'accès au réseau Internet, aux équipements

informatiques ainsi que des disparités dans les usages et les savoir-faire. Ainsi, tous les écoliers n'ont pas bénéficié des mêmes conditions pour suivre des cours à distance, à cause d'un nonaccès à Internet ou d'une mauvaise connexion à celui-ci, d'un manque d'équipement ou de compétences pour utiliser les outils de visioconférence et autres espaces connectés en ligne. De nombreuses personnes ont également été démunies face à l'obligation de réaliser des démarches en ligne. Cet état de fait a d'ailleurs un nom : *illectronisme*, néologisme issu de la contraction des termes d'illettrisme et d'électronique, qui désigne le manque de compétences « de base » nécessaires à l'utilisation des outils informatiques, par manque de savoirs spécifiques au champ du numérique. Qu'il existe des différences dans l'accès, l'équipement ou encore les compétences relatives au numérique qui sont source d'inégalités est un fait renseigné et connu depuis une vingtaine d'années par tous ceux qui s'intéressent à la « fracture numérique ». Mais la période de confinement, et la crise sanitaire, sociale et économique que nous avons vécue n'a fait qu'accélérer la place du numérique dans notre société et amplifier les risques d'exclusion lui étant liés, rendant, de fait, la problématique de l'inclusion numérique plus actuelle que jamais dans les écoles et le lien avec les familles.

Concernant l'usage, par les parents, de l'outil courriel, il est toutefois intéressant de souligner que, même si certaines caractéristiques du numérique, sont *a priori* peu favorables à l'expression et la compréhension des émotions, notamment l'absence des comportements non verbaux, les manifestations émotionnelles tiennent une place importante dans ces échanges. Plusieurs indicateurs en témoignent : l'utilisation des émoticônes, le dévoilement de soi ou encore la capacité de certaines personnes à établir des relations intimes. Selon Gauducheau (2008), les interlocuteurs mettent en place des stratégies qui consistent à recontextualiser les échanges pour communiquer leurs émotions.

Conclusion

Pour conclure, synthétisons les critères de réussite d'une communication École-familles efficace selon le point de vue historique brièvement convoqué ici : la définition classique de l'efficacité est le fait de « produire l'effet attendu, d'atteindre son but, d'aboutir à des résultats utiles ». Une communication efficace est donc une communication inter-institutionnelle qui atteint son objectif, à savoir de créer une réelle connexion, favorisant l'engagement vers la coéducation. Elle reposerait donc sur plusieurs critères : la compréhension et l'intégration de l'énoncé avec les objectifs conformes à ceux de l'interlocuteur, la rétroactivité des échanges avec une communication bidirectionnelle assurant une connexion et une interactivité, et la régularité de cette communication. Nous verrons par la suite, grâce à l'analyse de notre corpus, que les écrits institutionnels n'entrent pas toujours dans ces critères.

Résumé du chapitre 2 :

Ce chapitre est le résultat de la lecture flottante de trois longs questionnaires à questions ouvertes, proposés aux familles, aux enseignants et autres membres de la communauté éducative de décembre 2019 à mars 2020. L'objectif était de faire le point sur les représentations de chacun, à partir d'un échantillon de convenance, et d'observer, entre la littérature de recherche et les intuitions, où nous en étions aujourd'hui, au-delà des marronniers médiatiques ou faits divers spectaculaires. Il en résulte plusieurs points :

1) L'écart entre l'intérêt initial et les réponses effectives est important, ce qui laisse à penser que même si le temps manque, la communication École-famille en France est généralement acceptée comme telle malgré ses défauts.

2) Les réponses sont généralement soit très positives, soit pointent des problèmes importants et récurrents, notamment en termes de manque d'harmonisation dans les équipes ou d'un établissement à l'autre, à propos du pointage exclusif de faits toujours négatifs vis-à-vis de l'enfant, sur tous les supports, et sans contrepartie encourageante.

3) Les reproches et suggestions portent également sur l'énonciation et la forme : la communication École-familles est majoritairement considérée comme nécessaire, mais unilatérale, injonctive et souvent trop succincte.

Ce questionnaire poursuit, dans un second temps, l'objectif de devenir un outil adaptable à chaque établissement qui souhaiterait s'emparer de cette réflexion collective en vue d'aboutir à une coopération éducative optimale à taille humaine.

> CHAPITRE II <

ENQUÊTE EXPLORATOIRE : REPRÉSENTATIONS ET RESENTIS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE AUJOURD'HUI

Introduction

Avant d'explorer méthodiquement certains faits de langue constitutifs de la communication écrite entre les enseignants et les familles d'un point de vue linguistique, nous avons souhaité réaliser un sondage concernant les représentations et ressentis des actants de la communauté éducative. Nous proposons dans ce chapitre une lecture flottante de ces premières réponses.

Ces questionnaires ont été publiés en ligne le 01 décembre 2019, sur le serveur de sondages de l'Université de Bourgogne *Limesurvey*¹⁹. Pendant le temps de la constitution de notre corpus, mais également pour la guider, nous avons ouvert un espace de commentaires sous forme de réponses longues, afin d'élargir les points de vue, recueillir les remarques, pratiques déclarées, et expériences positives ou négatives de chacun, dans le but de faire apparaître des axes d'interprétation pragmatiques. Selon De Singly (2002), l'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, ou d'un besoin d'information sur un problème psychosocial. *A posteriori*, nous prenons conscience que nos représentations initiales considéraient d'emblée cette relation enseignants-parents comme potentiellement litigieuse : nous souhaitons le vérifier, témoignages à l'appui. L'outil questionnaire est un outil précieux et objectivant quand l'observation directe est impossible ou stigmatisante pour les enseignants comme pour les familles : ce questionnaire poursuit, dans un second temps, l'objectif de devenir un outil adaptable à chaque établissement qui souhaiterait s'emparer de cette réflexion collective en vue d'aboutir à une coopération éducative optimale mais à taille humaine.

¹⁹ Les versions 1 et 2 des questionnaires sont lisibles en annexes II -> XCV.

1. Méthodologie de recueil

Ghiglione (1987) distingue les objectifs suivants concernant les techniques d'enquête en sciences sociales : l'estimation, la description et la vérification d'une hypothèse. L'estimation consiste en une simple collecte quantitative de données, démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. La description, quant à elle, vise à aborder le système de représentations de l'enquêté, ses opinions et attentes qui orientent ses choix rationnels et ses comportements objectifs. Enfin, pour la vérification d'une hypothèse, démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer des hypothèses. Nous nous situons donc entre l'enquête descriptive et l'enquête causale.

Dans un premier temps, nous avons construit un questionnaire unique, mais cela s'est vite révélé fastidieux. Certaines questions s'avéraient nécessaires pour les professionnels, mais anecdotiques pour les familles, ce qui alourdissait inutilement l'ensemble du questionnaire. Il apparaissait toutefois que le fait même de proposer trois questionnaires parallèles témoignait *a priori* d'une forme de scission entre d'une part les enseignants, d'autre part les familles, et un troisième groupe *opposé* aux deux autres qui porterait, en tant que spectateur extérieur et souvent destinataire indirect, un regard d'arbitrage sur ces échanges. De leur propre aveu, certains répondants – à la fois enseignants, parents et formateurs, par exemple – ont indiqué que les réponses aux mêmes questions s'avéraient très différentes, d'où la nécessité de proposer des documents différents, en fonction du point de vue choisi. Pour autant, puisque nous ne souhaitons pas reproduire, dans le questionnaire intitulé *communauté éducative*, la hiérarchie socio-professionnelle observable sur le terrain, il était indispensable d'octroyer aux réponses des ATSEM²⁰, AED²¹ ou AESH²² autant de valeur que celles des personnels de direction ou corps d'inspection.

Cependant, ce choix de fractionner les répondants en trois groupes distincts a pu être interprété négativement, nous l'avons constaté dans les commentaires finaux. En effet, les données recueillies n'ont jamais été un prétexte pour stigmatiser les enseignants ni les familles, voire un outil de contrôle gouvernemental ou une entrave à la liberté pédagogique. Mais prédisposer les répondants dans des catégories en fonction de leur statut a pu générer un campement sur des positions plus ou moins radicales, et faire apparaître plus explicitement des tensions entre certains actants de cette communication professionnelle.

D'autre part, le refus, par les DSDEN²³, de diffuser l'information concernant cette recherche – refus parfois catégorique et explicite, parfois seulement par une absence de réponse aux courriels – a compliqué l'obtention de données. Le manque de temps et l'aveu du fait qu'il s'agisse d'un sujet

²⁰ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

²¹ Assistant d'Éducation.

²² Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap.

²³ Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale.

sensible sont des motifs évoqués par les (deux) seules DSDEN ayant répondu, silence inversement proportionnel aux réactions et diffusions d'information de la part des associations de parents d'élèves, très enthousiastes vis-à-vis de cette recherche. Cela étant dit, ce revers a pu nous être bénéfique après coup, dans le sens où l'information n'a pas été diffusée de manière *descendante* et n'a donc pas pu être considérée comme obligatoire et surveillée par la hiérarchie. Les réponses en ont donc été plus libres, et la constitution du corpus qui en a découlé, également.

2. Seulement 18.5% de réponses en mars 2020 : pourquoi ?

De décembre 2019 à mars 2020, de la part de notre échantillon de convenance, nous avons enregistré seulement 18.5% de réponses en moyenne. Un premier traitement des réponses au mois de mars 2020 met en évidence une différence extrêmement significative entre le nombre de personnes ayant pris connaissance du questionnaire, et le nombre de personnes ayant réellement répondu aux questions, à hauteur de 11,5% pour les enseignants, 13% pour les familles, et 33% pour ce qui est de la communauté éducative autre qu'enseignants et familles (personnels de direction, AED, AESH, ATSEM, formateurs, IEN/IA-IPR, *etc.*), soit 18.5% de réponses complètes en moyenne. Ce chiffre interroge : si le sujet intéresse *a priori* un bon nombre de personnes, pourquoi obtenir si peu de réponses complètes ? Plusieurs hypothèses peuvent expliquer l'écart entre le nombre de *clicks* et le nombre de personnes ayant validé leurs réponses, nous les présentons dans les paragraphes suivants.

	Réponses complètes	Réponses partielles	Total	Pourcentages
Q° familles	125	822	947	13 %
Q° enseignants	66	458	524	11.5 %
Q° autres personnels	25	54	79	31%
Totaux	216	1334	1550	18.5% (moy.)

2.1. Le temps ?

Ce questionnaire était relativement long, et y répondre nécessitait entre dix et vingt minutes, avec formulation de phrases justificatives. En effet, puisque nous souhaitons laisser place à une certaine liberté d'expression, éviter d'influencer positivement ou négativement les répondants, les questions n'étaient pas toutes fermées ou semi-fermées, à réponse unique ou multiples²⁴. Certains témoignages apportés dans les cadres subsidiaires indiquent qu'un minimum de réflexion et de remémoration a été nécessaire. Cette donnée pragmatique est importante et constitue la raison essentielle de la modification du sondage.

²⁴ Une amélioration de ce questionnaire a été réalisée en ce sens à l'issue de cette première lecture, à partir des occurrences majoritaires, ce qui aura permis de proposer uniquement des questions à choix multiples.

2.2. Sanctuarisation de l'école vs huis-clos des familles

Pour chacun des points de vue, il s'avère que cette thématique est un sujet dit *sensible*, qui intéresse tout le monde mais contrarie à la fois l'intimité familiale et le sentiment de liberté des enseignants. En effet, la difficulté à recueillir des données, des réponses, dénote une certaine appréhension, de crainte d'être jugé voire de rencontrer des problèmes d'ordre juridique, la méfiance est donc de mise.

De notre côté, le fait d'initier cette recherche et de la médiatiser a fait naître une forme de perplexité, notamment chez les enseignants, qui demandaient immédiatement pour quelles raisons réaliser cette recherche, dans quels buts et surtout qui en serait le destinataire final. Cette crainte non dissimulée montre à quel point cette communication n'est pas toujours très apaisée ni apaisante, souvent en tension, chacun des actants ayant toujours le sentiment d'être remis en cause par l'autre. Un manque de confiance mutuelle est observable dans l'analyse des données recueillies.

2.3. Un relatif désintérêt lorsque *tout va bien* ?

Les réponses enregistrées apportent une prise de position particulièrement subjective, qu'elle soit positive ou négative. Par conséquent, si l'on considère que les personnes qui ont lu les questions mais n'ont pas tenu à y répondre ne rencontrent aucun problème significatif, 86% des personnes interrogées n'ont pas d'avis excessivement positif ou négatif de la communication école-famille, ce qui envoie malgré tout un signal rassurant aux professionnels de cette relation épistolaire. La poursuite de cette recherche et l'augmentation du spectre des réponses voire du corpus – notamment pendant la période particulière de *continuité pédagogique* instaurée dans l'urgence à partir du 17 mars 2020 – nous permet de valider ces hypothèses, ce qui serait toutefois à confirmer par une étude plus vaste et représentative à l'échelle nationale. Cela dit, n'oublions pas de prendre en compte le *biais de désirabilité* des questionnaires déclaratifs, qui correspond aux différents arrangements que la personne interrogée peut faire pour répondre à ce qu'elle croit être les attentes de l'interrogateur : « l'erreur de mesure résultant de l'adoption d'un comportement de réponse spécifique par le répondant en situation de questionnement s'il croit avoir discerné, même partiellement, l'objectif de ce questionnement. » (Herbert, 2007). Nous avons gardé ce phénomène à l'esprit puisque le nombre de répondants correspond à un échantillon de convenance.

3. Le profil des répondants

3.1. Du côté des familles

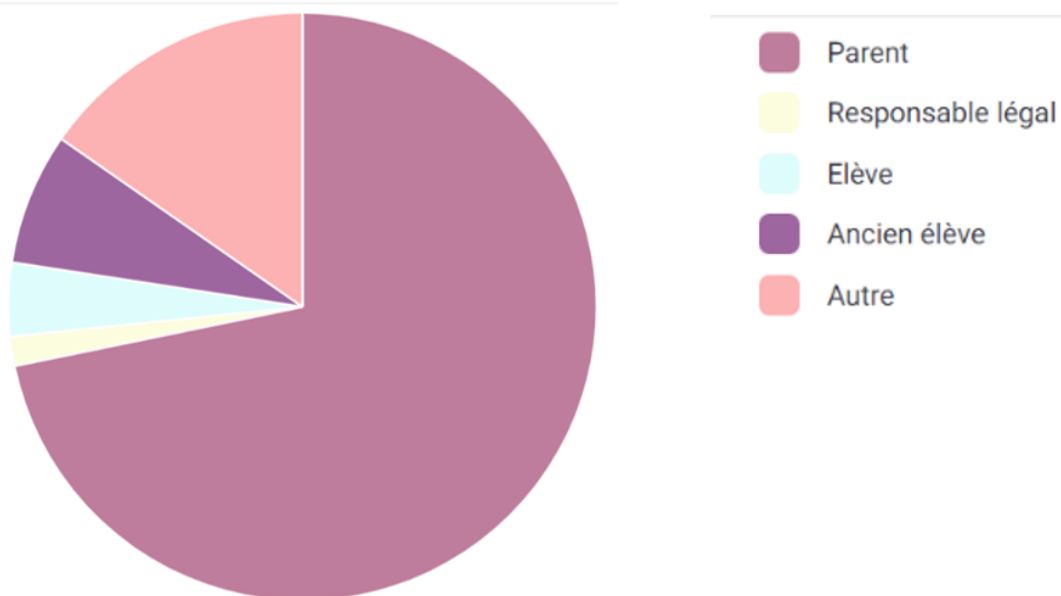


Figure 7. Profil des répondants « familles et responsables légaux »

Q° familles	Réponses complètes	Réponses partielles	Total	Pourcentages
	125	822	947	13 %

3.2. Du côté des enseignants

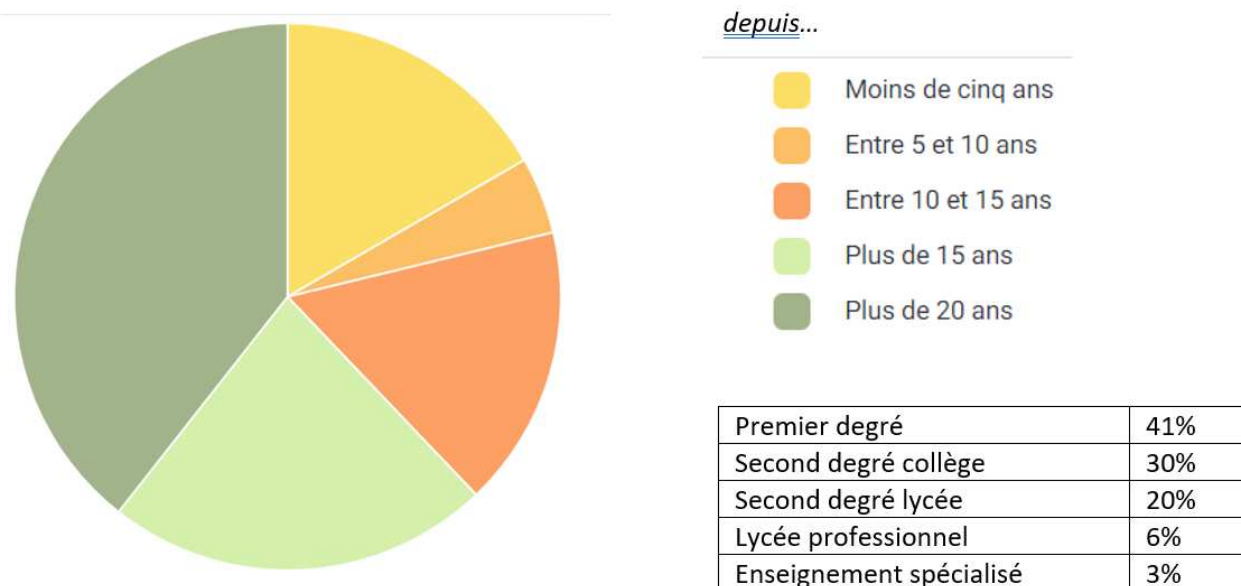


Figure 8. Profil des répondants enseignants

Q° enseignants	Réponses complètes	Réponses partielles	Total	Pourcentages
	66	458	524	11.5%

3.3. Du côté des autres personnels de la communauté éducative

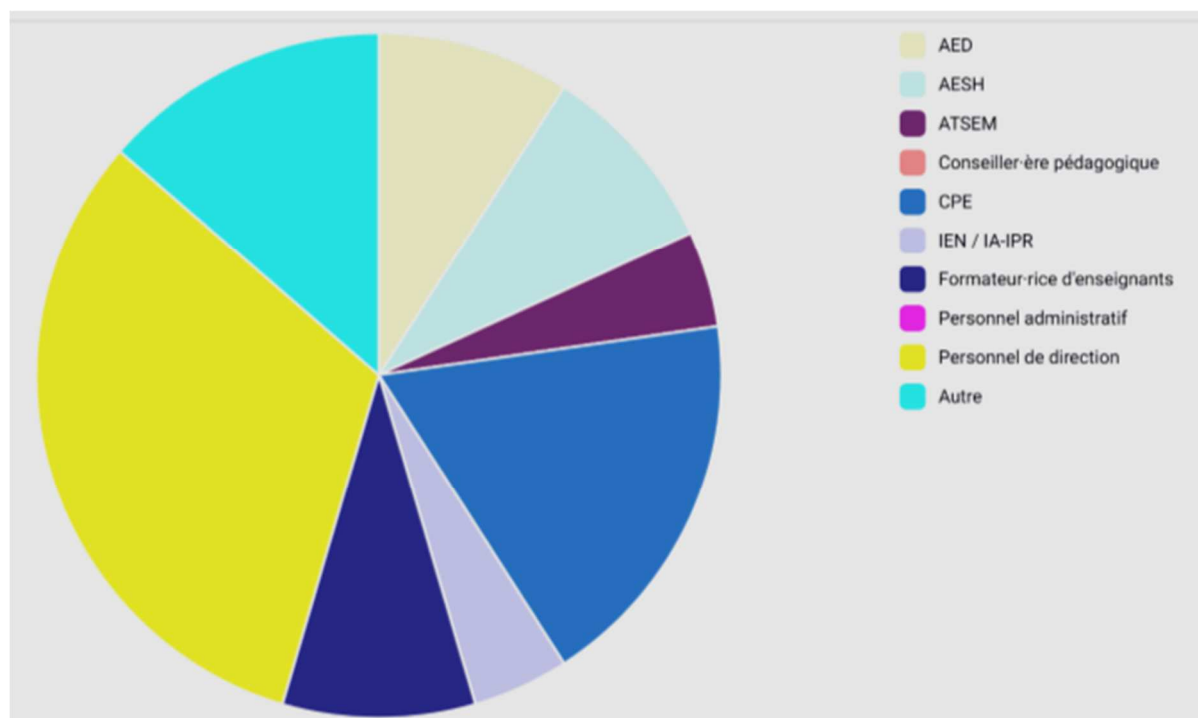


Figure 9. Profil des répondants « autres personnels de la communauté éducative »

	Réponses complètes	Réponses partielles	Total	Pourcentages
Q° autres personnels	25	54	79	31%

4. La question des « trois mots » pour qualifier la communication École-famille

Cette première question a été posée pour mettre en évidence un premier ressenti, une première orientation sémantique. Nous voulions savoir si, dès la première question, les mots étaient plutôt connotés positivement ou négativement, concrets ou abstraits, et quelle préoccupation apparaissait en premier, dans l'esprit des répondants : les personnels, l'enfant, les supports, ou un qualificatif spontané de cette communication. Pour présenter les résultats, nous avons utilisé deux outils informatiques pour représenter informatiquement cette question des « 3 mots », l'un est un site Internet gratuit permettant de créer des *nuages de mots*²⁵, notamment le site Wordart.com, où les mots s'organisent en fonction du nombre d'occurrences copiées dans l'emplacement prévu à cet effet, sous forme de liste et d'une image. D'autre part, nous avons utilisé le logiciel *Wooclap* pour poser cette question en formation, et *Anatext*, outil de lexicométrie développé par Olivier Kraif, qui propose la lemmatisation d'occurrences, ce que *Le Robert* en ligne définit comme un « traitement lexical qui permet de donner à un mot la forme neutre canonique qu'il a, par exemple, dans un dictionnaire. »

²⁵ Le dictionnaire en ligne linternaute.fr définit le nuage de mots comme une « représentation sémantique et visuelle de l'ensemble ou d'une partie de mots clés. La police de caractère est d'autant plus grande que les mots clés apparaissent. »

5. La question des supports

La question concernant les supports était une question d'opinion ouverte avec des exemples de supports entre parenthèses. Là encore, si l'on réalise une analyse de contenu catégorielle, se dessinent plusieurs tendances, même si tous s'accordent sur la nécessité de cette communication, notamment parce que les enfants passent beaucoup de temps en dehors du cercle familial où, au-delà des querelles de clochers éducatifs et politiques, ils construisent leurs fondations socioculturelles, qu'ils enrichissent à l'école. L'enjeu étant que ces valeurs concordent, sur la durée et avec les moyens – humains et financiers – de réaliser cette utopie républicaine. Nous schématisons ci-dessous les supports identifiés par les enseignants comme privilégiés pour transmettre des informations écrites.

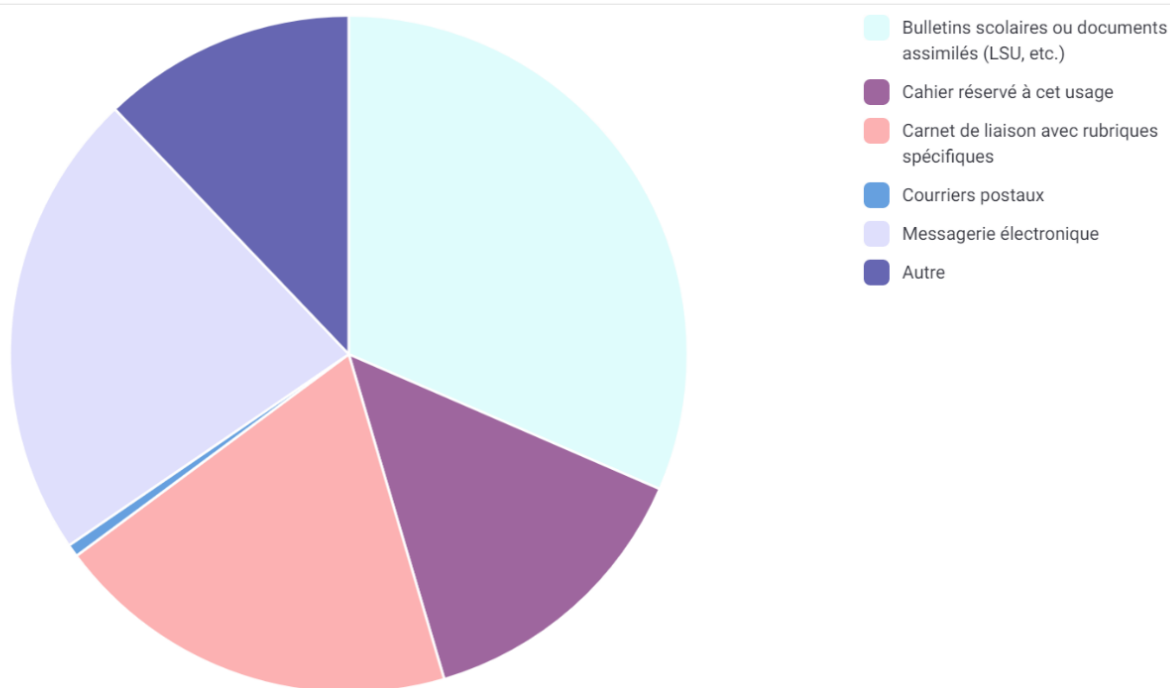


Figure 14. Supports privilégiés par les enseignants pour transmettre des informations

Nous proposons dans le tableau ci-dessous une synthèse de l'opinion des répondants à propos des supports dans plusieurs tableaux, en fonction du nombre de récurrences lisibles dans les zones d'expression libre, tout en gardant à l'esprit que la réponse n'était pas obligatoire. Il est intéressant de constater les points communs, mais surtout les disparités quant à la perception des outils, selon que l'on soit du côté des émetteurs, les enseignants, les récepteurs, les parents, et les témoins, destinataires indirects de chacun, parfois intermédiaires voire médiateurs, à savoir, les autres personnels.

Opinions générales positives sur les supports de l'écrit	Familles	Enseignants	Autres personnels
Pratiques pour informations diverses	30	24	13
Utilisés à bon escient/respectueux	16	32	12
Permettent un nécessaire échange entre adultes	10	36	8
Pratiques pour suivi scolaire (notes / travail)	14	8	3
Clairs et précis	12	19	2
L'écrit permet une distanciation « à froid »	7	15	4
Plus performants qu'avant	10	6	16
Outils qui servent à la construction du citoyen	3	5	2
Opinions générales négatives sur les supports de l'écrit	Familles	Enseignants	Autres
Malentendus / problèmes de compréhension	10	29	15
Nécessitent d'être à l'aise avec l'écrit => discrimination sociale	16	14	13
Trop de supports	8	13	18
Impliquent un contenu formel / institutionnel	21	12	3
Sens unique, quel que soit le support	18	0	0
Jamais positif, l'écrit toujours vécu comme punition	20	0	10
Informations tardives	24	0	0
Infos succinctes / imprécises	14	0	3
Manque d'harmonisation entre enseignants	10	5	21
Échanges infantilisans au collègue	17	0	0
Erreurs d'orthographe	26	0	0

Nous remarquons d'emblée la présence de certains éléments perçus comme problématiques de la part des parents comme des autres membres de la communauté éducative : l'impression de recevoir des informations toujours négatives, auxquelles les parents ne peuvent réellement répondre, le ressenti infantilisant, les erreurs d'orthographe ou le manque d'harmonisation entre enseignants. Ces faits ne sont pas du tout abordés ni envisagés par les enseignants répondants : ce changement de focale peut permettre une conscientisation de ses propres pratiques d'échange, chaque énonciateur ou destinataire direct ou indirect ayant tendance à souligner des difficultés qui portent sur des problématiques différentes et peu compatibles.

5.1. Du côté des familles

Du côté des parents, sur 117 réponses, chacun s'accorde à qualifier de nécessaires ces échanges entre adultes, et un consensus se forme autour de l'évolution positive de cette communication (malgré le *ratio* 50/50 en termes d'évaluation positive et négative des outils), la modernisation et l'accessibilité de l'information, mais les avis à propos des Espaces Numériques de Travail (ENT) divergent assez radicalement, entre les adeptes du *tout numérique* et ceux qui y voient une déshumanisation de la communication. Les difficultés liées aux supports papier (papiers perdus, interceptés) peuvent être résolues par le numérique, mais la surcharge d'informations disparates parfois presque simultanément ainsi que la multiplicité des supports rendent parfois illisibles voire

inaccessibles certaines informations, qui dépendent d'une logique parfois peu explicite imputée aux personnels de direction, comme un répondant l'indique : « Certains messages apparaissent sur l'ENT, d'autres dans les cahiers. Aucune cohérence. D'autres infos ne sont données qu'en réunion parents-enseignants, tant pis pour ceux qui ne peuvent pas y assister. »

Mais au-delà du support en lui-même, c'est la manière de l'utiliser qui transparait davantage. La majorité des répondants déplorent, d'une part, le principe d'un échange trop souvent unilatéral, de l'École vers les familles, qui doivent prendre connaissance voire approuver les propos – quels qu'ils soient – alors que la réciproque ne serait que trop rarement perceptible. D'autre part, certains commentaires libres soulignent une prise de connaissance d'une remarque dans le carnet dans un contexte parfois jugé inapproprié (remarques envers les parents à l'enfant pendant le cours, en classe entière, par exemple). En effet, et nous le développerons dans le prochain chapitre, l'autorité sur l'enfant étant incarnée à tour de rôle par un adulte de l'établissement ou les parents, ces derniers se trouvent parfois en concurrence d'autorité voire d'idéologie éducative. Plus précisément, l'enfant étant à la fois « messenger et message » (Perrenoud 1987), « parents et enseignants ne se rendent pas toujours compte que ceux dont ils parlent sont aussi ceux à *travers lesquels ils se parlent*. Ils mesurent moins encore que, bien loin d'être un messenger docile, le *go-between* est l'arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres ». Ainsi, le message est écrit dans un lieu et reçu dans un autre, alors que dans chacun de ces lieux, l'énonciateur comme le destinataire incarnent légitimement leur propre autorité ; que faire lorsque la définition de celle-ci diverge ?

D'autre part, les parents répondants regrettent le manque d'harmonisation générale, entre enseignants, d'un établissement à l'autre, d'une région à une autre, entre l'école primaire, le collège et les lycées : « On a le sentiment que cela dépend uniquement de la volonté de l'établissement et des personnels, que les différents systèmes peuvent être exploités de façon optimale, tout comme ils peuvent finalement être un frein à l'accès aux informations. » Pour finir, on observe que la neutralité du discours institutionnel peut être perçue comme illisible voire discriminante, alors que les commentaires nominatifs à propos des élèves sont trop souvent perçus comme exclusivement négatifs.

5.2. Du côté des enseignants et des autres personnels

Tous les enseignants n'utilisent pas les supports de la même façon, chacun suit effectivement sa propre logique malgré les tentatives d'harmonisation en équipes et l'officialisation de certaines règles dans les règlements intérieurs, mais lorsqu'il s'agit d'un problème important, les enseignants répondants s'accordent à dire qu'ils privilégient le contact direct ou le téléphone, ce qui est confirmé par les familles. Tout le monde s'accorde à dire que « tout ne s'écrit pas ».

La multiplicité des supports, outre l'idée de variété et d'adaptation aux familles quels que soient leurs outils numériques ou leurs spécificités familiales, complexifie l'accès aux informations, et c'est ce que tous ont constaté pendant le confinement au printemps 2020.

5.3. Les Espaces Numériques de Travail (ENT)

Depuis quelques années voire décennies, l'outil numérique s'est rendu indispensable, et son usage pour la communication entre l'école et les familles s'est généralisé sur l'ensemble du territoire, majoritairement dans le second degré. Les enseignants déplorent cependant l'obsolescence des ordinateurs à disposition dans leurs établissements²⁶, les problèmes de connexion, ainsi que des ENT complexes, dont les fonctionnalités ne sont pas conçues en fonction de leurs besoins et pratiques, malgré leurs mises à jour. Concrètement, l'interface interactive est jugée plus pratique que le carnet de correspondance, car elle permet plus de réactivité des uns et des autres, sans nécessairement que l'information passe par l'enfant, ce qui résout les faiblesses de la médiation par l'enfant ou l'adolescent²⁷. D'autre part, cet outil apparaît plus adapté à la modernité de notre époque ainsi qu'à celle des familles d'aujourd'hui²⁸. C'est pourquoi certaines familles – et certains enseignants également – déplorent explicitement le côté infantilisant des restrictions imposées par leur établissement. Cependant, le *tout-numérique* implique une forme de déshumanisation des rapports et nécessite une hyperconnectivité psychologiquement épuisante et polluante pour chacun des actants²⁹. D'autre part, est également mise en avant la fracture numérique, car cette modernité accentue du même coup les inégalités sociales, tout le monde n'ayant pas accès à Internet ou à des outils suffisants pour bénéficier pleinement des fonctionnalités de cet outil, qui reste encore trop peu inclusif.

Opinions positives sur les ENT	Familles	Enseignants	Autres personnels
Interaction directe et rapide	46	32	21
Échanges moins formels	12	5	6
Ouvre la classe aux parents mais à distance	6	22	15
Permet d'écrire n'importe quand (Ø horaires ouverture)	4	26	0

²⁶ D'autre part, la grande majorité des enseignants travaillent à partir de leur matériel personnel, d'où la subsistance d'une grande disparité d'utilisation, en fonction de leur *appétence* pour tel ou tel outil, leurs moyens financiers, leur localité géographique et leur aisance avec les outils numériques. Cependant, l'âge des enseignants, *a priori* significatif en termes de modernisation des outils ou de sédentarisation dans des routines, n'apporte pas davantage d'amélioration réelle sur ce point, l'âge des enseignants et l'utilisation des outils numériques ne sont pas forcément liés dans ce corps de métier, paradoxalement.

²⁷ Les parents, comme les enseignants, évoquent les informations perdues par l'enfant ou l'adolescent, que ce dernier les cache volontairement ou ait des difficultés dans l'organisation de son matériel.

²⁸ Familles séparées, recomposées, ou quand les horaires des enfants diffèrent de ceux des adultes.

²⁹ Malgré le *droit à la déconnexion*, la crainte des parents de passer à côté d'une information ou celle des enseignants de ne pas répondre à *temps* à une problématique implique une connexion et une tendance à recevoir des notifications du matin au soir, 7j/7.

Opinions négatives sur les ENT	Familles	Enseignants	Autres
Outil compliqué + connexion => exclusif, renforce inégalités sociales	54	36	12
Trop d'infos en même temps ou disparates	21	7	0
Utilisation des enseignants manque d'harmonisation	16	3	14
Déshumanisation des échanges	11	9	0
Outils numériques obsolètes dans les écoles	7	25	13
Contrainte de l'ultraconnexion (matin/soir/we/vacances)	32	28	16
Manque aspects inclusifs (multilingue / adapté handicaps)	4	22	6
Erreurs de destinataires / Saturation « répondre à tous »	21	34	3
Restrictions arbitraires (courriels / cours en ligne)	18	2	0

Au moment du questionnaire, nous n'avions pas élargi les questions autour de l'utilisation des groupes sur les réseaux sociaux ou groupes d'applications téléphoniques. Le phénomène prend cependant une ampleur médiatique notable³⁰, puisque certains journaux développent certaines polémiques. Certains humoristes³¹ s'emparent également de ce sujet, ce qui montre bien une évolution communicationnelle notable et particulièrement invasive, par le biais des outils numériques.

5.4. Les carnets de liaison

Les carnets de liaison – carnets de correspondance spécifiques ou petit cahier réservé à cet usage dans le premier degré – sont jugés responsabilisants pour l'enfant et permettent de conserver le lien entre l'enfant et ses parents – notamment l'adolescent – à l'heure où le *tout-numérique* tend à cloisonner les individus. Cependant, malgré des rubriques spécifiques dans le carnet de correspondance, ces cahiers s'avèrent insuffisants : les *codes* de cette communication ne sont pas explicites, et les familles constatent la multiplicité d'informations disparates³². D'autre part, les informations à lire sont le plus souvent à sens unique, et soit injonctives, soit de l'ordre du constat négatif – voire une punition – à propos de leur enfant, mais jamais encourageant ou positif en contrepartie. En revanche, il s'agit tout de même du seul espace libre où le parent peut répondre, d'où parfois des joutes épistolaires interminables et dénuées de sens pour chacun, et notamment pour les destinataires indirects, et d'autant plus dans la temporalité bornée d'une année scolaire. Les enseignants remarquent également les malentendus possibles engendrés par l'écrit, les formulations perçues comme négatives alors que ce n'est pas forcément le cas (de la part du parent comme de la part de l'enseignant). Ceci sera analysé dans les parties suivantes, qui étudieront les relations entre

³⁰ Voir à ce sujet, les articles de *l'Express* : « Pronote, le logiciel qui sème la discorde », du 17/11/22 et « Groupes WhatsApp de parents d'élèves : le cauchemar des enseignants », par Hirou, A., du 16/12/21.

³¹ Par exemple, Gad Elmaleh, le sketch « Les Groupes WhatsApp », extrait du spectacle *D'ailleurs* (janvier 2023) : « *Il y a pire que le groupe WhatsApp "Family", il y a les groupes des parents d'élèves !* »

³² Absences, informations générales et individuelles, demande de rendez-vous et remarques négatives à propos de l'enfant écrites au même endroit, parfois même au stylo rouge, volontairement ou non, ces éléments apparaissent régulièrement dans les réponses.

faits de langue, genres de discours et interlocuteurs multiples. Cette intersubjectivité sera à lire avec le prisme du concept de politesse linguistique (Brown et Levinson, 1987) et des actes de langage (Austin, 1962 et Searle, 1972 [1969]), ce qui permettra d'interpréter certaines occurrences perçues comme délicates ou problématiques, tandis que pas du tout pour d'autres.

Opinions positives sur les cahiers/carnets de liaison	Familles	Enseignants	Autres personnels
Rapide	35	32	3
Responsabilisation de l'enfant	13	12	2
Conserve le lien enfant <-> parents (surtout ados)	24	2	0
Identifié et accessible à tous	36	24	0
Pas "tout numérique" / garder une trace	12	26	5
Toutes les infos au même endroit	23	34	8
Destinataires multiples (exemple : périscolaire)	14	6	12
Opinions négatives sur les cahiers/carnets de liaison	Familles	Enseignants	Autres
Informations trop succinctes / trop d'implicite	48	0	3
Trop de responsabilité repose sur l'enfant => oublis / perte / ruse	24	13	3
Fragiles/obsolètes (peu d'évolution avec le temps)	22	12	4
Communication unilatérale / sens unique	24	0	0
Réception différée -> inefficacité/déperdition infos	12	34	16
Utilisation manque d'harmonisation entre enseignants	38	6	15
N'est qu'un support pour mots d'excuses / réprimandes / punitions	8	0	0
Chronophages	0	24	0

5.5. Le bulletin scolaire ou bilan LSU (Livret Scolaire Unique)

Les bulletins scolaires ne constituent pas en eux-mêmes une réelle communication épistolaire proprement dite : il s'agit d'un bilan régulier des résultats d'évaluations, du travail de l'enfant sur une période donnée, semestrielle ou trimestrielle. En soi, ils n'attendent pas une réponse des familles, mais permettent à la fois, *a priori* pour l'avenir et *a posteriori* d'une séquence temporelle, un échange entre les parents, l'enseignant, et l'enfant, lors d'une rencontre organisée à cet effet en général deux fois par an – ce que les parents jugent trop peu, et à des horaires peu souvent aménagés. Cependant, cet outil nécessite encore une fois de maîtriser certains codes, notamment le vocabulaire jugé parfois trop formel ou institutionnel, voire exclusivement négatif. La syntaxe laconique liée (ou non) aux supports est parfois mal perçue, ainsi que les commentaires vagues et non personnalisés, qui comportent parfois des erreurs à cause d'un copié-collé mal relu. De nombreux parents désapprouvent le fait de lire des remarques concernant le *mauvais comportement* de leur enfant dans un bilan réservé aux évaluations du Socle commun de connaissances et de compétences, ou de découvrir certaines remarques uniquement à la fin de la période. Selon eux et selon d'autres membres de la communauté éducative, de ce fait, le bulletin ne reflèterait pas le niveau scolaire de l'enfant mais les carences de

tel ou tel enseignant en termes de gestion de classe, voire le sentiment personnel vis-à-vis de la personnalité de l'enfant, quand bien même les termes employés seraient *neutres*.

Opinions positives sur les bulletins/bilans LSU	Familles	Enseignants	Autres personnels
Régularité du suivi	28	36	3
Numérique pratique/économique	34	14	2
Papier => meilleure discussion avec l'enfant	13	0	0
Uniformité pratique en cas de changement d'école	5	17	9
Opinions négatives sur les bulletins/bilans LSU	Familles	Enseignants	Autres
Manque de place pour détails / formulations imprécises	42	36	0
Contenu formel / jargon EN / impersonnel	68	34	7
Tableaux illisibles	31	24	2
Ne reflètent pas le niveau scolaire (axé comportement)	38	8	14
Toujours négatif	34	6	13
Seulement 2 ou 3X par an	35	0	0
Informations reçues trop tard	28	16	0
Peut être caché (papier)	24	10	5
Papier pas écolo	9	12	3

De leur côté, les enseignants et les autres personnels déplorent l'aspect trop synthétique du bulletin. En effet, le nombre limité de caractères rend les formulations impersonnelles et ne permet pas de développer les propos. De ce fait, les phrases retenues sont souvent les mêmes, stéréotypées, et trop souvent axées sur les aspects négatifs « à améliorer », même lorsqu'il s'agit d'encourager les élèves, il s'agit toujours de « faire mieux », de « fournir plus d'efforts », dans le sens d'une « pédagogie corrective » (Bonboir, 1971). Ce qui n'est pas en soi extravagant, l'enseignant encourage l'élève à progresser – tautologie qui correspond à leur raison d'être respective, mais le discours serait majoritairement axé sur les progrès qu'il reste à accomplir plutôt que sur ceux déjà réalisés, alors qu'il s'agit d'un bilan. Nous vérifierons, bien entendu, ces remarques et représentations, dans la mesure où les parents et autres personnels enjoignent les enseignants à harmoniser leurs pratiques, sans tomber dans les travers de routines institutionnalisées qui videraient les appréciations de leur sens et serviraient « d'alibi » aux injonctions. Cet éclairage subjectif nous invite à analyser les faits de langues vus comme intuitivement spécifiques avec l'objectivité que permet l'analyse linguistique.

5.6. Les courriers

Les courriers papier ne reçoivent pas un accueil particulièrement favorable : ils sont perçus extrêmement négativement par les familles, comme s'ils comportaient en eux-mêmes une connotation lourde et grave. Très institutionnels, les courriers font peur, au-delà du fait qu'ils sont qualifiés, premièrement de non écologiques, mais aussi de tardifs, donc inopérants pour ce qui concerne les

notifications d'absence, et peu adaptés aux familles actuelles³³. En guise de conclusion à propos des supports, ce qui apparaît en majorité reste le manque d'harmonisation dans leur choix et leur utilisation, entre enseignants, entre écoles, entre établissements, et ceci sur l'ensemble du territoire.

Opinions générales positives sur les courriers	Familles	Enseignants	Autres personnels
Trace écrite professionnelle / officielle / réglementée	0	2	9
Opinions générales négatives sur les courriers	Familles	Enseignants	Autres
Connoté très négativement : signale un problème lourd	19	3	5
Ton moralisateur / infantilisant	23	0	0
Papier antiécologique	6	2	3
Inadapté aux familles d'aujourd'hui (parents en déplacement / recomposés)	17	4	0
Pas rapides donc incohérence info différée	26	0	2

6. La question de l'amélioration possible

Du côté des familles, près de 76% des répondants estiment que la communauté éducative doit améliorer la communication, et 82% des autres personnels : certains éléments apparaissent de manière récurrente et viennent compléter la question précédente.

6.1. Le temps, ce maillon faible

Les enseignants le signalent eux-mêmes dans ce questionnaire : la question du temps dont ils disposent aura une relative incidence sur la formulation des écrits adressés aux familles³⁴. De ce fait, puisqu'il s'agit d'un temps non comptabilisé en tant que tel, non véritablement prévu ni régulé, chaque enseignant agit en fonction de ce qui lui semble pertinent et juste, à des moments qui ne sont pas toujours opportuns. D'autre part, en l'absence de formation spécifique³⁵, prévalent – sur les textes officiels ou juridiques – les discussions et le mimétisme entre pairs et parfois le recours à leur hiérarchie³⁶, ce qui souligne l'importance d'un travail d'équipe de qualité ; ce peut être l'une des raisons pour lesquelles certains parents déplorent dans certains cas quelques défaillances, notamment la précipitation ou le manque d'anticipation concernant les informations données. En effet, la question ouverte a permis aux familles d'exprimer majoritairement le souhait d'avoir connaissance plus tôt des événements organisés, notamment pour des besoins d'accompagnateurs, ainsi que d'horaires plus

³³ Dans le cas de parents séparés, l'un d'entre eux est souvent *oublié* et n'a donc pas accès à l'information, ce qui peut engendrer des conflits intrafamiliaux non négligeables.

³⁴ À hauteur de 60% des enseignants répondants.

³⁵ 90% des enseignants répondants disent ne pas avoir bénéficié de formation à ce sujet, mais 60% avouent avoir déjà rencontré des difficultés. 75% pensent que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation et 56% pour les enseignants expérimentés.

³⁶ 50% des enseignants répondants privilégient discussion et mimétisme entre pairs, 25% font appel à des personnes-ressources hiérarchiques, mais ne se sentent pas suffisamment soutenus ou épaulés par ces derniers.

adaptés aux horaires de travail des parents pour les rencontres, et les enseignants avouent manquer de temps ou de latitude pragmatique pour le faire. D'autre part, une dissonance apparaît entre les enseignants et les familles, en ce qui concerne la fréquence des échanges. En effet, si la majorité des parents la jugent insuffisante, tous les enseignants déclarent communiquer aussi souvent que nécessaire, de manière induite par le calendrier scolaire, donner des informations et pour répondre aux sollicitations des parents, le spectre sémantico-pragmatique du terme *nécessaire* étant en revanche uniquement arbitré par l'enseignant et impliquant de fait une dissonance potentielle mais non généralisable. Pour eux, il s'agit à la fois d'une manière d'ouvrir et de refermer l'accès, tout en conservant sa légitimité institutionnelle : trouver le bon équilibre entre les deux leur semble parfois difficile.

6.2. La forme et les contenus

Les pratiques déclarées des enseignants indiquent en quoi consistent les communications individualisées qu'ils jugent prioritaires : nous l'avons synthétisé dans le tableau ci-dessous :

Type de communication	Support(s)				Fréquence			Pourcentage
	a	b	c	d	e	f	g	
Demande de RDV / Réponse à ~	X	X			X	X		75%
Info comportement négatif élève	X		X		X	X		70%
Synthèse évaluations	X		X		X			55%
Synthèse comportement			X		X	X		54%
Info santé (dont PAI/PAP/PPS ³⁷ , etc.)	X	X	X	X	X			40%
Punition / sanction		X		X		X		37%
Renseignement / Formalité admin.		X		X	X			35%
Info manque de travail		X	X		X	X		35%
Info comportement positif élève			X		X		X	23%
Info comportement négatif autre élève		X			X		X	17%
Synthèse classe		X	X		X			12%

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| a) ENT | e) 2/3 fois par an |
| b) Carnets / cahiers / papiers | f) aussi souvent que nécessaire |
| c) Bulletins | g) rarement |
| d) Courriers | |

Parents et enseignants s'accordent sur le fait qu'une collaboration bienveillante à l'égard de chacun est nécessaire. Ainsi, les améliorations évoquées par les familles portent également sur la forme et les contenus de la communication : certains parents désapprouvent parfois le vocabulaire trop spécifique et le ton utilisé par certains enseignants³⁸ – qui selon eux relèvent plus de la

³⁷ Voir le glossaire des sigles sur le site education.gouv : <https://www.education.gouv.fr/glossaire>

³⁸ Ainsi que des efforts sur l'orthographe, remarque récurrente plus surprenante - quoique légitime - vis-à-vis des enseignants.

condescendance que de la bienveillance – et aimeraient rencontrer autant de remarques positives au sujet des progrès de leur enfant que les informations négatives³⁹.

Dans le même ordre d'idée, les parents aimeraient être mieux informés sur les objectifs pédagogiques et activités de leurs enfants, pour pouvoir les accompagner au mieux, et donner un sens véritable au terme de coéducation : selon eux, il s'agit d'une fonction des ENT qui ne serait pas assez généralement utilisée. Là encore, une harmonisation entre enseignants, entre établissements, entre premier et second degré serait appréciée. Ce type de réponse apparaît également dans le questionnaire dédié aux autres membres de la communauté éducative : une présentation claire et précise des objectifs et de l'école, des parcours, des méthodes choisies par les enseignants et leurs formats d'évaluations, à des horaires adaptés aux familles (*i.e.* pas seulement à la rentrée ou lors d'une journée portes ouvertes), sous forme de conférences ou de rencontres régulières. Certains répondants envisagent une restitution vidéo sur l'ENT, avec extrait classés par *chapitres* de cinq à dix minutes, sur le modèle de certaines restitutions de conférences scientifiques, ou autres petits reportages.

D'autre part, il est régulièrement indiqué que des informations moins concises et plus précises permettraient de résoudre certains malentendus ou sous-entendus⁴⁰ : le problème étant la charge de l'implicite. En effet, ce qui est évident pour les enseignants, aux prises avec leurs habitudes, ne l'est pas pour les parents, par exemple, les lieux des rendez-vous, les renvois à un autre support de communication, le sens des sigles, la signification des consignes et des remarques indiquées sur les copies des élèves, ce qui est réellement attendu des parents en termes d'accompagnement de travail personnel, qui, en aucun cas, ne peut ni ne doit se substituer à l'enseignant⁴¹.

6.3. Les supports

Ce qui paraît nouveau, c'est le fait qu'il y ait moins d'outils différents. L'harmonisation et la cohérence souhaitées entre les supports des informations générales devraient finalement poindre, mais il est déploré que beaucoup d'informations restent mélangées. Les familles, tout comme les enseignants, aimeraient aussi une amélioration des outils numériques (vétusté des appareils et praticité des ENT sans doublons), avec davantage d'informations automatiques, du type information immédiate par mail ou SMS des absences de professeur.

³⁹ 23% des enseignants répondants affirment cependant notifier le comportement positif des élèves (mais surtout lorsque ce dernier s'est fait remarquer négativement précédemment et/ou pour le valoriser lorsque les résultats *scolaires* ne sont pas satisfaisants).

⁴⁰ Ici, il est question de l'implicite, que nous évoquerons plus précisément au cours de cette recherche.

⁴¹ Le travail à la maison ou *devoirs* demeure très inégalitaire en fonction des classes socio-professionnelles, on l'a observé tant et plus durant la période de confinement, où élèves et familles étaient dépassés. Pour approfondir ce point, voir les travaux de Kakpo (2012) et Kus (2017).

Une idée a émergé également, dans les réponses à ce questionnaire, ce serait non seulement de simplifier les ENT, mais aussi de les rendre plus inclusifs, et de mettre en place des fonctionnalités multilingues et de vocalisation, afin de permettre l'accès aux informations aux familles non-francophones, illettrées ou ayant un handicap (visuel, dyslexie...)

Pour ce qui est des résultats des évaluations dans les bilans LSU ou les bulletins scolaires, une mise en page plus lisible qu'un tableau présentant des cases en vis-à-vis, confrontant moult éléments du programme officiel et remarques personnelles à propos de l'élève en petits caractères. D'autre part, une augmentation du nombre de caractères permettrait des explications plus justes et plus précises. Le nombre de caractère étant limité pour cause d'impression sur une feuille A4 resto-verso envoyée deux ou trois fois par an par courrier postal, les versions exclusivement numériques permettraient d'améliorer cet aspect-là, et peut-être de réaliser un bilan provisoire à la fin ou en cours de chaque période, par écrit ou sous forme de rencontre réelle⁴².

6.4. L'aspect relationnel

Du point de vue relationnel, il apparaît régulièrement dans les réponses que les familles attendent une reconnaissance de leur autorité parentale et de leur contribution dans les apprentissages de leurs enfants, plutôt que recevoir informations et reproches plus ou moins cachés quand l'enseignant se retrouve en difficulté dans sa classe. Ils attendent donc plus de respect de leur posture et point de vue dans la coéducation de l'enfant. Cet aspect d'amélioration souhaitée est également sensible chez les enseignants, exactement de la même façon, dans les mêmes termes. Un certain nombre de répondants évoquent l'importance d'une formation à la communication non-violente (CNV), pour que les enseignants – qu'ils soient débutants ou expérimentés – prennent véritablement conscience de l'impact de certains mots, de certaines formulations, en fonction d'un contexte qu'ils connaissent peut-être mal, ou de représentations personnelles biaisées. Encore une fois, cet élément est également perçu par les enseignants, car malgré la nécessité de garder une posture professionnelle quoi qu'il arrive, chaque être humain peut être affecté par la formulation ou le contenu d'un message agressif ou reçu comme tel.

Il apparaît toutefois dans plusieurs réponses que tout ne doit pas être écrit et qu'il faudrait plus de rencontres réelles à des horaires adaptés, non pas seulement à l'école, mais à la vie de famille, tout en prenant le temps d'une véritable rencontre pour échanger : les familles déplorent le manque de temps qui leur est consacré par rapport au temps d'attente, notamment dans le second degré.

⁴² Réaliser un bilan plus régulier et plus personnalisé serait, dans ce cas, à prendre en compte réellement dans le temps de travail hebdomadaire des enseignants, en fonction du nombre d'élèves suivis, et de l'effectivité de ce travail, tributaire du bon sens et de la conscience professionnelle des enseignants.

7. La question de l'évaluation

Nous avons posé la question fatidique de l'évaluation des enseignants. Cette question a été souvent mal comprise, perçue comme irritante, et a été reformulée. Nous avons utilisé ce terme dans le sens d'« estimer une qualité, la valeur de quelque chose, le résultat d'une action » lorsque le complément est une chose, selon le *Trésor de langue française* en ligne, mais la question n'a pas été interprétée comme cela. Le sens « estimer, juger pour déterminer la valeur », ou le sens particulier « reconnaître la valeur de, être sensible aux qualités de quelqu'un » a été privilégié à la première lecture, ce qui induisait un jugement personnel. Nous aurions dû anticiper ce malentendu, car dans l'imaginaire collectif, *évaluation* = *note*, surtout à notre époque, où tout semble « s'évaluer » sur une échelle de 0 à 5 ou 0 à 10 sur Internet, à la manière de l'épisode « Chute libre » de la série dystopique *Black Mirror*⁴³, parodiant le système de « Crédit social » imaginé par la Chine en 2014 et qui devait être opérationnel en 2020⁴⁴.

7.1. Évaluer la qualité de la communication école-famille

Les familles estiment à 64% important d'évaluer la qualité de la communication écrite des enseignants, 41% des autres membres de la communauté éducative le font, et 30% d'entre eux jugent important de le faire. Face à cela, 35% d'enseignants se sentent évalués (contre 56%) sur une compétence pour laquelle ils ne sont pas formés puisque *a priori*, la maîtrise de la communication écrite *coule de source* quand on est enseignant.

Les personnels de Direction et d'Inspection évaluent toutefois indirectement ces écrits : certains chefs d'établissement affirment lire tous les bulletins et demandent parfois à un enseignant de modifier une formulation⁴⁵. Certains personnels d'Inspection répondent aux préoccupations des enseignants à la lecture de comptes rendus de conseils d'école, dans le sens d'une école plus ouverte à la communication que plusieurs décennies auparavant : « En 1997, les comptes rendus des conseils d'école m'ont affligé. Les enseignants, par leur formation, leur culture, mettaient en avant la sanctuarisation de l'école pour ne pas communiquer », témoigne un I.A anonyme dans le questionnaire. Quoi qu'il en soit, et malgré la reconnaissance d'une amélioration certaine, tous les actants de la communauté éducative pointent les effets redoutables d'une mauvaise communication : de la dévalorisation à la perte de l'estime de soi, du dégoût pour certaines matières à la phobie scolaire,

⁴³ « Chute libre » est le premier épisode de la saison 3 de *Black Mirror*. Il a été diffusé pour la première fois le 21 octobre 2016 sur Netflix : *Dans une société régie par la cote personnelle, Lacie veut tout faire pour obtenir l'appartement de ses rêves. Quand son amie d'enfance au statut irréprochable lui demande d'être sa demoiselle d'honneur, Lacie voit l'opportunité d'améliorer sa note et réaliser ses rêves.*

⁴⁴ Sur ce sujet, lire l'article du journal [Le Monde](#), par Pauline Croquet le 28/12/18.

⁴⁵ Certains professeurs prennent conscience du malentendu possible, d'une formulation trop lapidaire, ou d'un trait d'humour déplacé, d'autres s'offusquent de cette ingérence.

un rejet de l'école qui se répercute parfois d'une génération à une autre. Tout comme les programmes, les notes, le tri élitiste, les classes trop chargées et pas assez inclusives, cette mauvaise communication s'apparente, pour les répondants, à une forme de violence institutionnelle.

7.2. Une autoévaluation ?

Plusieurs questions étaient implicitement liées à cette question de l'évaluation. Nous avons souhaité connaître l'opinion de chacun et recueillir quelques témoignages, pour faire émerger certaines tendances récurrentes.

	Familles	Enseignants	Autres
Favorables à l'interdiction de certaines formules	20%	75%	41%
Défavorables à l'interdiction de certaines formules	42%	15%	27%
Favorables à l'utilisation de certaines formules	30%	67%	50%
Défavorables à l'utilisation de certaines formules	28%	17%	19%
Expérience positive	36%		41%
Expérience négative	50%		68%

7.2.1. Formules que les enseignants disent s'interdire

Pour rester dans une relation de partenariat, éviter la verticalité d'une relation École-familles, les enseignants répondants affirment éviter en premier lieu les jugements de valeur, les interprétations, tout ce qui pourrait être perçu négativement, les mots très connotés, les propos blessants ou interprétables de manière affective. Partant du principe qu'ils ne souhaitent pas eux-mêmes qu'on leur manque de respect, ils disent respecter totalement l'autre, « même lorsque la famille est agressive », et disent éviter de spéculer sur les intentions de l'élève ou ses motivations. Il leur semble important de s'interdire toute formulation pouvant paraître prétentieuse et complexe, la multiplicité des sigles et du *jargon Éducation nationale*, d'écrire en rouge, les termes agressifs, accusateurs, vulgaires, expressions toutes faites ou humiliantes. Nous verrons toutefois dans notre corpus que ces pratiques ne sont pas universelles puisque nous en trouvons encore quelques exemples. Ils affirment mettre en avant le positif pour encourager, en partant du principe que tout ce qui est négatif, les parents le savent déjà et que cela n'apporte rien. Ils évitent de donner l'impression que leur avis est fermé et définitif. Certains prennent garde d'éviter tout formule autoritaire, les injonctions, les impératifs, « les formules qui ressemblent à des consignes qui pourraient donner l'impression aux parents que nous les prenons pour nos élèves ».

Voici quelques exemples de formulation que les enseignants répondants disent s'interdire : « manque de sérieux », « paresseux », « comportement violent », « impoli », « incapable », « impossible », « certainement », « comme vous savez », « convocation », « nul », « la journée s'est mal passée », « votre enfant a un comportement inadapté », « inquiétant », « il faut », « dangereux », « inadmissible », « *a priori* », « si... ». Malgré cela, nous verrons dans les parties suivantes que certaines de ces formulations sont encore relativement courantes.

Il apparaît, à la lecture des autres questionnaires, que l'opinion des familles et des autres personnels rejoint tout à fait celle des enseignants, à quelques différences près. Les familles peuvent aussi se sentir blessées lorsque l'enseignant suggère un manquement qui aurait eu lieu à la maison, mais aussi – et cela n'apparaît pas du tout dans le questionnaire enseignants – lorsque l'enseignant, trop concentré sur les élèves en difficultés, n'a « rien à dire », ou écrit tout naturellement « RAS », à propos des élèves performants ou dociles, comme si leurs efforts, leurs réussites, importaient peu ou moins.

7.2.2. Formules que les enseignants disent favoriser

À l'unanimité, les enseignants répondants soulignent l'importance des formules de politesse, quel que soit le message, le support ou l'énervement éventuel si un mot est écrit « à chaud » après un événement. Ils insistent sur le fait de rester le plus factuel possible et de favoriser les formulations positives, surtout pour ce qui concerne les évaluations des élèves. Ils disent que tout écrit doit dégager de la bienveillance et inviter à trouver des solutions ensemble lorsque des difficultés se présentent. Pour que les familles se sentent écoutées et respectées, les enseignants privilégient des formulations avec un bon niveau de langage – mais sans condescendance – et davantage liées aux attentes institutionnelles qu'à leur propre personne, leur propre opinion. Ils mettent l'accent sur des phrases encourageantes pour l'élève, notent l'utilisation du conditionnel ou de formules impersonnelles pour rendre leur propos « moins brutal » ou moins subjectif. Quelle que soit la situation à laquelle ils sont confrontés, il leur est important de ne pas se montrer ni intrusifs, ni indifférents, ni accusateurs. Ces tournures bienveillantes et encourageantes sont attendues par les familles et les autres membres de la communauté éducative, qui pointent également la nécessité d'un échange qui favorise la coopération. À court ou moyen terme, il peut être intéressant de créer un outil de sondage tel que celui-ci, possiblement intégré à un ENT, adaptable et utilisable au sein de chaque école ou établissement, afin d'apporter collectivement des améliorations adaptées aux zones de tensions non résolues lors des réunions parents-professeurs ou des conseils d'administration. D'autre part, si l'on construit des formations d'enseignants sur cette thématique, n'est-il pas envisageable d'y convier également les familles, ainsi que les autres personnels ? Les outils de formation à distance, les logiciels de visioconférence, permettraient aujourd'hui de mettre en place des espaces de communication plus

horizontaux et de diffusion plus large que le *huis clos* parfois reproché aux établissements. L'objectif du bien-être de chacun est le même : réconcilier la relation entre les familles et professeurs pour la réussite mutuelle des missions de chacun, et en premier lieu celle des enfants.

8. Discussion : Quelles libertés vs quelle harmonisation ?

Si les réponses à ce sondage semblent mettre au jour des évidences, pourquoi ces écueils demeurent-ils aussi *sensibles*, puisque tout le monde semble d'accord dans ses déclarations, que ce soit sur le fond, la forme, les supports, et les compromis nécessaires à toute communication quelle qu'elle soit ? Est-ce inéluctable ? Et, sans le jeu de mots qui tombe à propos, est-ce un *conflit de classes* ? Ces problèmes de communication sont-ils observables au même niveau dans un autre corps de métier ?

Comment faire pour bâtir une réelle harmonisation, tout en gardant, d'un côté, la liberté pédagogique, l'adaptation et l'accueil de chaque famille ? Il semble que, parfois, chacun des acteurs de la communication École-familles est en attente de l'autre, en attente que l'autre comble ses faiblesses et, à la fois, fasse preuve de compréhension. Le paradoxe, c'est qu'en même temps, chacun demande que l'interlocuteur reconnaisse sa légitimité propre, son autorité par rapport à l'enfant, d'où, presque obligatoirement, l'installation d'une concurrence. Mais qui doit répondre aux attentes de qui ? L'enseignant répond-il aux attentes des parents ? Les parents répondent-ils aux attentes de l'enseignant ? Les enfants répondent-ils aux attentes de leurs parents face aux enseignants ? L'élève répond-il aux attentes de l'enseignant face à ses parents ? L'enseignant répond-il aux attentes de leurs élèves face à leurs parents ? Les parents répondent-ils aux attentes de leurs propres enfants face à l'enseignant ? Les parents eux-mêmes enseignants répondent-ils à leurs propres attentes et aux attentes de leurs enfants ? Ces questions soulignent ou exacerbent la tension qui préexiste dans chaque situation de communication, car comme le signalent les théoriciens de la politesse linguistique, Brown et Levinson (1987), chaque situation de communication met en danger la *face* de l'un ou l'autre énonciateur.

Tout ceci nous amène à considérer la communication entre les enseignants et les familles comme un genre de discours à part entière, avec ses spécificités propres : nous développerons progressivement ce point dans la deuxième partie.

Résumé du chapitre 3 :

Ce chapitre explique la démarche chronologique qui nous a fait passer de la base hétérogène des données collectées à une organisation plus logique de l'ensemble de notre corpus, grâce notamment à ces apports théoriques. À partir des avancées de la textométrie et de nos réflexions à propos du genre épistolaire éducatif et ses générèmes, ce chapitre fait un point théorique sur la linguistique de corpus et son lien avec certains de nos choix, explique l'une des démarches méthodologiques liées à l'analyse des données textuelles par outil informatique, décrit des potentialités de TXM, l'annotation des métadonnées et le partitionnement de ce corpus. La fin du chapitre apporte un éclairage sur le fait que nous utilisons généreusement et progressivement images et modélisation de recherche.

> CHAPITRE III <

CONSTITUTION DU CORPUS, TEXTOMÉTRIE ET MODÉLISATION : COLLECTE ET EXPLOITATION DU MATÉRIAU D'ÉTUDE

Introduction

Une fois qu'un certain nombre de documents disparates ont été collectés, de manière progressive et à partir de sources diverses, nous nous sommes demandé comment traiter toutes les données, de manière méthodique et pratique à court et long terme, pour pouvoir réutiliser ce corpus, le compléter en vue de recherches ultérieures, et lui permettre d'être partagé avec d'autres chercheurs. Devant la quantité et l'hétérogénéité de la récolte, une question se posait : comment organiser à la fois logiquement et consigner de manière plus homogène toute une malle à la fois physique et dématérialisée de communications *en tous genres* ? Il ne s'agissait pas seulement de ranger l'ensemble de manière cohérente, c'est-à-dire classiquement sous forme de dossiers numériques *juxtaposés* aux données papier compilées dans un carton, mais surtout de choisir une méthode de classification de contenus qui permette à la fois une unité et une certaine aisance et logique de navigation. La question des métadonnées s'est alors posée : comment garder certaines informations tout en respectant l'anonymat des sources – même géographiques – et donc la vie privée des particuliers, conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD). Ce texte juridique européen de 2016, « relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données » (CNIL, 2016), a été avancé, en plus du manque de temps, par les voies hiérarchiques qui ont officiellement refusé de nous laisser consulter leurs documents, malgré une déclaration d'anonymisation et la caution scientifique. Le secret des sources sera donc rigoureusement respecté.

Pour faciliter le traitement de ces données, nous nous sommes donc intéressée à la linguistique de corpus, notamment aux fonctionnalités offertes par les outils informatiques, que nous allons présenter dans les paragraphes ci-dessous. Ce chapitre nous permettra également de développer l'intérêt heuristique et didactique que représente la modélisation de recherche, que nous aurons

particulièrement utilisée pour « penser en figures » (Guillaume, citant Leibniz : 1973 : 40) et partager les résultats de nos recherches lors de communications et formations.

1. La linguistique de corpus : une évolution entre histoire et actualité

1.1. L'influence des outils numériques sur la manière d'observer la langue

La linguistique de corpus prend son envol digital dans les années 1960 avec l'apparition et le développement de l'informatique, impliquant ainsi un nombre de plus en plus conséquent de corpus présentés sous un format électronique manipulable, ce qui permet un traitement informatique des données. Ces outils évoluent à grande vitesse et de manière exponentielle. La difficulté est alors de choisir l'outil qui correspondra efficacement à nos besoins, sans la contrainte d'en changer régulièrement, moyennant une nouvelle formation technique à chaque mise à jour ou nouveau logiciel plus performant : le risque d'obsolescence de l'outil est inévitablement proportionnel à la rapidité de son développement. Toutefois, grâce à l'informatique, un nombre non négligeable de textes sont ainsi devenus progressivement accessibles au plus grand nombre. Par exemple, le grand dictionnaire de référence du français, le *Trésor de la Langue Française* (TLF), qui reprend le titre de Nicot (1606), *Thresor de la langue francoyse, tant ancienne que moderne*, est issu d'une immense base de données collectées numériquement dans la littérature française des XIX^e et XX^e siècles, à savoir le corpus *Frantext*, créé dans les années 1970. Ce dictionnaire de 16 volumes achevé en 1994 définit les corpus dans le domaine de la linguistique comme un « ensemble de textes établis selon un principe de documentation exhaustive, un critère thématique ou exemplaire en vue de leur étude linguistique ».

John Sinclair, un linguiste britannique influant dans le domaine au début des années 1990 et souvent cité comme précurseur, l'a défini quant à lui comme « une collection de données langagières sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage » (Sinclair, 1996 : 4). Dans ce cas, les linguistes construisent leur corpus en sélectionnant un sous-ensemble de textes en guise d'objet d'étude, à l'aide de critères spécifiques choisis pour effectuer une étude linguistique, en fonction de données langagières attestées et non construites artificiellement ou par intuition, comme cela peut être le cas pour d'autres développements. C'est ce qui nous intéresse dans notre étude, l'analyse de données attestées issus de documents réels, puisqu'il s'agit d'en nourrir la formation des enseignants. Cependant, la création et la manipulation d'occurrences auront toutefois un intérêt comparatif et seront indiquées, en cas d'impossibilité dans le genre, à l'aide du symbole dièse (#) emprunté à la sémantique formelle (Roussarie, 2017), ou le traditionnel astérisque (*), qui indiquera l'agrammaticalité.

Chronologiquement, une question s'est posée : la linguistique de corpus est-elle une discipline à part entière ou une méthode ? Il existe plusieurs conceptions, répertoriées par Habert, Nazarenko &

Salem (1997 [1994]). Ils y définissent la notion de linguistique de corpus comme un « domaine de la linguistique qui se donne pour objet une réflexion sur des données langagières orales ou écrites réelles, pour les études linguistiques ». D'un point de vue méthodologique, elle aborde les problématiques liées à la constitution du corpus et des métadonnées, à l'enrichissement des données sous forme d'annotations ou à l'exploitation des corpus. On y étudiera essentiellement la langue à travers les productions authentiques des locuteurs, orales ou écrites, et non en utilisant uniquement ses compétences de locuteur. Dans notre cas, cela aura permis d'instaurer une certaine distance par rapport à l'objet d'étude : l'outil informatique apporte une focale d'objectivité dans un corpus dont le choix comporte nécessairement, au départ, une part de subjectivité.

1.2. Études qualitatives et quantitatives : une opposition inconciliable ?

La linguistique de corpus ne cherche pas nécessairement les formalismes mais plutôt à révéler les choix linguistiques opérés par des locuteurs dans des contextes réels. C'est une discipline qui relève de la linguistique appliquée et qui cherche à comprendre les mécanismes de la communication, pour apporter des solutions à des questions pratiques, ce qui sera notre cas à l'issue de cette recherche, avec l'objectif ultérieur de création d'outils de formation.

Traditionnellement, on oppose deux types d'observations : les observations qualitatives et les observations quantitatives, comme ceci est explicité dans Poudat & Langradin (2017) ainsi que dans Lebart, Pincemin & Poudat (2020). Dans une approche qualitative, on pourra s'intéresser à une série d'extraits issus du corpus, sous la forme de concordances – c'est-à-dire l'étude de l'utilisation d'un mot dans son contexte – ou l'observation d'une suite de fragments langagiers, des cooccurrences – l'étude de *segments répétés* appelés *n-grams* ou *n-grammes* dans les pays anglo-saxons. L'examen minutieux de ces extraits, l'annotation et l'étiquetage morphosyntaxique de leurs propriétés linguistiques fournit la base de ces observations. *A priori* à l'opposé, dans une approche quantitative, on s'intéressera au comptage des phénomènes observés, et l'on mettra l'accent sur les aspects statistiques, tels que la fréquence ou la rareté d'un phénomène, ou la corrélation de deux phénomènes concomitants. Dans le cadre de notre étude, ces deux approches sont complémentaires et nous intéresseront, puisque notre corpus se veut représentatif de la communication écrite entre les enseignants et les familles, ce qui nécessite de lui porter un regard à la fois quantitatif et qualitatif pour être considéré comme tel. Ceci nous permettra de mettre au jour certains faits de langues caractéristiques, syntaxiques, sémantiques et, par extension, pragmatiques, pour circonscrire le genre *épistolaire éducatif* et identifier ses sous-genres, ce qui sera développé en *Partie II*.

Ainsi, nous l'avons dit, deux approches fondamentales se côtoient, l'une déductive, *corpus-based* en anglais, qui utilise le corpus pour confirmer ou infirmer une hypothèse, et une linguistique de

corpus inductive, *corpus-driven*, qui cherche à explorer les données sans chercher à vérifier une hypothèse. Les deux sont non seulement complémentaires, mais ont besoin de l'outil informatique. De notre côté, si l'idée était de nous laisser guider par les données, sur le principe du *corpus-driven*, il nous fallait cependant anticiper les biais qui pourraient justement conduire à nous focaliser sur ce que nous attendons et, de ce fait, ignorer d'autres phénomènes moins attendus ou visibles après coup. Cet avertissement méthodologique est abordé par Kraif (2020), lorsqu'il évoque les tensions entre deux orientations opposées. À la suite de Pincemin (2011), qui indique que la linguistique de corpus poursuit un objectif descriptif et modélisant de la langue, tout en précisant en 2012 que ces données, quoique réelles, sont nécessairement « complexes et imparfaites », il explique que cette position exclusivement empiriste s'appuie sur une méfiance de l'intuition individuelle du locuteur vis-à-vis des observations concrètes, à savoir la conception rationaliste de Chomsky formulée par Sinclair (1991) en ces termes : « L'écart entre le sentiment linguistique des locuteurs concernant les détails de la langue et les faits récoltés objectivement à partir des textes est énorme et systématique ». Pour lui, l'idée de créativité linguistique infinie n'est pas compatible avec son modèle collocationnel probabiliste, tandis que, selon Leech (1992), une conception plus radicale valorise la *performance* aux dépens de la *compétence*. Ce dernier revendique l'idée selon laquelle la linguistique de corpus serait un « nouveau type de linguistique » (« *new kind of linguistics* »), affirmation que contestent Cori & David (2008). Ces derniers se posent la question suivante : « les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique ? ». Ils répondent par la négative et préfèrent utiliser l'expression « *d'approche sur corpus* » plutôt que l'étiquette « *linguistique de corpus* » ou « *Corpus Linguistics* » comme l'emploient les auteurs anglo-saxons cités précédemment.

Cette réflexion veut opposer les données construites – les phrases ou textes fabriqués par le linguiste et donnés à lire en contexte expérimental – et les données authentiques – celles produites en situation de communication non artificielle. L'objectif de Delais-Roussarie (2008), dans ce même numéro, est de montrer que les deux types de données sont complémentaires, que les données authentiques ne suppriment pas la nécessité d'avoir recours aux expérimentations à partir de données fabriquées, et que ces dernières peuvent être légitimement intégrées à un travail sur corpus entendu au sens large. Dans le cadre de notre recherche, les deux approches auront leur intérêt et ne s'opposeront pas de manière concurrentielle. En effet, le recours à l'outillage informatique viendra compléter nos premières explorations « intuitives » et nous aidera à contourner certains écueils pour une lecture plus objective, et peut-être éviter certains biais de confirmation. D'autre part, les données construites interviendront à titre de comparaison pour confirmer une interprétation, ou un usage de la langue particulier dans un genre. Cette variété d'approches semble nécessaire à nos analyses, notamment lorsque certaines manipulations de nos énoncés s'avèreront *possibles* mais *non attestées*

au sens de Milner (1989) lorsqu'il souligne un point qui nous intéresse particulièrement : « le possible de langue et le possible matériel sont disjoints », et ceci à travers le prisme du genre de discours.

C'est également ce que démontre Krazem (2019), lorsqu'il remet en cause les travers de ce qu'il nomme « l'idéologie du corpus », qui prendrait le risque de conférer au nombre de mots une caution scientifique qui serait plus valable qu'une approche qualitative. Il démontre dans cet article, à la suite de Biber (1988), que le nombre de mots reste moins pertinent que le nombre et la diversité des genres de discours pour justifier une théorie grammaticale. Toute production linguistique, orale ou écrite, est aujourd'hui numérisable, mais pas (encore) numérisée, et *quid*, entre autres, des productions d'enfants, de locuteurs allophones – confirmés ou non confirmés avec alternance de codes – de la créativité des argots et des licences poétiques ? En effet, quelle que soit l'immensité du corpus, Krazem (2019) rappelle que « personne n'a jamais prouvé que la totalité des données correspond à la totalité des potentialités du système linguistique », quand bien même les ordinateurs du futur enregistreraient et organiseraient en système toute production à l'insu des individus, et l'on imagine mal une intelligence artificielle s'essayer à la construction autonome d'une grammaire de la langue. Ce que Krazem (2007/ 2019) prouve par l'exemple des infinitifs libres et leur sujet sémantique, impossible à identifier par une analyse automatique ou un étiquetage morphosyntaxique, aussi perfectionné soit-il : « tous les genres de discours confirment l'obligation d'une interprétation humaine du sujet du verbe » (2019 : 60). Ainsi, le nombre de mots, les pourcentages, en somme, l'outil informatique en lui-même ne peut suffire dans notre étude, d'autant plus que nous montrerons que le genre de discours aura nécessairement une influence sur la langue utilisée dans nos énoncés.

1.3. Concilier méthodes et outils autour d'un « corpus à géométrie variable »

De son côté, Williams (2005) définit les corpus comme « des ensembles de textes choisis et ordonnés selon des critères précis », à la suite des travaux de Atkins *et al.* (1992), Biber (1988, 1993), Sinclair (1996) et Rastier (2004). Biber indique notamment que la notion de genre est une dimension nécessaire à prendre en compte pour construire un corpus et organiser son analyse, ce qui sera notre cas.

Pour construire un parcours d'analyse, de la constitution de corpus aux questions de recherche conduisant aux interprétations, Née (2017) distingue plusieurs sous-disciplines d'analyse des données textuelles (ADT) : la statistique lexicale, qui s'intéresse à la fréquence de mots dans un texte, l'analyse du discours (AD), qui s'intéresse aux régularités d'un discours en les mettant en relation avec un contexte, et la lexicométrie, au départ axée sur le lexique, qui se rapproche de plus en plus de la textométrie en prenant en compte l'ensemble d'un texte. À ce titre, n'oublions pas les principes de la sémantique interprétative développée par Rastier depuis 1987, parfois présentée comme opposée à l'analyse de discours à cause des contraintes inhérentes à la langue, mais pour qui le sens d'un mot

ne peut être dissocié du texte dans lequel il apparaît, du genre du texte et du discours dans son contexte social, ce que nous observerons plus précisément dans les paragraphes suivants. Ceci ne nous semble pas opposé, dans notre corpus, ces trois approches étant ici complémentaires et susceptibles d'apporter des éléments d'analyse. En effet, la recherche statistique vérifie la loi de Zipf (Lafon, 1980/1981), c'est-à-dire une loi de fréquence qui se vérifie constamment dans tous les textes et toutes les langues : par exemple, les *hapax*, les mots de fréquence 1, représentent 30% à 50% des mots d'un texte, ce qui s'avère applicable à notre corpus, notamment par le biais de certains prénoms, auxquels nous ne pensions pas dans un premier temps, pensant que les routines auraient réduit le nombre d'*hapax*.

Méthodologiquement, la linguistique de corpus aura ici son intérêt, du fait de l'utilisation d'un matériau langagier authentique. Nous poursuivrons ainsi l'objectif de décrire les faits de langue dont notre corpus représente un échantillon de convenance suffisamment représentatif d'une relation épistolaire particulière, sans ancrage géographique, dans un contexte socio-professionnel donné, et une amplitude temporelle globalement circonscrite entre 2010 et 2023. C'est pourquoi, notre corpus d'étude, hétérogène ou plutôt dépareillé dans sa totalité, est constitué comme un « corpus à géométrie variable », pour reprendre l'expression de Pincemin (2012). En effet, puisque notre parcours interprétatif sera plus spiralaire que linéaire, nous ferons porter nos analyses, tantôt sur l'ensemble du corpus, tantôt sur les sous-corpus, tantôt sur ses différentes partitions internes, ce que nous décrirons au paragraphe suivant, notamment comment nous sommes passée d'un partitionnement lié aux supports à un partitionnement plus générique, à l'aide des regards théoriques et pratiques des travaux de Rastier, Pincemin et Mayaffre.

2. Les principes de l'exploration de corpus

2.1. Définir un corpus : rôle et place de l'intuition

Selon Rastier (2004), la linguistique de corpus permet de construire une observation des normes, nécessaire transition entre linguistique de la langue et linguistique de la parole, qu'il décrit comme traditionnellement opposées mais que les méthodes de linguistique de corpus permettent de réconcilier : « Un corpus n'est pas plus un sac de mots qu'un nébuleux intertexte. Il est *structuré* d'une part en fonction d'une typologie des textes, qui se reflète dans leur codage, et d'autre part, dans chaque utilisation, par des sélections raisonnées de sous-corpus ». Il défend, nous le disions, une « conception non-antinomique de la dualité langue/parole », une dualité complémentaire et non opposée : selon lui, « la langue ne préexiste pas à la parole, elle est apprise en son sein, et la compétence des sujets évolue au cours de leurs pratiques effectives ». Trois questions se posent alors, quand il s'agit de choisir un objet d'étude :

- le corpus et sa nature, qui questionne un objet de linguistique ;
- le corpus et sa méthode de traitement, l'épistémologie qui permettra d'analyser les faits de langue observés ;
- la relation entre le corpus et sa forme, c'est-à-dire les conséquences de l'évolution du support sur la forme des énoncés : c'est une donnée qui nous intéressera particulièrement dans le cadre de l'observation de nos sous-corpus, à savoir la relation entre l'écriture du message et son espace et/ou espace-temps, que l'on peut métaphoriser en *lit de Procuste*.

Il y a donc trois types de corpus selon les chercheurs : le corpus lexicologique, qui peut idéalement prétendre à une relative exhaustivité, comme un *sac de mots* nécessairement en perpétuelle évolution ; le corpus phrastique, utilisé par les grammairiens et qui est constitué d'exemples qui ne sont pas forcément attestés mais « forgés » par l'intuition et la manipulation syntaxique, ce que Jacques (2005) nomme la « linguistique introspective » ; et les corpus textuels qui, même s'ils sont issus du même auteur ou locuteur, ne peuvent prétendre, ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité d'une langue. Ces conceptions semblent s'opposer, mais un principe universel est susceptible de réconcilier ces trois approches, à savoir « l'intuition linguistique » définie par Bajrić (2005). Il y expose des concepts et développe des arguments qui, si nous les rapprochons de ce que nous avons décrit précédemment, démontrent les nécessaires limites d'une linguistique de corpus qui se contenterait d'observer des données attestées empiriquement pour décrire la langue en fonction d'une méthodologie quantitative, au nom de la véracité transcendante du discours réel. *A contrario*, Bajrić nous montre que « toutes les langues possèdent des propriétés abstraites, non visibles de l'extérieur et inaccessibles à l'analyse des formes linguistiques », donc tout ce que nous pouvons observer, comme le signale Guillaume (1973), nous parvient en quelque sorte « trop tard » vis-à-vis de la pensée, car on n'observerait que le résultat de la délibération de la pensée. Les « opérations pré-énonciatives » qui conditionnent les formulations des locuteurs, dans leurs différences comme dans leurs similitudes ne peuvent être visibles, et pourtant, elles existent. L'analyse de données textuelles outillée par informatique ne permettra pas d'observer les structures linguistiques de l'intérieur, ne permettra pas non plus d'appréhender l'abstraction à l'œuvre dans le discours, surtout l'abstraction pré-énonciative, excepté, peut-être, dans des ouvrages de fiction dystopique où la machine prendrait le pouvoir sur l'être humain.

Bajrić cite également Tesnière (1982 [1959]) et rappelle à sa suite qu'« il n'y a guère d'autre méthode pour atteindre les faits syntaxiques purement abstraits que celle de l'analyse interne ». Il adapte un schéma de Guillaume, qui synthétise et rend visibles trois observables superposés : si la « méthode expérimentale » se concentre sur le visible, visibilité accessible à l'outil informatique, il n'en reste pas moins que l'origine de ces résultats énonciatifs ne l'est pas. L'analyse linguistique s'intériorise et nécessite donc la méthode introspective, qui rendra compte de « l'intériorité langagière », perspective mentaliste qui permet de proposer des transformations afin de mieux

comprendre les structures syntaxiques, porter des jugements d'acceptabilité, inventer, tout ce que la machine et les méthodes de calcul ne peuvent expérimenter, pour preuve l'imperfection des correcteurs orthographiques ou grammaticaux, qui, outre leur amélioration avec le temps, n'apportent pas de jugement d'acceptabilité fiable à 100%, indépendamment de la complétude des connaissances du système linguistique d'une langue. Bajrić fait apparaître que c'est justement cette perspective mentaliste qui nous permet l'analyse et l'interprétation des faits de langue, dépassant la dichotomie chronologique *parler une langue/comprendre une langue* de Tesnière par des va-et-vient analytiques, voire leur confrontation. C'est ce qui nous permettra d'interroger, en formation, l'origine, la répétition et le sens de ces routines à l'œuvre dans *l'épistolaire éducatif*, et d'interroger justement la légitimité de leur fonction normative chez les enseignants, ainsi que l'acceptabilité sémantique ou pragmatique de certaines formules après nos analyses.

Ainsi, le corpus collecté, même s'il est constitué, au départ, par un choix de recherche, est à la fois phrastique et cherche à être le plus représentatif possible, puisqu'il s'inscrit dans un contexte professionnel particulier aux prises avec ses routines, certaines bien ancrées qui, nous le verrons, se transmettent de génération en génération d'enseignants malgré l'évolution des supports, et d'autres qui viennent en complément, facilitées par l'outil informatique. Cependant, notre analyse, ainsi que celle des enseignants confrontés après coup à leurs propres écrits en formation, ne pourra se contenter d'une analyse quantitative, qui ne viendrait qu'en appui de cette tradition mentaliste.

Zribi-Hertz (1988) interroge également l'opposition entre l'approche générative et l'approche statistique, mais dans des énoncés oraux : elle affirme qu'il est impossible de calquer une grammaire prescriptive à partir d'une formulation spontanée d'énoncés qui, même attestés, manqueraient de recul et de réflexion sur la langue, et ne distingueraient pas le décalage entre *compétence* et *performance*, même lorsque l'énonciateur serait tout à fait conscient et capable d'apporter un jugement critique sur son énoncé. Elle indique d'autre part que ce type d'analyse, se basant uniquement à partir du corpus, passerait à côté des choix politiques ou militants de certaines formulations. C'est également un point que nous interrogerons vis-à-vis des routines de nos énoncés : quelles valeurs sont défendues implicitement par certains choix ou reproductions d'habitudes chez les enseignants rédacteurs de ces phrases, au sein d'un genre de discours ? Et puisque ces énoncés sont ancrés dans la situation d'énonciation du locuteur, quel est le poids du contexte situationnel dans la subjectivité de leur rédaction ?

2.2. La sémiotique de la constitution de corpus

Les investigations de Rastier en termes d'épistémologie de la linguistique de corpus, sonnaient déjà comme un appel à la méfiance vis-à-vis de tentations « fétichistes » voire hégémoniques des

corpus : « Tout corpus suppose [...] une préconception des applications, fussent-elles simplement documentaires, en vue desquelles il est rassemblé : elle détermine le choix des textes, mais aussi leur mode de "nettoyage", leur codage, leur étiquetage ; enfin, la structuration même du corpus » (2004). Il rappelle effectivement qu'elle n'est qu'un outil, une forme de nouveau rapport à l'empirique grâce à un nouveau mode d'observation, et vient en complément des théories linguistiques précédentes, sans la prétention illusoire de les supplanter radicalement. En approfondissant le concept de corpus textuels en linguistique, Rastier indique que le choix de ses composants lui-même est déjà générateur de sens, plus ou moins explicite : « Tout texte placé dans un corpus en reçoit des déterminations sémantiques, et modifie potentiellement le sens de chacun des textes qui le composent » (2001), c'est ce qu'il nomme « architextualité ». Il ajoute quelques années tard (2004) que, dans un corpus, le texte en constitue « l'unité minimale » et que c'est dans cet ensemble que « l'unité prend son sens ». Cela signifie que notre sélection d'éléments de corpus est nécessairement prédéterminée par des choix induits par nos hypothèses, intuitions et expériences empiriques. Il existe alors une incidence du choix du corpus sur l'analyse des textes, incidence que nous devons garder à l'esprit pour éviter les biais cognitifs lors de l'analyse des faits de langue.

Cette idée est également soutenue par Mayaffre (2005-b), qui définit le corpus comme « le lieu où se construit et s'appréhende le sens des textes. » Ainsi, le corpus est parfois perçu comme un « observatoire de quelque chose de transcendant » ou un « observé dynamique ». Il utilise la métaphore de la « chambre froide » pour désigner l'observatoire de quelque chose de transcendant, c'est la « chambre froide d'une théorie » ou un « observé brûlant », « autonome » et « réflexif » car producteur de sens dans l'organisation particulière qu'il propose du parcours interprétatif qui débouche sur une théorie ou une connaissance *a posteriori*. Donc nous pouvons constater la complémentarité de deux conceptions qui interagissent, entre un outil qui permet de rendre compte d'une réalité qui serait « transcendante », c'est-à-dire la langue, et un objet vivant de recherche et de connaissance dont la description débouchera à son tour sur des modèles, à leur tour perçus comme « transcendants ». C'est ce que nous observerons à l'intérieur de nos occurrences : nous questionnerons les faits de langue observables voire générés par l'épistolaire éducatif au regard de leur utilisation spécifique, et inversement.

Pour préciser certains éléments qui nourriront la description de notre propre corpus dans le dernier paragraphe de ce chapitre, nous nous appuyerons sur les travaux de thèse de Pincemin (1999). Dans le *chapitre VII*, « construire et utiliser un corpus », elle définit le corpus et sa description d'études quantitative et qualitative, pour nous complémentaires. Nous l'avons dit, et Pincemin le détaille, le corpus ne se laisse pas uniquement définir formellement, comme une collection de textes empilés ou une suite de caractères alphanumériques. Il vérifie trois types de conditions : des conditions de signifiante, des conditions d'acceptabilité, et des conditions d'exploitabilité, ces trois

conditions étant déterminées par les opportunités et le regard qui le constitue. Si un corpus porte sur un objet particulier, comme c'est notre cas, s'il est réuni dans un objectif particulier, et que la réalité est perçue au travers d'un regard, les conditions de signifiante de nos résultats seront à interroger. De même que les conditions d'acceptabilité, à savoir si nos données sont suffisamment représentatives et suffisamment homogènes, ce qui constitue la condition d'exploitabilité. Chacune de ces conditions demandera à être commentée, à mesure de l'identification de faits de langues jugés représentatifs, et pourra faire l'objet de recherches ultérieures.

Ainsi « l'intertextualité », notion proposée par Kristeva (1969), évoquée par Rastier et Pincemin (1999) ou « l'interdiscours », notion utilisée par Adam (2006) et Paveau (2006). Théorisée par Pêcheux (1969/1975), reprise par Malidier (1993), ces deux notions nous sembleront faire sens au cœur même de notre corpus, d'où l'intérêt de préciser ci-après notre partitionnement, la gestion des métadonnées et les éléments que nous ne prendrons en compte qu'à titre de comparaison. Nous verrons que certains éléments, même s'ils ne sont pas conçus comme un *texte* par l'énonciateur, chacun écrivant son énoncé, le sont par les destinataires (directs et/ou indirects), donc nous aurons à choisir le ou les angles de vue qui feront sens et isotopies.

Ces notions d'intertextualité et d'interdiscours au sein de notre corpus mettront en évidence un lexique doxique spécifique, une phraséologie récurrente malgré l'hétérogénéité de l'origine du corpus et la dizaine d'années qui séparent parfois des éléments similaires : répétitions et routines montrent bien la présence d'un « déjà-là » reproductible dans un contexte professionnel spécifique, comme le souligne Adam (2006) : « Les préconstruits signalent un assujettissement idéologique par la présence d'un "déjà-là", d'un "antérieur au discours" dont les sujets ne perçoivent plus les origines et sur lequel se fonde leur intradiscours ».

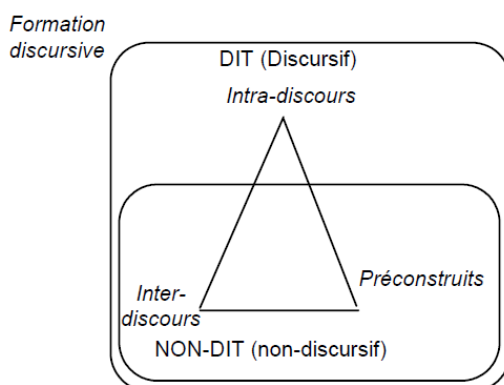


Figure 15. Adam (2006), in revue Tranel n°44

Il propose une schématisation des réflexions de Pêcheux cité par Malidier (1993), sous forme de pyramide (Fig. 15), qui montre bien que ce qui est « dit », « lisible » dans nos énoncés, ne peut reposer que sur une base plus large, à la fois de « préconstruits », dans le contexte qui nous occupe. Il s'agira notamment de la doxa du système éducatif français, construite par l'usage et son poids

historique, et puis des « interdiscours », constitués par les routines et l'influence immédiate des pairs énonciateurs. Adam lui a cependant préféré le terme « d'iceberg », insistant sur le « non-dit », dont nous observerons qu'il se révèle parfois visible dans l'interprétation des faits de langue récurrents qui constituent certains critères génériques et imposera au(x) destinataire(s) l'obligation d'un enrichissement pragmatique pour comprendre les actes de langage, notamment les valeurs illocutoires voire perlocutoires de certains énoncés.

3. Constitution d'un corpus hétérogène : présentation des objets discursifs

Pendant quelques mois, nous avons pu recueillir de nombreux documents issus de sources multiples : établissements, particuliers (élèves, parents, enseignants), associations de parents. Le corpus s'est ensuite étoffé et affiné, à mesure des échanges avec des collègues, particuliers, enseignants stagiaires et personnels d'inspection, après certaines communications⁴⁶.

3.1. Partition du corpus

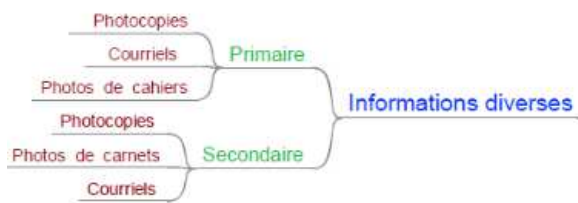
De notre côté, une fois collectés, nous avons dans un premier temps synthétisé nos propres éléments de corpus sous la forme arborescente d'une carte mentale ou carte heuristique, pour des raisons de simplification de présentation mêlant sous-genres, supports et divisions potentiellement porteuses de pistes d'analyse, comme nous pouvons le voir à la page suivante (*Fig. 16*). Cette figuration nous a permis dans un premier temps de réfléchir à quel type de saisie informatique choisir, sans oublier de source, et quelles métadonnées seraient pertinentes pour anticiper l'exploration du corpus.

D'autres schématisations seront opératoires et bien entendu plus pertinentes dans les paragraphes et chapitres suivants, en fonction de ce que nous souhaitons mettre en valeur et étudier à la lumière des travaux de Rastier, d'Adam et de Krazem, cette première représentation fut la première étape de classification qui aura permis de déterminer des catégories, organiser une première forme de classement et de poser les bonnes questions quant aux métadonnées.

⁴⁶ Notons ce changement de paradigme entre le début de cette thèse et la fin : les Rectorats et établissements solaires (du secondaire, les écoles primaires ont toujours été plus favorables à la consultation des documents) ont catégoriquement refusé de répondre favorablement à mes sollicitations et demande de documents en 2019/2020. En revanche, le dialogue avec les personnels de direction et inspecteurs est devenu plus riche et ouvert à partir de 2022, avec des propositions de nous fournir des éléments de corpus.

À titre de comparaison :

- Appréciations sur copies d'élèves
- Extraits de cahiers de texte
- Courriers de sanctions disciplinaires



CORPUS de communication écrite Ecole -> Familles

Bulletins scolaires

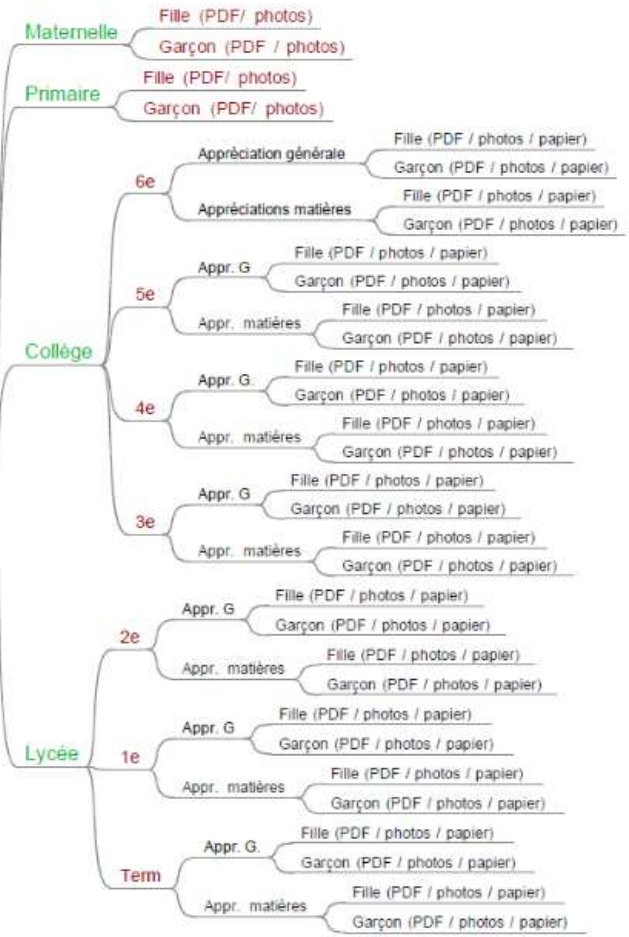


Figure 16. Carte mentale synthétisant la collecte du corpus d'étude

3.2. Classement en fonction des objectifs communicationnels

Comme nous pouvons le voir sur cette carte mentale, tous les documents collectés sont issus exclusivement de communications écrites provenant d'établissements scolaires en direction des familles ou responsables légaux des élèves inscrits. Nous avons collecté ces données en format papier, quand des particuliers nous ont fourni des photocopies de leurs documents, ou des photographies et fichiers PDF envoyés numériquement. Il s'agit prioritairement de *bulletins* ou *bilans* scolaires, partitionnés en fonction du niveau de classe, de la première année de maternelle au lycée, eux-mêmes divisés en fille/garçon, pour pouvoir observer rapidement, grâce aux métadonnées et indépendamment de notre intuition, s'il subsiste une différence entre les écrits réservés aux filles et ceux destinés aux garçons, conformément à certains stéréotypes de genre encore présents dans la société française, notamment à l'École, malgré les ambitions égalitaires des textes officiels⁴⁷. Comme nous pouvons le voir sur ce schéma également, nous avons envisagé préalablement de diviser les appréciations générales des appréciations liées aux disciplines, mais nous avons décidé ensuite de conserver la dénomination des matières dans le texte lui-même, l'appréciation générale étant ici traitée comme l'une d'entre elles, pour que le bulletin reste lu comme un tout et pouvoir observer les répétitions syntaxiques et lexicales internes.

Nous avons, d'autre part, collecté un certain nombre d'*informations aux parents*, également issues de sources diverses, entre supports papier photocopiés, informations manuscrites ou courriels. Mais un troisième type d'écrit a attiré notre attention, que nous avons nommé *réprimandes*, notamment parce que ce terme fait parfois l'objet d'une rubrique à part entière dans les carnets de liaison⁴⁸, et qui permet aux enseignants de faire état d'un manquement répété au règlement intérieur. Nous remarquerons dans les prochains chapitres que ce type d'écrit est très routinisé, alors que, contrairement à d'autres, il n'est pas règlementé par des textes officiels. Ainsi, nous pourrions voir que le concept de *réprimande*, ses routines et ses actes de langage peuvent apparaître dans d'autres types d'écrit ou autres supports qu'une rubrique prévue à cet effet. À titre de comparaison, et pour faire apparaître les spécificités de chacun de ces écrits, nous observerons occasionnellement d'autres extraits rédigés : des appréciations sur des copies d'élèves, des extraits de *cahier de texte* dans lesquels les devoirs sont inscrits, et des courriers infligeant une sanction disciplinaire. L'aspect comparatif s'étendra également à d'autres genres de discours.

Ainsi, les écrits des familles en direction des enseignants ne font pas partie de notre objet d'étude, notre propos n'est pas là, parent n'est pas un *métier* institutionnalisé avec un référentiel de

⁴⁷ Nous avons conservé cette métadonnée pour des recherches ultérieures mais ce point ne sera pas traité pour lui-même ici.

⁴⁸ Cette rubrique n'a pas de nom officiel, ce qui implique une relative variation dans leur dénomination : remarques ou observations écrites, observation travail et/ou comportement, réprimandes, etc.

compétences à valider, en dehors du cadre juridique. Ne font pas partie de notre corpus d'étude non plus ceux de la hiérarchie en direction des enseignants, excepté les références aux textes officiels, qui ne sont pas à proprement parler une communication épistolaire professionnelle. En effet, cette dernière est accessible à la société entière, encore qu'il existe quelques similitudes, à savoir l'ancrage local et temporel, la signature possible, l'écriture et la réception différées, et la valeur illocutoire injonctive. Une étude plus vaste pourrait être menée dans ce sens, notamment pour éviter la suspicion – certes légitime – d'une recherche à charge des enseignants car unilatérale, ce qui n'est cependant pas l'objet de cette thèse. Ainsi, nous devons nous restreindre à un seul « niveau » au sens de Rastier (2001), lorsqu'il explique comment référencer les textes, et propose de « coder le genre des documents », en lien avec la manière dont ils sont utilisés par les usagers de ces discours : « à chaque pratique sociale, correspond un domaine sémantique et un discours qui l'articule ». Et en l'occurrence, ce qui nous préoccupe ici, c'est le discours écrit des enseignants, dont les parents sont destinataires directs ou indirects.

Pour faire écho à Rastier, nous suivrons également la démarche de Pincemin (2012), qui nous apporte un éclairage méthodologique adéquat vis-à-vis de notre corpus, afin de le sous-partitionner de la meilleure manière :

Pour épouser tour à tour les différentes dimensions de variation du corpus, le parcours d'analyse textométrique peut en particulier prendre la forme d'une alternance entre étude du corpus partitionné et étude de sous-corpus : après une vue d'ensemble dressant une forme de typologie des différentes parties du corpus selon un critère donné, chaque partie peut ensuite être analysée pour elle-même et à son tour être étudiée dans ses variations internes.

Face à un corpus mêlant plusieurs genres, on peut donc, dans un premier temps, confirmer les contrastes dominants entre ces genres par une étude sur le corpus entier. Puis, dans un second temps, chaque genre, pris comme sous-corpus, peut faire l'objet d'une nouvelle recherche de contraste interne, où observer plus finement les fidélités et les ruptures au genre, voire les anomalies d'attribution générique. (Pincemin, 2012).

Notre corpus étant constitué d'éléments disparates, la perspective d'une description et comparaison – interne et externe – par le prisme des genres de discours sera celle retenue et développée en deuxième partie. La description des objets et leur comparaison nous mènera à la recherche d'une unité qui fera apparaître des éléments spécifiques et des contrastes internes.

4. L'analyse de données textuelles grâce à la textométrie

4.1. Le choix de TXM

La textométrie ou la lexicométrie sont des disciplines qui s'intéressent à la mesure d'aspects quantitatifs concernant, entre autres, la distribution du lexique dans les textes. Cet aspect quantitatif ne doit pas faire oublier que la machine ne se substitue en aucun cas à l'interprétation et l'intuition du linguiste humain, elle n'est qu'un outil à son service. En effet, même si Rastier (2004) nous indique

que la lexicométrie a tendance à se focaliser sur les lexèmes, l'étude de leur contexte peut faire apparaître un certain nombre de régularités syntaxiques qu'il s'agit d'interroger et d'analyser, par exemple, au regard de la doxa véhiculée par leur utilisation récurrente. Il nous a donc semblé pertinent d'utiliser un outil de textométrie afin d'explorer notre corpus, notamment par l'étude de concordances, ou l'observation des points communs et différences selon les énoncés : en effet, la fréquence du lexique, mais surtout ses différentes tendances d'utilisation, sera intéressante à titre de comparaison entre différents sous-genres, d'un énonciateur à l'autre, ou encore en termes de choix des temps verbaux, la valeur des formes grammaticales, grâce à l'étiquetage morphosyntaxique de *Treetagger*, un outil permettant d'annoter un texte avec des informations sur les parties du discours et de lemmatisation.

À la recherche à la fois de simplicité et d'efficacité, nous avons choisi le logiciel libre TXM⁴⁹, qui émane d'un projet de chercheurs lyonnais depuis 2009, Heiden, Magué et Pincemin, de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Lyon. Ce logiciel a été créé de manière à rester *open-source*, c'est-à-dire ouvert et transparent quant aux procédés de calculs utilisés, pour garantir leur fiabilité et leur reproductibilité. Il possède l'avantage d'être gratuit, facilement installable, soit en application de bureau sous tous les systèmes d'exploitation, soit en ligne via n'importe quel navigateur. De plus, le site du logiciel comprend une bibliographie, de la documentation, une formation au logiciel, et la possibilité d'intégrer, à partir de son adresse électronique, une communauté d'utilisateurs qui permet rapidement l'entraide en ligne et la réactivité des concepteurs.

Pour l'utilisation que nous avons visée, TXM offre la possibilité de découper le corpus en sous-parties, ce que la linguistique de corpus appelle « partitionner », en s'appuyant sur les informations intégrées au corpus, sans limitation de nature ou de nombre. Ceci peut être réalisé sous forme de tableau ou de document texte. Le document texte nous semblait préférable, notamment pour des facilités de saisie et une relecture plus aisée. Par exemple, pour les bulletins scolaires, nous avons intégré des métadonnées⁵⁰ à un document texte sous formes de « variables étoilées », qui séparent les bulletins comme des textes différents, métadonnées constituées par le prénom de l'élève, le sexe, le niveau, l'année scolaire et l'établissement anonymisé par un numéro arbitraire, ce qui ressemble à ceci (*figure 17*) :

```
**** *eleve_Alexis *sexe_garcon *niveau_3e *annee_20192020 *etablissement_college1
```

Figure 17. Métadonnées sous forme de « variables étoilées » lors de la saisie du corpus à intégrer dans TXM.

⁴⁹ Le logiciel TXM est téléchargeable sur le site : <http://textometrie.ens-lyon.fr>.

⁵⁰ Nous tenons à remercier Serge Heiden et Bénédicte Pincemin pour leur aide précieuse en juillet 2020 quant au choix du fichier à importer, des métadonnées et l'aide technique pour l'import et la présentation du corpus, ainsi que les conseils ponctuels dans la liste de diffusion *TXM-users*.

Tout ceci se doit d'être pensé en amont, lors de la saisie du corpus, ici réalisée entre décembre 2019 et octobre 2021 pour la majorité du contenu, et appliqué pour chaque page (un bulletin = une page)⁵¹. Concernant le prénom, qui, rappelons-le, sera modifié dans nos publications en cas de trop grande rareté, nous nous sommes posé la question de le remplacer directement dans notre saisie ou non. Si Krazem nous a suggéré d'en conserver toutefois la *connotation* éventuelle, *connotation* sociale ou liée aux origines étrangères des élèves, Pincemin nous a conseillé de conserver tout de même les prénoms originaux dans le corpus lui-même, en cas de besoin pour des recherches ultérieures – sociologiques, par exemple – et de les modifier uniquement en cas de publication. Nous suivrons ces deux conseils, qui ne se contredisent pas, et nous ont conduite à envisager d'ajouter une métadonnée plus tard, si se dessinent différents « profils d'élèves ».

Toutes ces informations pré-intégrées permettent ensuite une aisance de navigation, car ces métadonnées sont lues par TXM pour créer différents découpages et réaliser une étude contrastive sur un voire deux écrans simultanément. D'autre part, même si l'instrumentation ou les statistiques seules ne sont pas une garantie d'objectivité – nous l'avons dit en évoquant le choix de notre corpus, puis les requêtes, bien entendu conduites par le chercheur – l'outil informatique, outre sa vitesse d'exploitation, est une aide méthodologique et possède des vertus exploratoires telles que le repérage de régularités inattendues ou l'infirmité rapide d'une hypothèse trop subjective. Nous y questionnerons donc la présence de tel ou tel fait de langue, sa fréquence, son évolution sur une dizaine d'années, sa résonance dans l'ensemble du corpus, la phraséologie et sa polarité doxique. En effet, face à la multiplicité des parcours et questionnements possibles, l'intérêt des requêtes ne sera pas guidé par les potentialités de l'outil informatique, car comme le souligne Lebart (1975), « es méthodes d'analyse factorielles [...] ont un assez grave inconvénient : elles fournissent toujours un résultat ! », mais un résultat de calcul n'est pas en soi une réponse à une question de recherche sémantique, ni une interprétation. C'est pourquoi nous devons expliciter nos choix qui impliqueront que nos résultats, quel que soit leur potentiel de représentativité, seront circonscrits dans leur propre cadre et n'auront pas une vocation universelle. Des recherches ultérieures pourront confirmer, nuancer ou localiser certaines conclusions.

4.2. Quelles fonctionnalités pour quelles observations ?

Plusieurs ouvrages collectifs sont spécialisés dans la méthodologie textométrique : Née (2017), et Lebart, Pincemin et Poudat (2019). Dans notre corpus, il ne s'agit pas de prétendre à l'exhaustivité, mais d'établir un échantillonnage suffisamment représentatif pour élaborer une description des faits de langue spécifiques aux écrits des enseignants, c'est-à-dire décrire les traits et caractéristiques de ce

⁵¹ La consultation du document importé dans TXM est possible en suivant le lien disponible en annexe.

ou ces types de discours particuliers. Pour cela, nous pourrions nous pencher sur le calcul de spécificités, c'est-à-dire un calcul qui vise à mettre en évidence des suremplois ou des sous-emplois de certains mots. À partir d'un ou plusieurs thèmes, par exemple les résultats scolaires, nous pourrions concevoir une exploration lexicométrique qui mettra en évidence un traitement particulier, syntaxique et sémantique de certains vocables. Plus généralement, en nous appuyant notamment sur la description qu'en font les travaux de Lafon (1980/1981), la recherche de concordances permettra d'explorer un texte à partir des formes, ou, pour les outils qui intègrent un étiqueteur morpho-syntaxique, à partir des lemmes pour avoir accès à toutes les formes fléchies d'un mot ou d'une catégorie syntaxique. Les expressions régulières, qui sont présentes dans pratiquement tous les systèmes de traitement de corpus, permettent d'affiner les requêtes en les précisant. D'autre part, en traitant notre corpus, nous allons observer les *segments répétés* c'est-à-dire les suites de mots récurrentes : cette fonctionnalité est souvent utilisée pour repérer les expressions ou figements propres à un genre de discours, ce qui nous intéresse ici.

D'autres fonctionnalités de ces outils informatiques, et notamment TXM, comportent des *index* qui nous permettent aussi de lister de façon ciblée et hiérarchique, en commençant par les plus fréquents, les adjectifs ou verbes qui s'associent à ce nom. En effet, si le nom s'avère fréquent (une centaine d'occurrences ou plus), nous pouvons générer une synthèse statistique des contextes avec un calcul de cooccurrences, pointant les mots surreprésentés dans son voisinage. Par ailleurs, nous pourrions quantitativement évaluer la forte ou faible utilisation de certains mots dans certains types de documents, ce que le logiciel nomme « spécificités », ou de certaines expressions utilisant ces mots. Et si notre corpus tend à se compléter sur une certaine durée – par données plus anciennes *versus* des données plus récentes – des observations diachroniques pourraient aussi être envisagées, par exemple, le glissement d'un mot vers un autre, l'apparition ou la disparition de termes ou d'expressions, *etc.* Par exemple, une investigation portant sur le lexique sera développée en *Partie III ; chap. 3*, particulièrement sur l'utilisation du vocable *élève* dans les bulletins et bilans scolaires. Ainsi, nous avons pu utiliser ce logiciel de traitement de corpus pour extraire une concordance : la concordance du mot *élève* en tant que « KWIC », « *key word in context* » au sein de son contexte syntaxique, en recherchant l'expression qu'on appelle en français *pôle* ou surtout *pivot*. Nous avons donc recherché les concordances du mot *élève*, extrait à partir de lemmes ou de la catégorie syntaxique du nom. Est alors apparue l'expression dans son contexte gauche et droit, et d'ensuite observer et analyser les cooccurrences, c'est-à-dire les associations lexicales récurrentes autour de ce mot. Ce type d'exploration permettra d'observer le fonctionnement linguistique de plusieurs éléments dans l'ensemble du corpus, pour voir si certains faits de langue permettent de définir ce genre particulier et réciproquement.

D'autre part, l'étude des concordances sert à explorer le fonctionnement linguistique des éléments. Ici, en observant l'environnement lexical du mot, on en comprendra mieux le sens et la fonction symbolique, linguistique ou historique que cet élément peut remplir. Ce qui impliquera une analyse sémantique, « sémantique interprétative » au sens de Rastier (2009 [1987]), car lorsqu'un sème est répété, il constitue une isotopie. En effet, l'analyse sémiotique d'une production sémiotique visera à en dégager les sèmes, c'est-à-dire les éléments de sens, à définir leurs regroupements (isotopies et molécules sémiques) et à stipuler les relations entre ces regroupements (relations de présupposition, de comparaison, *etc.*, entre isotopies). Ce qui est intéressant dans l'ensemble de nos données, c'est que si les énoncés du corpus sont écrits unitairement par plusieurs scripteurs successifs, l'ensemble de la page reçue est lue comme un tout pour les parents de l'élève concerné.

L'un des bémols saillants, dans l'utilisation de la linguistique outillée, réside dans l'identification des critères absents, et, dans notre corpus, comment repérer les ellipses grâce à l'outil informatique. Nous devons pour cela utiliser humainement les potentialités de l'outil, et chercher ce qui, habituellement, est cooccurrent à l'ellipse. Par exemple, parce que nous avons cherché les absences de sujets dans les *appréciations* de bulletins scolaires, nous avons enregistré la requête suivante : rechercher les verbes commençant par une majuscule. Pour cela, il fallait rechercher les mots dont la forme graphique commençait par une lettre majuscule et la catégorie grammaticale (étiquette « frpos ») commence par « VER », ce qui donnait la requête codée ainsi : `[word="\p{Lu}.*" & frpos="VER.*"]`. Ces paragraphes ont mis en avant quelques exemples de fonctionnalités, qui montrent à quel point la technologie ne remplace pas l'analyse linguistique humaine.

D'autres outils numériques auront été mis à contribution lors de cette recherche, notamment vis-à-vis de la création de figures et schémas, particulièrement nombreux dans chacun des chapitres. Non seulement, la modélisation de recherche permet de clarifier des conceptions théoriques parfois abstraites et de les lier à des outils concrets car représentés graphiquement, mais leur aspect visuel synthétique rend moins hermétique, pédagogiquement plus accessible – voire esthétique – les aspects scientifiques parfois vus comme trop théoriques auprès des stagiaires. Le graphisme permet également, dans une certaine mesure, de croiser, en une seule image, différentes théories qui se complètent et que l'on peut embrasser d'un seul regard. Tous ces avantages en font des outils pratiques lors de communications et restitutions de résultats et en formation d'enseignants, *in vivo* ou à distance.

5. Modélisation de recherche et formation : des outils heuristiques et didactiques

En linguistique, la modélisation – ou représentation graphique – sous forme de schémas, de tableaux ou d'arborescences multimodales, est issue d'une longue tradition. Du signe linguistique de Saussure aux schémas de communication de Jakobson, des arbres de Chomsky aux stemmas de Tesnière, du tenseur binaire radical de Guillaume à ses déclinaisons multiples chez ses continuateurs contemporains (Saffi & Rocchetti, 2014, Bajrić, 2020), la représentation conceptuelle a toujours existé, et implique une pensée métalinguistique élaborée et explicite de l'abstraction, qui se confronte, soit à l'incarnation d'une pensée *ex-nihilo*, soit à la recreation – en 2D – de concepts incarnés et revisités. Guillaume (*Leçon du 14 février 1957*) explique qu'en psychomécanique du langage, la construction de « schèmes » permet de faire progresser la réflexion intellectuelle, et insiste sur la commodité permise par la figuration : « une figure fait voir, mieux que des paroles, un système de relations » (1973 : 40), ce qui semble incontournable si l'on considère la langue comme système. La schématisation permet alors de traduire, par étapes, en « dicibilité scripturale » la « visibilité mentale » (p40-41), jusqu'au « dire parlé ou écrit », comme Guillaume le montre visuellement ci-dessous :

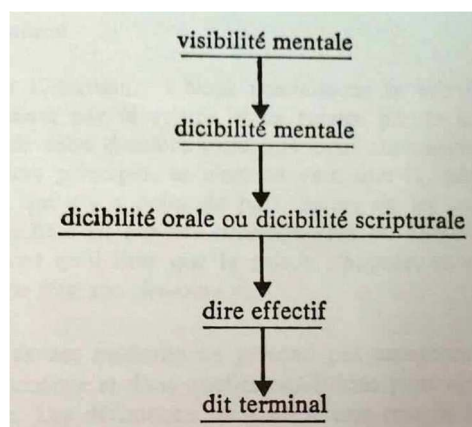


Figure 18. Étapes de la « traduction » entre « visibilité mentale » et « dit terminal », Guillaume (1973 : 41)

Un élément est apparu au cours de cette recherche et a pris de l'ampleur jusqu'à s'imposer de lui-même comme consubstantiel du développement argumentatif et sa synthèse : la méthode heuristique que constitue la modélisation, et la potentialité de ses propriétés didactiques voire vulgarisatrices, dans le cadre de la formation pour adultes, notamment celle des enseignants en France. En effet, la saisie imagée de faits de langue génériques poursuivra le but de former les enseignants à une meilleure prise en compte de toutes les données linguistiques – syntaxiques, sémantiques, pragmatiques – inhérentes au genre de discours que nous avons étiqueté *épistolaire éducatif*, un choix qui sera développé dans la partie suivante. Ces modélisations, dont nous avons effleuré quelques échantillons dans cette partie contextuelle, soit sous forme d'emprunts et d'adaptations (Jakobson, 1963 ; Larivée, 2012 ; Adam, 2006 ; diagrammes issus d'enquêtes sociales), soit issues de nos propres questionnaires (diagrammes, tableaux et nuages de mots), possèdent une charge informative immédiate dans le cadre

d'une formation et favorisent la discussion plutôt que le monologue explicatif. Nous reprenons à notre compte l'avis de Guillaume (Valette, 2009), pour qui le schéma « aide à penser » et permet une « grande économie d'explication ». Exigeante à concevoir et à réaliser lisiblement, la synthétisation graphique des opérations de pensées permet de montrer l'essentiel, tout en lui donnant une possibilité d'évolution en fonction de nos développements. Ce paragraphe vise à anticiper et expliquer pourquoi l'aspect graphique aura toute son importance. Le choix et l'implantation de ces images prendront deux directions : d'une part, malgré le besoin d'anonymisation, il semble indispensable de représenter les éléments du corpus de manière consensuelle, et de leur donner une part d'authenticité nécessaire, d'où des reproductions ou captures d'écrans des documents originaux. D'autre part, les schématisations proposées par les chercheurs qui constituent nos cadres théoriques sont adaptables aux genres de discours et sont susceptibles de s'enrichir entre eux, à mesure du dialogue fructueux entre concepts, ou des relatifs *alter ego* terminologiques.

Les schémas qui seront mobilisés et construits dans les deux parties suivantes concernent, non seulement la scène énonciative si particulière à ce genre de discours, mais également les choix morphosyntaxiques des scripteurs en termes de *personnes*, la sémantique verbale, ainsi que les implications pragmatiques de leurs choix lexicaux, à petite et plus grande échelle. Cette proposition nous permet de marcher dans les pas de Guillaume qui aimait à rappeler « le conseil de Leibniz : penser en figures » (1973 : 40).

6. Conclusion : un corpus construit par choix, intuitions linguistiques et apports numériques

Les calculs et trouvailles opérés par l'outil informatique ne constituent pas à eux seuls une validité scientifique, mais dépendent des choix du chercheur : le corpus constitué, et ses axes d'étude, sélectionnés pour leur caractère récurrent. Comme le souligne Pincemin (1999) : « Le locuteur ou le scripteur ne réinvente pas le choix et les combinaisons des mots à tout moment. Le dictionnaire s'appuie sur le déjà-dit, à travers les exemples donnés (qui y gagnent même une certaine canonicité) », tout comme les enseignants ne s'appuient pas sur le dictionnaire pour rédiger et sélectionner les vocables les plus appropriés. Ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent, lisent parfois quelques secondes, quelques minutes avant de rédiger leurs énoncés, s'inspirent de ce qu'ils ont vécu eux-mêmes de par leur expérience d'élève, de parent, ou les valeurs éducatives qu'ils défendent par le biais de leurs appréciations.

> Conclusion :

À l'heure de la généralisation des cours dits *hybrides*, l'école de la III^e République semble lointaine dans le rétroviseur. C'est effectivement le cas si l'on se penche sur les objectifs de l'École vis-à-vis de ce que les enseignants veulent inculquer à leurs élèves : à l'époque, uniformiser dans le cadre d'un enseignement unique, par souci d'égalité républicaine sur l'ensemble du territoire, aujourd'hui, davantage prendre en compte les hétérogénéités et les progrès de la recherche pour adapter son enseignement, par souci d'équité et/ou d'adaptabilité. Cette évolution n'a pas été sans compter sur la volonté de plus en plus forte des parents à faire entendre leurs voix, leurs arguments, et revendiquer leur rôle plein dans l'éducation de leurs enfants. L'évolution de cette relation a pu se faire également grâce à la prise en compte, par le corps enseignant et sa hiérarchie, sur le terrain petit à petit, puis plus fortement dans le monde médiatique et politique. Dans un pays démocratique tel que la France, il est logique que de désaccord en désaccord, les pouvoirs publics prennent des décisions qui souvent s'opposent, de l'une à l'autre, de réforme en réforme. Cependant, nous l'avons vu, toute cette progression a pris du temps, revient parfois en arrière après une remise en question de certaines décisions, notamment parce qu'il s'agit toujours de s'assurer avec vigilance du respect de chacun vis-à-vis des valeurs de la République, dans le cadre de l'École publique.

Dans la deuxième partie, après avoir circonscrit la nécessité de définir ce que nous entendons par communication, en le liant à ce cadre contextuel, nous décrirons de manière formelle et institutionnelle les éléments qui composent ce corpus hétérogène, à la recherche des points communs qui fondent son unité : l'épistolaire du monde éducatif.

DEUXIÈME PARTIE

PERSPECTIVE GÉNÉRIQUE

Scène et coulisses d'un genre de discours à part entière : l'épistolaire éducatif

Résumé : Qu'est-ce qu'un genre ? Est-ce que tout acte d'énonciation, inscrit dans un contexte particulier, régulé – même tacitement – par des normes sociales et caractérisé par des faits de langue a priori spécifiques « fait genre » ? Peut-on parler de genre de discours pour les écrits des enseignants ? Cette partie permet de répondre à cette interrogation, née de la composition hétérogène du corpus et des particularités de ces objets discursifs, détachés de leur dimension éducative. Ces derniers seront décrits à partir des logiques théoriques qui enrichissent la connaissance de cet objet d'étude : praxis linguistique et particularités du dispositif énonciatif contribuent à définir ce genre, qui emprunte à d'autres genres, et que nous avons nommé, de manière plus ou moins transparente, « épistolaire éducatif ».

Introduction

Chapitre I – Des supports aux messages : entre hétérogénéité et unité autour de leur dimension linguistique

Chapitre II – Genres et mélange de genres : identification et définition de l'épistolaire éducatif

Chapitre III – La scène énonciative en question(s) : de l'émetteur à l'émission, du récepteur à la réception

Conclusion

>> Introduction

L'entrée *communication* du *Dictionnaire historique de langue française* indique que ce nom féminin a été emprunté au latin *communicatio* : « mise en commun, échange de propos, action de faire part », entre le XIII^e et le XIV^e siècle. En ancien français, il avait le sens de « manière d'être ensemble » et envisageait la communication comme un « mode privilégié de relations sociales ». Le terme *communicacion* est apparu, selon Balibar (1998), sous la plume d'Oresme (1369), un traducteur d'Aristote et auteur d'un traité sur l'économie, dans le sens de mettre en commun la monnaie. Ses multiples connaissances et compétences linguistiques l'ont conduit à forger ce mot à partir de ce qu'il traduit des latins *societas* et *respublica* (Balibar, 1998), un mot construit délibérément pour donner à ce mot une valeur générale réunissant ces dernières acceptions latines. Or, aujourd'hui, entre *monnaie*, *société* et *chose publique*, c'est le commun qui prend acte d'un échange, et non plus l'échange qui se doit de partager quelque chose de commun, si ce n'est le partage d'informations. Nous avons vu dans la partie précédente que la relation entre l'École et les familles a su se construire dans le temps, malgré des prémices chaotiques, puisque l'une de ces institutions s'est érigée en opposition à l'autre (*Partie I. ; chap.1*), un héritage historique qui a pu complexifier les liens entre deux pôles et nuire à la fluidité des échanges⁵².

Pourtant, dans un idéal de coéducation de l'enfant et en vue de sa réussite sociale et scolaire, les échanges entre l'École et les familles devraient refléter les sèmes de cette définition qui visent à la concorde, sinon à l'harmonie, et les écrits qui tissent les liens plus ou moins solides de ces relations retranscrire les fondements d'un partenariat éducatif sans polarisation manichéenne. En effet, conformément à la définition originale, les écrits des enseignants, protocolaires ou non, ont bien pour objectif une « mise en commun » de renseignements dans un cadre donné, et constituent bien une « action de faire part » d'informations essentielles, au moins du point de vue de ceux qui les transmettent. Nous avons constaté précédemment que certaines transmissions suscitaient quelques incompréhensions de la part des familles et posaient problème, particulièrement celles qui concernent les trois points suivants : la discipline, l'évaluation, et l'orientation, points saillants des désaccords, et sujets lisibles dans les messages (*Partie I., chap. 2*).

Dans cette deuxième partie, nous étudierons notre corpus en nous détachant des considérations éducatives, car, pour travailler objectivement sur les relations écrites entre les parents et les enseignants, nous avons besoin de cerner l'objet à étudier. Nous l'observerons donc sous l'angle des genres de discours, « normes déterminantes de la sémosis textuelle », selon Pincemin & Rastier (1999). À partir des travaux de ce dernier, qui étudie « l'espace des normes » associé aux genres de

⁵² Certains éléments de cette partie feront l'objet d'un article, dans le numéro de la revue SEL n°2 (à paraître, déc. 2023) ayant pour thème « Le commun, l'universel ».

discours, l'objectif de cette partie sera de présenter, décrire et définir ce que nous avons choisi d'étiqueter le genre « *épistolaire éducatif* ». Dans le premier chapitre, nous reprendrons la description des éléments qui constituent notre corpus, présenté brièvement en *Partie I., chap. 3*, mais non plus du point de vue de sa constitution mais de ses particularités, notamment formelles et institutionnelles. Le problème de la typologie des textes étant crucial pour toute linguistique de corpus, l'analyse de leurs conditions de production et d'interprétation engage à privilégier la réflexion sur les genres. Autrement dit, il s'agira donc ici d'introduire ces objets discursifs sous l'angle de leur forme, des supports aux messages, ainsi que leur rôle institutionnel et objectif communicationnel. Malgré l'hétérogénéité du corpus réuni, nous mettrons en évidence une « unité pratique » (Deulofeu, 2000), ou « champ générique » (Rastier, 2001), à savoir : l'épistolaire et ses particularités. La description de ces objets permettra la construction progressive d'une première schématisation de la situation de communication, propre à chaque objet, schématisation qui sera questionnée de nouveau puis améliorée en *Partie II ; chap. 3*, à la relecture de l'énonciation particulière du genre et à la recherche d'une schématisation plus générale.

Cette réflexion invite donc, dans un deuxième chapitre, différents cadres théoriques et nous a incitée à analyser nos objets discursifs sous l'angle des modèles existant autour du genre. Ces différentes approches réaffirment que la langue s'acquiert, par mimétisme, au travers des genres de discours (Bakhtine, 1984), et permettent de mettre au jour et d'interroger le phénomène de porosité interdiscursive à l'œuvre dans nos énoncés. Ces apports théoriques seront enrichis par la méthode d'approche des genres proposée par Krazem (2011/2012), et d'isoler des « générèmes ». Cet outil d'investigation visera à mettre en valeur la notion de sous-genre au sein du genre qui nous occupe, pour mieux le définir en faisant apparaître des faits de langue spécifiques. En effet, nous présenterons, à la fin du deuxième chapitre, outre une comparaison entre les sous-genres de *l'épistolaire éducatif*, des genres de discours présentant une ou plusieurs similarités, particulièrement avec le bulletin scolaire ou bilan périodique du Livret Scolaire Unique (LSU), genres que nous nommons les *comparables*.

Cette fenêtre ouverte sur le genre, ainsi défini, nous permettra de focaliser notre troisième chapitre sur les particularités énonciatives de ce genre de discours, qui invite à reconsidérer les termes d'énonciateur et de destinataire, dialogisme et hétérogénéité étant ici particulièrement notables, ainsi que l'espace-temps différé dans un échange non réciproque. Une nouvelle modélisation énonciative nous guidera tout naturellement vers une troisième partie consacrée aux conséquences grammaticales et lexicales, autrement dit à l'analyse des faits de langue, du genre *épistolaire éducatif*, spécifiques ou non, mais résolument axés sur la *personne*.

Résumé du chapitre 1 :

Le classement initial par supports, par similarités, puis particularités, a mis au jour des saillances incontournables, et ouvrent la voie au genre de discours, et à ses questionnements induits par cette préoccupation : comment classer, que classer ? À partir de quels critères et dans quels buts ? Aristote sera notre transition heureuse, entre description du corpus et son inscription pleine au sein d'un genre de discours qui n'attendait que d'être étiqueté : l'épistolaire éducatif. Nous passerons donc au crible les théories sur le genre et tenterons d'y inscrire les éléments de notre corpus, mettant ainsi au jour les multiples facettes sous lesquelles étudier le genre et sa grammaire, et questionnant leur modélisation.

>> CHAPITRE PREMIER <<

DES SUPPORTS AUX MESSAGES : ENTRE HÉTÉROGÉNÉITÉ DU CORPUS ET UNITÉ AUTOUR DE SA DIMENSION LINGUISTIQUE

L'enfant, le malade, le fou, le condamné deviendront, de plus en plus facilement à partir du XVIII^e siècle et selon une pente qui est celle des mécanismes de discipline, l'objet de descriptions individuelles et de récits biographiques. Cette mise en écriture des existences réelles n'est plus une procédure d'héroïsation ; elle fonctionne comme procédure d'objectivation et d'assujettissement.

(Michel Foucault, *Surveiller et punir*, 1975)

Introduction

Michel Foucault, dans la troisième partie de *Surveiller et punir* intitulée « Discipline », situe au cœur de la philosophie pédagogique la relation « savoir-pouvoir ». Selon lui, toute relation pédagogique contient la tendance à faire de l'enfant, non seulement un sujet à prendre en compte, mais aussi un objet de discours, par le fait même d'ériger un savoir sur sa personne. Tout au long du processus éducatif, l'apprenant est décrit, classé, ses comportements et attitudes analysés, évalués, ses capacités cognitives mesurées en fonction d'une norme moyenne, au point de devenir lui-même un objet descriptible. Pour certains élèves, ce miroir formant ou déformant est presque devenu inévitable, lorsqu'ils subissent une narration quasi quotidienne de leurs faits et gestes et font l'objet d'un discours qui deviendrait presque une définition de leur personnalité, même si elle se veut implicitement bornée dans le temps. Les éducateurs, parents, enseignants – et même les parents des autres – posent des discours sur les enfants au sein d'une relation inégalitaire qui vise à agir sur leur comportement et fait de leur être la *matière malléable* du pouvoir. Cette conception de 1975 semble aujourd'hui caricaturale, dépassée et provocatrice, car cette « surveillance hiérarchique » imposée par le « regard du maître » mime l'univers carcéral décrit par Foucault. Cependant, au vu de la teneur et du rôle des écrits des enseignants encore aujourd'hui, leur valeur dans le dossier scolaire d'un candidat pour l'orientation postcollège, puis postbac, nous pouvons questionner ce qu'il en est après plusieurs

réformes. En effet, la dyade « savoir-pouvoir » a-t-elle réellement disparu à l'école ou demeure-t-elle dans les fondements des rituels de punition/sanction et de contrôle/examen ? Quels comportements sont attendus à l'école, quels manquements sont punis ? Et de quelles manières ces *rappports* réguliers sont-ils rédigés ?

Pour répondre à ces questions, nous reviendrons tout d'abord, dans ce chapitre, aux éléments hétérogènes qui constituent notre corpus. Après avoir évoqué les concepts d'autorité et d'évaluation dans le cadre scolaire, nous les décrirons en tant qu'objets institutionnels, mais à la recherche de ce qui fonde leur unité, notamment dans la logique du genre de discours, et donc à partir de leur dimension linguistique. La recherche de leurs spécificités communes nous permettra de décrire dans quelle mesure notre corpus s'apparente au genre épistolaire. Nous partirons de quelques exemples et leurs supports, pour en étudier les points communs et différences formelles, questionner leur classification, ce qui nous conduira à esquisser l'idée d'un genre de discours à part entière.

1. Autorité et évaluation : une interdépendance à questionner dans un contexte scolaire

« La question est de savoir qui est le maître, un point c'est tout ! », répondait Humpty-Dumpty à Alice (Carroll, 1871). Si cette réplique, citée par Kerbrat-Orecchioni, (2002 [1999] : 15), souligne la provocation avec laquelle peuvent se construire les rapports de pouvoir en jeu dans un échange de communication, à savoir, une tension qui semble vouloir imposer sa loi par le biais de la langue, cette tension peut être interne également, entre l'intention du locuteur, et le « vouloir-dire » de la langue elle-même, ainsi que ses vides et ses silences (Kerbrat-Orecchioni, (2002 [1999] : 15 ; Bajrić, 2015).

Avant de plonger dans la description fine et illustrée des éléments qui constituent notre corpus jusqu'à constituer un genre de discours, faisons un pas de côté pour définir les concepts d'autorité et d'évaluation qui lui sont liés, dans la mesure où les communications épistolaires entre l'École et les familles, à sens unique ou non, impliquent tautologiquement, de part et d'autre, que soit reconnue et posée cette autorité, pour que la communication soit acceptée, et que le message atteigne son ou ses objectifs.

1.1. La question de l'évaluation par une ou plusieurs autorités

Étymologiquement, selon le *Littré en ligne*, le terme « évaluation » désigne un processus permettant d'« estimer la valeur, le prix d'une chose », ce qui induit implicitement une relation asymétrique entre celui qui *estime* et celui qui *est estimé*. La définition proposée par Noizet & Caverni (1978), indique que l'évaluation désigne l'acte par lequel on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s), et l'objet du jugement. L'acte d'évaluation est donc un acte de portée très générale dont on peut citer maints exemples autres que

scolaires, et qui, depuis la multiplication des émissions télévisées et applications numériques, connaît une omniprésence exponentielle. Ainsi le fait de donner des étoiles ou des toques à des restaurants, d'attribuer des palmes à un film, ou de choisir entre plusieurs marques d'un même type de produit, *etc.* Depuis une quinzaine d'années, l'évaluation semble s'appliquer à tous, en tout temps et en tous lieux, de la vie professionnelle à la vie privée par les biais des *likes* sur les réseaux sociaux jusqu'aux toilettes des stations-service.

Les élèves, à l'école, en sont les premiers concernés, mais les enseignants et personnels de direction ont eux aussi, périodiquement, des comptes à rendre à l'Institution, ainsi garante de leur autorité, par réciprocité de confiance. Objectivement, et pour des raisons évidentes de reconnaissance de leur autorité – nous n'y revenons pas – et de déontologie, les familles ne font pas partie des acteurs du système éducatif à évaluer par l'Institution, et réciproquement.

Cependant, dans les faits, et notamment dans les traces écrites qui constituent notre corpus, même s'il s'agit uniquement de permettre aux familles de prendre connaissance d'informations diverses, des résultats ou des difficultés spécifiques de leur enfant, certaines pratiques de communication envers eux, et d'évaluations – exclusivement de leurs progrès scolaires ou de leurs enfants eux-mêmes ? – ne peuvent-elles pas être interprétées comme une évaluation implicite à être de *bons* ou *mauvais* parents, alors que l'institution scolaire ne le formalise pas ainsi ?

1.2. L'évaluation des élèves

« L'école a-t-elle à voir avec la civilité quand on lui prescrit de mesurer les petits d'hommes et de se mesurer à eux ? », demandait Hameline (1987, article « Évaluation » de *l'Encyclopedia Universalis*, citée par Feneyrou et Saux, 1988). Qu'évalue-t-on ? Selon quels critères ? Pour résumer cette vaste question, incontournable mais qui n'est pas le sujet principal de notre recherche, nous nous appuyons sur les références citées par Hentzen (2020), enseignant et formateur d'enseignants, qui explique, à partir des travaux de De Ketele (1993), que le système de notation « évite aux enseignants d'explicitier les contenus de l'évaluation (...) et n'ont pas à définir avec précision les objectifs et les critères d'évaluation, ni l'interprétation de leurs résultats ». Ce qui met en évidence toute la part d'implicite que cela comporte, voire de subjectivité⁵³, mais légitimée par l'autorité institutionnelle.

⁵³ Voir à ce sujet la théorie de la « constante macabre », d'Antibi (2003), qui décrit un dysfonctionnement assez spécifique à la France : un phénomène inconscient qui fait que, sous la pression de la société, les enseignants se sentent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau, et évite d'utiliser l'échelle complète (pas de zéro ni de 20/20, par exemple).

1.2.1. Trois modes d'évaluation génériques

À l'école, mais pas seulement, évaluer consiste à apprécier le degré de réussite d'un apprentissage par rapport à une norme référentielle institutionnalisée et *a priori* commune, malgré les possibilités de différenciation et d'adaptation aux élèves – même si, dans le principe, cette définition s'applique à tous ceux qui apprennent, autrement dit même les enseignants, les personnels de direction, *etc.* Cela dit, dans le champ sémantique de l'évaluation, malgré l'évolution de ses modalités, reste l'idée de comparaison, de concurrence voire de compétition inévitable. En effet, cette comparaison s'applique, non seulement par rapport à une référence, mais aussi à tous ceux qui sont évalués, qu'il s'agisse de notes chiffrées, de lettres, de nombre d'étoiles, d'icônes amusantes type *smiley*, de niveaux de compétences colorisés ou de nombre de *likes*. Malgré tout, comme le rappelle Jorro (2006), il ne faudrait pas sous-estimer la dimension mimétique à l'œuvre dans la construction des pratiques, et notamment en ce qui concerne l'évaluation : le prolongement de ces gestes autoritaires peut atteindre également les familles.

1.2.2. Le débat oublié autour de la note de vie scolaire

Dans notre corpus, visible sur certains bulletins scolaires confiés par des particuliers, existe encore la *note de vie scolaire*, mise en place suite à la loi d'orientation en 2005 et supprimée en 2014. Cette note, qui apparaissait en fin de trimestre sur le bulletin scolaire au collège, évaluait le « savoir-être » au sein de l'établissement, à savoir l'assiduité, la ponctualité, le respect du règlement intérieur et la participation à la vie de l'établissement, ce qui constituait, pour l'exprimer grossièrement à la manière dont elle a été perçue par les professionnels, une « note de comportement » arbitraire, et donc une « double-peine »⁵⁴ pour les élèves souvent en difficulté ou en décalage avec les codes attendus. Ce débat avait, à l'époque, déjà fait couler beaucoup d'encre parmi les syndicats d'enseignants, les fédérations de parents et les professionnels de l'éducation, dans les *Cahiers pédagogiques* (WatreLOT, 2006), qui évoque une « fausse bonne idée ». L'intérêt était de faire en sorte que le comportement concernant le vivre-ensemble, c'est-à-dire la tolérance, l'engagement et le respect des règles puisse compter pour l'obtention du diplôme national du brevet (DNB).

1.3. L'évaluation des enseignants

L'Éducation nationale est une Institution qui demeure très hiérarchisée, marquée souvent par des rapports de force, de pouvoir et de contre-pouvoir. Chaque strate doit tout de même justifier régulièrement de sa valeur professionnelle. Jusqu'en 2015, les enseignants bénéficiaient d'une

⁵⁴ L'Inspection générale mettait déjà un bémol quant à cette idée : « Il faudra correctement identifier le périmètre concerné : il ne peut s'agir de l'activité en classe qui est déjà évaluée par l'enseignant, il ne peut s'agir de sanctionner une deuxième fois un comportement par ailleurs sanctionné ou puni dans le cadre du règlement intérieur. »

notation, et pouvaient alors prétendre à un avancement d'échelon plus rapide qu'avec leur seule ancienneté, tous les trois, cinq ou dix ans.

1.3.1. « Prends le pouvoir, note tes profs »

Qui se souvient encore du site internet *Note2be*, créé en janvier 2008 et suspendu en mars de la même année, qui a créé une vive polémique médiatique et juridique par le biais de l'Autonome de solidarité et des syndicats d'enseignants (le SNES, notamment). L'intention des deux auteurs du site, déclarée à l'AFP, considérait que le fait de noter ses enseignants était : « Un rêve d'écolier. Cela ne va pas chercher plus loin et c'est une démarche légitime car c'est quand même pour eux que le système éducatif est fait ». Nous comprenons bien que l'origine de la colère des enseignants n'était pas la volonté de censure, mais la crainte d'un phénomène de revanche amplifié par Internet, surtout de la part d'adolescents contrariés, et, avec ceci, les risques de diffamation.

Sur ce site, les enseignants étaient nommés et géographiquement identifiés, en plus de la mention de la matière enseignée, et du nom de l'établissement. L'argument juridique a été tout d'abord d'insister sur le fait que la divulgation du nom patronymique pourrait être vu comme une atteinte à la vie privée, mais ce n'était pas suffisant. En revanche, les fiches individuelles pouvaient comporter une photographie, ce qui pouvait impliquer, en cas de publication, une atteinte au droit à l'image, ce qui a inquiété la communauté éducative. D'autre part, les enseignants cloués au pilori sur Internet étaient évalués sur 20, selon les critères suivants : *intéressant, clair, disponible, équitable, respecté, motivé*, mais, comme il était impossible d'y ajouter un commentaire, ce site est devenu, de lui-même parfaitement inintéressant – face aux réseaux sociaux, qui commençaient à prendre de l'ampleur.

D'un point de vue légal, la CNIL s'est prononcée en faveur de l'illégitimité du site au regard de la Loi Informatique et libertés en mars 2008, mais si le site est toujours en ligne, et indique toujours sur sa page d'accueil 33 500 professeurs notés, 15 700 établissements et 150 000 élèves inscrits, lorsque l'on cherche un établissement précis, le nombre d'enseignants notés reste de 0. D'autres sites ont tenté la même expérience, mais sans grand succès. En revanche, aujourd'hui, les établissements scolaires, étant visibles sur les moteurs de recherche du type *Google*, peuvent recevoir notation et *avis*, au même titre qu'un restaurant ou un garage.

1.3.2. Une évolution progressive de l'évaluation des enseignants

Pour encadrer cette évaluation des enseignants, existe le référentiel de compétences professionnelles qui définit des objectifs et permet d'asseoir une culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Ce référentiel commun, qui comprend à la fois des exigences d'éthique, de maîtrise de compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques, ainsi

que des compétences liées à l'outil numérique, a pour objectif d'établir une certaine objectivité, inscrire une marge de progrès possible en tant qu'évaluation formative, et une équité plus effective sur le territoire ainsi qu'entre les disciplines d'un même établissement dans le second degré. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Depuis septembre 2015, a été mis en œuvre l'accord « Parcours Professionnel, Carrières et Rémunérations » (PPCR), ce qui a pour ambition d'éviter la trop grande subjectivité des personnels de direction à leur égard, ou la notation *à l'aveugle* à partir de l'inspection correspondant à une heure de cours tous les trois, cinq voire dix ans dans certaines disciplines. L'idée a été de créer un accompagnement professionnel sur le mode de l'évaluation formative, adossée à des critères communs, techniques, objectifs et non négociables, en lieu et place de l'infantilisante et parfois politique inspection *sanction*.

1.4. L'évaluation des personnels de direction

Les personnels de direction ne sont non plus pas exempts d'évaluation⁵⁵, mais cette dernière reste encore plus invisible et relativement confidentielle, ce qui peut paraître contradictoire avec la représentativité et les responsabilités que la fonction elle-même leur demande d'incarner, surtout dans l'Éducation nationale. Les personnels de direction se trouvent en deuxième ligne directe de tous les désaccords, et médiateurs entre deux autorités légitimes. Ils se trouvent parfois opposés, dans la mesure où, premièrement, les personnels de direction sont amenés à changer régulièrement, et d'autre part, que plus on monte dans la hiérarchie, plus l'autorité est politisée et/ou clairement personnel politique. En découlera une autre question : entre évaluation permanente, crainte du résultat et reconnaissance du travail accompli par chacun : quelle corrélation entre l'évaluation des élèves, des enseignants, des personnels de direction et la situation d'énonciation du genre particulier de la communication École-familles ?

2. Présentation des objets d'étude : un corpus hétérogène

Les communications écrites que nous avons pu rassembler au terme de deux années environ, au sein d'établissements divers du premier et du second degré, et de la part de bon nombre de particuliers, ont constitué un corpus hétérogène du point de vue, notamment, de la diversité des supports. Nous

⁵⁵ Selon le rapport IGEN/IGAENR de 2015, « chaque prise en charge d'établissement donne lieu à une procédure triennale renouvelable : diagnostic, lettre de mission pour le chef d'établissement et de délégation pour le chef d'établissement adjoint, conclue par un bilan d'activité apprécié par l'autorité qui a déterminé les objectifs de la lettre de mission ou de délégation. »

avons récolté de nombreux documents issus de cahiers ou de dossiers scolaires papier à l'intérieur des écoles et des collèges/lycées, également des documents scannés ou photographiés de la part de familles, et un grand nombre de transferts de documents électroniques en format image, ou PDF, du côté des professionnels comme des particuliers. Nous soulignons l'importance de la méthodologie d'extraction des énoncés dite « écologique » (Paveau 2013a), qui consiste à penser le contexte, non comme un décor, mais comme un « écosystème » où s'élabore le discours à collecter, en tenant compte de son environnement, et de l'espace en tant que contrainte relative d'écriture.

Conformément à ce qui a été annoncé en introduction, nous allons présenter nos objets, en centrant l'observation, dans un premier temps, sur l'objet lui-même, et la forme et le support du message, dont la manière factuelle avec laquelle ce dernier est transmis. Nous nous focaliserons, dans ce chapitre, sur la forme du message inscrit sur tel ou tel support, pour tenter de mettre au jour des analogies pertinentes avec tel ou tel genre de discours, dont nous montrons ci-dessous quelques exemples. Nous renvoyons au classement initial précédemment présenté en *Partie I. ; chap. 3 (fig. 16, p. 104)* et tenterons, dans les paragraphes suivants, d'en extraire les spécificités institutionnelles et graphiques qui nous auront permis de construire un premier schéma de communication. À cette étape de la constitution du corpus, nous n'avons pas encore envisagé de réaliser une comparaison avec d'autres genres comportant un certain nombre de similitudes en termes d'énonciation, de contexte situationnel, d'objectifs pragmatiques ou de faits de langue. Ce sera cependant le cas, afin d'en saisir les spécificités en langue.

Le classement sous forme de carte mentale organise d'un seul coup d'œil la diversité de ces éléments et leurs caractéristiques de manière arborescente. En partant du centre, les étiquettes désignant le rôle de ces communications écrites, cette disposition nous aura permis de réaliser un sous-classement à partir du niveau de classe, des supports privilégiés, et la distinction fille/garçon pour les bulletins et bilans. Ces niveaux visuellement hiérarchiques ne sont cependant pas satisfaisants en termes d'analyse, puisque les nœuds et les branches ne sont pas équivalents d'un type de communication à l'autre. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité inverser la schématisation, en partant des messages, du canal, et donc des supports, sans oublier leur transmetteur, à savoir l'élève, lorsque les supports sont au format papier. Sur la *figure 19* ci-après, nous avons représenté par des pictogrammes les éléments liés au « message » et au « contact » de Jakobson précédemment cité : les supports des messages étant des cahiers/carnets dédiés, des copies sur lesquelles apparaissent des appréciations, les bulletins scolaires au format papier, ou la dématérialisation de tous ces messages – cependant téléchargeables, notamment en PDF – par le biais des Espaces Numérique de Travail (ENT), qui permettent une communication directe entre les enseignants et les familles, sans passer par le messager élève.

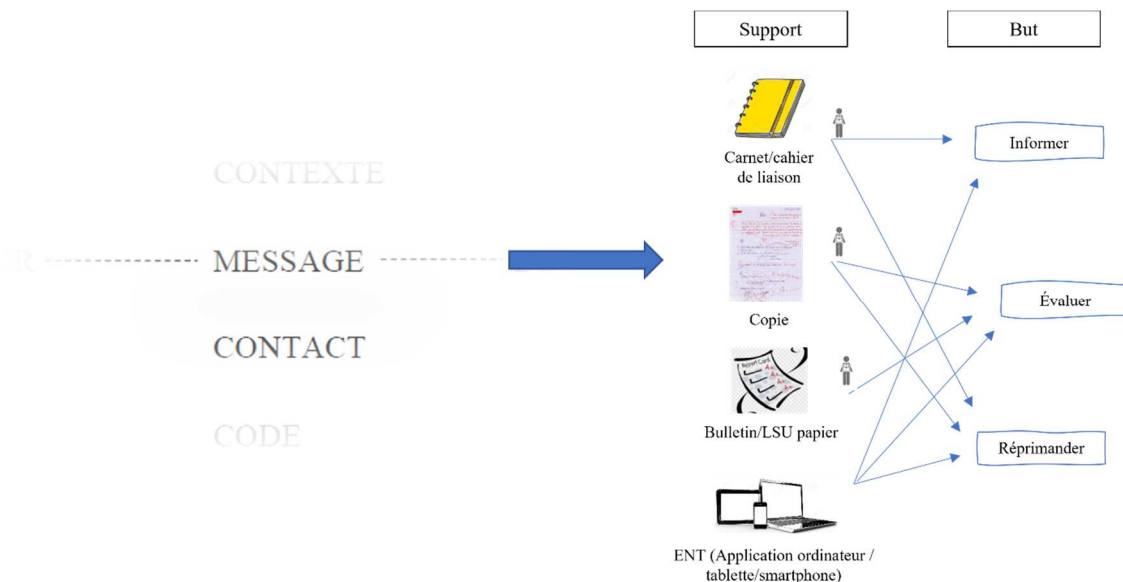


Figure 19. Représentation des supports de communication et leurs buts

2.1. Transmettre et demander des informations

Les premiers documents reçus et collectés l'ont été sous forme de photographies de cahiers ou carnets de liaison, dans lesquels les informations générales ou adressées à une seule famille sont dactylographiées, imprimées et photocopiées, et d'autres transférées par courriers électroniques. Nous en montrons quelques exemples authentiques ci-dessous, sur lesquels nous reviendrons, mais les occurrences choisies seront, par la suite, présentées saisies et numérotées, et non plus sous leur forme proche du réel.

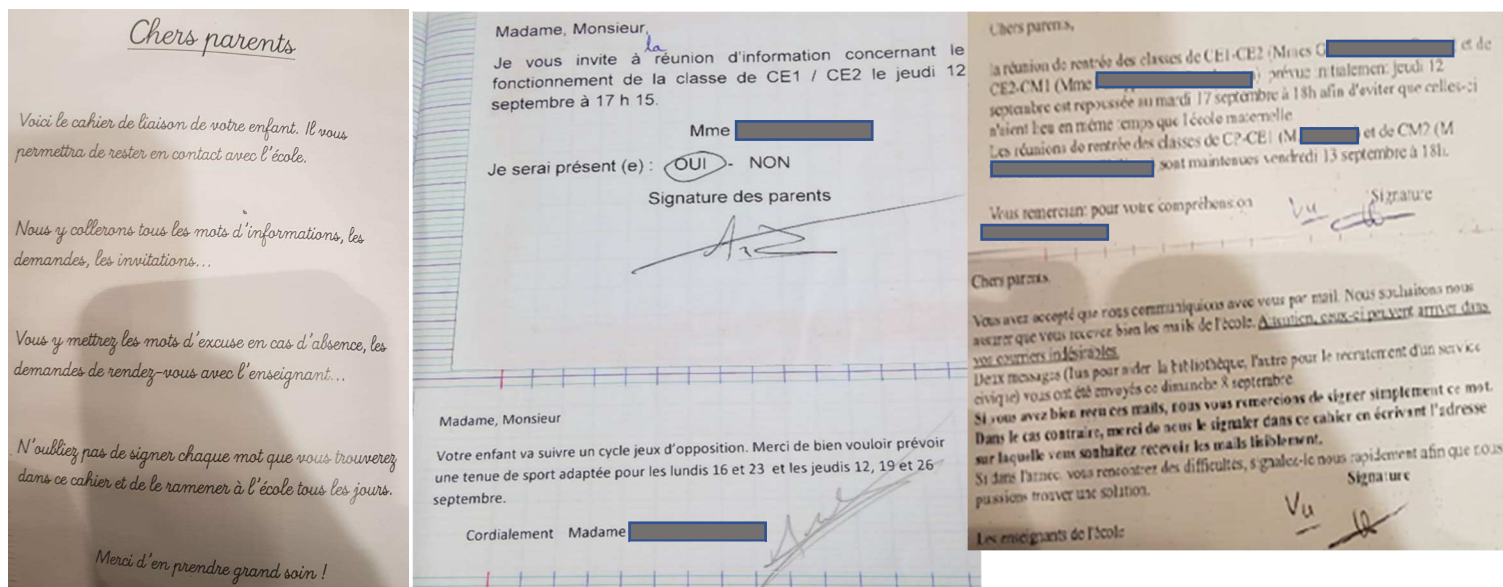


Figure 20. Exemples de messages d'informations dans les cahiers de liaison

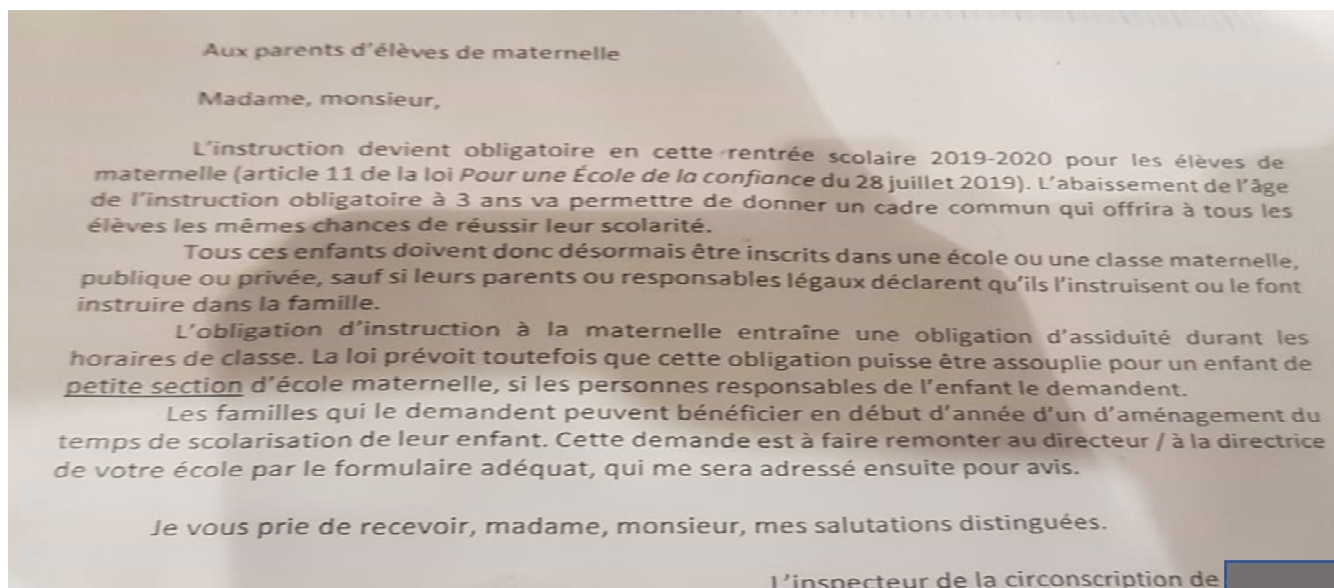


Figure 21. Message de rentrée d'un inspecteur, imprimé et collé dans chaque cahier d'élève

Les cahiers et carnets de liaison permettent, par le biais de l'enfant, un échange manuscrit rapide entre les parents et les enseignants :

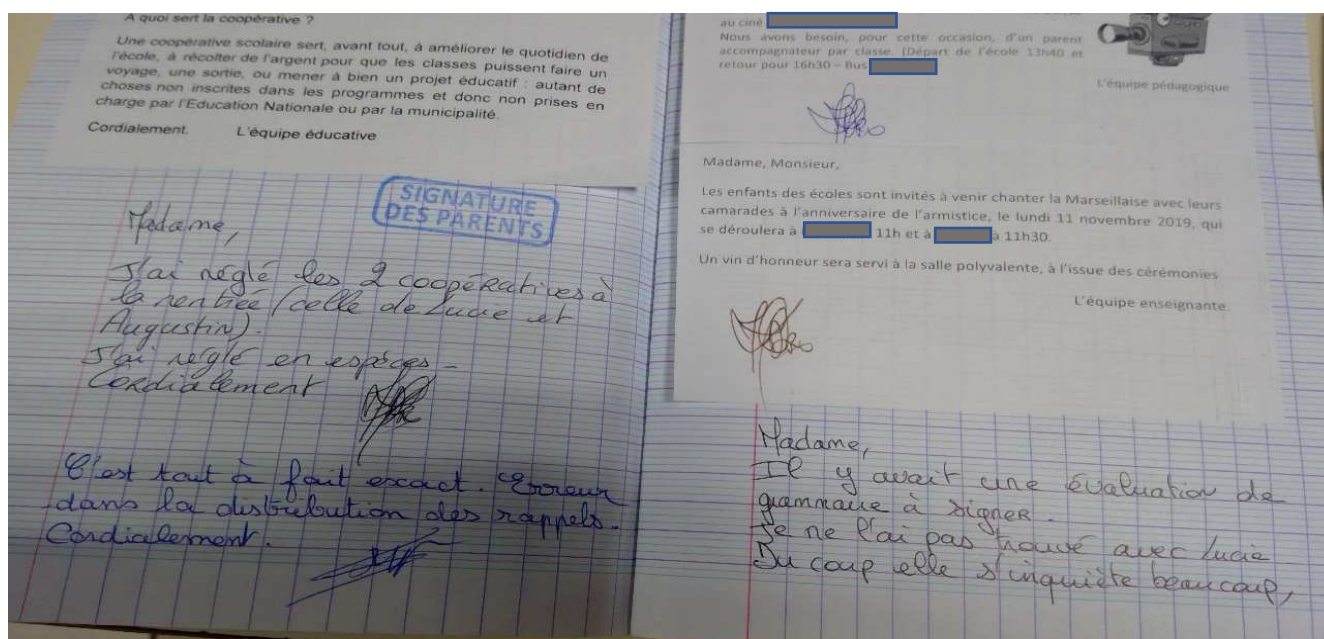


Figure 22. Exemple d'échange manuscrit dans un cahier de liaison

Depuis quelques années, les transmissions d'informations et échanges par courriel sont devenus monnaie courante, notamment parce qu'ils permettent un gain de temps, des économies d'encre et de papier, surtout lorsqu'il s'agit d'insérer un document joint, ou, depuis le COVID-19, de prévenir *in extremis* d'absences imprévues.

La présentation des informations ne change pas particulièrement, comme nous le voyons dans les exemples ci-dessous :



Absence professeur

À Élèves 5E03, Élèves 6E02, Élèves 6E03, Tous Responsables légaux [5E03], Tous Respor



Bonsoir,

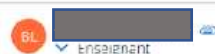
M. D. [redacted] sera absent le jeudi 5 janvier 2023.

Bien cordialement

[redacted]

Trousseau pour les élèves participants au séjour ski

À [redacted] Élèves 6E01, Élèves 6E02, Tous Responsables légaux [6E01], Tous Responsables légaux [6E02] ...



Enseignant

Nouveau 16 déc. 2022

Répondre

Bonsoir,

Je vous envoie en pièce jointe le trousseau (liste des affaires nécessaires) pour les élèves participants au séjour ski. Normalement, votre enfant a reçu une version papier aujourd'hui mais en cas de perte vous aurez toujours cette version numérique.

Si vous avez une question, n'hésitez pas à m'envoyer un message via l'ENT.

Une réunion d'information devrait avoir lieu au collège au mois de février pour vous donner d'autres informations sur le séjour (station, centre d'accueil, pistes, chambres, planning, cours ESF, règlement pendant le séjour...).

Bonnes vacances et bonnes fêtes de fin d'année.

[redacted]

Enseignant



2023 classe de neige trousseau

Télécharger (.doc, 60,93 ko) Ajouter au porte-documents

Figure 23. Exemples de courriels génériques envoyés aux familles

Certains messages profitent d'une information pour formuler des demandes, notamment de matériel, de manière directe ou indirecte :

De : [redacted] >
Envoyé : jeudi 19 décembre 2019 00:00
Objet : Aide bibliothèque période 3

Chers parents,

grâce à la participation volontaire de plusieurs mamans et mamies, les séances de bibliothèque ont pu avoir lieu au rythme d'une toutes les deux semaines.

Afin d'établir le planning des séances de bibliothèque pour la période 3 (janvier-février), je vous remercie de me donner vos disponibilités, par demi-journées, si vous souhaitez et pouvez encadrer une séance de bibliothèque (vous pouvez compléter le texte ci-dessous ou me faire passer vos disponibilités par le moyen de votre choix).

Merci d'avance

Je souhaite aider en conduisant une séance de bibliothèque
M. ou Mme [redacted]
parent - grand-parent de l'enfant [redacted]
souhaite aider
La ou les demi-journées où je pourrai me rendre disponible (jusqu'au 21.02) : [redacted]

Date: 09 10 2020

Madame, Monsieur,

Votre enfant ne dispose plus du matériel suivant.

<input type="checkbox"/> Stylo bleu (bille ou plume)	<input type="checkbox"/> Bâton de colle
<input type="checkbox"/> Cartouches ou effaceur	<input type="checkbox"/> Compas
<input type="checkbox"/> Stylo bille vert	<input type="checkbox"/> Surligneur
<input type="checkbox"/> Stylo bille rouge	<input type="checkbox"/> Crayon d'ardoise
<input type="checkbox"/> Stylo bille noir	<input type="checkbox"/> crayons de couleurs
<input checked="" type="checkbox"/> Crayon à papier	<input type="checkbox"/> copies doubles
<input type="checkbox"/> Gomme	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ciseaux	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Règle	

Merci de compléter ce matériel ...
Signature des parents

De : [redacted]
Envoyé : lundi 6 janvier 2020 08:41
Objet : Meilleurs vœux

Chers parents,

toute l'équipe éducative de l'école élémentaire de [redacted] se joint à moi pour écouter 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. Nous vous remercions donc les familles qui le peuvent de rapporter une boîte de mouchoirs.

Bonne année à tous

..

[redacted]
Directeur Ecole Élémentaire
[redacted]

Demande : feuilles de l'automne

Si vous avez l'occasion d'aller vous promener ce week-end et que vous trouvez de jolies feuilles de l'automne, pourriez-vous en ramener à l'école ?
Merci par avance

Figure 24. Exemples de demandes aux parents, directe ou indirecte

Pour finir, certains choix de supports sont réalisés dans le but de ne pas les multiplier et de simplifier la transmission des informations, comme, dans l'exemple illustré en figure 25, photographie de trois pages successives dans le cahier de textes d'un seul élève. Cependant, le revers de ce type de choix, c'est qu'un certain nombre d'informations disparates sont juxtaposées, complexifiant leur lecture, et mettant en péril l'efficacité de leur réception, comme le signalent plusieurs parents dans le sondage en *Partie I. ; chap. 2*. Ici, des devoirs, parfois écrits par l'élève avec une remarque de l'enseignante concernant le temps passé pour le faire (reproche), parfois écrits ou collés par l'enseignante, des informations diverses et des remarques sur le comportement de l'enfant se succèdent sans transition. Notons que la couleur rouge comporte en elle-même une connotation, généralement très mal perçue par les familles, qui se sentent *corrigés* eux-mêmes dans la manière d'éduquer leurs enfants.

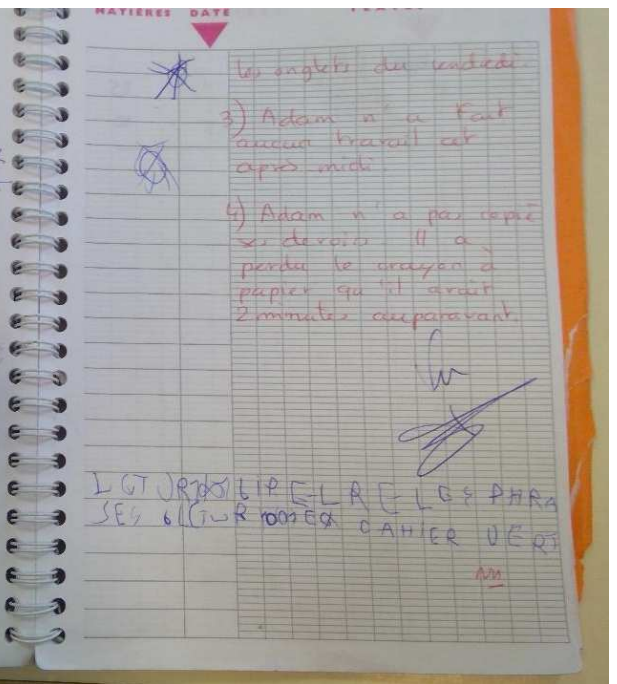
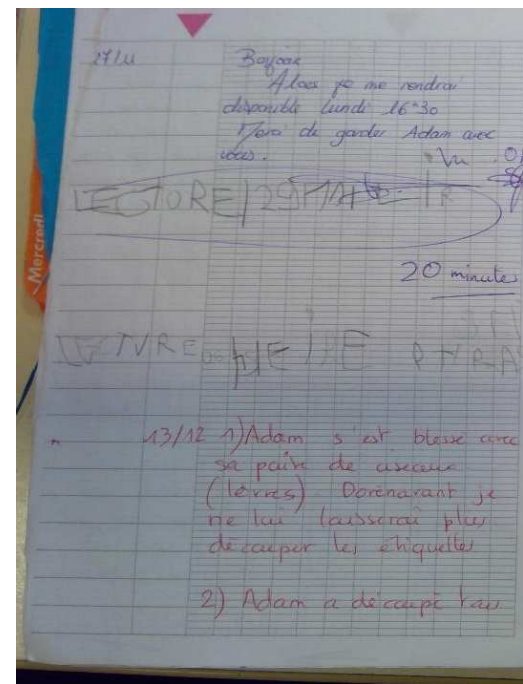
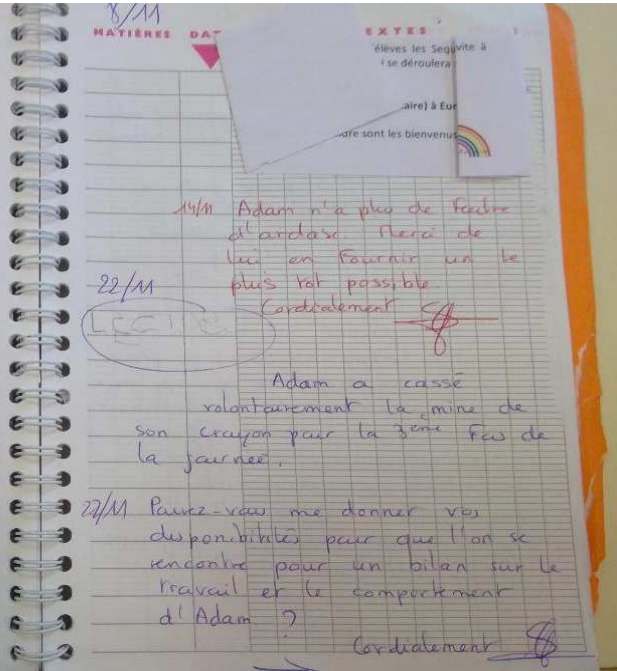
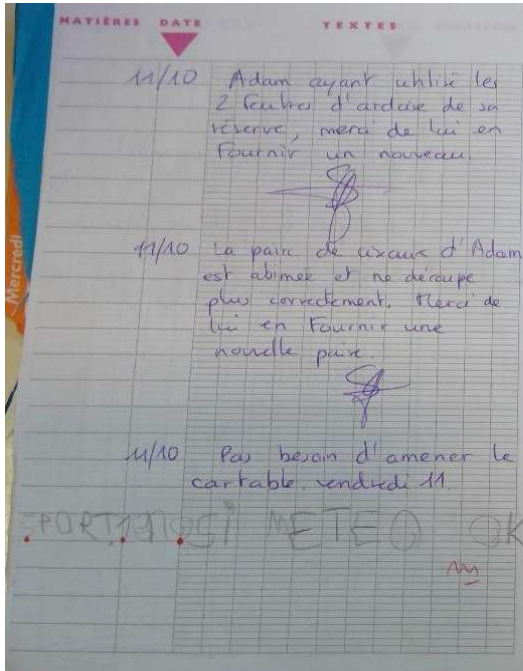
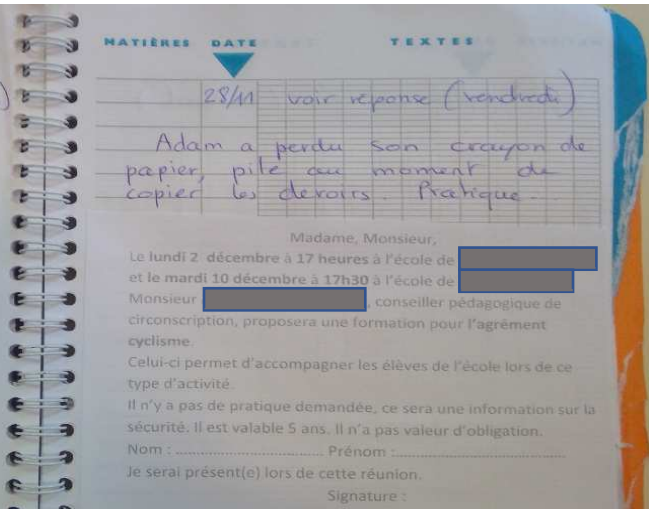
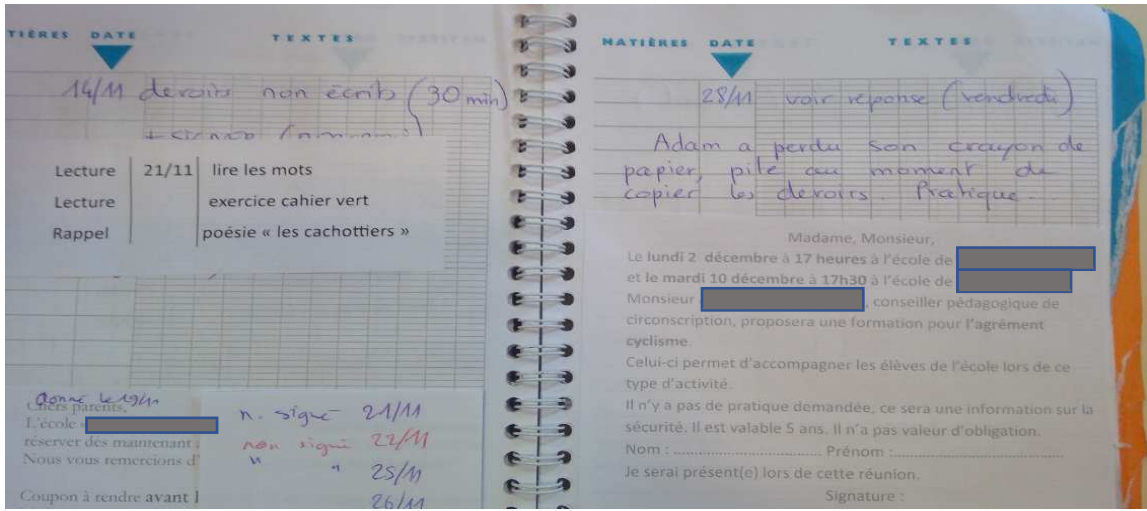


Figure 25. Exemple de cahier de textes utilisé pour répertorier toutes les informations

Comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessus, certaines communications ne sont pas seulement informatives, et concernent une remarque à propos du comportement de l'élève. Dans le prochain paragraphe, nous en montrerons quelques exemples, afin de justifier la raison pour laquelle nous nous sommes posé la question de savoir s'il peut s'agir d'un sous-genre particulier, lié à l'acte de langage indirect qu'il sous-tend : si l'enseignant apporte aux parents ce type d'information, c'est à la fois qu'il manifeste son mécontentement, parfois son impuissance face à certaines attitudes, et qu'il attend une réaction éducative de leur part.

2.2. Écrire une remarque à propos d'un comportement répréhensible

Comme nous l'avons indiqué en *figure 21*, certains écrits d'enseignants font part de leurs observations à propos d'un manque de travail ou d'un comportement répréhensible au sein de la classe ou de l'établissement. Dans le premier degré, il n'y a pas forcément d'espace dédié à ces écrits, d'où le fait de retrouver ces remarques à plusieurs endroits possibles, soit dans le cahier d'informations, soit directement en marge du travail réalisé en classe et montré plus tard aux parents, comme dans les exemples de la *figure 26* ou ceux lisibles ci-dessous :

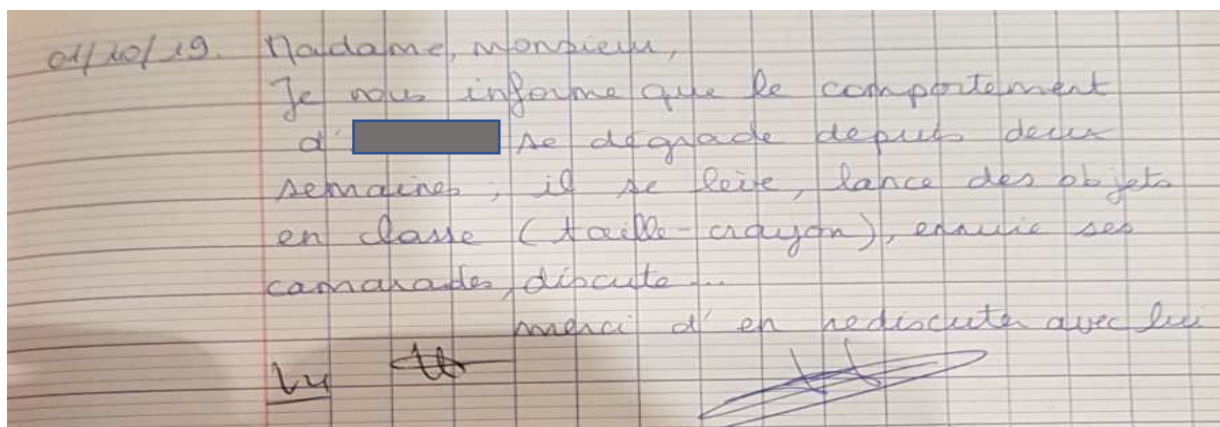


Figure 26. Remarque sur le comportement sur un cahier de liaison (primaire)

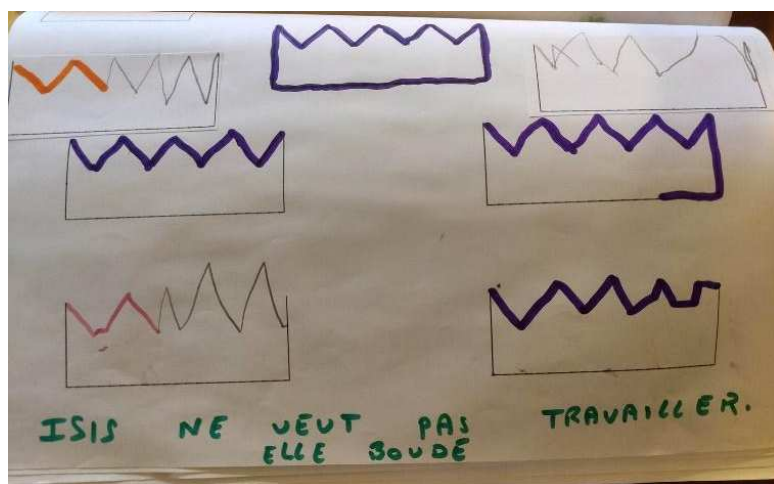


Figure 27. Remarque sur le comportement/travail sur une « copie » d'élève (maternelle)

4 RÉPRIMANDES = 2H DE RETENUE LE MERCREDI APRÈS-MIDI

DATE	MOTIF	SIGNATURE PROFESSEUR SURVEILLANT	SIGNATURE DES PARENTS
13.09	Interruption de cours	[Signature]	[Signature]
24.09	Pénible bavard, agit et méqu岸	[Signature]	[Signature]
3.10	insultes en classe	Vie de l'élève	[Signature]
4.10	mots non autorisés (cahier)	[Signature]	[Signature]
8.10	répond au ton sur la table	[Signature]	[Signature]
15.10	travail non fait. o/b. d'insultes à l'égard des autres que le m'adresse	Erreurs	[Signature]
19.10	répond en langage	[Signature]	[Signature]
9.11	Dit: "Vous vous foutez de notre équipe en face" au prof	[Signature]	[Signature]
16.11	Bavardages	[Signature]	[Signature]
21.11	Bavardages	[Signature]	[Signature]
07.12.18	Doit non bull pour la 3e	[Signature]	[Signature]
13.12.18	ne fait rien et fait des bavardages	[Signature]	[Signature]
19.01	Chewing gum en classe	[Signature]	[Signature]
04.02	Carte absolument pas + page perdue	[Signature]	[Signature]
08.02	Passé par la page pour perdre un ps	[Signature]	[Signature]
02.19	Patcho du chewing gum et en reprend un	[Signature]	[Signature]
10.3.19	Très calme	[Signature]	[Signature]

4 RÉPRIMANDES

DATE	MOTIF	SIGNATURE PROFESSEUR SURVEILLANT
05.03	chewing gum en Espagnol	[Signature]
14.03	irrespectueux	[Signature]
18.03	Aucun travail, irrespectueux	[Signature]
19.03	Encore un chewing gum	[Signature]
22.03	oubli le matériel (5 fois)	[Signature]
26/05	insolence	[Signature]

OBSERVATIONS ECRITES

Date: 26/04
 Motif de l'observation écrite: Travail non fait
 Signature du Professeur: [Signature]

Date: 2.05.16
 Motif de l'observation écrite: A oublié sa tenue d'EPS et sa tenue hop d'apartenance.
 Signature du Professeur: [Signature]

Date: 04.05.16
 Motif de l'observation écrite: François Xavier tape dans un rouleau de scotch au sol, et prétend qu'il ne savait pas...
 Signature du Professeur: [Signature]

Figure 28a. Photographies de pages de réprimandes dans des carnets de liaison au collège.

Une rubrique spécifique existe dans le second degré, et qui, malgré l'évolution vers le numérique, a conservé ses routines liées à l'espace consacré à ce type d'écrit. Observons ces exemples : si la taille des cases n'est pas scrupuleusement la même dans tous les carnets de correspondance, nous y retrouvons toutefois les mêmes formulations.

OBSERVATIONS ECRITES

Observation donnée à l'élève Antoine
 par M. [Signature] Classe
 Motif: joue "Maitre Yoda" en faisant un combat d'épée (en plastique) en classe
 Date et signature: [Signature] Visa des Parents: [Signature]

OBSERVATIONS DISCIPLINE

DATE MATIERE ET NOM DU PROFESSEUR	MOTIF	SIGNATURE DU RESPONSABLE LEGAL
SVT 16/01	Stamps au lieu de travaux	[Signature]
21/01 GABOT	50x I must be quiet	[Signature]
SVT 23/01	Bavardages	[Signature]
DÉCISION: 29/02 Sanction = [Signature]		
7/02/15 Arts	Bavardages	[Signature]
11/2 BENFARD	Bavardages, chanson "jingle bell" au début des cours	[Signature]
05/02 Typ	Très pénible	[Signature]

Figure 28b. Photographies de pages de réprimandes dans des carnets de liaison au collège.

L'espace très contraignant n'en laisse aucun pour une réponse de la part des parents, celle-ci n'étant pas sollicitée, en tous les cas, une réponse verbale.

Ainsi ne pouvons-nous qu'être surpris par ce type de réaction, extrêmement marginale mais crédible et révélatrice de certaines tensions sensibles :

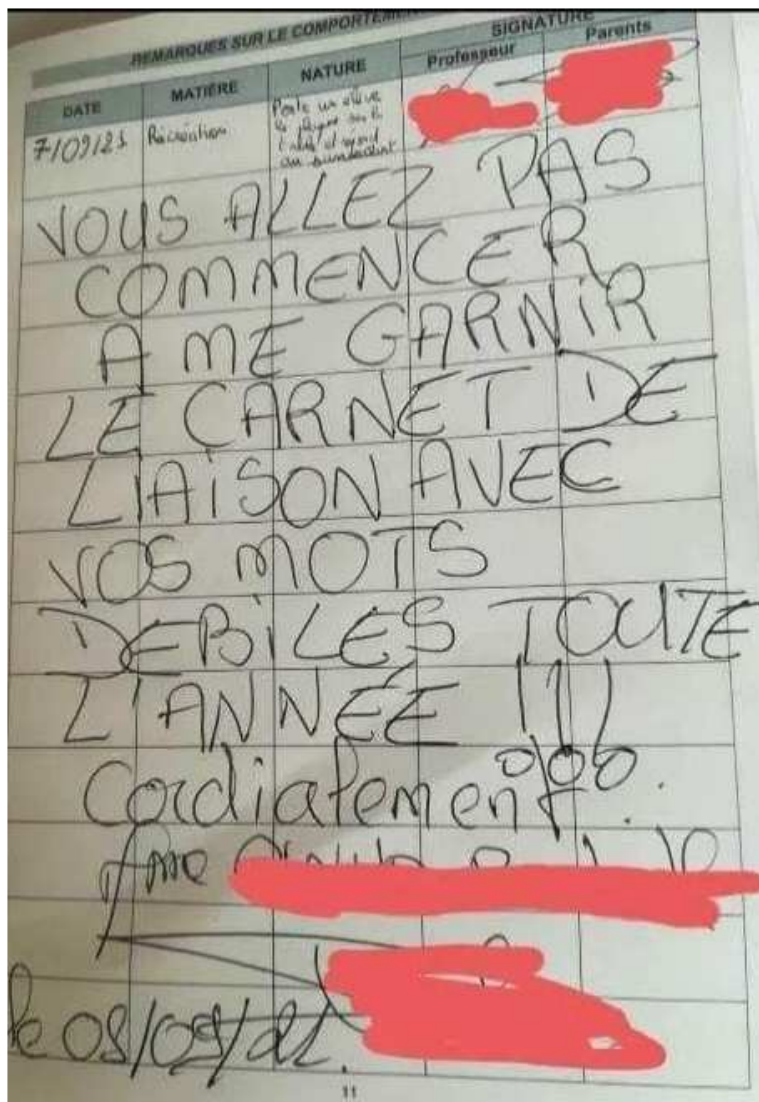


Figure 29. Réponse de la mère d'un élève sur la page des réprimandes (source : Twitter, 09/21)

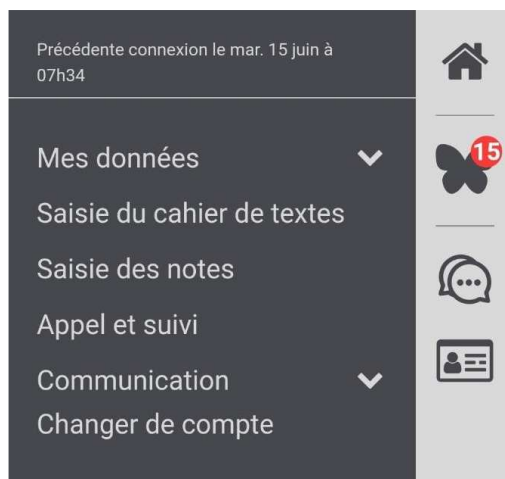


Figure 30. Capture d'écran des notifications de l'application Pronote sur smartphone

Réprimande - [redacted]
 Vie scolaire - Mme [redacted] (CPE)

Demandeur : Mme [redacted] (Professeur)
Date : 27/05/2021
Heure : Hors cours
Motif : Dissipation, Incivisme, Insolence

Circonstances
 insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo

Travail à faire :
Durée :

Programmation

J'ai pris connaissance de cette information

Figure 31. Capture d'écran d'un exemple de réprimande numérique (Pronote)

Notons que la différence majeure entre les réprimandes papier et numérique, c'est que l'élève est le messager de cette remarque, alors que dans la version numérique, les parents (ainsi que les autres enseignants de l'élève) peuvent recevoir la notification liée à cette réprimande, en temps réel, sur leurs outils numériques personnels (ordinateurs et smartphones). Ainsi, des informations concernant la vie scolaire de l'élève peuvent également parvenir aux parents par SMS au cours de la journée :

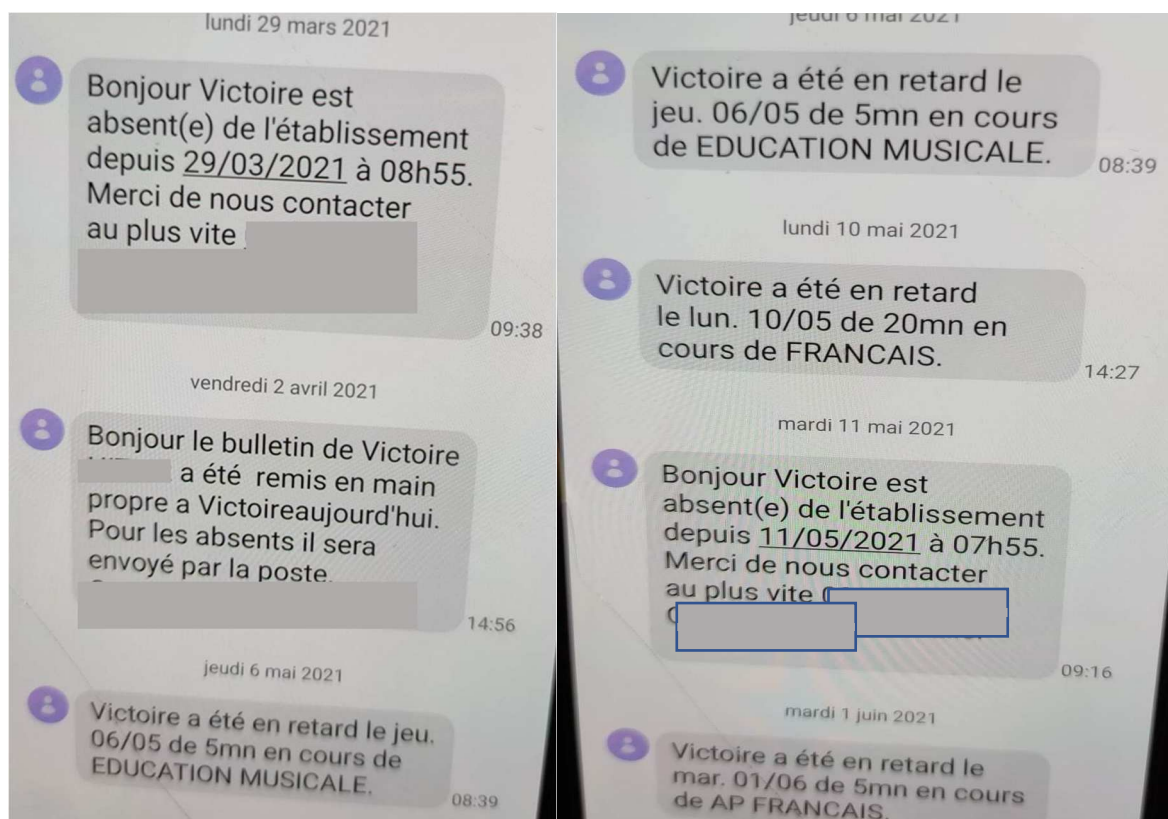


Figure 32. Capture d'écran de plusieurs SMS signalant absences et retards d'une élève (collège)

2.3. Réaliser un bilan évaluatif : les bulletins scolaires, ou bilans périodiques LSU


Après ce tour d’horizon de l’hétérogénéité du corpus, il reste que les éléments les plus importants (au sens du nombre comme de leur intérêt particulier) sont les bulletins scolaires, ou bilans périodiques LSU, dont nous vous présentons quelques exemples possibles :

École publique primaire
Sur-Sabze
1. Niveau de cycle III - CE2
Instituteur : M.

NOM : _____ Prénom : _____ Période 1

17.a.20								X	X	X	X									
12.e.l.6	X	X				X			X										X	X
9.a.11						X														
5.a.8																				
0.4.4																				
	13	B	17	20	20	17	B	B	19,5	18,5	B	20	20	20	20	15	A	B	A	B
Leçons complétées																				
Lecture expression																				
Orthographe d'usage																				
Orthographe grammaticale																				
Grammaire																				
Conjugaison																				
Expression écrite																				
Expression orale																				
Langue étrangère																				
Calcul (mécanique)																				
Calcul (matérialisé)																				
Raisonnement mathématique																				
Géométrie																				
Sciences																				
Histoire																				
Géographie																				
Éveil																				
Écriture et son																				
Dessin																				
Éducation physique																				
Respect des consignes																				
Travail individuel																				

Moyenne générale de l'élève : 18,18

Signature des parents : 

Appréciations : Travail sérieux et régulier tout au long du trimestre, aussi bien en classe qu'à la maison. Participation orale satisfaisante, mais pas toujours convaincante, ayant beaucoup de mal à formuler ses pensées, avec un peu plus de maturité, lui devrait rester dans l'ordre! *J.*

PREMIER TRIMESTRE	OBSERVATIONS Bon travail Loéngée ! C'est bien continué. <i>J.</i>
DEUXIEME TRIMESTRE	Bon travail en lecture. Quelques difficultés dans le passage à l'écrit et pour écrire de façon cursive. Manque de confiance en elle pour la lecture oralisée niveau satisfaisant. <i>J.</i>
TROISIEME TRIMESTRE	Bon travail dans l'ensemble. Loéngée doit toutefois s'appliquer davantage en écrit et en production écrite. Elle n'est pas souvent dans une posture correcte de travail (souvent mal assise...). Passe au CE1. <i>J.</i>

OBSERVATIONS (première période : septembre / début janvier) Très bon travail, toutes mes félicitations. Elle s'investit beaucoup dans le groupe classe. Des compétences certaines, dans les activités mathématiques sont à noter. Il faut continuer ainsi. <i>J.</i> Quelques difficultés en graphisme.	Signature des parents <i>J.</i>
OBSERVATIONS (deuxième période : janvier/fin juin) Très bon travail, elle a acquis toutes les compétences relatives à la MS. Attention, elle a tendance à s'agiter et à vouloir faire que les autres... Passage en GS. <i>J.</i>	

Appréciation générale sur la progression de l'élève

Un très bon début d'année pour Camille. Toutes les compétences de début de CP sont acquises. Il doit toutefois faire un effort de comportement en classe pour moins bavarder et éviter de faire des commentaires sur tout ce que la maîtresse ou ses camarades peuvent dire.
Je te félicite pour ton travail!

Communication avec les familles

Visa de l'enseignant(e) / des enseignant(e)s Le 04/02/2019	Visa de la directrice/du directeur de l'école Le 04/02/2019	Visa des parents / responsables légaux Pris connaissance le :
---	--	--

Figure 33. Exemples de bilans d'école primaire et maternelle

Année scolaire : 2022 - 2023

Bilan Deuxième trimestre

Isis

Professeur principal : Mme B...
Classe de 6E02 (23 élèves)

Suivi des acquis scolaires de l'élève

	Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Moy. élève
ANGLAIS LV1 Mme (E02)	- Vocabulaire : Christmas traditions- la famille - les adjectifs de personnalité - les vêtements - Grammaire : le verbe être - la possession : le génitif et Whose - les déterminants possessifs - le présent simple (les 3 formes) - Civilisation : London monuments - presentation Roald DAHL	Excellent trimestre à l'oral comme à l'écrit , travail sérieux et régulier . Participation orale active et enthousiaste . Félicitations !	19,6
ARTS PLASTIQUES Mme (E02)	- Choisir, organiser et mobiliser des gestes, outils et matériaux en fonction des effets qu'ils produisent - Adapter son projet aux contraintes de réalisation et à la prise en compte du spectateur	Excellent trimestre Isis !	18,0
ED. PHYSIQUE & SPORT. M. (E02)	- Course d'orientation : orienter une carte et planifier un itinéraire - Lutte (attaque) : diversifier ses actions pour déséquilibrer son adversaire - Lutte (défense) : adopter une attitude ne permettant pas à l'adversaire de se mettre en difficulté - Basket : en attaque selon la situation, jouer seul ou échanger avec un partenaire - Basket : défendre en respectant la règle du non contact - Basket et lutte : connaître les règles et les appliquer lors d'un match ou d'un combat	Des résultats très satisfaisants dans la continuité du 1er trimestre. Isis a fourni un travail sérieux et régulier, c'est très bien. Il faut poursuivre avec la même motivation pour les prochaines activités et garder le même état d'esprit. Bravo !	16,9
EDUCATION MUSICALE M. F. (E02)	- Thème et variations/La forme Rondo	Excellent travail, très bonne motivation.	18,5
EMI Mme (E02)	- Exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information - Exploiter les modes d'organisation de l'information dans un corpus documentaire	Très bien!	18,2
RANC.&CULT.ANTIQUE (6AB FCA)	- Etymologie grecque et latine - Naissance et renaissance du monde - Mythologie et mondes imaginaires chez les anciens - histoire de l'art	Félicitations : c'est remarquable ! Isis ferait , à n'en point douter, une très bonne latiniste si elle choisissait l'an prochain l'option LCA !	20,0
RANCAIS me (E02)	- Lecture : le conte merveilleux - La Belle et la Bête - grammaire : le sujet l'attribut du sujet les compléments d'objet - rédaction - récitation - les adverbes en - ment	Excellent trimestre à tous points de vue! Votre travail est sérieux, régulier, votre participation toujours pertinente. Je vous félicite !	18,3
ISTOIRE-GEOGRAPHIE 1	- Histoire : l'Orient ancien (Egypte et Mésopotamie) - Géographie : les cartes, les grands repères terrestres, le monde habité	C'est encore un excellent trimestre. Félicitations !	18,8
MATHEMATIQUES L. (E02)	- 4- Droites parallèles et perpendiculaires, propriétés. (fin) - 5- Opérations - 6- Travaux sur les mesures, médiatrices - AP- Calcul de durées	Un bilan qui frise la perfection, conséquence logique d'un travail et d'apprentissages très efficaces ainsi que d'une attitude exemplaire en classe. Une grande maturité et une participation très posée et pleine d'à-propos. Bravo pour votre excellent trimestre. Je vous félicite. Connaissances très solides et méthodes parfaitement maîtrisées.	1
PHYSIQUE-CHIMIE (6E02)	- Les mouvements de la Terre et de la Lune - L'eau sur Terre	Excellent trimestre !	1
SCIENCES VIE & TERRE (E02)	- Classification des êtres vivants sous forme de groupes emboîtés - Découverte du microscope optique et de la cellule	Une seule note ce trimestre. Les apprentissages et les méthodes sont maîtrisés, la participation orale est efficace et pertinente. L'ensemble est très sérieux. Mes félicitations !	2
ECHNOLOGIE 1 (E02)	- Les objets techniques, naturels et la notion de besoin. Les matières premières, les matériaux et le matériel.	Isis a réalisé un excellent trimestre. Poursuivez ainsi!	1
Moyenne générale			

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences

Synthèse de l'évolution des acquis scolaires et conseils pour progresser :
C'est à nouveau un bilan remarquable : Isis montre bien des qualités dans son travail écrit comme oral. Bravo!
FÉLICITATIONS DU CONSEIL DE CLASSE

Communication avec la famille

Retards : 0
Absences justifiées par les responsables légaux : 0 demi-journée(s)
Absences non-justifiées par les responsables légaux : 0 demi-journée(s)
Nombre d'heures de cours manquées du fait de ses absences, justifiées ou non justifiées : 0 h
Absences avec un motif non comptabilisé ne sont pas prises en compte dans les calculs.

Mme C...
Principale
le 13/03/2023

Figure 34. Exemple de bulletin actuel

Malgré l'hétérogénéité de tous ces supports, les messages restent liés par certains points communs. Nous en avons extrait brièvement les objectifs communicationnels dans ces paragraphes, et nous avons cherché à les étiqueter plus précisément. En relevant les similitudes et les différences entre ces écrits, nous avons identifié une unité : l'analogie avec le genre épistolaire.

3. Une unité : des affinités avec le genre épistolaire

Comme nous pouvons le constater sur ces exemples reproduits ci-dessus, les écrits des enseignants en direction des parents, malgré leur disparité relative en termes de choix de supports et d'organisation interne, montrent certaines affinités avec le genre épistolaire. Kerbrat-Orecchioni (1998) dit, à propos de l'échange par lettres, que la communication épistolaire en tant que « genre de discours » est polymorphe et doit distinguer les lettres fictives des lettres réelles, personnelles et administratives, notamment à cause des enjeux psycho-affectifs qui lui sont liés, et au-delà des particularités analysables sur le plan littéraire. Dans le cadre qui nous intéresse, nous ne pouvons pas, par exemple, parler de réelle *correspondance* ou « d'échange dialogué », car l'aspect unilatéral de certains éléments de notre corpus l'empêche.

L'article d'ouverture du numéro n°71 de la revue *Littératures classiques* (Ferreyyrolles, 2010) propose de définir la lettre, ses étymologies, définitions et frontières. Rappelons qu'à l'origine, la lettre envoyée vient de *litterae*, pluriel de *littera*, la lettre au sens de « caractère d'écriture », et que ses deux synonymes les plus usités sont *épître* et *missive*. Dans le premier, le sens d'ordre ou avis envoyé vient du verbe *epistello*, et a subi des évolutions de sens, entre « toutes sortes de lettres » vs la particularité biblique, à savoir les lettres écrites par les apôtres. L'épître se particularise ensuite comme texte littéraire adressé à ses proches, en tous les cas dans un cadre familial, mais n'appelle pas forcément de réponse. Cette conception particulière s'est littérisée sous l'influence de Boileau. Le second synonyme, *missive*, qui vient du supin latin *missus*, conserve au XV^e siècle son rôle d'adjectif et signifie également « envoyé », mais même si le mot finit par désigner une lettre familière au XVII^e siècle, elle reste de l'ordre du communicationnel uniquement. Ces lettres n'obtiennent pas le statut littéraire ou juridique qui leur conférerait le mérite d'être conservées, et sont détruites une fois rempli leur rôle de transmission d'information. On assiste donc à une forme de hiérarchisation des lettres en fonction de leur valeur sur le plan temporel et non du degré d'importance de leur mission.

Dans cet article, l'auteur convoque les travaux de Vaumorière, qui en élabore une typologie au XVII^e siècle, dont on dit souvent qu'il est l'âge d'or du genre de la lettre, en raison notamment de l'amélioration des conditions de cheminement postal. Si les études littéraires, par le biais des

programmes de français du secondaire, nous font tout d'abord songer aux lettres qui visent à « raconter, séduire ou convaincre aux XVII^e et XVIII^e siècles », il rappelle qu'il existe un certain nombre de lettres non littéraires, qui n'attendent pas de réponse, et ceci n'est pas sans rappeler les écrits qui constituent notre corpus. En effet, les courriers dont il est question sont d'ordre administratif, ou « lettres patentes », lettres ouvertes, nominatives ou non, qui émanent d'un organisme officiel ou du souverain.

Dans la relation enseignants-familles, l'auteur ou les auteurs de ces écrits s'identifient par leur rôle social et non en tant qu'individu propre, *a contrario* des destinataires directs, individuellement identifiés. Contrairement aux correspondances personnelles, qui constituent une suite de lettres, l'enseignant n'attend pas forcément de réponse, mais présente toutefois dans ses écrits des « énoncés dotés de valeurs illocutoires diverses, initiatives (informations [...], mais aussi éventuellement questions, conseils, recommandations, requêtes, etc.) ou réactives (réponses, commentaires, etc.) » (Kerbrat-Orecchioni, 1998). En conclusion, elle ajoute que « l'existence de formes discursives telles que la lettre (formes *intermédiaires entre le dialogal et le monologal*) prouve la nécessité d'admettre des *degrés d'interactivité*, représentables selon un axe graduel que l'on trouverait, du plus fortement au plus faiblement interactif ».

Dans notre corpus, si les informations diverses permettent cette interactivité, ce n'est pas le cas des autres écrits, à savoir les réprimandes ou les appréciations de bulletins scolaires, qui ne prévoient pas une possibilité de réponse écrite, comme s'il s'agissait simplement d'une transmission d'information. En revanche, tous ces écrits attendent une preuve de leur prise de connaissance, une forme de signature, performatif d'une lecture effective, si ce n'est d'une approbation du propos. On ne peut cependant se contenter de l'étanchéité de cette interprétation, car nous verrons par la suite que s'élabore pragmatiquement, effectivement, une « gradation d'interactivité », des échanges d'informations aux bulletins scolaires, en passant par les réprimandes, qui attendent une réponse éducative.

3.1. Les informations diverses : une co-énonciation *ad litteram* ?

Conformément à l'obligation d'information des fonctionnaires, et surtout par conscience professionnelle de l'importance de la coéducation dont nous avons parlé en *Partie I. ; chap.1*, les enseignants communiquent très régulièrement avec les familles, surtout dans le premier degré, où leur concours est plus important, notamment dans le développement du Sentiment d'Efficacité Personnelle de l'élève, abrégé SEP (Bandura, 2003). Mais même s'il est souvent plus efficace de privilégier la voie orale directe pour réaliser une demande précise, les informations écrites sont indispensables, en ce qu'elles s'adressent à tous, et restent inscrites sur un support matériel ou numérique tout le long de l'année, dépêches datées non confidentielles et accessibles aux absents,

dont on peut, par le biais d'une signature, s'assurer de la réception. Il s'agira donc de nous demander dans quelle mesure ces écrits peuvent correspondre à la situation d'énonciation du genre épistolaire traditionnel évoqué précédemment, et quelles sont les caractéristiques de son énonciation dans ce cadre. Paradoxalement, par rapport aux *desiderata* de certains parents dans les questionnaires (*Partie I. chap.1*), il est conventionnel que le genre épistolaire puisse être à sens unique, car pour Dupriez (1980) dans le *Gradus. Dictionnaire des procédés littéraires*, c'est un « monologue du signataire assumant seul un dialogue avec le destinataire, par écrit ». Ce qui correspond à ce que l'on observe dans nos circonstances, car nous pouvons faire une analogie avec la « missive » de Furetière au XVII^e siècle, simple transmission d'informations, non littéraires et ne méritant pas d'être conservées *ad vitam aeternam*.

Complétons alors le schéma initié en début de chapitre, mais en ajoutant les personnes, présentes ou absentes lors de l'énonciation :

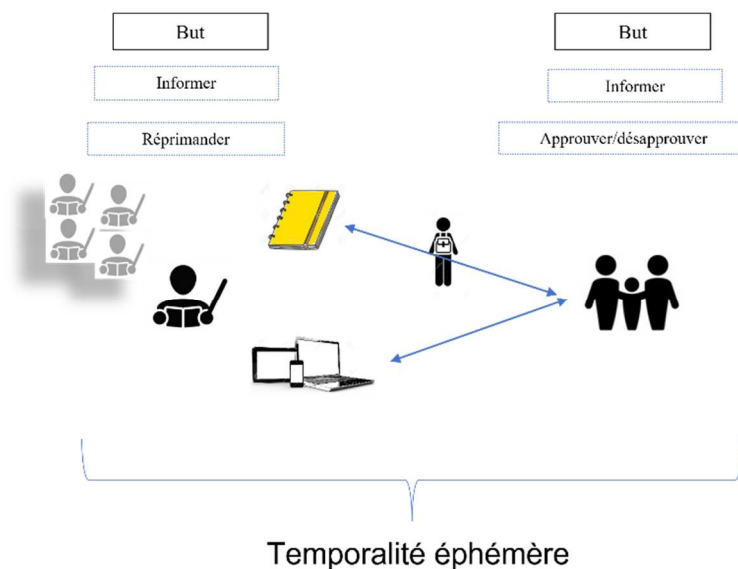


Figure 35. Schéma des informations diverses

Ces informations diverses prennent place au sein de deux supports possibles : sur un cahier ou carnet de correspondance prévu à cet effet, ou sont accessibles en format numérique sous forme de courriel ou d'article de blog accessible sur les Espaces Numériques de Travail (ENT), à l'aide d'outils tels qu'un ordinateur, une tablette ou un smartphone, les applications s'étant développées dans ce sens, avec envoi de notifications, et éléments de contexte automatiques. Ce que nous avons souhaité mettre en évidence ici, c'est surtout le fait qu'il n'y ait qu'un groupe d'actants qui soit destinataire direct, et qu'il s'agisse du seul écrit qui prenne en considération une sorte de *droit de réponse*, même si cette co-énonciation n'est pas systématique. Les destinataires indirects peuvent être cosignataires ou simples lecteurs de ces écrits, sans confidentialité, qui généralement ne relèvent pas du jugement, de l'évaluation ou de la notification de sanction. En revanche, il arrive que le support de ces écrits puisse recevoir ce type d'information, c'est-à-dire une remarque sur le comportement

(exclusivement négatif) de l'élève en classe : à noter que nous pouvons différencier les informations collectives des informations individuelles, et que ce type d'énoncé – c'est-à-dire qui relate un comportement négatif – reste généralement individuel mais ce n'est pas toujours le cas. Dans ces circonstances, si nous revenons à l'analogie avec la « missive » de Furetière, cette information à propos du comportement a davantage vocation à disparaître dans le temps que si ces événements étaient rapportés dans un objectif de sanction ou de rapport évaluatif trimestriel, qui, lui, reste inscrit au dossier de l'élève, comme nous le verrons plus loin. Observons les points communs et différences entre les occurrences précédemment montrées pour en extraire les caractéristiques épistolaires des informations générales collectives :

- [1]⁵⁶ Chers parents
Voici le cahier de liaison de votre enfant. Il vous permettra de rester en contact avec l'école. Nous y collerons tous les mots d'informations, les demandes, les invitations...
Vous y mettrez les mots d'excuses en cas d'absence, les demandes de rendez-vous avec l'enseignant... N'oubliez pas de signer chaque mot que vous trouverez dans ce cahier et de le ramener à l'école tous les jours. Merci d'en prendre grand soin !
- [2] 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.
Mme ***
Je serai présent(e) Oui Non Signature des parents
- [3] Chers parents,
La réunion de rentrée des classes de CE1-CE2 prévue initialement jeudi 12 septembre est repoussée au mardi 17 septembre à 18h (...).
Vous remerciant de votre compréhension, Signature
- [4] Madame, Monsieur,
Votre enfant va suivre un cycle jeux d'opposition. Merci de bien vouloir prévoir une tenue de sport adaptée les lundis 16, 23, et les jeudis 12, 19 et 26 septembre.
Cordialement,
- [5] Chers parents,
Vous avez accepté que nous communiquions avec vous par mail. (...)
Si dans l'année, vous rencontrez des difficultés signalez-le nous rapidement afin que nous puissions trouver une solution.
Les enseignants de l'école Signature
- [6] Aux parents d'élèves de maternelle

Madame, Monsieur,
L'instruction devient obligatoire en cette rentrée scolaire 2019-2020 pour les élèves de maternelle. (...)
Je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
L'inspecteur de la circonscription de ***

⁵⁶ Notons dès à présent un élément de compréhension important pour la suite : lorsque nous manipulerons nos énoncés, l'énoncé noté [n° + a] sera l'original, les autres seront les exemples linguistiquement manipulés.

- [7] Madame, Monsieur,
 Les enfants des écoles sont invités à chanter la Marseillaise avec leurs camarades à l'anniversaire de l'Armistice le lundi 11 novembre 2019.
 Un vin d'honneur sera servi à la salle polyvalente, à l'issue de la cérémonie.
 L'équipe enseignante
- [8] Afin de préparer au mieux l'APC, pourriez-vous m'indiquer quel jour vous convient le mieux pour que votre enfant puisse rester à l'école de 16h30 à 17h30.
 Entourer ce qui convient. Lundi Mardi Jeudi Aucun
 Signature des parents
- [9] Bonjour à tous,
 Je vous rappelle que la réunion de rentrée aura lieu à l'école de *** à 17h30 vendredi 9 septembre. Lors de cette réunion, nous donnerons des informations générales sur le fonctionnement de l'école, les projets de l'année ainsi que des informations sur le fonctionnement de chaque classe (cahier, devoirs, méthodes utilisées...)
 (...) Je vous remercie,
 Bien cordialement, Mme M***
- [10] **De :** ecole@adresse
Envoyé : jeudi 19 décembre 2019 00:00
Objet : Aide bibliothèque période 3
 Chers parents,
 Grâce à la participation volontaire de plusieurs mamans et mamies, les séances de bibliothèque ont pu avoir lieu au rythme d'une toutes les deux semaines.
 Afin d'établir le planning des séances de bibliothèque pour la période 3 (janvier-février), je vous remercie de me donner vos disponibilités, par demi-journées, si vous souhaitez et pouvez encadrer une séance de bibliothèque (vous pouvez compléter le texte ci-dessous ou me faire passer vos disponibilités par le moyen de votre choix)
 Merci d'avance
 Je souhaite aider en conduisant une séance de bibliothèque
 M. ou Mme
 parent - grand-parent de l'enfant souhaite aider
 La ou les demi-journée(s) où je pourrai me rendre disponible (jusqu'au 21.02) :
 Signature auto
- [11] **De :** ecole@adresse
Envoyé : lundi 6 janvier 2020 08:41
Objet : Meilleurs voeux
 Chers parents,
 Toute l'équipe éducative de l'école élémentaire de *** se joint à moi pour souhaiter une excellente année 2020 à toutes les familles de l'école. (...) Par ailleurs, en cette période hivernale, nous commençons à manquer de mouchoirs. Nous vous remercions donc les familles qui le peuvent de rapporter une boîte de mouchoirs.
 Bonne année à tous
 Signature

Utilisant le canal de l'écrit différé, la situation n'est pas partagée, mais la communication épistolaire implique une *allocution* en direction d'un ou plusieurs destinataires absents. En revanche, il n'y a pas forcément d'autre interlocution que celle d'une réponse succincte attendue, ou une signature signifiant la prise de connaissance de l'information. L'enseignant n'attend pas de réponse en cas de diffusion d'information, uniquement en cas d'interrogation ou d'injonction indirecte, qui attend généralement davantage un acte de langage qu'une réponse verbale (achat ou remplacement de matériel ou action éducative). Selon Kerbrat-Orecchioni (1998), nous retrouvons dans ces exemples les caractéristiques formelles de l'épistolaire, à savoir, outre l'échange écrit différé :

- Les stratégies d'ouverture, à savoir les formules d'adresse en « *Chers parents* », « *Madame, Monsieur* », ou de salutation en « *Bonjour* », qui tend à remplacer la formule d'adresse habituelle dans les courriels. Pour ce qui est de l'appellatif « *Chers parents* », Kerbrat-Orecchioni souligne qu'une formule en « cher (...) » « en rajoute en cordialité, sans doute pour compenser les effets réfrigérants de la distance », ce qui explique pourquoi cette formule est courante principalement dans le premier degré et plus du tout utilisée ensuite ;
- Un ancrage dans la situation d'énonciation, avec des déictiques de personnes (ce point sera étudié pour lui-même en *Partie III., chap. 1*, de temps et de lieu, voire des commentaires sur un certain cadre spatial ou temporel ;
- Un contenu incluant informations, demandes, nouvelles et opinions, utilisant les temps verbaux liés à la situation d'énonciation, de préférence le présent de l'indicatif et le futur, faits de langue analysés en *Partie III, chap. 2* ;
- Une clôture incluant des formules de politesse, qui, dans une situation formelle telle que celle-ci, correspond aux principes de « *valorisation du lien social* » (souligné par Kerbrat-Orecchioni, 1998) :

Dans toute interaction, les phases d'ouverture et de clôture sont des moments particulièrement délicats pour les interactants, d'où leur caractère fortement « ritualisé » (les rituels ayant précisément pour fonction d'offrir aux locuteurs des réponses toutes faites, et des solutions immédiatement disponibles, aux problèmes de communication qu'ils rencontrent à chaque fois qu'ils se trouvent mis en présence les uns des autres.)

- Une signature, automatique, dactylographiée ou manuscrite.

Dans le premier degré, certaines informations qui concernent le comportement de l'élève et attendent une modification de ce comportement, utilisent également les formules de politesse, ce qui, nous verrons par la suite, n'est pas toujours le cas, dans le cas des réprimandes proprement dites ou les bulletins scolaires.

- [12] Madame, Monsieur,
Je vous informe que le comportement de Gustave se dégrade depuis deux semaines. Il se lève, ennuie ses camarades, lance des objets (taille-crayon), discute... Merci d'en rediscuter avec lui.

3.2. Épineuses réprimandes

Dans le milieu de l'éducation, il n'est pas rare de voir apparaître dans l'actualité des sujets traitant du rapport à l'autorité et à la discipline, source de réguliers désaccords, notamment intergénérationnels. Ces notions sont pourtant indissociables de l'École, en ce que l'Institution doit apporter aux enfants, outre la pédagogie et l'apport de savoirs, un cadre structurant et sécurisant conditionnant le vivre-ensemble indépendamment des individualités. L'école de la République est ainsi confortée dans une de ses missions fondamentales : « Former des citoyens en appliquant deux aspects essentiels, permettre le droit à la parole de l'enfant et de l'adolescent, faire respecter les lois générales et les règles de fonctionnement qui les organisent », selon la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989, adoptée sous l'égide de l'ONU et ratifiée par la France. Elle est garante des règles de vie, à travers la vie de la classe et de la reconnaissance des droits de l'enfant.

Or, la circulaire parue au *B.O.* n°8 du 13 juillet 2000, précise l'organisation des procédures disciplinaires dans les établissements scolaires du second cycle, tant la situation actuelle « varie considérablement d'un établissement à l'autre », le risque étant que les écoles deviennent des zones aux règles régies par l'arbitraire. La circulaire réaffirme « les principes généraux de droit qui s'appliquent à toute procédure » et qu'ils doivent être mis en application. Sont précisés particulièrement : le principe de la légalité des sanctions et des procédures, le principe du contradictoire, le principe de la proportionnalité de la sanction, et le principe de l'individualisation de la sanction. L'École a aussi pour mission, en collaboration avec leurs responsables légaux, de préparer les futurs citoyens à l'autonomie, et donc à la responsabilité, en leur permettant de grandir dans un cadre juste en toute confiance. Les adultes de l'école se doivent donc d'incarner cette autorité de manière solide, une personne ressource capable de se décentrer d'elle-même, sur qui l'enfant peut s'appuyer et à qui il peut se confronter. Cette autorité éducative suppose, au sein d'un cadre objectif, la capacité à affirmer des repères clairs pour tout le monde, de donner du sens à l'interdit, et de prendre les bonnes décisions en cas de manquements.

3.2.1. Sanction ou punition ? Quels termes et quelle gradation ?

Qui dit rapport à l'autorité implique, dans l'imaginaire collectif, les mots *sanction* et *punition*, souvent confondus pour des raisons de différences d'usage, source de débats entre enseignants et question fréquente en formation. Le *Petit Larousse* en ligne indique que le terme *sanction* vient du latin *sanctio*, de *sancire*, « rendre irrévocable », et le définit comme un « une mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi », ou comme la « conséquence juridique du non-respect d'une règle de droit ».

De son côté, le terme de *punition* vient du latin *punitio* et désigne une « action de punir d'infliger un châtement, une peine », mais une autre définition le désigne comme « une peine infligée pour un manquement au règlement, en particulier à un élève, à un militaire ». Le terme de « peine » implique quelque chose qui touche personnellement l'individu. Prairat (2003) indique que traditionnellement, à l'école, on a tendance à associer à la sanction une responsabilisation de l'élève alors que la punition est considérée comme une réponse immédiate à un acte répréhensible, de manière plus arbitraire et en réponse à une faute. C'est la raison pour laquelle il existe aujourd'hui quatre formes punitives proscrites que sont : la « punition expiation », qui implique la souffrance du puni pour symboliquement « faire sortir le mal » ; la « punition signe » pour singulariser et humilier ; la « punition exercice », qui consiste à imposer une tâche répétitive, aliénante et pénible ; et la « punition bannissement », qui exclut le puni du groupe afin de protéger les autres et considérer sa réintégration comme quelque chose qui se mérite.

Selon Buisson (1911), la punition corporelle a été définitivement interdite en 1887. Depuis la circulaire du 15 juillet 1890, sont proscrites : les sanctions collectives, les châtements corporels, les privations de récréation, les *pensums*. Les écrits de Prairat sur la sanction sont une application de l'analytique foucauldienne du pouvoir au monde de l'éducation. La punition place souvent l'élève dans une situation de soumission et permet d'exprimer la colère de l'enseignant. La punition donnée l'est souvent à titre de décharge émotionnelle de ce qui a été vécu par l'enseignant. Il renvoie pour cela au *Gorgias* de Platon, où cette conception de la sanction est exposée : apparaît alors la punition comme une forme de « vengeance, car la peine doit endormir le ressentiment des personnes lésées ou offensées », et devra avoir après coup une finalité de dissuasion.

A contrario, la sanction, se doit d'être éducative : elle vise la socialisation et l'autonomisation du sujet. Elle doit être pensée dans le tout qui constitue un horizon d'éducation. La sanction a pour objectif le retour au calme et est censée être un vecteur d'apaisement de la situation, puisque l'élève n'est pas puni pour ce qu'il est, n'a pas à subir de châtement, mais doit comprendre son manquement et le réparer. Elle est censée être expliquée, et, autant que possible, comprise, en ce qu'elle répond à l'indignité d'un acte et non d'une personne. Elle s'accompagne d'une procédure de réparation asynchrone de l'acte qui vise ensuite à resocialiser l'enfant : elle est tournée vers l'avenir et non vers le passé. Autrement dit, si punir serait faire preuve de pouvoir et puissance, en plaçant l'élève dans la soumission, sanctionner serait faire preuve d'autorité en confrontant l'élève à la réalité qui l'entoure. La réforme de juillet 2000⁵⁷ cherche à rationaliser l'exercice de la sanction en lui octroyant une vertu formatrice et pédagogique. Si ce n'est pas le cas, il y a de fortes chances que l'élève récidive,

⁵⁷ Voir le BO n°8 du 13 juillet 2000, p. 1-18. Cependant, en octobre 2004, le ministre François Fillon publie une circulaire qui autorise notamment les professeurs, « quand les circonstances l'exigent [...] (à) donner un travail supplémentaire à l'ensemble des élèves ».

car il ne donne pas de sens à la règle, ni ne respecte l'autorité de celui qui l'incarne, mais obtient un rôle au sein du groupe. La « théorie de l'étiquetage » (Becker, 1985) consiste à stigmatiser certains élèves, même involontairement, qui peuvent trouver avantageux d'être ainsi reconnus aux yeux des autres. Ces éléments ont leur importance dans l'analyse du corpus, car de nombreux écrits concernent le comportement des élèves et sont très souvent sources de discordance avec les parents, et cette préoccupation est très présente chez les stagiaires.

3.2.1.1. La punition dans le premier degré

Tout d'abord, il est essentiel de préciser que les enfants de l'école maternelle ne peuvent se voir donner une sanction. En effet, la circulaire du 6 juin 1991 notifie qu'« aucune sanction ne peut être infligée » à un élève de l'école maternelle. Il est ajouté dans cette circulaire que « l'école joue un rôle primordial dans la scolarisation de l'enfant : tout doit être mis en œuvre pour que son épanouissement y soit favorisé ». Il est cependant possible de « l'isoler pendant un temps très court ». L'isolement étant réalisé dans le but de lui faire retrouver un comportement en cohérence avec la vie de la classe et la vie de groupe. Concernant l'école élémentaire, cette même circulaire précise que « toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peut donner lieu à des réprimandes ». Cependant, il est bien notifié que « tout châtiment corporel est interdit », qu'un « élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition ». Si l'élève perturbe la classe, l'isolement momentané a lieu dans la classe afin de garantir la continuité de surveillance. Ainsi, un « tableau de comportement » peut être institué, matérialisant l'attitude en classe par un code couleur, du vert au noir, comme en *figure 36* ci-dessous, tableau colorié par l'élève elle-même :

Comment t'es-tu comporté cette semaine ?
Colorie le petit lion qui correspond à ton comportement et fais signer cette feuille par tes parents.

Période 1 2 3 4 5

Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Signature :	Signature :	Signature :	Signature :	Signature :	Signature :

Figure 36. Exemple de « tableau de comportement » en école élémentaire à faire signer par les parents

Dans le cas où ces techniques internes à la classe ne seraient pas suffisantes, les enseignants préviennent les parents des attitudes qui contreviennent aux règles instituées, à l'oral ou par écrit, sur les cahiers/carnets de liaison, ou en l'indiquant sur le bilan si le comportement perdure et gêne les apprentissages.

3.2.1.2. La punition dans le secondaire

Dans le second degré, le fonctionnement est quelque peu différent, et les enseignants ne sont pas toujours au clair avec ces notions, car elles recouvrent une réalité différente : il est question de « punition scolaire » *vs* « sanction administrative », dans les règlements intérieurs. La punition est donnée par un membre du personnel éducatif alors que la sanction est d'ordre collégial et donnée par un personnel de direction. La loi n'a pas dressé de liste exhaustive des punitions autorisées, contrairement aux sanctions qui sont énumérées par l'article R. 511-13 du *Code de l'éducation*. L'Éducation nationale donne simplement une liste indicative des punitions dans la circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014, à savoir :

- un rapport porté sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents (ce que nous appelons donc *réprimande*) ;
- une excuse publique orale ou écrite ;
- un devoir spécifique ;
- une retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait (punition parfois modifiée en « dette de travail », et, de fait, non considérée comme une punition en soi).

La sanction, contrairement à la punition est consignée dans le livret scolaire, et d'après le *BO* du 25 août 2011, qui s'adresse au second degré : « les punitions scolaires concernent uniquement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. [...] Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. » Galand (2009) répertorie une hiérarchie de sanctions, allant jusqu'à l'exclusion définitive, en fonction de la décision d'un conseil de discipline. Les sanctions disciplinaires concernent des manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et des atteintes aux personnes ou aux biens. Elles sont prononcées, selon les cas, par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline et inscrites au dossier administratif de l'élève. Les sanctions disciplinaires sont les seules à pouvoir faire l'objet d'un recours devant les tribunaux administratifs, donc leur écriture est très réglementée, contrairement aux autres punitions. Pour réguler les comportements en interne sans recours aux parents, certains collèges utilisent des techniques telles que le « permis à point » ou la « fiche de suivi », dans le but de matérialiser les manquements et aider à la modification du comportement dans le sens de la norme attendue.

Mais lorsque les enseignants jugent nécessaire de prévenir les parents sans passer directement de la remarque orale à la sanction, ils passent par l'étape de la *réprimande*.

3.2.1.3. Une zone grise pour un acte de langage qui n'a pas de nom

L'école est un espace de droits et de devoirs : l'espace de liberté et de responsabilité des élèves est délimité par les textes officiels qui, comme les lois, sont non négociables. Toutefois, malgré l'échelle nationale, cet espace varie en fonction des établissements, et souvent en fonction des conceptions personnelles de l'enseignant sur l'éducation ou la discipline, entraînant parfois des seuils de tolérance à géométrie variable. Dans le secondaire, le carnet de liaison ou carnet de correspondance contient toujours une rubrique spécifique pour que les adultes de l'établissement puissent faire état d'un « manquement répété au règlement intérieur » aux responsables légaux. L'observation écrite parfois nommée *réprimande* concerne un manque de respect des biens et des personnes, un manque d'assiduité, de ponctualité, des oublis répétés de matériel, tandis que la violence et l'atteinte aux personnes impliquent une sanction, qui peut aller jusqu'au conseil de discipline. Dans le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey, le lexème « réprimande » désigne la remontrance que l'on fait à une personne sur laquelle on a autorité pour la rappeler à l'ordre, c'est-à-dire, au sens propre comme au sens figuré, lui rappeler de se contenir dans un *cadre*. Or, sa forme même, induite à l'écrit manuscrit par une case de quelques cm², implique davantage de subjectivité qu'un véritable rappel à la règle circonstancié, sur la *figure 28b* dont nous reproduisons l'extrait ci-dessous :

RÉPRIMANDES		
4 RÉPRIMANDES = 2H DE RETENUE LE ME		
DATE	MOTIF	SIGN PROFI SURVI
24/09	Vide le gel stylique par terre	DM
08/10	Garder ma pend pas son coeurs en maths	
15/10	Bavarde pendant l'évaluation	DM
15/10	Bricole pendant le cours	DM
12/03	Repond avec insolence a son professeur	DM

Figure 28b. Photographie de page de réprimandes dans un carnet de liaison au collègue

Nous étiquetons ces remarques écrites *réprimandes* par commodité et parce que c'est l'usage dans certains établissements, mais ce premier grade de punition indiquée aux parents peut se nommer différemment selon les établissements : *remarques travail et comportement*, *observations comportement*, etc. En résumé, l'objet *réprimande* dont nous parlons ici est un écrit très bref, identifié, qui signale aux parents d'un élève un manquement mineur au règlement intérieur : il est particulièrement routinisé, avec des faits de langue tels que l'absence de sujet syntaxique, les phrases

averbales (*Partie III ; chap.1*) et le présent de l'indicatif (*Partie III ; chap.2*). Cette punition est comptabilisée jusqu'à valoir des heures de retenue au bout d'un certain nombre défini par ce règlement (trois ou quatre), mais il ne s'agit pas d'une sanction, donc cette remarque n'est pas consignée dans le dossier scolaire de l'élève.

3.2.2. Des remarques négatives sur tous les supports

Si l'on observe globalement les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves, on remarque très vite que tous les supports de l'écrit sont susceptibles de recevoir une brimade écrite, contrairement aux remarques positives, et cette donnée est d'une importance capitale dans la formation des enseignants, qui n'en ont pas forcément conscience, mais que les parents (et les élèves) soulignent régulièrement. Les schématisations progressives et successives que nous proposons d'un chapitre à un autre auront également cette utilité.

Sans cadrage institutionnel précis, les punitions demeurent dans une zone grise, dont l'opacité dépendra de la personnalité de l'enseignant, ses valeurs éducatives, sa vision de l'autorité, et les pratiques des collègues, voire plus largement ce que l'on appelle génériquement la « culture d'établissement ». Cette donnée est importante à souligner car cette « culture d'établissement » a une incidence sur le mimétisme (ou les oppositions) entre pairs visible dans les attitudes professionnelles, et donc dans les écrits au sein d'un établissement. Selon Draelants et Dumay (2011), la « culture d'établissement » est un « concept d'identité organisationnelle » qui construit une identité aux établissements scolaires dans lesquels, le plus souvent, l'équipe enseignante est stable et influente, et à laquelle les néo-arrivants sont tacitement contraints de se plier : « elle est soit levier de changement, soit au contraire un facteur de résistance aux transformations institutionnelles et politiques vues comme des moyens de pression hiérarchique soutenus par les cadres intermédiaires ». Ils ajoutent que l'émergence de normes professionnelles locales est liée à la volonté de résolution d'un conflit latent entre les enseignants et les élèves, accentué par la pression bureaucratique : la « culture d'établissement » semble remplir le rôle de ciment du groupe autour de valeurs éducatives implicitement ou explicitement partagées autour d'un front solidaire durable.

Ainsi, contrairement aux sanctions, susceptibles, elles, d'être révoquées au tribunal administratif, l'absence de cadrage auquel seraient chevillées les punitions empêche la hiérarchie d'intervenir dans leur formulation, quand bien même les personnels de direction et les parents seraient en désaccord avec ce levier d'autorité.

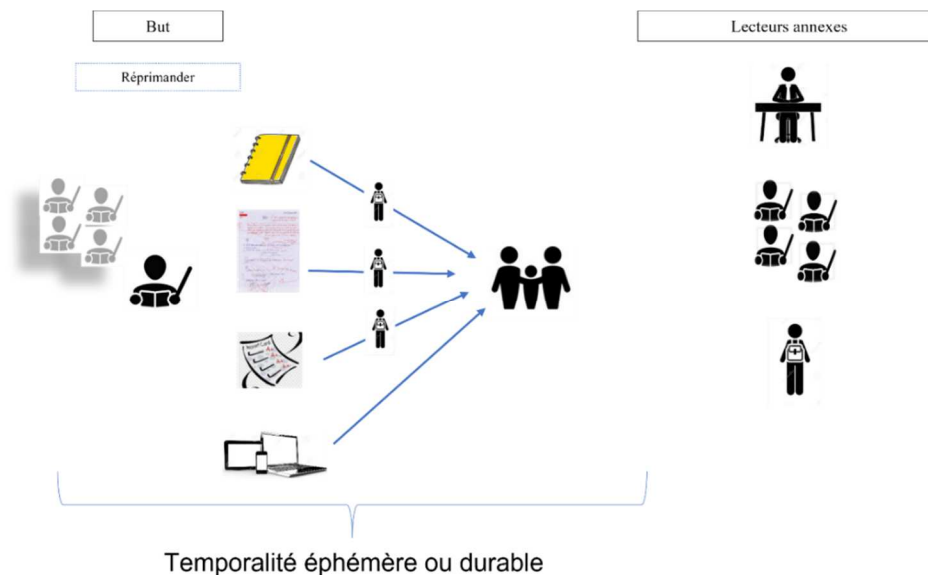


Figure 37. Schéma support > destinataire de la réprimande

Nous avons, dans cette configuration, un échange unilatéral, sur tous les supports, pour réprimander l'élève, et, par extension, ses parents, responsables légaux, sommés plus ou moins implicitement, de réagir. En voici deux exemples, dans le premier degré :

[13]⁵⁸ Adam s'est blessé avec sa paire de ciseaux (lèvres). Dorénavant, je ne lui laisserai plus découper les étiquettes.

1. Adam a découpé tous les onglets du vendredi

2. Adam n'a fait aucun travail cet après-midi.

3. Adam n'a pas recopié ses devoirs. Il a perdu le crayon à papier qu'il avait 2 minutes auparavant.

[14] Arthur s'amuse en classe, dès que j'ai le dos tourné, à baisser son pantalon pour montrer son caleçon, assis sur sa chaise. L'attitude d'Arthur est souvent déplacée. Si cela persiste, je vous convoquerai après les vacances de la Toussaint.

Les énoncés sont embrayés, nous constatons le *hic et nunc* de l'énonciateur, et des routines en termes de faits de langue, dont l'ellipse du sujet syntaxique, et le présent de l'indicatif (*Partie III. ; chap. 1 et 2*), nous le voyons dans ces quelques exemples parmi d'autres :

[15] Écrase du fromage sur le visage d'un camarade

[16] Dit "caca boudin" en plein milieu du cours d'histoire

[17] Balance son sac

[18] Fait un croche-pied à un camarade

[19] Mange en cours

[20] Bavardages (incessants qui perturbent le cours)

[21] Bavarde pendant l'évaluation

[22] Insolence et manque de volonté à se mettre au travail

[23] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo

⁵⁸ Rappel : cette retranscription reproduit la couleur rouge du stylo de l'enseignante dans l'énoncé original.

- [24] Chewing-gum en espagnol
- [25] Ne fait rien, dort, ne copie pas la correction
- [26] Imité des cris d'oiseaux
- [27] Répond mal à son professeur
- [28] Fait (ou continue) une bataille navale
- [29] Joue « maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno
- [30] A oublié sa tenue d'EPS et beaucoup d'agitation
- [31] S'agite continuellement, fait du bruit
- [32] S'énerve et tape sur la table
- [33] Utilise son portable en cours
- [34] Répare une table pendant le cours
- [35] Fait des avions en papier
- [36] Fait le singe
- [37] Empêche le professeur de travailler
- [38] Répond très mal à son professeur
- [39] Remet en cause l'autorité du professeur qui lui a donné une punition
- [40] Boit sa compote
- [41] Des réflexions à voix haute dont on se passerait bien...
- [42] Propos insolent et grossier envers le professeur de mathématiques
- [43] Encore un travail non fait
- [44] Vide le gel sanitaire par terre
- [45] Cassandra ne prend pas son cours en maths
- [46] Insolence et manque de volonté à se mettre au travail
- [47] Manque de respect, familiarité excessive
- [48] Refus répétés de l'autorité
- [49] Pas d'affaires, pas de feuilles et me dit ouvertement qu'il ne veut pas travailler
- [50] Pas de cahier, dort sur sa table, gesticule !
- [51] En montrant une photo de médaille, il me dit "oh c'est un zizi"
- [52] Utilise un briquet pour allumer un pétard
- [53] Hurlent comme des hystériques dans les WC en sautant partout

Dans les appréciations de bulletins scolaires, nous retrouvons également ce type de remarques à propos du comportement de l'élève, ici à l'école primaire :

- [54] Le comportement opposant et quelquefois insolent de Marvin perdure en fin d'année. Il a néanmoins acquis de bonnes compétences. Avec un meilleur comportement, Marvin progressera facilement.
- [55] Les résultats pourraient largement être meilleurs mais Loïs ne comprend toujours pas pourquoi elle vient à l'école (elle n'y entre que très rarement dans les apprentissages). Cela est dû au fait qu'elle n'écoute pas les consignes car elle est presque toujours agitée et ne veut en faire qu'à son idée ! Le vivre-ensemble est encore loin d'être acquis.

- [56] Chloé est bien armée pour faire un bon CP (elle a de nombreuses compétences) mais je ne la félicite pas sur son comportement (elle perturbe beaucoup la classe par ses bavardages qui ne cessent jamais). Avertissement.
- [57] Trimestre tout à fait satisfaisant. Norbert est très rapide dans la réalisation de son travail. Cela le pénalise parfois car il laisse passer des erreurs qu'il pourrait éviter. Norbert doit absolument travailler sérieusement les mots à apprendre à la maison.

Et au collège :

- [58] Physique-Chimie : Trimestre décevant à tous les niveaux. Il va falloir se mettre au travail et changer de comportement.
- [59] Musique : Trimestre insuffisant et inquiétant. Samy semble à nouveau repartir dans une mauvaise phase où le travail est inexistant, et l'attitude toujours un peu "limite". Cessez de vous croire "victime" et réfléchissez à ce que vous pourriez améliorer...
- [60] Espagnol : Ensemble inquiétant. Tu ne fournis aucun travail, viens en classe sans tes affaires, ne rends pas le travail demandé et es souvent absent. Comment réussir dans ces conditions ?
- [61] Français : Des résultats écrits très satisfaisants. Tu es capable de très bien faire. En revanche, ton attitude en classe ne convient pas ! Tu es trop agitée, t'autorises des déplacements, des prises de parole intempestives et beaucoup trop de bavardages.
- [62] Mathématiques : Beaucoup d'amusements et peu de travail ! Une réaction est attendue !
- [63] SVT : Un trimestre trop juste, tant en ce qui concerne les résultats que le comportement (concentration, bavardages, amusements), et qui ne reflète pas les réelles capacités de Raphaël. Quel dommage !
- [64] Physique-Chimie : 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.
- [65] Anglais : Un bilan langagier encourageant, cependant Mohamed ne semble pas comprendre que son comportement et ses bavardages ne sont pas appropriés. Modifiez votre attitude.
- [66] Mathématiques : Les résultats sont très bons et la participation est régulière. Le bilan est terni par les exercices à la maison non faits et l'attitude d'Élisa en classe qui peut être parfois très dérangeante.
- [67] Anglais : Vos résultats sont encourageants, votre apprentissage des leçons réel mais par contre, votre comportement, notamment le vocabulaire que vous employez, est inacceptable. Vous avez pourtant su vous contrôler en début d'année.
- [68] AG : Des résultats alarmants ce trimestre. Houari ne voit plus trop l'intérêt de s'investir dans son travail au collège et ses trop nombreux écarts de comportement perturbent sa progression. Réagis.
- [69] AG : Un trimestre caractérisé par un manque de régularité dans le travail et le comportement. Son manque d'attention et les bavardages empêchent Eva d'obtenir des résultats suffisants. Elle semble pourtant capable de bien faire.

C'est alors qu'une question commence à poindre : est-ce que tous ces énoncés font de la réprimande un genre, un sous-genre ou seulement un acte de langage ? Et, question subsidiaire, existe-t-il des productions de langue hors genre de discours ? Nous étudierons précisément ce point

dans le chapitre suivant, à la lumière des différentes théories sur le genre. Et à qui s'adresse ce type d'énoncé ? Lorsqu'une remarque négative est inscrite dans le bulletin, nous voyons qu'elle s'adresse parfois directement à l'élève, ce qui n'est pas le cas de la réprimande, même s'il en est tout de même lecteur, ce qui implique que certaines routines sont similaires car chevillées à la scène énonciative particulière du genre. D'autre part, qu'en est-il de l'espace consacré dans ces cahiers/carnets/ENT quand un comportement positif s'est manifesté ? Il n'en existe pas réellement, et c'est ce qui est parfois reproché aux enseignants par les parents (*Partie I ; chap. 2*). En revanche, lorsque tout est positif, le bulletin scolaire ou bilan périodique LSU, en ce qu'il est versé au dossier scolaire, se montre autrement plus persuasif, d'autant plus qu'il s'agit là d'un objet discursif réellement intéressant, de par sa forme et son contenu. C'est ce qui pose la question de la réprimande en tant que sous-genre, nous y reviendrons.

3.3. Le bulletin scolaire : l'éloge ou le blâme des familles

Roegiers (2004) indique que « le bulletin scolaire constitu[e] le trait d'union principal entre l'école et la société ». Verdict régulier et traditionnel, parfois redouté par les élèves et attendu par leurs parents, il sert, non seulement de bilan d'une période achevée, mais idéalement de marche-pied en vue d'une progression à venir. Ce document n'est donc pas seulement une trace écrite officielle du parcours de l'élève, mais il prend également la forme d'une lucarne qui permet aux familles d'avoir un regard sur le positionnement de leur enfant vis-à-vis des savoirs enseignés sur une période donnée, ainsi que sur son comportement à l'école.

3.3.1. Un rôle involontaire de couperet régulier

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey (1998), *bulletin* désigne « un billet faisant part d'un avis, d'un ordre, d'une autorité émanant d'une administration » ou une « attestation écrite délivrée par un organisme responsable ». De son côté, le mot *bilan* vient de l'italien *bilancio* du XVI^e siècle et est utilisé en tant que « terme de banque désignant un inventaire financier, déverbal de *bilanciare* "peser, mettre en équilibre", correspondant au français *balancer*. » Dans le dictionnaire de l'ancien français *Larousse*, nous pouvons lire les mots *bule*, *burle*, *bulete*, qui signifie, dans sa première acception, « petite boule servant de sceau », et en deuxième, « certificat, bulletin ». Nous observons donc que les traits sémantiques communs de /synthèse/ /évaluative/ /qui vient d'une autorité institutionnelle/. Maingueneau (2000 [1998]) le définit comme un « discours contraint inséré dans une situation sociale de communication assez bien définie », et le caractérise comme une « routine que suffit d'ailleurs à évoquer cette phrase particulièrement emblématique du bulletin qu'est le fameux « *Peut mieux faire* », formule titre d'El Hadi (2011), qui y décrit des faits de langue si

souvent répétés qu'ils sont facilement identifiables, imitables, et deviennent si prédictibles que les parents pensent qu'ils sont automatisés. Parallèlement à cette définition, nous pouvons lire dans la classification des genres selon le sens de Rastier (2004) que « le bulletin scolaire relèverait plus généralement du "champ générique" des écrits d'évaluation, lequel découlerait naturellement du "discours éducatif" ». Nous reviendrons particulièrement sur ce point en *Partie II ; chap. 2*.

L'appellation Livret Scolaire Unique (LSU), par rapport au terme *bulletin*, garde ces traits sémantiques, mais considère plus explicitement le parcours scolaire de l'élève comme un tout composé de plusieurs pages correspondant à des étapes, et mettant en valeur une progression du premier au cycle 4. Le livret en lui-même comporte davantage d'informations : diverses attestations et bilans périodiques, qui portent sur les acquis et les progrès de l'élève, les éléments du programme travaillés, les parcours éducatifs, les éventuelles modalités spécifiques d'accompagnement mises en place, et des éléments de vie scolaire (absences, retards, sanctions). Ainsi, la continuité s'en trouve facilitée entre les établissements, car on observe une volonté de décloisonnement – 1^{er} vs 2nd degré – puisque les enseignants ont plus aisément accès aux informations précédentes, même en cas de déménagement.

Pour El Hadi (2011), qui a étudié les routines liées à ce support avant la réforme de 2015, mais dont les remarques sont toujours d'actualité, il « se présente comme un commentaire évaluatif ou appréciatif censé rendre compte de la valeur scolaire du travail fourni par un individu clairement désigné (...) posé en vis-à-vis d'un ensemble de données chiffrées, les notes, qu'il doit éclairer en en fournissant une interprétation. » Par conséquent, comme nous le signalions précédemment, il est censé être personnalisé, au regard des exigences institutionnelles de différenciation, bienveillant, au même titre que l'évaluation dans le sens de /donner une juste valeur à/, tout en étant conforme aux exigences d'enseignement : se situer par le discours dans la Zone Proximale de Développement⁵⁹ théorisée par Vygotski (1985), mais de qui exactement ? L'enfant ou ses parents ? Le ou les lecteurs ne sont pas forcément le ou les destinataires des appréciations et autres informations. Le bulletin scolaire s'adresse-t-il à l'élève ou à ses parents ? Ce n'est pas évident, et les enseignants sont souvent aux prises avec cette hésitation (*Partie III ; chap. 1*) : pour indice, l'utilisation courante de la troisième personne, en concurrence directe avec l'usage de la deuxième personne adressée à l'élève.

Très rare et exclusivement dans le premier degré, une adresse directe aux parents, comme en [70], dans la parenthèse :

⁵⁹ Voir Vygotski (1985) : le concept de ZPD incite les pédagogues à situer – et adapter – leur enseignement en fonction de la distance entre ce que l'élève sait déjà faire seul et ce qu'il ne saura pas réaliser sans aide, de l'enseignant et/ou de ses pairs : cette notion ne se concentre pas seulement sur les acquis passés mais est tournée vers l'avenir, en identifiant une zone abstraite de potentialité de progression spécifique à chaque élève qui encourage la collaboration entre eux pour une réelle *élévation* sociocognitive.

- [70] Kinsley ne peut pas exploiter ses capacités d'apprentissage comme il le devrait à cause de ses difficultés à rester assis, concentré et silencieux (ce qui m'avait fait évoquer une possible hyperactivité avec vous). Il a assez peu évolué sur ce point au cours de ce dernier semestre. Il manque aussi de confiance en lui. Passe au CE1.

En revanche, en toute logique, l'usage fait que plus l'élève avance en âge, plus l'enseignant s'adresse à lui directement à l'écrit, et de moins en moins à ses parents. Il n'existe plus – sauf dans certaines filières professionnelles – de bulletin scolaire après la majorité de l'élève, preuve que le bulletin ou bilan s'adresse en tout premier lieu à un responsable annexe à l'établissement, et en l'occurrence : les parents. Pour la maternelle, nous le constatons dans les exemples de la *figure 33* reproduits ci-dessous vs un bulletin lycéen :

- [71] Très bon travail. Ellie a acquis toutes les compétences relatives à la MS. Attention, elle a tendance à s'agiter et vouloir faire rire les autres... Passage en GS.
- [72] Trimestre moyen. Il va falloir vous mettre sérieusement au travail l'an prochain pour réussir en première.

D'autre part, si nous constatons en *Partie III. chap. 3* que le mot *élève* est statistiquement plus utilisé en primaire qu'au lycée, la phrase averbale (liée à la troisième personne et au présent, nous le verrons également en *Partie III*) contient une indication synthétique, plutôt à destination des parents, quand une autre phrase ou un autre signe sont plutôt adressés à l'élève : l'impératif et le smiley dans les exemples [74] et [75] :

- [73] Bon travail et bonne participation, élève sérieuse et agréable.
- [74] Bon travail. Élève très agréable. Continue comme ça.
- [75] Élève dynamique, un peu trop parfois 😊

3.3.2. Un support évolutif et plus ou moins figé dans le temps

Le principe de bilan périodique reste toujours le même, à savoir un document toujours composé de trois à cinq parties que l'on peut distinguer, mais qui contiennent les mêmes informations :

- 1) en-tête (coordonnées, année scolaire, classe, identité),
- 2) suivi des acquis scolaires de l'élève (matières, moyennes en cas de notes chiffrées et appréciations),
- 3) projet et parcours menés (culturels, sportifs, orientation),
- 4) appréciation générale et décision d'orientation au 3^e trimestre,
- 5) « communication avec les familles » (signatures des responsables)

Sa forme et son contenu ont pu varier et évoluent peu à peu, avec plus ou moins de réussite concernant leur lisibilité, car en se voulant plus précis et plus transparents grâce au numérique depuis la réforme du gouvernement précédent, certains formats en sont devenus surchargés. Est conservée la forme de tableaux à remplir qui ne dépasse pas, pour le téléchargement ou l'impression, une feuille A4 recto verso.

Ce qui est intéressant, si l'on regarde la *figure 38* ci-dessous, c'est que la rubrique correspondant au pied de page consacré aux signatures est intitulée « communication avec la famille », alors qu'il s'agit de la rubrique comportant le moins d'éléments rédigés. Les enseignants communiquent par leurs appréciations du trimestre ou semestre, éventuellement par le biais de la note chiffrée, mais non par le biais de leur signature ou du compte des absences et retards. En revanche, cela semble vouloir signaler qu'une signature des parents est un acte performatif suffisant dans le cadre du bulletin scolaire, et de plus en plus superflu depuis la numérisation.

Figure 38. Bulletin scolaire ou bilan périodique de LSU vierge actuel

Le contenu préconisé dans ces bilans, et surtout le positionnement des acquis par enseignement disciplinaire, est formulé dans les annexes de l'arrêté du 31/12/15, se doit d'être accessible aux parents et aux établissements, à l'échelle nationale, indépendamment du lieu géographique, par le biais d'une application nationale de suivi de scolarité. L'Éducation nationale a souhaité réformer le traditionnel bulletin scolaire, uniformiser les supports sur l'ensemble du territoire, grâce aux apports du numérique, en un Livret Scolaire Unique accessible en ligne à tout moment, et qui a pour vocation de suivre la progression de chaque élève du CP à la 3^e. Il est composé de « bilans périodiques » (l'ancien bulletin scolaire modernisé, en somme, car les bilans périodiques et bilans de fin de cycle s'y sont substitués depuis la rentrée 2016, du moins en théorie), ainsi que les bilans de fin de cycle,

qui comportent le degré de maîtrise des huit composantes du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C).

Dans le second degré, lors des délibérations, le conseil de classe apprécie la valeur des résultats obtenus et discute l'appréciation globale proposée par le professeur principal, tout en émettant un avis concerté en conseil de classe sur les vœux d'orientation de l'élève. Quoi qu'il en soit, malgré diverses possibilités en termes de présentation, plusieurs aspects communs sont nécessaires et exigés, notamment celui de synthèse, les enseignants étant limités en nombre de caractères. Le bilan doit être unique pour chaque élève et faire preuve d'objectivité, ce qui reste attendu de la part du grand public dans le cadre de cet idéal de coéducation. Pourtant, une totale objectivité est difficilement réalisable, voire très discutable⁶⁰, mais ces informations, qu'on le veuille ou non, positionnent le niveau scolaire de l'élève et son comportement par rapport à sa classe, et pas seulement. Les bulletins anciens ne sont pour autant pas si différents : identité, niveau, tableau comportant des notes chiffrées en vis-à-vis de commentaires routinisés, mais manuscrits, et signatures des responsables.

1ère année

Chauvrière Cours *Élémentaire* division

SYMBOLIQUE	ABSENCES	RETRIE	TOTAL des FOINTS	OBSERVATIONS	VISA DU DIRECTEUR	VISA DES PARENTS
			85/2	Bien. Bon petit élève	<i>L. Lijau</i>	<i>Chauvrière</i>
			76/2	Très bon travail. Les absences ont fait perdre de nombreuses places à Pierre	<i>L. Lijau</i>	<i>Chauvrière</i>
			100/2	Très Bien. Je suis très satisfait du bon travail de Pierre	<i>L. Lijau</i>	<i>Chauvrière</i>
			97	Belle mise au point Haute composition d'orthographe	<i>L. Lijau</i>	<i>Chauvrière</i>

Figure 39. Exemple de bulletin des années 1930

⁶⁰ Si l'on questionne les familles, elles reprochent le plus souvent le côté impersonnel de l'appréciation du bulletin scolaire, alors exiger l'absolue objectivité semble contradictoire avec l'exercice.

ANNÉE SCOLAIRE 1943-1944
NOTE DE CLASSE

Classe de 8^e
S. 1^{er} trimestre

RESULTATS DES COMPOSITIONS
Affilié de la classe - 17

OBSERVATIONS DES PROFESSEURS

Matière	Comp.	Dilig.	Exam.	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre	Année
Philosophie							
Français	TB	TB	B				46
Révisions				18	18	18	54
Latin				17	17	17	51
Grèce				12	12	12	36
Maths	TB	B	AB				
Géographie				13	13	13	39
Algèbre							
Anglais	AB	AB	AB	13	13	13	39
Espagnol							
Méthodes	TB	B		13	13	13	39
Physique et Chimie							
Sciences naturelles	TB	B		14	14	14	42
Sciences physiques							
Arts							
Devoirs	TB	TB	TB	17	17	17	51
Travail manuel							
Général	TB	TB		15	15	15	45
Classe				15	15	15	45

NOTE D'ÉTUDE

Observations:
 Français: Très bon élève, résultats bien satisfaisants.
 Mathématiques: Toujours bon élève.
 Anglais: Très bon élève.
 Sciences: Très bon élève.
 Physique et Chimie: Très bon élève.
 Sciences naturelles: Très bon élève.
 Arts: Très bon élève.
 Devoirs: Très bon élève.
 Travail manuel: Très bon élève.
 Général: Très bon élève.
 Classe: Très bon élève.

PRÉCISÉ PAR LE CONSEIL DE DISCIPLINE

Paris le 11 avril 1944
LE PRINCIPAL

Figure 40. Exemple de bulletin des années 1940

Classe de 6^{ème} Série A 30 élèves

BULLETIN DU 2^{ème}

Code	APPRECIATIONS DES PROFESSEURS
C	Erreurs trop fréquentes. Irrégularité dans le travail.
A	Travail satisfaisant
D	Travail peu - et écrit moins encore.
C	Travail insuffisant pour une première langue. Doit fournir un effort.
F	Très faible. Grands lacunes. Ne semble pas s'intéresser à cette langue.
F	Absent trop souvent pour donner une appréciation.

APPRECIATIONS GÉNÉRALES :

Toujours aussi médiocre. Travail irrégulier. Ça devient dangereux.

Signature: [Signature]

Figure 41. Bulletin scolaire manuscrit des années 1960

DISCIPLINES		NOTES	APPRECIATIONS DES PROFESSEURS
M	MATHÉMATIQUES	08,5	reste loin au dessous des résultats possibles. Pour améliorer il faut travailler régulièrement.
M	SCIENCES PHYSIQUES	10,5	Seulement moyen. Peut progresser mais il faut travailler davantage.
M	SCIENCES NATURELLES	8	Insuffisant. Pourrait mieux faire en faisant un effort.
M	PHILOSOPHIE		
M	HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE	05	Travail très insuffisant, résultats très faibles.
M	FRANÇAIS	13	depuis les notes de l'année dernière à 07-10 - de la fluence et de la culture. J'espère que les prochains ne sont pas exploités, la faute.
M	ANGLAIS ALLEMAND (I)	10,3	Ensemble médiocre, dû à un manque d'effort plutôt qu'à de mauvaises connaissances. J'attends mieux.
M	ANGLAIS ALLEMAND ESPAGNOL - RUSSE ALLEMAND ESPAGNOL - LATIN - GREC		
M	ESPAGNOL ALLEMAND LATIN - GREC		A repris le latin dans de bonnes conditions pour résultats encourageants.
M	DESSIN		
M	EDUCATION PHYSIQUE		Toujours absent - tout les jours
APPRECIATIONS DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT			ADMIS CLASSE SUPÉRIEURE
Ne semble travailler qu'au bout de la cuve, c'est dommage!			REDOUBLE

DISCIPLINES		TYPES D'EXERCICES	CLASSE				APPRECIATIONS ET RECOMMANDATIONS DES PROFESSEURS
		NOTES DE 0 à 20	NOTE LA PLUS HAUTE	NOTE LA PLUS BASSE	MOY. DE LA CLASSE		
M	FRANÇAIS	Texte écrit Orthographe Grammaire Texte oral Lecture dirigée	10,5 08,5 05 05,5 13	17 14,5 04 13	07 09 04 05	09	Très bonne réflexion. Mais de difficultés de vocabulaire et de grammaire.
M	MATHÉMATIQUES		07	16	02		N'a pas fourni les efforts attendus, est capable de bien mieux faire! Doucement!
M	LANGUE VIVANTE I	Anglais	04,5	13	04,5		Aucun travail - laisse passer le temps...
M	HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE INSTRUCTION CIVIQUE	Histoire Géographie Ins. civique	05	15,5	05		Très faible.
M	SCIENCE EXPERIMENTALE	SCIENCE PHYSIQUES	09	14	04		Très d'efforts réalisés. Trop moyen.
M	SCIENCE NATURELLES		10	16	07		Passez.
M	MUSIQUE		10,5	18,5	05,5		Passable.
M	DESSIN						
M	EDUC. MAN. ET TECH.		10	16,5	05		A. bien
M	EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE		13	15	11		Résultats corrects dans l'ensemble.
M	OPTIQUES TECHNIQUES		13	15	11		Satisfaisant.
M	LANGUE VIVANTE II	Allemand					
M	LATIN						
M							
M							
COMPORTEMENT							ADMIS EN : AUTORISÉ A REDOUBLER EN : ORIENTATION PROPOSÉE :
APPRECIATIONS GLOBALES ET RECOMMANDATIONS							
Manque d'efforts ce trimestre.							

1er TRIMESTRE ANNÉE 1980 - 1981		CYRILLE		SECONDE VERTE		APPRECIATIONS DES PROFESSEURS
MATIERES	MOYENNE G1	MOYENNE G2	MOYENNE G3	MOYENNE G4	MOYENNE G5	
FRANÇAIS	12	13	9,2			Bon travail sérieux et régulier.
LATIN E.	11	13	10,6			C'est assez bon seulement. Il faut progresser pour une participation plus active aux cours.
LATIN C.	11	15	11,6			
MATHS	12	14	9			Pour mieux. Continuez!
SC. NAT.	16	16	12			Bon trimestre.
SC. PHYS.	19	19	12,4			Très bon trimestre.
ANGLAIS	9	14	10,7			Résultats plutôt médiocres - attitude de égal, distait et peu dynamique, pas progressable!
ALLEMAND	9	11	9,1			Assez bon à l'oral. Résultats meilleurs à l'écrit. Participation satisfaisante.
ESPAGNOL		16	11,2			
HIST. GÉO.	16	17	11,7			Très bon travail.
ECONOMIE	16	16	10,4			Excellent - continuez.
DACTYLO		11	10,5			
E.P.S.	11	19	12,7			
Moyenne de l'élève : Groupe G : 13,1			Groupe S : 11,6			
Moyenne de la classe : 10,7			DE LA CLASSE : 10,8			
Avis du Professeur Principal			Avis du Chef d'Établissement			
Résultats qui ne doivent pas vous alarmer. Certains résultats sont encourageants. Mais des progrès sont attendus en langues.						
Quels encourageant l'égal à travailler au maximum, ne laissez pas passer les occasions ; Ne pas penser que c'est nécessaire.						

Figure 42. Bulletins scolaires des années 1970-1980

Née le 17/02/92
N° national :
DEMI-PENSIONNAIRE DANS L'ETABLISSEMENT

- 2SMS1 (35 élèves)
BULLETIN du 3ème TRIMESTRE
Année 2007-2008

M. [REDACTED]
35, n°
7137

Aucun duplicata ne sera délivré

Matières	Moy T1	Moy T2	Moyenne				Appréciations
			Élève	Classe	-	+	
ANGLAIS LV1 M.	12,25	8,33	12,29	13,01	8,14	16,33	Ensemble convenable.
BIO.LABO. PARAMED. Mme	10,90	15,50	12,80	11,02	4,50	14,50	Résultats corrects, mais peu de motivation ce trimestre.
ED.PHYSIQUE & SPORT. M.	13,00	14,75	15,00	14,71	6,00	20,00	Bon trimestre, bonne attitude.
ESPAGNOL LV2 Mme	12,40	13,30	12,92	9,64	4,58	14,67	C'est toujours bien, mais seulement à l'écrit!
FRANCAIS Mme	12,50	12,10	12,30	10,92	8,20	15,30	Une certaine constance dans les résultats. C'est une assez bonne année.
HISTOIRE & GEOGRAPH. Mme	9,00	9,50	9,50	11,16	5,50	17,00	Passable. Un oral décevant.
MATHEMATIQUES M.	14,20	11,90	14,70	11,91	6,60	17,50	élève motivée de bon niveau
PHYSIQUE-CHIMIE M.	9,80	9,20	12,00	9,88	5,20	14,20	Assez bon trimestre. Quelques progrès.
SC. MEDICO-SOCIALES Mme	10,30	12,80	10,80	10,24	6,40	14,20	ensemble convenable, en progrès

Appréciation globale : Ensemble assez satisfaisant. Encouragements. Admise en Première.

Absences : 6 demi-journées dont 4 sont injustifiées
Retards : 2

Provisseur

Nom - Prénom :
Né le : 15/10/1992
Classe : 111
Année scolaire : 2008/2009

Bulletin du 3ème Trimestre

Ve scolaire
Absence(s) (en 1/2 journées) : 10
Retards : 0

M. et Mme [REDACTED]

Discipline	Noté du professeur	Moyennes		Notes écrites		Appréciations générales
		Élève	Classe	Coef.	- +	
FRANCAIS-LITTER M.	9,0 10,0	8,5	11,0	5	8,5 16,5	Bien très fragile à l'écrit, les résultats sont parfois inquiétants. L'attitude en classe reste néanmoins positive.
THEATRE-5 HEURES Mme	13,0 13,0	15,0	13,0	6	8,0 16,0	Beaucoup de généré en pratique, un sens aigu du groupe et du plaisir de ne le jouer.
HISTOIRE & GEOGRAPH Mlle	8,0 6,0	8,0	11,5	4	8,0 16,0	Niveau très fragile ; peu de travail. Absent lors de la composition.
ANGLAIS LV12 Mme	11,5 9,5	11,0	11,0	4	5,0 19,0	Ensemble moyen par manque de régularité dans le travail. Des copypis, en particulier à l'oral
ESPAGNOL LV2 M.	9,0 7,5	9,0	9,5	4	4,5 13,5	Insuffisant. Élève bavard, peu attentif et qui n'a pas tenu compte des conseils.
MATH-INFORMATIQUE M.	11,5 10,0	11,5	10,5	2	4,0 16,5	Ensemble satisfaisant, des progrès sensibles qui sont encourageants en fin d'année.
ENSEIGN.SCIENTIFIQU Mme	16,5 8,0	7,5	11,5	2	5,0 17,0	ne fait plus aucun effort. Très décevant.
ENSEIGN.SCIENTIFIQU M.	12,0 9,5	8,5	10,0	2	7,5 13,0	ensemble insuffisant, le travail est trop superficiel.
ED.PHYSIQUE & SPORT Mme	11,0 17,5	18,0	13,0	2	8,0 18,0	Excellent.
Moyenne générale	11,0 10,0	10,5	11,5		8,0 16,5	

Observation de conseil de classe : Ensemble convenable mais fragile au niveau de la rédaction
Passage au bachelier

Visa du Chef d'établissement ou de son délégué

Professeur principal : M. [REDACTED]

2008/2009 1000 Euro © 2011 jcu

15/06/2016

Figure 43. Bulletins scolaires des années 1990-2000

Matières	Moy.	Éléments du programme travaillés durant la période	Appréciations
ANGLAIS 1	16,14	- Act and React : le harcèlement à l'école - Looking Back, Looking Forward : l'autoportrait	Lisa est un élément moteur de son groupe de travail, elle est active à l'oral, et sérieuse dans son attitude.
ARTS PLASTIQUES	19,50	- Expérimenter, produire, créer - La représentation ; images, réalité et fiction - Mettre en œuvre un projet artistique - Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art	Excellent trimestre ! Félicitations pour la qualité de ton travail.
ED.PHYSIQUE & SPORT.	15,00	- Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger - Prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif pour réaliser un projet ou remplir un contrat - Agir avec et pour les autres.	Très bon trimestre de Lisa qui s'accroche pour proposer le maximum. Un investissement et un travail régulier lui ont permis un retour de qualité. Continue sur cette voie pour le prochain trimestre, et pose davantage de questions sur la pratique qui te permettront d'avancer.
EDUCATION MUSICALE	16,15	- Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées. - Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis. - Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques.	Très bon trimestre, travail et comportement exemplaire. Bravo.
ESPAGNOL 2	19,11	- Communiquer de façon simple - Communiquer, de façon simple, avec l'aide de l'interlocuteur - Comprendre dans un message des mots familiers et des phrases très simples - Comprendre des textes courts et simples - Comprendre les points essentiels.	Les résultats sont proches de la perfection car Lisa est une élève sérieuse, très motivée et impliquée dans les apprentissages. Le travail personnel est sérieux et soigné et la participation en classe régulière et pertinente. L'attitude est irréprochable. Félicitations, poursuis les efforts!
FRANCAIS	13,72	- Se raconter : pourquoi évoquer son enfance? - Agir dans la cité : Antigone, caprice d'enfant ou résistance? - Dénoncer les travers de la société : être ou avoir?	Trimestre satisfaisant. Lisa travaille très sérieusement et son comportement est exemplaire.

Matières	Moy.	Éléments du programme travaillés durant la période	Appréciations
HISTOIRE-GEO-EMC	16,63	- Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale - Démocraties fragilisées et expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres - La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement - Les aires urbaines, une nouvelle gé.	Un début d'année parfaitement réussi. Lisa n'a pas ménagé sa peine pour fournir un travail de qualité et son comportement a été exemplaire. Je ne peux que l'en féliciter et l'inviter à en faire de même par la suite.
MATHEMATIQUES	19,65	- Calculer - Calculer avec des grandeurs mesurables ; exprimer les résultats dans les unités adaptées - Comparer, calculer, résoudre les problèmes - Comprendre l'effet de quelques transformations sur des grandeurs gé.	Excellents résultats. Lisa est une élève moteur de la classe et est très agréable. Le travail à la maison est toujours sérieux tout comme en cours.
PHYSIQUE-CHIMIE	15,92	- Organisation et transformations de la matière : Les constituants d'un atome ; identification de certains ions dans une solution ; pH des solutions acides et basiques ; influence de la dilution sur le pH - Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques - Prati.	Bon ensemble. Lisa mérite d'être félicitée !
SCIENCES VIE & TERRE	16,00	- Communiquer sur ses démarches, ses résultats et ses choix, en argumentant. - Interpréter des résultats et en tirer des conclusions. - Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes : tableaux, graphiques, diagrammes, d.	Les résultats sont très satisfaisants, Lisa est une élève sérieuse, agréable et qui participe, à poursuivre!
TECHNOLOGIE	16,50	- Concevoir, créer, réaliser - Ecrire, mettre au point et exécuter un programme - Fonctionnement et structure d'un objet - Imaginer des solutions, matérialiser des idées - Mobiliser les outils numériques - Ré.	De bons résultats ce trimestre.

Parcours éducatifs
Parcours d'éducation artistique et culturelle
19/11/2019 : Spectacle musical «Peace and lobes». Théâtre des Fuseaux. Retracer l'histoire des genres musicaux et sensibiliser aux risques auditifs.

Absences : 2 demi-journées justifiées - Aucun retard

Appréciation globale : Très bon trimestre à tous points de vue, le travail est très sérieux et le comportement est exemplaire, nous faisons confiance à Lisa pour continuer dans cette voie.

Mentions : Félicitations et compliments du conseil de classe

Figure 44. Bulletin scolaire de 2019

LITRES			
Période Premier trimestre		Élève MONIN-POUGE Isis	
Synthèse Graphiques			
Matière Professeur	Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances - compétences)	Élève Moy.	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles
ANGLAIS LV1 (coef. 1,0) Mme [REDACTED] (6E02)	- Vocabulaire : les nombres - les couleurs - la météo - les jours - les mois - pays et nationalités - les fournitures scolaires - Célébration : the UK - Halloween - gram : l'article indéfini - l'heure - l'impératif - verbe être - there is / there are - Savoir se présenter et présenter quelqu'un	19,1	Excellent trimestre à l'oral comme à l'écrit, le travail est très sérieux et régulier. Élève motivée et très dynamique en classe. Félicitations !
ARTS PLASTIQUE... (coef. 1,0) Mme [REDACTED] (6E02)	Non renseigné.	17,0	Un trimestre plutôt satisfaisant pour Isis, il faut poursuivre ainsi !
ED.PHYSIQUE &... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6E02)	Aerobgym : différencier les rôles de porteur, vu l'élève et l'okéer - Aerobgym : construire un enchaînement avec une entrée, la présentation de pyramides et une sortie - Préparation cross : faire preuve de persévérance lors des entraînements et du cross - Préparation cross : adapter sa course à une distance et à ses capacités physiques - Rugby : accepter les contacts corps à corps en respectant les règles de sécurité - Rugby : maîtriser les différentes manipulations du ballon (passer, réceptionner, plaquer, protéger son ballon)	16,1	Un bilan trimestriel très satisfaisant avec une bonne attitude. Isis est une élève agréable et vivante. Elle doit poursuivre sur cette voie et continuer les efforts pour encore améliorer les résultats.
EDUCATION MUSI... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6E02)	- Musique répétitive et plans sonores.	18,5	Excellent travail, félicitations.
EMI (coef. 1,0) Mme [REDACTED] (6E02)	- Rôle des membres du personnel - Règles au C.D.I. - droit - règles pour utiliser les ordinateurs - Espace physique du C.D.I. - Recherche sur le Cameroun pour l'E.M.C.	20,0	Excellent.
FRANC.&CHIT.A... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6AB FCA)	- L'alphabet grec en minuscule et majuscule - Les villas romaines - l'étymologie du nom des animaux - Les noms des dieux grecs et romains - Etymologie des prénoms d'origine grecque et romaine	20,0	Trimestre remarquable : Isis signe là un trimestre digne des plus vives langues !
FRANÇAIS (coef. 1,0) Mme [REDACTED] (6E02)	Grammaire : les classes grammaticales - dictées préparées 1 et 2 - Orthographe : le pluriel des noms et des adjectifs. Lecture : Florilège poétique - expression écrite : Ecrire un poème.	17,6	Un bilan remarquable et très sérieux. Félicitations!
HISTOIRE-GEO... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6E02)	- Histoire : La Préhistoire ; l'Or en égyptien - EMC : Être collégien	18,4	C'est un excellent trimestre avec un travail sérieux et efficace et une très bonne activité en classe. Félicitations !
MATHÉMATIQUES (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6E02)	- 1- Écriture et lecture de nombres - 2- Éléments de géométrie - 3- Repérage, comparaison, valeurs approchées. - 4- Droites perpendiculaires, parallèles. Propriétés.	19,2	Un travail personnel régulier et soutenu, des apprentissages et des évaluations qui tiennent à perfection, beaucoup de soin et d'implication dans les différentes activités et une participation de tous les instants donnent un bilan remarquable. Les connaissances sont solides et leur restitution très rigoureuse. Bravo. Je vous félicite.
PHYSIQUE-CHI... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6F02)	- L'univers et le système solaire.	19,0	Excellent trimestre !
SCIENCES VIE ... (coef. 1,0) M. [REDACTED] (6E02)	- Étude des organismes vivants (Cours du collège) - Notion d'être vivant et d'écosystème - Classification sous forme de groupes imbriqués.	16,3	Excellent trimestre. Beaucoup de sérieux. Les écrits sont bons et efficaces ; la participation orale est régulière et pertinente.
TECHNOLOGIE (coef. 1,0) M. KECK (6E02)	- Le poste informatique - Les périphériques informatiques - La circulation de l'information	20,0	Excellent trimestre. Isis a fourni un travail sérieux et de qualité. Poursuivez ainsi !
 moyenne générale		18,1	
Communication avec la famille			
Retards : 0 retard			
Absences justifiées par les responsables légaux : 0 demi-journée			
Absences non-justifiées par les responsables légaux : 0 demi-journée			
Nombre d'heures de cours manquées du fait de ses absences, justifiées ou non justifiées : 0 h			
Les absences non comptabilisées ne sont pas prises en compte dans les calculs.			
Vie scolaire (assiduité, ponctualité ; respect du règlement intérieur ; participation à la vie de l'établissement) :			
Synthèse de l'évaluation des acquis scolaires et conseils pour progresser			
Un premier bilan proche de la perfection! Isis montre du sérieux, de l'enthousiasme et fournit un travail toujours exemplaire. Bravo! FELICITATIONS DU CONSEIL DE CLASSE			

Figure 45. Capture d'écran d'un bulletin lisible sur l'ENT

Malgré une volonté d'uniformisation de l'outil, la présentation recommandée visible en *figure 38* n'est pas généralisée sur les ENT. D'une part, en raison des moyens financiers requis pour les changements effectifs dans les établissements, et d'autre part, par choix parfois esthétique de la présentation du « carnet de suivi », notamment en direction des plus jeunes, comme dans la reproduction ci-dessous en *figure 46*, qui formule dans un premier temps une appréciation générale, puis synthétise les acquis de l'élève dans chaque domaine du S4C.

Carnet de suivi

2022-2023 Grande Section Classe de École maternelle publique

Premier semestre

Appréciation de l'enseignante

Noam est un élève très agréable en classe. Il est très appliqué dans tout ce qu'il fait et plus particulièrement en écriture. Les connaissances sont solides pour ce début d'année.

Très bonne participation orale.

Je t'encourage à poursuivre dans cette voie!

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

L'oral : oser entrer en communication

Apprendre à...
Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.

Je récite une comptine seul.
Noam réussit souvent (janv. 23)

L'oral : comprendre et apprendre

Apprendre à...
Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

J'utilise les temps du passé pour raconter une histoire.
Noam réussit souvent (janv. 23)

Figure 46. Exemple de carnet de suivi réalisant le bilan du 1^{er} semestre de l'élève en GS (p1/5)

Nous voyons très bien dans ces exemples, que, malgré le temps qui passe et l'évolution des supports, notamment techniques, le concept reste le même : les petites cases à remplir, une contrainte spatiale qui implique la poursuite de certaines routines. Certes, l'outil informatique permet une relative évolution des formulations, mais l'objet discursif n'évolue que très peu, nous le verrons en détails dans les prochains paragraphes et la troisième partie.

3.3.3. Une pluralité de voix simultanées et héritées du genre

Krieg-Planque (2017 [2012] : 29) définit la communication institutionnelle comme « un ensemble de savoir-faire (plus ou moins professionnels, plus ou moins intuitifs, plus ou moins standardisés) relatifs à l'anticipation des pratiques de reprise, de transformation et de reformulation des énoncés et de leurs contenus ». On observe effectivement, à la lecture des bulletins scolaires, des anciens comme des plus récents, que les appréciations restent relativement standardisées, répétitives et presque anticipables. Elle évoque notamment la nature symbolique du discours épideictique d'Aristote que nous retrouvons par inférence dans la nature même du bulletin, en ce que lui aussi « trait[e] principalement des valeurs, et consist[er] de façon caractéristique à faire publiquement l'éloge ou le blâme de quelqu'un, en soulignant par la même occasion les valeurs que la communauté prône ou réproouve. » (2017 [2012] : 24)

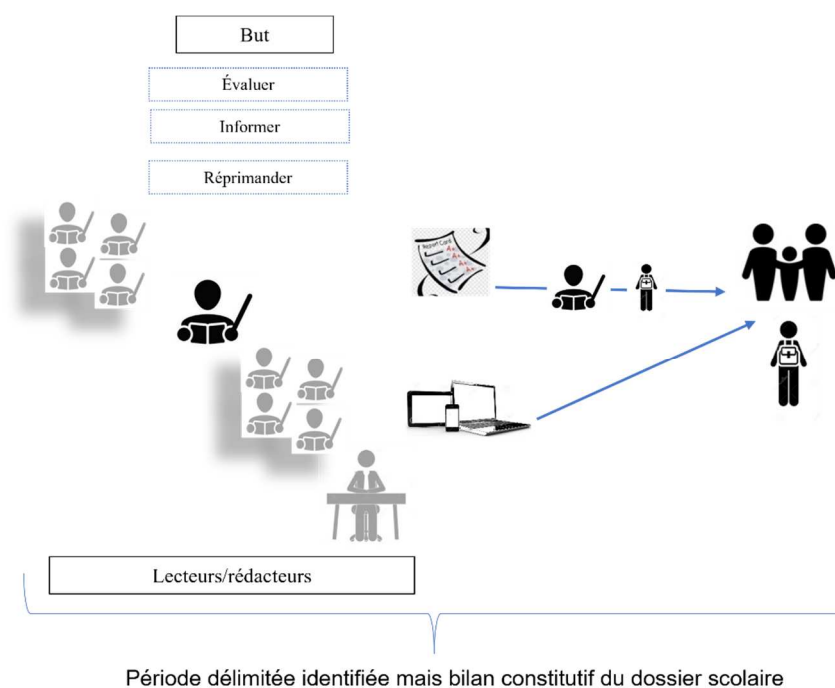


Figure 47. Schéma des bulletins scolaires et bilans périodiques LSU

Comme nous pouvons le voir sur le petit schéma de la *figure 47* ci-dessus, le processus de rédaction du bulletin scolaire contient sa propre complexité. En effet, même si le bilan périodique se veut simple et synthétique, cela ne peut se faire qu'au prix de la complexité énonciative, qui fait en sorte qu'une multitude d'énonciateurs sont susceptibles de le rédiger, à des moments certes proches mais différents, avec possibilité de révision, chaque enseignant et personnel de direction étant à la fois lecteur des écrits des autres et rédacteur d'une appréciation. En revanche, aucune réponse n'est attendue de la part des familles, excepté lors de brèves réunions individuelles orales, à moins que l'on en attende vraisemblablement un autre type de réponse, non verbale vis-à-vis des enseignants mais qui correspondrait à la valeur illocutoire des énoncés du bulletin. Ce bilan scolaire ne s'adresse parfois qu'indirectement à l'élève, surtout dans le premier degré ou au collège, ce qui est finalement logique

puisqu'ils vivent ensemble des moments scolaires susceptibles de se réguler en direct, et que les seules personnes à les découvrir *a posteriori* sont les parents. Ce qui veut dire que le bilan scolaire périodique attend tout de même une réponse, sans l'exprimer explicitement le plus souvent – sauf en cas *d'avertissement*, sanction disciplinaire – mais cette réponse prendra la forme d'une constance ou d'une modification de l'attitude (comportementale ou face au travail attendu, ou les deux), déterminée par les parents redevenus responsables de l'autorité sur l'enfant, puisque ce discours a vocation à dépasser le cadre exclusif de l'école, étant constitutif du dossier scolaire.

Cette multiplicité de voix simultanées, conjuguées aux routines qui perdurent de décennie en décennie, nous a conduite vers les concepts de polyphonie et de dialogisme. Bakhtine (1998 [1929]) introduit la notion de *polyphonie* pour nommer le fait d'entendre différentes voix dans un certain type de roman (auteur *vs* narrateur *vs* héros au pluriel). Dans d'autres textes (1984), il met en avant l'idée selon laquelle un énoncé est susceptible de faire entendre plusieurs voix et non la seule voix de son auteur effectif, même en dehors du texte littéraire, ce qu'il nomme *dialogisme*. Ces deux termes se ressemblent mais ne sont pas synonymes. En effet, cette idée de dialogisme pose l'hypothèse qui veut que tout énoncé se présente comme une réponse à d'autres énoncés antérieurs. Selon Bakhtine, c'est d'autant plus vrai dans les genres de discours académiques, comme dans notre corpus : « les conditions les moins aptes à refléter l'individualité de la langue sont celles offertes par les genres de discours qui exigent une forme standardisée, tels que la formulation du document officiel (...) » (1984 : 297). C'est ce que nous retrouvons dans nos énoncés, à l'échelle d'un bulletin unique ou à l'échelle du corpus entier lui-même.

Si Bakhtine considère l'énoncé comme « unité de l'échange verbal » (1984 : 302), il ne le considère pas comme étant unique et dépourvu d'hérédité, quelle qu'elle soit :

Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot « réponse », nous l'entendons ici au sens le plus large) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux. (...) Nous ne pouvons pas déterminer notre position sans la rapporter à d'autres positions. Ce qui fait que l'énoncé est rempli de réactions-réponses à d'autres énoncés dans une sphère donnée de l'échange verbal. (Bakhtine 1984 : 330)

Par la suite, en contestant le postulat de l'unicité du sujet parlant, Ducrot (1984) fonde, une « théorie polyphonique de l'énonciation » (1984 : 171). Il définit l'activité énonciative comme la résultante de plusieurs points de vue exprimés dans le discours. En ce sens, la théorie polyphonique exclut implicitement la présence d'une seule instance chargée de l'expression et élargit cette fonction aux êtres discursifs, dissimulés derrière le seul *je* du locuteur. Aussi distingue-t-il le « *je* » sujet de l'énonciation du « *je* » sujet de l'énoncé : « le locuteur désigné par *je*, peut être distinct de l'auteur empirique de l'énoncé, de son producteur » (1984 : 194), comme dans ces deux exemples

précédemment cités [2] et [10], où le premier « je » renvoie à l'énonciateur, et le second au destinataire, anticipant sa réponse, sujets que nous étudierons pour eux-mêmes en *Partie III ; chap.1* :

[2] 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. Mme ***

Je serai présent(e) Oui Non Signature des parents

[10] **De :** ecole@adresse

Envoyé : jeudi 19 décembre 2019 00:00

Objet : Aide bibliothèque période 3

Chers parents,

Grâce à la participation volontaire de plusieurs mamans et mamies, les séances de bibliothèque ont pu avoir lieu au rythme d'une toutes les deux semaines.

Afin d'établir le planning des séances de bibliothèque pour la période 3 (janvier-février), **je** vous remercie de me donner vos disponibilités, par demi-journées, si vous souhaitez et pouvez encadrer une séance de bibliothèque (vous pouvez compléter le texte ci-dessous ou me faire passer vos disponibilités par le moyen de votre choix)

Merci d'avance

Je souhaite aider en conduisant une séance de bibliothèque

M. ou Mme parent - grand-parent de l'enfant souhaite aider

La ou les demi-journée(s) où je pourrai me rendre disponible (jusqu'au 21.02)

La complexité énonciative implique des influences dans la manière dont les énoncés sont rédigés, et nous font hésiter quant aux termes exacts à utiliser. En effet, nous pourrions parler de *polyphonie* au sens de Ducrot, pour « montrer comment l'énoncé signale, dans son énonciation, la superposition de plusieurs voix » (1984 : 183) dans les bulletins scolaires, mais plutôt de *dialogisme* selon Bakhtine, qui tend à figer des routines qui se transmettent de génération en génération d'enseignants, par mimétisme plus ou moins conscient d'une « mémoire discursive » (Moirand, 2007), et en guise de réponse aux autres énoncés. Dans le cadre du discours littéraire, Bakhtine (1978) définit le dialogisme comme un procédé d'interaction entre le discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages. Il le nomme d'autre part « plurilinguisme », si l'auteur laisse parler une voix et une conscience indépendantes de la sienne, tout en gardant une position objective de part et d'autre. Cette conception peut paraître éloignée de nos énoncés, dans le sens où semblent exclus l'aspect littéraire ou les ambiguïtés référentielles des énonciateurs au sein de nos exemples. Cependant, la posture institutionnelle des énonciateurs enseignants, et le fait d'être inévitablement lu par d'autres, impliquent nécessairement une forme de dialogisme et d'interdiscours.

Selon Authiez-Revuz (1984), qui reprend ce concept de dialogisme pour évoquer l'hétérogénéité énonciative, le sujet « est parlé plutôt qu'il ne parle », parce qu'il est traversé par le « discours des autres » qui lui préexiste. Cette capacité à faire entendre plusieurs voix dans les bulletins scolaires prend à la fois en compte le ou les rédacteurs, le ou les destinataires au sein de l'énoncé produit, et le

fait d'être habité par son rôle social au moment de l'écriture de ces énoncés. À titre d'exemple – nous passons les informations diverses, plus *classiques* dans leur formulation épistolaire encadrée par les formules de politesse, et le double « je » souligné *supra* – dans les bulletins scolaires du second degré, nous remarquons de manière quasi systématique une répétition des formules utilisées dans le même bulletin, un signe que la lecture des phrases des énonciateurs précédents exerce une influence sur les suivants.

C'est aussi ce que Bakhtine nomme « l'attitude *responsive active* » (184 : 303). Nous reproduisons ci-dessous, à titre d'exemple, un bulletin scolaire où apparaît le vocable *élève*, qui sera étudié pour lui-même en *Partie III ; chap. 3* : lorsque le mot *élève* apparaît, il apparaît plusieurs fois, mais c'est aussi le cas d'autres remarques répétées, comme nous pouvons le lire en *figure 48* :

Anglais : Florine a réalisé un très bon trimestre. Elle est une élève active, sérieuse et agréable et tire profit du soutien. Continue ! Je te félicite !

Art : Vous devez me rendre tous les travaux demandés. Il faut faire preuve de plus de sérieux.

EPS : Dispensée. Florine est une élève sérieuse mais parfois s'écoute trop, dommage.

Français : Le bilan est honorable, compte-tenu des difficultés de Florine. Je l'encourage fortement à continuer ses efforts au cours du prochain trimestre.

HGéo : Excellent bilan à tous points de vue, le travail a été sérieux et régulier. Félicitations !

Mathématiques : Florine a réalisé un trimestre honorable, mais les résultats ont grandement baissé en fin de trimestre, et en classe, elle se met légèrement en retrait. Je l'encourage donc à retrouver davantage confiance en elle, afin qu'elle s'affirme davantage à l'oral.

Musique : Très bon trimestre, élève sérieuse !

CPE : Excellent bilan.

Phychi : Ensemble satisfaisant.

SVT : Résultats un peu justes. Florine ne se montre pas toujours très à l'aise.

Techno : Excellent travail.

AG : Malgré de nombreux efforts, les résultats sont un peu justes en français et en SVT voire insuffisants en arts plastiques et éducation civique. Néanmoins, le bilan reste satisfaisant pour un début de 5e et le conseil de classe encourage Florine à reprendre confiance en elle.

Figure 48 : Capture anonymisée d'un bulletin scolaire de collège comportant le mot élève

Cette capture montre que les enseignants se lisent entre eux et sont susceptibles de s'influencer les uns les autres, de se corriger également : il n'est pas rare que l'on demande notamment au professeur de français de corriger les erreurs d'orthographe des collègues avant l'impression du bulletin. D'autre part, ils savent également que leurs appréciations sont lues par leurs collègues et le personnel de direction chargé de présider le conseil de classe et de signer ces bulletins ; ce dernier élabore parfois des remarques à propos de certaines formulations et peut aller jusqu'à demander au professeur de modifier ses phrases.

Il arrive également que certaines appréciations répondent à d'autres, soit pour confirmer, soit pour infirmer les propos précédents⁶¹, autrement dit, pour mettre en mots des points de vue convergents ou divergents à propos de l'élève concerné. Le bulletin scolaire fait donc entendre une multiplicité de voix, assumées et nominatives, mais qui pourtant se ressemblent : les énonciateurs successifs s'entrelisent, se répondent en rédigeant des énoncés, complices ou en désaccord, réponses forgées à la fois par les habitudes, et la prise en considération de leurs lecteurs potentiels : parents, collègues, supérieurs hiérarchiques.

**** *eleve_Alexis *genre_garcon *niveau_3e *annee_20192020 *etablissement_college1

Anglais : Les résultats sont irréguliers mais restent corrects grâce à la présence de l'AESH et les travaux de groupe. Comportement parfois pénible. Il faut se reprendre.

Art : Très bien. Un travail régulier ce trimestre et en progrès ! Continue ainsi !

EPS : Un bilan trimestriel mitigé au regard de vos résultats. Sinon, l'attitude positive en cours est toujours appréciée !

Musique : Ensemble satisfaisant et en progrès dans les activités à l'oral.

Espagnol : Des résultats en très nette baisse ce trimestre mais tu n'as pas été suffisamment concentré ni attentif. Tu baisses les bras trop facilement. Je veux que tu t'impliques plus et que tu fournisses un travail plus sérieux !

Français : Le travail a été moins sérieux et l'attitude plus passive ce trimestre. Alexis ne s'implique plus autant en classe et peine à trouver la motivation pour réaliser les tâches demandées. Les résultats chiffrés sont globalement satisfaisants mais le bilan de compétences reste fragile.

HGéo : Encore quelques fragilités ici ou là mais dans l'ensemble Alexis a su maintenir un niveau de compétences globalement satisfaisant. Il doit cependant veiller à rester toujours bien concentré en classe.

Mathématiques : Le bilan est fragile car Alexis a été moins sérieux. Il a été très agité toute la deuxième moitié du trimestre. Attention ! Il doit vite se ressaisir !

Physique-Chimie : Résultats en forte baisse. Ensemble devenu juste correct. Le niveau de maîtrise des compétences atteint par Alexis est fragile. Il gagnerait à se montrer plus sérieux en classe et moins passif.

SVT : Bon travail et bonne participation, élève intéressé, attention cependant à l'agitation en classe !

Figure 49a. Capture d'écran d'un bulletin anonymisé montrant un certain dialogisme

⁶¹ Le terme *précédent* n'est pas forcément bien choisi : en effet, il est impossible de savoir dans quel ordre les appréciations ont été rédigées, elles apparaissent souvent dans l'ordre alphabétique des matières, et non dans l'ordre de leur rédaction, elle-même pouvant être modifiée plusieurs fois avant le verrouillage des appréciations : il n'est donc pas possible, concrètement, d'affirmer réellement que telle appréciation répond à telle autre.

**** *eleve_Lilly *genre_fille *niveau_3e *annee_20182019 *etablissement_college12

EPS : Des résultats satisfaisants dans l'ensemble, Lilly s'investit d'avantage qu'en début d'année, il faut poursuivre!

Musique : Excellent trimestre. Continuez ainsi.

Art : Très bon trimestre en arts plastiques pour Lilly qui est une élève sérieuse et motivée, bravo, continuez ainsi !

Français : Les résultats éclatants de Lilly brillent une fois de plus. Cette répétition dans la réussite ne provoque aucune lassitude : il faut continuer comme cela ! Bravo !

HGéo : Quelle perfection dans le travail et l'attitude ! Les superlatifs manquent pour parler de Lily. Je ne vois qu'un mot : bravo ! et un deuxième : merci !...

Anglais : Il existe un mot Anglais, malheureusement sans équivalent Français, pour qualifier le trimestre de Lilly : flawless.

Espagnol : Encore un excellent trimestre : un travail personnel approfondi et une attitude exemplaire en classe. Félicitations !

Mathématiques : Excellent trimestre. Félicitations.

Phi-Chi : Encore un excellent trimestre. Continue ainsi !!

SVT : C'est un excellent trimestre. Il faut poursuivre ainsi

Techno : Ce sont toujours d'excellents résultats, bravo pour votre investissement

LCA-LATIN : Travail efficace, bon investissement dans l'option.

AG : Un seul mot pour résumer ce trimestre : l'excellence. C'est remarquable. Poursuis ainsi. FÉLICITATIONS DU CONSEIL DE CLASSE.

Figure 49b. Capture d'écran d'un bulletin anonymisé montrant un dialogisme plus prononcé

D'autre part, nous pouvons observer que certaines appréciations peuvent davantage être destinées à l'information des enseignants des classes suivantes, particulièrement lorsque l'enseignant semble soulever une difficulté nécessitant une prise en charge extérieure. Les enseignants n'ont pas pour rôle d'élaborer un diagnostic médical, mais peuvent parfois suggérer à la famille de consulter un spécialiste, si les troubles de l'apprentissage persistent au-delà d'un certain retard inhabituel. Nous voyons dans les appréciations ci-dessous que les références à un suivi chez un spécialiste s'adressent aux parents, nous l'avons en [70], dans l'optique de garder trace par écrit d'entretiens oraux qui n'ont pas abouti au suivi extérieur souhaité, avec des phrases incitatives comme en [76] et [77] :

- [70] Kinsley ne peut pas exploiter ses capacités d'apprentissage comme il le devrait à cause de ses difficultés à rester assis, concentré et silencieux (ce qui m'avait fait évoquer une possible hyperactivité avec vous). Il a assez peu évolué sur ce point au cours de ce dernier semestre. Il manque aussi de confiance en lui. Passe au CE1.

- [76] Shannon a fait des efforts, elle a beaucoup progressé en lecture depuis le début de l'année, mais ces difficultés d'apprentissage et de mémorisation ne lui permettent toujours pas d'atteindre le niveau de compétence attendue à ce stade de l'année. **La prise en charge orthophonique demandée doit aider à la progression des compétences en lecture/écriture (en attente de bilan).**
- [77] De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. **La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité.** Passe en CM1.

Mais si ces demandes s'adressent aux parents, elles s'adressent également aux enseignants des classes supérieures et à leurs supérieurs hiérarchiques, qui, le cas échéant, sauront que le sujet a été évoqué et que l'enseignant a fait son travail dans la mesure du possible. Il s'agit aussi d'un constat d'impuissance face à une situation difficile, que l'enseignant ne souhaite pas cacher, comme nous pouvons le lire dans les exemples suivants :

- [78] Malgré sa bonne volonté et les aides mises à sa disposition, Alyssa a encore beaucoup de difficultés en français et en maths. **Une aide individuelle et un suivi RASED seront indispensables dès le début de l'année. Compte tenu des difficultés observées dans l'écriture et la lecture, un suivi en orthophonie est nécessaire** pour que Alyssa puisse enfin progresser efficacement dans ce domaine. Je félicite Alyssa pour les efforts qu'elle a maintenus tout au long de l'année. Continue.
- [79] Malgré des progrès depuis le début de l'année, Maëlys n'a pas encore acquis le principe de la lecture et a des difficultés importantes dans le domaine mathématique. Elle ne doit pas se décourager et continuer ses efforts pour progresser : s'investir dans les apprentissages quotidiens dans la classe, prendre confiance en elle pour participer plus activement. **Demande de bilan orthophonique en cours.**
- [80] Félicitations pour les efforts fournis ce semestre. Léandre a continué à progresser régulièrement, notamment dans le domaine de la lecture. Mais ses difficultés en écriture restent importantes et le ralentissent dans son travail quotidien. Sa capacité de concentration et d'attention a augmenté mais ce n'est pas encore suffisante (sic) pour lui permettre de mener correctement à son terme toutes les activités proposées en classe. **La présence d'une AESH auprès de Léandre semble nécessaire pour faciliter l'acquisition de nouvelles compétences au CE2.**
- [81] Mathieu a compris le principe de la lecture, il a progressé tout au long de la période. Mais ses nombreuses confusions et son manque d'attention et de concentration dans les apprentissages et les activités quotidiennes ne lui ont pas permis d'acquérir les compétences attendues dans ce domaine, ainsi qu'en mathématiques, à ce stade de l'année. Il faut continuer les efforts. **Demande de bilan orthophonique en cours.**

Il est donc signalé dans le bilan périodique que ces « demandes » sont en attente, sans que l'on sache si l'enseignant attend que les parents prennent rendez-vous chez le spécialiste, ou si parents et enseignants attendent ensemble le résultat d'un diagnostic éventuel. Notons ce type d'appréciation, anormalement longue, qui semble revêtir un caractère de justification des choix de l'enseignante, la dernière phrase ne s'adresse qu'indirectement à la famille :

- [82] Mathys est un élève agréable, sérieux et volontaire. Mais le début de CE2 a été compliqué pour lui. Il est pénalisé par un niveau très faible en lecture : il a besoin que les consignes soient

reformulées car il ne comprend pas toujours ce qu'il lit. La lecture des sons complexes lui demande beaucoup d'efforts et il est perdu devant certains exercices. En étude de la langue, il se mélange vite : il a encore du mal à reconnaître un verbe, le temps d'une phrase, la forme de phrase, la nature des mots... En maths, les notions sont en cours d'acquisition mais ce début d'année reprend des notions de base du CE1. Il se mélange vite en calcul dès qu'il y a des retenues. Il mélange addition/ soustraction/ multiplication en résolution de problèmes. En Monnaie, c'est bien : il est logique dans ce cas. **UN PPRE a donc été mis en place depuis le mois d'octobre** : il a des exercices allégés (à trous), les exercices lui sont reformulés et l'adulte l'aide très souvent pour démarrer son travail. Les exigences ont été revues à la baisse pour lui redonner confiance en lui et pour réaliser un CE2 en 2 années. **Un bilan scolaire auprès du psychologue scolaire a été demandé.** Depuis quelques temps (*sic*), Mathys manque de motivation et est découragé devant le travail demandé. Il commence à se distraire et à discuter au lieu d'écouter en classe. **L'équipe enseignante propose à la famille de se tourner vers l'association Pluradys afin de trouver des spécialistes pour l'aider dans ses apprentissages.**

Ainsi, le dialogisme de Bakhtine suggère une « orientation *transdiscursive* » (Moirand, 2004), qui va « bien au-delà de "l'acte individuel d'utilisation de la langue" ou du "vouloir-dire" du locuteur ».

3.3.4. Des énoncés constatifs ou performatifs ?

Une caractéristique peut-être particulière à la communication entre l'École et les familles, particulièrement des bulletins scolaires, c'est que la dichotomie entre énoncés constatifs et énoncés performatifs, pour reprendre les théories développées dans les conférences d'Austin (1970 [1962]), n'est pas si nette, et pragmatiquement, le constatif de l'appréciation générale est performative, ce qui nous ramène au discours épideictique d'Aristote, par le biais de trois actions qui correspondent aux *accessits* : féliciter et encourager, ou blâmer, sur une échelle allant de *non-accessit* à la mise en garde, puis à l'avertissement, une décision disciplinaire inscrite au dossier scolaire de l'élève. Krieg-Planque (2017 [2012] : 55) convoque aussi Austin en affirmant que « le point de vue que l'interprétant peut adopter à l'égard d'un énoncé constatif est avant tout un point de vue vériconditionnel ; au sujet d'un énoncé constatif, on se demandera avant tout s'il est vrai ou faux ». Autrement dit, l'énoncé performatif fait quelque chose dans certaines conditions : il ne décrit pas seulement l'action, il la réalise. Un performatif n'est pas vrai ou faux, mais il réussit ou il échoue, donc quel est le rôle, l'intention sous-jacente d'un bilan scolaire périodique ? Vraisemblablement pas seulement d'énoncer des éléments jugés *vrais ou faux* par les parents de l'élève.

Si nous gardons à l'idée que les bulletins scolaires revêtent une dimension performative, explicite ou implicite, il nous faut bien entendu rester attentive aux conditions de réalisation énoncées par Austin, à savoir, les cadres sociaux et psychologiques, que nous résumons ainsi :

- Une procédure conventionnelle doit être reconnue :

- On ne peut pas élaborer une appréciation scolaire, même en tant qu'enseignant, sur le fils de la voisine que l'on n'a pas en classe ;
- On doit utiliser certains mots (ici : *félicitations*, *encouragements*, *mise en garde*, *avertissements*, qui ne sont pas modifiables par un synonyme, les deux derniers n'étant, par exemple, pas interchangeables) ;
- La procédure doit être exécutée par tous les participants, correctement et intégralement :
 - Lors d'un conseil de classe, si subsistent des oppositions parmi les enseignants, l'*accessit* proposé n'est pas maintenu ;
- La procédure implique des critères psychologiques, et certains comportements sont attendus de la part des représentants de l'Institution, elle requiert loyauté et sincérité :
 - On imagine mal apparaître le type d'appréciations générales suivantes, teintées d'une ironie particulièrement hors de propos en [83b] et [83c]⁶² :
 - [83a] Le conseil de classe le félicite pour son travail sérieux et son comportement irréprochable.
 - [83b] # Le conseil de classe le félicite pour son manque de travail et son comportement violent à l'égard de ses camarades et de ses enseignants.
 - [83c] # Le conseil de classe le met en garde vis-à-vis de son travail sérieux, ses excellents résultats et son comportement irréprochable.

Ces conditions de réussite « mettent en avant la dimension sociale dans la réussite des énoncés performatifs » : comme le précise Krieg-Planque (2017 [2012]), « elles impliquent que les institutions mettent en place des conventions et garantissent la validité du discours comme action : un énoncé performatif accomplit l'acte qu'il dénomme en vertu d'une institution qui lui confère sa raison d'être », c'est-à-dire des actes institutionnels construits par le discours. Les énoncés performatifs sont, pour les institutions, des moyens d'action, et pour l'École, son seul moyen d'action. Au nom de la qualité de l'échange avec les usagers de services publics et dans la vie courante, c'est la politesse qui justifie le recours aux actes de langage indirects (Searle, 1972/1982), et notamment la préservation des « faces », selon le concept de *politesse linguistique* de Goffman (1974). Krieg-Planque reprend cette théorie pour expliquer que l'on « pourra juger préférable de formuler indirectement des actes de langage qui sont aisément menaçants pour les "faces", comme l'est non seulement le conseil, mais aussi la requête, le rappel, l'ordre, la mise en garde, la réfutation ».

De son côté, Bourmayan (2020) synthétise les théories des philosophes du langage depuis Grice à Sperber et Wilson en passant par Horn et Levinson. En effet, la concision est attendue dans le cadre

⁶² Nous empruntons à la sémantique formelle (Roussarie, 2017) le signe # pour indiquer un énoncé grammaticalement correct mais non attesté et *a priori* impossible à rencontrer en contexte. Ce point sera questionné dans le chapitre suivant, à la suite des travaux de Krazem sur l'agrammaticalité locale dans les genres de discours.

du bilan scolaire, c'est-à-dire utilisant la « *maxime conversationnelle de minimisation* » répondant au principe I de « *valeur informative* » de Levinson (2000 [1987]) reprise d'Horn : on attend que les différents rédacteurs du bulletin formulent leurs propos de la manière la plus claire et pertinente possible, ce que Sperber et Wilson (2004 [1989]) développent en écrivant que le locuteur qui produit un énoncé « s'engage tacitement à formuler son message de la façon la plus pertinente possible », et fait en sorte que cela ne demande pas d'efforts : « un énoncé doit produire plus d'effets cognitifs positifs qu'il ne requiert d'efforts à son destinataire ». Seulement, ce principe de minimisation implique le *corollaire du destinataire*, à savoir la « *règle d'enrichissement* » de Levinson explicitée par Bourmaysan (2020), qui amplifie le contenu informationnel de l'énoncé du locuteur en trouvant l'interprétation la plus « *spécifique* ». En d'autres termes, si les destinataires indirects que sont les autres enseignants lecteurs de ce bilan peuvent *compléter* l'énoncé par leur connivence, leur opposition ou, de la part des personnels de direction, prendre des décisions disciplinaires, les destinataires directs que sont les élèves et leurs parents doivent également enrichir les propos d'une manière ou d'une autre.

Ainsi, le bulletin scolaire, avec sa valeur performative, consiste en un acte non seulement illocutoire, mais aussi perlocutoire, qui attend parfois une (ré)action correspondant à l'*accessit* : si les *félicitations* appellent à une constance, *l'encouragement*, comme son nom l'indique, invite positivement l'élève à poursuivre ses efforts de travail (l'équipe éducative demande poliment à l'élève de travailler davantage et corollairement le concours des parents), mais l'absence d'*accessit* et bien entendu *l'avertissement* demande implicitement aux parents d'agir, d'exercer leur autorité et d'accompagner scolairement l'enfant pour qu'il modifie son comportement et/ou son travail.

4. Conclusion : Variations aristotéliennes autour du genre

Dans le premier chapitre de cette partie, véritablement axé sur les éléments qui composent notre corpus, nous avons choisi de les décrire à partir de leurs supports et leur rôle institutionnel. Il était inévitable de convoquer également, à titre de comparaison, des exemples de ces objets discursifs ayant évolué dans le temps comme les bulletins scolaires, évolué dans une certaine mesure, nous le verrons. Cette description d'éléments hétérogènes nous a menée tout naturellement à leur unité : l'appartenance au genre épistolaire contenant certaines spécificités énonciatives et grammaticales, que nous explorerons plus finement dans les prochains chapitres. Cette communication épistolaire implique des personnes ayant un objectif commun autour de chacune des personnes impliquées. Nous avons évoqué le rôle institutionnel et les buts de ces écrits, mais il y en a d'autres, et nous préciserons ces éléments chapitre après chapitre, quand l'énonciation et les faits de langue liés à la personne se préciseront.

Pour commencer l’immersion dans la question du genre, revenons à Aristote. L’un des grands propos de sa *Rhétorique* concerne la question des genres oratoires et leur catégorisation, notamment en fonction de leur point d’appui sur la temporalité, articulé avec l’objectif de persuasion d’un juge ou d’une assemblée entière. Ici, le vocable fait référence, non à une forme particulière mais à la fonction qu’exerce le discours. À partir d’une conception intégrée au discours du présent, du passé et du futur – sans encore parler de sémantique verbale – se détachent trois grands genres rhétoriques : le discours épидictique, judiciaire, et délibératif. Aristote décrit, pour chaque type de discours, les *topoi* qui permettent, en fonction de l’émetteur, du destinataire et de la situation d’énonciation, d’emporter la conviction d’un juge et de toute une assemblée, notamment dans le contexte d’un procès – même si le savoir-faire en jeu s’applique de manière plus large, le contexte virtuel du procès agissant comme une allégorie.

Aristote avait déjà perçu comment utiliser des stratégies en s’appuyant sur les potentialités de la langue en liant sémantique verbale et actes de langage. Nous avons souhaité confronter cette vision à nos éléments de corpus, ce que nous avons synthétisé dans le tableau ci-dessous, en guise de transition jusqu’à la réflexion qui mènera à la construction du genre en lui-même :

	Destinataire	But	Temps	Valeurs	Raisonnement	Types d’écrits apparentés
EPIDICTIQUE	Auditoire désigné restreint (élève/parents)	Evaluer Instruire	Présent Passé Futur	Eloge/blâme	Amplification	Appréciations (copies + bulletins) Réprimandes
DELIBERATIF	Politique (parents)	Persuader/dissuader à agir	Futur	Bien/mal Utile/nuisible	Arguments/Exemples	Informations
JUDICIAIRE	Juge (hiérarchie/parents)	Accuser/défendre	Passé	Juste/injuste	Syllogisme	Réprimandes Convocations

Figure 50a : Tableau synthétisant le rapport entre les genres rhétoriques d’Aristote et les éléments du corpus

Résumé du chapitre 2 :

Nous revenons, dans ce chapitre, à la notion de genre de discours, en retraçant les logiques théoriques qui se sont succédé à la recherche d'une définition et d'un mode de classification satisfaisant pour l'analyse. Se pose récurrentement la question des critères : fonctionnels, énonciatifs, communicationnels, lexicaux, grammaticaux... tous ces critères conjoints ? Nous y confrontons notre corpus afin de saisir au mieux le genre de discours que nous avons identifié, à savoir : le définir et en dégager les portées sémantiques et argumentatives. Nous avons choisi de l'étiqueter : épistolaire éducatif. Nous en explicitons la dénomination, en montrant qu'il construit sa particularité en empruntant certains éléments à d'autres genres, et nous en testons plusieurs représentations à partir de cadres théoriques qui, loin de se contredire, s'avèrent complémentaires, dans la mesure où ils apportent chacun des angles de vue qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, chacune des schématisations pourra être utilisée en fonction des objectifs d'analyse pragmatique, et servir d'outils visuels pédagogiques dans le cadre de formations.

>> CHAPITRE II <<

GENRE OU MÉLANGE DE GENRES ?

IDENTIFICATION ET DÉFINITION DE L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF

Les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, en entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole dévidera ses différenciations.

Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale* (1984 : 315)

Introduction :

Cette citation de Bakhtine, invitant à interroger les liens entre genres et grammaire, met le doigt sur la difficulté de définir ce que sont les genres de discours, les nommer, les classer, sous une apparence de facilité intuitive. Certains nous sont familiers parce qu'ils appartiennent à une perception sociale qui semble immédiate et évidente, ou nous ont été enseignés avec telle ou telle étiquette et propriétés plus ou moins spécifiques, d'autres sont culturellement partagés, sans être spécialement interrogés. Mais comment ? Le problème réside dans le fait de décider si le genre de discours est ou non un objet linguistique appréhendable de manière globale. Il est souvent abordé en fonction de plusieurs angles, qui, certes, ne s'opposent pas, mais complexifient la tâche de la tentative de définition, en proposant plusieurs modèles. Si Bakhtine parle ici de « moule » dans lequel se fond la parole, Rastier (2001) propose une organisation hiérarchique d'objets linguistiques qui sont déjà nommés, à partir d'un angle social et utilitaire, une forme liée au lieu où ils sont produits. Adam (1992/1997), quant à lui, observe les « faits de régularité » entre les textes pour en extraire des « séquences », qui seraient communes à plusieurs textes indépendamment du genre. Même si ces conceptions contiennent des limites, ces différents apports ont trouvé un ancrage non négligeable dans les programmes scolaires, ce qui a pu favoriser, non seulement leur popularité, mais aussi figer des approches que les enseignants n'interrogent pas réellement. Petitjean (1989) interroge l'impasse

entre classement et classification, mettant en avant l'hétérogénéité des paramètres classificatoires des genres de discours, dont celui des faits de langue, tandis que Maingueneau (2000 [1998]) les envisage selon leurs degrés de contraintes. De son côté, Branca (1999) voit dans les genres une unité « bi-face », à observer sous l'angle communicationnel dissocié du linguistique, et les chercheurs anglo-saxons (Biber, 1988, ainsi que Martin & Rose, 2008, après Halliday, 1985) les définissent en identifiant les différentes composantes qui ouvrent les portes de leur fonctionnement interne.

Ces différents points de vue théoriques autour du genre de discours nous ont permis de questionner les objets de notre corpus. Dans le chapitre précédent, nous avons décrit ces objets discursifs en partant du plus concret, du palpable, à savoir : les supports d'écrits institutionnels, les objectifs communicationnels des énoncés collectés, et leur mode de transmission. Nous les avons classés par convention et par similitudes globales, mais cette observation se heurte dès le départ à un premier problème de dénomination, puis de classification fine, et enfin de modélisation, qui se révélerait à la fois probante et à visée utilitaire pour les enseignants en formation. Nous verrons dans ce chapitre les raisons pour lesquelles nous considérons notre corpus comme un genre de discours à part entière, discuterons la dénomination que nous avons choisie à partir de l'épistolaire et du domaine professionnel impliqué. Nous présenterons son inscription dans différentes schématisations en fonction des objectifs poursuivis, objectifs de formation qui seront concrétisés ultérieurement. Nous entrerons enfin dans son fonctionnement interne, notamment à partir du modèle d'analyse des genres développé par Krazem, modèle qui nous permettra d'extraire des faits linguistiques sensibles aux genres dont nous développerons l'analyse en *Partie III*.

1. Le genre de discours : un moule rhétorique et didactique pour la langue ?

L'application d'intelligence artificielle *ChatGPT* définit le genre de discours de la manière suivante :

Le terme "genre de discours" fait référence à la catégorisation des types de discours en fonction de leur intention, de leur contexte et de leur structure. Les genres de discours peuvent être classés en fonction de leur fonction communicative, de leur style d'écriture, de leur organisation, de leur ton, de leur public cible et d'autres caractéristiques. Par exemple, les genres de discours couramment identifiés incluent les genres narratifs (raconter une histoire), les genres argumentatifs (convaincre ou persuader), les genres informatifs (fournir des informations), les genres expressifs (exprimer des émotions), les genres prescriptifs (donner des instructions), les genres descriptifs (décrire quelque chose), etc.

La compréhension des genres de discours peut aider à mieux comprendre comment les différents types de textes sont organisés et comment ils sont conçus pour atteindre des objectifs de communication spécifiques. Les genres de discours peuvent également aider à identifier les caractéristiques particulières des textes et à adapter son propre style d'écriture en fonction du genre de discours approprié pour un contexte donné.

Chat GPT, sources inconnues (définition de février 2023)

Cette définition, qui évolue avec le temps, se corrige en fonction des recherches annexes de l'internaute⁶³, énumère de manière aléatoire un certain nombre de critères hétérogènes issus de différentes sources disponibles sur Internet, officielles ou non : sites et blogs pédagogiques divers, dictionnaires, articles, scientifiques ou non. Si l'exploitation de ce type d'outil pour rédiger des écrits scientifiques ne relève d'aucune pertinence, ce test anecdotique aura eu pour vertu de montrer que les définitions linguistiques et/ou communicationnelles des genres de discours ne vont pas de soi. Tout d'abord, le terme de *genre* lui-même semble laborieux à définir, tant son champ sémantique s'étend à toutes les activités humaines. Cependant, il conserve toujours les traits sémantiques de /naissance/, /origine/ et de /classe/, /classement/, ces deux orientations n'étant possible qu'à partir de /caractères communs/. En effet, Le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey (1998) indique que cet emprunt au latin *genus, generis* (« naissance », « race ») s'est vite spécialisé dans le sens d'une collection d'éléments « ayant une origine commune et une ressemblance naturelle ». Cependant, c'est l'idée générale de « groupement, catégorie, famille » qui domine l'ensemble des emplois de ce terme au cours des siècles, même si les traits « origine commune » ou « points communs originels » demeurent sous-jacents, et impliquent en son sein la nécessité même de la comparaison. Mais tout ce qui se ressemble fait-il *genre*, et tout ce qui est né au même endroit fait-il *famille* ? Quels sont les critères d'identification ou de définition d'un genre de discours ? Est-il possible d'en circonscrire des contours stables voire étanches – car imposer ou mettre au jour une règle n'implique-t-il pas une transgression possible de cette règle ? Les genres de discours sont-ils limités dans et par leurs contraintes, ou au contraire aussi pittoresques que le discours incarné par l'activité humaine peut se montrer varié et variable, oscillant entre tradition et mutation ?

1.1. Les genres de discours selon Aristote

Cette question n'est pas nouvelle et a une origine philosophique : les deux élaborations théoriques d'Aristote dans l'Antiquité grecque : la *Rhétorique* et la *Poétique*. Dans les traits définitoires inhérents tels que /origine commune/ et /classement/, il est à souligner la visibilité de l'intention du locuteur dans la coloration même de ces deux titres.

1.1.1. Les genres dans la *Rhétorique*

Nous avons cherché à représenter dans un premier tableau l'approche des genres selon la *Rhétorique* d'Aristote. Nous en proposons un autre, peu plus élaboré que son ébauche lisible en *Partie*

⁶³ Nous avons posé la même question un mois plus tôt, depuis un autre appareil, et avons obtenu la réponse suivante : « Un genre de discours est une catégorie de textes qui partagent des caractéristiques formelles et/ou fonctionnelles similaires. Il peut s'agir de textes littéraires, comme les romans, les poèmes, les pièces de théâtre, les nouvelles, *etc.* ou de textes non littéraires, comme les articles de journaux, les rapports, les discours, les instructions, les publicités, *etc.* Les genres de discours peuvent varier selon les contextes culturels et sociaux et peuvent évoluer au fil du temps. »

II ; chap. 1. Pour résumer de manière caricaturale, le discours épideictique s'ancre dans un mouvement présent, et use de séduction autour de lui, instrumentalise l'éloge ou le blâme des auditeurs ou interlocuteurs. Il flatte les egos et, en contrepartie, condamne ses détracteurs en enrôlant l'assemblée : ce genre rhétorique, théorisé et transparent depuis l'Antiquité, peut être utilisé pour asseoir une forme d'autorité dite « charismatique » (Robbes, 2006), usitée dans un champ politique comme propagande. Si nous l'appréhendons dans un contexte d'enseignement, au travers des écrits professionnels, nous pouvons observer dans quelle mesure les éléments du corpus de type appréciatif s'inscrivent dans le discours épideictique, puisque ces énoncés poursuivent un but évaluatif, en se focalisant, parfois de manière amplificatrice, sur l'éloge ou le blâme de certains comportements, de certaines réussites ou échecs dans les tâches, et utilisent le temps verbal présent – même pour évoquer ou raconter des événements passés.

De son côté, la rhétorique judiciaire utilise un rapport au passé que l'on pourrait qualifier de *négocié*, puisqu'elle indique ce qui est, mais aussi ce qui aurait pu se passer si les événements s'étaient déroulés autrement. Le genre judiciaire intervient lorsque deux discours s'affrontent et que le jugement doit se prononcer très rapidement en fonction seulement de la logique du discours – et pas forcément en fonction d'une justice transcendante et socialement partagée par tous. Dans notre corpus, les types d'écrits qui s'y apparentent sont les *réprimandes* et les convocations liées aux sanctions disciplinaires, dans lesquelles une autorité accuse et punit les agissements répréhensibles de certains individus élèves, pour défendre les valeurs d'éducation et de justice de la communauté, tout en invitant les responsables légaux à agir pour éviter que ces agissements ne se reproduisent à l'avenir. Enfin, Aristote définit le discours délibératif comme celui qui permet de peser et de confronter des arguments afin de prendre une décision pour l'avenir. Si l'on s'éloigne du contexte juridique comme le précédent, on peut observer ce discours délibératif dans des œuvres de fiction, prenant forme dans les pensées d'un seul personnage. Nous le retrouvons de manière explicite dans les œuvres littéraires telles que la poésie lyrique ou le théâtre : plus fréquemment dans les tragédies, mais pas seulement : par exemple, le monologue d'Harpagon, dans *l'Avare* de Molière, use du discours délibératif quand le personnage s'interroge sur son avenir sans argent⁶⁴. Ce discours délibératif est également constitutif des monologues intérieurs chers au Nouveau Roman, la rhétorique scindant en deux le locuteur, les arguments étant généralement portés contre l'énonciateur lui-même, pour influencer sur ses décisions à venir⁶⁵.

⁶⁴ Si tant est que l'on considère *L'Avare* comme une comédie, cet élément stylistique instillant justement l'ambiguïté du genre, car le procédé rhétorique de ce monologue s'inscrit dans une tonalité tragique : c'est le lecteur ou metteur en scène qui en choisit l'interprétation générique, au-delà du genre traditionnellement institué.

⁶⁵ Dans *La Modification* de Michel Butor, le narrateur s'adresse au personnage *vous*, narrateur-personnage scindé en deux par une troncature énonciative du pronom personnel. Le trajet en train raconte la « modification » de la décision du narrateur quant au fait de retrouver sa maîtresse.

ÉPIDICTIQUE		Destinataire	But		Temps			Valeurs		Raisonnement
		Groupe social	Évaluer	Instruire	Présent (faits passés)	Passé	(Futur)	Éloge	Blâme	Amplification
=> Types d'écrits apparentés	Appréciations (copies + bulletins)	Élève/parents Pairs Hiérarchie	+	+/-	+	+	+	+	+	+
	Réprimandes	Élève/parents Pairs Hiérarchie	+	-	+	+	-	-	+	+ (par focalisation)
DÉLIBÉRATIF		Destinataire	But		Temps			Valeurs		Raisonnement
		Politique	Persuader/ dissuader à agir		Présent	Futur		Bien vs mal	Utile vs nuisible	Arguments Exemples
=> Types d'écrits apparentés	Informations	Parents	Convaincre Persuader Injonctions indirectes		+	+		+	+	+
JUDICIAIRE		Destinataire	But		Temps			Valeurs		Raisonnement
		Juge	Accuser	Défendre	Passé	Présent		Juste vs injuste		Syllogisme
=> Types d'écrits apparentés	Réprimandes	Hiérarchie/parents	+	-	+/-	+		+		+
	Convocations	Parents	+	-	+	+/-		+		

Figure 50b. Tableau synthétisant le rapport entre les genres rhétoriques d'Aristote et les éléments du corpus (plus précis)

Ce détour culturel apporte un angle de vue intéressant pour notre étude. En effet, même si dans le tome I de la *Rhétorique*, Aristote n'élabore pas une étude du langage à proprement parler, il construit une réflexion sur les genres de discours, les contenus, et les moyens linguistiques par lesquels faire triompher une cause, ou convaincre un auditoire : il s'agit d'un répertoire de lieux communs relativement prototypiques, que l'on peut encore analyser aujourd'hui dans les discours politiques, médiatiques et publicitaires. Il théorise l'art d'utiliser la situation de discours en visant une intention : la personnalité de l'orateur est en jeu, celle de son adversaire également, et les arguments à faire valoir sont mêlés aux techniques et stratégies argumentatives. Nous pouvons alors réaliser une analogie avec les situations auxquelles nous avons affaire dans notre corpus, qui contient peut-être davantage d'implicite, car cette dimension rhétorique n'est généralement pas consciente, ni pour les émetteurs, ni pour les destinataires de ces communications, bien qu'ils ressentent les effets de leurs finalités.

Autrement dit, ces éléments d'analyse sont toujours d'actualité dans les communications École/familles, avec deux données supplémentaires : les postures d'autorité en tension en fonction des lecteurs des énoncés, destinataires directs ou non, et, par extension, le problème que peut poser la formulation des injonctions indirectes ou des bilans d'évaluation, les énoncés qui décrivent des qualités et des défauts, intellectuelles ou cognitives, ainsi que ceux qui rapportent un comportement plus ou moins dérangeant pour l'énonciateur, énoncés assimilés parfois à un véritable jugement, étendu de l'individu à la famille (*Partie I ; chap. 2*).

Quel est le poids rhétorique de ces énoncés ? Leur légitimité ainsi que la remise en question de cette légitimité ? Puisque la rhétorique est, en elle-même amorale, se définissant elle-même comme un répertoire de techniques objectives de manipulation, le seul critère de réussite étant son efficacité immédiate sur le ou les allocutaires ; ce qui s'oppose, paradoxalement, au concept et à la temporalité de l'éducation à l'échelle de l'enfance, de la construction des valeurs de la République, stables, communes, longuement acquises, représentées par les agents de l'Éducation nationale, et tacitement consenties par les élèves et leur famille.

1.1.2. Les genres dans la *Poétique*

La volonté de conscientisation du discours semble avoir toujours été centrale vis-à-vis de la langue, particulièrement la langue écrite, traditionnellement associée à une élite. Si nous restons aux apports d'Aristote en la matière, l'art de la création littéraire sera à la fois mimétique et cathartique, mais au-delà du domaine de l'art, tout discours ne l'est-il pas tout autant ? L'histoire littéraire et culturelle nous montre que chaque évolution s'appuie sur ce qui précède pour créer du nouveau, nouveau qui ressemble à un état antérieur, même s'il s'y oppose, de la même manière que grandit et s'émancipe une génération – justement – vis-à-vis de la précédente.

Dans la *Poétique*, Aristote a élaboré une première théorie des genres littéraires, en partant du principe qu'ils recréent une réalité dans et par le langage, représentation qui se voudrait à la fois imitation et exutoire du réel. Pour ce faire, les genres doivent avoir une forme propre, réfléchie, avec une modalité d'énonciation propre qui conduit à un but d'expression ou d'expressivité, et dont les éléments constitutifs sont identifiables et imitables. En effet, Billault (2015) souligne la volonté d'Aristote de lier, dès la première phrase d'un texte, sa finalité à sa forme extérieure, une forme qui permet de créer et s'inscrire dans un genre qui le distingue d'autres. Selon lui, dans la phrase : « Nous allons traiter de l'art poétique en lui-même, de ses espèces, considérées chacune dans sa finalité propre, de la façon dont il faut composer des histoires pour que la poésie soit réussie (...) », le mot traduit par « espèces » désigne clairement le genre et pose d'emblée l'orientation formaliste de son traité : le genre doit être constitué d'une nature propre, qui lui permet de se constituer en catégorie sensible.

Aristote définit des catégories, les mesure, les distingue, y établit des subdivisions détaillées : le genre trouve donc sa place dans un système de représentation plutôt hiérarchique. Il définit ces classifications selon des critères formels mais pas seulement : leurs règles et écarts vis-à-vis de la règle, qui participe donc du genre. Le point commun intéressant avec les genres rhétoriques évoqués précédemment, c'est que de cette réflexion consacrée à la forme littéraire de ces catégories, soient nés des registres littéraires (« tragique » vs « comique » ; « épique », « didactique », « satirique », *etc.*) plus que les genres en eux-mêmes, c'est-à-dire les caractéristiques d'un texte qui provoquent des effets sur son lecteur, et donc attendant un *feed-back*, si l'on se focalise sur l'aspect communication. Ainsi, l'effet semble ici constituer la raison d'être de l'étiquette, mais pour juger de la réussite du propos, c'est l'intention qui apparaît derrière le masque, et qui moule la forme textuelle en fonction de son but : « Aristote pousse la pensée de la forme jusqu'au bout de ses conséquences, (...) la finalité de la forme [tragique] est inséparable de sa composition » (Billault, 2015). Cette perspective antique, qui lie forme, modalités de construction et finalité du discours, est éclairante, même si les occurrences de notre corpus ne sont pas qualifiables de littéraires⁶⁶. D'autre part, nous observerons également les traces caractéristiques de certains registres, que ce soit en termes d'implication du locuteur, ou d'effets provoqués, de manière d'agir sur le lecteur en fonction des destinataires multiples. En revanche, pour le ou les énonciateurs, nous ne pouvons pas réellement parler d'*auteurs* et de *co-auteurs*, mais plutôt de scripteurs, de co-scripteurs, voire de responsable(s) de l'énonciation, et de récepteur(s), lecteurs et co-lecteurs : nous développerons ce point en (*Partie II ; chap. 3*).

Nous croiserons donc inévitablement ces éléments d'analyse avec les concepts d'actes de langage et de politesse linguistique, par le biais des personnes qui constituent la scène énonciative des écrits

⁶⁶ Malgré un recours extrêmement fréquent à l'implicite et aux figures d'atténuation, mais l'utilisation massive de figures de style ne fait pas littérature.

École/familles, les uns et les autres ayant ou non intégré, consciemment ou inconsciemment, non pas un code unique, mais les codes linguistiques pluriels (Bernstein, 1975) qui régissent ces énoncés, dont celui du genre dans lesquels ils s'inscrivent. Mais quels liens mutuels entretiennent codes, personnes, situations et intentions ?

1.2. Bakhtine et l'influence du genre sur l'apprentissage de la langue

Bakhtine (1984) consacre toute une partie à une tentative de théorisation des genres, dans lesquels se coulent les multiples emplois du langage. Il expose d'emblée le fait que la multiplicité des usages ne s'oppose en rien à l'idéal unificateur d'une langue nationale, bien au contraire. Cette perspective est intéressante dans le contexte scolaire, car cela rejoint en partie les propos de Bernstein (1975) lorsque ce dernier expose – et certes oppose – « langue formelle » et « langue commune », tout en précisant que les codes de la « langue formelle » dominante étaient vite intériorisés en tant que tels (même s'ils ne sont pas forcément maîtrisés, surtout s'ils sont perçus comme exclusifs de la langue familière). Est-ce justement par l'intermédiaire des genres identifiés ? Enseignés ? C'est ce que Blanche-Benveniste (1990) nomme « grammaire seconde », qui part du constat qu'à partir d'une « grammaire première », acquise inconsciemment, se greffent des faits de langue, inégalement maîtrisés par les locuteurs. Cette « grammaire seconde », dont le but est d'enrichir les moyens d'expression, est acquise progressivement, à la suite d'une introduction consciente par des locuteurs dits « savants », ou dont c'est le métier (auteurs d'ouvrages didactiques ou professionnels, enseignants-chercheurs, journalistes), autrement dit des locuteurs actifs dans l'usage et l'évolution de la langue. Ainsi, du vocabulaire spécifique à certaines constructions ou innovations grammaticales, que nous nommons parfois *jargon*, ou encore l'argot propre à certains métiers (le louchebem en boucherie, par exemple), fonctionnent comme une « grammaire seconde ». L'Éducation nationale fait partie des institutions au sein desquelles il s'agit de partager un certain code, en raison notamment d'une forte tendance à l'utilisation de sigles et du fort degré d'implicite contenu dans ses communications, en classe (attentes de l'enseignant, passation de consignes, silences et prises de parole) comme au-dehors (devoirs à la maison, injonctions indirectes, non-dits et évidences non partagées). Les enseignants novices s'approprient rapidement cette « grammaire seconde » caractéristique, par mimétisme.

Selon Bakhtine, la langue s'apprend à travers les genres de discours : nous l'avons vu en citation liminaire, nous « apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre ». « Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées, et encore moins, bien entendu, par mots isolés) » (Bakhtine, 1984 : 315), ce qui implique qu'on ne peut étudier une proposition formelle en dehors de son énonciation générique. En effet, Bakhtine envisage chaque énoncé comme un « tout » composé d'un « contenu thématique », d'un

« style » et d'une « construction compositionnelle ». Il définit les genres de discours en prenant soin d'allier, encore une fois, socle commun et indices de classification, donc, en d'autres termes, un genre de discours se définirait ici commodément par l'oxymore « constance originale », voire « originalité constante » : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons *les genres du discours* » (1984 : 293). Mais l'hétérogénéité des énoncés possibles, l'infinitude de potentialités sur ce « terrain commun », conformément à l'étymologie du genre, induit en même temps que des traits communs à tous les genres puissent être abstraits et inopérants. Effectivement, les éléments intéressants à prendre en compte, ce sont davantage les différences que les points communs, comme le suggérait Aristote quand il cherchait les similitudes et les divergences qui lui permettaient de classer les formes. Bakhtine l'indique lui-même, en disant en substance que rattacher des formes aux genres pose le problème de l'élitisme « artistique-littéraire », qui semble mettre de côté les discours « communs », alors qu'ils agissent de la même manière et méritent le même intérêt, étant interdépendants à l'échelle de la langue. Il insiste également sur l'importance de l'analyse linguistique des formes, et des « circonstances d'un échange culturel ». En effet, si les genres « avec immédiateté, sensibilité et souplesse, reflètent le moindre changement dans la vie sociale » (1984 : 299), il sera intéressant de peser l'influence réciproque de l'un à l'autre, et leurs traces mutuellement déposées. Nous aurons l'occasion de questionner, dans une moindre mesure, si des changements, des glissements sont observables en diachronie dans les occurrences de notre corpus, notamment liés à l'évolution des supports, mais une telle recherche mériterait une étude spécifique, que nous ne traiterons pas ici, ou très succinctement.

D'autre part, le genre a aussi pour propriété d'articuler langagier et non-langagier, ce qui implique d'envisager les productions verbales dans le cadre d'un dispositif énonciatif qui prend en compte ces paramètres, en relation avec des pratiques sociales insérées dans une sphère d'activité. En effet, Bakhtine relève également, au sein de cette langue dite « commune », que tous les genres ne sont pas propices au style individuel. Il interroge la personnalisation possible de la langue dans les genres à la forme standardisée tels que les documents officiels ou institutionnels, et affirme que dans ces genres de discours, nous ne pouvons observer que des aspects superficiels de l'individualité, certainement interchangeables entre individus : c'est ce que nous observerons effectivement dans l'étude de notre corpus⁶⁷.

⁶⁷ Nous nous sommes, par exemple, très rapidement posé la question de l'intérêt d'indiquer le nom de la matière enseignée dans les bulletins du second degré, tellement les phrases semblaient effectivement interchangeables *a priori*. Nous avons toutefois choisi de les conserver, pour d'éventuelles observations futures, parfois anecdotiques telles que la longueur de l'appréciation des professeurs de Français et d'Histoire-géographie vs Arts, Musique ou EPS, ou encore la proportion des erreurs d'orthographe par matière, erreurs parfois corrigées par les collègues de Français, ou directement par les personnels de direction. Le nom de l'enseignant, en revanche, n'a strictement aucune importance dans cette étude, quand bien même une appréciation sortirait de la norme attendue.

Comme nous le verrons, les marques d'individualité sont très rares, généralement désapprouvées, autant par les collègues que par les destinataires, potentiellement sources de malentendus et de conflits. Il semble que, en contexte professionnel plus qu'ailleurs, le respect de certaines routines soit obligatoire dans le cadre de ces échanges, ce qui montre bien que chacun des locuteurs s'attend tacitement à lire des propos conformes à un genre de discours dans un contexte donné. Cette stabilité semble construire une forme de sécurité pour les uns comme pour les autres, mais ce qui crée ces conventions communicationnelles permet-il une identification stable de types d'occurrences ?

À l'époque, Bakhtine relève déjà l'absence d'une unité de base, chacun ayant une volonté commune de classification, mais un principe différent pour ce faire. Il évoque une classification des « styles », liée davantage aux niveaux de langue, voire à la classe socioprofessionnelle des locuteurs : « Le style de langue ou de fonction n'est rien d'autre que le style d'un genre propre à une sphère donnée de l'activité et de la communication humaine. Chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés » (1984 : 298).

C'est alors qu'il semble faire consensus en définissant le genre de manière plus large, à partir d'une fonction ajoutée à des conditions données : le genre serait alors un type d'énoncé relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique, dont l'ensemble mettrait en relief une recherche de canonicité, reproductible à partir de critères. Mais cette définition pourrait passer pour trop abstraite, si Bakhtine n'évoquait pas également les fonctions du langage et n'insistait pas sur sa fonction communicative, en opposition à Humboldt qui la reléguait au second plan au XIX^e siècle, partant, lui, du principe que la langue est l'outil qui permet de penser, même lorsque nous sommes seuls, et que la langue vue comme moyen de communication ne serait qu'accessoire. En linguistique cognitive, la *Sprachform*, la forme de la langue, permet de cerner sa singularité, indépendamment de son usage pragmatique (Thouard, 2000), ce qui confère à la forme une force qui doit être entendue, exprimée. Or, Bakhtine relativise cette conception, en indiquant qu'il serait erroné de réduire l'autre à un rôle de passif réceptacle de la parole du locuteur. Ce serait passer à côté du rôle actif nécessité par l'allocutaire pour comprendre le message, de la même manière que la lecture, un processus complexe qui demande également la conjugaison de multiples compétences, ainsi qu'un code culturel partagé, fondant les rails sur lesquels la possibilité d'échanges et la compréhension se glisse.

En somme, s'il n'y a pas de langue commune à proprement parler, ni de langue standard, le genre, entité abstraite, serait le *sas de compression* de la langue au discours, qui permettrait de réduire l'extension des possibilités idéalement infinies de la langue. Cela implique que même la formule *niveaux de langues* est imparfaite, voire incorrecte, pour la description de la langue. En effet, en substance, il s'agirait d'une manière d'institutionnaliser une forme de grammaire subjective calquée sur une hiérarchie sociale : ce qui *se dit* ou *ne se dit pas*, dans un contexte ou un autre, ne serait pas

dû au nombre de niveaux de langue connus, usités, convoqués ici ou là, à la densité ou l'addition des « grammaires secondes » dans l'escarcelle mentale des locuteurs, mais davantage au nombre de genres maîtrisés (en production comme en réception), filtre au travers duquel le discours passe. En effet, si un texte est susceptible d'être lu différemment en fonction du genre dans lequel il s'inscrit, est-ce à dire que tout énoncé s'inscrit dans un genre ? Et, question subsidiaire, n'existe-t-il pas de production langagière *sui generis* ? La place que prennent les genres dans les programmes scolaires répond en partie à ces questionnements.

1.3. La notion de genre dans les programmes scolaires et outils didactiques

Ce paragraphe constitue une parenthèse qui s'éloigne quelque peu de la linguistique, mais, si nous partons du postulat bakhtinien que la langue s'apprend au travers des genres de discours, il est important de mesurer leur place dans les programmes scolaires, et ainsi la place que leur accordent les enseignants. Si l'existence de certains genres est explicite et participe de l'enseignement des « langages pour penser et communiquer » (Domaine 1 du Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture, S4C), tout discours devrait l'être, même ceux qui concernent les échanges entre les enseignants et les familles. Si les enseignants prennent conscience de l'existence d'un genre à part entière, il est interrogeable dans le détail et analysable au même titre qu'un autre.

Depuis plusieurs décennies, dans le sillage direct de Bakhtine, Umberto Eco, les théoriciens de la lecture et les didacticiens contemporains (Goigoux, Cèbe, en passant par Giasson, Tauveron, Rouet, Jouve, Dufaÿs...) ou les spécialistes de psychologie cognitive tels que Fayol (1985/1992), et Lieury (2004), dans leurs multiples travaux, intègrent à part entière la compétence générique dans les compétences métacognitives agissant en lecture-compréhension. Ils mettent en évidence que reconnaître la structure d'un texte, le type d'écrit, son genre institué, influe sur la compréhension de l'écrit, organise les activités de production, et que la classification permet d'observer les propriétés au-delà de l'aspect purement thématique, afin d'intégrer leur dimension énonciative et de corrélérer forme et marques linguistiques plus fines. C'est ce que nous avons testé en formation avec les enseignants eux-mêmes, en proposant une activité sur les écrits enseignants-familles que nous décrirons dans les prochains paragraphes. Les théories de la lecture ne sont pas au cœur de notre sujet, mais sans nous y attarder, il est important de préciser qu'après Eco, depuis fin 1970-début 1980, on ne considère plus la lecture comme une activité passive, mais comme une activité dynamique de connivence, dans un partenariat de construction de sens – que nous pourrions qualifier de dissymétrique et asynchrone – avec l'auteur, mettant en jeu un certain nombre d'opérations mentales, qu'une compétence générique culturellement partagée va nourrir progressivement. La prise en considération du genre est apparue avec l'évolution des méthodes d'enseignement de la lecture dans les années 1970, qui commencent à prendre en compte l'importance de la compréhension et la

rédaction (en plus des mécanismes de base du déchiffrage et de la lecture expressive) dans l'apprentissage de la lecture. En effet, comme le rappellent Goigoux et Cèbe (2006), avec l'arrivée du collège unique, la moitié des élèves se trouvent en échec scolaire, dans la mesure où les exigences du secondaire en lecture ne correspondent pas à celle de l'école primaire : la fracture culturelle est telle que les élèves n'ayant pas de culture écrite extra-scolaire se trouvent en échec vis-à-vis de la compréhension individuelle de l'écrit, particulièrement l'écrit d'évocation. L'École se voit donc contrainte de réorganiser son enseignement, dans le sens d'une transmission plus égalitaire de la culture écrite. La psychologie cognitive (Fayol, 1985), en travaillant la typologie des textes et leur approche cognitive, encourage donc les enseignants à initier très tôt les élèves à tous les types de textes. Les enfants doivent savoir identifier et classer des textes à partir de certains critères, et le chercheur recommande de les mettre dans des situations de production de textes qui leur permettent de découvrir tous les paramètres, qu'ils soient énonciatifs et communicationnels. Les enseignants doivent aussi systématiser les travaux d'observation qui permettent d'analyser les particularités organisationnelles des textes, et les particularités linguistiques de certains genres : par exemple, la particularité de la première personne dans l'autobiographie (par rapport au récit fantastique ou au poème lyrique), l'utilisation des impératifs ou infinitifs de prescription dans les recettes de cuisine, ou encore les valeurs du présent de l'indicatif dans la fable. Goigoux (2000) le formule en ces termes :

Nous définissons la lecture comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.

Les enseignants sont donc familiarisés avec ce travail sur les genres, ce qui implique que nous pouvons nous réinvestir ces compétences au service de la formation, en utilisant leurs propres écrits professionnels.

1.3.1. Des compétences génériques nécessaires à la compréhension

Depuis le début des années 2000, et notamment dans les programmes de 2002, la base culturelle à l'œuvre dans l'enseignement est clairement inscrite parmi les processus cognitifs nécessaires à un bon apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui commencent à être explicitement imbriquées l'une à l'autre. Les processus cognitifs à l'œuvre sont les suivants : l'attention, l'état émotionnel, la mémoire, les fonctions exécutives (raisonnement, planification, anticipation, élaboration de stratégies ; hiérarchisation, comparaison des données mémorisées, mise en relation avec d'autres, *etc.*), fonctions visuo-mentales (représentations mentales en relation avec nos connaissances sur le monde, connaissances culturelles, et donc génériques...), et bien entendu les fonctions langagières.

Mais savoir déchiffrer ne signifie pas comprendre, les derniers rapports PISA le prouvent régulièrement, et les fonctions exécutives nécessaires à la compréhension incluent le genre. Prenons l'exemple d'un personnage qui reviendrait à la vie dans une œuvre de fiction, il n'aura pas le même statut dans un récit policier, un conte ou une nouvelle fantastique⁶⁸. De manière plus générale, en société, Maingueneau (2000 [1998] : 29-30) souligne l'importance de la compétence générique comme étant partie prenante de la compétence communicative : le statut générique des énoncés est identifié et détermine une manière de se comporter à leur égard. Ainsi, à l'école, les enfants apprennent très tôt à reconnaître certains genres, par exemple, le conte, notamment grâce aux formules d'entrée (rituels d'entrée dans l'imaginaire) du type « *Il était une fois...* ». Ces compétences génériques sont également nécessaires en productions d'écrit, qui permettent d'affiner la compréhension, notamment lorsqu'il s'agit des exercices traditionnels : écrits d'imitation, écrire la suite du texte, insérer un dialogue, résumer, titrer, *etc.* La première difficulté des élèves étant généralement de se heurter au problème de compréhension de « ce qu'il faut faire ». Or, identifier le genre du discours attendu par la consigne permet dans un tout premier temps de résoudre cet obstacle, et corollairement le critère non négligeable de l'identification du destinataire, et du statut réel ou fictif du producteur de l'écrit. Autant de difficultés masquées par l'implicite des genres de discours, qui mériteraient une analyse didactique transdisciplinaire.

Quoi qu'il en soit, aujourd'hui, parallèlement à ces recherches, les programmes scolaires⁶⁹ ont continué d'évoluer jusqu'à inscrire l'importance des connaissances et compétences génériques, ainsi que les particularités des organisations textuelles pour la lecture et l'écriture. En effet, la langue est enseignée en prenant en considération l'aspect certes normatif mais également générique.

1.3.2. Les genres au cycle 1

Dans les programmes de maternelle, si les opérations mentales telles que « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster » apparaissent clairement, il est surtout question de « découvrir les fonctions de l'écrit » et les genres y sont surtout présentés à partir de leurs supports et de l'effet produit sur le ou les destinataires. En vue de « donner à tous une culture commune », il est question d'amener les enfants à « découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par

⁶⁸ Dans un récit policier, le cadavre est la condition *sine qua non* pour enclencher l'enquête. Si le personnage revient à la vie, il n'y a plus d'enquête, donc plus de récit policier. Dans le conte merveilleux, tel *Le Petit Chaperon rouge* de Grimm, le retour à la vie des personnages est synonyme de *happy end*, alors que le retour à la vie dans une nouvelle fantastique est un événement surnaturel qui a pour fonction de susciter la peur chez le lecteur. Identifier le genre permet d'anticiper son propre enrôlement dans sa lecture (et celle des enfants)... ou le contraire. L'apprentissage de ces registres du surnaturel (donc liés au genre) sont échelonnés dans les programmes.

⁶⁹ Malgré leur densité, les listes de notions abordées dans les programmes sont synthétiques et demandent une explicitation importante par l'enseignant sur son temps de préparation. Dans le secondaire, les enseignants étant spécialisés, ils le font généralement sans problème, mais à l'école primaire, étant généralistes, les enseignants peuvent être en difficulté.

quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les *particularités*⁷⁰. », sans plus de précisions, comme si l'importance de leur approche relevait davantage d'une intuition que du résultat d'une recherche de la part des concepteurs de ces programmes.

1.3.3. Le genre au cycle 2

Au cycle 2, le genre commence à apparaître en tant que tel pour « donner des repères » aux élèves en termes de genres littéraires mais pas seulement : « Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse ». Nous remarquons ici que la base culturelle de l'enseignement plébiscitée par la mention de « littérature patrimoniale » est exemplifiée par une parenthèse, mais que la « littérature de jeunesse » en est exclue, malgré les rapports de proximité entre le contenu de la parenthèse et la littérature de jeunesse – dont l'album (qui désigne un support composite texte/image, autre genre). La littérature de jeunesse peut être difficilement considérée comme un genre littéraire à part entière pour plusieurs raisons, la première étant qu'il s'agit le plus souvent d'une adaptation éditoriale d'œuvres patrimoniale à destination du jeune public. D'autre part, la différence essentielle avec les œuvres qui ne sont pas « classées » sous l'étiquette « littérature de jeunesse » réside dans le fait que ces dernières ciblent un double destinataire : l'enfant et l'adulte qui achète le livre. Cette parenthèse semble corrigée par la suite car elle illustre l'expression « littérature de jeunesse » dans les programmes des cycles suivants. Lorsqu'il est question de « s'interroger sur la nature du langage poétique », il est bien précisé « sans acception stricte du genre », laissant ainsi paraître l'aspect à la fois réglementé et libre du genre poétique. Cette latitude non négligeable à la liberté pédagogique semble soulignée pour contrecarrer, en amont, les organisations pédagogiques stéréotypées souvent rattachées à la poésie en primaire, de la part de jeunes enseignants non spécialistes ou qui en ont été éloignés pendant leurs études : l'écueil qui consiste parfois à réduire la poésie à la récitation, et leurs auteurs à La Fontaine ou Maurice Carême.

1.3.4. Le genre aux cycles 3 et 4

Aux cycles 3 et 4, il est question de savoir « repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours » à l'écrit et à l'oral pour « comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ». En plus des genres littéraires, auxquels est ajoutée la mention de documents iconographiques, composites, figures ou encore « écrits de travail », natures de documents ou supports considérés également comme « genres » à identifier pour « comprendre des textes, des

⁷⁰ Nous soulignons.

documents et des images et les interpréter » et « contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome », ainsi que « parler en prenant en compte son auditoire ». De la même manière qu'à l'école primaire, il est également fait mention de « genres » à identifier pour permettre une situation de communication en langues étrangères, ainsi qu'en histoire des arts. Nous retrouvons en parallèle ce concept de « genre » dans les compétences du Socle associées aux programmes, présentées en ces termes dans le Domaine 3, « Formation de la personne et du citoyen », dans l'*item* « Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu » : « Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte-rendu, reformulation, exposé, argumentation, *etc.*), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu. ». L'*item* « parler en prenant en compte son auditoire » propose de travailler la compétence suivante : « Organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte-rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, *etc.*). Ainsi, les conceptions des didacticiens et rédacteurs des programmes rejoignent les théories de Bakhtine en disant que les genres s'apprennent en même temps que la langue, ici, à l'école, telle que la majorité des élèves l'aura vécue, puis en tant que parent ou enseignant, le cas échéant, toute production verbale étant étiquetée et enseignée en tant que genre, même implicitement.

1.3.5. Des habitudes langagières modelées par le genre

Dès la petite enfance, si les enfants apprennent à reconnaître un conte avec la formule d'entrée *Il était une fois*, qui permet de basculer du dialogue ordinaire à l'histoire lue, du réel au monde de l'imaginaire, ils apprennent aussi à reconnaître le genre, qu'ils sont capables d'imiter très vite dès qu'ils racontent une histoire, dont la conjugaison (même fautive) des verbes au passé simple⁷¹. Les enfants apprennent également très tôt la différence entre l'oral *bavardages* et l'oral structuré dans les séances de langage avec l'enseignant, qui garde pour objectif d'éviter les écueils du travail oral qui ne serait que remplissage de paroles par les « grands parleurs » vs « petits parleurs » (Florin, 1985). Tous ces éléments de culture intégrés dans la vie courante et à l'école construisent progressivement les fondements de notre « intuition linguistique » (Bajrić, 2005).

⁷¹ Nous précisons cet élément car force est de constater que la publication d'œuvres narratives en direction des enfants se fait de moins en moins aux temps du récit : le passé simple tend à disparaître des ouvrages récents, des albums nouvellement publiés aux rééditions d'ouvrages de littérature de jeunesse du type *Club des cinq*. Les histoires sont rédigées au présent de narration, ce qui n'est pas sans incidence sur son apprentissage, relégué inévitablement au seul domaine scolaire, et seulement dès le collège. Ce n'est pas ici l'objet de notre recherche, mais, à terme – même s'il est objectivement trop tôt pour affirmer quoi que ce soit –, *quid* de l'évolution des temps utilisés en récit, *quid* de la postérité du passé simple dans la langue française ?

Mais l'interaction entre les personnes impliquées doit également être pensée, en périphérie des énoncés, que Bakhtine, rappelons-le, ne distingue pas de leur énonciation, énoncés qui contiennent en eux-mêmes ce qu'il nomme la « compréhension responsive avec action à retardement » :

L'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude "responsive active" (bien que le degré d'une activité soit fort variable): il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc., et cette attitude de l'auditeur est, dès le début du discours, parfois dès le premier mot émis par le locuteur, en élaboration constante durant tout le processus d'audition et de compréhension. (1984 : 303)

Ce qui signifie que, même à l'écrit, ce qui aura été entendu et compris – voire incompris – de façon active trouvera un écho dans le discours ou le comportement de l'allocutaire. Il sera donc important, pour les professionnels, d'anticiper l'anticipation générique et, de ce fait, la réception de leurs écrits, notamment à la lumière du statut porté par leur autorité institutionnelle : « l'effet du discours » (Haillet, 2007) doit être saisi. C'est le principe d'enrichissement pragmatique, qui dépend du contexte (Sperber & Wilson, 1989), une sédimentation sémantique culturellement acquise et construite par étapes pour enrichir la compétence de chaque locuteur et groupe social.

Ainsi, il paraît presque naturel que, dans un cadre professionnel, un *bulletin scolaire* soit clairement identifié par les enseignants, comme par les parents. Nous pouvons élaborer la même remarque pour les *informations*, *sollicitations* (collectives ou individuelles), remarques sur les copies et *réprimandes*, notamment pour que le message, quel qu'il soit, puisse être compris, et éviter tout malentendu sociocognitif, comme illustré dans cet échange entre un parent et une enseignante en école primaire, reproduit ci-dessous en *figure 51* :

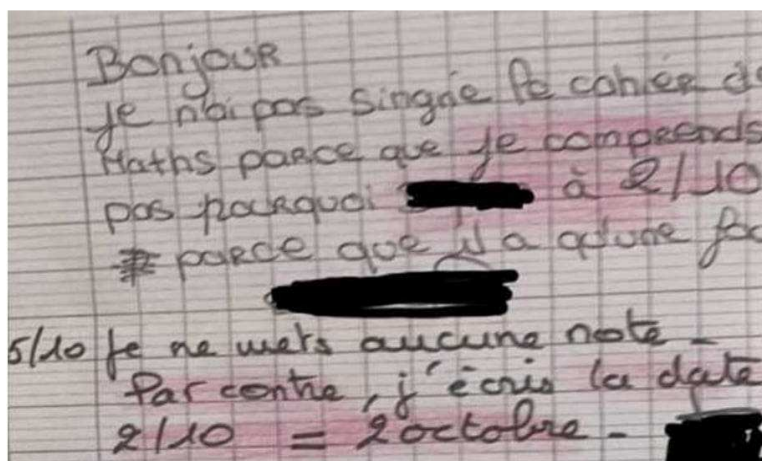


Figure 51. Reproduction d'un échange parent/enseignant qui reflète un malentendu

Cette confusion entre la date et une note supposée marque un certain type d'attente de la famille envers l'Institution, par rapport au genre *copie d'élève* ou *appréciation sur la copie + note chiffrée* que l'on attend dans un contexte d'évaluation scolaire. L'inscription dans certaines habitudes répondent à des logiques sociales vs logiques d'apprentissage différentes. C'est ce que Bouquet (2007) souligne en évoquant les combinaisons interprétatives différentes possibles, qui seront

associées à un contexte générique : ici, le contexte scolaire et l'évaluation apportent des traits sémantiques qui conduisent à une confusion sémiotique entre deux lectures d'une donnée chiffrée (deux sur dix ou deux octobre), que le parent va associer à ce qu'il connaît, c'est-à-dire une note, de par sa propre expérience, là où l'enseignant indiquait seulement une date.

Les genres ont donc une existence immédiate et sensible, dont Krazem (2015) rappelle qu'elle dépend le plus souvent de leur étiquette lexicale : « le seul élément visible des genres de discours, c'est leur dénomination. (...) À l'aide de ce qui est nommé, il devient plus aisé de cerner des similitudes à partir desquelles une définition peut être construite ». Mais d'où vient-elle ? D'une classe préétablie ? D'habitudes de socialisation et/ou scolaires ? Et selon quels critères ranger ces objets discursifs : indicateurs usuels, normatifs, les deux ?

2. Types, typologies, classements et classifications : casse-tête ou confort logistique ?

Kleiber (1990 : 13) rappelle que les opérations mentales telles que catégoriser, comparer, peser, font partie des processus cognitifs intuitifs de chaque locuteur : « Catégorisation et catégories sont les éléments fondamentaux, la plupart du temps inconscients, de notre organisation de l'expérience ». Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, ces catégories nous permettent d'anticiper les contenus, leurs signification et interprétation, et développent notre intuition ou « sentiment linguistique » (Bajrić, 2005).

Malgré leurs ressemblances morphologique et sémantique, les verbes *classer* et *classifier* portent des significations différentes. *Le Robert* en ligne indique que le verbe *classer* signifie un « rangement dans des classes, des catégories », alors que *classifier* signifie « déterminer des critères de classement, définir des classes ». Dans les domaines scientifiques, on a recours à une *classification* – ce qui suppose un ensemble de règles et de critères – procédure à partir de laquelle on effectue le *classement* des espèces animales ou végétales, par rapprochements et discrimination de critères. Selon le *TLFi*, la *classification* est une « répartition systématique en classes, en catégories, d'êtres, de choses ou de notions ayant des caractères communs notamment afin d'en faciliter l'étude ; résultat de cette opération ». D'après la typologie proposée par Drouard (2010), si l'action de classifier demande un effort d'analyse logique, pour organiser hiérarchiquement et/ou relationnellement les savoirs, catégoriser implique que les catégories, les *étiquettes* soient préétablies, car il s'agit d'assigner un élément à une classe existante : « catégoriser est une activité mentale fondamentale liée à la désignation de tous les objets réels par des noms (...) et qui s'exerce à chaque instant de manière implicite ».

Ce sont des notions que nous avons convoquées en proposant des activités de classification d'énoncés avec des enseignants stagiaires en formation. Dans l'objectif de tester leur rapport au genre,

et les relations genres/grammaire/pragmatique, nous leur avons demandé de classifier tout un corpus d'occurrences authentiques décontextualisées, pour observer quels étaient leurs critères, les dénominations choisies, et les points d'appui de leurs classifications, communicationnelles, linguistiques, ou les deux, à l'image de l'expérience de Benoit & Fayol (1989) conjuguée à « l'apprentissage de l'abstraction » de Barth (2013 [1987]). Revenons toutefois à présent sur les applications pratiques et limites du concept de classification, selon différentes approches.

2.1. Une approche hétérogène des classifications

Petitjean (1989) relève, lui aussi, les références à la classification dans les ouvrages didactiques et instructions officielles scolaires, tout en soulignant leur côté vague et les hésitations terminologiques en « types », « typologies », « discours », « textes », « genres », *etc.* S'il concède l'intérêt pédagogique de tels classements, il en déplore le manque de cohérence et le flou terminologique dans les choix des substantifs considérés comme synonymes par les auteurs de manuels, de programmes ou revues spécialisées. Le chercheur soulève également le décalage entre les « taxinomies officielles » et les « taxinomies ordinaires », mettant en évidence les tendances élitistes de certains principes classificatoires qui manquent de pertinence en termes d'analyse du discours. D'autre part, il identifie l'incompatibilité de certains choix : classer ensemble des textes en apparence similaires avec quelques critères explicites, ou créer des groupes de textes/ouvrages de manière hiérarchique, selon leur « valeur » culturelle, plus ou moins noble et institutionnalisée en tant que telle. Se confondent alors genre et légitimité socio-intellectuelle, si l'on classe lectures et consommation d'écrits, culturellement connotés, selon des critères normatifs qui fonctionnent ensuite comme arguments d'autorité.

Au-delà des considérations de la psychologie cognitive, Petitjean aborde le point de vue des linguistes à propos de la typologie des textes, en convoquant les travaux de Ducrot ainsi que ceux de Martin, respectivement dans les années 1970 et 1980, qui identifient certains phénomènes linguistiques propres aux genres par le biais de la cohésion textuelle, ce que développeront Combettes (1987) et de nombreux travaux d'Adam, par le biais des « séquences », dont nous développerons certains points dans le prochain paragraphe. Petitjean souligne le fait que le classement doit se fonder sur un rapprochement de critères similaires, alors que les objets langagiers sont hétérogènes et possèdent des propriétés qui ne sont pas toujours compatibles ou comparables, en tant que « réalités sémiotiques et pluridimensionnelles ».

Si nous tentons de décrire notre corpus, « des critères internes aux critères externes », nous arrivons à ce type de tableau (*figure 52* ci-après), auquel il faudrait opposer à d'autres genres.

Critères	Exemples au sein de notre corpus
Contenu thématique	Champ lexical de l'école
Organisation globale	Narration tronquée, description ciblée, argumentation implicite ou explicite
Organisation locale	1 ^e / 2 ^e / 3 ^e personne ; présent/passé composé/futur simple
Mode énonciatif	Moment de l'énonciation
Mode communicationnel	Inscrits dans le réel
Intention communicationnelle	Informers, évaluer, argumenter (voir Fig. 50 a et b)
Destinataire	? Cibles nominatives individuelles et collectives
Acte de langage	Directivité (indirecte), expressivité
Fonction perlocutoire	Implication et/ou actions éducatives
Mode de sociabilité	Énoncés ritualisés/routinisés
Support	Écrit (papier / numérique)

Figure 52. Tableau synthétique des critères possibles pour classer un texte (d'après Petitjean, 1989)

Cette liste pose, selon Petitjean, la question des critères, qui ne s'excluent pas les uns les autres pour définir un genre, peuvent se combiner, et concerner des genres différents. Tout est, de nouveau, en fonction du point de vue de la personne qui cherche à classer. Par exemple, Adam (1997) modélise autrement des éléments similaires, en mettant schématiquement en évidence les stratifications différentes des textes, de la linguistique textuelle à l'analyse des discours, et inversement, ainsi que nous le verrons plus loin.

Petitjean déduit de ces multiples possibilités que les différentes typologies linguistiques, en tant qu'objets construits à partir d'un point de vue mais abstraits, imposent trois paramètres : premièrement, une base typologique, à savoir une liste de critères explicites non hiérarchisés, comme nous venons de le tester ; deuxièmement, un domaine d'application caractérisé, identifié comme le critère principal de sélection du corpus par l'individu classificateur, qui sera pour nous le domaine scolaire ; et troisièmement, ce qui permet de lier et/ou croiser les paramètres 1) et 2), en fonction du degré d'unicité, de dominance ou de mixité textuelle, ce qui par exemple, dans notre cas, peut correspondre à la fois au domaine scolaire et aux spécificités énonciatives liées au fait que le choix du corpus soit réduit aux écrits des enseignants en direction des familles, et non l'inverse, et non plus des échanges d'une institution à l'autre.

D'autre part, Petitjean distingue les classifications homogènes, intermédiaires et hétérogènes. Les classifications homogènes concernent les « types de textes » qui comportent des « séquences » (voir notamment Adam *infra* en § 2.2). Les classifications intermédiaires mêlent plusieurs pôles possibles :

typologies énonciatives d'une part, d'autre part, communicationnelles et fonctionnelles – basées notamment sur les travaux de Jakobson et les fonctions du langage, auxquelles il devient possible d'associer des genres de discours, et situationnelles, comme par exemple le lieu social, vu comme une « zone de coopération » dans laquelle se déroule l'activité humaine (Bronckart, 1985), ce qui, dans notre corpus, implique « l'institution scolaire », qui génère des pratiques discursives propres, mais également « l'institution familiale » que nous ne pouvons pas distinguer en tant que « lieux de pratique » différenciés pour analyser notre corpus. Certaines typologies dérivées (Charaudeau & Houdebine, 1973) mettent en avant le lien entre support/canal de transmission, et particularités énonciatives, en fonction de la distance entre émission et réception, la possibilité d'échange, *etc.* Nous approfondirons ces points par le biais des travaux de Moirand (1979) en *Partie II ; Chap. 3.*

D'autres typologies axées sur les individus privilégient l'acte de langage dominant ou le but du lecteur lorsqu'il prend connaissance de l'énoncé (Grosse, 1976 ; Isenberg, 1984). Enfin, des classifications hétérogènes correspondent aux « genres de textes », dans la mesure où leur typologie comprend des critères différents et intersectionnels tels que le mode énonciatif, les actes de langage, le contenu thématique, les marques linguistiques, et le contexte. Ainsi, Petitjean conclut ce tour d'horizon en soulignant l'impasse dans laquelle se perdent classifications et classements, et plaide pour une approche hétérogène des genres, qui permet de les modéliser, non pas en cherchant à verrouiller une perspective à vocation universelle, mais exerçant la sagacité des différents modèles en fonction de nos objectifs pragmatiques. En effet, si Petitjean contredit le fait de n'utiliser qu'un seul critère, notamment celui du domaine, il suggère d'analyser les énoncés en fonction de trois dimensions : le mode énonciatif, ou l'organisation formelle, et le contenu thématique, trois dimensions suffisamment ciblées et réglables pour affiner l'analyse selon le but poursuivi.

2.2. Des structures textuelles au service de l'analyse du discours

Selon Adam (1989), « le texte est un objet abstrait résultat de la soustraction du contexte opérée sur l'objet empirique (discours) ». Voyons à présent ce qu'apportent au moulin de notre réflexion les outils d'analyse questionnant les structures, de la phrase au texte, et du texte au discours. Ces derniers sont hérités et inspirés des niveaux rhétoriques d'Aristote (*inventio, dispositio, elocutio*), enrichis par Bakhtine (1984 : 285-287), qui décrit les dimensions « régulatrice », « indispensable » et « prototypique » des genres de discours, et pour qui la proposition ne se distingue pas de son énonciation. Les travaux de Combettes et d'Adam, en se focalisant sur ce qui est inhérent aux textes, ont dépassé certaines typologies générales, en *carottant* certaines portions de textes pour y identifier des « airs de famille » (Adam, 1992 : 28 / 1997) reprenant, selon lui, une expression de Wittgenstein, et ainsi, « différents niveaux de l'organisation textuelle » (Adam, 2001), de la phrase au texte, qui

correspondent à plusieurs « plans » selon Combette (1987), ou « types de discours » selon Bronckart (1997/2008).

2.2.1. « Séquences », « plans » et « types de discours »

Adam (1992) remet en question les expressions « types de textes » ou « typologie des textes », à cause de la difficulté de se saisir de l'unité « texte », jugée trop complexe et trop hétérogène en termes de régularités compositionnelles. Il envisage, dans plusieurs de ses travaux (1985/1987/1992), une typologie en cinq catégories : narration, description, explication, dialogue, composantes homogènes appelées « séquences », entités relativement autonomes et reconnaissables, autour desquelles se construisent les textes, ou n'importe quel support d'expression. Elles sont composées de propositions et macro-propositions, soit une structure intégrative que l'on peut représenter ainsi :

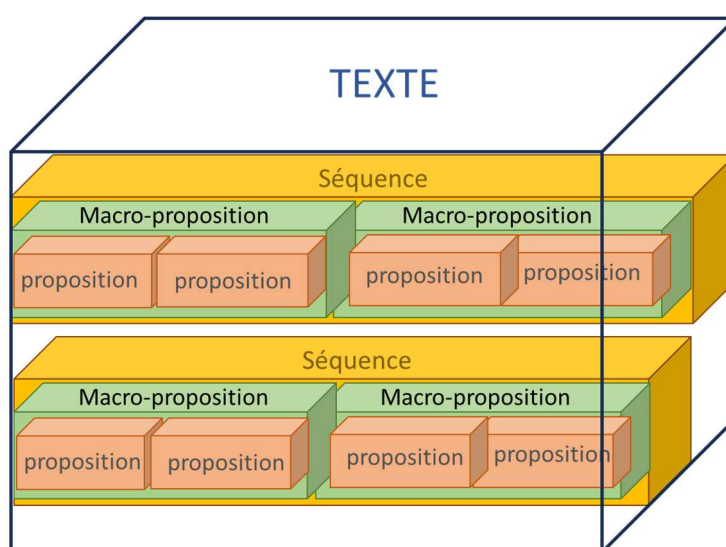


Figure 53a. Structure intégrative du texte aux propositions (d'après Adam, 1992 : 30)

Selon cette conception, la « macro-proposition » se compose d'une ou plusieurs phrases, qui ont à accomplir une fonction concrète dépendant du type de texte. Le niveau de « séquences » est constitué d'un réseau relationnel hiérarchique de « macro-propositions ». La « séquence prototypique » est définie comme un ensemble de « macro-propositions » caractéristiques d'une séquence donnée. Un texte est dit homogène lorsqu'il ne comporte qu'une « séquence » ou bien lorsqu'il en comporte plus de deux, de même type, toutes descriptives, par exemple. Un texte est dit hétérogène quand il est composé de deux ou plusieurs séquences qui alternent, comme c'est souvent le cas du récit. Adam élabore une réflexion sur leurs prototypes et invite à analyser les textes comme étant plus ou moins prototypiques, « plus ou moins *typiques* ou *atypiques* », par rapport à la catégorie du « prototype notionnel de référence » que constitue le récit (Adam, 1997).

Nous présenterons certains de ces prototypes phares pour y confronter nos énoncés, afin de déterminer dans quelle mesure ces derniers sont plus ou moins prototypiques vis-à-vis du concept de « séquences ». Le chercheur propose de considérer la séquence comme une unité linguistique, macro-

unité supérieure à la phrase, et intermédiaire entre la langue « interne » et « le discours », ou plus simplement une unité dans la continuité des unités macrosyntaxiques, plus aptes à représenter les genres et les textes. Ces modules linguistiques, non génériques mais inclus dans les genres, ces « séquences », ou « types de discours » (Bronckart, 1997/2008), régissent les conditions d'emploi des temps des verbes, des anaphores ou des organisateurs, qui sont les principaux objets dont la maîtrise est visée dans les programmes scolaires. En effet, ces « séquences » font partie de l'enseignement traditionnel, dans lequel on doit intérioriser les « normes » issues d'œuvres modèles, comme le rappelle Branca (1999) sous l'expression « acquisition pratique des modèles ».

La compétence générique n'est cependant explicite que depuis quelques décennies dans les programmes scolaires, nous l'avons vu au début de ce chapitre, et le genre ne serait ici considéré que sous son aspect normatif : un outil pédagogique. Former les apprenants à la « généricité » ou aux « effets de généricité » (Bulea, 2013 ; Adam & Heidmann, 2013) permettrait de comprendre la socio-historicité et la dynamicité qui caractérisent aussi bien les genres textuels que les démarches d'étiquetage, de connaissance et d'enseignement qui leur sont appliquées. Ainsi, dans le corpus que nous cherchons à circonscrire et identifier en tant que genre, observons dans quelle mesure nous pouvons appliquer les « séquences » d'Adam, alors même que nos énoncés ne sont pas considérés comme des « textes », ni des « phrases » seules. Nous pouvons cependant tenter d'en extraire quelques « prototypes de séquences », que l'on peut identifier comme narratives, descriptives ou explicatives, voire argumentatives, même si, nous le verrons avec les exemples suivants, ce n'est pas toujours évident. En effet, il n'est pas automatique d'indexer un ou plusieurs faits de langue avec une structure séquentielle prototypique, alors que l'interprétation séquentielle peut l'être, ou que les faits de langue prototypiques n'y sont pas représentés. Et ceci en raison de l'inscription dans un genre plutôt que dans un « type de texte », la forme courte et le contexte institutionnel comportant des freins à la textualité.

Les éléments du corpus scrupuleusement analysables en « séquences » sont les *informations diverses*, dont la densité textuelle et le rôle communicationnel se fondent dans le prototype de la « séquence explicative ». Nous en reproduisons le schéma ci-dessous, et qui se résumait, selon Grize (1990, cité par Adam, 1992 : 132) à un objet complexe générant la question *pourquoi ?* à un opérateur permettant d'arriver à *parce que*. Adam complexifie cette schématisation de la manière suivante :

<i>Séquence explicative prototypique :</i>	
0.	Macro-proposition explicative 0 : schématisation initiale
1. Pourquoi X ? (ou Comment ?)	Macro-proposition explicative 1 : Problème (question)
2. Parce que	Macro-proposition explicative 2 : Explication (réponse)
3.	Macro-proposition explicative 3 : Conclusion-évaluation

Figure 53b. Schéma prototypique de la séquence explicative (Adam, 1992 : 132)

Nous avons sélectionné deux exemples parmi d'autres au sein de notre corpus d'*informations diverses*, des explications qui permettent en même temps de formuler des demandes indirectes, l'une des particularités de ce genre de discours.

[1] Chers parents

(a) Voici le cahier de liaison de votre enfant. (c) Il vous permettra de rester en contact avec l'école. Nous y collerons tous les mots d'informations, les demandes, les invitations...

(c^{bis}) Vous y mettrez les mots d'excuses en cas d'absence, les demandes de rendez-vous avec l'enseignant... N'oubliez pas de signer chaque mot que vous trouverez dans ce cahier et de le ramener à l'école tous les jours. Merci d'en prendre grand soin !

Soit en [1], si nous en analysons la structure séquentielle à la manière d'Adam (1992 : 132-133), tout en l'adaptant à notre exemple, qui n'est pas strictement prototypique, dans la mesure où la question n'est pas posée, l'explication étant la raison d'être de cette information, et que plusieurs réponses sont juxtaposées pour enjoindre les parents à utiliser le carnet selon les règles expliquées ici :

(macro-)prop. expl. 0 : (a) : présentation

macro-prop. expl. 1 : (b) : ellipse de la question

macro-prop. expl. 2 : (c) explication/réponse

macro-prop. expl. 3 : (c^{bis}) : explication + demande indirecte

macro-prop. expl. 4 : (d) : conclusion(s), demandes indirectes

Dans l'exemple [84], nous pouvons également analyser la « séquence explicative » de la même manière, en mettant en avant sa particularité, la question directement posée et sa réponse.

[84] (b) A quoi sert la coopérative ?

(c) 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'Éducation nationale ou par la municipalité.

(d) => ?

La séquence explicative comportant des ellipses dans sa structure, elle nécessite un enrichissement pragmatique pour comprendre l'objectif de cette information : la souscription à la coopérative de l'école :

macro-prop. expl. 0 : (a) : ellipse de la présentation (pad d'objet ni titre)

macro-prop. expl. 1 : (b) : question

macro-prop. expl. 2 : (c) explication/réponse

macro-prop. expl. 4 : (d) : ellipse conclusion, demande indirecte

Par ailleurs, nous pouvons également chercher des extraits de « séquences narratives » dans les énoncés de notre corpus, mais elles seront toujours partielles et partiales, compte tenu de leurs contraintes spatio-temporelles et leur visée : informative, évaluative, préventive/répressive, mais

aussi et autojustificatives de leur existence. De même que la configuration énonciative propre au genre, nécessairement ancrée et prise en charge par une ou plusieurs subjectivités, à la fois individuelles et institutionnelles, favorise la vision tronquée et non-chronologique d'un événement, ce que nous analysons en plusieurs temps ici en *Partie II ; chap. 1 et 3*. En effet, nous pouvons identifier dans les bulletins scolaires, dans les réprimandes et dans certaines informations individuelles, plusieurs extraits de « séquences narratives », dont le point de vue restreint le prototype suivant, toujours d'actualité dans l'enseignement de la structure du récit dans les classes :

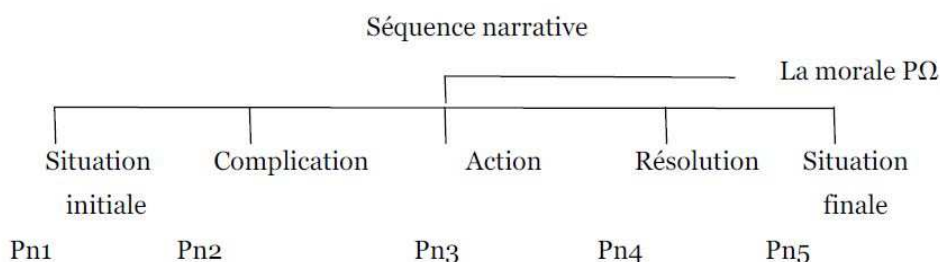


Figure 53c. Séquence narrative schématisée par Adam (1992 : 57)

Dans les exemples que nous présentons ci-dessous, il manquera, bien entendu, certaines étapes : souvent la « situation initiale », parfois l'élément perturbateur (« complication »), la « résolution » étant le fait même d'inscrire le message sur un support, en vue d'une « situation finale » apaisée pour chacun des actants de l'énonciation, retour à l'ordre établi par une « morale » idéalement partagée. Ainsi, avons-nous le plus souvent le récit d'actions, de manière nécessairement partielle et partielle, soit au passé composé, soit au présent de l'indicatif, faits de langue que nous décrirons pour eux-mêmes en *Partie III ; chap. 2*.

Une information individuelle dans un cahier de liaison peut raconter un événement, contextualisé pour la « situation initiale », à savoir une « complication » qui n'a pas trouvé d'élément de « résolution » malgré les « péripéties », événement au terme duquel *l'héroïne du récit*, n'ayant pas accompli sa *quête*, s'en excuse : il s'agit donc de la « situation finale » sans « résolution », comme en [85]⁷² :

- [85] 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,

⁷² Nous remercions Samir Bajrić de nous avoir signalé dans cet exemple, à l'occasion d'une communication organisée sous son égide, un autre élément qui nous éloigne de la séquence prototypique d'Adam, à savoir la tournure informelle (par ailleurs soulignée par le correcteur orthographique du logiciel de traitement de texte) « pour ne pas qu'elle soit perdue » au lieu de « pour qu'elle ne soit pas perdue », tournure familière – désignée par S. Bajrić : « *syntaxe populaire* » – à laquelle nous pouvons ajouter « remettre la main dessus ».

Cet exemple sera le plus prototypique dans le genre. Si nous tentons de confronter à cette « séquence narrative » d'autres exemples pseudo-narratifs, nous rencontrons quelques difficultés. Par exemple, le fait de raconter chronologiquement certains événements successifs répréhensibles, comme en [13] déjà lu précédemment, au passé composé, en fait-il une « séquence narrative » ?

- [13] Adam s'est blessé avec sa paire de ciseaux (lèvres). Dorénavant, je ne lui laisserai plus découper les étiquettes.
1. Adam a découpé tous les onglets du vendredi
 2. Adam n'a fait aucun travail cet après-midi.
 3. Adam n'a pas recopié ses devoirs. Il a perdu le crayon à papier qu'il avait 2 minutes auparavant.

Dans une certaine mesure, cet exemple commence également à partir de la première « complication », qui a généré le début de l'énoncé, et la justification de la première décision, la « situation initiale » étant implicitement la situation de classe traditionnelle, dont la normalité n'a pas besoin d'être décrite. S'ensuit une liste de « péripéties » indiquées chronologiquement, dont l'écriture en rouge et la numérotation souligne l'agacement de l'enseignante scripteuse, face à cette accumulation de péripéties, qui attend comme « résolution » l'intervention des parents, mais nécessairement après coup, pour ne pas que de tels incidents se reproduisent. Mais cet exemple, plus encore que le précédent vraiment narratif, nous fait dire que la description, voire l'explication, paraissent aussi constituer des lectures possibles de la raison qui aura conduit à une punition.

Nous reproduisons ci-dessous le schéma prototypique de la « séquence descriptive » d'Adam (1992 : 84), composée de quatre « procédures descriptives » ou « macro-opérations » : « l'ancrage référentiel » (ou « thème-titre »), « l'aspectualisation » (dans le sens d'énumération, découpage ou mise en évidence de qualités ou propriétés par le biais de « propositions descriptives » ou « Pd. »), et la « mise en relation » ou opération de construction d'analogies.

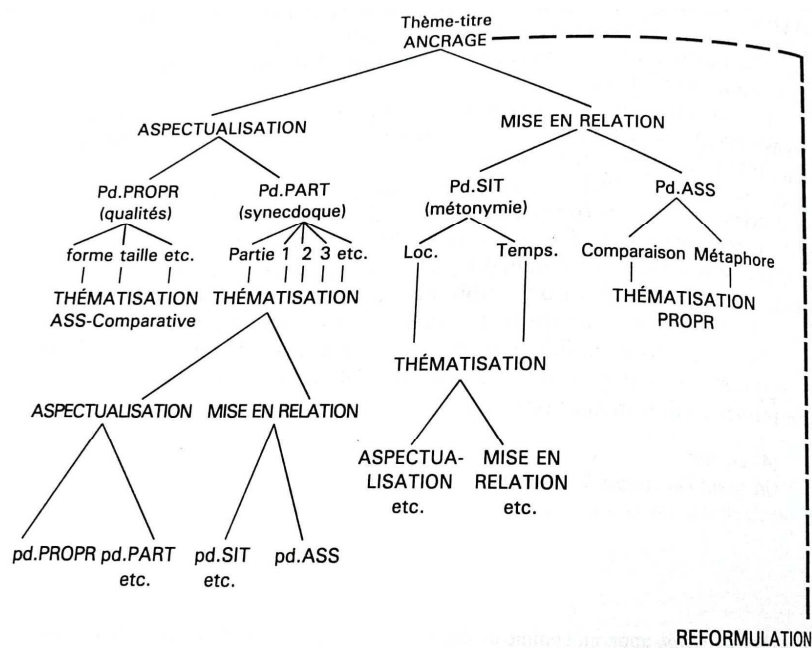


Figure 53d. Schéma prototypique de la séquence descriptive (Adam, 1992 : 84)

L'exemple [13] n'est pas non plus prototypique de cette « séquence », puisque la description repose sur l'accumulation construite par l'énumération d'événements elle-même. Ces propositions descriptives verbales décrivent un comportement qui désigne implicitement la raison de cette observation écrite, et les parents doivent reformuler eux-mêmes la suite à conduire, à partir de ce qu'ils déduisent des propriétés comportementales de l'enfant. Entre l'« aspectualisation » et la « mise en relation » avec un référent virtuel implicite qui serait, soit le règlement intérieur – versant positif – ou un élève au comportement répréhensible – versant négatif –, l'ancrage porté par l'enfant dont on répète le prénom *Adam*, conduit à une reformulation nécessairement implicite des règles et de la conduite future à adopter.

Dans cet autre exemple, au présent de l'indicatif, si les faits reprochés s'avèrent répétitifs, comme en [14], il ne s'agit plus non plus de narration, mais d'une séquence descriptive, mettant l'accent sur une habitude à faire cesser, une reformulation à réaliser par les parents, mais, cette fois-ci, avec davantage d'explicitation clairement formulée dans la dernière phrase :

- [14] Arthur s'amuse en classe, dès que j'ai le dos tourné, à baisser son pantalon pour montrer son caleçon, assis sur sa chaise. L'attitude d'Arthur est souvent déplacée. Si cela persiste, je vous convoquerai après les vacances de la Toussaint.

Ainsi, la démarche par « séquences » nécessite une taille plus importante de textualité pour être pleinement opératoire, ce que les genres brefs tels que le nôtre ne permettent pas, ou pas totalement. Concernant la chronologie, et nous le verrons plus en détail en *Partie III ; chap. 2*, nous nous éloignons de la séquence prototypique d'Adam lorsque le présent n'est pas réellement un présent de narration, qu'il suit le point de vue de l'énonciation et son « présent psychologique ». En [22], nous nous trouvons face à une séquence qui raconte un événement, certes, mais liée à un genre de discours spécifique, et non prototypique au sens de la séquence narrative d'Adam :

- [22] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo

Autre situation, lorsque nous nous retrouvons confrontée à une narration réellement échantillonnée de l'événement, les passages au discours rapporté direct ne peuvent être confondus avec des séquences dialogiques comme si elle étaient insérées dans un récit (« échange enchâssant »/« échange enchâssé », Adam, 1992 : 153-167) dans le cadre des *réprimandes*, seul le passage jugé problématique par l'enseignant se trouve rapporté, la narration de l'ensemble n'est pas (et ne peut pas être), à cause de la contrainte du genre :

- [16] Dit "caca boudin" en plein milieu du cours d'histoire

- [51] En montrant une photo de médaille, il me dit "oh c'est un zizi"

Les *blancs* de la narration sont donc à reconstruire par le lecteur, ou le protagoniste dont il est question lorsqu'il se trouve confronté à ses parents auprès desquels il doit justifier ses actes, une « complémentarité narrative » (Adam, 1992 : 57). Cependant la « morale » extérieure à déduire de

chaque type d'énoncé concerne l'éducation : à poursuivre car conforme aux attendus, ou à corriger, pour y correspondre. Certaines *réprimandes* peuvent toutefois contenir un commentaire plus personnel et explicite de l'événement par la personne qui l'a vécu, ce qui génère parfois une confusion syntaxique et d'usage de la ponctuation, entre discours rapporté direct et indirect, à l'occasion d'une situation vécue comme outrancière :

- [86] Bryan trouve judicieux de tenir des propos à caractère sexuels en faisant remarquer à une AED que "ses mains sont froides sur ses boules" en sortant des toilettes.

Ce fragment, discours direct avec un indicateur de discours indirect (verbe + « que ») attribué à l'élève réprimandé, énonciateur du discours cité, est une forme hybride de discours direct et indirect (Maingueneau, 2000 [1998] : 129), que l'on trouve souvent dans la presse (Bruña-Cuevas, 1996).

D'autre part, dans le cadre d'un bulletin scolaire ou bilan périodique, le passé composé, qui serait le temps privilégié pour les séquences narratives dans ce genre ancré dans la situation d'énonciation, peut être utilisé sans être particulièrement lié à des actions spécifiques, et se rapprochent davantage des « séquences descriptives » :

- [87] Molly a eu besoin de plus de temps que les autres pour se mettre à la lecture, mais n'avait pas de problèmes d'apprentissage dans les autres domaines. Ces deux dernières semaines, les progrès ont été flagrants.
- [88] Anglais : Bérénice a réalisé un bon trimestre, tant à l'écrit qu'à l'oral malgré un " accident " en leçon en début d'année. Le travail et l'attitude ont été sérieux.
- [87] HG : Elyna est une élève agréable et sérieuse qui a progressé et réalisé un bon trimestre.

A contrario, nous pouvons lire des remarques au passé composé dans le cahier/carnet de l'élève, mais qui expriment plus strictement un agacement de l'enseignante que la narration d'un événement précis, puisque, quoi que les parents reçoivent et font preuve d'empathie, ils ne peuvent agir sur l'événement passé raconté⁷³ :

- [88] Noam a perdu son crayon de papier pile au moment de copier les devoirs. Pratique.
- [89] Julia a volontairement cassé la mine de son crayon pour la 3^e fois de la journée.

Ensuite, nous pouvons identifier des « séquences de description » sur une temporalité donnée : le trimestre ou semestre en question. Mais s'agit-il d'une description de l'élève ou du travail ? Les formulations ne sont pas toujours claires sur ce point dans le cadre d'un bulletin scolaire, et le présent de l'indicatif reste le fait de langue dominant dans ce cas :

- [57] Trimestre tout à fait satisfaisant. Norbert est très rapide dans la réalisation de son travail. Cela le pénalise parfois car il laisse passer des erreurs qu'il pourrait éviter. Norbert doit absolument travailler sérieusement les mots à apprendre à la maison.
- [90] Adrien est un élève sérieux et motivé avec de bonnes capacités.

⁷³ La sémantique verbale sera abordée pour elle-même en *Partie III ; chap2*.

- [91] Aymeric est un élève investi qui a de très bonnes capacités. Cependant le manque de soin, la précipitation et les bavardages nuisent parfois à son travail.
- [92] Mathis est un élève intéressant, intéressé, intelligent et cultivé. Il est pour les autres un élève ressource qui permet à tous de progresser. Il faut continuer ainsi.
- [93] Emelle est une élève brillante. Le niveau est excellent. Les notions vues au cours du semestre sont parfaitement maîtrisées. La lecture à haute voix est fluide et le niveau de compréhension est excellent. Emelle a beaucoup de vocabulaire et l'exploite avec aisance tant à l'oral qu'à l'écrit. Très bon niveau de maîtrise en étude de la langue.
- [94] Julien termine son année de CM1 avec un bilan excellent. Son travail scolaire est exemplaire, ses cahiers sont bien tenus, son écriture est parfaite. Julien est un élève agréable, souriant et volontaire. La participation orale est pertinente. Continue ainsi. Passage en CM2. FÉLICITATIONS.

Puisqu'il s'agit ici d'énoncés non littéraires et non documentaires, non explicitement normés malgré le cadre professionnel, institutionnel voire juridique en cas de problème, il est parfois difficile de distinguer les « séquences descriptives » des séquences « explicatives » et « argumentatives » : nous nous éloignons de nouveau des prototypes, puisque les énoncés descriptifs et explicatifs font un bilan borné dans le temps, qui appelle de manière implicite une modification à l'avenir, ici dans les bulletins scolaires :

- [60] Espagnol : Ensemble inquiétant. Tu ne fournis aucun travail, viens en classe sans tes affaires, ne rends pas le travail demandé et es souvent absent. Comment réussir dans ces conditions ?
- [64] Physique-Chimie : 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.
- [95] Des résultats encore justes ce semestre. Lou-Anne peine à fixer les apprentissages. Elle ne parvient pas encore à réinvestir ce qu'elle apprend. Un travail personnel plus régulier à la maison est attendu l'an prochain. Lou-Anne doit gagner en maturité et en autonomie afin de pouvoir réellement s'investir dans son métier d'élève.
- [96] Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Héloïse doit cesser de s'apitoyer sur son sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

Là, dans des *réprimandes* ou énoncés assimilés :

- [14] Arthur s'amuse en classe, dès que j'ai le dos tourné, à baisser son pantalon pour montrer son caleçon, assis sur sa chaise. L'attitude d'Arthur est souvent déplacée. Si cela persiste, je vous convoquerai après les vacances de la Toussaint.
- [15] Écrase du fromage sur le visage d'un camarade
- [19] Mange en cours
- [36] Fait le singe

Ces exemples montrent que les énoncés descriptifs n'ont pas pour seul objectif un bilan circonstancié et exhaustif d'une période achevée, mais sélectionnent certains traits qui s'inscrivent dans une temporalité progressive, chaque écrit constituant un sas entre une période passée et une période future, dont l'ambition se voudra toujours plus *élevée* dans tout son champ sémantique. Ainsi, les séquences descriptives ci-dessous fonctionnent plutôt comme des descriptions argumentatives,

sur le mode du syllogisme, avec **prémisse majeure**, ou « thèse antérieure », qui serait que tous les élèves peuvent réussir, or « données » factuelles ou **prémisse mineure**, ce qui l'empêche, et **conclusion logique**, ou « nouvelle thèse », qui devrait arriver tel un nouveau départ, par inférence, une fois l'obstacle ou la « restriction » franchie, si l'on suit ce schéma d'Adam :

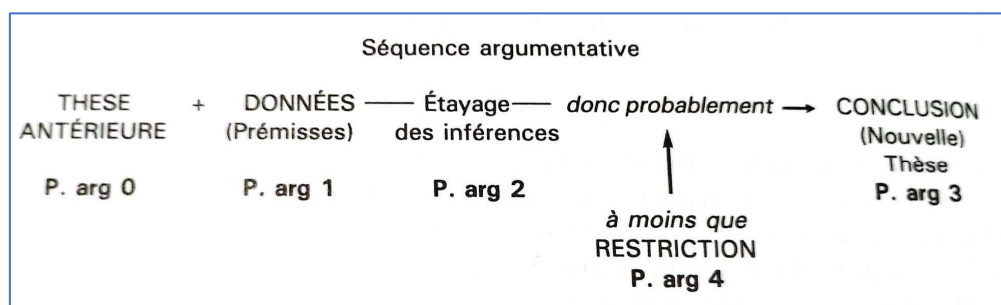


Figure 53d. Schéma prototypique de la séquence argumentative (Adam, 1992 : 118)

Ainsi, à la suite de l'inscription d'un tel énoncé sur un document officiel, il est attendu un changement de comportement, à savoir une progression sous-entendue positive, exprimée de manière explicite ou implicite :

- [97] Si Clara **arrêtait de se lever sans cesse** et était **plus concentrée sur la qualité de son travail**, elle deviendrait rapidement **une excellente élève**.
- [98] Quentin a toujours été **distrain** mais ce trimestre il s'est également montré **bavard** et **moins sérieux**. Le bilan annuel n'est pas suffisant, et les difficultés s'installent. Il faut réagir et demander de l'aide lorsqu'on ne comprend pas.
- [99] Quelle chute des résultats ! Cela est dû en grande partie au **comportement** : à force de **ne pas écouter**, on ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire.
- [100] Lévan est capable de faire mieux, il n'est pas toujours **concentré en classe** et **le travail n'est pas toujours fait correctement**. Il faut rattraper les cours quand on est absent. Attention, il faut apprendre le vocabulaire et les leçons d'un cours à l'autre.
- [101] Un bilan satisfaisant : on note du sérieux et de l'application. Toutefois, le conseil de classe demande à Ambre de cesser **les petits bavardages et de se concentrer** (...) afin de **progresser**.

Pour conclure sur ce point, il est difficile d'analyser nos objets discursifs en utilisant ce modèle théorique, qui sied davantage aux textes littéraires et/ou fictifs – même parodiques des classiques, ou mettant en œuvre un registre burlesque – ou professionnels réels, tels que les articles de journaux, sachant que certaines « séquences » sont au cœur de l'énoncé. Dans notre corpus, en revanche, les « séquences » n'apparaissent que par petites touches, car il ne s'agit pas de les construire pour elles-mêmes en vue d'une macrostructure, puis d'un texte ayant une existence générique autour de ces « séquences ». Elles servent essentiellement un objectif communicationnel extérieur à la fonction de ces « séquences » qui ne seraient qu'un moyen, et non une fin dans cette configuration. Nous pourrions gager que, dans le cas contraire, il n'y aurait pas autant de disparité dans les faits de langue possibles pour illustrer le même type de séquence lacunaire au sein des énoncés, l'implicite étant très prononcé dans son silence. Si nous avons pu douter de la pertinence de tester la « typologie

séquentielle » d'Adam aux éléments de notre corpus, alors même que la légitimité de la confrontation, dans un contexte scolaire normatif, semblait presque nécessaire, il nous permet de porter notre attention sur un certain nombre d'éléments à analyser de plus près.

De nouveau, apparaît ainsi la prépondérance de la *personne*, que ce soit au titre de l'analyse de la scène énonciative ou des personnes grammaticales, et corolairement à celui de la sémantique verbale, en fonction du degré d'implicite. L'enrichissement pragmatique est alors nécessaire, sinon en quoi consiste l'intérêt de rédiger ces énoncés ? Nous pouvons cependant schématiser, comme en *figure 53* ci-dessous, les éléments de cette typologie séquentielle, non pas sous forme de plan fixe réglé par un genre discursif, comme dans les textes décrits et agencés en fonction de plusieurs niveaux de composition, mais sous forme de mise en abyme elliptique. En effet, le genre qui nous occupe ici, de par ses particularités formelles et énonciatives, impose toujours un enrichissement pragmatique, raison d'être de ces écrits mais absente de ces derniers, car toujours en suspens dans le temps, et surplombant un « second plan », un décor clos et ritualisé régi par des règlements, des normes explicites et implicites, idéalement partagées et connues de tous les usagers, la « morale », en quelque sorte.

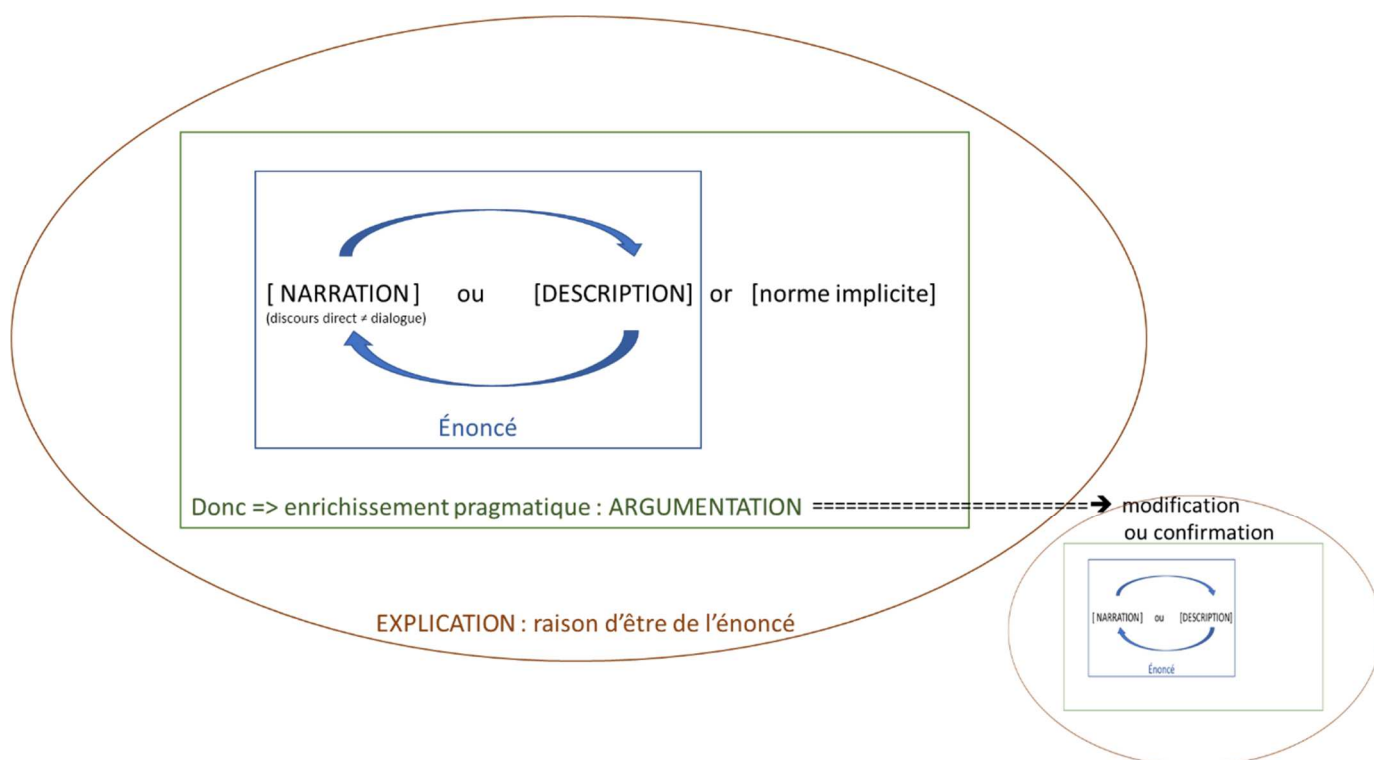


Figure 53e. Modélisation possible des « typologies séquentielles » dans nos énoncés

Les énoncés qui composent notre corpus sont contraints, routinisés, non fictionnels, marqués illocutoirement, et possèdent une composante sémantico-pragmatique importante. Ils ne correspondent pas à des « types de textes » classiques et s'éloignent donc d'une linguistique textuelle « prototypique », malgré quelques « séquences » que nous avons tenté d'extraire au forceps, avec, nous l'avons vu, un succès relativement limité. Malgré des énoncés qui racontent, décrivent ou

cherchent à convaincre, nous ne sommes pas dans une configuration telle que décrite par Adam, configuration qui impose une composition planifiée par des prototypes de « séquences » avec micro-enchaînements narratifs/descriptifs/argumentatifs. En revanche, cette proximité relative avec ces « séquences prototypiques » peut constituer un critère d'appartenance à un genre, le critère +/- *prototypique* étant un curseur possible pour mesurer l'importance et le degré d'implicite, ainsi que les ellipses. Poursuivons notre exploration du genre et ses sous-genres, en tant qu'unité propre à une pratique discursive.

2.2.2. Des « types de textes » aux genres

Les faits de régularité qu'Adam a appelés « séquences » (1992), c'est-à-dire des « unités compositionnelles supérieures à la phrase-période mais inférieures à l'unité globale appelée texte » (1997) rompt avec l'idée de « typologie des textes ». Nous l'avons vu précédemment, si nos énoncés semblent mono-séquentiels, c'est surtout parce que, premièrement, ils ne sont pas prototypiques, et deuxièmement, ils codent un haut degré d'implicite. Il propose une schématisation qui rend compte de la complexité organisationnelle des textes et discours sous forme de « plans ». Ces derniers ne seraient pas structurés de manière hiérarchique, mais de manière relationnelle, en interaction, et pouvant toutefois être étudiés de manière autonome. La schématisation reproduite en *figure 54a* pourrait rejoindre, de manière certes éloignée, la conception « bi-face » du genre selon Branca (1999), dont nous parlerons au §3. Dans cette configuration, nous voyons, d'un côté, le « discours », qui ouvre sur l'empan communicationnel, et le côté « texte », qui considère que « l'action des déterminations discursives porte sur cinq et non trois grands niveaux d'organisation de la textualité », les « genres » et « sous-genres » se situant du côté du discours.

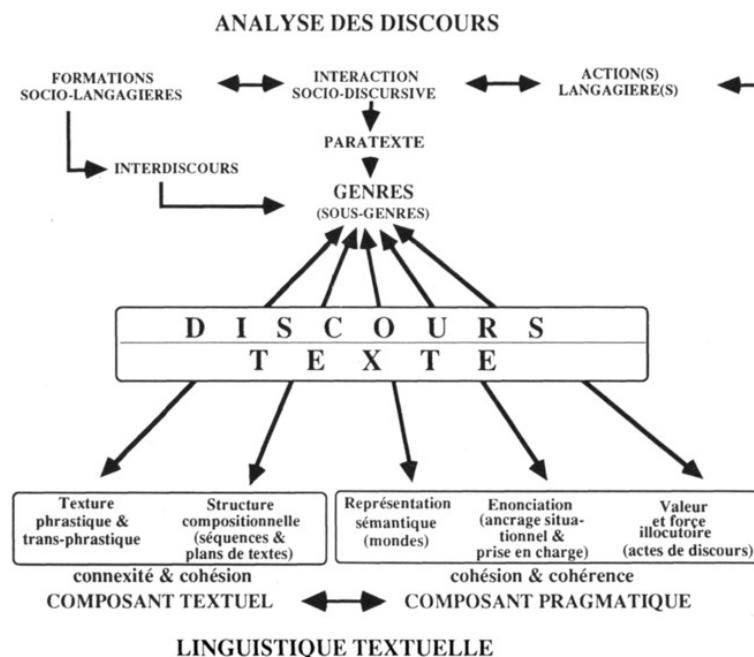


Figure 54a. Strates et structures de la linguistique textuelle à l'analyse des discours (Adam, 1997)

Dans la partie inférieure de ce schéma, Adam distingue tout d'abord, positionné à gauche, le « composant textuel », qui assure la cohésion du texte avec, à l'intérieur, l'articulation entre la progression thématique, les plans et les séquences dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent, et, d'autre part, le « composant pragmatique », constitué de tous les faits de langue constitutifs du texte, des choix lexicaux à sa « force illocutoire », en passant par les marqueurs énonciatifs du texte ou énoncé. Au niveau supérieur du schéma, Adam intègre le concept de genre de discours aux formes communicatives construites par les pratiques discursives sociales, classées en fonction de leurs objectifs et régularités de l'interdiscours. Ici, le discours passe par le filtre du genre pour exister socialement. Mais plutôt que de renvoyer dos à dos l'organisation textuelle d'un côté et la situation de communication de l'autre, le genre permettrait, dans cette conception, de relier les deux et de ranger sous une même étiquette, des « régularités micro-linguistiques observables », et de constituer une sorte un tissage d'interdiscours : « Le discours est considéré comme une activité rapportée à un genre comme institution discursive » (Maingueneau 1996a : 8).

Observons comment les éléments constitutifs de notre corpus sont susceptibles de s'inscrire dans cette représentation, dans laquelle nous pouvons disposer d'une autre manière les critères de la *figure 54* qui s'inspiraient des divers éléments traditionnellement retenus pour classer des textes selon Petitjean (1989), ainsi que la structure compositionnelle décrite plus haut : nous allons cependant nous focaliser, pour cette représentation, uniquement sur les niveaux de régularités et de complexité, et ainsi poursuivre notre recherche d'unité autour du genre.

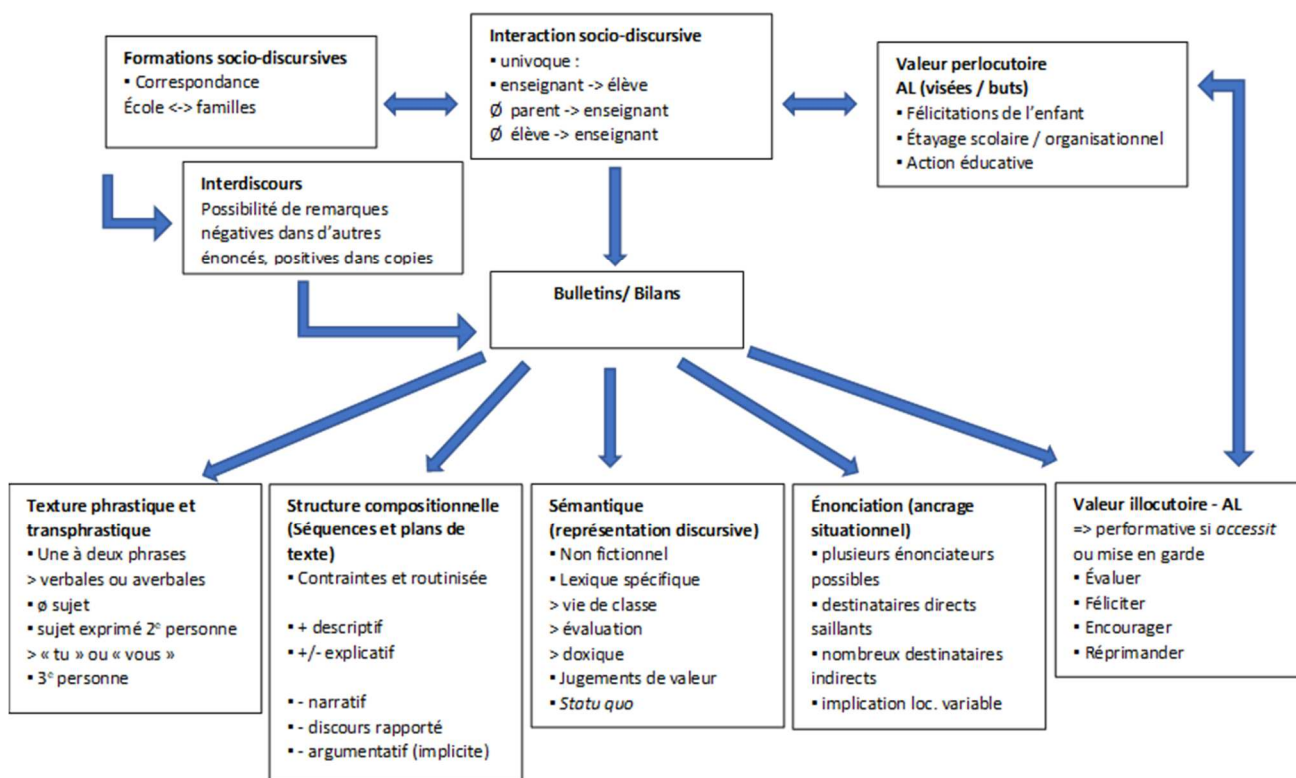


Figure 54b. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour les bulletins scolaires/bilans périodiques

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les éléments de notre corpus s'inscrivent dans une forme de correspondance entre l'école et les familles, c'est ce qui va conditionner, ou plutôt caractériser, ce que nous allons appeler dans ce schéma la « formation socio-discursive », qui sera commune à tous les éléments de notre corpus : le lieu social donné, d'où l'interdiscursivité possible dans ce même domaine, ce que confirmera la représentation inspirée de Rastier (2001), qui apparaîtra plus loin dans ce même chapitre. En termes d'« interaction socio-discursive », nous nous focalisons principalement sur des écrits peu interactifs, voire pas du tout interactifs, comme c'est le cas notamment du bulletin scolaire. Les visées et valeurs perlocutoires dépendent du type d'écrit : certaines visent à informer, d'autres à évaluer ou à réprimander, dans le but de provoquer une réaction éducative. Concernant le bas du schéma, les éléments particuliers vont concerner l'ancrage énonciatif, dont nous avons vu qu'il était proche de l'énonciation épistolaire, avec certaines particularités cependant : un lexique spécifique correspondant au lieu institutionnel, à l'activité professionnelle liée au genre, et une valeur illocutoire souvent indirecte. Nous représentons à titre de comparaison avec les bulletins scolaires de la *figure 54b*, les informations diverses, représentées en *figure 54c*, que nous pouvons trouver dans les carnets et cahiers de correspondance, ou encore dans les courriers électroniques, qui sont également assez marquées illocutoirement. Ainsi leur composante pragmatique est à peu près similaire mais pas leur composante textuelle, puisqu'elle est composée de phrases verbales, complètes, de formules de politesse, et peut s'adresser à un groupe plus large, et pas seulement à des destinataires nommés.

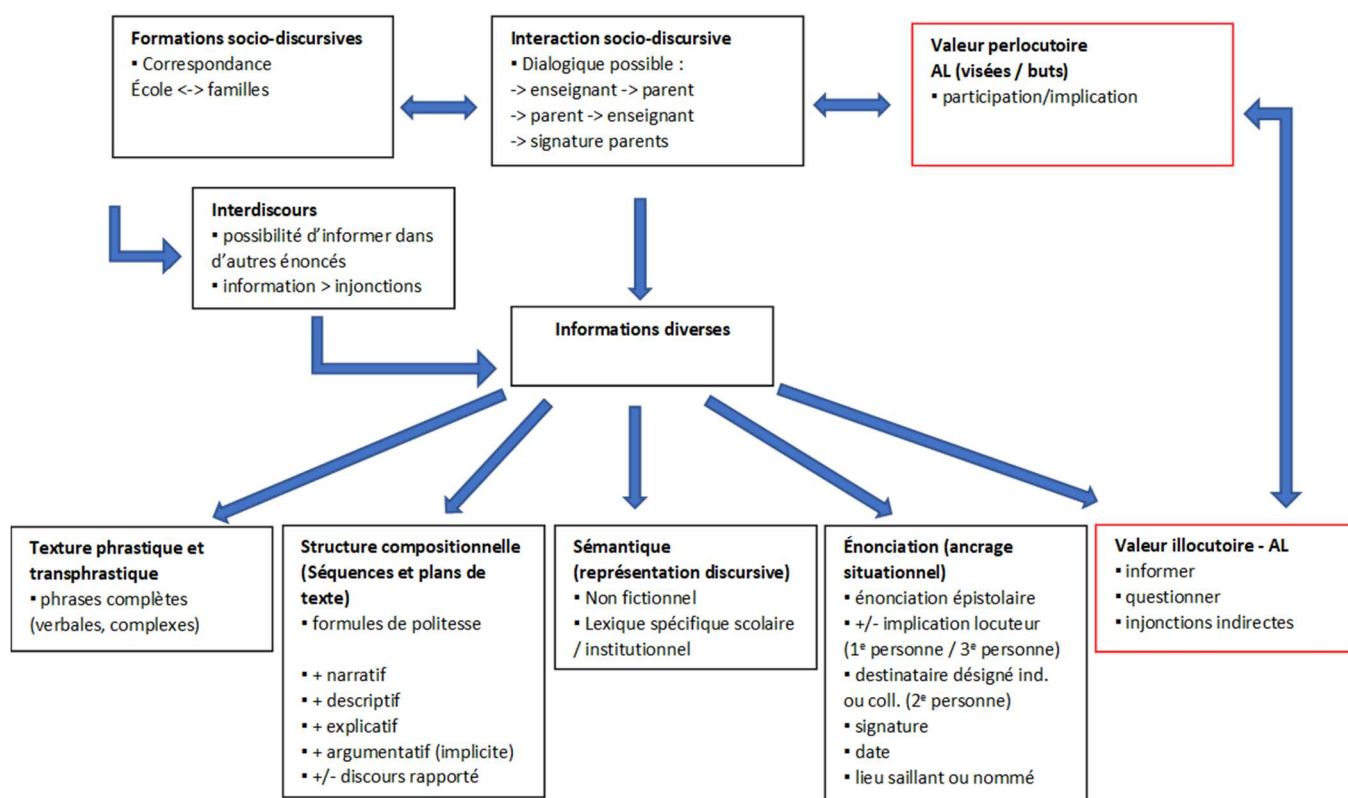


Figure 54c. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour les informations diverses

De son côté, la réprimande peut être plus spécifique, à cause des contraintes spatio-temporelles qu'elle implique et de la seule visée illocutoire, c'est-à-dire l'aspect punitif qu'elle poursuit (dans le secondaire), et perlocutoire, à savoir une action éducative qui attend une modification du comportement de l'enfant, à partir d'un événement qui est raconté d'un point de vue unique, et ciblé sur un ou plusieurs points jugés répréhensibles dans un contexte donné. Ces énoncés renforcent les postures d'autorité et de régulation des comportements sociaux, telles qu'elles sont attendues des enseignants comme des parents, dans un idéal de reconnaissance mutuelle. Ainsi, leur particularité réside dans l'acte de langage associé à la réprimande, qui peut toutefois se trouver rédigée sur tous les supports, donc peut également être prise dans les feux de l'interdiscours : par conséquent, imitant d'autres structures compositionnelles, elles peuvent, soit renforcer, soit nuire aux interactions socio-discursives entre des individus ne partageant pas les mêmes valeurs éducatives.

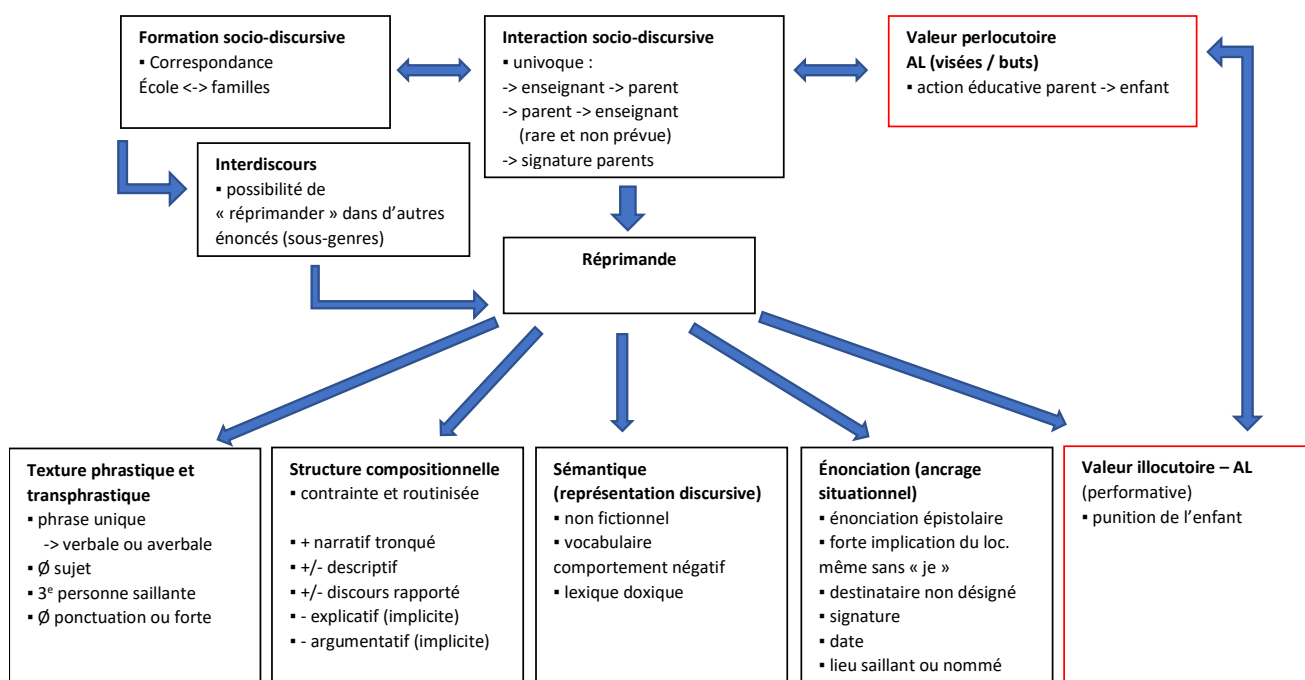


Figure 54d. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour la réprimande

Ce format de schématisation interroge les liens comme les oppositions entre linguistique textuelle et analyse de discours par le relais du genre. Toutefois, il est difficile de représenter un modèle mettant clairement en évidence le rôle régulateur du genre et des sous-genres, sans que ces derniers semblent exclus des phénomènes langagiers qu'ils contraignent et organisent. Le phénomène d'inclusion des propriétés textuelles dans le discours apparaît de manière plus flagrante dans la deuxième version du schéma d'Adam (1997), reproduite en figure 54e ci-dessous, qui reprend les éléments de la figure 54a, mais agencés différemment, pour faire apparaître visuellement, et de manière plus développée, la formule d'inclusion du texte dans le discours :

Discours = Texte + conditions de production

Texte = Discours – conditions de production (Adam, 1997)

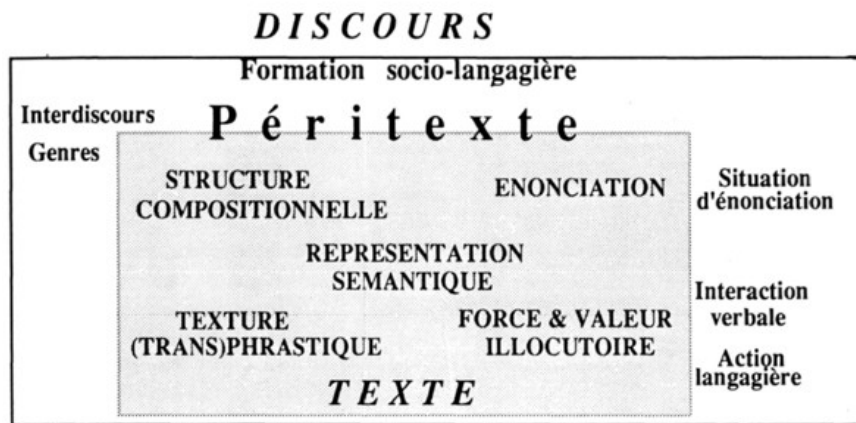


Figure 54e. Schématisation des éléments compositionnels du texte au discours (Adam, 1997)

Le phénomène de mise en abyme ou d'inclusion du texte dans le discours, ainsi que leurs éléments compositionnels sont toujours présents, avec, à gauche du schéma, du côté des structures phrastiques et de cohérence textuelle, l'interdiscours réglant les genres, et, à droite, la situation d'énonciation réglant les interactions et les actes de langage. Ces éléments sont séparés parce que le chercheur fait le choix d'étudier les discours en observant leur « dimension discursive-interactionnelle » d'une part, et leur « dimension textuelle » d'autre part. Ces modélisations permettent de mettre en évidence certains faits de langue et de discours dominants, mais ne permettent pas une comparaison pratique entre les genres, éléments essentiels des plans d'organisation langagière définis comme : « pratiques-empiriques », « prototypiques » et « régulateurs des énoncés » par Adam (1997/2001), développant la théorie de Bakhtine (1984). Nous allons maintenant en interroger les niveaux de contraintes et les routines, pour clore provisoirement la problématique de la classification.

2.3. Un positionnement défini par les contraintes

Selon Maingueneau (2002), le genre est un « dispositif de communication à la fois social et verbal, historiquement défini ». Il précisait, dans différentes entrées de l'ouvrage *Les termes clés de l'analyse du discours* (2009 [1996b]), la valeur « instable » de la notion de genre de discours, définie ensuite, notamment en 2004, dans son article « Retour sur une catégorie : le genre », catégorie de l'analyse discursive. En effet, il introduit son propos en évoquant le rôle capital que la notion de genre joue dans l'analyse de discours, qui unit l'action discursive et les régularités visibles dans l'interdiscours. Il insiste sur le fait qu'on ne peut analyser, d'un côté, les paroles, et de l'autre, la situation dans laquelle elles sont prononcées, ce qui induit que certains dispositifs de communication fonctionnent comme des cadres, dont la norme conditionne la réception du message par les destinataires et instaure une sorte de *contrat de lecture*.

D'autre part, selon Maingueneau (2000 [1998]), le genre règle de façon plus ou moins contraignante les structures des textes, contraintes qui dépassent les paramètres exclusivement

linguistiques, puisqu'il prend en considération ceux qui conditionnent l'interprétation des énoncés. Il prend notamment appui sur les maximes communicationnelles de Grice (1975) et son modèle de conversation qui met en avant une conception principalement informationnelle de l'échange, puisque le but de la communication résiderait dans l'efficacité maximale d'échange d'information. Dépassant également les typologies dont nous avons parlé précédemment, il fait le point sur la catégorisation des textes, à partir, soit de critères « linguistiques », soit de critères « fonctionnels », soit de critères « situationnels », et « discursifs » pour ceux qui combinent les trois.

Il distingue quatre modes, et les distribue du plus contraint au moins contraint, à savoir : les genres auctoriaux (littéraires), que nous synthétisons dans le tableau ci-dessous en le liant à notre corpus, dans une représentation inspirée de celle de Krazem (2015) :



 Contraintes		 Liberté de variations	
MODE 1	MODE 2	MODE 3	MODE 4
Genres contraignants	Routines liées à l'espace	Mode 2 + Scénographie	Genres littéraires
Locuteurs non subjectifs (fonction + que NP)	Subjectivité limitée (fonction + NP)	Subjectivité liée au choix du genre + objectif (registre) (fonction simulée)	Subjectivité de l'auteur, choix stylistiques (NP)
Formulations obligatoires	Routines et figement	Mise en scène d'un genre dans un autre	Appartenance à un genre choisi par l'auteur, avec +/- respect des règles (transgression / style personnel)
> Textes officiels, > Courriers institutionnels (courriers sanctions)	> Bulletin scolaire, > Réprimande	Parodies de bulletins scolaires (dans un faire-part, portraits insolites ou commentaires RS)	Ø très marginaux dans notre corpus (communément non acceptés)

Fig.55. Tableau représentant le mode de classement par contraintes (Maingueneau 2000 [1998] ; Krazem, 2015)

Les éléments constitutifs de notre corpus appartiennent aux modes 1 et 2, avec une différence qui n'est pas anecdotique dans ce contexte professionnel : en effet, les courriers institutionnels que nous classerions dans le mode 1 sont très contraints pour des raisons juridiques, comme nous l'avons précisé en *Partie II ; chap. 1*. Un courrier de sanction et une convocation à un conseil de discipline doivent répondre à des contraintes très précises, au risque d'être déboutés. Les bulletins ou les réprimandes peuvent laisser place à une liberté toute relative, car leur rédaction est contrainte, à la fois par des critères spatio-temporels, mais aussi par des critères liés à la fonction de professeur. Tout

ceci conditionne les routines du genre qui se transmettent de génération en génération d'enseignants, malgré quelques variations minimales liées à l'évolution des supports de l'écrit.

Maingueneau (2004) revient sur cette répartition, et redistribue les genres entre trois grandes catégories prototypiques plutôt que quatre : les genres « auctoriaux », les genres dits « routiniers » et les genres « conversationnels », genres toujours classés en fonction de leur degré de contraintes, avec pour ambition d'englober la diversité potentielle des productions verbales, certaines formes linguistiques étant stabilisées au sein du genre. En revanche, cette typologie tripartite est plus réductrice, dans la mesure où certains discours ne se situent pas nettement dans l'une ou l'autre de ces trois catégories, et nous le constatons dans notre corpus : il y a une différence nette entre des courriers officiels à la forme immuable pour des raisons juridiques, et la possibilité de faire évoluer les routines des écrits des bulletins scolaires pour une meilleure efficacité de l'outil pédagogique.

Quoi qu'il en soit, la conception même de genre de discours impose de penser en termes de critères. Ceux de Maingueneau (2009 [1996b] : 68) ne s'opposent pas à la « théorie des plans d'organisation » d'Adam (1997) décrite dans le paragraphe précédent. Il en formule cinq dans la première version de l'ouvrage, puis six, qui permettraient d'élaborer une définition des genres, à savoir :

- Le « statut et rôle respectif » des énonciateurs, ce qui correspond aux interactions identifiées dans les schémas précédents ;
- Les circonstances et cadre spatio-temporel de l'énonciation, généralement très contraints par le cadre scolaire ;
- Les supports/médias, relativement stables, avec cependant une évolution numérique devenue incontournable, et dont les travers invasifs sont parfois soulignés ;
- Les « thèmes », c'est-à-dire le niveau de spécialisation du lexique et de la représentation du monde par ce lexique, dont l'importance est notable dans notre corpus ;
- « La longueur et le mode d'organisation du texte » et/ou du discours (dans notre cas, cette contrainte est plus ou moins liée au support et aux circonstances de l'écrit, nous le verrons, qui implique une impossibilité d'utiliser les séquences d'Adam, et conduit à son degré d'implicite) ;
- Les « ressources linguistiques mobilisées », autrement dit les choix syntaxiques, qui, en ce qui nous concerne, recourent les contraintes précédentes, dans une certaine mesure.

C'est ainsi que nous sommes de nouveau amenée à nous poser les questions suivantes : qui parle à qui ? Quels sont les espace-temps respectifs de ses interacteurs sociaux ? Comment cet espace-temps est-il matérialisé par les supports et est-ce que ces supports jouent sur l'espace-temps, et donc les choix syntaxiques, choix également discutables dans le cadre d'écrits institutionnels et soumis à des routines, à la fois séculaires et nées d'un mimétisme synchronique : ces influences sont-elles réciproques et spécifiques ?

3. L'analyse linguistique par le prisme du genre : de l'importance de la dénomination

Comment les éléments de notre corpus se coulent-ils dans les différents cadres théoriques qui se sont penchés sur la définition du genre, et comment nous serviront-ils à analyser et circonscrire – ou non – notre objet discursif ? Le nommer ? Pour y répondre empiriquement, nous avons interrogé la compétence générique des enseignants en formation, lors d'une activité qui vise à anticiper les possibles applications concrètes de ces éléments d'analyse, en vue de la conscientisation des « effets de généricité » (Adam & Heidmann, 2004). L'un des objectifs pragmatiques était d'analyser leurs classifications et développer une offre de formation, mais nous pouvons d'ores et déjà évoquer les critères qui apparaissent comme dominants à partir de leur perception immédiate.

Celle-ci qui s'est portée, comme nous-même à l'issue de la collecte des données (*Partie I ; chap. 3*), sur les éléments liés aux supports, aux objectifs communicationnels et institutionnels, donc au(x) destinataire(s) prévu(s), et à la forme globale : qui parle à qui, dimension des énoncés et faits de langues corollaires tels que les phrases averbales et les ellipses, ou encore les champs lexicaux dominants. Une première observation montre que les lecteurs de ces énoncés n'ont pas besoin de les lire entièrement ni précisément pour suggérer une classification, conformément à ce que constate Branca (1999), lorsqu'elle pose comme acquis le fait que « les usagers de la langue classifient spontanément leurs productions discursives ». Les faits de langue plus fins tels que les temps verbaux ou le choix des personnes grammaticales ne sont apparus dans leurs questionnements que secondairement, en cas de doute, ou pour créer une catégorie qui consistait à exclure certains énoncés, certaines formulations, de ce qu'ils considéraient comme *hors-norme* dans le genre (« formulations à éviter », *sic*), ou ce qu'ils ont aisément identifié comme parodique, malgré les similitudes formelles avec le genre initial, similitudes cependant nécessaires au concept même de parodie (Freyermuth, 2011).

3.1. Nature ou fonction ? L'interdépendance des pratiques sociales et du langage

La définition et la dénomination des genres de discours se heurtent souvent à la perception qu'en ont les locuteurs : sommes-nous à la recherche de leur nature propre, de leur essence identitaire, ou de leur fonction culturelle et sociale ? Les approches d'Adam (1990/2011), Bronckart (1997) ou Rastier (2001), mettent en évidence la dimension praxéologique première de la généricité, c'est-à-dire l'interdépendance entre genres textuels d'une part, sortes d'activités humaines et sphères sociales, professionnelles ou culturelles de leur réalisation d'autre part. Si tel objet discursif est définissable par des traits identifiables, on ne peut cependant pas échapper à sa condition de production, ou plutôt ses conditions de productions, et nous devons prendre en considération son héritage. Or, les locuteurs ont tendance à identifier des genres uniquement lorsqu'ils en possèdent l'étiquette, étiquette non interrogée pour elle-même et souvent normative, comme nous l'avons vu

précédemment, et d'emblée à partir de leur face culturelle et sociale. De leur côté, Mellet et Sitri (2010) proposent de caractériser les genres comme une « interaction dynamique » entre dénomination, visée pragmatique et récurrences formelles. En rappelant que Bakhtine (1984) distingue les « genres premiers » des « genres seconds », Branca (1999) rend visibles deux points de vue qui semblent culminants si l'on regarde le genre : le point de vue sociologique et le point de vue formel. Selon elle, le genre est « bi-face » et articule une pratique sociale à une forme langagière nommable qui lui permet d'initier sa description. Mais si le genre comporte deux faces, ces faces sont-elles opposées, sans lien direct entre paramètres externes de la communication et propriétés linguistiques, comme les côtés pile ou face d'une pièce de monnaie ?

Sont-elles plutôt complémentaires, à l'image des substances fondamentales du yin et du yang, dans un rapport d'évocation réciproque comme pour le signe linguistique, ou croisées, ainsi que les relations logiques illustrées sur un diagramme de Venn ? Nous avons questionné des représentations possibles en *figure 56* ci-dessous :

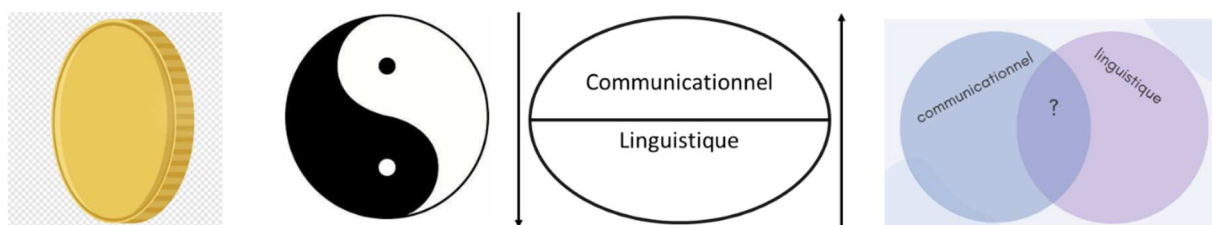


Figure 56. Représentations possibles du genre « bi-face » (Branca, 1999)

Ici, la part de la langue semble occuper la même place et posséder la même dimension que la préoccupation sociale et fonctionnelle du genre. Selon Krazem, qui propose une analogie avec le signe saussurien, l'aspect linguistique, autrement dit, la construction grammaticale, les propriétés internes de l'objet linguistique, participe du « signifiant du genre », tandis que l'aspect communicationnel et pragmatique, en termes de production/réception, constitue le « signifié du genre ». Outre ce questionnement définitoire et descriptif, elle pose la double question de la représentation et du support de la dénomination. À la suite de cet « empirisme des noms », Krazem (2011/2015) pose, lui aussi, la question de la dénomination des genres, en mettant en avant que l'étiquette – s'il en préexiste une – est une « catégorie lexico-sémantique » qui comporte, le plus souvent, deux termes choisis en fonction des catégories suivantes : ses *fonction*, *domaine*, ou *produit*, et parfois le *média*. Ce sera le cas de *l'épistolaire éducatif*, que nous avons dû créer puisque l'étiquette n'existait pas, et dont nous allons expliciter le choix.

Si l'hétérogénéité des supports de notre corpus interroge le lien ou les ruptures entre contraintes évolutives et routines, notre proposition de dénomination n'exclut pas totalement la catégorisation *média* de l'étiquette : le canal/support aura son importance, relativement à d'autres considérations, mais n'a pas de pertinence métonymique ici. En revanche, en tant qu'écrit différencié ancré, l'adjectif

épistolaire qualifiant le genre de la correspondance, est tout à fait justifiable ici. D'autre part, la *fonction*, qui renvoie au rôle social du genre, s'avère trop plurielle pour être identifiée sous un terme unique, sauf s'il est volontairement ambigu. Le *domaine* humain scolaire semble ici incontournable, en tant que compartiment qui contient à la fois l'orientation culturelle et professionnelle, voire intime dans sa réception. La dénomination *épistolaire éducatif* tend donc à mêler *produit* et *média* sous la substantivation de l'*épistolaire*, et les catégories *fonction* et *domaine* sous l'adjectif *éducatif*. Observons maintenant d'où vient cette proposition d'identification du genre, et ce choix de dénomination.

3.1.1. Une hiérarchie pour identifier des pôles d'influence à l'intérieur du genre

La perception immédiate des genres est d'ordre communicationnel, autrement dit, utilitaire. C'est l'une des raisons pour lesquelles le cadre théorique proposé par Rastier (2001) est séduisant : d'une part, il fait naître les genres à partir d'éléments historiquement connus et partagés, d'un point de vue social et scolaire, et d'autre part, une arborescence inspirée de ses recherches permet de faire apparaître schématiquement une logique d'influences implicites réciproques, à l'œuvre entre certains éléments au sein de notre corpus. Cherchant à articuler langue/parole, compétence et performance, par ce qu'il nomme « l'espace des normes », Rastier (2002) le matérialise en nommant plusieurs niveaux hiérarchiques, plusieurs étapes qui permettraient de passer d'un noyau d'éléments puissanciels, à une réalisation effective en discours. Selon lui, dans la lignée de Bakhtine, la langue en elle-même ne saurait se passer des genres pour être mise en pratique, et tout ce qui n'en ferait pas partie se « rédui[rait] drastiquement à l'inventaire de morphèmes, à des contraintes comme la structure de la syllabe, la structure du syntagme, etc. ». Or, ces réalisations effectives ne forment pas un tout hétéroclite, mais certains textes et énoncés nourrissent entre eux des relations sémantiques, le genre en étant le médiateur qui institue un système de normes immanentes au texte. Ces normes ont une incidence sur les parcours d'actualisation des sèmes, et conduisent productions et interprétations des textes. Il figure cette union par cette schématisation, reproduite ci-dessous en *figure 57*, montrant ainsi que chaque étape plus ou moins normée permet de passer d'une forme d'absolu abstrait aux usages concrets du langage. Ainsi, à chaque niveau stratégique, on s'éloigne des généralités pour se rapprocher des particularités des énoncés, écrits ou oraux.

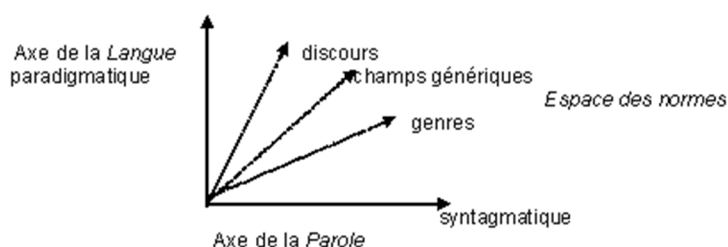


Figure 57. Espace d'une linguistique des normes (Rastier, 2004)

L'un des avantages supplémentaires concrets de cette perspective, c'est que chacune de ces étapes constitue des métadonnées permettant de référencer un texte au sein d'un corpus, donc le classer, en le glissant dans un groupe étiqueté. En effet, selon Rastier (2001/2004), un texte sera référencé en fonction de trois niveaux subordonnés : les *discours*, le *champ générique*, et le *genre* proprement dit, lui-même divisible en sous-genres. Le niveau du *discours* correspond au *domaine* souligné par Krazem tel que nous l'avons indiqué plus haut, par exemple : juridique, scientifique, littéraire, *etc.* Rastier lui subordonne, sous le terme *champ générique*, des genres nommés, par exemple, les genres littéraires tels que théâtre, poésie, roman, *etc.*, qui peuvent se confondre avec le *produit* évoqué par Krazem. Seulement, leur conception est différente, dans la mesure où, pour Rastier, la forme des genres est liée au lieu dans lequel ils sont produits, alors que pour Krazem, c'est le genre qui est susceptible de conditionner la forme, et que, pour étudier les faits de langue, il faut regarder à l'intérieur du genre.

Rastier (2001) fait donc naître les genres et sous-genres à partir du groupe global des *discours*, qui comportent eux-mêmes d'autres groupes contenant des *champs génériques*, eux-mêmes contenant des *genres* et *sous-genres*, partageant des similitudes et s'opposant à un autre groupe rival. Selon lui, le genre est le « niveau stratégique d'organisation où se définissent trois modes fondamentaux de la textualité » : « génétique », qui contraint la production du texte, « mimétique », qui régit la fonction référentielle, et « herméneutique », qui conduit les possibilités interprétatives.

Malgré l'organisation hiérarchique de ces niveaux, il serait fastidieux d'élaborer une taxinomie immuable de tous ces genres, et Rastier (2004) énonce lui-même que « les différences de statut épistémologique entre ces niveaux font qu'on ne peut, sauf simplification didactique, les représenter par une simple arborescence ». À l'échelle de notre corpus, *a priori* hétérogène tel que nous l'avons présenté au chapitre précédent, il est toutefois intéressant, dans une visée didactique, justement, de construire ainsi cette représentation des genres, associée à l'approche de Deulofeu (2000), pour qui les genres sont des « unités pratiques », qui permettent une connexion entre les éléments du système et les énoncés, quels qu'ils soient.

Nous verrons alors, dans le schéma proposé ci-dessous en *figure 58*, que, conformément à ce qu'avance Rastier (2001/2004), les groupes de genres contrastent et rivalisent au sein du *champ générique* commun. En effet, si la configuration énonciative et communicationnelle spécifique aux écrits École/famille constitue une « unité pratique » (Deulofeu, 2000), elle développe certains faits de langues et justifie certaines formes par des nécessités sociales, et donc, de ce point de vue, elle peut être considérée comme un genre de discours à part entière, que nous avons nommé de manière plus ou moins transparente : *épistolaire éducatif*.

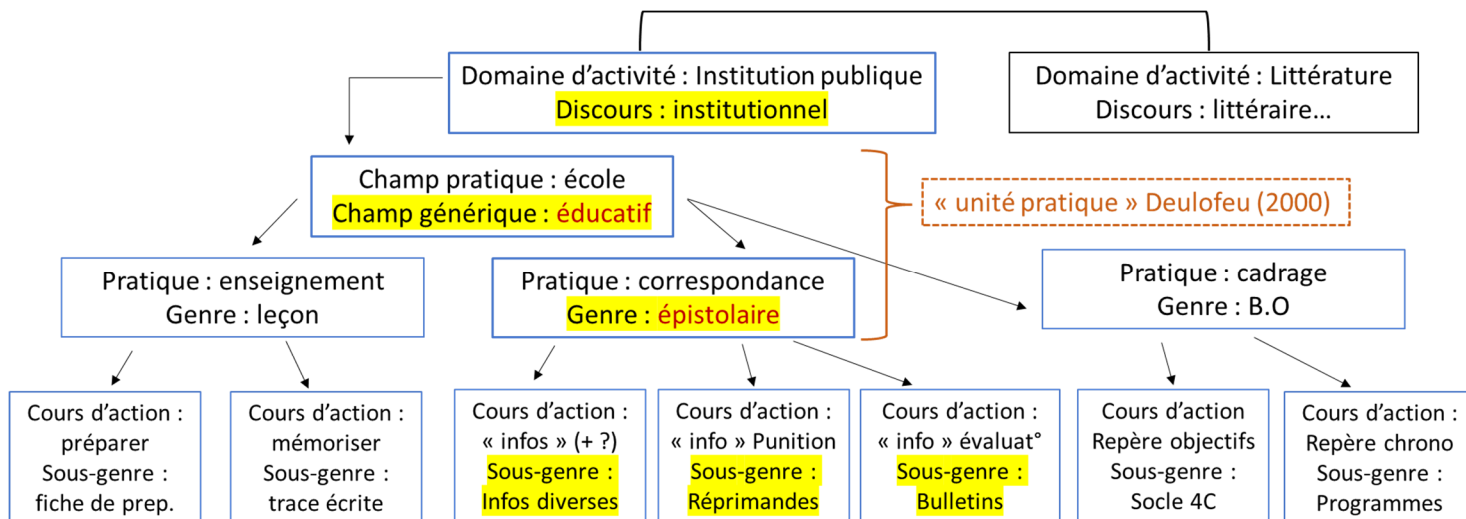


Figure 58. Schéma de catégorisation hiérarchique du genre épistolaire éducatif, librement inspiré de Rastier (2001/2004) ; Rastier/Pincemin (1999) ; Malrieu/Rastier (2001) ; Deulofeu (2000)

Pour expliciter les choix lexicaux de notre schéma, nous avons choisi d'y faire apparaître, sur la ligne supérieure de chacune des cases, l'indication praxématique, et au-dessous les étapes indiquées par Rastier, auxquelles nous avons accolé une étiquette, soit induite par la situation, soit empruntée à l'usage. Partons tout d'abord du fait que nos énoncés se situent sans ambiguïté dans l'écrit, et que l'équivalent pratique oral n'existe pas, du moins en tant que genre, encore moins en termes d'équivalence, et nous développerons ce point en fin de chapitre.

Ainsi, suivant Rastier (2001) et Rastier et Pincemin (1999), notre corpus d'étude se situe dans le domaine d'activité d'institution publique au sens large. Ce qui nous permet de nommer le **discours « institutionnel »**, en opposition avec d'autres domaines, qui, certes, peuvent avoir des points communs, mais n'ont pas la même fonction sociale. Au niveau inférieur de cette arborescence, nous nous concentrons sur le *champ générique* qui correspond au domaine pratique de l'École, que nous aurions pu appeler *scolaire* mais que nous nommons **éducatif**, pour que la dénomination soit plus associée à une fonction qu'à une localisation géographique et/ou sociale, mais en conservant volontairement l'ambiguïté que suggère l'adjectif, car il peut être qualificatif ou relationnel. À l'intérieur de ce *champ générique*, nous pouvons opposer plusieurs *pratiques*, ou premiers *genres* selon Rastier, à savoir, ce qui nous importe ici : le genre **épistolaire** scolaire sous toutes ses formes. Pourquoi ce choix ? Nous sommes, nous l'avons vu au chapitre précédent, dans la correspondance : la scène énonciative s'y prête, ainsi que les faits de langue et l'attente de réponse pragmatique, ou *feed-back* éducatif, de connivence ou non.

D'autre part, on ne peut pas ignorer, par comparaison, au sein de la classe, les genres de la *leçon* et de la *littérature professionnelle*, par exemple. Or, malgré la représentation sous forme de cases fermées, ces catégories ne sont pas étanches, conformément à ce que pose Rastier lorsqu'il dit qu'il

n'y a pas « compétition entre les discours mais il y a compétition entre les genres au sein d'un même champ générique » (2001 : 231).

Et c'est peut-être ce que l'on constate dans notre corpus, avec pour conséquence, une forme d'influence réciproque qui transparaît de manière pragmatique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous l'avons nommé de cette manière : *épistolaire éducatif*, pour conserver sur l'étiquette une captation de la compétition potentielle entre les sous-genres, par le biais de l'adjectif *éducatif*, avec ambiguïté volontaire sur le type d'adjectif : relationnel, à savoir *épistolaire relatif au monde éducatif*, évidemment, mais adjectif qualificatif également, dans le sens d'*épistolaire qui éduque*. En effet, même si l'enseignant n'est pas censé *éduquer* les parents, un mélange des genres est parfois visible et palpable dans ces énoncés, ce qui semble l'une des particularités de ce genre de discours : une porosité interdiscursive sensible et potentiellement source de tensions.

Tous les écrits sont susceptibles de s'influencer mutuellement, à l'intérieur d'un genre, ce qui confirme le fait que l'on peut trouver de l'information vériconditionnelle dans les *bulletins scolaires* et dans les *réprimandes*, comme nous pouvons trouver une remarque sur le comportement de l'élève dans les *informations générales* ou dans les *bulletins*.

Cependant, se pose toujours la question de l'étiquette, et même si l'usage crée ces dénominations dans le vocabulaire courant, il est nécessaire que ces genres soient identifiés par leurs usagers pour être existants socialement et obtenir une légitimité lexicale. Nous suivons donc la proposition de Krazem (2015), qui considère que la définition sociale des genres les conduit à constituer une « unité culturelle pratique », unité qui peut être polysémique, ce qui est notre cas puisque, parfois, les dénominations choisies mènent à des confusions. La dénomination *réprimande* en est un bon exemple, puisqu'elle se heurte à l'hésitation identificatoire : objet discursif aux caractéristiques particulières, ou remarque régulatrice d'un comportement, ou punition scolaire ? Comment nommer les sous-genres de l'*épistolaire éducatif*, qui n'ont pas de nom « officiel », autrement que par leur fonction reconnue par les usagers ? À la différence du bulletin scolaire (que l'on n'appelle plus ainsi, mais dont l'usage de l'étiquette demeure), les autres écrits École-famille ne sont pas versés au dossier scolaire de l'élève, donc n'ont pas d'existence reconnue par l'Institution en tant que genres/sous-genres. En revanche, ils sont identifiables intuitivement par les personnes qui y sont familiarisées, enseignants, élèves, parents.

Ainsi, nous avons choisi une dénomination bi-terme du genre : utiliser le nom *épistolaire* issu d'une hiérarchie inférieure à l'adjectif *éducatif*, et non l'inverse, *éducation épistolaire* qui construirait un tout autre sens. Les sous-genres sont donc nommés par leur fonction, malgré une influence réciproque entre eux, et des faits communs ou différentiels. Une schématisation du type *figure 58*, sur le modèle inspiré par Rastier sur lequel ajouter Deulofeu, est alors visuellement bien utile dans le cadre de formations. Cette figure permet de montrer ce phénomène d'influence réciproque et leurs

conséquences communicationnelles éventuelles sur les personnes constituant cette communauté linguistique dans le cadre scolaire. En revanche, elle ne balaye pas l'ensemble de ce genre de discours, n'est pas adaptable à chaque situation discursive, et ne permet pas explicitement l'accès aux faits de langue internes.

3.1.2. Les limites d'une modélisation exclusivement hiérarchique

La schématisation précédente est utile d'un point de vue didactique, pour mettre en évidence l'appartenance au genre, les relations de dépendance, et souligner les jeux d'influences réciproques liés à l'interdiscursivité. Elle permet notamment aux usagers de ces discours de concrétiser la logique d'un parcours interprétatif, la même manière que les prémisses d'un syllogisme, avec ses limites également, car une présentation arborescente est limitée en elle-même – par la nécessité du choix des nœuds et la visualisation en deux dimensions – et ne pourrait être envisagée pour tenter de concevoir une architecture universelle pour les genres. Krazem (2015) critique différents points des modèles arborescents : le nombre de niveaux, et le fait qu'il impose des branches obligatoirement dépendantes : en somme, son aspect figé et hermétique, censé être adaptable à toutes les situations. Les classements hiérarchiques, imités de l'arborescence syntaxique ou d'une classification hyperonymes/hyponymes, contiennent leurs propres limites : les discours renvoient à une vision du monde culturellement hiérarchique et masquent les propriétés linguistiques précises contenues. Elles en laissent même échapper, en envisageant inconsciemment que ce qui serait marginal n'existe pas, s'il n'est pas nommé ou inclus dans une relation de dépendance à un genre officiel.

D'autre part, Krazem discute la classification de Rastier (2001), qui formule une typologie des genres de discours en fonction des pratiques sociales, et en mettant au-dessus les discours traditionnellement intellectuels, dont dépendent certaines formes : il y aurait donc un argument d'autorité, parallèlement à une intelligence linguistique, ou mémoire linguistique, qui prédominerait sur l'intelligence procédurale. Serait-ce une hiérarchie des intelligences, par l'inscription dans tel ou tel genre ? Cette subjectivité peut mener à une vision trompeuse des genres, si chaque fait doit s'inscrire dans un genre empiriquement ou professionnellement connu et préétabli.

Malgré le fait que Rastier défende l'idée que les formes linguistiques et textuelles ne peuvent être valablement étudiées en dehors des champs génériques où ils sont produits, les catégories discursives ne sont pas forcément hermétiques, sous la dépendance exclusive d'une autre, et surtout pas d'une stabilité absolue. Ainsi, pour conclure sur l'approche socio-culturelle du genre, Krazem propose une autre définition : « Un genre de discours est une séquence communicationnelle complète, délimitable et nommable, contenant notamment de la langue naturelle appartenant à la compétence active et passive des locuteurs ». Dans cette définition sociale, l'opposition genre/sous-genre semble anecdotique, et la dimension grammaticale est faible, alors que les genres de discours fournissent des

paramètres observables et quantifiables justifiant l'apparition de certains faits, ce qui conduit presque naturellement Krazem à une considération autrement fédératrice : une focalisation sur les possibles représentations grammaticales, non pas pour leur fonction illustratrice des genres dominants, mais parce que les sous-genres ont une importance fondamentale pour le fonctionnement linguistique, dans la mesure où « ils restreignent ou spécialisent les formes linguistiques disponibles ».

Nous avons évoqué, au début du paragraphe, la conception « bi-face » du genre selon Branca (1999), faces que Krazem avait analogisées en « signifiant » et « signifié du genre », sur le modèle du « signe linguistique ». Faisons maintenant un pas de côté vers l'approche par dimensions des chercheurs anglo-saxons, porte d'entrée pour observer les faits de langue internes aux genres.

3.2. Une considération par variations plus que hiérarchique : l'héritage anglo-saxon

Nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, les étiquettes de genres sont soit issues de la tradition des études littéraires (*roman, fable, conte, etc.*), soit sont créées en fonction de leur objectif (*mode d'emploi, guide, témoignage, instructions officielles, recette, etc.*), et obéissent à un système de normes culturellement partagées. C'est ici le cas, derrière l'étiquette choisie ici d'*épistolaire éducatif*, qui contient les trois sous-genres suivants : *informations diverses, réprimandes* et surtout, *bulletins* ou *bilans scolaires* (le terme *bulletin* étant plus focalisé sur le *medium*, cependant, *bilan* sur son rôle). Ces deux pôles saillants n'en oublient pas le dispositif énonciatif, qui semble se frayer un chemin entre les deux en s'incarnant dans certains critères spécifiques. Mais quelles sont les conditions qui permettent de considérer qu'un exemplaire de texte ou un énoncé relève bien d'un de ces genres, et qu'est-ce que ces genres apportent à notre connaissance de la langue ? Pour cela, il est nécessaire de gratter la surface intuitivement visible du genre, à savoir son aspect communicationnel et pragmatique, pour en observer l'aspect formel, comme une dissection ciblée. C'est pourquoi nous allons dès à présent entrer plus avant dans l'aspect formel des genres, dont certains chercheurs anglo-saxons nous apportent successivement des perspectives éclairantes.

3.2.1. Halliday et les « trois fonctions » d'un « registre »

L'un des modèles qui a pu inspirer d'autres linguistes anglo-saxons sera celui de Halliday, qui soutient une approche concertée sur une « Grammaire Fonctionnelle Systémique » (SFG), dans le sens d'une linguistique qui ne serait pas un « système de signes », mais une « ressource systémique pour la signification »⁷⁴, autrement dit, la langue est un potentiel de sens, un système sémiotique qui privilégie l'angle social. Tsigou (2011) compare les approches fonctionnalistes de Martinet et Halliday⁷⁵ et souligne la différence suivante : si Martinet (1970) observe les énoncés à la recherche

⁷⁴ Citation originale : « *Not in the sense of a system of signs, but a systemic resource for meaning* » (1985 : 192), d'après différents portraits disponibles sur plusieurs sites Internet universitaires anglais.

⁷⁵ Non pas dans une optique de description des genres de discours mais pour nourrir la didactique de la traduction.

des unités significatives minimales et leur fonctionnement, Halliday considère le langage comme un produit social et cherche à montrer comment il fonctionne en situation. En d'autres termes, selon Halliday, une langue se caractérise par trois facteurs : un processus social, un système et des fonctions, ce qui conduit à la signification. Nous les avons matérialisés sous la forme d'une pyramide vue du sommet, pour mettre en évidence une modélisation triangulaire, mais avec trois faces à partir desquelles observer ensuite ce qui se joue à l'intérieur, *a priori* sans intersections entre ces faces. Nous avons également envisagé la schématisation sous forme de diagramme de Venn, qui met en évidence des éléments qui se situeraient à l'intersection entre différentes *métafonctions*.

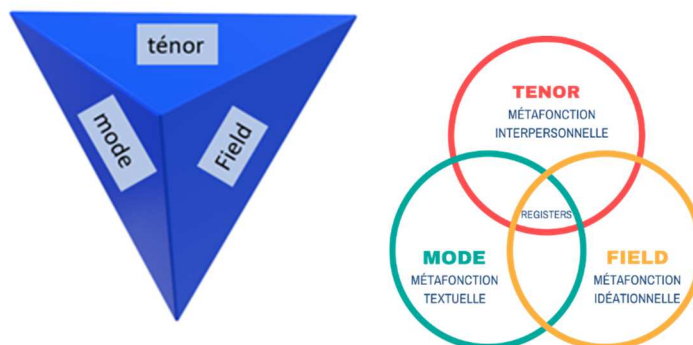


Figure 59. Représentations du système d'Halliday sous formes pyramidale et de diagramme de Venn

Halliday construit le prisme du « register » d'un genre, qui se distingue en trois facteurs dans la communication, illustrés ci-dessus : « *tenor* », « *field* » et « *mode* », auxquels correspondent trois *métafonctions*. Ce qui est nommé « *tenor* » reflète tout ce qui implique la relation interpersonnelle à l'œuvre dans le genre, en somme, tout ce qui constitue le dispositif énonciatif, en y intégrant le rôle et le statut des personnes impliquées. Les deux autres fonctions, respectivement *field* et *mode*, semblent correspondre aux précédents « signifié » et « signifiant » du genre, en ce que l'un réponde à une « fonction idéationnelle », ses enjeux, et que l'autre, le *mode*, organise la « fonction textuelle », à savoir, ses particularités relationnelles entre la langue et le contexte. Nous pouvons synthétiser cette approche sémiotique dans un tableau qui reprend globalement les éléments détaillés dans l'article de Tsigou (2011), à savoir, quels faits de langue dominants illustrent quelle *métafonction* d'un « registre », selon sa terminologie :

<i>Tenor</i> Interpersonnelle	<i>Field</i> Idéationnelle	<i>Mode</i> Textuelle
Outils pour établir et maintenir les relations interpersonnelles : - choix des pronoms personnels : > énonciateur/destinataire > locuteur > marques de politesse - mode verbal : degré de certitude - types de phrases	Représenter et interpréter la réalité extralinguistique : - l'expérientiel et le logique - Transitivité, voix - noms des protagonistes, - lexique - expression de temps, lieux	Organisation avec connexion, cohésion textuelle : - thème/prédicat - substituts - chaînes anaphoriques

Figure 60. Tableau métafonctions/faits de langue : Halliday (1985)

Pour Halliday, l'éventail de registres, ou répertoire linguistique d'une communauté ou d'un individu, découle de l'éventail d'utilisations qu'on fait du langage dans une culture ou une sous-culture particulière. Les contemporains du chercheur ainsi que d'autres s'en sont inspirés pour développer une approche du genre par « dimensions ».

3.2.2. Des dimensions de variation pour la description interne des genres

Dans un premier temps, Biber (1988) a complété le point de vue d'Halliday et développé une approche de ces « registres » par « dimensions », afin d'articuler genre et grammaire, et ainsi mettre en évidence les éléments linguistiques qui constituent un genre, autrement dit, quels faits de langues y sont présents ensemble ou en sont exclus. Il cherche à proposer une analyse de la « variation des registres » (« *register variation* ») dans une langue, basée sur un échantillonnage adéquat des registres, des textes et des caractéristiques linguistiques, mais qui éviterait l'écueil d'une dichotomie trop binaire entre le formel et l'informel, entre éléments linguistiques standard et non-standard.

Selon Biber, une « dimension » est un appariement entre une fonction qui oscille entre un pôle communicationnel/situationnel et un groupe d'éléments linguistiques qui lui correspondent, que la technologie peut aider à formaliser de manière stable et automatisée. Ainsi, Biber cherche des groupes de faits cooccurrents de façon positive (fait x + fait y) ou de façon négative (fait x - fait y), et s'en sert comme d'un curseur sur une échelle entre deux pôles opposés pour chaque dimension. Tel ou tel groupe d'éléments linguistiques dominants fait osciller le curseur de telle ou telle dimension, et telle ou telle dimension sera observable avec plus ou moins d'intensité dans tel ou tel genre, chaque groupe de faits de langues construisant des fonctions (facteurs) observables et mesurables dans les genres de discours. Krazem (2011 : 72) formule de manière concrète cette conception des genres, afin qu'une dimension puisse se présenter ainsi :

[fait x présent + fait y présent + fait z très présent – fait w jamais présent] -> GDx

➔ un GD est caractérisé par des faits surreprésentés et d'autres sous-représentés

et

[fait x + fait y + fait z – fait w] -> facteur 1 ∈ GDx, GDy...

[fait t + fait y + fait p – fait w] -> facteur 2 ∈ GDx, GDz...

➔ un groupe de faits – sur-représenté ou sous-représenté – spécifie une fonction participant positivement ou négativement à un GD

Biber identifie sept dimensions, que Krazem (2015) simplifie par les mots-clefs suivants : *information, narration, indexation au contexte, persuasion, abstraction, élaboration en direct, stratégie*. Dans cette conception technique, les faits de langue sont susceptibles de varier quantitativement et qualitativement en fonction des situations discursives et de chacune de ces « dimensions » : certains faits sont présents en grand nombre dans certains genres, ou y ont une présence particulière, faits que les locuteurs assimilent comme une « grammaire seconde » (Blanche-

Benveniste, 1990) qui se greffent à une « grammaire première », celle qui serait acquise sans apprentissage explicite. Nous pouvons ainsi comparer les genres entre eux au-delà de la seule intuition, et approfondir ainsi notre connaissance de la langue. Par exemple, si *l'épistolaire éducatif* contient des groupes de faits de langue qui lui confèrent cette appartenance au genre épistolaire (et nous ont conduite à ce choix de dénomination), d'autres l'éloignent de sa conception standard ou littéraire. D'autres groupes de faits de langue nous conduiront à des comparaisons morphosyntaxiques extraites de domaines extrascolaires, que la classification par domaine professionnel ne suffisait pas à identifier. Ainsi, globalement, en fonction des genres et leurs sous-genres dans lesquelles ils s'inscrivent, si certains faits seront surreprésentés au sein de chaque dimension, d'autres peuvent faire naître une « agrammaticalité locale » (Krazem 2011/2012/2015), ce que nous observerons à différentes reprises dans *l'épistolaire éducatif*, ou inversement, soit sous forme d'*hapax* génériques, soit à la manière de *licences poétiques*⁷⁶. Krazem suggère donc de tenir compte de ces particularités dans la langue, et d'appeler l'ensemble de ces éléments « langue générique » par opposition à une langue qui serait « non générique », car non activée par les situations discursives, dont les éléments restent constants, indépendamment du genre dans lequel ils apparaissent⁷⁷.

Dans le genre *épistolaire éducatif*, certains groupes de faits de langue vont favoriser l'information ou la persuasion, d'autres vont entrer en résonance avec ceux d'autres genres, dans d'autres domaines. En effet, le statut et le rôle des interactants, la dissymétrie énonciative, ainsi que les contraintes d'espace-temps imposent pragmatiquement certains choix, et la dimension communicationnelle implique certains groupes de faits et en excluent d'autres. C'est ainsi que l'on se retrouve avec certains faits dominants et des critères absents qui seraient pourtant grammaticalement corrects dans un autre contexte, éléments linguistiques qui seront développés en *Partie III*. Avant de développer, voyons comment cette approche *par dimensions* ou *multimodale*, issue des chercheurs anglo-saxons, peut constituer un modèle descriptif ou interprétatif dans lequel s'inscrit le genre *épistolaire éducatif*.

Nous avons testé cette modalisation sous forme de diagramme de *Kiviat* ou *graphique radar* nommé également *carte polaire*, qui mettrait en évidence les variations génériques par dimensions, ou variations multimodales et multidimensionnelles des genres :

⁷⁶ Nous pensons notamment à la créativité grammaticale ou orthographique à l'œuvre dans les slogans publicitaires ou les marques, qui serait considérée comme fautive dans un contexte normatif, par exemple : « Avec Carrefour, je positive ! », détournement verbal créé en 1988 pour des nécessités liées à la connotation médicale de l'adjectif *positif* dans les années 1980 (Sida). La popularité de cet usage a conduit à son entrée dans le dictionnaire en 1995. D'autres genres comme la chanson (« *Dès que le vent soufflera, je repartira* », Renaud) ou les titres (« *La chaîne que t'auras ton brevet et ton bac avec* », chaîne *Youtube* de soutien scolaire en français) font preuve d'une créativité qui use également de cette licence poétique.

⁷⁷ Par exemple, l'absence de déterminant sur les boîtes de conserves (haricots verts) ou sur les cartes de géographie (Bourgogne), ou les enseignes (Pharmacie) ou pancartes (école / église / musée), est un fait non générique.

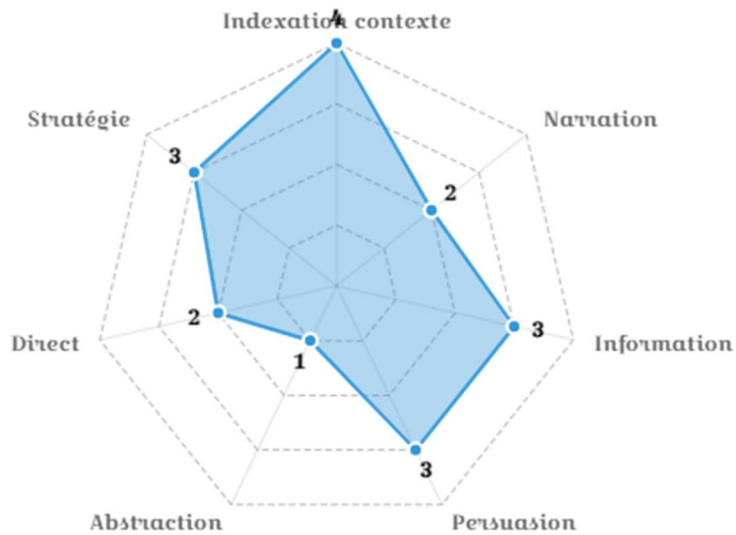


Figure 61a. Modélisation par dimensions de l'épistolaire éducatif, sous forme de graphique radar

En fonction des sous-genres, de leur degré de préparation ou d'interactivité possible, par exemple, certains groupes de faits seront communs ou à géométrie variable : l'utilisation particulière du présent de l'indicatif, de la troisième personne, notamment le pronom personnel *on* (Partie III ; chap. 1 ; §5.5), ou encore de l'organisation syntaxique liée à l'usage du lexique spécifique conduisant aux routines (Partie III ; chap. 3). Grâce à l'outil informatique, de grands corpus hétérogènes, de calculs de fréquence, et un enregistrement adaptable de données pertinentes – et en fonction d'un objectif précis, il serait envisageable de réaliser une forme de modélisation de ce type, à partir d'une approche par dimensions, pour faire apparaître visuellement certaines dominantes sur une échelle de valeurs, et globalement des similitudes et disparités, soit entre genres, soit entre sous-genres. Nous en proposons un exemple synthétique ci-dessous :

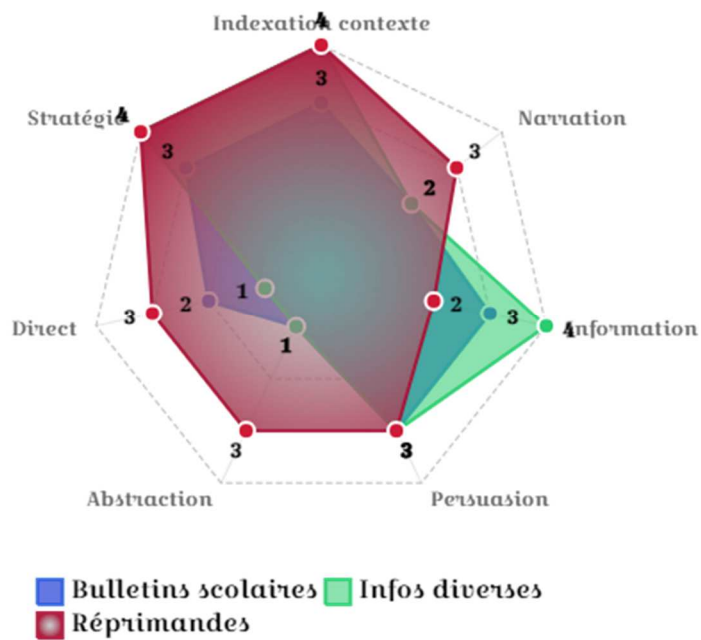


Figure 61b. Modélisation par dimensions des sous-genres l'épistolaire éducatif sous forme de graphique radar

Cependant, de nouveau, plusieurs difficultés se font jour : comment quantifier les faits spécifiques : en termes de nombre mais aussi de degré d'importance, relativement à quelles autres caractéristiques, une proportionnalité serait-elle uniformément pertinente ? D'autre part, comment les faire apparaître ? Ce petit exemple imparfait montre seulement, pour chaque dimension, des faits positifs ou négatifs, sur un curseur qui génère leur apparition chiffrée sur le graphique, une modélisation qui n'aurait de sens que dans l'optique d'une comparaison globale par rapport à une moyenne (quelle moyenne ?) et/ou d'autres genres ou sous-genres.

Cette présentation manque cependant de précision en l'état, mais permet de nous questionner sur le rôle de la modélisation dans la description des caractéristiques dynamiques des genres, les pôles saillants que l'on considère d'emblée comme opposés, et, de nouveau, la représentation de ce qui est absent ou, souvent, soit non montré, soit considéré comme accessoire. Nous verrons en fin de chapitre, puis de manière plus détaillée en fonction de certains faits caractéristiques, comment mobiliser ce cadre théorique en lui proposant une réalité pratique dans le cadre de *l'épistolaire éducatif*, et idéalement à une échelle plus large.

Krazem (2011/2015) a souligné les limites de la conception de Biber, qui, malgré une recherche sur les genres orientée vers la grammaire, manque de descriptions spécifiques de la grammaire et des genres en dehors de leur articulation. Il souligne également l'absence de traitement qualitatif réel, ainsi que le fait que les éléments linguistiques soient pour lui des indicateurs ayant pour objet la caractérisation des genres, plus que des faits à comprendre pour eux-mêmes. Calculer, grâce aux outils technologiques, les faits de langue comme marqueurs des genres, en dehors de leur existence elle-même, permet, certes, l'identification de « dimensions », des connexions associant formes et significations qui permettent de repenser forme et sens, facilitent la tâche du linguiste, mais ne le remplacent pas. Cette critique de Biber ne doit pas laisser penser qu'il penche exclusivement pour le quantitatif, car, d'une part, Biber pense que cela peut aussi apporter du qualitatif pour un fait isolé, et, d'autre part, la pertinence d'un [fait x] dans une « dimension » est aussi une indication qualitative, de par son opposition/acointance avec d'autres faits.

De leur côté, Martin & Rose (2008) vont plus loin que Biber et revendiquent une approche multimodale des genres, en associant la réalité discursive avec les éléments grammaticaux constitutifs des genres mais potentiellement dépendants d'autres facteurs, dont les contraintes liées aux supports ou les potentialités offertes par les outils numériques. Ils prennent en considération l'ensemble de ces facteurs pour observer l'organisation syntagmatique, que nous pouvons rapprocher de la structure compositionnelle d'Adam ou des modules supraphrastiques de Biber : de l'organisation phrastique aux « séquences », des « séquences » aux « plans de textes », et des « plans de textes » aux composants pragmatiques, non seulement communicationnels mais aussi physiques et liés à l'espace (typographie, disposition, couleur, son, image et/ou gestuelle, intonation, silences/absences).

Ils observent comment leur conjugaison implique une incidence sur la langue : par exemple, la modalité pragmatique dépendant du choix des types de phrases – avec laquelle nous pouvons faire l'analogie de la politesse linguistique – et qu'ils nomment « métaphore grammaticale », et qui peut générer des malentendus, ce qui est assez visible dans le corpus que nous avons récolté. La politesse linguistique à l'œuvre dans l'*épistolaire éducatif* implique bon nombre d'actes de langage indirects, réussis ou non.

Ainsi, des phrases interrogatives, comme en [84] et [102] sont, en réalité, des questions/informations, à interpréter comme des demandes, demande de participation financière pour l'un et demande de rendez-vous pour l'autre :

[84] À 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'Éducation nationale ou par la municipalité.

[102] Pouvez-vous me donner vos disponibilités pour qu'on se rencontre pour un bilan sur le travail et le comportement d'Adam ?

Dans les énoncés informatifs, une phrase déclarative du type [11] formule une information qui dissimule poliment une demande :

[11] (...) Par ailleurs, en cette période hivernale, nous commençons à manquer de mouchoirs.

Dans le cas des réprimandes, telles que nous les avons reproduites en [103] et [45], la phrase déclarative est encore moins une simple information, et constitue une forme de punition par son écriture elle-même dans le carnet : le comportement décrit est répréhensible dans un contexte scolaire, et s'il est notifié aux parents, c'est pour que les parents exercent et complètent l'exercice de l'autorité, afin que le comportement décrit ne se reproduise pas, qu'il soit ou non jugé comme grave par ces derniers.

[103] Kilian crève sa gomme avec son crayon

[45] Cassandra ne prend pas son cours en maths

Nous venons d'évoquer le critère du contexte scolaire, qui est déterminant dans le genre *épistolaire éducatif*, même s'il n'est pas suffisant. En effet, hors contexte, l'énoncé [34] ne signale pas un comportement négatif en lui-même :

[34] Répare une table pendant le cours

Il est généralement louable de réparer un objet, seulement, ce n'est pas spécialement un comportement attendu d'un élève pendant un cours (serait-ce un cours de technologie).

De même que dans l'exemple [52], cette phrase déclarative est susceptible d'indiquer une action plus ou moins acceptable lors d'un 14 juillet, mais un jeu dangereux dans une salle de classe ou une cour de récréation :

[52] Utilise un briquet pour allumer un pétard

De ce fait, le contexte situationnel ainsi que le support de l'écrit, le média, ont une importance capitale pour l'interprétation de l'énoncé, l'ensemble de ces éléments déterminant également la structure syntaxique de l'énoncé, ainsi : l'absence de sujet + le présent de l'indicatif + la case de la réprimande dans le carnet de correspondance + contexte/vocabulaire scolaire.

Pour que ces exemples ne soient pas simplement illustratifs, ainsi que les *figures test 61 a et b*, il s'agira de nous demander quels groupes de faits déterminent le curseur de quelle dimension, comment le mesurer, et s'ils sont réellement spécifiques à un genre, et, dans ce cas, vérifier si ces derniers sont suffisamment pertinents pour les caractériser ou non. Dans le cas contraire, on pourrait remettre en question l'existence et l'identité même d'un genre en tant que tel, ou, en tous les cas, la pertinence de son identification. Mais certaines questions demeurent, pour faire apparaître certaines données essentielles :

i) si les structures compositionnelles plus ou moins prototypiques font apparaître un degré d'implicite (voir précédemment en §2.2.1) ;

ii) si l'approche par dimensions, par groupes de faits qui en déterminent la situation entre deux pôles fonctionnels, permet de mettre en lumière des éléments, certes spécifiques au genre/sous-genre, mais équivalents en termes de routines et d'objectifs communicationnels, comme en [20] et [21]. D'autre part, si, n'apparaissant jamais en même temps dans le même énoncé, ils sont strictement concurrentiels (ex : phrase averbale (étendue ou non) vs ellipse du sujet + présent de l'indicatif vs 3^e personne + présent de l'indicatif), et dans quelle mesure de faits impliqués et d'acceptabilité grammaticale. Par exemple, dans les *réprimandes*, si nous nous focalisons sur le reproche de « bavarder »/« bavardages » :

[20a] Bavardages incessants qui perturbent le cours

[20b] Bavardages

[21a] Bavarde pendant l'évaluation

[21b] Bavarde avec sa camarade

[21c] Solène bavarde avec sa camarade

[20c] # Bavardages avec sa camarade

Si l'on tente une comparaison entre les sous-genres, dans les bulletins scolaires, on remarque, malgré quelques similitudes avec les *réprimandes*, des constructions syntaxiques différentes, une potentialité nécessairement plus variée, puisque l'espace-temps est un peu plus grand, la

multiplicité des destinataires davantage prise en compte et l'objectif communicationnel un peu différent :

- [104a] Physique-Chimie : Résultats corrects. Attention aux bavardages !
- [104b] # Physique-Chimie : Bavardages
- [105] SVT : Résultats justes. Les bavardages en classe n'aident en rien la compréhension
- [106a] Espagnol : Des résultats corrects mais tu bavardes beaucoup trop en classe.
- [106b] Espagnol : Des résultats corrects mais des bavardages.
- [106c] Espagnol : Des résultats corrects mais Carla bavarde beaucoup trop en classe.
- [106d] # Espagnol : Bavarde beaucoup trop en classe.
- [107] SVT : Bon travail mais Victor a été absent à deux contrôles et bavarde.
- [108a] Techno : Jade bavarde beaucoup trop, elle doit se concentrer beaucoup plus.
- [108b] ? # Techno : Bavarde beaucoup trop, doit se concentrer beaucoup plus.
- [108c] ? Techno : Tu bavardes beaucoup trop, tu dois te concentrer beaucoup plus.

En effet, ici, la référence aux bavardages est principalement considérée ou à considérer comme un conseil plutôt que comme un ultimatum avant punition plus importante, puisqu'elle est directement – et même nécessairement – liée aux résultats, ce qui implique certaines incongruités en [106b], [108d] et une interrogation en [110b], formulation type *Peut mieux faire* qui se raréfie, et [110c] : on attendrait plusieurs phrases et une connexion logique, même implicite, entre le bilan du trimestre et le comportement souligné, ce qui ne semble pas problématique en [110a]. Les limites de ces équivalences dans le genre, ou entre sous-genres, seront à questionner plus précisément en *Partie III ; chap. 2*.

- iii) si la mécanique combinatoire et les limites de la substitution entre groupes de faits *a priori* équivalents permettent aussi de mesurer le degré de figement, les isotopies et leur orientation axiologique et voir de quelle manière (*Partie : III ; chap. 3*) ;
- iv) si l'on peut identifier et comparer les critères absents, hors prise en considération des ellipses ;
- v) si l'on peut identifier, mesurer et comparer les phénomènes d'agrammaticalité locale.

Cette approche par « dimensions » rebat les cartes d'une vision taxonomique et hiérarchique de la classification des genres, ou de la classification des faits de langue par genres. Cette conception laisse envisager une configuration différente pour observer les genres, les faits, la et les langues, une manière de prendre en considération les dimensions, les facteurs et la multimodalité. L'aspect mathématique modélisé à la manière d'un *graphique radar* ou *carte polaire*, permet d'envisager, non pas une vision de facteurs opposés, ou de connivences accidentelles, mais de mettre en évidence, des zones privilégiées par certains genres, ce que développe également Bronckart (2008), en identifiant des « zones de genres », les dimensions privilégiant la langue et le communicationnel plutôt que le discours au sens de Rastier, vu plus haut, par exemple.

3.3. Une cartographie plutôt qu'une vision taxinomique des genres

Bronckart (2008) rejoint l'approche par pôles développée par Biber (1998), et propose une sorte de modélisation topologique associée aux genres, pour contrer les écueils des classements hiérarchiques. En proposant un tableau que l'on peut lire comme une cartographie, il permet de faire émerger les grandes propriétés des genres et leur face grammaticale, en ciblant leur part d'interactivité, de narration, autrement dit leur organisation temporelle et actorielle, comme nous voyons dans le tableau reproduit en *figure 62a*.

		Organisation temporelle	
		Conjonction	Disjonction
Organisation actorielle	Implication	Ordre de l'EXPOSER Discours interactif	Ordre du RACONTER Récit interactif
	Autonomie	Discours théorique	Narration

Figure 62a. Tableau des types de discours et des types d'organisation actorielle et temporelle (Bronckart 2008)

À partir d'une conception qui polarise une construction des mondes discursifs, Bronckart (1997/2008) propose l'existence de quatre types de discours, qui apparaissent à la lumière de zones d'intersection, comme des coordonnées géographiques ou un graphique avec abscisse et ordonnée. Il identifie, d'une part, une « organisation temporelle » qui distingue l'exposition de la narration, et, d'autre part, une « organisation actorielle » qui marque une différence entre l'implication vs l'autonomie des actants. On y retrouve l'opposition benvénistienne discours/récit, mais dans la perspective de prendre en considération le temps de l'énonciation dans la compréhension des genres, en production/réception, leur distance de l'énoncé, ce qui est important dans notre corpus, puisque nous avons trois moments : outre le moment de l'inscription de l'énoncé sur un support, distant temporellement du ou des moments de lecture, il y a aussi le temps qui concerne ce qui est dit. Bronckart met en valeur également le temps psychologique de référence, qu'il nomme « durée de production », auquel le type d'énoncé est en « conjonction » ou « disjonction ».

Dans l'*épistolaire éducatif*, par exemple, ce temps est essentiel, d'autant plus que les temps psychologiques de référence sont nécessairement en décalage pour les différents énonciateurs et pour les différents lecteurs. Ainsi, le « discours interactif » se situe à l'intersection entre « l'ordre de l'exposer » et « l'implication » des acteurs, tandis que le « discours théorique » se situe dans le « monde de l'exposer autonome ». Le « récit interactif » appartient au monde du récit dans lequel les actants sont impliqués, et la narration constitue un « monde du récit autonome ». Cette conception rejoint la manière de concevoir les genres par dimensions, mais Bronckart prend le point de vue du genre pour le caractériser, alors que Biber identifie des dimensions qui viendront s'appliquer aux genres. Les faits de langue dominants soulignés par Bronckart permettent ainsi de projeter les genres

sur des zones, et d'identifier quels genres se situent à tel ou tel endroit de cette cartographie : il distingue un nombre non régulier de saillance dans chaque type de discours, comme nous l'indiquons en *figure 62b* :

		Organisation temporelle	
		Conjonction	Disjonction
		Ordre de l'EXPOSER	Ordre du RACONTER
Organisation actorielle	Implication	Discours interactif <i>ph. non déclaratives déictiques</i> <i>anaphores pronominales auxiliaires de modalité</i> <i>densité verbale élevée</i>	Récit interactif <i>ph. déclaratives déictiques</i> <i>anaphores pronominales</i> <i>densité verbale forte</i> <i>et densité syntagmatique faible</i>
	Autonomie	Discours théorique <i>ph. passives (tronquées)</i> <i>connecteurs logiques</i> <i>modalisation logique</i> <i>anaphores nominales déictiques intertextuels</i> <i>renvois dans le texte</i> <i>densité verbale très faible et densité syntagmatique élevée</i>	Narration <i>(critères précédents inverses)</i> <i>anaphores pronominales et nominales</i> <i>densités verbales</i> <i>et syntagmatique moyennes</i>

Figure 62b. Topologie de Bronckart (2008) : faits dominants par type de discours

Le nombre de critères se trouve ici réduit, par rapport aux cadres théoriques précédents : il n'y a plus de distinction explicite entre oral et écrit, ce qui est pourtant essentiel dans *l'épistolaire éducatif*, et il n'y a plus non plus les critères non-linguistiques soulevés par Maingueneau. Si nous tentons de confronter nos énoncés à la topologie de Bronckart, nous nous retrouvons en difficulté pour situer les énoncés de notre corpus sur cette cartographie, à cause de tout ce qui constitue sa ou ses formes hybrides. Nous avons vu précédemment, en cherchant à identifier les « séquences » d'Adam, qu'elles sont incomplètes et permettent surtout de mettre en évidence le degré d'implicite lié au genre. D'autre part, la frontière entre « exposer » et « raconter » n'est pas nette, ainsi que celle réglant le degré « d'implication » vs le degré « d'autonomie », puisque nous sommes dans un discours épistolaire dissymétrique et parfois désincarné (individu vs fonction), malgré les manifestations d'expressivité, lorsque « l'organisation actorielle » est une narration – certes tronquée – mais impliquée dans les *réprimandes*, par exemple. Les phrases dans lesquelles il semble manquer un élément pour correspondre à une phrase canonique en milieu scolaire (averbales ou avec ellipse de sujet) sont déclaratives, et possèdent une densité verbale forte, implication accentuée par le présent de l'indicatif :

- [17] Balance son sac
- [18] Fait un croche-pied à un camarade
- [23] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo
- [25] Ne fait rien, dort, ne copie pas la correction
- [31] S'agite continuellement, fait du bruit
- [32] S'énerve et tape sur la table
- [50] Pas de cahier, dort sur sa table, gesticule !

Les *réprimandes* averbales sont, le plus souvent, composées de noms déverbaux, donc conservent une part de leur densité verbale :

- [20b] Bavardages
- [46] Insolence et manque de volonté à se mettre au travail
- [47] Manque de respect, familiarité excessive
- [48] Refus répétés de l'autorité

En revanche, malgré leur inscription dans l'épistolaire, et sauf à attendre un *feed-back*, ces *réצים* ne sont pas « interactifs ». De la même manière que le *bulletin scolaire* est plus autonome que la *réprimande*, mais plus impliqué que les *informations diverses*, proches du « discours théorique » :

- [6] Aux parents d'élèves de maternelle
Madame, Monsieur,
L'instruction devient obligatoire en cette rentrée scolaire 2019-2020 pour les élèves de maternelle (article 11 de la loi *Pour une école de la confiance* du 28 juillet 2019). L'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans va permettre de donner un cadre commun qui offrira à tous les enfants les mêmes chances de réussir leur scolarité.
Tous ces enfants doivent donc désormais être inscrits dans une école ou une classe maternelle, publique ou privée, sauf si leurs parents ou responsables légaux déclarent qu'ils l'instruisent ou le font instruire dans la famille. L'obligation d'instruction à la maternelle entraîne une obligation d'assiduité durant les horaires de classe. La loi prévoit toutefois que cette obligation puisse être assouplie pour un enfant de petite section d'école maternelle. Je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.
L'inspecteur de la circonscription de ***

Ce panorama théorique des différentes conceptions, classifications, approches des genres de discours nous ont conduite à extraire un certain nombre de faits saillants caractéristiques de notre corpus. L'identification, la question de la dénomination et de la modélisation auront ouvert la porte au fonctionnement interne des genres, du genre qui nous importe ici, et de ceux auxquels nous pouvons le comparer, dans un double objectif d'en tirer des interprétations communicationnelles, et de mieux comprendre le fonctionnement de certains faits linguistiques.

4. Le fonctionnement interne des genres

Dans les paragraphes précédents, nous avons pu constater que le concept de genre de discours est complexe à circonscrire à cause de la diversité des points de vue possibles sur l'objet. En effet, sa définition, sa dénomination et sa représentation font l'objet de différents débats qui mettent en évidence des éléments, certes différents, mais qui ne sont pas forcément en totale contradiction. À la suite de ceux de ses prédécesseurs, les travaux de Krazem questionnent les conséquences théoriques sur l'articulation genre/grammaire, et proposent une méthode de représentation des genres par ou pour la grammaire, non pas pour proposer une procédure de classement, mais pour favoriser l'explicitation des conditions d'apparition des faits perméables aux genres. Dans ce paragraphe, après avoir décrit le modèle de Krazem et sa représentation grammaticale des genres, nous élaborerons une

réflexion générale sur la manière dont on peut accéder au fonctionnement interne du genre *épistolaire éducatif*, pour lequel il sera nécessaire d'aborder :

- les relations genre/sous-genres ;
- la comparaison intergenres et inter-sous-genres ;
- la sélection des traits et surtout groupes de traits distinctifs pertinents (associés, dissociés, équivalents ou non, absents) ;
- l'importance du non-linguistique (ici, à la fois le rapport au discours institutionnel, l'incidence d'espace-temps différentiels, les médias qui imposent un espace physique restreint) ;
- la créativité du locuteur individuel, ici, très limitée car fortement contrainte, nous l'avons vu au § 2.3 ;
- un questionnement vis-à-vis des distinctions écrit/oral, ici essentiel.

4.1. L'épistolaire éducatif et ses « générèmes », portes d'accès aux traits linguistiques

Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises dans ce chapitre, plusieurs travaux de Krazem (2011/2012/2015) ont étudié de très près les genres, notamment dans le but de les intégrer à une théorie grammaticale générale. Selon lui, après avoir circonscrit les différents cadres théoriques, il arrive à la position suivante : le genre n'est pas une « unité linguistique », mais possède le statut d'« unité culturelle pratique », donc est un « signe linguistique pratique ». Pour le saisir, Krazem invente l'objet linguistique nommé « générème », figure générique insécable, qui correspond à la même définition culturelle qu'un genre de discours, autrement dit un sous-genre, qui n'a pas lui-même de sous-genre, et qui possède ou non une dénomination préexistante à son identification en tant que telle. La *figure 63a* représente un prototype d'arborescence générique grammaticale, qui montre l'importance de la comparaison pour affiner leur distinction avec le plus de précision possible, en observant les paramètres externes et internes, jusqu'à ce que les sous-genres n'aient plus de sous-genre, car le « générème » ne doit pas être divisible.

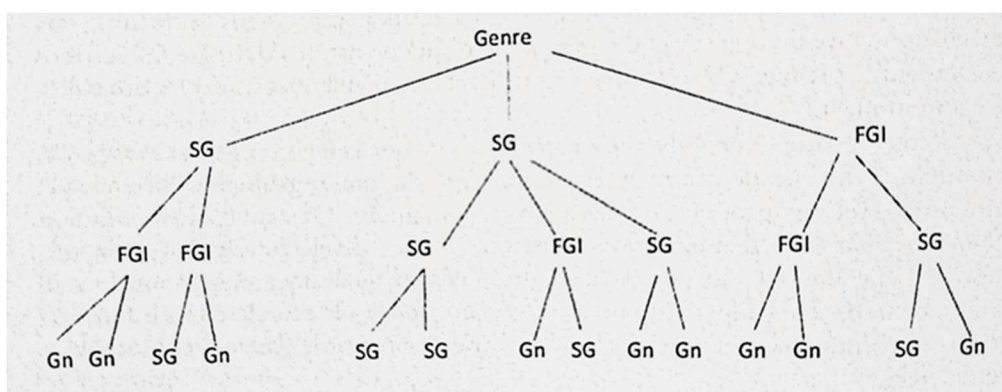


Figure 63a. Arborescence d'un genre de discours (Krazem 2011)

Sur ce schéma, Krazem (2011) part du moins spécialisé au plus spécialisé, qui serait, dans cet exemple prototypique, un genre de discours connu, en tous les cas, selon lui, identifié, étiqueté

lexicalement, qui déroule la possibilité d'existence de plusieurs sous-genres, le nombre d'*enfants* de ce nœud principal n'étant pas égal pour tous les genres. Au niveau inférieur⁷⁸, apparaît un premier palier de sous-genres (SG), ou « figures génériques intermédiaires » (FGI), qui peuvent elles-mêmes se diviser en sous-genres et « figures génériques intermédiaires », jusqu'au « générème » (Gn) insécable linguistiquement. La différence entre sous-genre et « figure générique intermédiaire » consiste dans le fait que ces dernières ne sont pas lexicalisées : dès qu'une étiquette se crée, affine les genres/sous-genres/générèmes, une « figure générique intermédiaire » est susceptible de se créer dans leurs intervalles, et inversement. De la même manière que nous l'avons fait avec *l'épistolaire éducatif*, qui serait, selon cette définition, un déploiement, une variation du genre épistolaire qui se serait spécifié au contact des contraintes institutionnelles, intermédiaire entre un genre épistolaire pratique et l'objet bulletin scolaire, jusqu'à ses plus insécables types d'énoncés.

Nous avons toutefois choisi de considérer certaines sélections de notre corpus comme un genre à part entière, et de lui donner une existence réelle en le nommant *épistolaire éducatif*, pour toutes les raisons expliquées plus haut. En revanche, nous nous sommes posé la question plusieurs fois, tout au long de ce chapitre, du nombre et de la dénomination des sous-genres qui le constituent, et notamment la place de la dénomination *appréciations*, que l'on retrouve indifféremment dans les copies d'élèves, les bulletins scolaires, mais que l'on peut utiliser aussi dans d'autres contextes évaluatifs extrascolaires, tels que les divers avis de professionnels ou de particuliers qui fleurissent sous chaque site Internet à vocation commerciale. Tout comme le terme *observations* peut, de son côté, désigner des *réprimandes* dans les carnets de correspondance et des *appréciations* de copies. Ces lexicalisations ne sont pas stables et dépendent des usages, mais ne posent généralement pas de problème d'identification lorsque les usagers y sont confrontés. Nous allons donc mettre à l'épreuve des générèmes : les *bulletins scolaires*, les *réprimandes* et les *informations diverses*, même si ces dénominations, nous l'avons dit, ne sont pas universellement partagées sur la totalité du territoire. Il y aurait d'autres sous-genres à identifier comme appartenant à *l'épistolaire éducatif*, mais nous n'utiliserons que ces trois-là, avec, en priorité, les *bulletins scolaires* et les autres uniquement à titre de comparaison. Ces lexicalisations sont usuelles, et c'est la raison pour laquelle nous les avons conservées, mais elles sont discutables, ainsi que leur positionnement et étiquetage sur le modèle de Krazem (2011). Nous allons les observer sous cet angle et proposer une modélisation à partir du prototype adapté en *figure 63b*, à la suite de notre réflexion.

⁷⁸ Nous utilisons le terme *inférieur*, non pas pour hiérarchiser par ordre d'importance, mais parce que cette représentation est proposée ainsi : on pourrait tout à fait représenter le même schéma sous forme de carte mentale, dont la représentation déploie ses nœuds du centre vers les côtés, et non de haut en bas. Son sens de lecture dépend du choix de représentation.

4.1.1. Sous-genre ou « figure générique intermédiaire » ?

Les *informations diverses* sont très hétérogènes et sujettes à l'opposition type/occurrences évoquée par Kleiber (2009). Elles sont parfois collectives, parfois individuelles, avec un ou plusieurs énonciateurs plus ou moins inscrits dans leur énonciation. Elles attendent une réponse verbale ou seulement un *feed-back*, et, en dehors du contexte scolaire, ne sont pas nécessairement spécifiques ou différentielles, soit d'écrits épistolaires institutionnels proches (« Chers parents » vs « Chers collègues » vs « Chers étudiants »), ou que l'on pourrait lire sur la porte d'une boutique ou dans un courriel destiné à des clients d'une enseigne : « Chers parents » vs « Chers clients ». Ainsi, nous pouvons dire que les *informations diverses* se rapprochent d'une forme de « figure générique intermédiaire » plutôt que d'un sous-genre spécifique, mais conservent la dimension « bi-face » (Branca, 1999) d'un genre : leur configuration discursive associe la fonction communicationnelle/sociale à certaines formes linguistiques spécifiques avec, à l'intérieur, les éléments non linguistiques. En effet, la forme de l'occurrence est susceptible d'évoluer en fonction du média, malgré les contraintes formelles de l'épistolaire, puisque les *informations diverses* sont multimodales (Martin et Rose, 2010). Par exemple, une information disponible sur l'ENT peut être un courriel, un article de blog, comporter ou non des photos, des tableaux, comporter des cases à cocher ou être un document collaboratif à remplir. Nous pouvons donc les considérer comme « figures génériques intermédiaires » à l'intérieur du genre *épistolaire éducatif*.

4.1.2. « Générèmes » ou genres méronymes ?

Nos *appréciations* sont-elles des « générèmes », des « figures génériques intermédiaires », des sous-genres ou des genres méronymes ? Krazem identifie également la particularité de genres qui entrent sous la dépendance d'autres genres, dont ils sont constitutifs par des contraintes formelles, dont découle cette relation de dépendance. Par exemple, les titres de presse dépendent de l'article de journal, comme les didascalies dépendent de la pièce de théâtre. Souvenons-nous que nous avons indiqué en *Partie II ; chap. 1* que la *réprimande*, dont l'objectif communicationnel de *réprimander* appelait une réaction éducative des parents. Nous nous sommes demandé si, puisqu'elle peut être inscrite sur tous les supports, elle était un genre méronyme du *bulletin scolaire*, ou des *informations diverses*, par exemple. Nous avons vu, dans les occurrences déployées dans les paragraphes précédents, que leur structure syntaxique n'était pas strictement équivalente, même si le message l'était. D'autre part, la *réprimande* conserve une relative autonomie. De la même manière que, malgré l'aspect informatif des *bulletins scolaires*, on ne peut considérer qu'il y ait, entre ces deux sous-genres, une quelconque relation de dépendance. Ainsi, la *réprimande* du carnet de correspondance recopiée telle quelle sur l'ENT est bien un sous-genre, que l'on testera pour l'assurance de sa qualification en tant que « générème ».

En revanche, si nous revenons sur l'usuel *bulletin scolaire*, et parlons de l'objet discursif en lui-même, nous sommes dans l'obligation, d'une part, de considérer les appréciations rédigées par les enseignants comme genre méronyme du bulletin scolaire, et, d'autre part, de distinguer les bulletins du premier degré et les bulletins du second degré : nous pouvons même calquer les nouvelles habitudes des enseignants et parler de *bilans* pour le primaire, et de *bulletins* pour le secondaire, avant d'en détailler les traits oppositifs en §4.1.2. La différence lexicale usuelle semble attester de ce fait une différenciation incontournable. Nous proposons donc cette nouvelle arborescence du genre *épistolaire éducatif*, dont la troisième partie nous permet d'affiner les structures de traits :

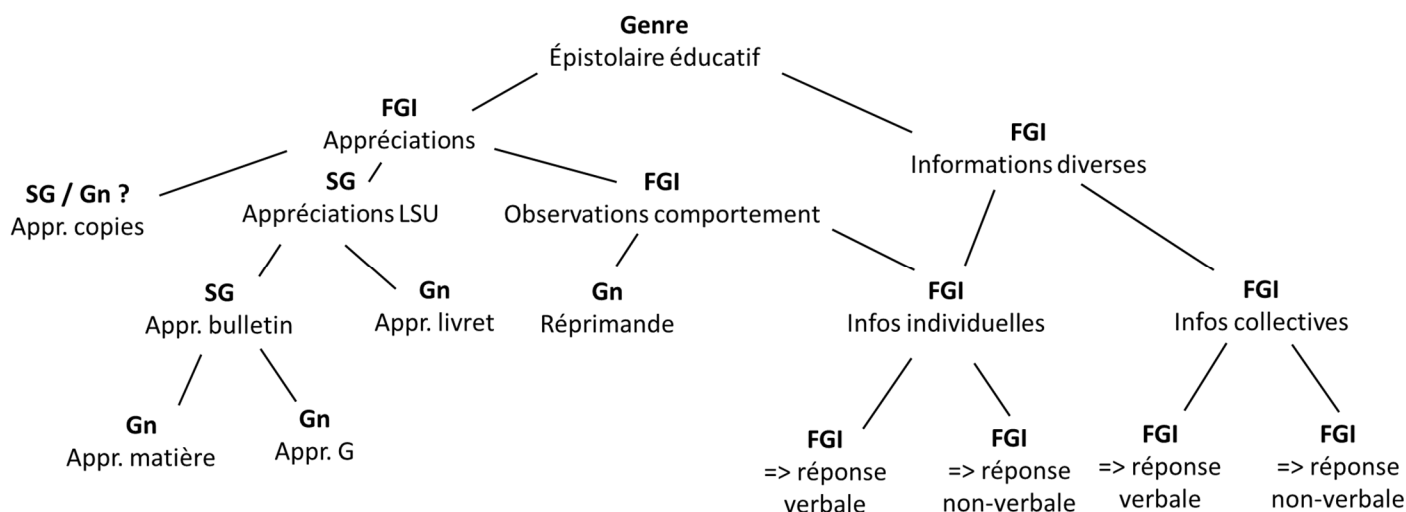


Figure 63b. Arborescence générique de l'épistolaire éducatif (d'après Krazem, 2011)

La première opposition qui se dessine à partir du modèle de Krazem (2011), c'est une séparation entre deux « figures génériques intermédiaires » essentielles, palier intermédiaire abstrait permettant de distinguer les écrits globalement évaluatifs, ou globalement informatifs, que ce soit un apport ou une demande d'informations engageant une autorisation, une action ou un enrôlement quelconque du ou des destinataires. Dans ce que nous rangeons sous l'étiquette *informations diverses*, vont se distinguer ensuite d'autres « figures génériques intermédiaires », non réellement spécifiques à cette institution, excepté si l'on prend en considération deux traits : le lexique spécifique et le degré d'implicite qui attend, soit une réponse verbale, soit une réponse non verbale (signature, achat matériel, réponse pédagogique ou éducative). C'est la raison pour laquelle le sous-genre que nous avons étiqueté à cette occasion *observations comportement* peut, lui aussi, comporter la « figure générique intermédiaire » concernant l'information individuelle liée au comportement de l'élève, qui n'aurait pas la structure syntaxique spécifique aux *réprimandes* du secondaire que nous considérons, elles, comme « générèmes ». Du côté de l'étiquette *appréciations*, deux types de sous-genres se distinguent : les appréciations constituant une synthèse évaluative officielle, et les observations liées au comportement.

Cette modélisation met toutefois en évidence qu'un sous-genre constituant une observation sur le comportement peut prendre la forme, soit d'une *réprimande*, contrainte par l'espace et les routines, soit une forme épistolaire plus classique, et donc constituer, elle aussi, une « figure générique intermédiaire » prenant la forme d'une information individuelle non particulièrement lexicalisée. Un élément important est apparu dans ce processus de représentation du genre, qui permet, nous l'avons souligné, de rendre visible l'invisible et de confirmer ou infirmer l'intuition. Tout d'abord, lors de la description des éléments du corpus, puis lorsque la question du choix des exemples se pose, s'est dessiné un élément, certes soupçonné, mais dont les contours sont devenus plus nets lors de la schématisation sur ce modèle.

Si l'on se focalise sur l'ensemble, nous avons dû constater qu'il y avait un certain nombre de différences notables linguistiquement, donc importantes pour les genres. Il s'agit de traits oppositifs entre les appréciations lisibles sur les bulletins scolaires dans le secondaire, et celles des livrets à l'école primaire. Mais si l'objet évaluatif tend à s'uniformiser, il n'en reste pas moins que, dans les établissements secondaires, plusieurs enseignants rédigent chacun une appréciation différente, auxquelles s'ajoute une appréciation générale qui peut conduire à un *accessit* ou un *avertissement*, votés en conseil de classe, alors que celles du primaire ne sont rédigées que par l'enseignant d'une seule classe. Cette distinction, qui semblait relever d'un caractère accessoire, est finalement fondamentale en termes de rédaction des appréciations, puisque certains faits de langue sont, certes, comparables, mais pas nécessairement équivalents. Ce qui implique que l'appréciation du livret du primaire constitue un « générème ». Si le bulletin scolaire en lui-même, contenant son addition d'appréciations, constitue un sous-genre, chacune de ces appréciations peut être considérée comme un « générème » aussi, concrétisation du genre, méronyme du bulletin. De même que l'appréciation générale constitue un autre « générème » méronyme, notamment par la variation énonciative que cette dernière implique, ainsi que son utilisation linguistique des *personnes*, particulièrement des différentes formes de la troisième personne grammaticale (*Partie III ; chap. 1*).

4.1.3. Une modélisation des faits internes à l'épistolaire éducatif

Pour représenter sa conception du genre, Krazem (2011) propose, non pas de classer les genres en utilisant les faits de langue comme une liste d'ingrédients, mais de représenter des genres qui soulignent les conditions d'apparition d'éléments grammaticaux opérants et remarquables. Son modèle par « générèmes » permet de représenter les genres par une structure de traits pertinents, appariant facteurs génériques et variation linguistique. En effet, si le genre est constitué de groupes de traits fixes et d'autres variables, le « générème » est composé de traits qui l'englobent dans sa totalité et permettent de l'opposer à d'autres malgré le partage de certaines similitudes ou « airs de famille » (Adam & Heidmann, 2009). Ainsi, chaque trait constitutif et oppositif joue un rôle

susceptible d’agir sur la grammaire à l’intérieur du genre. La modélisation du genre reproduite en *figure 64* montre la structure de traits d’un genre, dont les éléments encadrés représentent des « modules » destinés à faciliter la comparaison entre genres et sous-genres. Ces derniers sont constitués par un lexique plus ou moins spécialisé, ce qui est notre cas dans un cadre scolaire, et qui a son importance en cas de code partagé ou non. S’ajoute à cela un positionnement écrit ou oral : dans *l’épistolaire éducatif*, si l’on envisageait éventuellement une capsule vidéo sur un ENT pour transmettre des informations unidirectionnelles, les *appréciations*, quelles qu’elles soient, ne pourraient en aucun cas être oralisées telles quelles, comme un message vocal peut être l’équivalent d’un message écrit, par exemple, par SMS. En effet, le dispositif énonciatif contraint l’écrit et l’aspect « différé », en production comme en réception, et l’alternance possible dans le choix des personnes grammaticales rendrait impossible une telle transposition, alors que les outils numériques le permettraient. Si une modification de configuration se présentait, il s’agirait d’un autre genre.

Quant au dispositif énonciatif lui-même, il s’ancre dans les critères de l’épistolaire, ici avec une interaction réduite au strict nécessaire, d’énonciateurs multiples et parfois collectifs à des allocutaires multiples également, dont certains sont spécialisés. Trois critères supplémentaires spécifiques apparaîtront ou non selon les sous-genres. Cette structure de traits se déploie en « générèmes », concrétisations d’un genre qui, nous l’avons dit, sont le résultat des combinaisons des traits susceptibles d’être différentiels.

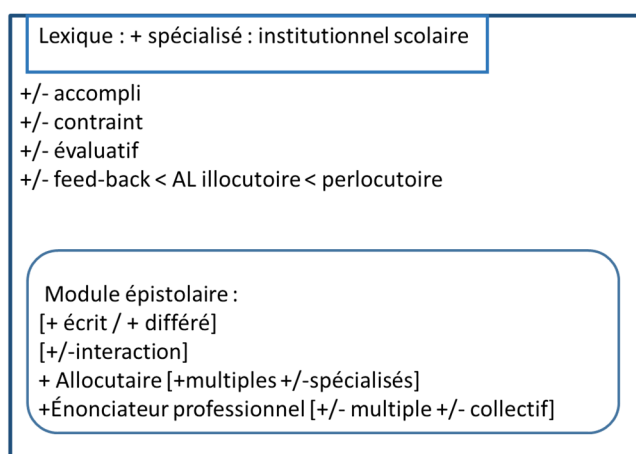


Figure 64a. Modélisation type du genre épistolaire éducatif en structures de traits (Krazem, 2011)

La prise en compte de ces modules nous permettra d’établir des comparaisons entre les sous-genres, pour nous spécialiser jusqu’aux générèmes qui constituent le genre *épistolaire éducatif*, par groupes de faits, sur le principe des dimensions de Biber (1988). Si nous reprenons la formule de Krazem (2011), qui a testé les « générèmes » sur le genre du commentaire sportif : « un générème X sera littéralisable par une formule où les traits seront assignés, [et] différera d’un générème Y par au moins une assignation différente » :

$$X = [[\text{module 1}] + a - b + c + d]$$

$$Y = [[\text{module 1}] + a - b - c + d]$$

Ainsi, nous pouvons utiliser ce type de formule pour comparer à l'intérieur de *l'épistolaire éducatif*, les sous-genres entre eux, les générèmes entre eux, en faisant apparaître les traits distinctifs. Observons le trait distinctif entre les énoncés lisibles dans les *bulletins* du secondaire et les *bilans* du primaire, en choisissant de le représenter avec la forme de la *figure 64* :

Sous-genre = Appréciation bulletin (collège/lycée) vs **Générème** = Appréciation bilan (primaire)

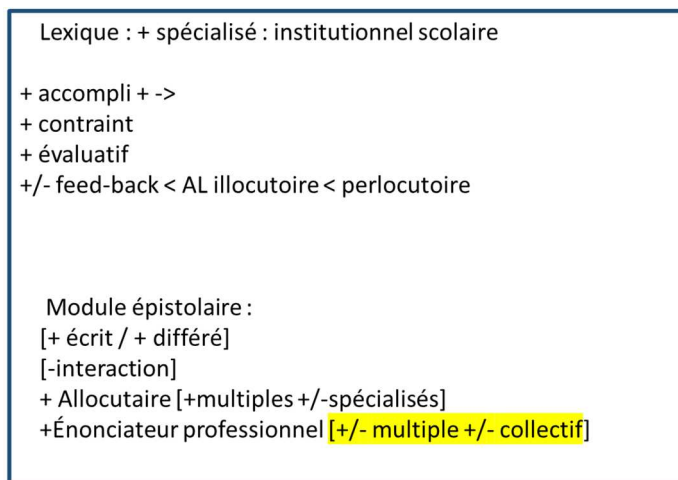


Figure 64b. Structures de traits sous-genre appréciation bulletin vs « générème » livret (d'après Krazem, 2011)

La différence entre le sous-genre *appréciation bulletin* dans le secondaire et *l'appréciation livret* en primaire, se trouve à l'intérieur du module épistolaire, dont la configuration énonciative implique une multiplicité d'énonciateurs professionnels dans le secondaire, contrairement au primaire : une hétérogénéité dans le choix des personnes grammaticales est donc à l'œuvre. Si nous comparons maintenant le « générème » *appréciation matière* et le « générème » *appréciation générale* à l'intérieur du sous-genre *bulletin scolaire* voici le trait distinctif :

Générème = appréciation matière vs **Générème** = appréciation générale

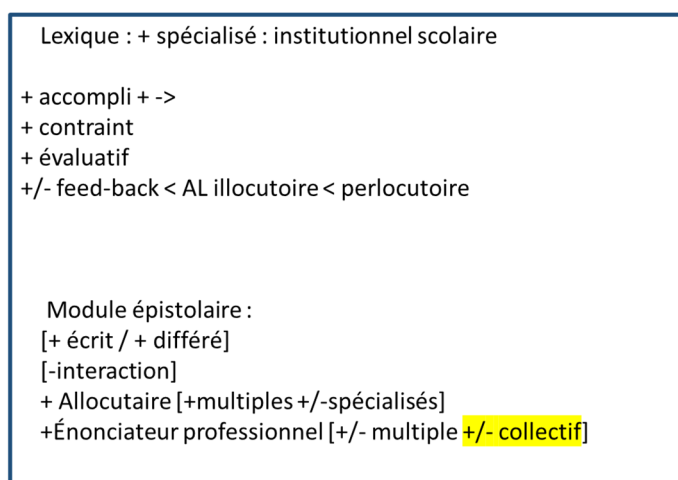


Fig.64c. Structures de traits « générèmes » appréciation matière vs appréciation générale (d'après Krazem, 2011)

Encore une fois, le trait distinct se situe dans la configuration énonciative : l'appréciation générale, même s'il s'agit, le plus souvent, du professeur principal qui la rédige en amont du conseil de classe,

et y propose une synthèse du bulletin entier, est parfois rédigée à mesure des commentaires des professeurs pendant ce conseil de classe. Sa rédaction est *a priori* prise en charge par le collectif d'enseignants. Or, le responsable de l'émission de cet énoncé n'en est pas l'auteur, mais le président du conseil de classe, à savoir, un personnel de direction, qui n'a rédigé aucune appréciation et n'a jamais cours avec les élèves (donc n'a jamais eu l'occasion de les évaluer à propos d'aucune compétence disciplinaire).

Selon Krazem (2015), « générèmes » et sous-genres revêtent une importance cruciale parce qu'ils restreignent ou spécialisent les formes linguistiques disponibles. Ils activent des structures de traits et « pousse[nt] dans un degré de granularité très fin les appariements entre faits externes et faits de langue », structures stables mais qui ne sont pas figées, comme nous le constatons parfois grâce aux évolutions numériques. Leurs possibilités de variation ne sont cependant pas immédiates : en effet, il n'y a (pour l'instant) aucune différence entre la *réprimande* du carnet et la *réprimande* de l'ENT, alors que le nombre de caractères n'est pas forcément limité : la *case mentale* reste, d'autant plus que la narration de l'événement répréhensible plus conséquent appelant sanction relève du *rapport d'incident* et n'est pas destiné aux parents. Ainsi, sans proposer ici d'analyse diachronique des bulletins scolaires, nous verrons, dans les chapitres suivants, que certaines évolutions formelles dépendantes du développement des supports informatiques ont pu se faire jour.

On constate que, malgré la perpétuation de certaines routines syntaxiques, que l'on pourra considérer typiques du genre, voire propres au genre, certaines formulations lapidaires, si elles n'ont pas disparu, et si elles construisent encore les parodies, tendent à se réduire. La technique d'investigation que constitue la comparaison permet de les mettre en lumière et ainsi d'aboutir à une meilleure connaissance de la langue, en nous permettant d'identifier : des faits ou groupes de faits, la répétition, la reproduction de faits ou groupes de faits, et le « principe de différence », tourné vers l'innovation, la variation, déplaçant ces règles. Ces transgressions peuvent être liées au support, au média, et à l'ingéniosité des locuteurs, mais ne les infirment pas. C'est pourquoi, la comparaison entre genres est indispensable pour saisir les propriétés génériques des faits de langue, car « les genres de discours ne sont pas seulement des pourvoyeurs d'exemples typés, ils distillent des informations fines sur l'emploi d'une forme linguistique » (Krazem, 2019).

Biber et Blanche-Benveniste avaient bien saisi la richesse de la comparaison dans leurs travaux, et même en dehors des sciences du langage, la méthodologie comparatiste est un ressort fructueux et un outil pour l'apprentissage de l'abstraction (Barth, 2013 [1987]). Nous suivrons donc, à la suite de ces chercheurs et des travaux de Krazem, une méthodologie de comparaison entre les genres, à la manière d'un périscope permettant d'isoler leurs propriétés internes, et ainsi d'affiner notre connaissance de certains faits de langue. C'est ainsi que nous allons relever les tendances grammaticales qui œuvrent à l'intérieur du genre *épistolaire éducatif*, au sein duquel nous avons isolé

les « générèmes », en fonction de certains paramètres. Pour cela, nous allons élaborer des tableaux permettant de mettre en évidence les similitudes ou oppositions des manifestations dominantes à l'intérieur du genre. Ainsi, par exemple, si l'on reprend le module épistolaire dans le modèle par « générèmes » de Krazem, sachant que ces éléments seront développés et exemplifiés en troisième partie, avec un nuancier permettant des comparaisons plus fines qu'à l'aide des signes +/-, dont on hésite parfois de la validité exclusive, du nombre, et qui, surtout, ne permettent pas de souligner si les faits sont typiques d'un genre ou non, fréquents mais non typiques, voire identifier des *hapax* génériques :

Domaine institutionnel scolaire Lexique +spécialisé	Appréciations matières (2 ^{ndaire})	Appréciations générales (2 ^{ndaire})	Appréciations livret (primaire)	Réprimande (2 ^{ndaire})
Plusieurs phrases	+	+	++	-
Phrase canonique	+	+	++	-
Phrases averbales	+	-	-	++
Présent de l'indicatif	+	+	+	+
Énonciateur multiple	-	+	-	-
Énonciateur collectif	-	++	-	-
3 ^e pers. énonciateur(s)	+	+	+	++
3 ^e pers. lecteur(s)	+/-	+/-	+	++
Lecteur non allocutaire	-	-	-	+
Absence de sujet	+	-	-	++
Marques d'expressivité	+	-	+	++
Lexique doxique	+	++	+	++

Fig.65a. Tendance des relations genre/grammaire des générèmes de l'épistolaire éducatif (d'après K., 2011)

Ensuite, pour chacun des modules ou pour chaque paramètre, nous allons élaborer une comparaison avec ces genres de discours en apparence plus ou moins similaires, même si le domaine d'activité en semble éloigné, pour observer les similitudes et les variétés d'usages de tel ou tel fait de langue, au groupe de faits. Nous allons comparer les *appréciations* des bulletins et des livrets scolaires, en séparant les *appréciations matières* des *appréciations générales* dans le secondaire, les *appréciations* du primaire, ainsi que les *réprimandes*, entre eux, puis à d'autres genres. Nous avons, sans toutefois viser l'exhaustivité, sélectionné un certain nombre de genres, dont la forme et/ou le domaine d'activité comportent des points communs saillants, dont certains sélectionnés hors domaine scolaire, mais dont les contraintes empruntent des caractéristiques similaires, dans une certaine mesure. Le fait de réduire les objets en traits permet de sortir la comparaison de l'influence intuitivement forte du « discours rastierien », du domaine social ou culturel.

4.1.4. Affiner les faits de langue par la comparaison entre les genres

Pour identifier des faits de langue génériques et affiner certains traits par rapport à d'autres en fonction du genre, nous avons sélectionné certains genres que nous pouvons comparer à l'*épistolaire éducatif*, soit dans un domaine proche : épistolaire (carte postale), énonciation, évaluation (avis *Google*, *Blablacar*, livre d'or) rapports, punition (contravention), soit dans la forme, forme courte même si le domaine est différent (pronostic hippique, horoscope, *etc.*). Nous exemplifierons dans les prochains chapitres, en affinant les traits de ces genres que nous nommerons *comparables*, et que nous avons identifiés par des lettres dans la légende :

A. épistolaire éducatif, B. pronostic hippique, C. avis, D. machine automatique, E. recommandation étiquette, F. PV, G. transmissions, H. rapports, I. livre d'or, J. petite annonce, K. carte postale, L. statut réseaux sociaux (RS), M. horoscope

Comparables	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Plusieurs phrases	+	+	+	-	-	+	+	++	+	+	+/-	+	+
Phrase canonique	+	+	+	-	-	+	-	++	+	-	+/-	+	+
Phrases averbales	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Présent indicatif	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+
Énonciateur multiple	+	-	-	∅	∅	-	+	+	+	+	+	-	-
Énonciateur collectif	+	-	-	∅	∅	?	+/-	+	+	+	+	-	-
3 ^e p. énonciateur(s)	+	-	+/-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-
3 ^e personne lecteur(s)	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-
Lecteur non allocutaire	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-
Absence de sujet	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-
Marques d'expressivité	+	+	++	-	-	--	-	+/-	++	+	+	+	+
Lexique spé./pro.	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+/-	-	-	+
Lexique doxique	+	+	+	-	-	-	-	+/-	?	+	-	+/-	+

Figure 65b. Tendance des relations genre/grammaire intergenres (d'après Krazem, 2011)⁷⁹

Les genres qui construisent le même type de « générème » possèdent certaines différences, de lexique ou d'individu, ce qui, bien entendu, influe sur la personne grammaticale, notamment. C'est ainsi que nous avons voulu envisager une modélisation dynamique, qui puisse prendre en compte l'ensemble de ces éléments, tout en ayant la possibilité de les croiser : entre l'approche par dimensions de Biber (1988) et Martin & Rose (2008), et l'approche par modules dans les « générèmes » de Krazem, nous souhaitons envisager une approche par facettes, au sein desquelles nous pourrions comparer à la fois genre et faits de langue de manière globale, tout en mettant à profit l'aspect dynamique des genres (Freyermuth, 2012) et les potentialités d'adaptabilité – synchroniquement et diachroniquement – des outils numériques.

⁷⁹ ∅ : énonciateur zéro, des précisions seront apportées dans le prochain chapitre. Le point d'interrogation marque une hésitation.

4.2. Envisager une classification à facettes des genres de discours ?

Le principe de classification, nous l'avons vu au début de ce chapitre, pose un certain nombre de problèmes, en fonction des attributs jugés pertinents (spécifiques ou non, obligatoires ou non, positifs ou négatifs), du nombre possible de ces attributs (harmonisés, harmonisables ou non), et surtout, des limites d'étanchéité de tout classement. Dans notre réflexion sur les genres, nous nous sommes penchée sur le principe de classification utilisée par les bibliothèques, ou, dans une autre configuration comparable, les interfaces d'outils numériques ou sites de vente en ligne. Pour Hudon et Mustafa El Hadi (2010 : 11), « la classification est un acte cognitif à finalité pragmatique qui doit permettre d'identifier, de reconnaître, d'interpréter, de comparer, de déduire et de prédire, souvent dans un environnement particulier ».

Cette parenthèse lexicographique et méthodologique conduit à une analogie avec la classification des bibliothèques, et la « classification par facettes » (*Colon Classification* ou CC). Plus pratique qu'une énumération et plus flexible qu'une modélisation hiérarchique, elle est proche du fonctionnement de la mémoire – ou plutôt de nos mémoires (Lieuury, 2004) – et permet une navigation adaptée aux outils numériques, des tableaux dynamiques de type *Excel* au thésaurus documentaire. Ce système, inventé en 1924 par Ranganathan, développe la classification de Condorcet dans un ouvrage traduit en 1951, et met en évidence, pour chaque document, cinq facettes principales : la personnalité, la matière, l'énergie, l'espace, et le temps, le modèle PMEST, ce qui permet les superpositions de « foyers de facettes ». Dans cette conception, « les sujets des documents ne sont plus exprimés par un indice global tiré d'une liste existant *a priori* mais par une combinaison personnalisée d'indices-concepts » (Maniez, 1999 : 250). Selon Hudon et Mustafa El Hadi (2010 : 24), ce système offre la possibilité de « représenter un domaine de la connaissance de façon différente selon le point de vue adopté, l'objectif poursuivi, l'auditoire auquel on s'adresse, *etc.* », mais une difficulté demeure : l'identification des « facettes les plus appropriées à la description d'un domaine de la connaissance ou d'un champ d'activités » ainsi que leur définition.

Nous ne pouvons que poursuivre l'analogie avec le genre de discours et réfléchir à une possibilité d'indexation, de la même manière que ce genre de « classification analytico-synthétique » (Coyaud, 1966), pour en élaborer un plan, une cartographie. Pour Vickery (2004), l'indexation a deux rôles : le premier permet une localisation facile et sans équivoque de tout thème indexé et le second de révéler les relations entre thèmes, de telle manière que la personne en quête d'information puisse naviguer de l'un à l'autre. Beau (2017) synthétise ce système de classification documentaire en exposant tous les principes et les modalités pratiques d'utilisation, à savoir un plan organisé selon une distribution numérique en fonction des facettes : « Ce n'est ni un outil bibliographique d'énonciation ou de classement des sujets pour gérer des documents, ni un outil scientifique d'analyse ou de classification de concepts universels, mais plutôt un outil d'identification des différents aspects ou

facettes d'un sujet dont la connaissance partagée au sein d'une communauté de travail est nécessaire à l'action collective ». D'autres chercheurs, telle Desfriches-Doria (2013) ont réfléchi à la manière dont la classification à facettes pouvait servir d'outil d'organisation des connaissances dans les entreprises, notamment en créant des outils évolutifs qui prennent appui sur le « *tagging* de documents ». Le développement de ces outils est inspirant dans le contexte dynamique des relations entre grammaire et genres de discours. Si nous essayons de mettre notre corpus à l'épreuve du principe analytico-synthétique de la classification à facettes, nous en avons une première esquisse, à partir de ses dimensions multi-dimensionnelles, mais aplanies ici, dans le cadre d'une figuration sur papier :

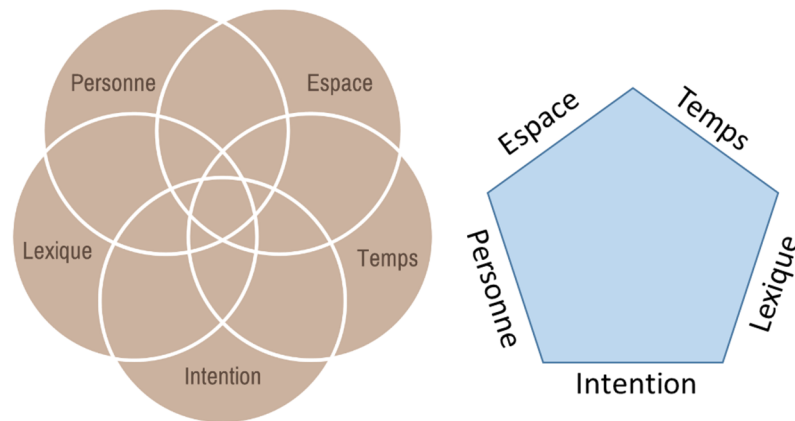


Figure 66a. Schématisations possibles en 2D d'une modélisation à facettes des genres

Les difficultés de classification et de classement des genres, ainsi que la difficulté à les définir et circonscrire, nous ont amenée à cette analogie avec la classification à facettes. Selon cette théorie adaptable, la facette est liée à la nature d'un concept, ou en tous les cas à l'un des critères définitoires du concept, qui peut se situer à plusieurs endroits en fonction du point de vue. Ainsi, si l'on essaie de réaliser des schémas de manière structurelle, il s'agit de faire entrer le concept dans une facette précise : dans certains cas, il s'agira du matériau, de la propriété, ou d'un phénomène. La facette peut également spécifier la fonction du concept dans un contexte particulier, et c'est le cas pour le genre. Le problème est qu'on ne peut pas lui attribuer un seul rôle qui ne peut varier avec le contexte d'utilisation, ce qui implique qu'il faille en extraire des catégories fondamentales en nombre restreint, ainsi que l'ont tenté Petitjean, Adam et Maingueneau, comme nous l'avons dit dans les paragraphes précédents. Par conséquent, une facette sera plus déterminée sur la base des relations qu'elle entretient avec d'autres que sur sa nature elle-même, et il est possible que ce soit le cas pour le genre, à l'image des parties du discours et leur rôle, catégories conceptuelles et syntaxiques. Nous avons voulu, par analogie avec le système de Ranganathan, tenter de considérer le genre en cinq facettes également, et associer ces dernières : personnalité, matière, énergie, espace, et temps, à des facettes pouvant constituer le genre, n'importe quel genre et sous-genre. Dans ce cas, il suffirait à certains sous-genres de posséder au moins un élément issu de chaque facette en commun pour constituer un genre. Mais

il est difficile de le représenter sous forme schématique en deux dimensions, car une question demeure : ces facettes sont-elles susceptibles de se croiser, de se chevaucher, de s'articuler entre elles, ou sont-elles constitutives d'un point de vue spécifique que l'on ne peut entrecroiser ? La *figure 66a* tente de représenter ces deux visions de cette classification potentielle, avec soit zones d'intersection avec « foyers de facettes », soit sous forme de pentagone à observer sous une perspective exclusive l'une de l'autre.

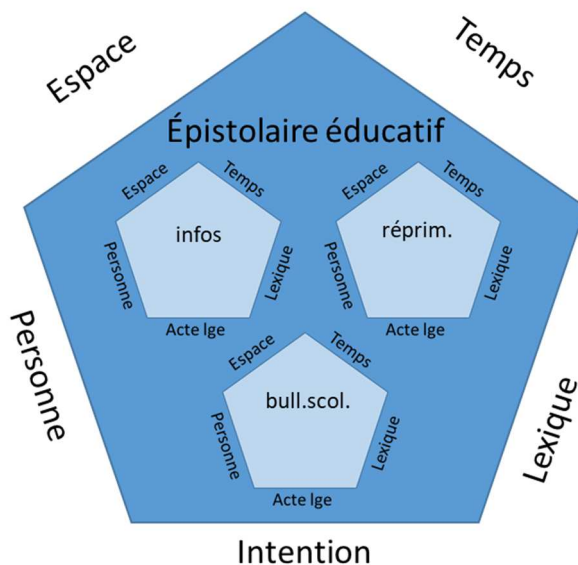


Figure 66b. Schématisation possible en 2D d'une modélisation à facettes des genres (ajustement)

Mais ces représentations posent plusieurs problèmes, malgré des aménagements possibles, comme les tentatives illustrées en *figures 66b et c* :

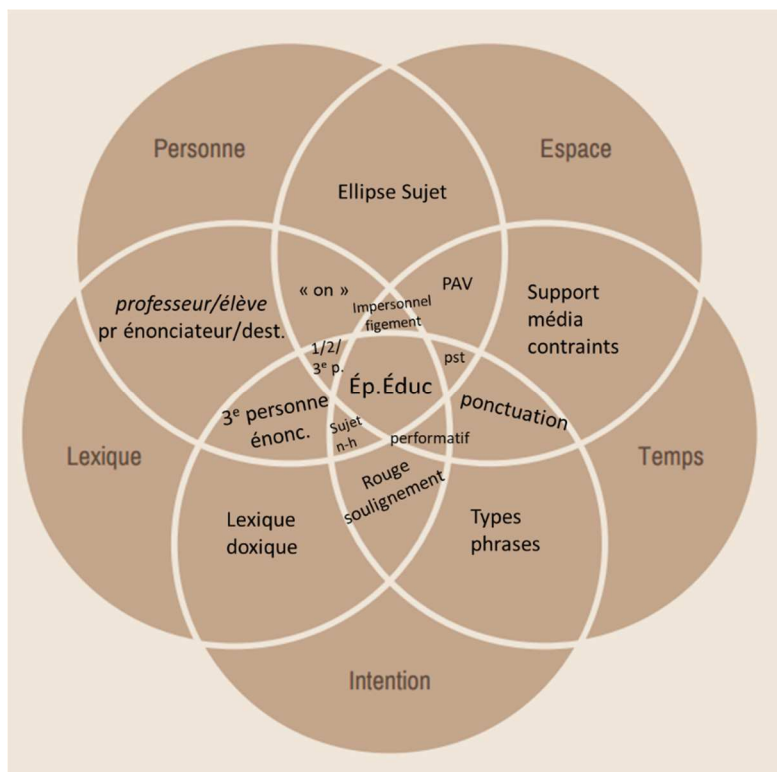


Figure 66c. Schématisation possible en 2D d'une modélisation à facettes des genres (ajustement)

i) la dimension aplatie d'un schéma en 2D ne permet pas une mise en abyme nécessaire entre genre de discours et sous-genres, le cas échéant ;

ii) l'entrecroisement des facettes est difficilement modélisable sous forme de rosace, d'autant plus que les éléments ajoutés rendent le schéma à la fois lacunaire et peu lisible ;

iii) la régularité et l'équilibre parfait du diagramme de Venn ne sont pas représentatifs des formes linguistiques stabilisées, leur degré d'importance, leur nombre dans chaque facette VS les faits uniques ou les faits exclus ;

iv) une représentation des relations entre genres et grammaire gagnerait à être dynamique (Freyermuth, 2012), c'est-à-dire intégrer les deux perspectives : la possibilité de partir des faits de langue (de manière unique et groupée, à la manière de Bouquet (2004/2007), qui part du fait pour en reconstituer les potentialités discursives) ou du genre dans sa structure dite canonique, sans qu'il s'agisse d'une liste de faits ou d'une liste de genres (voir plus loin en §3.2 et §4, notamment avec l'approche par dimensions de Biber et la méthodologie comparatiste de Krazem).

v) une schématisation trop close et excessivement normative freine les possibilités de modification et d'évolution des genres, voire les torsions délibérées des règles ;

vi) à partir de quelle facette se focaliser pour en extraire sa dénomination ? En effet, s'il n'y a pas de langue standard transcendante, et qu'elle se moule ou se filtre dans les genres, quels sont leurs critères d'identification, de définition et de distinction ? À partir de quel point de vue ? Le genre est-il une étiquette ou un système de normes partagées évolutives ? Les deux ? Parfois l'une, parfois l'autre ?

Dans le contexte qui nous occupe, quel genre les éléments de notre corpus construisent-ils ? Si l'on suit notre cheminement parmi les théories précédentes, associées à la « théorie de normes » de Rastier (2001), nous verrons que ce sont les genres qui assurent le lien entre énoncés textuels et discours, mais aussi entre énoncés et situations, unis dans une pratique partagée, en synchronie et diachronie, autrement dit, selon Bronckart (2013), ils constituent « les cadres organisateurs de la "vraie vie" des signes ».

Ainsi, nous avons évoqué l'appartenance au genre épistolaire dans le chapitre précédent, et, même s'il n'est pas classique ou littéraire, nous allons explorer, dans les paragraphes suivants, différentes perspectives afin de préciser ce fait, identifier ses caractéristiques communicationnelles et linguistiques, lui proposer et expliciter une dénomination plus précise et fonctionnelle.

4.3. Pour une grammaire dynamique des genres

Tout au long de ce chapitre, nous avons testé une modélisation des genres en fonction des différentes théories, en prenant pour exemple les éléments de notre corpus, présenté auparavant, ce qui nous a permis d'identifier, à partir de plusieurs facteurs, de représenter, à partir de plusieurs points de vue sur l'objet, et de nommer enfin, le genre : *épistolaire éducatif*.

Différentes questions se sont posées à mesure des représentations visuelles, à savoir schématisation et modélisation : sous quelle forme ? Et surtout, comment dépasser visuellement le problème d'une représentation en 2D, alors que l'objet genre nécessite que l'on puisse le regarder comme un prisme, sous différents angles, ou faces. Surtout, comment représenter la mise en abyme, les mises en abyme parfois entrecroisées, alors qu'une représentation en 2D implique un aplatissement, et que les formes géométriques imposent une uniformité qui n'est pas pertinente pour représenter les genres, et, peut-être, la grammaire. Nous sommes face à des objets impossibles à circonscrire exclusivement dans une formule mathématique ou une forme inspirée de la géométrie euclidienne.

Nous aimerions donc proposer une modélisation qui pourrait être dynamique, inspirée de la classification à facettes mais sans l'aspect hiérarchique, ni que le classement ne soit trop emmuré dans des catégories étanches, à la manière des moteurs de recherche permettant de filtrer des informations d'une catégorie à une autre, d'une information à une autre, sur un logiciel ou un site Internet, au sein de corpus qui pourraient être agrémentés au fur et à mesure des recherches croisées, additionnées, mises à profit collectivement. Entre modules, dimensions et zones de genres, ces facettes dynamiques pourraient à la fois se superposer, montrant ainsi leur complétude, ainsi que leur porosité potentielle. Une telle configuration mettrait réellement à profit l'outil numérique au service de l'humain, et permettrait aussi et surtout de conserver ensemble la multiplicité des points de vue sur les objets discursifs : objet genre, objet grammaire, objet communicationnel, objet linguistique, mais sans qu'il soit nécessaire de se focaliser exclusivement sur un angle du prisme pour le saisir et l'analyser, bien entendu en fonction de son objectif. De la même manière, pour tenter une analogie du point de vue des personnes humaines : on peut être étudiant et enseignant, on peut être ascendant et descendant, et on peut être étudiant, parent, enseignant, et formateur d'enseignants. Ainsi, une ambition réalisable pour tirer profit de l'outil informatique serait de concevoir une grammaire évolutive à l'intérieur de laquelle seraient pris en considération les genres de discours dans la description et l'analyse des faits de langue présentés, sous forme de logiciel intégrant genres et corpus, et une classification dynamique à facettes pourrait être un mode de présentation permettant la comparaison : entre faits de langues, du plus au moins précis, entre facettes dans la langue, entre genres de discours, entre corpus dans une optique synchronique et/ou diachronique, *etc.*

Le prochain chapitre clôturera cette partie consacrée au genre de discours, pour entrer de plain-pied dans la partie dédiée aux conséquences grammaticales et lexicales, qui permettra le déploiement de la structure de traits du genre *épistolaire éducatif*, notamment la personne grammaticale et son absence, la sémantique verbale, même en son absence également, et les particularités routinisées du lexique spécifique, dont nous avons esquissé les premiers contours ici. Les tendances grammaticales dominantes et les oppositions linguistiques entre ce genre et « générèmes », puis entre genres eux-mêmes et leurs propres « générèmes », hors domaine scolaire, seront étudiées pour elles-mêmes dans le prochain chapitre consacré à l'énonciation, puis approfondi en troisième partie.

Conclusion :

Si l'on ne peut pas exclusivement définir les genres par la grammaire, ni la grammaire par les genres, et que, comme Adam (1997), on définit les genres comme des catégories « pratiques-empiriques » (indispensables à la production et à la réception, plus ou moins « prototypiques », et régulateurs des pratiques de la mise en fonctionnement de la langue), la technique d'investigation sur le mode de la comparaison, comme le souligne Krazem dans plusieurs de ses travaux, est tout à fait essentielle pour les genres. En effet, il est vain de classer les genres en cherchant à les définir avec exhaustivité en listant leurs faits de langue respectifs comme s'il s'agissait de leur définition structurale, mais l'usage d'un fait peut être comparé dans différents genres, et l'observation de ces faits permet d'étudier le statut des genres et « générèmes ».

Nous avons balayé, dans ce chapitre, plusieurs théories abordant les genres de discours, chacune ayant permis d'aborder sous un angle ou un autre la description, la dénomination et la représentation de *l'épistolaire éducatif*. Cette partie importante nous aura permis, à la fois de construire un support d'analyse à convoquer et exploiter plus finement dans d'autres parties, et d'exploiter pleinement le principe de la modélisation de recherche, afin de concevoir la meilleure figuration en fonction de tel ou tel objectif heuristique et pédagogique de présentation de données souvent abstraites. Certes, ces modélisations peuvent être abordées de manière différente, sans contradiction, mais variables en fonction de ce que l'on veut mettre en évidence. La modélisation construisant un outil sémiotique à utilité pragmatique, elle nous servira par la suite à créer des outils pour la formation des enseignants, ces derniers cherchant à activer tous les leviers visant à développer leurs compétences, dont celle de la communication avec les partenaires de l'école. Le fait de circonscrire, définir et étiqueter le genre nous semble un premier pas vers la réelle prise en considération de la communication en tant qu'objet palpable, analysable, et nécessairement perfectible en conscience sur le terrain, sans que ce soit anecdotique.

Si Charaudeau (1997) parle de « contrat de communication » entre le locuteur et les récepteurs pour parler du discours médiatique, nous pouvons l'élargir à d'autres genres tout du moins à *l'épistolaire éducatif*. Tout genre de discours implique un *pacte de lecture* implicite et inhérent, qui lui est propre ou non, nous en reparlerons en *Partie III ; chap. 2*. Les relations intersubjectives entre les personnes 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. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant, qui traitera de la scène énonciative, puisque la dimension formelle et structurale de la langue ne peut s'affranchir de ses conditions de production et de réception.

Résumé du chapitre 3 :

Ce chapitre articule la description des objets et l'unité du corpus par le point de vue de son dispositif énonciatif : son rapport aux actants de la scène énonciative permet d'en proposer une modélisation qui met en évidence les particularités du genre. Le but est ici de pointer, en alliant théorie et pratique, les liens et dissonances entre objectifs spécifiques et régulation des écrits, ainsi que les relations intersubjectives entre les destinataires multiples. La schématisation générique, qui a l'avantage de matérialiser l'invisible des rapports d'influence, a également pour vocation d'être modulable en fonction des spécificités de chaque établissement, car les pictogrammes ont, sur le terrain, un nom, un visage, une personnalité, une classe socio-professionnelle, une histoire familiale et une influence potentielle sur l'ensemble d'un groupe.

>> CHAPITRE III <<

LA SCÈNE ÉNONCIATIVE EN QUESTION(S) : DE L'ÉMETTEUR À L'ÉMISSION, DU RÉCEPTEUR À LA RÉCEPTION

Famille et école sont deux institutions condamnées à coopérer dans une société scolarisée. De la mise en lumière de leurs modes et conditions de communication dépend l'intelligibilité du fonctionnement et du changement des systèmes scolaires.

(Philippe Perrenoud, *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*, 1987)

Introduction :

L'étymologie commune du verbe *communiquer* et du nom *communication*, issus du verbe latin *communicare*, illustre la polysémie du terme, qui peut signifier : « avoir part », « partager », « participer », « être en rapport mutuel, en communion avec quelqu'un », « transmettre », *etc.* En d'autres termes, selon cette origine, la communication est une action, celle d'informer tout en prenant en compte son destinataire, que l'on considère par défaut comme de connivence ou susceptible de le devenir. Nous avons vu précédemment que pour favoriser la réussite de cette action entre l'école et les familles, par le biais de « l'enfant messenger et message » (Perrenoud, 1987), il est indispensable de saisir dans son ensemble le *système* qui fonctionne entre la famille et l'école. En effet, les différentes théories de la communication qui se succèdent – inspirées des mathématiques, de la philosophie, de la linguistique, de la sociologie et de l'anthropologie – nous mènent d'une transmission mécanique, linéaire, à une co-construction par les participants, au sein d'un espace-temps énonciatif préétabli, dont la scénographie, les didascalies et les codes sont théoriquement partagés de la même manière par tous. La communication est donc définissable sous trois aspects, qui les rapprochent des trois actes distingués par Austin (1970 [1962]) : l'expression (de celui qui en use et qui cherche à transmettre une intention, une émotion, un état, *etc.*), qui correspond à l'acte locutoire ; la représentation (informations, narration d'événements, transmission de savoirs), qui correspond à l'acte illocutoire ; et l'action sur autrui, en cherchant à convaincre, séduire, à influencer, inciter à agir, *etc.* C'est la raison pour laquelle d'autres genres de discours tels qu'une affiche ou un

clip publicitaire sont également désignés sous le terme de *communication*, alors que l'expression en elle-même est unilatérale. Les acteurs de la communication sont communément présentés comme étant : soit l'émetteur, soit le récepteur. Que ce soit dans la sphère privée, dans la sphère publique ou une forme hybride entre les deux, comme dans notre corpus, la communication implique au moins deux sujets susceptibles d'interagir entre eux. Plusieurs linguistes ont théorisé l'acte d'énonciation, en utilisant un vocabulaire différent. Du côté de Jakobson (1963), toute communication verbale suppose l'existence d'un « destinataire » et d'un « destinataire », respectivement producteur et récepteur d'un « message », formulé selon un certain « code » permettant d'effectuer les opérations d'encodage et de décodage, à savoir la transmission du sens d'un pôle à l'autre de la chaîne communicative, de gauche à droite et de droite à gauche. Benveniste (1966) utilise d'autres termes et considère que tout acte d'énonciation comme engageant un « allocuteur » et un « allocutaire » – supposant une réciprocité, une égalité de statut – ainsi qu'un tiers exclu, la « non-personne », objet du discours et non pas sujet au même titre que les deux autres acteurs de l'énonciation.

Goffman (1987 [1981]) a, quant à lui, globalisé un « format de production » et un « format de réception », dont l'ensemble constitue le « cadre participatif » (« *participation framework* ») propre à l'échange envisagé, les différents participants étant corrélativement dotés d'un « statut participatif » particulier (« *participation status* »). Les « formats de production » et « de réception » peuvent être plus ou moins complexes, et leur configuration varie selon la situation et le genre discursif dont relève l'échange, après Bakhtine, selon Moirand (1979) et Kerbrat-Orecchioni (2009 [1980]), ainsi que les travaux de Ducrot (1981/1984).

Dans ce chapitre, nous étudierons comment s'établit le lien entre communication et énonciation dans notre corpus, et questionnerons sa schématisation, car si, selon Benveniste, l'énonciation est un « acte individuel d'utilisation de la langue », cette donnée ne fonctionne pas totalement ici. Dans le genre *épistolaire éducatif*, plusieurs actes d'énonciation sont à l'œuvre, ce qui suggère une polyphonie non simultanée, concentrée sur des temporalités différentes. Cette hétérogénéité énonciative, interne et externe, prouve que nous ne pouvons pas parler exclusivement d'énonciateur, car la temporalité *opère*⁸⁰ une configuration spécifique qui dépasse la seule prise en compte des individus. Nous verrons que cette particularité énonciative construit, non pas une incarnation successive d'énonciateurs qui se passent le relais, mais s'instituent collectivement dans un format énonciatif finalement désincarné, ou plutôt *dés-égo-centré*, pour tenter un néologisme. Il sera alors essentiel de saisir les points de vue en *émission* et en *réception* plutôt que focaliser les analyses sur un *émetteur* VS *récepteur*, surtout s'il s'opère une universalisation de part et d'autre du seul individu énonciateur.

⁸⁰ En référence au « temps opératif » selon Guillaume.

1. De la communication à l'énonciation et réciproquement

Les premiers modèles ont été pensés par des ingénieurs en télécommunication, modèles linéaires dans lesquels le processus serait défini comme la simple transmission d'informations entre un émetteur et un récepteur, mais cette configuration est vue comme réductrice et insuffisante en termes d'interprétation concrète, les théories de l'énonciation s'éloignant de l'idée selon laquelle la langue serait un objet théorique « sans aucune réalité empirique » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 [1999] : 7). Deux théories principales permettent d'étudier l'énonciation d'un point de vue linguistique : le fait de relier les formes à leur situation d'énonciation, en étudiant les indices et traces dans les énoncés, et l'étude des actes de langage, focalisée sur l'utilisation de la langue par le locuteur, dans le but de réaliser un certain type d'acte : une théorie de l'action, mettant en avant la dimension pragmatique des énoncés, pragmatique cognitive initiée par Sperber & Wilson (1989).

Parmi les incontournables, quelques décennies après Bally (1921), qui exposait les principes d'une linguistique de la parole en soulignant la relation du sujet parlant à son propre discours et l'influence du contexte sur le sens, nous évoquerons dans un premier temps les travaux de Benveniste, pour qui le sujet parlant, « l'homme dans la langue » (Benveniste, 1974), détient un rôle essentiel au sein de l'activité énonciative. Guillaume, qui ne distingue pas le « sujet pensant » du « sujet parlant » (nommé plus tard « sujet énonciateur »), est vu, face au « sujet écoutant », comme « l'agent d'effectuation du nom en puissance (c'est-à-dire en langue) au nom en effet (en discours) » (Boone & Joly, 1996 : 402). Benveniste s'attachera au fonctionnement référentiel des formes linguistiques, et notamment des pronoms, ce que nous étudierons plus précisément en *Partie III ; chap.1*, en confrontation avec d'autres conceptions, notamment guillaumiennes.

1.1. Quelques sources théoriques concernant l'énonciation

Si le terme lui-même d'*énonciation* a pu être utilisé depuis le XIII^e siècle, emprunté au latin *enuntiatio*, « exposé, exposition, proposition, énoncé d'un jugement » (académie, 9^e édition), il correspondait au sens logique du terme, c'est-à-dire à la « formulation » (*DMF*, en ligne). À partir du XIX^e siècle, le mot a pris un sens très large et un sens précis. Au sens strict, l'énonciation désigne l'acte même d'énoncer (*énoncer* + *action* = *action d'énoncer*). Bally (1944) puis Benveniste (1970/1974) lui ont permis de lier son sens grammatical au sens pragmatique, et donc de prendre en compte la question du locuteur dans l'analyse de l'énoncé. Ainsi, selon la formule de Benveniste, l'énonciation est « cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1970 : 12), adressée à un destinataire, dans certaines circonstances. Cette définition assimile l'énonciation à l'articulation et « renvoie à l'acte de langage au sens de la production (utiliser ses organes articulatoires) » (Bajrić, 2023, à paraître). Ainsi, conférant un statut nécessairement ontologique à toute situation de communication, sont réalisés les mêmes éléments additionnables et

analysables pour eux-mêmes, à savoir, en premier lieu, des personnes, soit locuteurs, soit récepteurs, qui communiquent dans le but de partager ensemble des connaissances, l'un après l'autre, ou plutôt, l'un donnant l'occasion à l'autre de le faire à son tour. Ce faisant, le locuteur « implante l'autre en face de lui » (Benveniste 1974 : 82) comme partenaire et convoque les objets du monde par son discours, dans l'environnement perceptible physiquement ou intellectuellement par les protagonistes de l'énonciation, évoluant dans un temps et un lieu circonscrits d'une quelconque manière. Par le biais de ce postulat, Benveniste dépasse le cadre du structuralisme – qu'il voit comme un système formel désincarné – pour se focaliser sur le rapport du locuteur avec la langue. Il lui confère ainsi le rôle central de l'acte d'énonciation, dans la mesure où il n'y aurait pas d'énoncé sans locuteur. Cette conception anthropocentrée ou *égocentrée*⁸¹, dans le sens où, pour Benveniste, « le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours » (1966 : 259- 262), montre que la langue n'est que *possible* avant de s'incarner dans une réalité que « s'approprie » un locuteur qui « implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre » (1974 : 82). Ce phénomène de transition dynamique du *puissancier* à *l'effet* par le biais de l'acte de langage nommé *effection* (et non énonciation) est déjà présent chez Guillaume (Boone & Joly, 1996 : 138-139). Benveniste donne corps différemment à ce point de vue philosophique par la théorie de la subjectivité. En effet, la thématization linguistique du sujet parlant acquiert chez Benveniste un caractère principiel. L'énonciation développe ainsi une réflexion fondamentale sur le langage, où intervient un sujet maître de sa parole, un sujet dont la présence s'analyse comme un système de traces dans l'énoncé. Cette perspective sera poursuivie et développée par Anscombe et Ducrot (1976), qui se placent du côté du locuteur tout en mettant en exergue l'activité pragmatique qui agit également du côté d'un co-énonciateur devant comprendre et interpréter l'énoncé produit : « l'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle, mais aussi par celui qui écoute au moment où il écoute. » (1976 : 18).

Cet ajout pragmatique se verra particulièrement intéressant dans notre corpus. De ce fait, pour ajouter à la seule description de la scène énonciative de notre objet discursif, nous développerons ce point dans un chapitre consacré à la notion de sujet, dans la troisième partie : sujet énonciatif, sujet grammatical et sujet discursif, plus largement à la notion de *personnes*, notamment l'élasticité de la troisième personne grammaticale. Autrement dit, nous étudierons, à la lumière des apports de Bally, de Guillaume, et des postulats de Benveniste, la manière dont les personnes sont employées dans nos énoncés, au sein de ce genre de discours, et ce que, par extension, l'analyse du discours apporte ici à l'analyse de la langue (*Partie III ; chap.1*).

⁸¹ « Est "ego" qui dit "ego" » (Benveniste, 1966 : 260).

1.2. Jakobson : un schéma technique inspiré par des prédécesseurs

Selon Picard (1992), les deux guerres mondiales ont accentué les préoccupations des ingénieurs en télécommunication dans le sens du développement d'outils permettant la diffusion massive de l'information à l'échelle internationale. Pour les premiers théoriciens, la communication se limite au transfert d'une information entre une source et une cible qui la reçoit. Elle est présentée comme un système linéaire et mécanique sans ancrage social. On parle de conception télégraphique. Un certain nombre de ces modèles techniques concrets vont, en toute logique, influencer les théories de la communication jusque chez les linguistes, qui leur ajouteront les éléments anthropocentristes. Plusieurs modèles de communication se succèdent et reprennent un certain nombre de constituants sur la base de ce modèle télégraphique, et, de manière constante, conçoivent la communication comme un ensemble d'éléments liés permettant le transfert d'informations d'un émetteur à un récepteur en passant par un canal. Le modèle communicationnel canonique, présenté sur la forme d'un schéma horizontal lisible de gauche à droite, selon le sens de lecture occidental, est celui de Shannon et Weaver, reproduit ci-dessous :

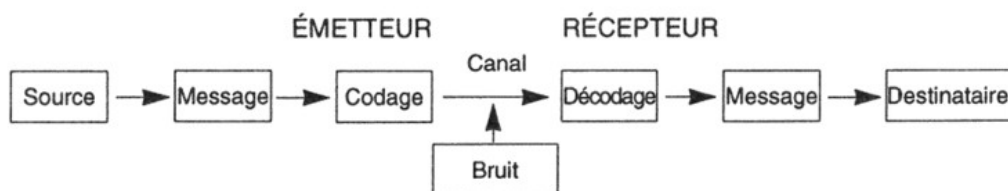


Figure 67. Modèle de Shannon et Weaver (1949)

À cette époque, l'information devient un objet d'étude scientifique, réductible à une formule. Ce modèle décrit la communication entre machines, puisqu'à l'origine, les travaux de Claude Shannon servaient le renseignement militaire. « Un émetteur, grâce à un codage, envoie un message à un récepteur qui effectue le décodage dans un contexte perturbé par le bruit ». Il a le double intérêt de mettre en lumière les éléments perturbant le message (le « bruit » qui le déforme, l'affecte ou le brouille), et de permettre des applications techniques pour résoudre les problèmes de télécommunication. Ce schéma ne s'applique cependant pas à toutes les situations de communication, notamment dans le cas de récepteurs multiples, et considère le récepteur comme un receveur/réceptacle passif.

Un peu plus tard, le sociologue américain Lasswell (1948), pionnier de l'étude de la communication de masse, adapte ces conceptions en y ajoutant les effets produits et à ce qui en est la cause : le message. C'est le début des études sur la propagande et des analyses socio-psychologiques de la communication politique perçue comme autoritaire et limitée à sa dimension persuasive. Ce modèle de communication, donnant naissance à la nouvelle discipline que l'on appellera *media studies*, a inévitablement beaucoup influencé les milieux médiatiques outre-atlantique, les « cinq W »

de Lasswell (Who says ? What through ? What channels to ? Whom with ? What effect ? => Who ? What ? When ? Where ? Why ?) étant, encore aujourd'hui, la base de l'écriture journalistique pour cadrer objectivement toutes les dimensions d'un sujet, principe simple utilisé également dans les écoles en production d'écrits.

Buhler (1974 : 36) a schématisé cette fameuse « question-programme des cinq W » de la manière suivante, liant les disciplines scientifiques dites *dures* aux sciences humaines :

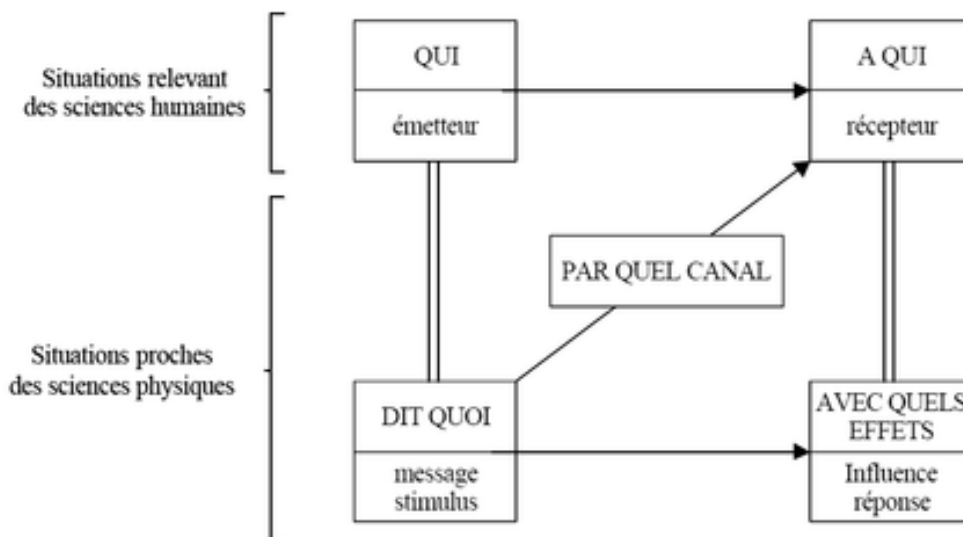


Figure 68. Représentation de la question-programme de Lasswell (1948) par Buhler (1974)

Pour résumer, l'intérêt essentiel de ce modèle est de dépasser la simple problématique de la transmission d'un message et d'envisager la communication comme un processus dynamique avec une suite d'étapes ayant chacune leur importance, leur spécificité et leur problématique. Lasswell met aussi l'accent sur la finalité et les effets de la communication. En revanche, il s'agit d'un modèle qui peut paraître trop simpliste, le processus de communication étant perçu comme une relation autoritaire limitée à la dimension persuasive, notamment à cause de l'absence de toute forme de rétroaction et de son contexte. Avec ces deux modèles, héritiers d'une tradition behavioriste, la communication est vue comme un processus linéaire centré sur le transfert d'informations. Le rôle de l'émetteur et du récepteur sont totalement différenciés, ce qui, nous le voyons en observant les éléments de notre corpus, ne peut s'appliquer à toutes les situations, notamment celles dans lesquelles on peut être à la fois scripteur et lecteur des énoncés. En revanche, celui qui prend en charge la communication est ici représenté comme incarnant une autorité, ce qui est intéressant dans le cadre qui nous occupe. La limite est alors que le récepteur est considéré exclusivement comme passif, ce qui est tronqué car il existe une inter-influence entre l'émetteur et le récepteur, qui n'apparaît pas dans ce modèle.

Ainsi, le concept de retour, de « feed-back » a-t-il pu être pris en considération et ajouté, sur le modèle plus complet de Riley et Riley :

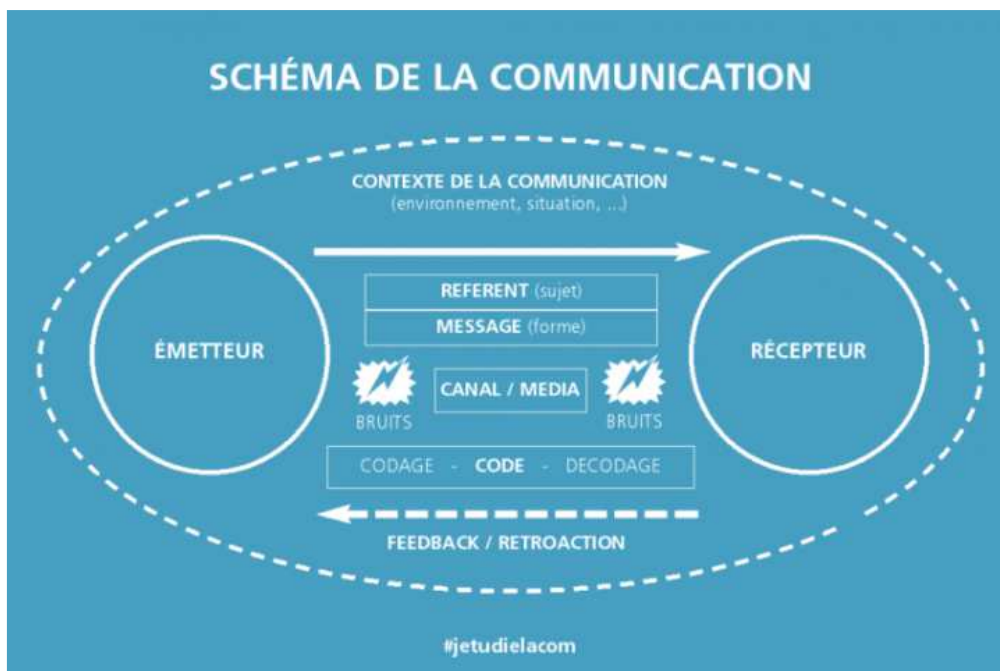


Figure 69. Modèle de Riley et Riley (1959)

On ne peut ainsi que remarquer ce que doit Jakobson (1963) aux modélisations techniques, et inversement, en constatant l’analogie avec le sien, lorsqu’il décrit ainsi le processus de communication :

Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d’abord un contexte auquel il renvoie (...) contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d’être verbalisé ; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (...) ; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d’établir et de maintenir la communication. (1963 : 213)

Comme nous l’avons esquissé en introduction lors de la présentation du plan, puis reconvoqué en *Partie II ; chap.1*, il schématise de son côté les différents constituants de la communication verbale de la manière suivante (nous les rappelons ci-dessous) :

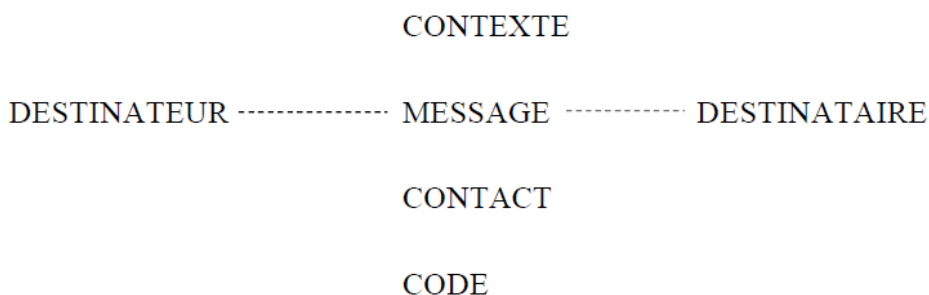


Figure 1a. Schéma de la communication verbale, d’après Jakobson (1963 : 214).

Le modèle de Jakobson diffère tout de même des modèles techniques précédents dans la mesure où celui-ci tente de s'affranchir d'une certaine vision abstraite et mécaniste de la communication. Aussi, selon Picard (1992), qui retrace l'évolution de ces modèles, pour aller dans le sens de l'interaction, on passe d'une conception statique et descriptive à une conception fonctionnaliste et dynamique. En effet, l'originalité du modèle de Jakobson est d'avoir relié à chaque facteur de la communication une fonction du langage, que nous rappelons brièvement ci-dessous, et qui aura inspiré nos premières schématisations, afin de ne rien oublier d'observer dans l'analyse des énoncés du genre *épistolaire éducatif*. Rappelons que nous avons ajouté des couleurs pour indiquer les liens et interpénétrations entre les éléments, afin de pas considérer chaque élément comme exclusivement séparé d'un autre.

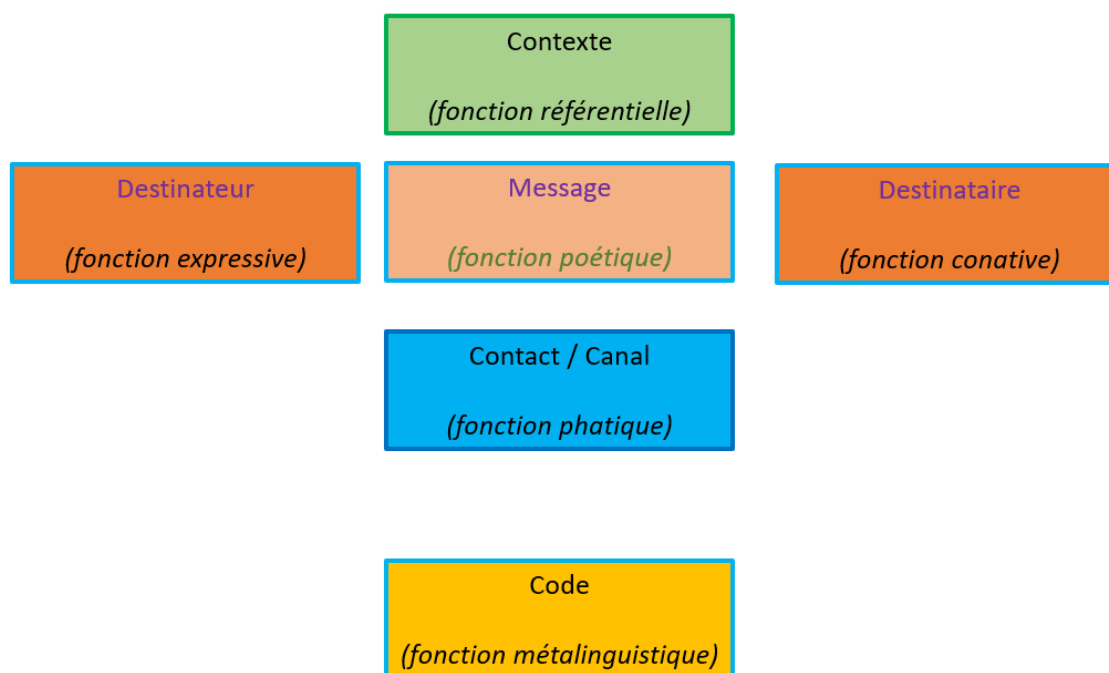


Figure 1c. À chacun des six facteurs inaliénables de la communication selon Jakobson correspond une des six fonctions du langage (entre parenthèses).

Ainsi :

- La fonction « référentielle » est associée au contexte. Toute communication s'inscrit dans un cadre spécifique duquel elle tire une partie de sa signification. C'est la raison pour laquelle nous avons convoqué le contexte historique de la relation École-familles en première partie (*Partie I ; chap. 1*), ainsi que certaines données sociolinguistiques à prendre en considération à l'échelle locale, lorsqu'il s'agit d'analyser une situation de communication concrète.

- Les fonctions « expressive » et « conative » : la première, est « centrée sur le destinataire [et] vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (1963 : 214) ; la deuxième, « conative », est relative au destinataire. En somme, le destinataire est engagé affectivement dans ce qu'il dit et, du même coup, exprime quelque chose de lui-même à travers son énonciation, expression

qui, vraie ou simulée, vise à agir sur l'autre. Ici, les données personnalisées de qui émet et de qui reçoit deviennent essentielles pour l'interprétation pragmatique des énoncés, nous le verrons dans les paragraphes suivants, notamment lorsqu'il s'agira de penser la schématisation d'identités sociales et discursives.

- La fonction « phatique » est relative au contact et tout ce qui tend à le maintenir, dont tout énoncé/prononcé qui sert essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, vérifier si le circuit fonctionne ou à attirer l'attention de l'interlocuteur. Dans l'*épistolaire éducatif*, puisqu'il s'agit d'écrit, il est très intéressant de constater que cette fonction est parfois incarnée par l'élève lui-même, le « *go-between* » de Perrenoud (1987) évoqué en citation liminaire et en *Partie II ; chap.1*, et c'est l'une des raisons pour lesquelles la bascule vers le *tout-numérique* est appréciée ou non.

- La fonction « métalinguistique », en d'autres termes, un discours sur le discours, s'exerce lorsque les partenaires de l'acte d'échange verbal nomment, analysent, corrigent ou vérifient qu'ils utilisent le même code pour une clarté sans failles, ce qui, en contexte scolaire, est davantage appréciable à l'oral, soit lors des cours, soit lors de rencontres *in vivo*, soit, de nouveau, fonction assumée par l'élève ou l'outil numérique.

- La fonction « poétique » est centrée sur la forme même du message, dont nous verrons en troisième partie, dans quelle mesure ces formes sont routinisées.

L'énumération de ces ingrédients nous aura permis de les mettre en relation avec ceux qui constituent la relation épistolaire entre l'École et les familles, conception traditionnelle nécessaire pour en comprendre les critiques, malgré le côté pratique de la modélisation schématique, en ce qui nous concerne. En effet, il est reproché à Jakobson de ne pas tenir compte de la dimension socio-psychologique des locuteurs et interlocuteurs reliés par des flèches unidirectionnelles, en tous les cas de ne pas les faire apparaître, à cause du mimétisme techniciste ou lacunairement mécanique qui tend à les représenter comme des machines. L'ère de la science-fiction se développant à cette époque, parallèlement au développement technologique, il semble logique que l'analogie homme/machine influence toutes les sciences, et non seulement la littérature. Toutefois, dans l'objectif de construire un schéma, certes inspiré préalablement par celui de Jakobson mais adaptable aux situations concrètes, revenons sur les critiques d'une modélisation jugée trop technique, leurs améliorations et ce à quoi nous arrivons pour l'*épistolaire éducatif*.

2. Une modélisation traditionnelle insuffisante

La schématisation de Jakobson, certes très inspirante pour nous, s'est avérée soumise à un certain nombre de critiques successives, que nous allons expliciter avant de proposer et décrire nos propres

schémas, dont nous avons déjà vu les éléments centraux en *Partie II ; chap. 1*, à savoir les énoncés et leurs supports, ainsi que l'élève dont on parle, rappelons-le, à la fois « messenger et message » (Perrenoud 1987).

La conception mécanique de la communication linguistique se heurte donc à quelques critiques, dont celle de Ducrot (1972), qui souligne que réduire la communication à la transmission d'informations entre deux personnes ayant une relation intersubjective égalitaire, unilatérale, et soit active ou passive, est réducteur. En effet, ce serait oublier tout ce qui préside aux émotions et sentiments, oublier les excès et les silences, ne pas tenir compte des actes de langage, la langue n'étant pas qu'un outil au service de la communication, un instrument ou un jeu que l'on utilise ou non, et que l'on peut ranger dans une boîte, le cas échéant. En effet, dans le cadre de nos énoncés, comment schématiser à partir du modèle de Jakobson uniquement ? Reprenons les bases de cette conception et essayons de lui apposer les éléments qui constituent ce genre de discours, en *figure 1d* ci-dessous. La première difficulté apparaît dès le début de la réflexion logique : « destinataire » au singulier.

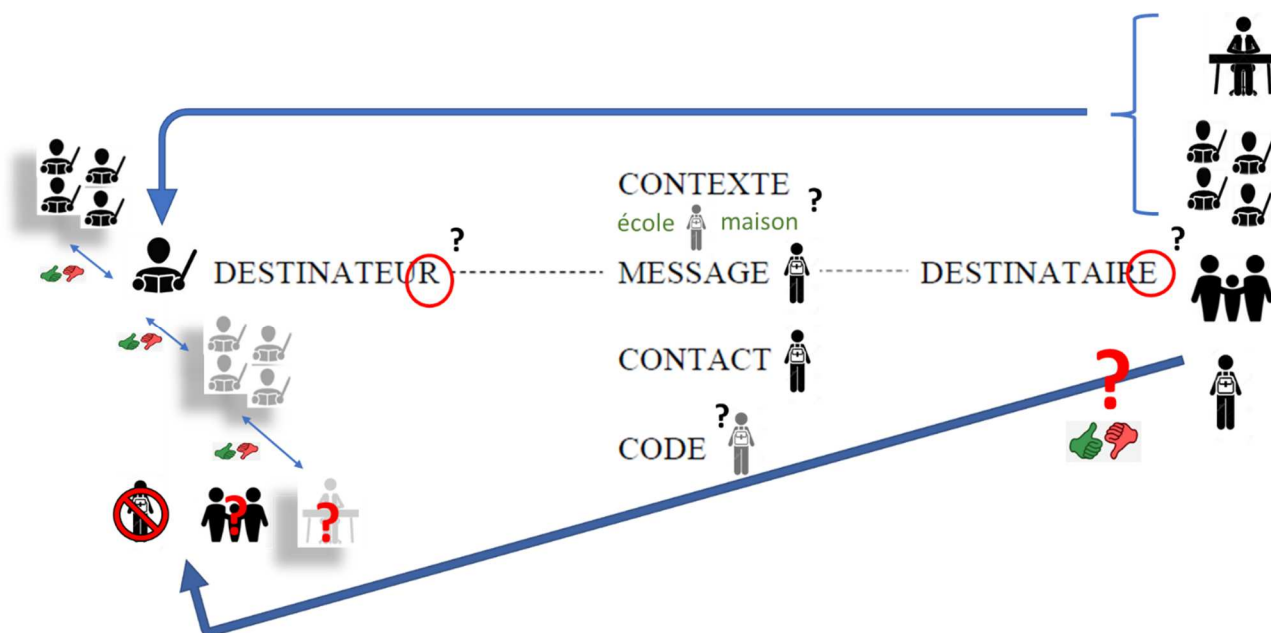


Figure 1d. Le schéma de Jakobson appliqué à l'épistolaire éducatif

Dans le cas de l'*épistolaire éducatif*, nous remarquons déjà que si nous souhaitons personnifier les éléments « destinateur » et « destinataire »⁸², nous nous heurtons à plusieurs problèmes. Premièrement, comme nous l'avons vu en *Partie II ; chap. 1*, ils sont multiples, mais des temporalités différentes empêchent pour autant une interprétation cacophonique de cette polyphonie, non simultanée. Il en est de même pour les destinataires directement concernés tels que les parents, qui,

⁸² Nous avons souhaité, pour alléger la lecture du schéma, remplacer les noms par des pictogrammes, ce qui ajoute une autre problématique non encore résolue à ce jour mais qui fera l'objet d'une autre recherche : la représentation sociale d'indicateurs de métiers, individus, familles, qui questionnent parallèlement les possibilités et limites de la modernisation des représentations graphiques.

généralement, n'apportent pas de réponse au message, sauf s'il s'agit d'une question, d'un remplacement de matériel, ou une réponse éducative en guise de *feed-back*.

D'autre part, Charaudeau (2009) évoque également le rôle institutionnel de chacun des sujets parlants, notamment des énonciateurs, pour ce qui nous concerne : « je suis là pour quoi dire, en fonction du statut et du rôle qui m'est assigné par la situation » (Charaudeau, 2009 : 21). Le chercheur fait référence au rôle institutionnel des énonciateurs, c'est-à-dire des personnes qui s'expriment dans un contexte de communication donné. Selon Charaudeau, ces énonciateurs ont un rôle déterminé par leur statut et leur fonction dans la situation de communication. L'idée principale est que le rôle d'un énonciateur est défini par les attentes et les normes qui lui sont assignées en fonction de sa position institutionnelle. Le statut et le rôle assigné à un énonciateur influencent la façon dont il s'exprime, les informations qu'il transmet et les actions qu'il entreprend. Ces facteurs institutionnels peuvent orienter les choix linguistiques, les stratégies de communication et les objectifs de l'énonciateur. En résumé, Charaudeau souligne que le rôle institutionnel des énonciateurs est un élément clé de la communication, et que leur statut et leur fonction déterminent en grande partie ce qu'ils sont censés dire et faire dans une situation donnée. Autrement dit, le destinataire, ici, c'est une position sociale, objectivement repérable, assumée par un sujet dans un certain contexte. Aussi, un même individu a plusieurs statuts sociaux, positions objectives qui s'actualisent dans chaque situation sociale précise, et dans ce cas, l'identité sociale des destinataires et destinataires est essentielle, car cette identité sociale sous-tend leur légitimité, enseignants et parents. Les autres destinataires potentiels sont, bien entendu, les autres enseignants, tour à tour destinataires et destinataires indirects des messages. Destinataires indirects dans la mesure où, parfois, en prenant connaissance d'une information, d'un événement, d'un point de vue évaluatif, leur énoncé constitue un *feed-back* vis-à-vis du précédent, volontairement ou involontairement, nous l'avons montré avec des exemples de dialogisme en *Partie II ; chap. 1*. L'alternance des destinataires/destinataires scripteurs intervient dans une temporalité non prédéfinie, difficilement bornable, ce qui complexifie ce schéma à différents titres et le rend nécessairement limité à cause de son côté statique.

Dans un dernier temps, rappelons que l'enfant, dans ce cadre, est à la fois destinataire (adressé ou simplement lecteur prévu), sujet du message qu'il transmet parfois lui-même, tout en étant également parfois responsable du « code » et, fort malgré lui, du contexte qui justifie de sa présence dans l'établissement scolaire. La schématisation uniquement inspirée par Jakobson devient alors plus complexe que celle envisagée au départ, lorsque nous poursuivions l'objectif de matérialisation d'une synthèse visuelle générique. Moirand (1979) et Kerbrat-Orecchioni (2009 [1980]) ont critiqué, après Ducrot (1972), le côté trop technique de cette modélisation en soulignant plusieurs problèmes « d'idéalisation théorique » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 [1980]) et proposent chacune un réaménagement de ce type de figuration, qui sera aussi de nature à nous inspirer, dans le but de faire

évoluer ce premier embryon schématique, qui aura eu pour vertu de faire émerger notre focalisation autour de la *personne*.

2.1. Moirand et l'aspect « socio-pragmatique » de l'écrit

Moirand (1979) complexifie le schéma de communication de Jakobson en ajoutant un nombre non négligeable d'éléments socio-pragmatiques, tels que nous les voyons représentés sur le schéma reproduit ci-après en *figure 70*. Nous y retrouvons, dans la même disposition, c'est-à-dire de gauche à droite, l'émetteur et le récepteur, mais les conditions de l'écrit apportent davantage de précisions. Le questionnement des 5W, lié à la situation spatio-temporelle, et l'objectif pragmatique, posé par le schéma de Bühler (1974), est de nouveau convoqué de manière explicite. Mais focalisons notre attention sur le « destinataire » et le « destinataire ». Tout d'abord, leur « statut social », leur « rôle », est pris en considération, *a priori* de manière égalitaire (même si nous verrons dans les paragraphes suivants que ce n'est pas le cas dans l'*épistolaire éducatif*), et l'on retrouve l'importance des « groupes d'appartenance », groupes qui semblent opposés par la matérialisation schématique, mais qui peuvent converger ou diverger dans la réalité. Ainsi, la question des « représentations » se pose, notamment en distinguant les référents, nommés ou suggérés, ainsi que les relations qu'ils peuvent entretenir. C'est la raison pour laquelle ils ne sont pas réellement incarnés par des énonciateurs, mais qu'une forme iconique d'hypéronymie graphique permet de souligner de la manière suivante : condition de production < écriture VS condition de réception < lecture.

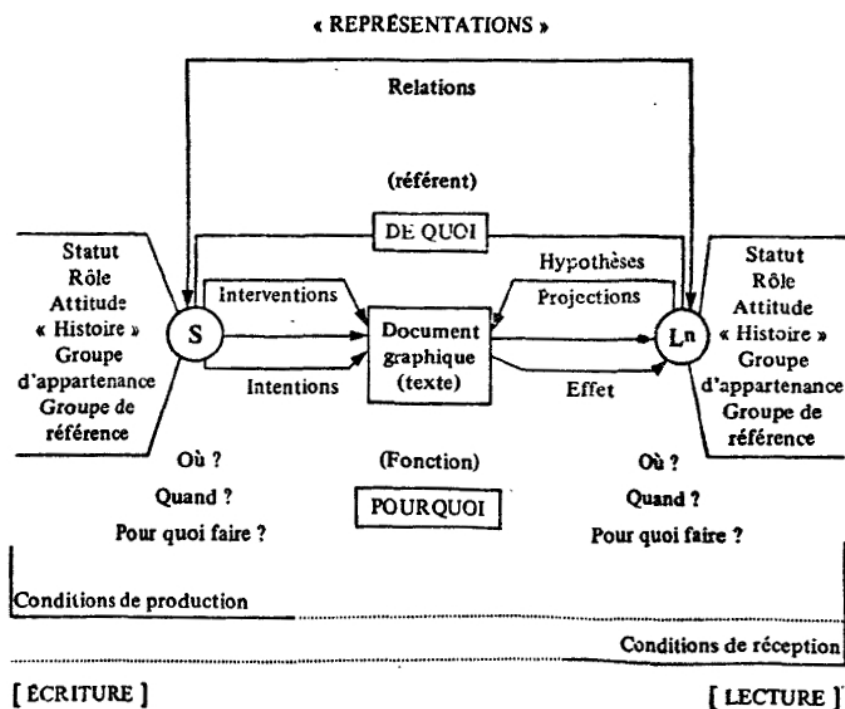


Figure 70. Schéma de la communication de Moirand (1979)

Ce qui suggère qu'au-delà, ou plutôt, au-dehors de la vision égocentrée de l'énonciation, une conception plus générale se dessine, conception générale qui ne l'annihile par pour autant, ne la nie pas, mais la subsume. Malgré l'apparition de données socio-pragmatiques sur cette conception graphique, la pluralisation des *personnes* jusqu'à leur dissolution sous les termes « écriture » vs « lecture » rejoint le postulat de Guillaume (1988 : 182) pour qui « le pluriel est l'ennemi de la personne » (*Partie III ; chap.1*), et nous conduit à en extraire ce que nous nommons un *énonciateur zéro* typique de certains genres de discours (panonceaux, recommandations sur des étiquettes, indications de distributeurs automatiques).

2.2. Kerbrat-Orecchioni et « l'univers du discours »

Kerbrat-Orecchioni émet également des réserves vis-à-vis de la schématisation de Jakobson, en synthétisant les différents points d'achoppement relevés par ses prédécesseurs : outre que l'émetteur -> récepteur ne soit montré qu'à sens unique, la réciproque n'est pas indiquée clairement, alors même qu'elle semble *a priori* évidente sur le schéma, construisant ainsi un système stoïque montrant un émetteur actif vs un récepteur passif, de telle sorte que celui qui reçoit le message n'ait plus qu'à le décoder, à partir d'un code montré comme unique, établi et connu. La chercheuse explique que parler, « ce n'est sûrement pas échanger librement des informations qui "passent" harmonieusement, indifférentes aux conditions concrètes de la situation d'allocation et aux propriétés spécifiques des partenaires de l'échange verbal » (2009 [1999] : 9). Elle ajoute donc au schéma un certain nombre de données annexes telles que les « compétences linguistiques et paralinguistiques » de part et d'autre du message, les « compétences idéologiques et culturelles », la « psychologie », les « modèles d'interprétation » ainsi que les « contraintes du discours », susceptibles, selon nous, de déterminer le genre.

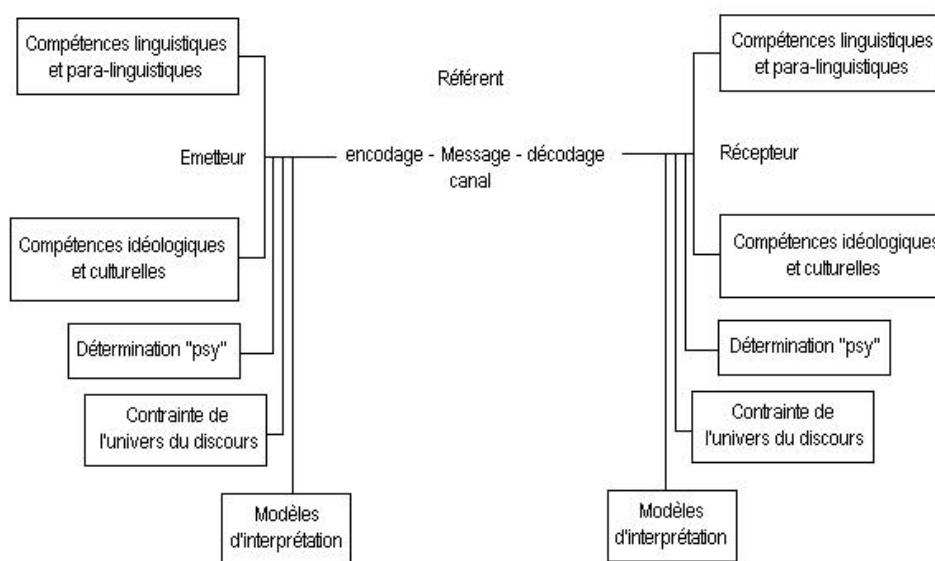


Figure 71. Modélisation de la communication, Kerbrat-Orecchioni (L'énonciation, 2009 [1980])

D'autre part, l'évolution diachronique des campagnes de *communication* le prouvent, les marques et les entreprises sont sans cesse à l'affût des modifications sociologiques et sociolinguistiques de leurs *cibles* ; c'est bien la raison d'être du concept d'*étude de marché*, qui permet d'analyser une niche, une cible de certains produits à vendre, et sa campagne de communication, et donc ses *codes*. Le *marketing* ne pourrait, par exemple, être étudié au seul prisme de l'aspect technique de la communication.

Il était nécessaire d'humaniser les premiers modèles, qui, rappelons-le, se sont inspirés de la communication des machines. Cela étant dit, c'est la machine, de la main de l'homme, qui s'est, à l'origine, inspirée de la communication humaine, et non l'inverse, même si notre époque hyperconnectée sème le trouble entre science-fiction et évolution technologique. Certes, ces modèles anciens gommant les contraintes sociales, les facteurs psychologiques ou encore les systèmes de normes, qui sont autant d'éléments qui influencent le fonctionnement des échanges langagiers, mais leur intérêt peut être considéré comme accessoire dans l'étude de la langue pour elle-même, une plus-value interprétative non systémique. Mais dans toute communication s'inscrit un certain nombre d'invariants, auxquels s'ajoute un rapport psychosocial nécessaire entre les interlocuteurs.

Pour ce qui est *du* code, autre notion sujette à quelques critiques, il ne peut être considéré comme parfaitement stable et homogène. L'objet « langue » en lui-même, « mosaïque de dialectes, sociolectes et idiolectes » (Kerbrat-Orecchioni 2009 [1999] : 7) ne peut suffire à remplir la modalité d'émergence du sens, d'autant que, même maîtrisé scolairement, il ne suffit pas forcément pour comprendre toutes les subtilités du discours et ses actes de langage. C'est la raison pour laquelle nous l'avons qualifié de « partagé ou non partagé » sur notre schéma intermédiaire en *figure 72* un peu plus bas, en raison de ses subdivisions potentielles, qui peuvent se révéler sources de malentendus. Kerbrat-Orecchioni l'explique clairement, il est nécessaire de prendre en compte les données extralinguistiques pour décrire et analyser les comportements langagiers, des codes qui dépassent le fait d'être locuteur confirmé en français, à l'aise avec la langue dite *normée*, et familier du lexique spécifique scolaire. On ne peut évacuer l'environnement non-verbal et la compétence idéologique qui régissent les discours, ainsi que leurs effets :

Les unités de contenu sont elles aussi extrêmement diversifiées quant à leur nature et leur statut (dénotatif/connotatif, explicite/implicite, littéral/dérivé, propositionnel/pragmatique, en langue/instancié, etc.), et qu'à une même séquence signifiante s'attachent le plus souvent plusieurs niveaux, hiérarchisés ou non, de signifiés hétérogènes. (2009 [1999] : 8)

Il serait toutefois excessif de penser que la schématisation ne prend pas en compte la différence entre message émis et message reçu, et la différence entre ce qui est pensé par l'émetteur, ce qu'il exprime réellement et ce qui est finalement entendu. Jakobson décrit cet état de fait en métaphorisant les perturbations du message par des « bruits », qui peuvent être physiques ou

psychologiques. Ce qui est intéressant, malgré les critiques du modèle de Jakobson, jugé simpliste et caricatural vis-à-vis de la réalité, c'est son analogie avec la communication enseignants-familles telle qu'elle apparaît décrite dans le sondage réalisé dans la partie précédente, évoquant justement le contexte (*Partie I ; chap.2*) : elle est la cible des mêmes critiques. Nous en approfondirons les éléments, notamment les relations entre les actants de la communication, mais pour ce qui est du *code*, puisque le schéma le montre trop *extérieur* aux individus. Nous y ferons un pas de côté en décrivant les éléments qui le constituent, à savoir : la place de la langue française, la question du bilinguisme et du multilinguisme, ou encore la charge de l'implicite, notamment en termes de langage non-verbal et comportemental, au sein d'une communauté éducative multipolaire et polyphonique, dont les incarnations réelles et les actions langagières factuelles ne se comprennent pas toujours.

Kerbrat-Orecchioni, outre tous les éléments nécessaires ajoutés, axe notamment sa critique sur l'idéal que suggère un schéma de communication à vocation universelle, à savoir qu'il serait, de fait, adaptable à toutes les situations. Or, il est inexact de faire croire qu'il suffit que le code soit commun pour que l'information donnée soit bien reçue du destinataire ; s'agissant de la langue, même si les partenaires appartiennent à la même communauté linguistique, ils ne parlent pas forcément le même langage. En effet, l'acte d'informer et de parler ne consistent pas à encoder une donnée préexistante, ce qui est presque encore plus vrai dans un contexte scolaire, où l'enseignant, au sein de sa classe, ne cesse « d'enfreindre en permanence les maximes conversationnelles élémentaires (Grice, 1979) (ne pas redire ce que l'autre sait déjà, ne rien lui cacher de ce que l'on sait, *etc.*) » (Bucheton, 2014 [2009] : 15).

Ainsi, il est nécessaire de prendre en considération les manières dont le sens se constitue et apparaît (connotatif, implicite, pragmatique...), les situations discursives (conditions de la communication et du genre discursif), les compétences du locuteur (linguistique, communicative, culturelle, idéologique...), les statuts, les représentations, *etc.* : « des contraintes supplémentaires fonctionnent comme autant de filtres limitant les possibilités de choix (et orientant symétriquement l'activité de décodage), filtres qui relèvent de deux sortes de facteurs : les conditions concrètes de la communication, les caractères thématiques et rhétoriques du discours, et les contraintes de *genre*. » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 [1980]).

2.3. Charaudeau et la prise en compte de la nature des pôles

Charaudeau (2007), souligne, lui aussi, l'aspect réducteur des modèles inspirés des schématisations techniques. En effet, même si la communication technique s'inspire de la communication humaine, c'est-à-dire entre deux pôles émission/réception qui sont des êtres humains qui communiquent entre eux, recalquer la communication humaine sur les schémas techniques simplifie à outrance en effaçant des éléments de sens nécessaires, à savoir : la nature des pôles entre

lesquels circule le message. Ces schémas ne précisent pas s'il s'agit de machines ou d'êtres humains qui communiquent, leurs conditions de production, leurs objectifs communicationnels, ainsi que la complexité du codage que constitue leur référence d'interprétation respective. Il ajoute l'importance de prendre en compte les éléments qui sont de nature à perturber le processus de transmission, le contenu du message et les problèmes d'intercompréhension : du côté humain, les possibilités de réaction, d'interruption et différences de « références d'interprétation », et, du côté de la machine, les divers problèmes techniques possibles.

Dans *l'épistolaire éducatif*, nous avons les deux : tous ces éléments se mêlent et rendent complexe sa modélisation, d'autant plus que l'apparition et l'utilisation grandissante des outils numériques ajoutent une dimension technique à ces « références d'interprétation ». En effet, au-delà des possibles *bugs*, tous les individus n'en ont pas le même usage, ni la même vision de l'usage, l'aspect pratique et permanent étant parfois vécu comme intrusif, de la sphère professionnelle à la sphère privée, et réciproquement du point de vue des parents (voir questionnaires traités en *Partie I ; chap. 2*). L'opportunité de la facilité et du gain de temps permis par l'automatisation des messages tend à brouiller certains codes de transmission, et ceci n'est pas mesurable ni modélisable. Ajoutons à cela le haut degré de non-dits, de silences et d'implicite que comporte ce genre de discours, tel que nous l'avons décrit dans le précédent chapitre, un vide impossible à modéliser et pourtant typique du genre (contraintes spatio-temporelles, syntaxe, lexicale et pragmatique).

Pour conclure sur ce point, nous constatons que ces schématisations, jugées trop techniques par les critiques, ne prennent pas en compte, à la fois la complexité énonciative et les contraintes logistiques et spatio-temporelles de l'énonciation, comme celles de la réception. En revanche, une question reste posée : faut-il vouloir ré-incarner l'énonciation, si l'on s'éloigne d'un *statu quo* potentiel qui ne prend pas en compte notre propre disparité énonciative ? Et c'est là que, peut-être, la question des genres de discours s'incarne à son tour : plutôt que dans l'individu, il tend à s'éloigner de l'égoïsme pour se fondre dans un concept plus global.

3. Schématisation de l'épistolaire éducatif : le tout et ses parties

En observant notre corpus, et au vu de ces différentes réflexions successives, nous ne pouvons que les mettre en relation avec la réalité des préoccupations de chacun des actants, et ces schémas techniques seraient insuffisants pour analyser les énoncés tels quels. De l'énonciateur à l'énonciation, le lien semble tautologique, mais énonciation ne veut pas toujours dire énonciateur, au singulier, tel est le cas dans le genre *épistolaire éducatif*, qui constitue une unité, et ouvre la voie à une reconsidération pratique des éléments qui constituent la scène énonciative. Dans la logique des genres de discours, de l'énonciateur à l'énonciation, passons de l'émetteur, des émetteurs, à l'émission, et

des récepteurs à la réception, et ce qui importe, c'est de constater que le tout ne vaut pas que la somme des parties, ni pour l'émission, encore moins vis-à-vis de la réception.

3.1. La « situation d'énonciation » selon Culioli

Le terme *énonciation* ne signifie pas la même chose chez Benveniste et chez Culioli, quand bien même ils s'attachent tous deux à intégrer la subjectivité dans une conception qui ne se focaliserait pas presque exclusivement sur la langue. Culioli soutient qu'il existe deux types d'énonciation, l'énonciation de l'énonciateur et l'énonciation de l'énonciataire. L'énonciation de l'énonciateur est liée à la production d'un message alors que l'énonciation de l'énonciataire est liée à la réception et à l'interprétation de ce message. Selon Culioli, l'énonciation est un processus dynamique qui implique une interaction entre l'énonciateur et l'énonciataire, nécessaire à prendre en compte pour comprendre le sens d'un message.

Culioli (1973) fait intervenir le sujet parlant au centre de ses préoccupations à travers la notion de co-énonciateur, notion qui sous-tend l'idée que l'énonciation est une co-énonciation. Pour Culioli, les deux rôles d'émetteur et de récepteur sont assumés simultanément par les deux interlocuteurs : « les deux sujets énonciateurs sont les termes primitifs sans lesquels il n'y a pas d'énonciation » (1973 : 88). Autrement dit, tout émetteur est simultanément son propre récepteur et tout récepteur est un émetteur en puissance. Dans un contexte institutionnel, la situation est encore plus complexe, l'énonciation étant prise en charge par des énonciateurs individus qui incarnent des énonciateurs rôles, de même que pour les récepteurs, à la fois individus et rôles. Ce qui veut dire que tout émetteur, tout récepteur, est simultanément double-émetteur et double-récepteur, dont les dominances de positionnement (individu et/ou rôle social) vont conditionner l'interprétation du message. Cette situation impose à chacune des personnes en jeu une certaine « négociation intersubjective » (Normand, 2012), qui contredit de fait l'harmonie et la transparence supposées par le schéma de Jakobson, mais croisera la notion plurielle de sujet(s), qui sera développée en *Partie III ; chap.1*.

Pour Culioli, il est nécessaire de se mettre d'accord à coups de « calfatage » au niveau trans-individuel, car l'intersubjectivité est le lieu où se jouent l'image de soi, de l'autre, l'image que l'on a de l'autre, et l'image qu'on imagine de soi chez l'autre. La communication École/familles est cependant – en théorie – objectivée par l'instance institutionnelle, qui instaure un espace de coopération obligatoire mais négociée, entre des sujets dont le rôle social permet une relative mise à distance de l'individu face à un autre individu. Chacun des partenaires de l'échange fournit de l'information à l'autre, même par son silence, et c'est la raison pour laquelle Dupuy insiste, en parlant de communication, sur le fait qu'il soit moins question des sujets en tant qu'individus eux-mêmes que de leur « environnement cognitif », de telle sorte que deux « sujets qui communiquent sont alors caractérisés comme cherchant à modifier leur environnement cognitif commun » (Dupuy, 1992 : 76).

Ceci impose alors, à la fois de laisser un certain degré de *jeu* et de manier habilement le « calfatage », pour reprendre la métaphore de Culioli, surtout dans un contexte dans lequel chacun des actants nourrit des attentes formelles par rapport à l'autre, alimentées paradoxalement par l'affectivité portée par l'enfant, raison d'être et outil du « calfatage ». Nous étudierons précisément en *Partie III* par quels moyens grammaticaux (choix des personnes grammaticales et des temps verbaux) l'énonciation s'incarne ou se désincarne en fonction des informations et des objectifs communicationnels des générèmes de l'*épistolaire éducatif*.

3.2. Des relations inégalitaires sur la scène énonciative

Selon Parret (1989), philosophiquement, le sens d'un message se construit sur « la théâtralisation généralisée de la vie communautaire, le jeu quotidien des simulacres, consciemment ou inconsciemment assumés, le partage des rôles, la métaphorisation et la figuration de nos paroles... ». Nous retrouvons dans cette citation la prédominance supposée du rôle social sur l'identité de l'individu isolé. Autrement dit, au travers de l'échange verbal, ce n'est jamais de l'autre ou de soi dont il est question, mais d'une *image* de soi et d'une *image* de l'autre construite par les choix énonciatifs, en fonction des enjeux de la communication. Ce paragraphe ouvre une parenthèse descriptive nécessaire à la compréhension de ce qui permet à l'échange d'atteindre ou non ses objectifs sans tensions ni malentendus. Si la présence d'un co-énonciateur implique de fait une altérité vis-à-vis de l'énonciateur, le schéma standard de Jakobson représente plutôt une relation *a priori* égalitaire entre eux, partageant idéalement le même code, pour une communication toujours réussie. Comme nous l'avons dit, dans un rapport de communication concret, surtout dans un cadre institutionnel avec une multiplicité de personnes, aux formats de production et de réception différés et asymétriques, cette réciprocité idéale s'avère impossible. Afin de montrer tous les éléments qui constituent la communication École/famille, nous avons tenté de complexifier le schéma *Id*, à l'aide des conceptions que nous avons décrites dans les chapitres et paragraphes précédents. Nous y retrouvons les individus matérialisés par leur rôle, sous forme de pictogrammes, les supports de l'écrit ainsi que les étiquettes de ces sous-genres et générèmes, l'élève au centre, « messenger et message » (Perrounoud, 1987). La difficulté demeure dans la matérialisation graphique des dissymétries entre les personnes (qui parle à qui ? à quel moment ? dans quel but ?) et l'intersubjectivité, qu'il y ait échange explicite entre les individus ou non.

Ce qui fait que l'enseignant est vu comme un enseignant au sein de sa classe, au-delà de « l'alibi institutionnel » (Charaudeau, 1993) de la configuration situationnelle de la classe qui régit notamment la gestion et la valeur de la prise de parole, c'est qu'il faut également qu'il soit reconnu en tant que *sujet compétent*, c'est-à-dire que l'identité du sujet soit partie intégrante d'un « contrat de communication » (*op.cit.*). Charaudeau explique que l'enjeu de l'identité du sujet apparaît dès lors

qu'il y a discours, question qui s'avère inévitable pour l'analyse de nos situations d'énonciations. Pour lui, il est nécessaire d'interroger le double rapport du sujet en tant qu'individu discursif et social, et la manière dont se régule l'interrelation entre ces deux modes. Nous étudierons en *Partie III ; chap.1* que les choix énonciatifs de *personnes* opèrent, plus ou moins de cette manière, une division interne et parfois externe du sujet, sa pluralisation potentielle. Mais en quoi la situation de communication propre à un genre est-elle un cadre dans lequel se met en scène ce « jeu entre identité sociale et discursive » ? Si la scène discursive est le lieu de la construction de l'identité sociale, l'identité discursive, quant à elle, se négocie dans le champ de la scène sociale, afin, comme l'explique Charaudeau (2009), que « le résultat de cette combinaison produise un “je-nous”, une identité du singulier-collectif » qui exprime toute la tension, ou plutôt l'ubiquité potentielle à l'œuvre dans les apparitions du sujet sur la scène sociale. Il s'instaure donc, entre ces deux partenaires, une sorte de co-évaluation réciproque, qui légitimise la compétence de l'autre dans son rôle de *sujet qui communique* autant qu'il est *communiqué*. On peut dire que, selon ce principe d'interaction, il y a l'autre et il y a moi, mais en même temps « l'autre constitue le moi », l'acte de communication étant le résultat d'une *co-construction*. Le chapitre suivant permettra de développer ce postulat, à l'aide d'autres points de vue théoriques concernant la personne, qui nourrissent et complexifient joliment cette conception. Ce qui importe ici, c'est de montrer que cette *co-construction* n'est pas égalitaire, dans la mesure où les mises en discours respectives ne le sont pas, et que les rôles fonctionnent sur un mode hiérarchique assez immuable et traditionnel. Que l'enseignant s'adresse à l'élève ou à ses parents, ils se trouvent les uns et les autres dans une relation inégalitaire consentie ou non-consentie. Cette intersubjectivité est matérialisée sur la *figure 72* ci-après par les flèches doubles colorées.

Dans cette figuration, imparfaite car à la fois complexe et non exhaustive, les destinataires directs matérialisés en rouge sont ici l'élève et ses parents, et en vert, les destinataires indirects, que sont les collègues et les personnels de direction. Là où cette scénographie est intéressante, mais aussi potentiellement problématique, c'est que cette constellation de destinataires n'implique pas des relations symétriques. Si les enseignants se trouvent dans une relation égalitaire entre eux, en tous les cas officiellement, car l'absence de hiérarchie n'annihile pas les diverses influences ni les confrontations de valeurs, ils sont bien les seuls dans cette configuration. Vis-à-vis de l'élève, la situation est somme toute logique, puisque l'enseignant représente l'autorité institutionnelle, donc il ne peut y avoir égalité entre eux, ce qui n'est en aucun cas un frein au respect, à la bienveillance, et à la prise en compte des états mentaux et psychologiques des élèves, leur liberté d'expression et leur sentiment de contrôlabilité des activités proposées au sein de la classe.

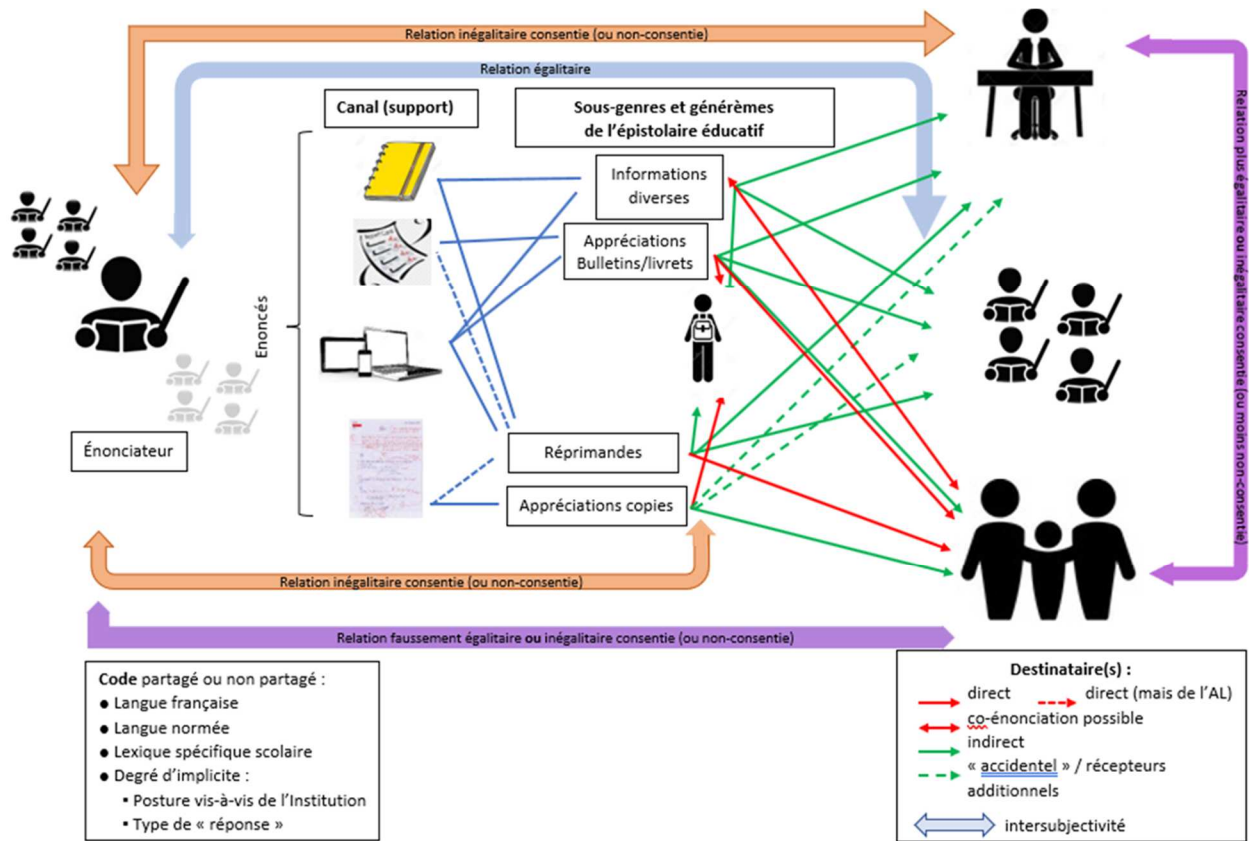


Figure 72. Schéma de communication construit à partir des conceptions de Jakobson, Benveniste, Culioli

Mais en tant qu'évaluateur, non évalué en retour par l'élève, ni par ses parents, ni par ses pairs, la relation ne peut qu'être inégalitaire, et donc consentie ou non-consentie, en fonction du degré de légitimité reconnue à l'enseignant. Il en est de même par rapport aux parents, avec deux différences majeures : les deux actants ont autorité sur l'enfant, mais *a priori* pas au même endroit ni au même moment. L'enseignant n'a pas autorité sur les parents, en théorie, bien entendu, car il peut exister toutefois une certaine influence et/ou des rapports de force, souvent déterminés par la catégorie socio-professionnelle des parents, ou l'âge de chacun, si le parent a été élève de l'enseignant par le passé, son enseignant ou formateur lui-même, voire encore s'il est son supérieur hiérarchique (personnels de direction ou d'inspection). Or, si l'enseignant a une autorité sur l'élève, 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 contestations si cette autorité n'est pas perçue comme légitime, ce qui est à prendre en compte dans l'interprétation des écrits, notamment pour ce qui concerne les actes de langage : l'enseignant fait-il autorité sur l'élève ou sur ses parents ?

C'est alors qu'apparaissent d'autres rapports de force potentiels, c'est-à-dire que dans les destinataires indirects, apparaissent aussi les personnels de direction, avec lesquels l'enseignant entretient une relation inégalitaire également, consentie ou non consentie si des désaccords majeurs viennent l'entacher. Dans ce cas, si rapport de force il y a, si un conflit naît dans les zones grises des textes officiels et des rapports humains, de quel côté penchera la balance du chef d'établissement, des

collègues ? Ce rapport de force peut avoir une incidence forte sur la réussite ou l'échec du message, et de l'acte de langage. En effet, Kerbrat-Orecchioni (1992) rappelle que la communication verbale autorise une « *incompréhension* partielle », et que le message peut subir, dans une certaine mesure, une dégradation, comme le signalent Fuchs et le Goffic (1996), reprenant la théorie de Culioli (1975 : 122) : « la dissymétrie entre production et reconnaissance, la non-coïncidence entre les systèmes des énonciateurs imposent de placer au centre de la théorie linguistique des phénomènes jusqu'alors rejetés comme des "ratés" de la communication ».

Ce qui nous conduit à convoquer de nouveau Moirand (1979), lorsqu'elle dresse une liste des pratiques discursives au sein d'écrits professionnels caractérisés par leur caractère pragmatique. Certes, la raison d'être de ces énoncés est essentielle, mais ils ne peuvent atteindre leur objectif que si les paramètres qui configurent le statut des interactants sont bien analysés, et cela ne peut se faire de manière trop globale sur le terrain : chaque établissement, en tant que lieu social à la fois national mais ancré dans un territoire, se doit de prendre en compte les rapports entre énonciateurs et destinataires. Ainsi, nous pourrions intégrer dans un schéma ou un tableau adaptable sur le terrain en fonction de la situation réelle, les paramètres suivants (Moirand, 1979) :

- Statut socio-économique des uns et des autres (+ / - / =)
- Âge et/ou niveau cognitif supposé (+ / - / =)
- Identité ou différence culturelle et politique
- Niveau de connaissances
- Rapports familiaux ou non familiaux
- Statut universel ou particulier

Ce dernier point n'est justement pas très transparent, dans le contexte du bulletin scolaire, contexte dans lequel ces « statut universel » vs « statut particulier » sont réellement importants. En effet, il n'est pas aisé de savoir, malgré l'ancrage institutionnel, si l'énonciateur se considère comme « particulier » ou appartenant à un « groupe socioculturel défini ». Disons également qu'il peut se considérer lui-même comme « particulier » mais qu'il peut être considéré par l'autre comme « groupe socioculturel défini » (masse indistincte des *profs*). Idem du point de vue de l'énonciateur vis-à-vis du ou des destinataires : l'enseignant sait qu'il s'adresse à un ou plusieurs particuliers, l'élève et/ou ses parents – et que ses collègues liront ces écrits – mais qu'il peut tout à fait être considéré, de manière totalement détachée, qu'il s'adresse au « groupe socioculturel défini » des parents, d'où, parfois, cette impression d'énoncés impersonnels (voir enquête *Partie I ; chap. 2*), que nous constaterons avec l'analyse des sujets (*Partie III ; chap.1*), accentuée par les appréciations routinisées voire figées (*Partie III ; chap.3*).

Ainsi, nous analyserons ces pratiques discursives particulières en observant si l'énonciateur s'inscrit dans son énoncé ou non, et de quelle manière, à la première (ou référentiellement équivalente) ou à la troisième personne. En effet, dans *l'épistolaire éducatif*, la « non-personne » de

Benveniste n'est pas toujours l'élève, et l'enseignant peut également parler de lui à la troisième personne, s'impliquant dans son énoncé comme non-personne également, se positionnant lui-même au sein de son groupe socioprofessionnel : « Mais de la 3^e personne, un prédicat est bien énoncé, seulement hors du "je-tu" ; cette forme est ainsi exceptée de la relation par laquelle "je" et "tu" se spécifient. Dès lors, la légitimité de cette forme comme personne se trouve mise en question » (Benveniste 1966 : 228). L'utilisation de la personne dans le genre *épistolaire éducatif* fera l'objet d'une exploration plus avancée en *Partie III ; chap. 1*. Le concept lui-même de « non-personne » pour la troisième personne sera interrogé, dans la mesure où la diversité morphologique et l'ubiquité des formes de troisième personne ne permettent pas une dichotomie si étanche entre les personnes intersubjectives et une personne grammaticale qui serait totalement exclusive de la situation d'énonciation.

Le terrain de la linguistique énonciative rejoint alors celui des genres de discours, qui vont confronter l'espace de leurs normes respectives et leur degré de variation potentielle. Les mêmes questions se posent : quelles formes choisir pour quel(s) destinataire(s) et quelle fonction du message ? Pourquoi telle forme et non telle autre ? Pourquoi ces formes se stabilisent-elles et comment ? Lorsque les enseignants ou les parents se trouvent confrontés à l'écrit pour communiquer les uns envers les autres, le genre de discours va régler/réguler l'énonciation, mais quelles subjectivités écrivent à quelles autres subjectivités ? En fonction de quels(s) code(s) ? Nous avons précédemment montré l'importance de l'implicite dans le genre, qui nécessite de partager un ou plusieurs codes : la langue française, tout d'abord, le rapport à la langue normée sur des critères scolaires, et le type de réponse attendue : verbale ou éducative.

3.3. Communautés linguistiques et rapport à la norme scolaire

Concernant les compétences linguistiques à construire, notamment à l'écrit, est apparu récemment le concept de *littératie*, néologisme créé à partir de l'anglais *literacy*, que l'Unesco définissait en 2006 comme : « La capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et d'utiliser du matériel imprimé et écrit, dans des contextes variables ». La littératie suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel, et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. Dans le langage courant, le terme aurait tendance à remplacer l'expression « lecture-écriture », et les études Pisa le définissent comme une « habileté à acquérir, à créer, à associer et à transmettre un sens dans une multitude de contextes », afin de développer son potentiel et prendre une part active dans la société. Tout l'enjeu de l'école, à ce titre, serait de pouvoir réduire les inégalités en termes d'alphabétisation, et de permettre à chacun de progresser, indépendamment

de sa « littératie précoce », c'est-à-dire tout ce que sait faire un enfant avec l'écrit avant que cela lui soit enseigné, autrement dit, principalement au sein de sa famille.

3.3.1. Le bilinguisme et multilinguisme à l'école

Il existe plusieurs configurations dans lesquelles certaines familles sont en décalage avec la langue enseignée à l'école et parfois la langue française elle-même. Certaines familles sont elles-mêmes bilingues ou multilingues, tandis que d'autres ne sont pas francophones du tout : dans ce cas, c'est réellement l'enfant qui constitue le messenger et le code dont nous avons parlé dans les paragraphes précédents. Les conflits armés européens, ou sur d'autres continents, ont généré un certain nombre de migrations qui ont conduit des populations réfugiées à arriver en France, et des « mineurs isolés » à intégrer le système scolaire français. L'accueil de ces jeunes est encadré par la circulaire 2012 régissant les structures UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés) et les institutions telles que le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs). De nombreux dispositifs sont mis en place dans les territoires pour permettre un accueil au plus près des besoins (dans la limite des moyens réellement mis en place).

À échelle locale, les enfants de familles multilingues francophones sont généralement pris en considération dans leur bilinguisme, remettant en question la pertinence du figement de certaines expressions françaises telles que « langue maternelle », lorsque l'on constate ce type d'exemple de remarque manuscrite à la suite d'un bilan de compétences langagières en fin de cycle 1, l'enseignante défigeant l'expression pour mettre sur un plan inclusif la mère et le père parmi les parents, dans un souci d'équité, sans toutefois nommer la langue des parents – de fait *étrangère* – alors qu'elle nomme le « français » :

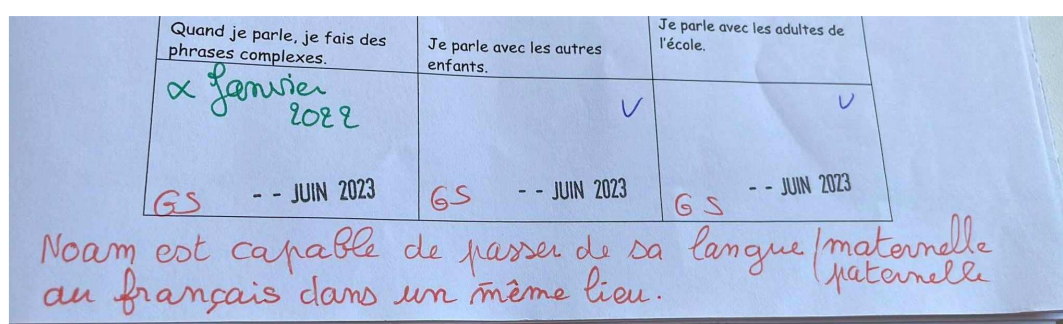


Figure 73. Remarque manuscrite sur les langues utilisées par l'enfant en classe

Cette remarque, considérée comme un compliment de la part de l'enseignante, a pu interroger les parents pour les raisons évoquées précédemment, d'autant plus que ce type de remarque n'opère que dans des classes sociales considérées comme *supérieures*, jamais dans un contexte dans lequel on considère la langue de la famille comme un frein à l'intégration plutôt qu'une plus-value culturelle.

3.3.2. L'hétérogénéité sociale

Évoquant l'hétérogénéité sociale, Labov (1976) définit une communauté linguistique, non pas seulement par la langue utilisée et les usages, mais par le partage des normes quant à la langue, et l'existence d'une norme dominante et de normes cachées qui « sous-tendent l'emploi du langage et protègent l'appartenance locale à un groupe ». Ce rapport à la norme permet de distinguer ce qui correspond aux pratiques langagières familières d'individus ou de groupes et ce qui correspond à des comportements ou attitudes langagièr(e)s en relation avec les normes sociales inscrites dans la langue, dans le lexique en particulier, mais aussi dans les formes syntaxiques ou la prononciation. Ainsi, les travaux de sociolinguistique ou de sociologie du langage de Bourdieu (1982/1983), Bourdieu & Passeron (1964) et de Labov (1973/1976/1978) ont pu mettre l'accent sur le fait que les locuteurs des classes sociales défavorisées reconnaissent une norme dominante, l'expriment dans leur jugement, mais cela ne signifie pas qu'ils adhèrent aux valeurs sociales qui lui sont associées. Ils peuvent même simuler leur adhésion ou se rebeller par une attitude passive. La norme dite dominante – et corollairement l'ensemble des éléments de culture et de valeurs qui vont avec – est souvent vue comme imposée, par un effet de violence symbolique, à l'ensemble des locuteurs d'une communauté, qu'ils s'y opposent ou qu'ils pratiquent à son égard une stratégie « adhésion à éclipses » (Hoggart, 1970).

Si l'on prend en considération « l'idéologie unilingue » (Boyer, 2017), qui corrobore les propos de Bourdieu concernant l'unité liée à la création de l'État français, l'Institution scolaire reste dans un idéal à la fois inclusif et exclusif, car, tout en cherchant à conserver un support commun, il en exclut les variantes (sociales, dialectales, accentuelles). L'excès de cette exclusion peut déboucher sur une forme de discrimination linguistique : c'est le concept de *glottophobie* développé par Blanchet (2017). En fonction de la zone géographique dans laquelle ils exercent, les enseignants se trouvent parfois dans une situation de dilemme, entre accueillir la parole de l'autre telle qu'elle est, et pratiquer, évaluer en fonction d'une langue normée qui, corollairement, délégitimise celle de certaines familles. De leur propre aveu (voir réponses au questionnaire en *Partie I ; chap. 2*), l'équilibre est parfois difficile à trouver pour choisir les mots justes, notamment à l'écrit, afin d'être entendu et compris, « pris au sérieux » et « bien parler » sans passer pour condescendant auprès des familles.

3.3.3. Deux formes d'usages du langage à l'école : une diglossie invisible

Le sociolinguiste Bernstein (1976) définit deux formes d'usage du langage : l'une dite « formelle », qui correspond à la langue normée, et l'autre « commune », qui correspond à la langue familière. Il tente de prouver que dans la forme de langage utilisé dans la famille et la communauté, réside le principe d'explication de différence dans le développement intellectuel et dans le mode de relation à l'autorité et aux normes. L'ordre social et les principes de domination sont intériorisés et

visibles dans la langue, et notamment le rapport à l'implicite : « l'importance de l'implicite dans la communication, les variations de l'implicite révé[er] les modes d'intégration et de régulation des groupes ».

Ce qui signifie que peuvent apparaître un certain nombre de malentendus à l'école, notamment au sein des classes sociales pour lesquelles la « langue commune » est différente de la « langue formelle », ce qui n'est pas le cas des classes sociales dominantes. Par conséquent, les classes sociales dites « inférieures » se retrouvent en situation d'inégalité dès le début, dès l'entrée à l'école, car elles se trouvent dans une situation de diglossie, et se voient contraintes de déployer des compétences – habileté extrême mais invisible et nullement reconnue – de *traduction* systématique d'une langue à l'autre. En sociolinguistique, la diglossie désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques coexistant sur un territoire donné et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure au sein de la population. Les deux variétés peuvent être des dialectes d'une même langue ou bien appartenir à deux langues différentes.

Mais quels sont les effets de la diglossie à l'école ? Labov (1977), comme Vermès (1997) ou Bautier & Rochex (1997), Bautier (2001), Bautier & Rayou (2013a), montrent que, malgré les erreurs des élèves concernant le système linguistique standard de l'école, ces erreurs ne peuvent pas seules expliquer les difficultés scolaires, les difficultés à entrer dans l'écrit en particulier. C'est alors que la situation de diglossie, c'est-à-dire la situation de minoration linguistique et sociale dans laquelle se trouvent les jeunes natifs de milieux populaires ou issus de la migration, peut être une ou la source des difficultés. Cette situation peut avoir des effets sur les attitudes des élèves – et des parents – à l'égard de la langue, et de certains de ses usages.

Par conséquent, la posture des élèves peut osciller entre méfiance et défiance, car comme le souligne Hoggart (1970), « la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire un sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas « nous » (...) « Pour les classes populaires, le monde des "autres" se désigne d'un mot "eux" ». Le langage normé, comme celui qui est dominant dans l'école, est perçu comme le langage « du monde des eux » et les valeurs qui lui sont associées sont alternativement reconnues positivement et objet d'une défiance systématique par comparaison avec les valeurs sûres, fortes, de solidarité et de connivence qui tissent les relations de la vie quotidienne dans l'univers du « nous ». Ainsi, cette distinction entre attitudes à l'égard de *la langue de l'école* et les pratiques liées à des modes de socialisation dans l'utilisation du langage est utile pour étudier des phénomènes particulièrement actifs dans le cadre scolaire.

Le lien historiquement établi par l'École entre langue et savoir conduit certains élèves à l'identification des savoirs eux-mêmes à la langue qui les construit et les véhicule, reportant ainsi sur les savoirs les valeurs – souvent de façon négative – qui sont attachées par ces mêmes élèves à la *langue de l'école* et des enseignants. Mais cette distinction, cette prise de conscience est primordiale, si le corps enseignant ne veut pas attribuer, à ce qui relève d'attitudes face à la langue, une incidence de nature cognitive sur les apprentissages. Compte tenu de la spécificité française du rapport à la norme, les productions linguistiques visant à une affirmation identitaire, voire à une opposition entre les « eux » et les « nous », ne sont certainement pas sans incidences sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves qui les produisent. Ces incidences peuvent se manifester par des comportements de stigmatisation, de moindre attention à ces élèves en termes d'aide aux apprentissages, de contestation systématique de leurs prises de parole maladroite, voire d'exclusion inconsciente (Bautier, 2001).

Un demi-siècle après les premiers travaux sur cette question, la langue des élèves - principalement de milieux populaires – est toujours considérée, du moins par les enseignants et l'institution, comme très différente des attendus, et souvent comme à l'origine des difficultés scolaires des élèves. « Une idée courante est, pour le dire de façon polémique, que "les riches" ont "un langage riche" et que "les pauvres" ont un "langage pauvre" (...) Elle s'accompagne d'une autre idée parallèle : autrefois "on" savait le français, maintenant tout va mal : les enfants n'apprennent plus l'orthographe, on regarde la télévision... » (François, 1983). Aujourd'hui, le rapport addictif aux écrans et aux jeux vidéo est régulièrement rendu responsable de la baisse de la concentration et des problèmes d'apprentissage (Rapport du Haut conseil de la santé publique, 2020). Revenons à présent plus en détail au dispositif énonciatif spécifique à l'*épistolaire éducatif*.

3.4. Le dispositif énonciatif tentaculaire de l'*épistolaire éducatif*

Maingueneau (2004) rappelle que tout acte d'énonciation implique un ancrage sémantiquement et pragmatiquement analysable par le biais de « coordonnées personnelles, spatiales et temporelles, sur lesquelles s'appuie la référence de type déictique ». Cet ancrage dépendant du contexte situationnel de chaque énoncé à analyser, nous avons proposé de le schématiser de manière globale afin de faire apparaître tous les éléments du système, que nous allons ensuite préciser, en fonction de chaque type d'énoncé.

Selon « l'appareil formel de l'énonciation » de Benveniste (1974), la situation d'énonciation est un système dans lequel trois positions fondamentales s'inscrivent : « *l'énonciateur*, « celui qui parle », le « *co-énonciateur* », « celui à qui on s'adresse », et « *la non-personne* » (1966), « celui qui est absent ». Il pose les jalons de la théorie, sans la nommer, dans un article publié en 1955 et intitulé « La nature des pronoms », repris dans *Problèmes de linguistique générale* (1966 : 251-256). À

propos de l'analyse des pronoms personnels, il fait le rapprochement avec la terminologie des grammairiens arabes, qui étiquettent notamment le pronom de première personne « *al-mutakallimu* », « celui qui parle », le pronom de deuxième personne « *al-muhātabu* », « celui à qui on s'adresse », et celui de troisième personne « *al-γā'vibu* » : « l'absent ». Étant matériellement ou psychologiquement absent de la situation de discours, il le nomme « non-personne », d'où le statut particulier de cette troisième personne, très présente dans nos exemples malgré la concurrence avec les pronoms de deuxième personne, éléments étudiés en *Partie III ; chap.1*. Nous réinvestissons le schéma précédent pour faire le lien entre ces théories et les personnes en tant que *sujets*, dans différents sens.

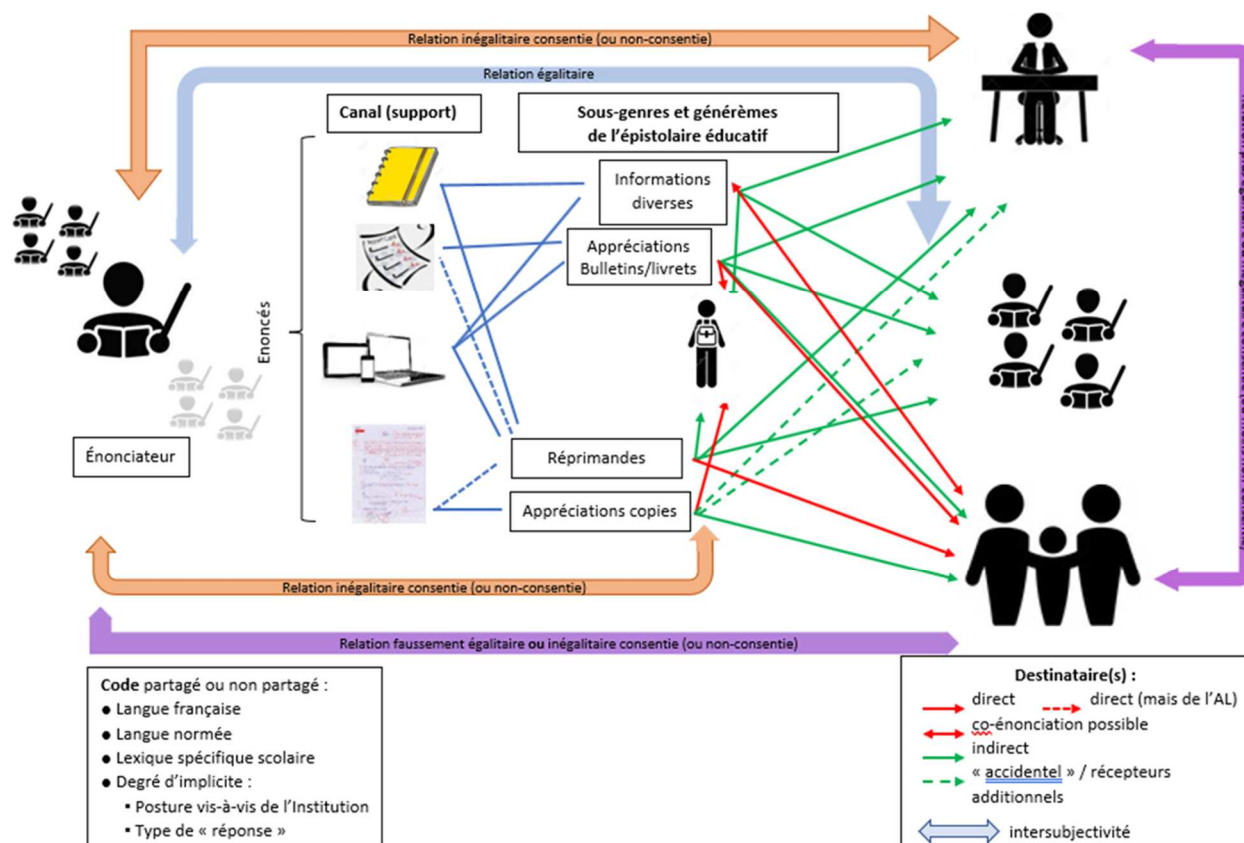


Figure 72. Schéma de communication construit à partir des conceptions de Jakobson, Benveniste, Culioli

Dans ce schéma de Jakobson augmenté par les conceptions de Benveniste et Culioli, présentées *supra*, nous avons matérialisé la scène d'énonciation en y plaçant les trois parties saillantes, figurant les personnes impliquées par les pictogrammes que nous avons précédemment utilisés. Sur la *figure 72*, nous avons cherché à représenter tous les éléments sur un même schéma, malgré la difficulté que pose le sens de lecture. Se focaliser sur le ou plutôt les énonciateurs. Les destinataires directs et indirects pouvant ou non répondre verbalement ? Le canal et les supports contraints des énoncés, ou les éléments qui constituent le genre *épistolaire éducatif* : ses sous-genres et génèrèmes, décrits précédemment en *Partie II. ; chap.2* ? Nous avons voulu montrer visuellement les particularités de cette forme de communication, en comparaison avec des situations d'énonciation plus classiques.

À ce titre, nous avons conservé graphiquement, pour rappeler la description du corpus en *Partie II ; chap. 1*, que le terme de *réprimande* pouvait concerner à la fois l'acte de langage et le généréme, et que chaque support de l'écrit pouvait recevoir une observation négative à propos du comportement de l'élève. Cette représentation semble complexe mais est très utile pour la mise en évidence de ce fait précis, en direction des enseignants en formation, qui n'ont pas forcément conscience de ce phénomène, alors que cette remarque est souvent faite de la part des parents. À partir de maintenant, nous n'utiliserons plus ce terme que dans le sens du sous-genre spécifique, *réprimande* en tant que généréme, et non comme acte de langage.

Ainsi que nous l'avons détaillé dans les premiers chapitres, il s'agit d'écrits empruntant à l'épistolaire, rédigés dans un contexte professionnel public mais reçus dans le huis-clos familial, et passant par un filtre institutionnel public. Comme nous l'avons dit dans les paragraphes précédents en décrivant le concept de *sujet compétent*, les enseignants qui s'expriment ne le font pas en tant qu'individus incarnant leur nom propre, mais empruntant le costume de leur fonction dans le cadre de leur temps de travail. C'est ce que précise Ferreyrolles (2010), lorsqu'il questionne les partenaires du dialogue dans le courrier institutionnel. Selon lui, « le "je" qui s'exprime est alors celui du détenteur de telle charge, de tel office dans l'État [...]. Il ne renvoie pas à une personne mais à un personnage, c'est-à-dire à une fonction ; à tout le moins il s'identifie par son appartenance à telle ou telle catégorie au sein de la hiérarchie sociale », ce qui n'est pas le cas des destinataires directs de cette communication, donc la relation est, de fait, dissymétrique.

D'autre part, à partir du moment où les destinataires sont multiples, et où l'énonciateur peut être à son tour destinataire indirect de ses collègues et réciproquement, nous ne nous trouvons pas dans une situation d'énonciation duelle et égalitaire. Comme nous le constatons en un coup d'œil, les destinataires indirects, même accidentels, sont plus nombreux que les destinataires directs. En outre, les destinataires directs ne peuvent répondre à cette énonciation, et donc s'avérer co-énonciateurs, uniquement dans le cas d'*informations diverses* qui attendent explicitement une réponse.

Dans les autres cas, comme nous pouvons le voir par des flèches non doublées, même s'il n'est nullement impossible, le principe de *droit de réponse* n'est pas prévu par les supports. Ce qui correspond au reproche qui a été formulé dans les réponses aux questionnaires que nous avons proposés au tout début de cette étude (*Partie I ; chap. 2*), à savoir que cette communication est bien souvent unilatérale et vue comme injonctive. Ces énoncés répondent à un devoir d'information professionnel et ne sont pas conçus comme un échange, car, malgré l'idéal actuel de coéducation parents/enseignants, les outils mis à disposition sont eux-mêmes un obstacle à la réciprocité énonciative.

D'autre part, les destinataires indirects, eux, ne sont jamais co-énonciateurs, ne répondent jamais directement aux énoncés produits par leurs pairs – ou les enseignants qu'ils ont en responsabilité, s'ils sont personnels de direction, mais peuvent émettre un avis sur ces derniers, voire influencer les propos. Et pour finir, nous remarquons que l'élève, sur lequel portent tous ces énoncés, ou qui est, en tous les cas, le principal concerné, n'a jamais de possibilités d'expression écrite au sein de cette communication, quand bien même il serait le destinataire direct des énoncés : il serait alors, théoriquement, la « non-personne » par excellence, objet du discours « délocuté », postulat que nous questionnerons avec précision en *Partie III ; chap. 1* en §3.3.3.

3.4.1. Un énonciateur « seul contre tous » ?

Selon Benveniste (1966 : 242), appartient à l'ordre du discours « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et, chez le premier, l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ». Certes, cette description concerne les discours oraux, mais aussi « la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins : *correspondances*⁸³, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. »

Comme nous pouvons le voir sur la scène d'énonciation schématique de la *figure 72*, les énonciateurs enseignants sont le point d'origine des coordonnées énonciatives, ce qui pose problème, dans la mesure où ils sont plusieurs : quel est, dans ce cas, le repère du « présent d'énonciation », le sujet syntaxique, exprimé ou non exprimé ? Nous observerons dans chaque type d'écrit, s'il est présent ou absent syntaxiquement de son énoncé, et s'il s'y inscrit et comment : à la première ou à la troisième personne. Ces choix énonciatifs seront des indicateurs qui nous montreront si l'enseignant préfère se placer dans un rapport plutôt intersubjectif ou impersonnel, s'inscrire dans une parole assumée ou au sein d'un groupe indifférencié.

Ensuite, puisque nous sommes sur la scène de l'écrit, un certain nombre de personnes de statut différent sont susceptibles de lire ces énoncés à différents moments, la lecture étant nécessairement différée dans l'espace et dans le temps, que ce dernier s'étende sur une temporalité brève ou plus longue. D'autre part, le destinataire direct initial est souvent double, s'il s'agit d'un ou deux parents, ou de responsables légaux (familles d'accueil, équipes d'éducateurs des foyers de l'enfance). Les destinataires indirects sont généralement les enseignants collègues, pairs de l'énonciateur, l'élève lui-même ou les supérieurs hiérarchiques de l'enseignant, voire, s'il s'agit d'éléments inscrits au dossier de l'élève, les responsables administratifs des établissements suivants qui accueilleront l'élève, puis, par extension, les futurs enseignants susceptibles de s'intéresser au dossier. Par conséquent, puisque

⁸³ Nous soulignons.

le scripteur enseignant semble seul face une multiplicité de lecteurs, certains scripteurs précédents ou qui le seront à leur tour, et d'autres non-scripteurs : pour éviter cet isolement, ou toute incongruité, il adopte une posture attendue par mimétisme, sans se distinguer particulièrement de ses pairs, contemporains ou prédécesseurs, d'où cette impression, du point de vue des parents de lire « toujours la même chose » (Voir réponses aux questionnaires, en *Partie I ; chap. 2*).

3.4.2. L'hétérogénéité énonciative de l'épistolaire éducatif

Rappelons-le brièvement, l'un des éléments essentiels qui conduisent chacun des axes de cette recherche repose sur la question suivante : qui parle à qui, la question des personnes étant centrale. Le genre *épistolaire éducatif* nourrit une belle complexité à cet égard, puisque, outre le nombre de scripteurs et de lecteurs, le rôle social en tant que *sujet compétent* de ces derniers aura son importance :

L'identité des partenaires de l'échange détermine "qui parle à qui ?", en termes de *statut*, de *rôle social* et de *place* dans les rapports de force (hiérarchie). C'est l'identité du sujet parlant qui détermine et justifie son "droit à la parole". (Charaudeau, 2000)

Nous avons précédemment évoqué, en *Partie II ; chap. 1 ; §3.3.3*, l'hétérogénéité énonciative à l'œuvre, notamment dans les bulletins scolaires : nous avons montré, lors de la description des supports, que les différents scripteurs étaient susceptibles de s'influencer les uns les autres, outre le fait d'utiliser des formules relativement figées. Si, selon Bakhtine (1984), « les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) », ces influences sont inévitables. En diachronie comme en synchronie, elles concourent à construire des *sujets compétents* qui tendent à se ressembler en discours, incarnant un rôle institutionnel dépersonnalisé : nous le verrons par le biais des choix des personnes et des temps verbaux dans la partie suivante.

Pour Authiez-Revuz (1984), qui développe le concept d'hétérogénéité énonciative, le sujet « est parlé plutôt qu'il ne parle », parce qu'il est traversé par le « discours des autres » qui lui préexiste. Nous pouvons rapprocher ces conceptions des théories de l'apprentissage, de Bandura (1986) et Vygotsky (1985). De son côté, la *théorie de l'apprentissage social* renommée *théorie sociale cognitive*, désigne trois procédures d'acquisition à partir de l'entourage de l'individu :

- l'apprentissage dit *vicariant*, qui résulte de l'imitation des pairs, celui dont nous observons les effets avec le dialogisme des bulletins scolaires ;
- la *facilitation sociale*, à savoir l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs, c'est ce qui pourrait s'apparenter peu ou prou à la Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky (1985) ;
- l'*anticipation cognitive*, qui désigne un ensemble de pratiques, techniques, outils permettant de développer l'efficacité et l'autonomie des personnes en activant ou réactivant

de façon systématique leurs compétences, ce qui peut agir dans la rédaction des *appréciations* de bulletins scolaires rédigés à la chaîne, le genre de discours étant intégré et conduisant potentiellement à des formulations similaires quasi automatiques.

Autrement dit, Bandura (1986) rejoint Bakhtine (1984) et Authiez-Revuz (1984) : les enseignants apprennent les uns des autres, au travers du filtre que constitue le genre de discours, ce qui a pour conséquence de figer certaines formulations et de dépersonnaliser l'exercice au profit de la construction d'un rôle social relativement immuable.

La capacité à faire entendre plusieurs voix similaires dans les bulletins scolaires prend à la fois en compte le ou les rédacteurs, le ou les destinataires au sein de l'énoncé produit, et le fait d'être habité par ce rôle social au moment de l'écriture de ces énoncés : on distingue alors « dialogisme de Bakhtine » et « polyphonie de Ducrot », en faisant de cette dernière une hétérogénéité montrée par le marquage linguistique des voix. Le « dialogisme de Bakhtine », à la différence de la « polyphonie de Ducrot », accorde une large place à la « dimension interdiscursive des énoncés » (Rabatel, 2005) ainsi qu'à la question du point de vue (en émission *vs* réception) : une référenciation qui ne peut être neutre. En effet, si la polyphonie désigne l'égalité des voix, le dialogisme implique une hiérarchisation, qui peut être temporelle, et questionne également l'autorité instituée par les routines, immuablement reconduites par mimétisme entre pairs, d'une génération d'enseignant à une autre. Ainsi, les bulletins scolaires montrent un fort dialogisme en émission, en synchronie et en diachronie, mais semblent polyphoniques en réception, ce qui peut conduire à quelques dissonances entre les points de vue.

De son côté, Moirand (2007), s'inscrivant également dans la tradition du dialogisme bakhtinien, part à la recherche de séquences linguistiques capables d'évoquer, de suggérer ou de représenter des paroles antérieures, notamment dans le discours médiatique. Même s'il ne s'agit pas du même genre de discours, elle montre qu'il y aurait « comme quelque chose qu'on aurait déjà entendu [...] et qui serait stocké dans la mémoire du lecteur, sans quoi l'allusion ne peut être "sentie" et reste sans "effet" : mémorisation antérieure de formes, de sons, de sens, et même de constructions ». Ses travaux montrent, à travers l'observation du principe dialogique dans les discours sociaux, un mécanisme fondamental, à savoir, la création de *domaines de mémoire partagés* ou *faits de mémoire collectifs*, qui façonnent notre perception des événements médiatiques et, plus largement, du fait public. L'étiquette métalinguistique de *dialogisme interdiscursif*, avec laquelle Moirand désigne le phénomène, montre à quel point les concepts de dialogisme et d'interdiscours se recoupent. Ces conclusions peuvent être élargies à d'autres discours, dont les discours institutionnels les plus routinisés, tels que les bulletins scolaires, et leur grande part d'implicite, en plus de ce qui s'inscrit dans la mémoire partagée.

3.4.3. Deux voire trois niveaux de destinataires

Une autre schématisation, proposée par Moirand (1979), matérialise la question des « récepteurs », qu'elle distingue en deux catégories : l'« allocutaire », qui peut répondre, et le « non allocutaire », « récepteur » dont le dispositif énonciatif ne permet pas de répondre, ainsi que nous le voyons dans la *figure 74* reproduite *infra* :

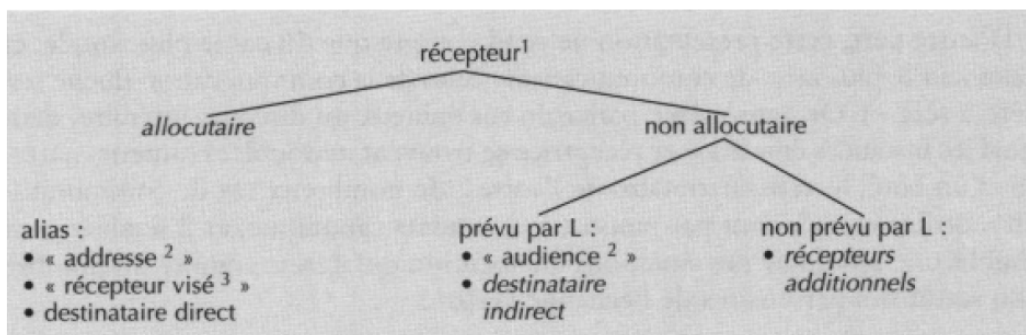


Figure 74. Hypéronymie des récepteurs (Moirand, 1979)

Ce schéma est intéressant dans le cadre de *l'épistolaire éducatif*, car le genre ancre la configuration énonciative de nos énoncés dans des cas de figure de ce type : nous avons, ici aussi, des destinataires « allocutaires », à savoir, les parents, dans le cas des courriers classiques, courriels, ou mots d'information, numériques ou papier. Les autres sous-genres tels que le bulletin scolaire ou la réprimande construisent des récepteurs non-allocutaires, premiers ou seconds, voire accidentels car « non-prévus » par le locuteur, ceux que Moirand nomme ici « récepteurs additionnels ».

Dans le genre de discours qui nous intéresse, du côté du locuteur, nous avons déjà précisé qu'il était multiple. En revanche, chez ceux qui sont considérés comme non-répondants dès le départ, les « allocutaires », on distingue une forme « d'audience » dans le sens de récepteur à qui le locuteur s'adresse, ce qui, nous l'avons vu, n'est pas toujours limpide en ce qui nous concerne, particulièrement dans le cadre du bulletin scolaire : les enseignants s'adressent-ils à l'élève ou à ses parents ? Les destinataires indirects, tels que les collègues ou la hiérarchie, sont lecteurs de ces énoncés, idem pour la *réprimande*, et rien n'interdit de considérer qu'un « message » s'adresse à eux également. Rien n'interdit non plus de considérer que lorsqu'ils écrivent à leur tour sur le document, dont les destinataires directs sont les parents et/ou l'élève, il ne s'agisse pas d'une forme de réponse à un autre locuteur, par connivence ou, au contraire, par opposition à ce qui a été écrit précédemment.

Ainsi, cette conception permet de distinguer, parmi ceux qui reçoivent le message, ceux qui peuvent répondre et ceux qui ne le peuvent pas, certes. Mais une question non négligeable se pose : la signature exigée des parents est-elle ou n'est-elle pas une forme d'allocution également ? Si l'on considère la signature comme un acte performatif, c'en est une (*feed-back*). Si, au contraire, on entend par « allocutaire », une production d'énoncé équivalente à celle du locuteur, ce n'est pas le cas. C'est la raison pour laquelle, de notre côté, nous avons signifié par des flèches le fait qu'entre les locuteurs

et les allocutaires, les relations ne sont pas toujours égalitaires, dans un contexte institutionnellement défini, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

Ce schéma, fort intéressant en ce qui nous concerne, ne prend pas en compte d'autres paramètres importants pour l'analyse de nos situations d'énonciation, notamment le ou les niveaux de destinataires très différents, et lecteurs dans une temporalité différente. Nous devons cependant nous pencher sur l'énonciation spécifique au sous-genre *bulletin scolaire* dans le second degré. En effet, nous nous trouvons dans une configuration dans laquelle l'objet *bulletin scolaire* contient des énoncés aux sous-genres méronymes *appréciations*, parmi lesquelles deux générèmes se dessinent : les appréciations des enseignants par matière, et l'appréciation générale (*Partie II. ; chap. 2*). La particularité de cet objet discursif est énonciative : plusieurs enseignants écrivent tout à tour leur appréciation, et s'entrelisent, jusqu'au moment du conseil de classe. Juste avant celui-ci, parfois pendant, en concertation au sein de l'équipe, le professeur principal rédige une appréciation générale, synthèse aboutissant ou non à un *accessit*, parfois à un *avertissement* lié au travail et/ou au comportement, ces deux derniers étant performatifs. Le bulletin est ensuite signé par le président du conseil de classe, c'est-à-dire un personnel de direction, responsable de toute l'énonciation.

Ainsi, le responsable de l'énonciation ne rédige aucun énoncé, tout comme le récepteur « cible » est loin d'en être le premier lecteur. Mais quelle est la « cible » première ou seconde, ce n'est pas évident : la cible officielle reste les parents, mais quelles sont les cibles officieuses éventuelles en cas de désaccord entre lecteurs des énoncés ? Nous pouvons donc proposer une nouvelle schématisation, plus épurée et focalisée sur les *personnes*, dans le cadre spécifique du bulletin scolaire, inspirée notamment de l'hypéronymie des récepteurs :

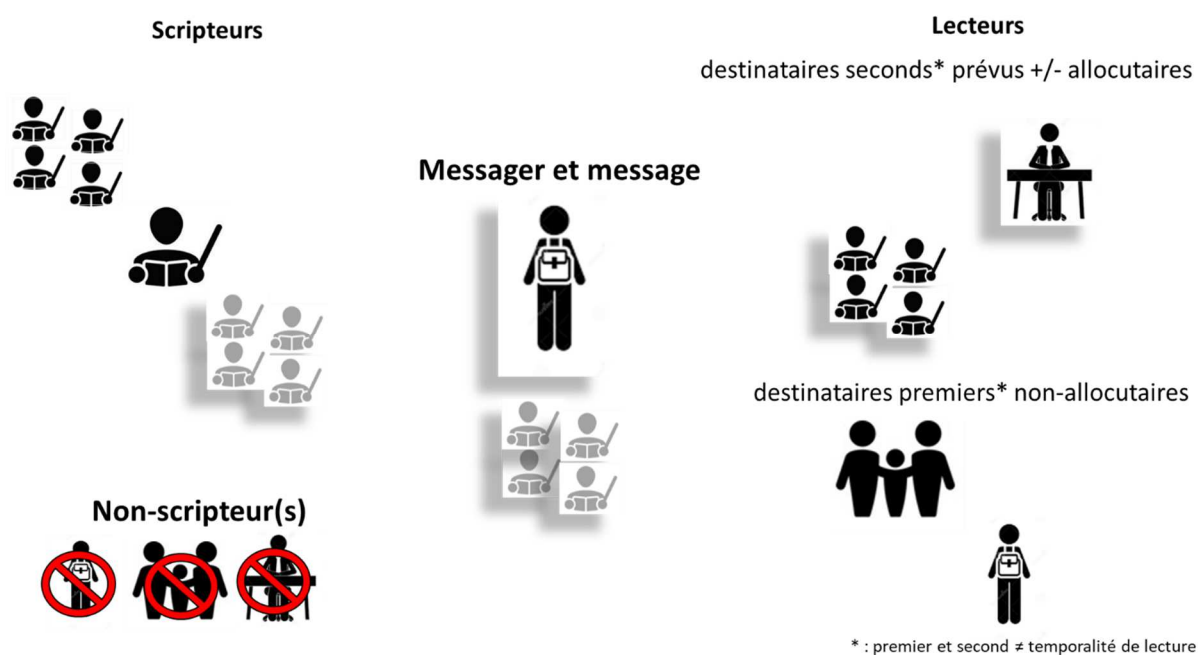


Figure 75. Schéma énonciatif du bulletin scolaire focalisé sur les personnes

Comme nous l'étudierons précisément dans le prochain chapitre, cette figuration permet de mettre au jour certains éléments qui se retrouveront dans les choix énonciatifs, particulièrement celui de certaines formes de troisième personne : chaque scripteur est également lecteur et message, puisque, parlant, ils parlent d'eux-mêmes en tant que *sujets compétents* ; l'élève est messenger, message, lecteur mais non-scripteur : ces éléments saillants insérés dans un genre épistolaire particulier génère nécessairement un usage de la langue qui comportera points communs et différences avec les genres *comparables*.

4. L'énonciation dans les genres *comparables*

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué l'importance de la comparaison entre genres de discours, pour permettre une analyse plus fine des faits de langue. Rappelons que nous avons sélectionné des genres de discours *comparables*, dans le domaine scolaire, évaluatif, répressif, des genres constituant des rapports ou des avis, ou des genres brefs susceptibles de comporter des faits de langue similaires. Concernant la scène énonciative, nous avons souhaité comparer certains éléments que nous avons globalisé dans un tableau sous les termes suivants : émission, réception, support, temporalité, rôle et langue, ces catégories étant elles-mêmes sous-catégorisées, ce qui permet la comparaison. Chacune de ces catégories pourrait s'inscrire et se croiser dans les facettes que nous avons décrites en *Partie II ; Chap. 2*, dans le cadre d'un logiciel dynamique d'une grammaire intégrant les genres. Le tableau lisible plus loin répertorie les points communs et différences en termes de scène énonciative, dans les genres sélectionnés comme *comparables*. Certaines précisions semblent toutefois nécessaires, pour une lecture informative et fluide :

- La case intitulée « lecteur concerné » indique si la personne dont on parle dans le message en est lecteur ou non ;
- Les sigles utilisés pour *l'épistolaire éducatif* signifient ceci :
 - o AM2 = Appréciations matières secondaire ;
 - o AG2 = Appréciations générales secondaire ;
 - o AL1 = Appréciations livrets primaire.
- Même si la matière concernée est une langue, l'appréciation est rédigée en français, la question ne se pose même pas, et même dans le cas où la famille serait locutrice confirmée de cette langue : indice supplémentaire dans le sens de destinataires/lecteurs autres que l'élève, et le « code » imposé par l'Institution et les routines ancrées, dans ce cas particulier, avec un seul mot dans la langue de la matière enseignée, ce qui n'est jamais le cas :

[109] Anglais : Il existe un mot Anglais, malheureusement sans équivalent Français, pour qualifier le trimestre de Lilly : flawless. (3^e)

La comparaison entre les genres permet de dire que la schématisation d'un modèle universel de communication pose de nombreux problèmes, notamment à cause des conceptions de l'énonciation, difficilement conciliables avec les problématiques liées à la personne, la temporalité, ainsi que la dématérialisation des supports.

C'est la raison pour laquelle, en suivant la méthode de Krazem (2011 et 2012), nous avons réalisé des comparaisons avec d'autres genres de discours, notamment dans le but de modifier la conception que l'on a de « l'émetteur », incarné par un « énonciateur », face à un ou plusieurs « récepteurs » plus ou moins passifs dans le cadre d'une interaction nécessaire et préétablie. Nous allons davantage globaliser ces concepts derrière les termes « d'émission » et de « réception », avec des critères distinctifs à l'intérieur de chaque catégorie, que nous pourrions intégrer à une classification dynamique à facettes d'une grammaire.

Les éléments les plus intéressants de cette conception, et grâce à la comparaison, permettraient d'élaborer différents degrés d'énonciation, d'un *énonciateur zéro*, à un énonciateur unique et incarné, aux énonciateurs pluriels, puis à un énonciateur multiple et multipliable. Nous discuterons cette idée au travers des sujets grammaticaux choisis au sein des genres de discours en *Partie III ; chap. 1*. Les formats de production et les formats de réception seront à chaque fois particuliers et/ou similaires aux différentes fonctions du genre, et ce sera de nouveau lié aux *personnes*, incarnées ou non, réelles ou non. De l'émetteur à l'émission *dés-égocentrée* jusqu'à l'impersonnel (autant qu'une boîte d'émission et réception d'*e-mails* peut l'être, un transfert n'étant pas une énonciation, un partage sur les réseaux sociaux non plus, et encore moins une indication sur une étiquette de soda), du récepteur à la réception plurielle.

Pragmatique énonciative : Scène énonciative	Émission					Réception				Support			Temporalité		Rôle			Langue	
	Individuelle	Multiple	Autorité	Professionnel	Identifiable	Individuelle	Multiple	Privée (restr.)	Lect.concerné	Papier	Numérique	Contraint	Ancrée	Contrainte	Informatif	Évaluatif	Injonctif	Lexique spé.	Autre que Fr.
Ép.Éduc - Bulletins :	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
➤ AM2	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	-
➤ AG2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	-
➤ AL1	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++	+	+	+	+	+	+	-
Ép.Éduc - Réprimande	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+++	+	+	+	+	+	+	-
Ép.Éduc - Infos	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	-	+	+/-	+	+	+	+	-
Transmissions	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
➤ crèche	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+/-	+	+	+	-	-	+	-
➤ médicales	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Rapports	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-
➤ incident	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+/-	-
➤ inspection	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+	-
➤ visite stagiaire	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-
➤ thèse (Igue fr.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+	-
Pronostic hippique	+	-	-	+	+/-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Automate	-	-	-	+	∅	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+
Étiquette soda	-	-	-	+	∅	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+
Avis :	+	+	-	+/-	+	+	+	-	+	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+/-	+
➤ BlaBlaCar	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+
➤ Google	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+/-	+	+	+	+	+	-	+
➤ Vins	+	+	-	+/-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
➤ Ciné presse	+	+	-	+/-	+	+	+	-	+	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+	+	+
➤ Bandeaux livres	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	++	-	+	+	+	+	-	-
Contravention	+	-	+	+	+/-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Livre d'or	+	+	-	-	+/-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+
Petite annonce	+	-	-	+/-	+	+	+	-	+	+	+	++	+	+	+	-	+	+	-
Carte postale	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+
Horoscope	+	-	-	+	-	+	+	-		+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-
Statut RS	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+/-	+	-	+	+	-	-	+

Conclusion :

Selon Dubois (1969), qui en répertorie plusieurs conceptions, « l'énonciation est présentée, soit comme le surgissement du sujet dans l'énoncé, soit comme la relation que le locuteur entretient par le texte avec l'interlocuteur, ou comme l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé ». Les schémas de communication imparfaits questionnent justement ce rapport aux personnes, à la temporalité, et ce que ce fourmillement complexe peut obtenir des conceptions filtrées par les genres de discours, qui remettent en question l'expression de la subjectivité elle-même. Ce qui nous conduit à la troisième partie, en poursuivant la méthode comparative de Krazem (2011/2012), qui permet d'extraire des faits de langue pertinents – extraire et questionner –, en comparant les genres entre eux et remettant sur le métier l'ouvrage qui tisse ensemble les faits de langue et les genres, interrogeant leur gestation réciproque.

Cette articulation entre les uns et les autres aura pour conséquence d'en sélectionner certains, sur lesquels nous nous focaliserons en troisième partie, notamment pour ce qui concerne la personne en tant que *sujet*, la sémantique verbale et le lexique, corollaires de notre réflexion sur le genre, son énonciation, et, bien entendu, sa réception. Émissions et réceptions circonscrites dans un genre, et donc nécessairement filtrées par celui-ci, ce que confirme Bajrić (2023, à paraître), quand il avance que « comprendre, c'est renoncer » :

Comprendre une unité linguistique signifie agir par *renoncement*. En effet, tributaire de la totalité des paramètres qui entourent le dire et le comprendre – l'un et l'autre complexifient l'activité langagière à tous les niveaux -, et qui obligent à effectuer des choix, le sujet énonciateur (sujet parlant et sujet pensant en linguistique guillaumienne) renonce à l'ensemble des mondes possibles à l'exception de celui que lesdits paramètres circonscrivent dans le vaste domaine des habitudes et attitudes énonciatives, communes à tous. (...) Ne pas comprendre une unité linguistique signifie se heurter à l'échec de l'opération de sélection et, par conséquent, renoncer à tous les mondes possibles (...).

>> Conclusion

Pour travailler sur les relations écrites entre les parents et les enseignants, nous avons besoin d'étudier l'objet dans son ensemble, mais surtout de trouver un moyen de le cerner. Dans un premier temps, nous en avons présenté et décrit un certain nombre d'exemples, qu'il s'agisse de leurs supports, de leurs formes ou de leurs objectifs, ainsi que la manière dont ils sont encadrés par les directives officielles.

Puisqu'il est indispensable de savoir de quoi on parle, lorsque l'on évoque des écrits éducatifs, et ce qu'ils recouvrent concrètement, nous avons choisi l'entrée par le genre de discours, afin de déterminer si l'ensemble de ces écrits peut constituer un genre à part entière. Nous avons répondu par l'affirmative à cette question en le justifiant par le biais de plusieurs approches, et à quelques nuances près selon les types d'écrits, leur forme et leurs buts communicationnels. En confrontant notre corpus à diverses théories, nous avons pu affiner certains points, et surtout commencer à identifier des faits de langue internes à ces écrits éducatifs.

Par exemple, si Aristote souligne déjà l'importance du genre en fonction des objectifs rhétoriques des énoncés, Bakhtine (1984) rappelle que la langue s'apprend au travers des genres de discours : ainsi, les enseignants font partie des professionnels qui le vérifient au sein de leurs cours, parfois de manière inconsciente, tout en suivant des programmes officiels qui intègrent clairement la notion. Identifier un genre pour leurs écrits est donc une manière logique de conscientiser la langue utilisée dans leurs écrits réels, qui dépassent majoritairement la simple transmission d'informations.

Notre démarche d'investigation, tout au long de cette partie, nous a donc permis de circonscrire progressivement l'objet, et d'étiqueter notre corpus sous le nom d'*épistolaire éducatif*, sous-compartmenté par des sous-genres, jusqu'aux générèmes (Krazem, 2011). Si les approches classificatoires ont pu mettre au jour certains axes d'analyse et un certain degré de contraintes, d'autres conceptions parfois opposées ont permis de mettre en lumière des caractéristiques importantes. Par exemple, la conception de Rastier (2001), pour qui la forme est liée au lieu où les énoncés sont produits, a permis d'initier l'étiquetage du genre grâce à une réflexion autour de la dénomination des champs génériques, et de modéliser la porosité de l'interdiscours. Cette modélisation permettra aux enseignants de visualiser concrètement ce qui peut se jouer au travers de leurs communications. D'autre part, confronter certains énoncés de *l'épistolaire éducatif* à la conception d'Adam (1992), pour qui les genres montrent des « airs de famille » et sont constitués de « séquences » analysables de la même manière dans tous les textes, a permis de montrer que notre genre comportait un haut degré d'implicite, et d'ainsi valider cette hypothèse initiale.

Autrement dit, circonscrire, décrire et nommer le genre nous permet, non seulement de l'étudier pour lui-même en tant qu'objet d'étude, mais aussi de le confronter à la méthodologie des relations entre genre et grammaire, en suivant la méthode de comparaison décrite par Krazem (2011), qui ouvre l'analyse à la description linguistique. Par conséquent, dans le cadre de la formation des enseignants, la dénomination fait exister concrètement ce genre aux yeux de toute la communauté éducative, et offre la possibilité de le travailler pour lui-même, en formation et/ou au sein des établissements, en fonction de leurs spécificités.

Une entrée par le genre permet également d'accéder à son fonctionnement interne, et d'ainsi étudier la langue utilisée dans les écrits éducatifs, qui vont être éclairés par un phénomène énonciatif particulier et la relation entre les personnes : ce qui apparaît le plus tangible, c'est le besoin de maîtriser la relation de qui parle à qui, ce qui est essentiel et logique puisque cela pose problème, comme nous l'avons constaté au début de cette étude, et son point de départ.

In fine, l'apport de ce cheminement nous aura montré l'importance de ne plus parler d'*émetteur* ou de *récepteur* mais plutôt d'*émission* et de *réception*, qui possèdent leurs propres configurations en fonction du genre, et nous ouvrent la voie à l'analyse plus fine de faits de langue essentiels qui seront étudiés dans la troisième partie, dans l'*épistolaire éducatif*, principalement les *appréciations* et les *reprimandes*, en comparaison avec les autres genres sélectionnés en fin de partie.

Pour finir, inspirée par les travaux des chercheurs anglo-saxons et de Krazem, cette partie a construit une réflexion sur la possibilité d'intégration des genres de discours au sein d'une grammaire, qui serait organisée sur le modèle d'une classification dynamique à facettes.

>>> **TROISIÈME PARTIE** <<<
INCIDENCES GRAMMATICALES ET LEXICALES

Sujet(s), temporalité(s), lexique : des faits de langue spécifiques au genre ?

Résumé :

La question du manque d'espace et de temps imparti pour les tâches annexes à l'enseignement reste au cœur des obstacles relevés par les enseignants. Cette partie a pour but d'observer quelques faits de langue caractéristiques de l'épistolaire éducatif précédemment identifiés, et de nous demander si leur rapport à l'espace est (encore) pertinent, qu'ils émanent de routines ou de choix communicationnels inconscients. Quelques particularités ont particulièrement retenu notre attention, notamment la question des personnes : qui parle ? à qui ? de/sur qui ? avec qui ? à quels moments ? Qu'il s'agisse du sujet énonciatif, des destinataires, inclus ou non au dispositif, ou de l'objet délocuté, leur utilisation spécifique fait apparaître, et plus encore au travers de l'ubiquité de la troisième personne, une posture solennelle ou encore un « masque » professionnel. D'autre part, l'épistolaire éducatif est aussi le lieu où la sémantique verbale interroge la dissonance temporelle entre l'énonciation et la réception des messages. L'addition de ces choix discursifs nous permet alors de relever le paradoxe suivant : les outils, habitus et situations professionnelles vont parfois à l'encontre des objectifs communicationnels des enseignants, puisque les ellipses engendrées par la rapidité contrainte, le lexique choisi et le fort degré d'implicite des énoncés peut conduire à des actes de langage pouvant parfois contredire la volonté de politesse linguistique pourtant affichée par l'apparente objectivité institutionnelle.

Introduction

Chapitre I - Sujet énonciatif, sujet syntaxique et sujets logiques : comment désigner et se désigner ?

Chapitre II – Quelle(s) temporalité(s) entre les enseignants et les familles ?

Chapitre III – L'élève des bulletins scolaires : le spectre sémantique d'un modèle utopique

Conclusion

>>> Introduction <<<

La partie précédente nous a permis d'identifier et de définir un genre de discours particulier : *l'épistolaire éducatif*, un genre de discours institutionnel partageant quelques points communs avec d'autres, genres brefs ou genres poursuivant des objectifs évaluatifs ou communicationnels proches.

L'analyse de l'énonciation nous a montré que les schémas traditionnels ne sont pas satisfaisants pour « *penser en figures* » (Leibniz, d'après Guillaume, 1973 : 40) en intégrant les genres de discours de manière globale, en raison de paramètres différentiels incompatibles. Entre les supports polyphoniques, la question des scripteurs et lecteurs multiples, la réception directe ou indirecte, prévue/non-prévue, implique que nous ne devons plus parler de destinataire/énonciateur seulement, mais plutôt d'émission et de réception à partir du support ou du/des messages, et surtout en fonction du genre.

Cependant – et paradoxalement –, prendre en considération le genre de discours réaffirme la place centrale de la personne dans certains genres, dont *l'épistolaire éducatif*. En revanche, plus elle se démultiplie sous forme de *sujets*, plus il est difficile de circonscrire avec certitude qui parle à qui, les productions et réceptions d'énoncés se trouvant noyées dans une instance dépersonnalisée, malgré les volontés d'harmonisation institutionnelles. Ancrage ou distance ? Nous travaillerons dans cette partie les conséquences grammaticales et lexicales de la prise en considération du genre de discours dans l'analyse de ce format énonciatif spécifique : sujet(s) (qui parle ? sur qui ? avec qui ?), temporalité(s), spécifiquement la place du présent de l'indicatif (qui parle à qui, certes, mais quand ? qui reçoit ? quand ?), les axiologiques portés par un lexique figé, syntaxe et sémantique de *l'élève* (sur qui ?). Nous observerons, toujours par le prisme de la *personne*, les procédures référentielles de *deixis* et d'anaphore en fonction d'une conception « scalaire » des relations entre ces deux moyens de coordination du foyer d'attention des interlocuteurs. Entre *deixis* et anaphore, moyens de gestion de la coordination de l'attention des participants du discours, se situe l'*anadeixis* (Ehlich, 1982), dans laquelle nous placerons les pronoms personnels utilisés, l'ellipse, qui possède une force illocutoire imposant à l'interlocuteur des inférences, donc la nécessité de son implication, de même que certains groupes nominaux.

Lorsque cette comparaison sera pertinente, nous convoquerons de nouveau d'autres genres de discours brefs, que nous avons nommés *comparables*, afin d'interroger la spécificité de l'apparition de certains faits de langue dans les genres ou générèmes, et expliquerons pourquoi et comment certains faits de langue s'inscrivent plus volontiers dans une démarche générique, soit par surreprésentation, soit par agrammaticalité locale.

Dans un dernier temps, l'étude de l'apparition du mot *élève* dans les appréciations permettra de souligner le caractère figé de groupes qui fonctionnent le plus souvent comme des étiquettes reproduites automatiquement. Nous en constaterons que l'aspect restreint et répétitif d'un certain lexique, et la faible originalité des syntagmes obtenus en guise de commentaires évaluatifs, peut trancher avec l'éventail linguistique disponible d'un enseignant.

Résumé du chapitre 1 :

Afin d'approfondir certains points dégagés dans la deuxième partie, à savoir la scène énonciative de l'épistolaire éducatif, ce chapitre a pour but de faire le point sur l'utilisation des personnes. Que ce soit pour apporter une information générale, distribuer accessits, remontrances ou conseils, les enseignants évitent le plus souvent l'intersubjectivité et usent avec une relative solennité de la troisième personne, dans les bulletins scolaires et ailleurs. Particulièrement dotée de souplesse morphologique et référentielle, elle est susceptible de renvoyer à toutes les places d'interlocution. La relation entre les places d'interlocution et les positions énonciatives dans ce contexte y est particulièrement interrogée, ainsi que son incidence sur la portée pragmatique de nos énoncés.

Nous voyons que l'analyse des sujets montre que l'utilisation majoritaire de la troisième personne construit, derrière le masque discursif modelable de la personne grammaticale, la scénographie d'une connivence scripteur/lecteur pré-actée et incontestable.

>>> PREMIER CHAPITRE <<<

SUJET ÉNONCIATIF, SUJET SYNTAXIQUE, SUJETS LOGIQUES :
COMMENT DÉSIGNER ET SE DÉSIGNER ?

*Outis mihi nomen est
Outin vero me vocant
Mater atque pater
Et omne alli focii*

*Mon nom est Personne
C'est « Personne » que m'appellent
Mon père et ma mère
Et tous mes fidèles compagnons*

Homère, *l'Odyssée*, chant IX, vers n° 366

Introduction

Le sobriquet choisi par Ulysse pour tromper le Cyclope reste un terme dont la polysémie n'est pas sans causer quelques difficultés, puisque délimiter la notion même de *personne* n'est pas en soi chose aisée.

Selon plusieurs dictionnaires, notamment *Le Dictionnaire historique* d'Alain Rey, le mot orthographié *persone* au XII^e siècle, est issu du latin d'origine étrusque *persona*, qui désigne le « masque de l'acteur », ce qui sous-tend l'idée de *rôle à jouer* et donne pleinement sens à la *ruse* incarnée par Ulysse. Mais, dès *l'Odyssée*, cette interprétation n'est pas si évidente, car, étymologiquement, ce mot vient lui-même du grec *prosôpon* (προσώπων), qui signifie « face, visage, figure humaine », ou « ce qui est face aux yeux (d'autrui) », autrement dit, symboliquement, l'être humain qui fait face au monstre pour le vaincre. En effet, rappelons que le sens philosophique de *l'Odyssée* réside dans la quête de l'humanité d'un héros qui n'est ni dieu, ni monstre. D'autre part, certains auteurs antiques tels que Cicéron et Varron utilisent le mot *personne* avec le sens étendu d'« individu » ou d'« honneur, dignité » – qu'ils opposent à *res* (« chose »), et dont les sèmes

correspondent également à cette quête symbolique de l'humanité du héros mythologique. Beauzée (1767) fait, lui aussi, référence au masque de l'acteur, lorsqu'il définit la *personne*, mais dans un sens métonymique, à partir d'une utilisation concrète de l'objet. Il rapporte que le mot *personne* vient du masque, dont la vocation initiale était le retentissement de la voix au sens propre (« sans masque, *vox sonabat*, avec masque *vox personabat* » : 271), dont on peut déduire un trait sémantique extensif lié au fait de *donner de l'importance* à. L'entrée du *Dictionnaire historique* cité précédemment évoque aussi cette idée de « personnage important dans la société », attestée en français au XII^e siècle.

En grec et en latin, le sens du nom *personne* a évolué, enrichissant son champ sémantique et, de là, perpétue les potentiels jeux de dupes, en désignant à la fois : le visage et le masque, la personne physique et son absence, mais aussi la personne grammaticale, outil linguistique polymorphe permettant la répercussion d'une ou plusieurs voix humaines. En effet, les deux termes grec et latin présentent déjà la même ambiguïté qu'en français : à savoir « individu de l'espèce humaine » et « participant à la situation de dialogue » (Colombat, 1994).

En français, pour ces deux acceptions de *personne*, la présence et l'absence sont respectivement notées par l'emploi du nom ou du pronom, pronom indéfini attesté depuis le XII^e siècle, et sans la négation depuis le XVII^e siècle⁸⁴. Ainsi, ce que prononce Ulysse – qui semble concentrer à lui seul tous les sens du mot – est joliment ambigu, car il ne s'agit pas seulement d'une ruse : il s'auto-nomme ainsi, par antonomase, jetant ainsi le trouble autour de son identité, réelle et symbolique, ainsi que de son existence dans le discours. Cela préfigure le fait d'assigner au récepteur – allocutaire ou non-allocutaire – ou ici au locuteur lui-même, une position de *non-personne*, que l'on interprète traditionnellement de différentes manières : soit en lui attribuant une valeur de respect, de majesté, soit une valeur hypocoristique flatteuse (ici, de la part des parents d'Ulysse, qui l'auraient surnommé ainsi, préfigurant le héros dont la voix fait retentir celle de tous les hommes), soit une mise à distance déshumanisée ou déshumanisante, avec une valeur de condescendance exclusive de toute possibilité d'interlocution.

Ainsi, après avoir rappelé brièvement la configuration de la scène énonciative du genre *épistolaire éducatif*, détaillée dans la partie précédente, refocalisée sur les personnes, nous prendrons appui sur la personne grammaticale pour observer en contexte de quelle manière les enseignants désignent et se désignent dans leurs écrits, particulièrement dans les bulletins scolaires dans le second degré. Nous concentrerons notre attention sur l'utilisation de la troisième personne, ses différents paradigmes, et ce que cela implique en termes de communication.

⁸⁴ Ce qui peut conduire, de nos jours, à un doute interprétatif dans des expressions ambiguës du type « Il n'y a pas personne » et même « Y'a pas personne », au Québec.

1. Émission vs Réception : Le tout n'égal pas la somme des parties

Si le concept même de communication semble universel, à la recherche d'un outil idéal commun propre à l'humanité, il demeure difficile de stabiliser quelque chose de commun à la communication. Il apparaît plus complexe de généraliser un modèle à partir d'une expérience égocentrée, de la prise de parole individuelle à l'écrit collectif, d'autant plus si ce dernier est pris en charge, non pas simplement par des subjectivités qui s'additionnent, mais par l'instance administrative que ces individus construisent par leurs discours, individuels et collectifs, comme tel est le cas dans le genre *épistolaire éducatif*. Que ce soit du côté de l'émission des énoncés ou de leur réception, potentiellement multiples, le tout n'est pas égal à la somme des parties, et dépendra toujours du point de vue duquel on l'observe, point de vue qui implique aussi un éventail temporel. Le précédent chapitre, en présentant la scène énonciative, nous aura montré que cette dernière reste dépendante du genre de discours, et même du ou des sous-genres. Ainsi, tenter de proposer un modèle de communication général non générique se heurte, lui aussi, au problème de la personne.

1.1. Des schémas traditionnels insuffisants pour le genre

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré une description de la scène énonciative particulière au genre *épistolaire éducatif*. Nous avons testé les différents schémas énonciatifs inspirés par ceux des télécommunications, et notamment celui de Jakobson (1963), pour savoir comment l'instance énonciative propre au genre pouvait s'inscrire dans ces schémas à vocation universelle, ou universalisante. Nous avons constaté qu'ils étaient, pour certains, beaucoup trop techniques et ne prenaient pas réellement en compte, en tous les cas pas suffisamment, à la fois la multiplicité des énonciateurs, des scripteurs, ni des lecteurs, et d'autre part les contraintes logistiques et spatio-temporelles.

L'idéalisation théorique qui liait strictement chaque élément du schéma de Jakobson à des fonctions du langage, n'était pas adaptable à la situation d'énonciation propre au genre de discours *épistolaire éducatif*, et particulièrement celui du bulletin scolaire. Nous avons vu en *Partie II ; chap. 2* qu'il était nécessaire, malgré leurs similitudes présumées, de distinguer les bilans périodiques du primaire et les bulletins scolaires du secondaire, à cause de la différence notable du nombre de personnes susceptibles de les rédiger, de leur influence réciproque pour ce faire, et de la multiplicité des récepteurs, prévus et imprévus. Comme nous pouvons le voir sur la *figure 76*, sur laquelle nous avons réadapté le schéma de Jakobson tout en focalisant chaque élément de la communication en fonction des personnes concernées, dans le cadre du sous-genre bulletin scolaire du second degré, le nombre de scripteurs, notamment, est assez important. Chaque enseignant rédige, dans une temporalité donnée, une appréciation tout en ayant potentiellement lu celle de ses collègues et cette

appréciation sera lue par eux. Le laps de temps prévu pour la rédaction des appréciations permet une relecture possible, une modification de l'appréciation jusqu'à l'impression du bulletin, relecture qui n'est cependant pas obligatoire.

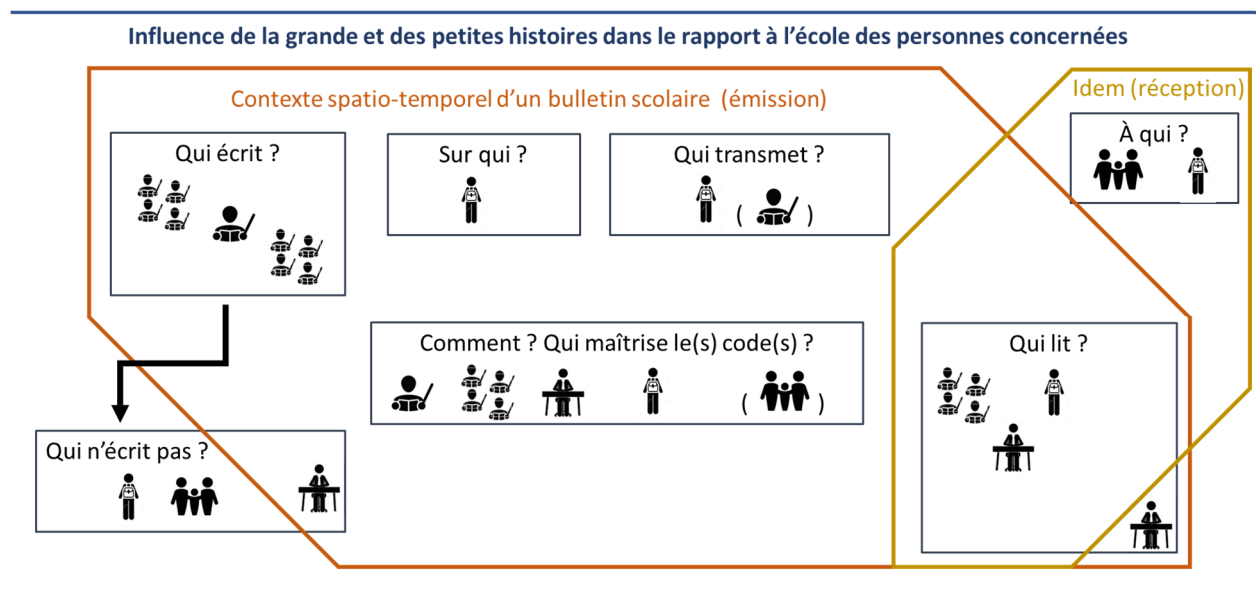


Figure 76. Schéma énonciatif du bulletin scolaire focalisé sur les personnes (d'après Jakobson, 1963)

Nous avons donc distingué, d'une part, les personnes à l'intérieur de l'établissement, scripteurs non-scripteurs, de ceux qui lisent à l'intérieur de l'établissement ou non, et les non-scripteurs. La difficulté réside surtout dans la représentation de l'aspect temporel, qu'il faudrait prendre en considération au titre de la personne et de la sémantique verbale. Dans la représentation de la communication écrite, le cadre spatio-temporel a nécessairement une incidence sur l'écriture du message, cadre spatio-temporel identifiable à très court terme pour un seul bulletin, ou à long terme, en diachronie, l'histoire de la communication entre l'école et les familles en France laissant nécessairement des traces dans la rédaction des énoncés, leur production ainsi que leur réception.

Nous allons donc concevoir le bulletin comme émanant d'une seule émission, plus globale et plus resserrée, même si elle est composée de plusieurs voix, concordantes ou discordantes. Nous verrons que plus le nombre d'énonciateurs augmente, plus la personne elle-même disparaît, même si cela semble paradoxal, mais le tout n'égale pas la somme des parties. Nous constaterons dans les prochains paragraphes, grâce notamment aux travaux de Guillaume, une sorte de dissolution de la personne dans le tout : les énonciateurs additionnés et l'énonciateur collectif en font une énonciation globale, avec un énonciateur globalisé malgré le nombre de scripteurs réels, que nous pourrons alors comparer à la globalisation de la réception.

1.2. Une hétérogénéité énonciative qui implique différents sujets

Nous avons évoqué précédemment la complexité énonciative, multiplicité des énonciateurs et leurs influences (dialogisme de Bakhtine, polyphonie de Ducrot, hétérogénéité énonciative d'Authiez-Revuz), ce qui nous conduit à interroger les sujets, ces derniers justifiant un traitement différent entre les bilans du primaire et ceux du secondaire, du côté de l'émetteur et lecteurs/destinataires, l'un des critères de différenciation identifiés dans la comparaison entre sous-genres de *l'épistolaire éducatif* (*Partie II ; chap. 2*). Pour exemplifier et annoncer ce qui sera développé dans ce chapitre, nous avons reformalisé en *figure 75* notre précédente représentation graphique en ne conservant que les personnes, cette fois, sous la forme des pictogrammes, tout en signalant les personnes grammaticales utilisées pour les désigner dans les énoncés par leur chiffre ordinal. Dans ce schéma, refocalisé sur les personnes, nous voyons que la configuration énonciative dépasse la question de deux pôles opposés : une personne parlant à une personne écoutante, d'un contenu qui serait la troisième personne dont il est parlé.

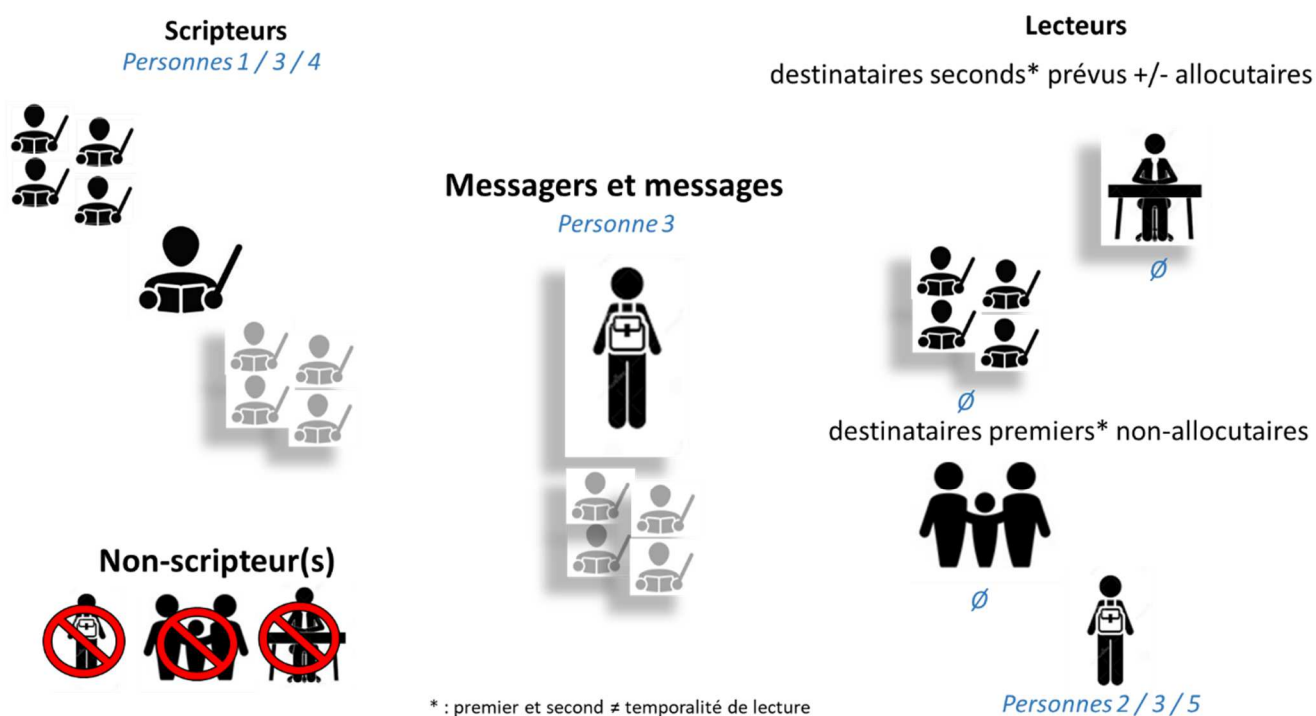


Figure 75. Schéma énonciatif du BS focalisé sur les personnes (d'après Moirand, 1979 ; Perrenoud, 1987)

Le sous-genre du bulletin scolaire dans le secondaire, par exemple, longuement décrit précédemment, est composé de plusieurs énoncés, générèmes rédigés successivement par plusieurs enseignants scripteurs, susceptibles de s'entrelire et de s'influencer les uns les autres. Ces derniers s'inscrivent ou non dans leur énonciation à la première ou à la troisième personne du singulier, parfois la première du pluriel ou personne 4, et rédigent les nombreuses appréciations des élèves de leurs classes. Une appréciation synthétique clôture l'ensemble des appréciations par matière, rédigée par le professeur principal mais représentant un énonciateur collectif qui s'inscrit dans l'énoncé à la

première personne du pluriel ou à la troisième personne. Le responsable de l'énonciation est le président du conseil de classe, généralement un personnel de direction, non-scripteur mais garant institutionnel d'une énonciation qu'il ne prend pas en charge lui-même, excepté par le biais de sa signature.

Du côté des lecteurs, certains sont destinataires, comme les parents et l'élève, et ces derniers ne sont pas les premiers lecteurs des énoncés et en sont non-allocutaires. L'ordre de lecture n'est pas préétabli, mais malgré la présentation verticale traditionnelle, il n'est pas obligatoire de lire le bulletin de haut en bas, par exemple, si l'élève ou ses parents sont curieux de l'obtention ou non d'un *accessit*, ils liront l'appréciation générale en premier, ou certaines matières qu'ils jugeront plus importantes que d'autres. Si l'élève peut être désigné à la deuxième personne, du singulier ou du pluriel, ou à la troisième personne, en tant qu'objet du message, ce n'est pas le cas de ses parents, jamais interpellés directement dans les appréciations, sauf cas rares dans le premier degré, en référence à une discussion orale antérieure, nous l'avons vu. Les personnels de direction ou administratifs sont des lecteurs prévus sur le long terme, le bulletin scolaire étant versé au dossier scolaire de l'élève.

Nous rappelons que si la rédaction des appréciations n'est pas soumise à des réglementations strictes, le genre est contraint par l'espace, le temps que les enseignants ont à lui consacrer, ainsi que la perpétuation de routines, en synchronie et en diachronie. Ainsi, la complexité énonciative du bulletin scolaire réside dans l'organisation même des personnes qui la composent : personnes physiques, sociales, et, bien entendu, grammaticales, puisque plusieurs configurations cohabitent.

2. Personne grammaticale et sujet

« Problème universel » selon Guillaume (1988 : 187), « forme support par excellence » (Moignet, 1981 : préface, p XII), la notion de personne grammaticale a toujours été questionnée sous plusieurs angles, et ce, depuis l'Antiquité. Si certaines définitions et descriptions font consensus au travers des siècles, d'autres points font l'objet de désaccords et nécessitent un développement de ces conceptions divergentes, notamment lorsqu'elles concernent le pronom, ou sa référence. Dans ce paragraphe, nous reprendrons, dans un premier temps, les définitions traditionnelles de la personne, pour ensuite voir dans quelle mesure elles s'associent à la notion de sujet, notion qui possède elle-même une polysémie qui articule plusieurs conceptions à confronter dans le cadre de notre étude : l'articulation entre sujet grammatical, sujet énonciatif et sujet(s) logique(s) (Wilmet, 2003).

2.1. Les définitions traditionnelles de la personne

Traditionnellement, depuis le Grec Apollonius Dyscole, on associe la personne à un pronom, à ce titre étiqueté *personnel*, et associée à un acte de parole. Arnault et Lancelot justifient l'existence des pronoms, de manière générale « inventé[s] pour tenir la place des noms » (1660 : 299-300), pour une raison pratique, éviter les répétitions, et une forme de bienséance : éviter de se nommer soi-même ou son interlocuteur dans son énoncé. Dans un souci à la fois explicatif et normatif, ils distinguent, sous le même paradigme, trois rangs de personnes en tant que « sujets de la proposition » (1660 : 341), susceptibles d'occuper la même place par rapport au verbe dont ils régissent l'accord. Outre cette propriété syntaxique, ils sont classés en fonction du rôle joué par les participants de la communication, à savoir :

- Celui qui parle : ego/moi/je
- Celui à qui il s'adresse : tu/toi/vous
- Celui de qui on parle, ou « thème du verbe » (p 342), non proprement humain : il/elle.

Ces positions sont partagées et reprises par d'autres de siècle en siècle (Girard, 1747 ; Beauzée, 1767 ; Landais, 1835⁸⁵ ; Wagner et Pinchon, 1962), qui ne distinguent pas spécifiquement les deux premières personnes de la troisième dans leur classification, puisqu'elles sont capables d'assumer la même fonction qu'un nom. Ils précisent toutefois que l'étiquette désigne, non seulement une personne, mais aussi « l'objet, la notion dont on parle » (Wagner et Pinchon, 1962 : 164) : ainsi, ces définitions assignent un rôle locutoire aux trois personnes (locuteur, allocutaire et délocutif ou délocuté). Elles rendent compte aussi du rôle prépondérant du trait /individu humain/, et donc de son lien avec la notion sémantique de *personne*. Leurs écrits sont particulièrement focalisés sur la description syntaxique des pronoms et l'explication de l'usage dans un but normatif, et non sur la référence, même s'ils l'abordent sous l'angle du rapport entre nom et pronom. Le cas particulier des premières et deuxième personnes, de ce point de vue, fonde alors le début d'une scission avec la troisième.

Trousson (1986) indique que malgré leurs similitudes d'ordre syntaxique et distributionnel, les grammairiens ont toujours considéré une distinction entre les pronoms de première/deuxième personne et la troisième, vue comme à part en raison de son rôle de représentant. Rappelant la tradition gréco-latine, il cite Meigret et Estienne qui, au XVI^e siècle en français, distinguent les personnes dites « démonstratives » – les démonstratifs étant des éléments linguistiques dont le référent ne peut être identifié que par le biais de la situation d'énonciation – et la personne dite « relative » : autrement dit, les déictiques actuels opposés aux reprises anaphoriques.

⁸⁵ *Résumé de grammaires* dans laquelle nous retrouvons toutefois des passages parfaitement identiques à celle de Beauzée.

Selon Damourette et Pichon également (1911-1934), si le nom de *personne* permet de répartir et de distinguer locuteur/allocutaire et délocuté, ils séparent nettement les deux premières de la troisième : « il y a une différence capitale entre les pronoms locutifs d'une part, les délocutifs de l'autre ; mais cette différence tient à la nature même des trois personnes grammaticales (...). Les struments personnels, locutifs et allocutifs sont donc autarciques. Au contraire les substantifs strumentaux personnels délocutifs sont évocateurs » (1911-1934, tome VI : 244). Pour eux, les pronoms personnels de première et deuxième personne, puisqu'ils ne réfèrent à rien antérieurement dans le discours, ne remplacent pas réellement un nom, donc ne méritent pas l'étiquette de *pronoms*.

Si les grammairiens soulignent l'imprécision de leur dénomination, la définition conventionnelle des pronoms les ramène à leur rôle de substitut : « il ne faut qu'entendre nommer le PRONOM pour en connaître la nature et le service. Qui ne voit que ce mot signifie un vice-gérant, dont le devoir consiste à figurer à la place d'un autre et à remplir les fonctions de substitut ? » (Girard, 1747 : 283). De leur côté, Grévisse & Groosse (2008) présentent la catégorie des pronoms en distinguant les « représentants » (ou « substituts ») et les « nominaux », qui n'ont pas d'antécédent. Même s'ils reviennent sur la non-conformité de l'emploi du mot *pronom* avec son étymologie (lat. *pronomem*, de *pro*, à la place de, et de *nomen*, nom), ils signalent que cette remarque est peu pertinente si l'on considère que, syntaxiquement, « le pronom peut jouer le rôle d'un nom sans qu'il représente nécessairement un nom exprimé » : (2008 : 653). Ils convoquent à ce sujet Bréal (1897), qui écrit que la catégorie du pronom serait antérieure à celle du nom, et, grâce à son existence plus immédiate, « à la base et à l'origine des langues » (Bréal, 1897 : 208). Ce dernier considère le pronom comme une catégorie plus primitive que celle du substantif, « parce qu'elle demande moins d'invention, parce qu'elle est plus instinctive, plus facilement commentée par le geste » (p 207), celui de première personne constituant une autodésignation essentielle. La dénomination « pronom » serait une erreur de traduction du grec au latin, puis une invention commode, pour remplacer, soit un substantif, soit un groupe entier, mais serait restée usitée principalement pour son rôle d'opposition aux autres catégories grammaticales, et surtout constituer une catégorie homogène d'un point de vue syntaxique.

Cette considération sera reprise par Blanche-Benveniste, Deulofeu, Stefanini, & Van den Eynde (1987 [1984]) dans leur « approche pronominale », méthode dans laquelle, à partir d'une syntaxe fondée sur la notion de verbe (et non de phrase), et dans les relations entre pronom et lexique, ce sont les pronoms qui sont considérés comme des formes de base et constituent la base linguistique de l'énoncé.

Ainsi, de siècle en siècle, chacun s'accorde, non seulement à identifier et étiqueter des classes de mots différentes, dont les pronoms, mais à opposer statutairement deux catégories de personnes grammaticales dans cette catégorie, malgré des terminologies différentes. Au premier plan, les première et deuxième personnes, principalement le couple je/tu : ces deux pronoms, mobiles et

autosuffisants : « Les pronoms sont ce qu'il y a de plus mobile dans le langage, puisqu'ils ne sont jamais définitivement attachés à un être mais qu'ils voyagent perpétuellement. Il y a autant de *moi* que d'individus qui parlent. Il y a autant de *toi* que d'individus à qui je puis m'adresser » (Bréal, 1897 : 207). Ils sont rangés parmi les signes indexicaux chez Peirce (2017 [1978]), indices associés à la situation d'énonciation. Chez Russell (1969), qui lie *deixis* et données sensorielles, ce sont des « particuliers égocentriques », et pour Jakobson (1963 : 178-179) des « embrayeurs » (traduction de *shifters*, « une classe de mots dont le sens varie avec la situation » selon Jespersen, 1922), pour qui le locuteur est l'origine des repérages énonciatifs.

D'autre part, ceux de troisième personne : ce dont on parle, également objet de discussions en tant que personne grammaticale, à cause de son statut particulier : « Il y a autant de *il* que le monde renferme d'objets réels ou imaginaires. » (Bréal, 1897 : 207, suite de la citation précédente). Susceptible de prendre de multiples formes, nécessitant un point d'appui pour sa représentativité, anaphorique, cataphorique, ou contextuelle, la troisième personne est-elle, alors, en définitive, une « non-personne » (Benveniste, 1966/1976 : 225-236), ou la « personne fondamentale » (selon Guillaume, d'après Boone & Joly 2004 [1996]) ?

Si l'on se laisse séduire par le postulat de Beauzée (1767 : 261-262) : « tout mot quelconque appartient à la troisième personne (...) il est certain que la troisième personne s'empare de tout ». Nous verrons, tout au long de l'étude des personnes grammaticales, que cette phrase – personnification en abyme – résonne particulièrement : en cas de structures elliptiques comme l'absence de sujet, les formulations impersonnelles, l'utilisation surreprésentée du prénom ou du rôle de l'individu, la troisième personne, de surcroît par sa forme non marquée, au masculin singulier, tient partout lieu de personne *par défaut*.

2.2. La troisième personne : personne fondamentale ou « non-personne » ?

L'opposition dichotomique entre les deux premières personnes et la troisième, par le seul critère qui voudrait que cette dernière serait uniquement comme l'être ou la chose dont on parle, n'est pas réellement suffisante. En réalité, assigner à la troisième personne un rôle exclusivement délocutif ou délocuté, un statut qui l'opposerait au statut locutoire (locuteur *vs* allocutaire) des deux premières, n'est pas forcément vrai : 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 troisième personne. À ce sujet, Guillaume conçoit deux types de distinctions : il oppose tout d'abord le « Moi » au « Hors-Moi », comme nous le voyons sur la *figure 77a*, schéma issu du dictionnaire de Boone & Joly (2004 [1996] : 318), et, dans un deuxième temps, la troisième personne et le couple je/tu.

MOI		HORS-MOI
1	2	3
« moi »	« toi »	« lui/elle »
« JE »	« TU »	« IL/ELLE »

Figure 77a. Schéma du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume, Boone & Joly, (2004 [1996] : 318)

D'après Boone & Joly (2004 [1996] : 318-319), Guillaume justifie ainsi le classement ordinal (1^{re}, 2^e, 3^e) des personnes du singulier par la distribution respective des trois personnes de l'interlocution (le locuteur, l'interlocuteur, la personne délocutée) qui suivrait une transition du « Moi » au « Hors-Moi ». Par « décadence de rang », on passe de la personne « active » (celle qui parle), à la personne « passive » (celle dont il est parlé), via la personne « médio-passive » (celle à qui l'on parle). Selon Guillaume, la personne n'est pas immuablement assignée à un pronom, puisque que, sous toute personne, il y a une troisième personne, sous-jacente à toutes les personnes, fondement du système : la « personne logique » ou « personne prédiquée », puisqu'il est toujours parlé de quelqu'un ou de quelque chose, point commun à tous les énoncés, à toutes les configurations énonciatives :

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. (*Leçons de linguistique 1943-44*, vol. 10, p 114, Guillaume cité par Boone & Joly, 2004 [1996] : 319)

Cette idée est reprise par Kleiber (2017) : « la première personne est une personne qui, en tant que locuteur, parle d'elle-même ». Selon cette logique, nous pourrions aussi représenter ce raisonnement sous la configuration suivante, la personne objet du discours étant par conséquent la personne fondamentale. Sans nécessairement représenter le format ordinal 1/2/3 de gauche à droite, nous pouvons faire apparaître la troisième personne comme un substrat à la fois nécessaire et immanent à toute prédication liée aux personnes locutive et allocutive, tout en considérant les personnes 2 et 3 comme « hors-moi », l'une en face, et l'autre sous-jacente aux deux locuteurs types. Guillaume élabore une distinction dans la dénomination choisie : il nomme la troisième personne « personne de langue », par opposition aux « personnes de langage » que sont la première et la deuxième personne. À partir de cette complexité interne à chaque production d'énoncé, il s'interroge alors sur la

constitution de la pluralité, car, selon lui, tant que la personne ne varie pas en nombre, elle reste personnelle, alors que « le pluriel est l'ennemi de la personne » (Guillaume, 1988 : 182)⁸⁶.

	Personne locutive MOI	Personne allocutive HORS-MOI	Personne délocutée HORS-MOI
	1 « moi » « JE »	2 « toi » « TU »	3 « lui/elle » « IL/ELLE »
HORS-MOI	3 « lui/elle » « IL/ELLE »	3 « lui/elle » « IL/ELLE »	3 « lui/elle » « IL/ELLE »
	Personne logique	Personne logique	Personne logique

Figure 77b. Réadaptation du schéma initial du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume

Selon Guillaume, les personnes complexes ou « personnes extensives » (Guillaume, 1973b : 50), puisqu'elles comportent une forme d'extension nominale, diluent la personne, en quelque sorte, surtout si la troisième personne est sous-jacente à toutes, additionnées et/ou multipliées. Ainsi, ces dernières ne peuvent plus être saisies de manière ordinale, et deux alliances sont possibles : d'une part, la première personne du pluriel implique de considérer l'addition de $[1^{\text{re}} (+ 3^{\text{e}})] + [2^{\text{e}} (+ 3^{\text{e}})]$, multipliable par un nombre de $[2^{\text{e}} (+ 3^{\text{e}})]$ du singulier indéfini à l'avance, ce que nous entourons en vert dans la figure 77c ci-dessous. D'autre part, la deuxième personne du pluriel est modélisable en $[2^{\text{e}} (+ 3^{\text{e}})]$, multipliable + 3^{e} du singulier, multipliable également, comme nous le montrons dans les encadrements orange :

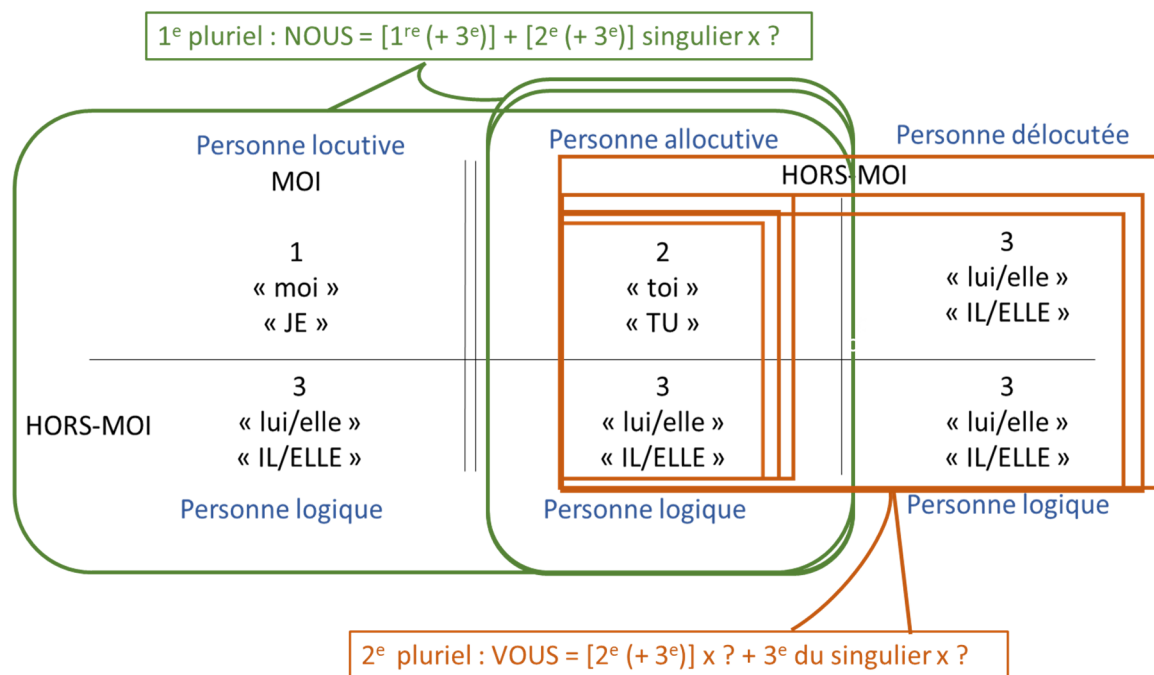


Figure 77c. Réadaptation du schéma initial du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume avec personnes

⁸⁶ Kleiber (2012/2016/2017) reprendra, lui aussi, cette idée de la complexité de la personne : nous utiliserons ses travaux dans les paragraphes ultérieurs.

À ce pluriel d'additions succède un pluriel de multiplications possibles, avec la troisième personne du pluriel, qui représente la forme exponentielle du transfert « Moi » personnel au « Hors-Moi ». Cependant, ce dernier verse-t-il dans un « Hors-Moi » personnel ou, au contraire, non personnel, par effacement des contours de la personne, désincarnation de la posture énonciative, ou encore, une dissolution dans et par un nombre indéfini ? Tel est le point de désaccord entre Guillaume et Benveniste, à propos de la troisième personne, dont nous développerons la conception en fin de paragraphe en comparant leur angle de vue, qui ne sont pas tout à fait contradictoires, et qui nous intéressent tous deux dans l'analyse de l'*épistolaire éducatif*.

Selon Guillaume, si l'on observe la personne dans la perspective du tenseur binaire radical, support spatial de la pensée en action de langage ou « temps opératif » (voir *figure 78*, reproduction de Saffi & Rocchetti, 2014), il est distingué « personne d'univers » et « personne humaine », symétriquement opposées à partir de l'axe le plus singulier, l'axe du « Moi », confronté à un univers « Hors-Moi ».

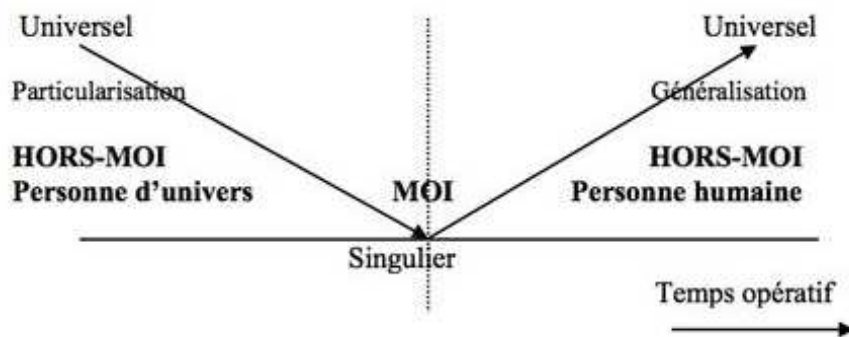


Figure 78. La conception de la personne sur le tenseur binaire radical (Saffi & Rocchetti, 2014)

Est nommée « personne d'univers » celle qui serait contenue dans toute sémantèse nominale, autrement dit, un premier « hors-moi » éthéré, dépendant de la signification puissancielle des mots, au signifié de 3^e personne (« Sémantèse = hors-moi », selon Guillaume, leçon du 20 janvier 1944, série A, p 112). Cette « personne d'univers » serait radicalement opposée aux « personnes humaines », qui contiennent la sémantèse verbale : ici, Guillaume conçoit une distinction entre l'espace et le temps par le biais de la personne, espace statique vs temps fluent, comparable à la différence entre le nom et le verbe, avec au centre, la personne, porteuse mobile de l'acte de langage. Ainsi, à partir des « personnes de langage », point de départ de l'activité, un procès s'engage dans le temps et mène une opération aboutissant à un résultat prédiqué. Toutes les « personnes d'univers » sont contenues dans les « personnes logiques de langue », se particularisent grâce au filtre énonciatif du « Moi », dans une temporalité portant un contenu, une personne prédiquée, ou « personne logique de discours ». Tout ceci multipliant et généralisant potentiellement le nombre de personnes logiques prédiquées, jusqu'au « Hors-Moi » qui, à force de multiplications de personnes en devient anti-personnel, ce que représente par excellence la troisième personne du pluriel.

Cette conception met en relation l'interpénétration de l'univers physique extérieur et de l'univers psychique intérieur par le biais de la ou des personnes, dans et par la langue, qui confère une sorte de rôle de points cardinaux aux personnes, avec celle, latente, de la troisième personne, sous-jacente et omniprésente, à petite et grande échelle :

L'homme habite l'univers. (...) D'autre part, un univers habite l'homme – un univers où il ne vit pas, un univers qui vit en lui, lequel est un univers de représentation. Cet univers c'est la langue et extensivement le langage humain. Guillaume cité par Valette (2003).

À partir de cette perspective, nous pouvons affirmer l'importance du choix énonciatif en fonction du genre de discours et particulièrement dans *l'épistolaire éducatif*, car, comme le soulignent Saffi et Rocchetti (2014) dans leur interprétation de la conception de Guillaume, la confrontation du « Moi » avec l'univers, dont d'autres « Moi », peut être difficile et donc utiliser des stratagèmes énonciatifs plus ou moins conscients et protecteurs. Par exemple, pour contourner la confrontation obligatoire et intrinsèquement périlleuse du *je/tu*, d'autant plus si le « je » est complexe à assumer dans une configuration d'enseignement, ils peuvent avoir tendance à utiliser la troisième personne, pour eux-mêmes comme pour l'élève, et ne jamais convoquer énonciativement les parents dans leurs énoncés, pourtant destinataires et eux-mêmes indirectement « messages ». De ce fait, la posture énonciative peut avoir de l'influence sur la posture de réception du message, sa forme et ses routines, volontaires ou non, mais porteuses de sens : « Lors de l'interpénétration de ces deux univers, des collisions peuvent survenir, par exemple, quand il y a non-correspondance entre la représentation que le locuteur se fait de lui-même et celle que lui renvoie le groupe social » (Saffi et Rocchetti, 2014). Cela nécessite de porter une attention particulière au rôle de la troisième personne dans l'analyse de nos énoncés, car il est fort probable que, de cette « collision », naissent des malentendus ou des désaccords.

Ainsi, nous retrouvons de manière développée ce qui était annoncé par Beauzée (1767), le fait que la personne délocutive ne soit « absente d'aucune des trois personnes », omniprésente et fondamentale chez Guillaume, mais, dans ce cas, la troisième personne en est-elle véritablement une, ou mérite-t-elle un tout autre statut ? C'est la question que se pose Benveniste, qui utilise ce principe comme un critère distinctif pour différencier la catégorie du pronom des autres catégories grammaticales. En revanche, il soutient une position divergente à propos de la troisième personne. Benveniste affirme que cette dernière est une « non-personne ». Il revendique un ancrage corporel de la parole et la relation à la personne nécessite la présence des collocuteurs dans le message linguistique :

La personne n'est propre qu'aux positions « je » et « tu ». La 3^e personne est, en vertu de sa structure même, la forme non-personnelle de la flexion verbale. De fait, elle sert toujours quand la personne n'est pas désignée et notamment dans l'expression dite impersonnelle. (...) Il ne faut donc pas se représenter la « 3^e personne » comme une personne apte à se dépersonnaliser. Il n'y a pas aphérèse de la personne, mais exactement la non-personne,

possédant comme marque l'absence de ce qui qualifie spécifiquement le « je » et le « tu ». Benveniste (1966 : 230-231)

Selon lui, les personnes sont exclusivement interlocutives, ne peuvent qu'être les actants de l'acte de parole. « Il » ne désignerait rien spécifiquement, susceptible de représenter une infinité de sujets ou aucun, donc ne « représenter[ait] sous le rapport de la forme même, un invariant non-personnel, et rien que cela » (*ibid.*). Benveniste en veut pour preuves morphologique et fonctionnelle l'absence de morphème spécifique, et l'appartenance de la tournure impersonnelle au rang trois. D'autre part, un autre argument réside dans certains de ses emplois particuliers, qui permet de soustraire quelqu'un d'une sphère interlocutive symétrique, de manière positive ou négative. Benveniste prend l'exemple des formules de politesse de l'italien ou de l'allemand, qui usent de la troisième personne dans un fonctionnement équivalent au vouvoiement en français. Cette dernière est donc employée par respect, « qui fait d'un être bien plus qu'une personne », mais peut tout à fait également être « une forme d'outrage qui vise à néantiser en tant que personne » (1966 : 231). Cet exemple de Benveniste peut paraître paradoxal, dans la mesure où on utilise la troisième personne dans un contexte d'interlocution, ici, la troisième personne en serait donc une à part entière en tant que personne interlocutive. Au contraire, il considère que le fait d'utiliser la troisième personne au lieu d'une deuxième implique une exclusion laudative ou péjorative de l'acte de parole, empêchant l'interlocuteur de répondre en le plaçant à un niveau, soit supérieur, soit inférieur au locuteur. C'est comme si les deux actants de l'acte de parole devaient absolument se placer sur le même niveau pour communiquer, comme si une exacte symétrie était nécessaire au moindre échange.

Joly (1994) explique qu'en réalité, cette conception différente de celle de Guillaume ne s'y oppose pas scrupuleusement, mais vient du fait que Benveniste privilégie la fonction référentielle à la fonction prédicative. Son attention est exclusivement portée sur la référence du couple je/tu, avec une importance particulière attribuée à la subjectivité du locuteur, mais il ne prend pas ici en considération son fonctionnement linguistique dans le cadre de l'énoncé. Il semble cependant important de distinguer l'aspect syntaxique de l'aspect référentiel, les personnes locutives/allocutives des personnes délocutées, pour éviter cette possible confusion et analyser au mieux nos énoncés. Comme nous pouvons le voir dans ce schéma proposé par Joly (1994), reproduit ci-dessous en *figure 79a* : il donne un exemple avec *Je locuteur* en tant que référent vs « je » pronom personnel sujet, mais il précise que ce modèle est adaptable à chaque rang de personnes, pour distinguer la fonction référentielle de la personne (le référent) et la personne logique (délocutée). Cette représentation a pour avantage de bien séparer le plan de l'énonciation, qui met en scène les personnes interlocutives, du plan de l'énoncé, à savoir le plan syntaxique, qui comporte non seulement le sujet grammatical, mais aussi le sujet dont il est question l'objet dont on parle ou personne prédiquée. Nous

aurons l'occasion de nous en inspirer en le complexifiant quelque peu, afin qu'il corresponde à ce que nous observons dans le genre *épistolaire éducatif*.

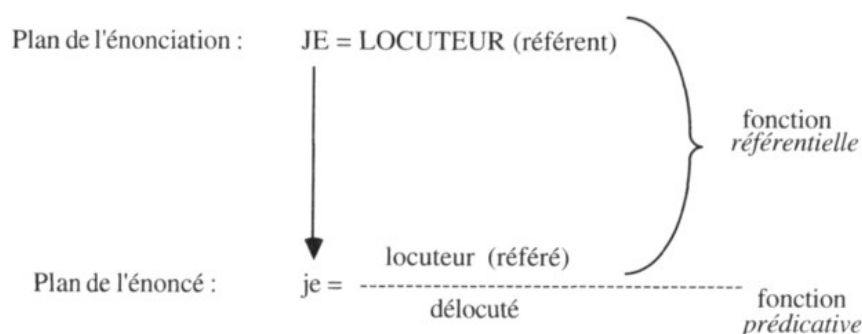


Figure 79a. Schéma distinguant les personnes sur le plan de l'énonciation vs plan de l'énoncé (Joly, 1994)

Ce modèle, que Joly (1994) a représenté uniquement pour la première personne, est adaptable à partir de chacune des personnes de rang 1,2,3. Sur le plan énonciatif, gardons bien en tête que nous avons un locuteur qui parle aussi de lui-même, donc constitue une personne elle-même délocutée, qui parle à un allocutaire. Ce dernier se trouve potentiellement lui-même délocuté s'il est convoqué syntaxiquement dans l'énoncé, et la troisième personne, dont il est question, est délocutée énonciativement et personne prédiquée.

Nous nous sommes donc inspirée de ce schéma pour le réadapter et faire apparaître ces différents plans à partir d'un exemple standard. Nous avons sélectionné à cet effet un morceau d'énoncé susceptible de se retrouver dans les générèmes des bulletins scolaires, *appréciations matière*, celles des bilans périodiques du premier degré comme dans les *appréciations générales*, à savoir, même si ce n'est pas forcément majoritaire, la phrase suivante : *Je te félicite*. Sur le plan de l'énonciation, nous avons voulu distinguer, comme Guillaume, la personne locutive, allocutive et délocutée (ou « personne logique »), en remettant en scène les pictogrammes des schémas précédents pour symboliser la fonction référentielle de la personne.

Sur un niveau inférieur, nous avons voulu représenter, sur le plan de l'énoncé, les fonctions syntaxiques de base, sujet *versus* prédicat, en parallèle avec la fonction prédicative de chacune des personnes grammaticales exprimées : la personne *sujet*, dont le prédicat parle d'elle-même, et la personne *complément*, prédiquée également puisqu'elle est la personne, non seulement à qui l'on parle, mais la personne à qui l'on parle d'elle. Ici, la première et la deuxième personne sont donc, sur le plan de l'énonciation, le locuteur et l'allocutaire, mais également, sous-jacente, les deux personnes logiques prédiquées.

Ce qu'il ne faut pas oublier dans notre contexte évaluatif scolaire, c'est que si l'on parle de l'enfant, nous parlons indirectement à et de ses parents, le prédicat global instituant une autre troisième personne au sein du message : la famille et sa compétence à remplir son rôle de parent(s).

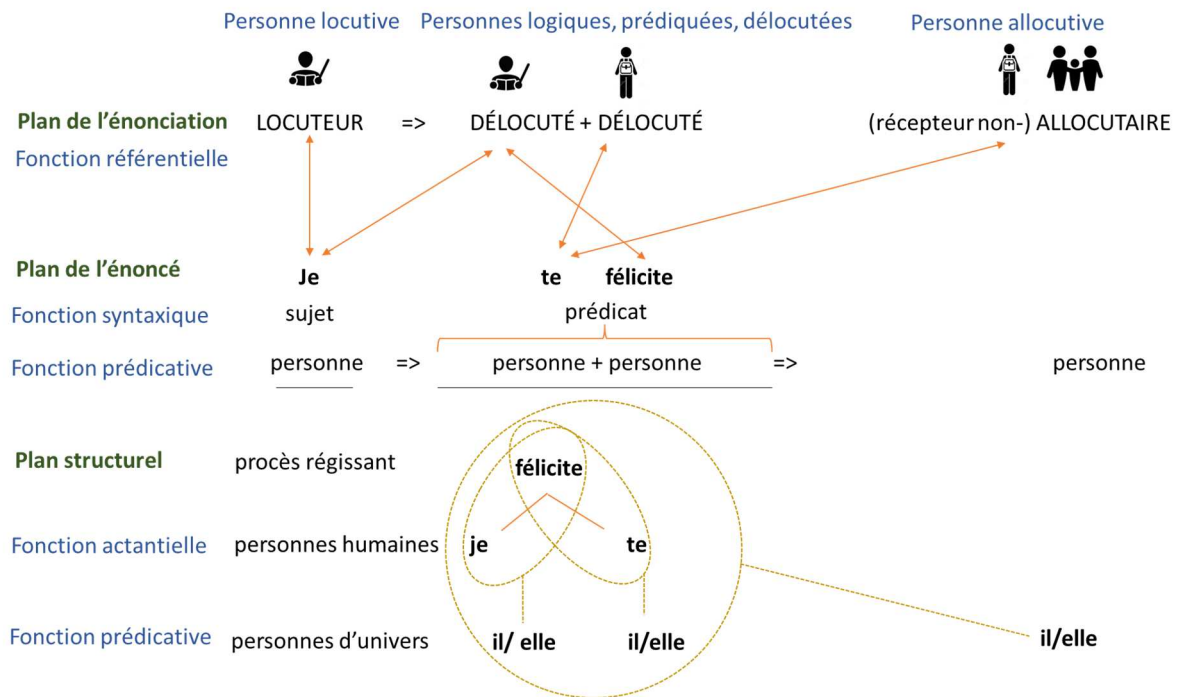


Figure 79b. Schéma distinguant les personnes sur plusieurs plans (d'après Joly, 1994)

Nous avons souhaité également ajouter sur cette représentation, pour distinguer l'ordre linéaire de l'ordre structural de la phrase, un stemma de Tesnière (1959) pour mettre en évidence, sur le plan structurel, le fait que le procès dont le support est le verbe régisse les deux personnes sur un plan égal : les actants sont subordonnés à ce verbe, les deux personnes *je/tu*, à la fois personnes syntaxiques et personnes logiques délocutées implicitement et sous-jacentes. Nous reviendrons sur la syntaxe structurale dans le prochain paragraphe consacré au sujet, car, même si toutes ces représentations sont intéressantes et visuellement synthétiques, il y manque, peut-être, la représentation essentielle du filtre que représente la personne en tant que choix énonciatif, et la différence interprétative que ce choix implique.

Ces deux positions vis-à-vis de la troisième personne, personne fondamentale ou non-personne, nous intéressent : elles rendront son utilisation particulièrement intéressante dans *l'épistolaire éducatif* et notamment dans les bulletins scolaires. En effet, nous y retrouvons de nouveau la question initiale : qui parle à qui, et surtout de quelle manière, ce qui met en abyme cette interrogation. Nous verrons que la troisième personne est utilisée de la part du locuteur pour se désigner lui-même, désigner ses lecteurs, allocutaires ou non, et pour désigner également l'élève, « messenger et message » (Perrenoud, 1987). Dans ce genre de discours, la troisième personne désigne bien l'objet du message, mais également le statut du locuteur, qui se dépersonnalise en tant que seul locuteur, reconvoque le sens étymologique de la personne souligné par Beauzée (« *vox personabat* » 1767 : 271) pour revêtir le *masque* qui fera résonner la voix de son statut socio-professionnel plutôt que celle de l'individu, fondamentalement isolé, ou plutôt, isolable sans cette stratégie énonciative, utilisée consciemment ou non.

3. La notion de *sujet* et la personne

Si la personne constitue « le support auquel est référée la signification apportée par le mot » (Guillaume, 1973 : 207), dans la ligne directe qui relie traditionnellement la personne à l'acte de parole, nous porterons notre attention, ainsi que les premières grammaires du français, sur la notion de *sujet*. Arnault et Lancelot (1660) en font état quand ils décrivent le fonctionnement de la personne, et Beauzée (1767 : 272) en distingue différentes conceptions : « le *sujet* d'une *proposition* peut être considéré sous trois rapports généraux dans l'acte de la parole ; en effet, ou le *sujet* fait lui-même l'acte de la *proposition*, ou la parole lui est adressée par un autre, ou il est simplement *sujet* sans prononcer le discours et sans être apostrophé ». Ces trois relations correspondant à trois rôles dans le discours, enveloppés dans la notion polysémique de sujet, et qui sont susceptibles d'être incarnés par des noms ou substantifs, des pronoms ou des verbes.

Depuis Aristote (Le Goffic, 1984), la notion de *sujet* est plurielle et n'a pas la même valeur en logique ou en rhétorique : il distingue le discours dans lequel se trouve le vrai ou le faux, c'est-à-dire la proposition, indépendante de son énonciation et qui dépendra du genre de discours. En revanche, la rhétorique mettra en scène un sujet omniprésent, dont l'usage du langage repose sur une interaction entre locuteurs et dont la configuration leur impose des choix énonciatifs et expressifs. Ainsi, il isole la subjectivité de l'énonciation de l'objectivité attendue au sein d'une proposition assertive, dialectique qui peut sembler paradoxale, car le point de vue de l'énonciateur semble exclu de l'équation linguistique, comme si la vérité objective était préexistante à toute mise en mots et ne dépendait pas de cette dernière. Aristote considère que la subjectivité du sujet énonciateur n'intervient qu'après l'objectivité de la proposition, puisqu'il poursuit un objectif de persuasion : cette conception préfigure Guillaume et le temps opératif qui fait passer un premier « Hors-Moi », « personne d'univers », par le filtre du « Moi » (§2.2). Quoi qu'il en soit, chez Aristote, le sujet, s'il est à la fois lié à la personne, comme nous l'avons vu plus haut, et lié au thème, c'est-à-dire ce à propos de quoi on parle, il n'est pas encore pleinement sujet grammatical, ce qui se dessinera un peu plus tard, chez les anciens grammairiens grecs dont nous conservons l'héritage.

C'est à partir de ce lien entre personne et confrontation avec l'altérité que se dessinera la notion grammaticale du sujet (Létoublon, 1994). Chez Denys le Thrace (II^e s. av. J.-C.) et Apollonius Dyscole (II^e s. ap. J.-C.), les parties du discours sont traditionnellement au nombre de huit et classées dans un ordre canonique immuable. Si Denys le Thrace oppose principalement le nom au verbe, distinguant la flexion verbale de la déclinaison casuelle, il considère la personne comme appartenant aux deux catégories, ce qui implique un lien indissociable, une fonction régissante de l'une par rapport à l'autre. Apollonius Dyscole (II^e s. ap. J.-C.), considère que le découpage en huit parties du discours de Denys le Thrace renvoie au principe, selon lui, rationnel, d'« une image de la phrase complète », « *mímēma toû autoteloûs lógon* » (Dumarty, 2023), à savoir, selon la liste synthétisée par Lambert

(1985) : 1. *onoma* (nom propre/commun, ou adjectif), 2. « *rhēma* » (verbe), 3. *metokhē* (participe), 4. *arthron* (article et relatif), 5. *antonumia* (pronom et possessif), 6. *prothesis* (préposition), 7. *epirrhēma* (adverbe) et 8. *sundesmos* (conjonction). Ce qui est intéressant, c'est que la justification de cet ordre est d'ordre syntaxique, parce que selon le grammairien grec, « l'*onoma* doit précéder le *rhēma* car on ne peut agir avant d'exister » (Lambert, 1985).

Ce qui nous intéresse dans cette conception, c'est que le fondement du système linguistique est basé sur le nom, en premier lieu un nom propre, que l'on envisage humain, et donc, l'analogie semble encore une fois évidente avec la personne, d'où le cas *nominatif*. Si l'importance suit l'ordre des mots, la place de la partie du discours ordinalement assignée première tient la place du sujet, place fixée selon l'ordre d'apparition Sujet > Verbe. Cet ordre serait calqué sur une conception logique d'apparition des concepts dans la pensée, et semblent nécessaire à la production d'une phrase. Il s'agira de ne pas confondre analyse logique et analyse grammaticale, mais au prisme de la personne, les deux points de vue seront complémentaires, et leur réalisation au sein du genre *épistolaire éducatif* montrera quelques particularités, questionnant de nouveau notre interrogation initiale : qui parle à qui, sous la forme de quels sujets parlent à quels sujets, à propos de quels sujets ?

Les définitions actuelles du vocable *sujet* sont nombreuses, mais déclinent aux sens propres et figurés l'étymologie latine, le participe passé de *subjicere* : « placer dessous, mettre sous, soumettre, assujettir » (*TLFi* en ligne). Celles qui nous intéressent ici sont, bien entendu, celles, usuelles, qui désignent « ce qui fournit matière à quelque chose », « manière d'une discussion, d'un écrit, d'une œuvre », ainsi que les définitions linguistique et logique : en linguistique, « fonction exercée dans la phrase par un terme obligatoire appartenant à la catégorie du nom ou à des catégories équivalentes (pronom, forme nominale du verbe [infinitif], proposition conjonctive), qui confère au verbe ses catégories de personne et de nombre » et en logique, « ce à quoi est rapporté un prédicat ou un attribut » (*Le Robert* en ligne). Cette définition nous montre que la catégorie de la troisième personne, en tous les cas du masculin/singulier, possède une grande amplitude, puisqu'elle comporte même l'infinitif et même la phrase. Il s'agit là d'une donnée fondamentale de la syntaxe du français : par exemple, Milner (1989) montre que la coordination de sujets à l'infinitif se fait au masculin singulier.

Dans ces trois définitions, la notion de *personne* reste sous-jacente lors de l'étude du sujet, dans ses différentes acceptions, qu'il soit énonciatif, afin de déterminer qui parle/qui écrit, syntaxique, afin d'observer qui est le sujet du verbe dans la phrase – canonique ou non – en fonction du genre de discours, ou logique, c'est-à-dire de quoi ou de qui l'on parle, également au sens de Guillaume, quand il considère que, sous chaque personne, il y a une personne logique dont il est parlé.

3.1. Le sujet énonciateur et le sujet grammatical

Bally (1944) s'éloigne de la conception aristotélicienne qui considérait que le sujet devait s'effacer pour accéder à la vérité, et atteindre l'adéquation la plus parfaite entre proposition et réalité. Il élabore une « théorie générale de l'énonciation » en posant, lui, que toute assertion est nécessairement subjective, et que le choix des mots dépend d'un point de vue. Il met en lumière une différence entre plusieurs sujets, distinguant l'individu de l'énonciateur, la pensée communiquée n'étant pas nécessairement identique à celle du sujet parlant : c'est le sujet modal. Pour expliquer cela, il prend l'exemple du mensonge, au sein duquel un sujet se divise en deux pour le réaliser. Cet exemple est intéressant pour notre étude parce que, sans pousser l'analogie jusqu'au mensonge, le masque de la personne institutionnelle qu'est et/ou doit être l'enseignant peut être détaché de son individualité en tant que personne singulière et opposée à d'autres. C'est la raison pour laquelle nous verrons que les enseignants utilisent majoritairement la troisième personne, pour affirmer plus explicitement leur appartenance à leur métier qu'à la première personne, qui serait paradoxalement plus ambiguë dans ce cadre.

Selon Bally (1944), la forme logique de la représentation de la pensée dans la phrase explicite se compose de deux pôles complémentaires liés au sujet pensant. D'un côté, « un procès qui constitue la représentation », autrement dit, ce qui calque par le langage le phénomène réel, qu'il nomme *dictum*, et de l'autre, complémentaire, l'expression de la modalité opérée par le sujet pensant, ou *modus*, constitué du verbe modal et son sujet modal, « opération active du sujet parlant » (Bally, 1944 : 36). Ces deux pôles sont liés au sujet pensant, mais, à l'intérieur du sujet modal, il distingue encore « sujet pensant », « sujet communiquant », instance origine de la communication, et « sujet parlant », car « même lorsque le sujet pensant est identique au sujet parlant, il faut prendre garde de confondre *pensée personnelle* et *pensée communiquée* » (1944 : 37). En effet, rien n'empêche que cette dernière soit en contradiction avec la pensée de celui qui formule la phrase.

Nous reproduisons ci-dessous la schématisation de cette conception proposée par Collin (2006), qui met en perspective les différents sujets décrits par Bally sous l'étiquette de sujet modal, et dont nous nous inspirerons par la suite pour analyser l'utilisation des personnes grammaticales dans les génériques de l'*épistolaire éducatif* :

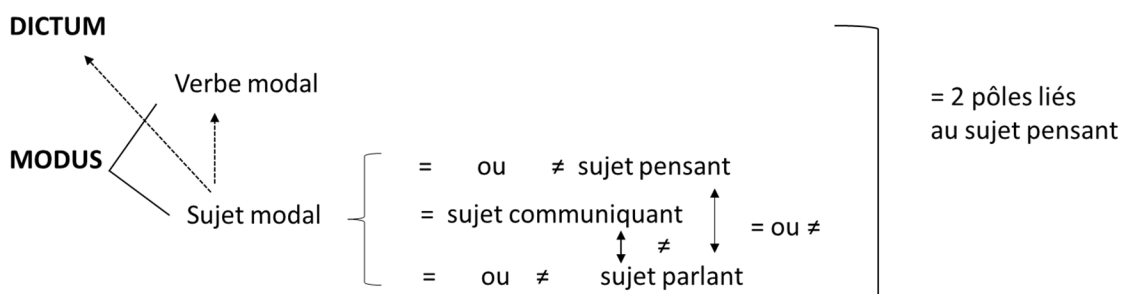


Figure 80a. Instances de communication selon Bally (1944), par Collin (2006 : 34)

La conception de Bally est particulièrement intéressante dans le cadre d'écrits institutionnels. Tout d'abord, que les énonciateurs s'inscrivent explicitement dans leurs énoncés, par le biais de la première personne ou non, génère une contradiction potentielle entre *sujet pensant*, *sujet communicant* et *sujet parlant*. D'autant plus que l'addition des énonciateurs auxquels on peut ajouter leur tout (du point de vue de la réception, rappelons-le), implique déjà une division du « sujet modal », division liée à cette multiplicité de *sujets parlants* voire, dans une moindre mesure, de *sujets communicants*.

Nous verrons donc dans les prochains paragraphes ce que cela implique lorsque la troisième personne est utilisée pour l'énonciateur plutôt que la première personne, car une troisième personne étant déjà sous-jacente à toute personne, qu'en est-il lorsqu'elle est utilisée quand l'énonciateur revêt un rôle socio-professionnel, qui plus est collectif ? C'est la raison pour laquelle nous avons adapté le schéma proposé par Collin (2006), pour y proposer d'y distinguer de manière plus explicite : l'individu réel sincère, qui peut-être n'apparaît jamais dans son énoncé, peu importent les raisons, l'individu énonciateur, rédacteur de notre ou nos énoncés, et le rôle social de ces derniers, ceux-ci étant en adéquation ou non. Tous ceux-ci constituent le sujet global modal, qui peut être singulier ou pluriel (grammaticalement autant qu'énonciativement).

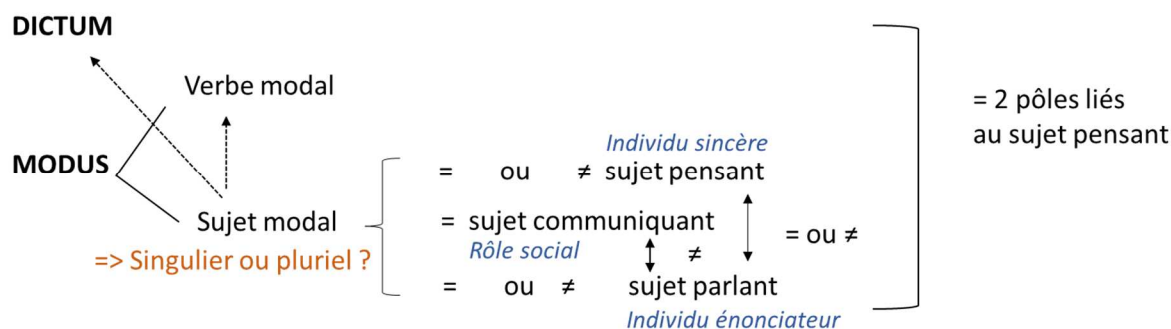


Figure 80b. Adaptation du schéma des instances de communication selon Bally (1944) et Collin (2006)

Selon Bally, toute énonciation est fondée sur l'association spontanée des trois niveaux : psychologique, linguistique et logique, ce qui implique que le sujet énonciatif est déjà pluriel. Ensuite, nous devons également l'observer sous l'angle du sujet grammatical et des sujets logiques, au sens de la « personne logique » de Guillaume que l'on confronte à la notion de sujet. En reprenant la conception de ce dernier, Collin (2006) souligne effectivement que la définition du sujet dépasse la seule fonction d'outil grammatical, même si cette dernière est nécessaire à son analyse, dépendante du plan verbal. Cependant, fondamentalement lié à un individu, il tend à s'éloigner de la seule valence verbale : « le sujet du verbe est un être qui s'engage dans une conduite et qui de ce chef éprouve, la conséquence de cet engagement » (Guillaume, 1974 : 177, cité par Collin, 2006 : 39). Ainsi, au sein des sujets institués par le modèle de Bally, il y trouve sa place en côtoyant le terme d'*être*, de *conduite* et d'*engagement*, comme nous le représentons ci-dessous en *figure 80c*, la notion de sujet dépassant

le linguistique en tant que support d'opérations, pour atteindre son interprétation référentielle ou extralinguistique.

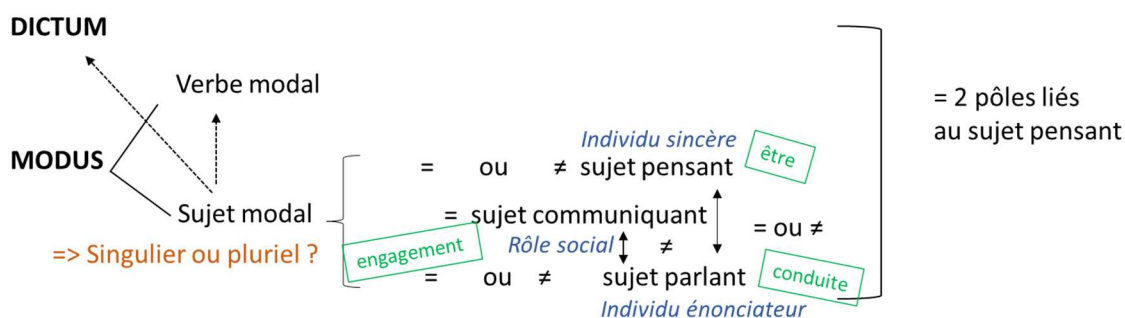


Figure 80c. Adaptation du schéma des instances de communication selon Bally (1944) et Collin (2006)

Cette conception multiple du sujet le définit autant à l'intérieur du prédicat que par son lien avec ce dernier, ainsi que son rôle dans la construction du sens, que ces sujets coïncident ou non : c'est là la différence entre sujet logique et sujet psychologique, comme l'explique Wilmet (2003 : 497). La notion de sujet n'est donc pas considérée par Bally et ses successeurs comme une donnée statique, mais mobile et divisible, impliquant des conséquences interprétatives qui demandent d'analyser tous ces sujets.

Si nous reprenons ce que rappelle Wilmet (2003), l'énoncé est le *message* selon Goosse (1980), le *dictum* selon Bally, et le *propos* selon Bonnard (1997). Il le synthétise par l'équation « énoncé = P – énonciation » (2003 : 494), et par la distinction qui souligne le lien entre un support ou *thème* et apport sémantique, ou *rhème*. Entre les deux, s'instaure un rapport de prédication, d'où les termes équivalents : thème/prédicat ; sujet/prédicat, dont Wilmet énumère les termes, en insistant sur la variété des points de vue possibles, en fonction de la focalisation : logique, psychologique, sémantique, grammaticale.

3.2. Sujet logique, sujet sémantique, sujet psychologique

Pour Tesnière (1959), l'énoncé est un « petit drame » dont le verbe est le moteur qui tient sous sa dépendance des *circonstants* et des *actants*, parmi lesquels, en premier lieu, le « prime actant » ou sujet logique selon Wilmet (2003 [1996] : 496). Du point de vue strictement grammatical, on associe traditionnellement le sujet au verbe, tout d'abord pour souligner cette relation de dépendance au sein des syntagmes, mais aussi pour montrer qu'il s'affranchit difficilement de considérations sémantiques. On lui associe également la fonction de responsable, acteur ou victime de l'action du verbe, malgré les problèmes que posent l'impersonnel en termes de logique d'accord ou de réponse sémantique aux questions scolaires d'identification par « *qui est-ce qui ?* ». Wilmet (2003 [1996] : 497) rappelle les différents rôles du sujet logique, en distinguant tout d'abord le sujet sémantique ou

agent, du patient ou objet sémantique, distinctions auxquelles s'ajoutent les subtilités telles que le bénéficiaire, l'instrumental, le locatif et le temporel.

Pour Pottier (1992), si les moyens syntaxiques sont limités par la langue, les potentialités sémantiques sont infinies pour les énonciateurs, qui réalisent des choix pour exprimer leur propos. Dans l'*épistolaire éducatif*, les pronoms de premières et deuxièmes personnes n'offrent pas de problème d'identification – quoique parfois ambiguës lorsqu'il s'agit de *nous*. Cependant, certaines formulations impersonnelles, l'infinitif ou la troisième personne avec sujet grammatical non humain sont susceptibles de générer une ambiguïté, non pas quant au message lui-même, mais quant au destinataire réel du message et à l'action demandée pour l'avenir.

Si nous distinguons, dans les prochains paragraphes, l'utilisation des embrayeurs de personnes dans les génériques de l'*épistolaire éducatif* des utilisations de la troisième personne, nous pouvons dès à présent interroger les tournures impersonnelles, les formulations passives, et nous demander quelle topicalisation confronte les sujets logique, grammatical et sémantique (Wilmet, 2003 [1996]).

3.2.1. Les formulations passives

La topicalisation active lie le sujet grammatical au sujet logique indépendamment de son rôle sémantique. La topicalisation passive, même si elle garde le lien syntaxique sujet/verbe, lui dénie celui d'agent sémantique, ce qui nécessite de prendre en considération la distinction entre sujet logique et dynamique, seulement logique dans les cas de diathèse passive. En voici quelques exemples :

- [62a] Mathématiques : Beaucoup d'amusements et peu de travail ! Une réaction est attendue ! (6°)
[110a] 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. (GS)

Dans l'exemple [110], si l'on restitue le sujet actif, *les efforts sont à poursuivre* par l'élève, dans l'exemple [62a], la *réaction est attendue* par l'enseignant sans que ce dernier ne s'inscrive dans son énoncé, et ceci est un point commun à ces formulations à la voix passive ou assimilables comme en [110a] : la non-inscription du sujet énonciatif dans son énoncé, ainsi que le fait que ces assertions soient plutôt des remarques négatives. En revanche, la formulation, en n'inscrivant pas le sujet logique du déverbal *réaction*, laisse ambigu le sujet grammatical de l'action de *réagir*, que l'on interprète comme l'élève, par le biais des parents à qui l'enseignant apporte cette requête indirecte. C'est ce que montre la difficulté de la transposition à la voix active avec inscription de l'énonciateur et du destinataire direct dans l'énoncé, en [62b], moins difficile à rencontrer si l'élève est désigné à la troisième personne, même si la formulation montre un choix d'expression plus direct :

- [62b] ? Mathématiques : J'attends que tu réagisses : que tu cesses tes amusements et te mettes au travail.

[62c] Mathématiques : J'attends que X réagisse, cesse ses amusements et se mette au travail.

Les exemples [66a] et [69a] sont non seulement à la voix passive, mais leur sujet grammatical est non humain, ainsi que le complément d'agent, ce qui évite de focaliser l'attention sur l'individu lui-même, d'autant plus que *non faits* suppose l'effacement de l'agent humain.

La voix passive permet d'apporter une appréciation tout à fait factuelle, même si l'information à propos des résultats ou le bilan mitigé lié à la personne en tant qu'élève est tout de même donnée.

[66a] Mathématiques : Les résultats sont très bons et la participation est régulière. **Le bilan est terni par les exercices à la maison non faits et l'attitude d'Élisa en classe qui peut être parfois très dérangeante.** (4°)

[69] AG : **Un trimestre caractérisé par un manque de régularité dans le travail et le comportement.** Son manque d'attention et les bavardages empêchent Eva d'obtenir des résultats suffisants. Elle semble pourtant capable de bien faire. (5°)

En revanche, le renversement mécanique de la voix passive en voix active en [66b] a l'air difficile puisque la position sujet de « bilan » le met en position thématique, donc on part de là pour prédiquer l'information qu'on veut mettre en valeur : d'abord *onoma* puis *rhéma*, même si le sujet est actif est restituable :

[66b] ? (...) les exercices à la maison non faits et l'attitude d'Élisa en classe, qui peut être parfois très dérangeante, ternissent (ce ?) le bilan.

Toutefois l'information et la requête de l'enseignant concernent davantage les verbes qui consisteraient à ce que Lisa *fasse ses exercices à la maison* et modifie son *attitude en classe*, l'information concernant le bilan étant un prétexte pour informer les parents afin qu'ils envisagent d'agir pour contribuer à une modification probante du travail de l'élève. La même remarque peut être faite concernant un renversement de la structure informationnelle *passif > actif* en [69b], et l'ensemble de l'appréciation modifiée deviendrait une information quasi thématique :

[69b] ? AG : Un manque de régularité dans le travail et le comportement caractérisent (ce ?) trimestre. Son manque d'attention et les bavardages empêchent Eva d'obtenir des résultats suffisants. Elle semble pourtant capable de bien faire.

3.2.2. Des formulations impersonnelles diverses

Nous focaliser sur la personne nous impose également de relever les formulations impersonnelles, ou, selon nous, assimilées : l'infinitif, mode appartenant aux modes *non personnels* dans la classification des grammaires scolaires, et les nominalisations déverbales, morphologiquement liées au verbe dont elles sont issues, mais quel serait leur sujet identifiable ?

Dans *l'épistolaire éducatif*, nous trouvons, parmi les *appréciations* et les *réprimandes*, une surreprésentation de l'impersonnel, par rapport à d'autres genres comme des genres littéraires de type romans classiques. La proportion importante des *il* impersonnels est d'un peu plus de 50% par rapport

aux pronoms personnels de troisième personne *il/elle*. En maternelle et à l'école primaire, elle passe aux alentours de 80% au collège, pour atteindre, en tous les cas dans notre corpus actuel, une proportion de 90% au lycée. Ce calcul statistique nous a, certes, montré une forte proportion de *il* impersonnels, mais ce détournement de la personne, ou plutôt, cette volonté d'effacement de la personne est également visible dans l'utilisation des infinitifs – souvent après ces impersonnels – mais aussi des nominalisations déverbales (Krazem, 2007) qui nous amènent également à nous questionner à propos du et des sujets du procès dénoté. Nous débuterons ce paragraphe par la question du *il* impersonnel, qu'illustreront de nombreux exemples, pour ensuite évoquer les infinitifs libres, et enfin certaines nominalisations, formulations que nous étudierons également dans un prochain chapitre consacré au lexique (*Partie III ; chap. 3*).

Au sujet du *il* impersonnel, Moignet (1981 : 93) écrit qu'il « n'évoque aucun être dont il soit question dans le contexte, à la différence de *il* rappelant un substantif déjà énoncé ou présent dans la situation. (...) Il représente purement et simplement le support spatial nécessaire à tout phénomène s'inscrivant dans le temps. » En tant que proprement support, « support de causation, l'opérateur du phénomène », il le considère bien comme le sujet du verbe. En référence aux travaux de Guillaume, il le différencie du « pluripersonnel » en évoquant la caractéristique de sa nécessité en tant que support, qui constitue une sorte de figement nécessaire. « C'est pourquoi la psycho-systématique voit en lui le signe de la "personne d'univers", l'univers étant le lieu inévitable où se situe toute espèce de phénomène, et tout phénomène étant une parcelle d'univers ».

On a donc une opposition entre une « personne d'univers », virtuelle, qui n'a aucune fonction de représentation dans la réalité, et une personne qualifiée de « personne de sémantèse » qui, elle, peut représenter aussi bien un antécédent inanimé qu'animé.

Guillaume évoque souvent le face-à-face de l'homme et de l'univers. Le locuteur, en face de ce dernier, est obligé de se positionner, et il ne peut se positionner que comme un être particulier dans l'univers. Cet être particulier est le résultat d'un mouvement de pensée de singularisation qui permet au locuteur de s'isoler de la masse de l'univers grâce à la première personne, le *moi* qui dit *je*. Si le *il* d'univers représente donc un universel à l'intérieur duquel la personne n'a pas encore trouvé de place, *je*, au contraire, représente la personne qui s'est particularisée. Nous pouvons envisager une modélisation à partir du tenseur binaire radical, envisageant la représentation en image de cette idée, comme dans cette ébauche en *figure 81a* ci-dessous, figure qui sera complétée à mesure des personnes rencontrées dans notre corpus, au sein de l'*épistolaire éducatif*.

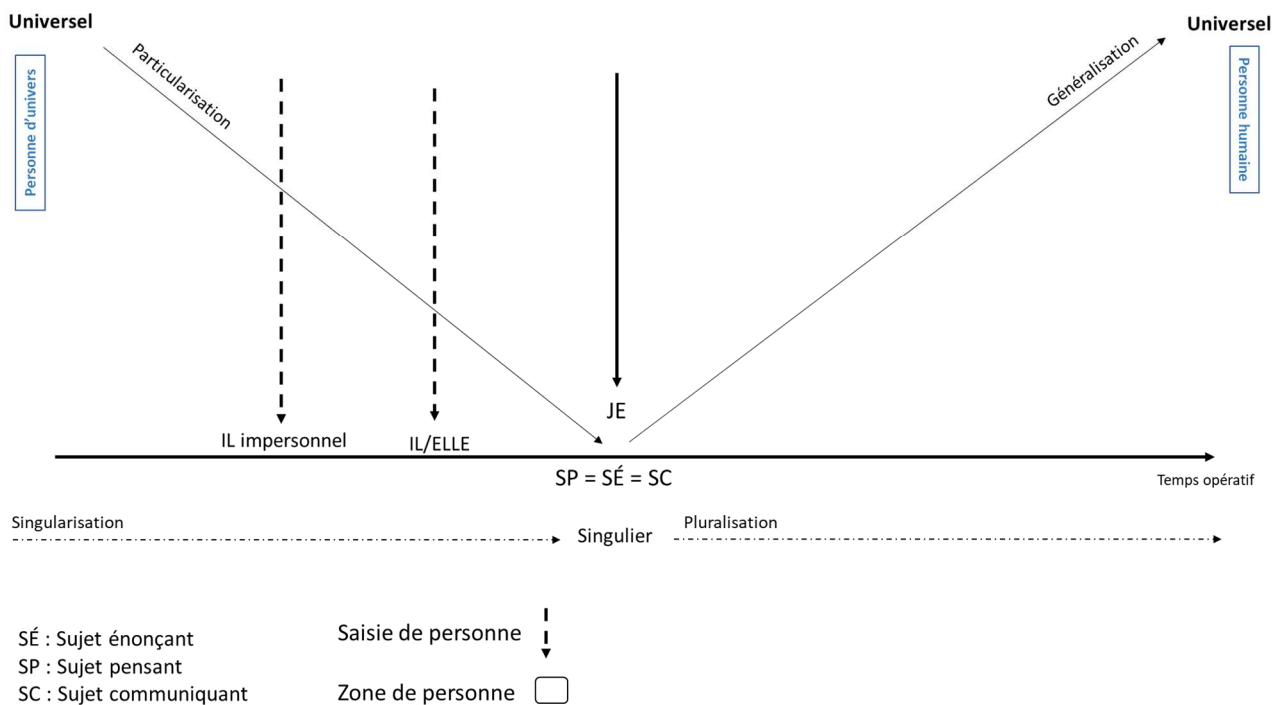


Figure 81a. Représentation de la personne sur le tenseur binaire (d'après Guillaume et ses continuateurs)

Sur ce schéma général, nous avons matérialisé le *il* impersonnel en fonction du développement de Moignet (1981), tout en envisageant une autre saisie de *il/elle* en tant que personnes d'univers comportant, en toute logique particularisante, la division binaire du genre grammatical. Si l'on apprend la langue par le biais du genre de discours, cognitivement, nous sommes influencés par un potentiel de « personnes d'univers » encore virtuelles et préexistantes au locuteur singulier saisi par *je*. Cette virtualité est saisissable en mémoire et permet d'élaborer des éléments de caractérisation. Tout *sujet énonçant* (préférable à *sujet parlant* ici, plus générique, choisi pour éviter le doublon des initiales en cas de schématisation) aura choisi, pour ce faire, une personne grammaticale qui sera le *masque* du *sujet communicant*.

Si l'on suit la logique du processus de singularisation de Guillaume, le *sujet pensant*, influencé par les « personnes d'univers », précède le *sujet énonçant* et influencera son choix énonciatif, jusqu'à la saisie de la personne *communicante*⁸⁷, du côté des « personnes réelles », possiblement interlocutives, possiblement doubles, possiblement de troisième personne, nous y reviendrons. Dans *l'épistolaire éducatif*, par tradition historique ou mimétisme plus récent, ces personnes virtuelles influencent nécessairement, nous l'avons vu, les choix syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des énoncés. Nous avons donc recentré notre schéma général sur notre genre de discours, en *figure 81b* :

⁸⁷ Orthographe reprise du « sujet communicant » de Bally (1944).

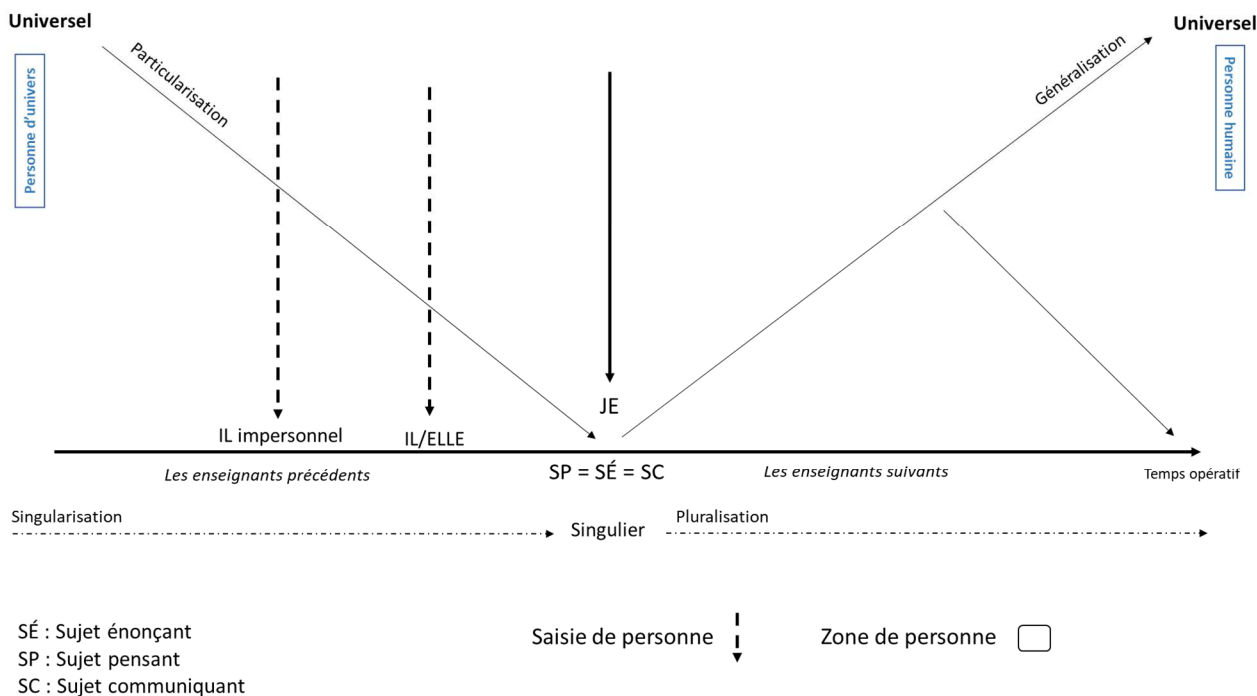


Figure 81b. Représentation de la personne dans l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume

Ainsi, cette troisième personne saisie en tant que « personne d'univers » au sens de Guillaume sous-tend ce à quoi comparer l'élève réel, le parent réel, le rôle d'enseignant réel, en fonction d'un système de valeurs et des habitudes, des personnes *prêtes à l'emploi* avant d'être actualisées et renvoyées à des « personnes humaines » réelles, par le biais de leur convocation en discours. Ce point sera également développé lorsque nous analyserons certains choix lexicaux en *Partie III ; chap. 3*.

Concernant la topicalisation impersonnelle, selon Wilmet (2003), ce choix « procure un sujet grammatical à un énoncé privé de sujet logique ou évince le sujet logique de la première place. » (2003 : 504). Nous avons sélectionné quelques énoncés parmi notre corpus, qui contiennent un *il* impersonnel généralement dans un objectif pragmatique injonctif. Nous remarquons que l'impersonnel *falloir* régit des infinitifs dont l'interprétation du sujet n'est pas contrôlée, comme dans les exemples ci-dessous :

- [58] Physique-Chimie : Trimestre décevant à tous les niveaux **il va falloir se mettre au travail et changer de comportement.** (5^e)
- [94] Quentin a toujours été distrait mais ce trimestre il s'est également montré bavard et moins sérieux. Le bilan annuel n'est pas suffisant, et les difficultés s'installent. **Il faut réagir** et demander de l'aide lorsqu'on ne comprend pas. (5^e)
- [96] Anglais : Lévan est capable de faire mieux, il n'est pas toujours concentré en classe et le travail n'est pas toujours fait correctement. **Il faut rattraper les cours quand on est absent. Attention, il faut apprendre le vocabulaire et les leçons d'un cours à l'autre.** (5^e)
- [111] SVT : Bon trimestre : travail sérieux et régulier, bonne attitude en classe. **Il faut poursuivre ainsi.** (6^e)
- [112] Très bon travail, Ellie a acquis toutes les compétences relatives à la PS. Elle est toujours motivée et volontaire. Attention, elle a tendance à s'agiter, **il faut se reprendre.** Passage en MS.

[113] Bon travail dans l'ensemble, dommage que Clara se dissipe autant et gêne parfois ses camarades... **Il faut améliorer ce point pour le CP.**

Faisons maintenant un pas de côté concernant les infinitifs libres et les nominalisations, dont nous avons identifié un bon nombre d'occurrences et dont nous analyserons quelques exemples dans le paragraphe suivant.

3.2.3. Infinitifs libres et nominalisations

Selon Krazem (2007), plusieurs questions se posent : quelle est l'appartenance catégorielle de l'infinitif, et quelle distinction établir clairement entre l'infinitif et la nominalisation déverbale ?

L'infinitif est souvent considéré comme la « forme nominale du verbe » (Riegel *et alii*, 2018 [1994]). Parmi les caractéristiques retenues par les linguistes optant pour une approche de l'infinitif en tant que forme nominale, nous retrouvons essentiellement l'absence de marques de personne et de temps. D'autre part, l'absence de sujet explicite classe le mode dans la catégorie des « formes impersonnelles », ou « forme non-personnelle » (Rémi-Giraud, 1988).

Guillaume parlait, lui, de mode « quasi-nominal » (Boone & Joly, 2004 : 232) après avoir considéré l'infinitif comme un mode nominal, gradation initiale sur l'échelle de la chronogénèse, selon la psychomécanique du langage, et soulignait son statut paradoxal. Tesnière (1959) considère aussi l'infinitif comme un « intermédiaire » ou « catégorie mixte » ayant des caractéristiques qui relèvent à la fois du verbe et du nom, ajoute que « l'infinitif n'est pas une notion unitaire », et qu'il « n'est pas plus un verbe qu'il n'est un substantif » (1959 : 418), tout en possédant les « connexions » propres à chacune des deux catégories. Il déclare en fin de paragraphe que « l'infinitif n'est pas un verbe » (1959 : 419). Gross (1973 [1968] : 21), quant à lui, analyse pleinement l'infinitif comme un verbe et lui reconnaît des valeurs temporelles : comme le subjonctif, il le considère cependant comme « non-fini », puisque les désinences de « temps finis » sont sous-jacentes et restituables mais remplacées morphologiquement par les désinences propres à l'infinitif ou au subjonctif.

Krazem (2007) opte clairement pour la catégorie verbale, en démontrant que l'infinitif organise ses constituants comme un mode personnel, mais qu'une question se pose : quel est son « premier actant » ? Ce verbe n'a certes pas de sujet syntaxique exprimé, d'autant plus qu'il ne manifeste pas de marque de personne, mais ce sujet reste obligatoire pour l'infinitif, ce qui n'est pas le cas pour les nominalisations (dans lesquelles le sujet est réalisable mais non obligatoire). La différence, c'est que ce « premier actant » est forcément humain quand l'infinitif n'est pas contrôlé. Un autre point oppose particulièrement infinitifs et nominalisations : « les infinitifs libres sont toujours perçus parallèlement ou postérieurement à leur énonciation, d'où une fréquente interprétation injonctive comparable à l'impératif » (Krazem, 2007), et ceci est particulièrement intéressant dans le cadre des génèrèmes de l'*épistolaire éducatif*.

Associée à la « fonction conative » de Jakobson (1963), l'injonction se définit comme un type de phrase « associé à la gamme des actes directifs : le locuteur veut agir sur l'interlocuteur pour obtenir de lui un certain comportement. Le locuteur pose son droit d'influer sur la conduite (...) d'un ou plusieurs interlocuteurs » (Riegel et al., 2018 [1994] : 692). Ainsi, l'injonction possède-t-elle un lien avec une valeur temporelle de futur, le bilan appréciatif donnant un certain nombre de conseils pour progresser : ici, il ne s'agit pas toujours à proprement parler d'ordres stricts, mais plutôt de formulations fortes et non négociables de ces demandes ou conseils. Les sujets logiques des exemples présentés précédemment correspondent à l'élève, dont on sollicite indirectement les parents pour arriver à un résultat grâce à cette tournure impersonnelle : l'ambiguïté réside dans le fait qu'il n'est pas explicité qui doit prendre le rôle d'un réel agent pour parvenir au résultat d'amélioration attendue. Wilmet (2003 : 506) rebaptise le sujet grammatical *il* non référentiel « pronom topicalisateur », mais permettant une topicalisation, non plus « impersonnelle », mais « désagentive ». Ce choix d'une formulation « désagentive » permet donc également à l'enseignant de se défaire de son rôle d'agent du procès évoqué dans l'énoncé, afin de focaliser le propos sur l'attitude de l'élève. La non-coïncidence exacte entre sujet grammatical et sujet logique, ici en [114] où c'est l'enseignant qui *se fâche*, ou en [115], permet de minimiser le rôle de l'enseignant dans la réussite de l'élève dans sa tâche, tout en l'exprimant malgré le choix de l'impersonnel.

- [114] Mathieu a des capacités mais il ne les utilise que très partiellement. **Il faut parfois se fâcher pour qu'il se mette au travail** ; il a beaucoup de difficultés à se concentrer et à y rester. (...) (GS)
- [115] Marvin a des résultats assez satisfaisants, il progresse à son rythme. (...) Par contre, il a du mal à rester concentré, il n'écoute pas les consignes, de ce fait, les exercices ne sont pas toujours faits, ou alors les consignes ne sont pas respectées, ça ne reflète pas forcément ce dont Marvin est capable. **Il faut souvent solliciter son attention et le ramener à la tâche, en gagnant en autonomie.** (CP)

Nous pouvons rappeler un point : la proportion importante des *il* impersonnels est d'un peu plus de 50% par rapport aux pronoms personnels de troisième personne *il/elle*. En maternelle et à l'école primaire, cette proportion passe aux alentours de 80% au collège, pour atteindre, en tous les cas dans notre corpus actuel, 90% au lycée. Cette augmentation nous interpelle, d'autant plus qu'elle augmente à mesure de l'augmentation de l'âge de l'élève, que nous interprétons comme une manière de prendre en considération le fait que l'élève dont il est question dans le message soit lecteur des énoncés, énoncés impersonnels qui constituent tous des injonctions indirectes. En effet, cette augmentation des formulations impersonnelles est en corrélation avec l'augmentation, dans une moindre mesure, bien sûr, de la proportion des personnes interlocutives, en augmentation sensible avec l'âge également, personnes interlocutives que nous étudierons plus précisément au prochain paragraphe. Il semble paradoxal d'associer personnes interlocutives et impersonnelles, mais cette articulation permet, dans certaines phrases, d'instaurer un possible dialogue, et, dans d'autres, d'asseoir une posture d'autorité

extérieure à l'enseignant comme à l'élève, qui ne souffrirait pas de considérations subjectives contestables, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

- [116] AG : Un bilan insatisfaisant faute de travail personnel... à cela, se rajoutent également des écarts comportementaux ! Le conseil de classe vous met en garde. Sachez qu'il **est primordial que** vous réagissiez !!! (3^e)
- [117] Anglais : Vos résultats sont encourageants mais le bilan serait plus agréable s'il n'était pas entaché par des bévues dans votre comportement. Bien **qu'il vous est [soit] difficile de** vous canaliser en présence de vos amis, vous avez prouvé que seul, vous travaillez. (4^e)
- [118] Espagnol : Résultats décevants. Leeloo a passé plus de temps à bavarder et parler de sa vie privée à ses camarades plutôt qu'à se concentrer sur le cours. Vous avez des compétences, **il ne tient qu'à vous de** les exploiter et de les développer. (4^e)
- [119] HG : Vos résultats sont certes encourageants mais **il reste une dernière difficulté à surmonter** : celle du bavardage en classe. Vous avez de solides compétences mais pourriez les développer davantage si vous mettiez à profit vos connaissances à l'oral. (3^e)

L'ensemble des formulations impersonnelles reste toutefois majoritaire dans des appréciations formulées intégralement à la troisième personne, formulations relativement figées en *il faut/faudra/faudrait, il ne faut pas, il semble/semblerait que, il reste (à), il est difficile de/il n'est pas difficile de, il est/ce serait dommage, il est évident/certain que, il y a, etc.* comme dans les exemples ci-dessous, que nous ne pouvons pas reproduire intégralement, mais qui montrent leur fréquence, de manière positive en [109], mais généralement pour souligner un point négatif à travailler à l'avenir :

- [109] Anglais : **Il existe** un mot Anglais, malheureusement sans équivalent Français, pour qualifier le trimestre de Lilly : flawless. (3^e)
- [120] Français : Matthias doit redoubler d'efforts pour se canaliser en classe. Son attitude est souvent trop agitée pour lui permettre de suivre les cours et travailler. **Il devient également nécessaire** que les leçons soient apprises pour qu'il progresse. (6^e)
- [121] Phi-Chi : Bon trimestre. Nicolas se montre curieux et participe beaucoup, **il reste encore** l'attitude à revoir dans certaines occasions. (5^e)
- [122] HGéo : **Il y a** une petite augmentation des résultats au deuxième trimestre mais cela n'est pas assez convaincant. Il faut poursuivre ses efforts pour que le troisième trimestre soit encore meilleur. (4^e)
- [123] Français : Alyson ne travaille toujours pas assez, elle prend du bon temps et cela lui coûte sa moyenne. **Il risque vite d'être trop tard.** (3^e)
- [124] Phi-Chi : Ensemble faible, peu de travail et de sérieux. **Il est grand temps de réagir !!** (3^e)
- [125] Français : Alban continue à bien travailler, et parvient à se montrer plus concentré. **Il reste encore du** chemin à parcourir, mais les efforts sont bien là ! (4^e)
- [126] Français : Simon a su se montrer un peu plus sérieux, mais **il reste encore de la marge.** Dommage, cela lui coûte encore des points. (5^e)
- [127] Mathématiques : Ensemble moyen mais Manelle fait des progrès. **Il est certain qu'elle** continuera à progresser en continuant à s'investir comme elle le fait. (4^e)
- [128] Français : Ela progresse, mais **il reste encore** beaucoup à faire. Si elle continue dans cette voie et parvient à se concentrer sur les conseils donnés, elle devrait continuer à monter. (6^e)
- [129] Français : Des résultats en chute libre, **il devient très difficile de** motiver Lola et ses refus de travail sont inquiétants. Elle doit remettre sa réussite scolaire au cœur de ses priorités. **Il suffit de se** remettre au travail et de se montrer positive. (5^e)

- [130] EPS : Un début d'année prometteur ... Doriana est très active en cours, **il en résulte** une progression rapide ! Le niveau atteint est très satisfaisant. (4^e)
- [131] EPS : Élève agréable, rigoureuse qui s'implique dans les tâches demandées ; **il en découle** un niveau de compétence très satisfaisant. (5^e)
- [132] Français : Si les résultats de Simon sont tout à fait satisfaisants, **il serait de bon ton de** gagner en maturité quant au comportement et en humilité aussi ... (4^e)
- [133] Phi-Chi : Résultats en très légère hausse. Ensemble demeurant beaucoup trop insuffisant. Le niveau de maîtrise des compétences atteint par Laly reste insuffisant. **Il est dommage que** la réussite de sa scolarité ne soit pas sa priorité. (4^e)
- [134] SVT : Un trimestre insuffisant et tellement décevant. **Il est presque impossible pour Ilayda de se concentrer** !!! Ce qu'il se passe autour d'elle semble beaucoup plus intéressant que le cours lui-même, sans parler des bavardages !!!! **Il faut se ressaisir** !!!! (4^e)

Et, comme nous l'avons souligné lorsque nous avons présenté le tableau de synthèse statistique, les formulations impersonnelles sont extrêmement majoritaires dans les appréciations au lycée, comme nous le voyons par exemple dans les occurrences [135], [136] et [137], comparativement à l'utilisation des pronoms personnels. À titre d'illustration comparative, nous pouvons faire un comptage entre *il* impersonnel et *il* masculin singulier dans certains romans : dans les cent premières occurrences du *Cousin Pons* de Balzac (1847) : 78 % de *il* personnels, vs 22% d'impersonnels. Dans toutes les occurrences de *La Dispute* de Marivaux (1744), 46% d'impersonnels vs 54 % de *il* personnels. La totalité des *il* des *Poèmes saturniens*, *Romances sans paroles* et *Fêtes galantes* de Verlaine, nous comptons une parité de 12 et 12, mais Verlaine joue linguistiquement, à plusieurs reprises, sur l'impersonnel, et pas seulement dans le vers : « Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville » en citant lui-même Rimbaud. Cela montre, certes sans exactitude absolue, que la proportion d'impersonnels dans les bulletins scolaires est importante, voire que le genre crée de l'impersonnel⁸⁸. Ce pourcentage ne doit cependant pas masquer une autre raison, puisque ce calcul de fréquence n'est que relatif au nombre des pronoms *il/elle* : les appréciations lycéennes sont également plus propices à l'utilisation de phrases averbales, et corollairement d'absence de sujet explicite, par conséquent non visible lors d'une recherche lexicale à l'aide de l'outil informatique.

- [135] Litté_ang : Le travail en binôme permet une moyenne correcte mais **il y a de grandes difficultés à surmonter**. (T)
- [136] Français : Ensemble très juste. Manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, **il y a de bonnes choses**. (1^e)
- [137] Espagnol : Les résultats sont globalement intéressants. Agathe est une élève sérieuse mais encore trop discrète dans la participation orale. C'est dommage car **il est nécessaire de** s'investir davantage afin de maintenir son niveau et assurer un bon niveau de langue. (1^e)

⁸⁸ En littérature, combien de *il* impersonnels par rapport au nombre de mot ? Marivaux : 103 occurrences/8000 mots (1,3 %) ; Verlaine : 24 occurrences/13800 mots (0,17 %) ; Balzac ; 100 occurrence/11440 mots (0,87 %).

L'utilisation de l'impersonnel est aussi particulièrement lisible dans les générèmes *appréciations générales*, générèmes particulièrement propices à l'utilisation de la troisième personne puisqu'un énonciateur collectif est censé y synthétiser l'ensemble des autres matières :

- [138] AG : C'est un excellent trimestre ! **Il ne reste plus qu'à** s'investir davantage en EPS. Félicitations. (6^e)
- [139] AG : Ensemble juste correct et en-dessous des capacités de Sonia. **Il va vite falloir** cesser les bavardages, faire preuve de concentration et approfondir le travail personnel aussi bien en classe qu'à la maison. (4^e)
- [140] AG : Un ensemble bien contrasté d'où **il ressort qu'Hugo** ne fournit pas toujours le travail et le sérieux demandés. C'est dommage, il a les capacités d'obtenir de bien meilleurs résultats. (5^e)
- [141] AG : Liza obtient un bilan assez satisfaisant dans l'ensemble. **Il est pourtant signalé qu'**elle ne fait pas son maximum dans certaines matières pour remédier aux difficultés rencontrées. Le conseil de classe l'invite à intensifier ses efforts dans toutes les disciplines tout en cessant les amusements et les bavardages. (4^e)
- [142] AG : À la lecture du bulletin, **il apparaît que** Fabiola a pris confiance en elle : le travail est toujours aussi sérieux et son implication en classe plus perceptible. Le conseil de classe la félicite.
- [143] AG : **Il aura été difficile, pour Bryan, de** composer ce trimestre avec la fragilité dont ses résultats et son assiduité subissent inévitablement les conséquences. Le conseil de classe l'encourage à ne pas baisser les bras pour réussir tout de même, et le plus justement possible, son année de 3^e.

Une autre manière de réaliser un effacement énonciatif et d'éviter la topicalisation agentive, que ce soit à propos de l'enseignant ou de l'élève, est d'utiliser un groupe nominal à référent non humain, qui concerne les résultats ou ce sur quoi focaliser le propos, en tant que sujet grammatical, comme nous pouvons le lire dans les exemples reproduits ci-dessous, malgré le fait que le possessif soit l'actant en [69] :

- [87] Aymeric est un élève investi qui a de très bonnes capacités. Cependant **le manque de soin, la précipitation et les bavardages nuisent parfois à son travail**. (6^e)
- [69] AG : Un trimestre caractérisé par un manque de régularité dans le travail et le comportement. **Son manque d'attention et les bavardages empêchent Eva d'obtenir des résultats suffisants**. Elle semble pourtant capable de bien faire. (5^e)

Nous renvoyons de nouveau à Krazem (2007) pour une étude détaillée de l'infinitif et des nominalisations où l'auteur démontre clairement en comparant ces deux catégories que l'infinitif n'est nullement une forme nominale contrairement aux nominalisations. Dans son *Dictionnaire des synonymes*, Lafaye (1841) souligne le rapport étroit entre le substantif et son verbe associé. Ainsi, si les nominalisations déverbales sont « indiscutablement nominales », elles sont toutefois morphologiquement liées au verbe, mais quelle correspondance entre le verbe et le nom pouvons-nous élaborer dans nos exemples ?

Puisque ce sont des nominalisations déverbales, on sait que ce sont les élèves concernés par ces appréciations qui *manque[nt] de soin, d'attention, se précipite[nt], et bavarde[nt]*, mais l'attention est focalisée sur le non-humain : ces remarques semblent concerner des attitudes extérieures à

l'individu lui-même, donc plus susceptibles d'être corrigées que s'il s'agissait d'un manque inhérent au sujet de ces verbes, inhérent à l'individu lui-même. Ici, nous sommes dans la non-personne par excellence, même si l'énonciateur, les lecteurs et *celui dont on parle*, l'élève « messenger et message » sont des personnes : cela permet d'éviter une appréciation de l'individu en tant que personne, et de focaliser sur ce qui est important en contexte scolaire : les compétences, et le travail, qui est perfectible et moins soumis au problème du jugement personnel.

D'autre part, si les nominalisations sont liées au verbe correspondant, la question de leur valeur temporelle se pose, puisque, selon Krazem (2007), elles ne situent pas chronologiquement le procès, mais s'inscrivent dans un contexte qui permet de le déduire. Elles sont surtout résultatives, comme nous l'avons vu dans nos exemples, ce qui est cohérent avec la valeur de bilan de trimestre/semestre des bulletins et bilans. La comparaison entre ces deux choix possibles est intéressante, car outre l'esquive de la réalisation d'un sujet explicite, l'esquive de la personne, l'infinitif ouvre sur l'avenir alors que la nominalisation établit un bilan assertif avec certitude : « l'infinitif partage avec le futur la propriété de tenir le procès pour virtuel, à valider, alors que le présent et les nominalisations le tiennent pour certain » (Krazem, 2007), qui fait directement écho ce que disent Lab & Le Goffic (2001) à propos du futur ou présent *pro futuro*. Ainsi, si l'infinitif non contrôlé, lié au moment de l'énonciation, contient une valeur modale, virtuelle, et cherche à impliquer le destinataire pour « valider le procès » dont il est question dans l'énoncé, la nominalisation reste sur des données factuelles qui lui permettent de se passer du sujet : « la nominalisation, surtout lorsqu'elle est stable ou résultative, permet une coupure avec l'actant d'origine du procès, en se concentrant sur un point particulier de ce procès ».

Les actants sont non marqués dans les nominalisations, ce qui est réellement très intéressant dans notre corpus, notamment pour la personne, car ici, il n'y a pas de sujet identifiable avec certitude, dans la mesure où, même s'il s'agit du bilan d'un élève, par extension, il dit également quelque chose des individus qui lui ont permis d'obtenir ce bilan, d'où le possessif de [69] qui se comporte comme un pronom personnel. Cette distance maximale de la personne « Hors-Moi » de Guillaume jette le flou sur le destinataire réel à qui l'on fait la remarque, et qui peut renvoyer à la fois à l'élève ou ses parents, voire l'enseignant, qui est également sujet logique de son propre énoncé.

À la lecture de ces éléments, nous pouvons ajouter des faits de langue génériques au sein du genre *épistolaire éducatif*, faits de langue qui n'avaient pas été immédiatement perceptibles, à savoir, la tendance générale à l'effacement énonciatif et la proportion de l'impersonnel sous toutes ses formes, ou la manière de générer de l'impersonnel : le rôle des infinitifs non contrôlés et des nominalisations, que nous observerons de nouveau dans le dernier chapitre, lorsque nous traiterons les phrases averbales. Dans le modèle proposé dans la partie précédente, à savoir la classification à facettes, ces éléments sont à ajouter dans les facettes *personne* et *intention*. Dans les prochains paragraphes, nous

observerons à la fois la notion du sujet en termes de forme et de fonction et en termes de référents, dans un premier temps. Ensuite, ce référent (interlocutoire et logique) sera reconvoqué pour l'interprétation des énoncés de manière pragmatique, pour une distinction entre plans de l'énonciation et plans d'énoncés.

4. Les sujets de l'épistolaire éducatif du point de vue morphosyntaxique

Rappelons que, selon Benveniste, le locuteur est au centre de l'énonciation, définie par lui comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80). Nous avons vu que, comme Guillaume, Benveniste place l'étude du sujet comme primordiale dans l'analyse de la langue, puisque *celui qui parle*, le locuteur, construit par cet acte la présence d'une instance allocutive, pendant du locuteur et impliqué de manière explicite ou non. Cette dualité dynamique nécessaire entre deux « protagonistes de l'énonciation » qui instaurent une « corrélation de subjectivité » (1966 : 232) peut être mise à mal par l'écrit, dans la mesure où l'épistolaire instaure, par définition, un échange différé. Cet écrit est de surcroît institutionnel et pris en charge par plusieurs « actes individuels d'utilisation », non simultanés mais suffisamment proches dans le temps pour que ces sujets modaux se répondent. En réception, ils peuvent toutefois être lus comme une seule voix englobante du point de vue de lecteurs successifs. Nous préciserons ce point à mesure de l'étude des choix énonciatifs, ainsi que leur rôle dans l'empêchement intersubjectif.

Nous allons observer, tout au long de ce paragraphe, comment se réalisent ces trois conceptions de *sujets* dans le genre *épistolaire éducatif*, et quels sont les paramètres morphosyntaxiques que nous pouvons capter des choix que les personnes réelles font, dans le contexte énonciatif qui les englobe, entre contraintes du genre, routines et intentions communicatives. Dans un premier temps, nous mettrons à l'épreuve les premières et deuxième personnes, à l'épreuve de leur inscription dans l'épistolaire, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur la réalisation de la troisième personne, ses morphologies possibles et ses références. Nous observerons également comment certains faits de langue se réalisent au travers des genres de discours similaires, ceux que nous nommons les *comparables*, afin d'en discerner les contours. Quel calcul de personnes, quelles contraintes d'apparition, quelle enallage pour quels messages pragmatiques ?

Tout d'abord, à l'aide du logiciel TXM présenté en *Partie I ; chap. 3*, nous avons élaboré les statistiques d'apparition des pronoms personnels, à l'aide des commandes *index*, pour obtenir le nombre exact d'occurrences⁸⁹, divisées par les partitions que nous avons élaborées entre les niveaux,

⁸⁹ Les formes ont été cherchées avec et sans majuscule, avec et sans élision, même si ces formes ne sont pas précisées explicitement dans le tableau.

et ensuite, la commande *concordances*, pour distinguer du point de vue humain les *il* personnels des *il* impersonnels. Nous avons synthétisé les résultats dans le tableau ci-dessous, après calcul manuel et arrondi des pourcentages, à partir du nombre d'occurrences identifiées par le logiciel de textométrie :

Pourcentages totaux (↔ PP)	Maternelle	Primaire	6e	5e	4e	3e	Lycée	Moyennes
JE	8%	8%	9,50%	8%	8,50%	10,50%	3%	7%
TU	4%	2%	2,50%	5%	8,50%	6%	2%	4%
NOUS	0%	0,90%	1,00%	1%	1,20%	1%	0,40%	0,70%
VOUS	0%	0.3 %	5%	6%	5%	6,50%	25%	4,50%
"Nous" AG2 vs AM2			85%	86%	97%	92%	100%	92%
Interlocutives	12%	11,20%	18%	20%	23%	24%	30,40%	20%
IL personnel	17%	18%	6,50%	5%	8,50%	7%	3,50%	7%
IL impersonnel	20%	19%	26,50%	29%	26%	26%	20,00%	18,50%
ELLE	28%	25%	9,50%	8%	8,50%	8%	4%	6,50%
ON	1,50%	1%	0,50%	0,50%	0,50%	0,50%	0%	0,60%
"Il" impersonnel								
↔ « il/elle » perso	53%	51%	80%	80%	75%	80%	90%	73%
L'	24%	28%	41%	38%	35%	37%	45%	35%
LUI	5%	7%	3,30%	4%	3,00%	4%	1,50%	4,00%
Non-interlocutives (sujets)	46%	44%	17%	14%	17%	16%	8%	23%
Avec impersonnel	65%	62%	42,50%	42%	43%	41%	28%	46,00%
Avec lui/l'	94%	97%	90,00%	84%	81%	82%	75%	86,00%

Figure 82a. Tableau synthétisant le pourcentage de pronoms personnels dans les bulletins/bilans

Deux particularités, notamment, ont attiré notre attention : tout d'abord, comme nous l'avons vu précédemment, la proportion de *il* impersonnels par rapport aux pronoms personnels de troisième personne, mais ensuite, la différence de proportion entre les personnes interlocutives qui ne sont pas majoritaires dans le genre. Elles sont cependant en augmentation exponentielle entre les petites classes maternelles et primaires, dont la proportion est d'environ 12% par rapport à l'utilisation d'autres pronoms, et la classe de lycée, qui atteint un peu plus de 30%, avec une augmentation au collège à mesure que l'élève prend de l'âge. Ainsi, ce résultat correspond, plus ou moins, à la logique intuitive, qui voudrait que plus l'enfant est petit, plus le bilan s'adresse à ses parents et que plus l'élève grandit, plus l'enseignant s'adresse à l'élève directement. Autre résultat tout à fait logique, le fait qu'il n'y ait aucun *vous* adressé à l'élève en maternelle, mais qui atteint une hauteur de 25% au lycée, l'âge adulte approchant.

À l'école primaire, le seul *vous* apparaissant dans nos occurrences, ainsi que nous l'avons évoqué en *Partie II ; chap. 1*, était adressé aux parents directement et faisait référence à une conversation lors d'un rendez-vous physique : fait que nous soulignons ici puisque nous en avons une occurrence, mais non générique et plutôt rare. Autre élément à prendre en considération, et nous rejoignons la

problématique posée par l'identification numérique des critères absents, dont nous avons déjà parlé précédemment en *Partie II ; chap. 2*, les absences de sujet des impératifs ne sont pas comptabilisées dans ces calculs, puisque non visibles par le biais de l'outil *recherche* : nous les avons cependant prises en compte dans la synthèse des personnes en fin de paragraphe, mais de manière non mathématique.

De son côté, le pronom *nous*, en toute logique assez rare en primaire, excepté lors de classes partagées entre deux enseignants⁹⁰ comporte également quelques particularités, que nous développerons dans le paragraphe suivant. Ce pronom possède, lui aussi, une polyvalence intéressante, et se trouve très majoritairement utilisé dans le génèreme *appréciations générales*, en concurrence directe avec certaines formes de la troisième personne, ce qui s'explique par le fait que l'appréciation est collective. Ceci explique pourquoi sa proportion globale paraît si infime, malgré des utilisations diverses intéressantes à analyser.

D'autre part, les différences de proportion filles/garçons dans l'utilisation des pronoms personnels, lisibles dans le tableau, ne sont pas sensiblement pertinentes en termes d'analyse, ici, puisque nous avons, dans notre corpus, pour des raisons que nous mettrons sur le compte du hasard, un peu plus de bulletins concernant des élèves filles que d'élèves garçons, à l'intérieur de chaque niveau. Tous ces chiffres seraient, bien entendu, à confronter avec un corpus d'amplitude idéalement bien plus large, à l'échelle de l'ensemble du territoire français, et en diachronie, mais, *a minima*, ces chiffres donnent des pistes solides d'investigations complémentaires.

4.1. Les première et deuxième personnes : une co-énonciation entrouverte ?

Du *cogito* de Descartes au *tu hors de ma vue* de Wejdene⁹¹, l'inscription grammaticale de l'énonciateur dans son énoncé, par le seul verbe en latin⁹² ou *a contrario* sans celui-ci, par licence poétique contemporaine, instaure, selon le point de vue de Benveniste, un espace symétrique entre un *je* et un *tu*, toute forme de discours incluant selon lui une forme d'interlocution. C'est la raison pour laquelle la notion de personne n'a de signification que dans l'énonciation d'un *je*, « personne qui énonce la présente instance de discours contenant *je* », et « instance unique par définition, et valable

⁹⁰ Les classes de l'école primaire peuvent être partagées en cas de décharge d'une à deux journées par semaine (PEMF, temps partiel, décharge de direction...). Le complément est assuré par un ou une contractuelle, stagiaire ou enseignante modulatrice. L'appréciation est cependant généralement rédigée par le ou la titulaire de la classe, mais une collaboration est possible.

⁹¹ Extrait de la chanson *Anissa* de la chanteuse Wejdene (2020) qui, du fait de son succès sur les réseaux sociaux et de sa jeunesse, a provoqué une polémique en raison de son agrammaticalité, *faute* assumée par l'artiste dans les médias : « (...) *Je vous jure, (...) pour moi c'était français. Pour moi ça l'est encore ! C'est la phrase de Wejdene, c'est ma phrase.* » (émission *Quotidien* sur RMC, le 03/09/2020).

⁹² Le lien entre le sujet et son prédicat se trouve marqué morphologiquement par un accord grammatical, mais à ce propos, pour Collin (2006 : 37), Bally considère l'accord verbal comme un « pléonasme grammatical » en français, les sujets tenant, une fonction appositionnelle avec le verbe, qui contient déjà une flexion verbale avec morphème de personne.

seulement dans son univers cité » (1966 : 252). Il oppose la virtualité référentielle du nom, « objet définissable » à la référence unique et nécessairement subjective d'un pronom sujet *je*. Peut-être pouvons-nous nuancer cette position au travers du prisme du genre dans lequel se fonde le discours et ses énoncés, confrontés à la lumière des cadres théoriques présentés dans les paragraphes précédents. Nous verrons ainsi que ce *je* des appréciations de bulletins et bilans scolaires n'est pas forcément unique, dans la mesure où le sujet modal de Bally (1944) est divisible en trois sujets (voir §2.3.1), et que ce *je* lisible dans ces appréciations désigne également chaque scripteur enseignant, non seulement en tant que *sujet parlant*, mais aussi *sujet communiquant* en tant qu'enseignant, indépendamment de la mesure de sa sincérité en tant que *sujet pensant*.

Ce sujet énonciatif incarné par *je* n'est pas si unique dans ce genre de discours, la preuve en est que, d'une part, l'anonymisation des enseignants ne pose aucun problème de compréhension de nos énoncés⁹³, et d'autre part, la première personne peut laisser place à une troisième personne pour se désigner, sans que le message n'en soit altéré. Ainsi, certaines routines prennent place au sein d'un genre de discours spécifique, et rebattent les cartes des règles grammaticales traditionnellement admises : comme nous l'avons annoncé en *Partie II ; Chap. 2*, certaines utilisations de la personne dans le genre *épistolaire éducatif*, peuvent contredire certaines définitions traditionnelles, comme d'autres peuvent être agrammaticales dans le genre.

Si la grammaire scolaire aura tendance à élaborer des règles simples et stables, et de ce fait figer les paradigmes, nous ne pouvons immuablement assigner des valeurs discrétisées fixes à un pronom personnel, et relier uniformément une fonction référentielle (virtuelle et réelle) à une fonction prédicative unique, que ce soit en langue ou à l'épreuve des genres de discours. Dans l'*épistolaire éducatif*, l'inscription du locuteur dans son énoncé par *je*, qui s'adresse à un *tu* ou un *vous* sur le plan de l'énoncé, n'empêche pas la division interne en différents sujets modaux qui dépendent de ce choix énonciatif. La « personne humaine » *sujet parlant* qui écrit *je* dans une appréciation, est également une « personne d'univers » qui converse avec son *moi*, et *sujet communiquant* enseignant. Ce dernier engage un propos sur un *tu/vous* à qui il parle et de qui il parle, et parlant de lui, parle également de lui-même en tant qu'enseignant, ainsi que de et aux parents, à qui et dont il parle indirectement en tant que parents également. Nous l'avons montré dans la *figure 77b* au §2.2 avec l'exemple standard performatif : *Je te félicite*.

Comme nous l'avons vu en *Partie II*, qui nous a permis d'identifier et décrire le genre de discours, ce qui rapproche notre corpus de l'épistolaire, c'est l'ancrage énonciatif, et l'utilisation d'embrayeurs de personnes, de temps et de lieu. Tous les sous-genres peuvent utiliser ces embrayeurs, comme dans

⁹³ Ce qui n'est pas le cas, par exemple, lorsque l'on transfère un message, texto ou courriel, et que le cadre spatio-temporel n'est pas forcément indiqué : la question de qui est *je* y est, au contraire, primordiale.

les exemples précédemment montrés. Nous allons désormais focaliser notre attention sur les sous-genres que constituent les bulletins et bilans périodiques, les *généremes appréciations matières* et *appréciations générales*, dont l'observation générique nous aura permis d'élaborer une distinction secondaire/primaire, avec les *appréciations livrets*, ainsi que sur les *réprimandes*, à titre de comparaison à l'intérieur du genre, puisque certains faits de langue s'y retrouvent, ainsi que l'acte de langage potentiellement performatif.

4.1.1. Les embrayeurs de personnes dans les *généremes de l'épistolaire éducatif*

Dans ce paragraphe, nous allons observer les embrayeurs de personnes dans les *généremes* du genre *épistolaire éducatif* que nous avons identifiés et étiquetés dans la partie précédente, à savoir les méronymes des bulletins et livrets scolaires que nous avons nommés ainsi : *appréciations livrets* du primaire, *appréciations matière* et *appréciations générales* du secondaire, ainsi que les *réprimandes*. En fin de paragraphe, afin d'observer si leur utilisation fait partie d'une routine intégrée dans la mémoire collective du genre, nous les comparerons à quelques parodies d'appréciations de bulletins scolaires, issues des réseaux sociaux et, d'autre part, issues d'une activité réalisée avec des enseignants stagiaires au printemps 2023. Nous y observerons, grâce aux apports supplémentaires des travaux de Kleiber (2012/2017), dans quelle mesure leur fonctionnement référentiel particulier et leur dimension subjective correspondent à la « position énonciative standard » du *je* locuteur, se posant au centre d'une communication égocentrique, vs un *tu* ou *vous* interlocuteur.

4.1.1.1. Dans les *appréciations des bulletins et bilans périodiques*

Nous reproduisons ci-dessous la partie de la synthèse chiffrée en pourcentages de l'utilisation des personnes 1, 2, 4 et 5, par rapport au total de pronoms personnels identifiés comme pertinents :

Pourcentages totaux (↔ PP)	Maternelle	Primaire	6e	5e	4e	3e	Lycée	Moyennes
JE	8%	8%	9,50%	8%	8,50%	10,50%	3%	7%
TU	4%	2%	2,50%	5%	8,50%	6%	2%	4%
NOUS	0%	0,90%	1,00%	1%	1,20%	1%	0,40%	0,70%
VOUS	0%	0,3 %	5%	6%	5%	6,50%	25%	4,50%
"Nous" AG2 vs AM2			85%	86%	97%	92%	100%	92%
Interlocutives	12%	11,20%	18%	20%	23%	24%	30,40%	20%

Figure 82b. Tableau synthétisant le pourcentage de personnes interlocutives dans les bulletins/bilans

Comme nous pouvons le voir dans cette synthèse chiffrée, les personnes traditionnellement définies comme interlocutives ne sont pas majoritaires, malgré l'inscription de notre corpus dans un genre que nous avons apparenté à l'épistolaire. Il n'en reste pas moins que l'énonciateur d'une appréciation est présent d'une manière ou d'une autre, comme nous le verrons dans ses différentes

déclinaisons personnelles ou non-personnelles au sens de Benveniste. L'enseignant va utiliser la première personne pour s'y inscrire un peu plus fréquemment en début et fin de collège, peut-être pour se montrer impliqué dans certaines étapes, et à hauteur de 8% en maternelle et primaire. Les résultats sont faibles parce que, sur l'ensemble des appréciations, la troisième personne reste privilégiée, ainsi que les ellipses et les phrases averbales. Ce résultat de faible proportion ne doit pas nous empêcher de les observer de plus près. Nous avons donc sélectionné quelques exemples, pour nous demander à quelles personnes ce *je* est associé dans les phrases, et ainsi son degré d'ouverture à une interlocution seulement esquissée, puisqu'aucune réponse symétrique n'est possible concrètement, en tous les cas par un canal ou une forme similaires.

Sans reproduire ici l'ensemble des occurrences impliquant un *je* sujet énonciatif et grammatical, nous allons comparer ses apparitions. Nous retrouvons tout d'abord, dans certaines *appréciations matière* du collège, une implication particulièrement subjective dans l'énoncé, un *je/tu* comportant une adresse directe à l'élève. Ce cas de figure n'est pas majoritaire mais demeure tout à fait générique :

- [64] Physique-Chimie : 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. (3^e)

Un type d'appréciation se retrouve récurrentement : la formulation de différentes phrases, dans lesquelles nous avons à la fois les personnes interlocutives, l'enseignant et l'élève, et la troisième personne, prenant en compte d'autres destinataires, sans empêcher l'adresse à l'élève directement dans son bilan. C'est l'une des raisons pour lesquelles ce genre de discours est bien spécifique à l'écrit, une telle alternance étant impossible dans un message identique transposé à l'oral. Il serait techniquement possible d'envisager des appréciations sous forme d'un enregistrement vocal ou une petite vidéo sur l'ENT, par exemple, mais une transposition telle quelle, sans modification des énoncés, notamment l'alternance des personnes, serait inenvisageable, ce qui prouve que l'écrit est bien une spécificité de ce genre de discours :

- [144] Adèle est une élève agréable. Elle possède des capacités qu'elle ne met pas toujours au profit de la classe. Dommage. Je t'encourage à participer plus encore car tes interventions sont souvent pertinentes. Encouragements. (MS)
- [145] Mathis est un bon élève. De nombreuses capacités présentes, attention à être plus attentif lors des moments de rassemblement. Tu es capable de mieux encore. Je t'encourage. (GS)
- [146] Lilou a des capacités qu'il ne faut pas hésiter à exprimer pour continuer de progresser encore. Je t'encourage. (MS)
- [147] Avec un peu plus de concentration et de confiance en lui, Léandre est capable du meilleur. Je t'encourage à persévérer même après un échec. Encouragements. (MS)

Les phrases sont cependant très similaires et prennent la forme solennelle d'un *accessit* performatif, et non l'ouverture d'une interlocution possible. Dans un autre cas de figure, nous trouvons bien un *tu* adressé à l'élève, mais sans l'énonciateur impliqué par l'intermédiaire d'un *je* symétriquement associé :

- [60] Espagnol : Ensemble inquiétant. Tu ne fournis aucun travail, viens en classe sans tes affaires, ne rends pas le travail demandé et es souvent absent. Comment réussir dans ces conditions ?
- [61] Français : Des résultats écrits très satisfaisants. Tu es capable de très bien faire. En revanche, ton attitude en classe ne convient pas ! Tu es trop agitée, t'autorises des déplacements, des prises de parole intempestives et beaucoup trop de bavardages.

Nous noterons que, dans ces phrases, l'énumération provoque la non-répétition du sujet syntaxique *tu*, et que le message général n'est pas très positif : le *tu* adressé à l'élève prend la forme d'un bilan de comportement négatif. Ici, le *sujet modal* au complet de Bally (1944) semble présent dans le message, alors que ce dernier ne revêt pas de forme syntaxique explicite, le *sujet pensant* ne semblant pas recourir à une nécessité absolue de support syntaxique pour exister avec sincérité dans ce genre de discours. Excepté en primaire, le vouvoiement à l'écrit reste particulièrement typique du genre également, principalement au lycée, ce qui semble logique étant donné l'âge plus avancé des élèves. Il n'est cependant pas rare de trouver des formes de vouvoiement dans les appréciations au collège, alors même que les enseignants tutoient leurs élèves dans la réalité⁹⁴.

Plus rare, l'interpellation vocative relève davantage de la marque d'expressivité qu'une ouverture au dialogue, dans la mesure où le genre ne prévoit pas de réponse. Si le *tu* seul se retrouve dans des appréciations qui soulignent des éléments négatifs, l'apostrophe, rare mais présente, ne se trouve que dans les cas de commentaires élogieux, comme en [148], [149] et [150] :

- [148] Mathématiques : Les efforts fournis ce trimestre sont d'ores et déjà payants. Continue ainsi, Tom ! Il nous faut à présent travailler sur ta rigueur pour préparer au mieux la suite de ton apprentissage. (3^e)
- [149] H-G : Parfait, du début à la fin, et dans tous les domaines ! Je vais te regretter, Lilly... (3^e)
- [150] AG : Bravo Léa ! Nous sommes unanimes pour saluer la qualité de ton travail, l'engagement dont tu fais preuve dans chaque discipline. Tu es un élément moteur de la classe. Nous te félicitons et t'invitons à poursuivre comme cela au prochain trimestre ! (4^e)

Ces derniers exemples nous permettent d'interroger à son tour la « malléabilité référentielle » (Monte, 2022) de *nous*, dont l'identification du référent n'est pas fixe. Au départ, de manière contre-intuitive, le pronom personnel de personne 4, *nous*, apparaît un certain nombre de fois mais ne revêt pas la même valeur dans toutes les occurrences. Cet éventail de possibilités de cette personne

⁹⁴ Nous-même en tant qu'enseignante, nous tutoyions les élèves en vis-à-vis mais les vouvoyions à l'écrit, que ce soit dans les appréciations de copies ou dans les bulletins. De même avec les étudiants de master MEEF ou les stagiaires : dans le milieu enseignant, les collègues se tutoient, mais à l'écrit, les étudiants redeviennent étudiants évalués, d'où le vouvoiement et la reprise de distance objective.

complexe, personne double ou « personne extensive » montre bien, à l’instar de Guillaume (1973b : 50), que l’on ne peut associer un pronom à une place dans l’interlocution, une place référentielle stable, surtout au pluriel. Le pronom personnel *nous*, étiqueté par la grammaire scolaire *personne du pluriel*, n’est pas une addition de *personnes du singulier* : [1+2], [1+3], *etc.*, et encore moins l’addition de [je + je + je...], intuitivement absurde, puisque plusieurs *je* énonciateurs qui parleraient en même temps, ou, dans le cadre du bulletin scolaire, qui écrivent en même temps, ne font pas un *nous*. N’oublions cependant pas que, si « la troisième personne s’empare de tout » (Beauzée, 1767 : 261-262), elle est toujours personne logique sous-jacente selon la conception de Guillaume développée au début du chapitre, soit, une possible addition de [1^{re} (+ 3^e)] + [2^e (+ 3^e)], multipliable par un nombre de [2^e (+ 3^e)] du singulier indéfini à l’avance. C’est ce que nous allons questionner dans les occurrences suivantes, qui proposent un éventail presque complet des possibilités référentielles de *nous*, du « *nous* étroit » au « *nous* intégratif » (Bouzereau, Mayaffre & Montagne, 2022).

À l’école primaire, lorsque la répartition de services l’exige, le pronom personnel *nous* peut référer aux deux enseignantes de cette classe de CE1, qui auront rédigé ensemble cette appréciation. Autre configuration probable, en raison de la complexité des emplois du temps respectifs des enseignantes qui se complètent, la titulaire de la classe l’aura rédigée après concertation avec l’autre, ou inversement si cette dernière doit se confronter à l’exercice pour apprendre⁹⁵ :

[151] Bon trimestre. Jehan 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. Il faut poursuivre les efforts pour rester concentré et ne pas se laisser distraire au 2nd trimestre. Nous comptons sur lui pour y parvenir. (CE1)

Ce *nous*, sécable en [maîtresse 1 + maîtresse 2] apporte ici une marque de cohésion entre les deux enseignantes en tant que personne logique groupée. Ce cas de figure se rapproche presque du [je + je] cependant difficile à concevoir, en tant que personne du pluriel, très concrètement, ou plutôt [je + moi] puisqu’une seule maîtresse rédige réellement cette appréciation et fait entendre les deux voix en une : [je = maîtresse scriptrice + moi = autre maîtresse, scriptrice par procuration]. En réception, en revanche, la perception de la personne sera une réelle *personne du pluriel* ici, c’est-à-dire l’addition des deux maîtresses dans ce rôle énonciatif, et deux productrices du même énoncé. Il s’agit d’une configuration que nous retrouvons parfois au collège, dans les matières telles que les sciences ou l’EPS, ou encore lorsqu’un élève venant d’une classe spécialisée est en inclusion en classe ordinaire dans quelques matières : il a ainsi un enseignant de la matière dans laquelle il apparaît sur le bulletin, et l’enseignant référent ULIS ou assimilé, comme en [153] :

⁹⁵ Les ATSEM et AESH ne sont cependant pas sollicitées pour la rédaction des bilans. Dans le secondaire, les AESH ne sont pas non plus présentes lors du conseil de classe du ou des élèves qu’elles aident. Cette information est importante pour les futures formations, surtout lorsque l’on souhaite favoriser la coéducation et le travail en équipe.

- [152] Sciences-techno : Ensemble satisfaisant. Nous t'encourageons à poursuivre tes efforts face aux quelques difficultés rencontrées. Bonne participation. (6^e)
- [153] Mathématiques : Nicolas nous a montré ses compétences en numération jusqu'à 999. Les prochains objectifs sont : poser des opérations, résoudre des problèmes et tracer des figures géométriques. (6^e ULIS⁹⁶)
- [154] Anglais : Des résultats encourageants, mais nous sommes certains que vous pouvez faire beaucoup mieux, notamment à l'oral. Participez régulièrement, montrez à la fois de l'intérêt pour la discipline et une bonne volonté d'apprendre. (5^e)

Les professeurs d'EPS, certainement influencés par l'importance du travail d'équipe dans leur discipline, soulignent en [155] que ces pluriels visent un objectif de réussite commun, et, par cette cohésion d'équipe nécessaire, rappellent une règle générale à respecter [156] :

- [155] EPS : Lohan a rencontré quelques difficultés mais il semble vouloir progresser. Je souligne néanmoins des faits récents, inquiétants quant à sa confiance en lui. Il ne doit relâcher ses efforts. Devant les problèmes rencontrés nous pouvons construire des solutions. (5^e)
- [156] EPS : Dispensée ce trimestre. Cependant, l'attitude de Brenda n'est pas à la hauteur de ce que nous attendons d'une élève en cours. Rappel sans cesse de chewing-gum, parle beaucoup avec une camarade, pas d'arbitrage, pas d'attention sur ce qui est dit. Beaucoup plus de sérieux est attendu. (5^e)

Puisque nous sommes dans des écrits institutionnels, ce *nous* collectif peut être rapproché, dans une certaine mesure, d'un *nous* parfois utilisé dans les discours politiques à la fois inclusif et exclusif, inclusif du groupe d'enseignants *vs* l'élève qui s'exclut de ce groupe par son attitude, un *nous* qui porte la voix du règlement commun et « joue d'une identité plus ou moins élargie dans un continuum référentiel qui cherche à agrandir le consensus » (Bouzereau *et al.*, 2022).

Dans cet autre exemple, en [157], *nous* désigne l'enseignante et les parents ensemble, en faisant référence à un rendez-vous précédant l'appréciation, cette dernière étant réellement ancrée dans l'épistolaire, un exemple dont nous n'avons pas d'équivalent dans le secondaire :

- [157] Molly progresse régulièrement mais doucement. Comme nous l'avons évoqué ensemble, la lecture à la maison quotidienne pendant les vacances reste un entraînement nécessaire. Passe au CE1.

L'appréciation [158] est cependant plus énigmatique et peut rendre le lecteur perplexe. Dans ce contexte, le *nous* sujet est intéressant car il renvoie à la fois à l'élève et à l'enseignante, mais nous pouvons l'interpréter de deux manières presque opposées, en raison des phrases qui le précèdent et qui le suivent : ce peut être une forme de condescendance ou d'empathie.

- [158] Des résultats excellents et surprenants vu le travail fourni au quotidien par Aymerick. Nous avons toujours ce problème de lenteur et le travail à moitié fait. Malgré cela, les résultats aux évaluations sont excellents. Aymerick doit apprendre à travailler plus rapidement, au même rythme que ses camarades. FÉLICITATIONS pour tes résultats. (CE1)

⁹⁶ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire : dispositifs qui permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap au sein d'établissements scolaires ordinaires.

En effet, si c'est bien l'élève Aymerick qui est *lent* et dont *le travail* est à *moitié fait*, c'est à l'enseignante que cette donnée pose un réel *problème*, puisqu'elle est *surprise* que les *résultats* soient *excellents* malgré cela : ce *nous* inclusif de [l'enseignante + l'élève] semble vouloir également englober le ou les destinataires, témoins dont on semble chercher, si ce n'est l'appui, au moins la connivence.

Les occurrences [159] et [160] ont été sélectionnées parmi le générème *appréciations générales*, ici au lycée, un bilan collectif de l'équipe pédagogique qui utilise le pronom personnel *nous* à cet effet, et s'adresse à l'élève en le vouvoyant. De même que dans certaines appréciations précédentes, la personne *nous* est surtout utilisée dans les formulations qui clôturent l'appréciation de manière solennelle, avec une requête explicite, en [159], la réponse attendue étant une modification du comportement de travail de l'élève de Seconde, ou en guise d'*accessit* [160], la réponse attendue appelle une continuation de l'évolution positive :

[159] AG : Un trimestre fluctuant et quelque peu décevant. Si vous vous montrez investie dans certains cours, d'autres notifient un manque de concentration et d'investissement. Les résultats sont donc en baisse et fragilisent votre projet. Nous attendons une réaction au troisième trimestre. (2°)

[160] AG : Une attitude volontaire. Vous devez poursuivre vos efforts dans l'ensemble des matières. Nous vous encourageons. (T)

L'occurrence [161] est comparable, et le pronom personnel *nous* est également utilisé comme clôture de l'appréciation. Les marques de subjectivité transmises par la ponctuation (points de suspension, point d'exclamation) apportent une particularité : en effet, et nous le verrons dans le prochain paragraphe, si le pronom personnel *nous* peut, de manière générale, être remplacé par le groupe nominal *le conseil de classe*, cette subjectivité semble l'en empêcher. Le test [161b] marque une rupture entre la subjectivité plutôt individualisante malgré le *nous*, l'expressivité et la distance portée par la troisième personne :

[161a] AG : La synthèse du bulletin de Claire risque d'être quelque peu redondante mais que dire... sinon que c'est effectivement un très bon trimestre ! Nous ne pouvons qu'exhorter Claire à persévérer ainsi tout en participant davantage. (6°)

[161b] ? AG : La synthèse du bulletin de Claire risque d'être quelque peu redondante mais que dire... sinon que c'est effectivement un très bon trimestre ! // Le conseil de classe ne peut qu'exhorter Claire à persévérer ainsi tout en participant davantage. (6°)

[161c] AG : La synthèse du bulletin de Claire risque d'être quelque peu redondante mais que dire... sinon que c'est effectivement un très bon trimestre ! Elle ne peut qu'être félicitée.

Outre la ponctuation, la restriction en *ne...que* accentue le côté subjectif par une modalité qui empêche la substitution du *nous* par un groupe nominal de troisième personne : il s'agit là d'une restrictive modale (Wilmet, 2003), qui vient confirmer l'expressivité marquée par la ponctuation. En revanche, elle serait substituable par une passivation qui conserve la restrictive modale en [161c].

Dans les occurrences suivantes, le contexte scolaire aidant peut-être, le pronom personnel *nous* peut être utilisé comme un *nous* de modestie et désigner l'énonciateur. Ici, ce *nous* est bien remplaçable par un *je*, mais permet une certaine distance vis-à-vis de soi-même, distance vis-à-vis d'une forme d'égoïsme véhiculé par le seul *je*, et donc une amplitude d'impact nécessairement réduite autour du *je* qui bornerait le propos à la seule situation d'énonciation. Le choix d'un *nous* de modestie semble être un bon compromis, ou passage transitoire du « Moi » au « Hors-Moi » de Guillaume, permettant une distance professionnelle tout en assumant une inscription énonciative dans son énoncé, ce que montre la différence entre [162a] et [162b] ci-dessous :

[162a] Anglais : Vous devez réagir au plus vite. Si vous n'apprenez pas régulièrement et ne prenez pas au sérieux les exercices et devoirs que nous vous donnons, vous allez accumuler de plus en plus de difficultés. Nous tirons la sonnette d'alarme. (5^e)

[162b] ? Anglais : Vous devez réagir au plus vite. Si vous n'apprenez pas régulièrement et ne prenez pas au sérieux les exercices et devoirs que je vous donne, vous allez accumuler de plus en plus de difficultés. Je tire la sonnette d'alarme. (5^e)

L'interprétation du *nous* de modestie n'est cependant pas vérifiable, et ne constitue pas une certitude, d'autant plus que ces exemples en *nous* concernent la matière *anglais*. Il serait cependant intéressant de comparer avec des bulletins à l'internationale, pour savoir si ce fait de langue peut être issu des routines d'autres pays, ou influencé par la langue anglaise dont l'enseignant est locuteur confirmé.

L'exemple [163] pourrait paraître ambigu si l'on ne considérait pas que l'accord au singulier du participe passé *habitué* soit une marque qui montre que *nous* a bien un référent unique :

[163] Anglais : Lilly nous a habitué à d'excellents résultats, mais ne se repose pas pour autant sur ses lauriers, cherchant toujours à perfectionner ses productions. Un excellent état d'esprit qui lui servira grandement au lycée. Toutes mes félicitations ! (3^e)

Les deux occurrences suivantes sont cependant plus ambiguës en termes de référence : il n'est pas certain qu'il s'agisse d'un *nous* de modestie, mais peut-être d'un *nous* qui implique les autres membres de l'équipe éducative⁹⁷ malgré l'appréciation de la seule matière *anglais* ou *mathématiques* ici, surtout avec le *je* sujet dans la même phrase en [165]⁹⁸ :

[164] Anglais : Vos résultats sont encourageants et malgré le fait que vous manquez de confiance en vous, vous devez nous croire : vous avez de solides compétences langagières. Mettez à profit chaque séance, chaque tâche, chaque exercice pour progresser. (3^e)

[165] Mathématiques : Il y a du mieux ce trimestre dans l'implication en classe, même si cela n'est pas régulier. J'encourage Ethan à poursuivre ainsi afin de nous montrer le meilleur de lui-même ! (6^e)

⁹⁷ Une hypothèse suggère que cette formulation peut être privilégiée par le professeur principal de la classe.

⁹⁸ À l'extrême rigueur, nous pouvons l'interpréter comme incluant les parents, si cela fait référence à une discussion récente, par exemple. Cette probabilité n'est pas à exclure totalement.

Nous pouvons élaborer la même remarque avec *nous*, puis *on* dans l'occurrence [166], mais cette fois, l'interprétation inclusive des parents dans *on* n'est pas possible :

[166] HGéo : Manon nous propose un trimestre moyen, elle paraît peu impliquée en classe et il faut que le travail à la maison soit plus approfondi. On attend mieux au prochain trimestre. (5^e)

L'exemple [148] précédemment convoqué pour la particularité de l'apostrophe de l'élève *Tom* !, comporte aussi la particularité de ne pas posséder deux sujets en tant que sujet énonciatif : ici, l'enseignant tutoie l'élève, l'apostrophe, et utilise un *nous* comme complément. Ce qui implique qu'il n'est pas simple d'identifier sans erreur qui sont les référents de ce *nous* : ce peut être [je (moi) + toi] ; [je (moi) + les autres enseignants] ; [je (moi) + tes parents lecteurs de l'énoncé] ; [je (moi) + toi + les autres enseignants + tes parents lecteurs de l'énoncé] :

[148] Mathématiques : Les efforts fournis ce trimestre sont d'ores et déjà payants. Continue ainsi Tom ! Il nous faut à présent travailler sur ta rigueur pour préparer au mieux la suite de ton apprentissage. (3^e)

Plus rare dans une appréciation, un *nous* qui inclut [je (moi) + elle], qui permet d'introduire la référence à une discussion ayant eu lieu entre l'élève et le professeur d'EPS : il raconte très synthétiquement l'épisode et le début du résultat.

[167] EPS : Quelques détails à améliorer pour progresser et atteindre le niveau de réussite qu'elle mérite. Nous en avons discuté et elle a commencé à faire un effort à ce sujet. Dans l'ensemble, cela reste toutefois très satisfaisant. (3^e)

Il devient donc ici indiscutable que cette information s'adresse aux parents, et non à l'élève qui, même si elle est lectrice de l'énoncé, est au courant de cette discussion : elle peut à son tour la raconter mais prendre des engagements envers ses parents également.

Dans d'autres appréciations relativement fréquentes dans le secondaire, la personne extensive peut également désigner l'ensemble de la classe en plus de l'enseignant, comme pour faire remarquer un point à améliorer qui l'y oppose : sans qu'il soit question d'une forme de stigmatisation, généralement ces phrases concernent une remarque à propos d'un manque de participation orale. L'enseignant souligne ainsi l'importance du travail collectif au sein de la classe, et non pas simplement des résultats scolaires relevant d'évaluations écrites individuelles, l'investissement attendu d'un élève passant également par sa participation orale au sein du cours qui se construit collectivement :

[168] Musique : Un deuxième trimestre à l'image du premier : Justine travaille bien en classe mais nous n'entendons jamais le son de sa voix. Quel dommage ! (6^e)

[169] Français : Un bon ensemble pour Louane ! Travail, sérieux et bon esprit lui sont ses atouts précieux. Un petit effort de participation orale serait le bienvenu. Elle nous a prouvé qu'elle avait des talents à l'oral avec sa belle représentation costumée de la pièce de théâtre ! (6^e)

[170] Français : Très bon trimestre à l'écrit ! N'hésite pas à participer un peu plus en classe, il serait dommage de nous priver plus longtemps de tes connaissances !

À la marge mais dans le même ordre d'idée, une remarque qui concerne la classe à l'intérieur de laquelle s'inclut l'enseignant est lisible en [171], même s'il est bien évident que ce n'est pas l'enseignant qui débute l'espagnol. L'utilisation du pronom personnel *nous* à la place de *tu* permet, dans ce contexte, de ne pas stigmatiser l'élève et d'utiliser la référence au collectif classe pour dédramatiser ses difficultés, potentiellement rencontrées par l'ensemble des élèves de la classe :

[171a] Espagnol : Ensemble qui chute ce trimestre par manque d'envie, de motivation et surtout de travail... Nous venons de débiter la LV2 et il suffit d'ouvrir son cahier et d'apprendre ! J'attends beaucoup mieux ! Je compte sur toi au prochain trimestre ! (5^e)

[171b] ? Espagnol : Ensemble qui chute ce trimestre par manque d'envie, de motivation et surtout de travail... Tu viens de débiter la LV2 et il suffit d'ouvrir son cahier et d'apprendre ! J'attends beaucoup mieux ! Je compte sur toi au prochain trimestre ! (5^e)

Pour conclure à propos du pronom personnel *nous* dans les appréciations, nous terminerons sur un dernier exemple qui montre bien, après toutes les fonctions référentielles du pronom *nous* que nous avons pu énumérer dans ce genre de discours, que *nous* peut également mener à une interprétation générique. Ceci paraît contre-intuitif à partir du moment où *nous* fait partie des personnes interlocutives et ne pourrait avoir de sens que dans la réalité d'un discours unique, et non généralisable. Cependant, même si une interprétation référentielle similaire à [171b] est possible, à savoir que *nous* désigne indirectement l'élève, puisque c'est lui qui doit concrètement *rester investi*, le *nous* est généralisant, soutenu par le présent de l'indicatif, et l'affirmation injonctive est valable de manière générique et inclusive de l'enseignant, peut-être également des parents dont il attend la connivence, générique dans la limite du contexte :

[172a] Musique : C'est satisfaisant mais il faut rester investi même quand un sujet de travail ne nous plaît pas. Victor m'a semblé plus éteint en classe c'est dommage.

[172b] Musique : C'est satisfaisant mais il faut rester investi même quand un sujet de travail ne te plaît pas. Victor/Tu m'a(s) semblé plus éteint en classe c'est dommage.

Selon les auteurs précités, Bouzereau *et al.* (2022), « ces différentes manières de faire référence s'inscrivent (...) dans une optique de progression cheminant, en fonction du sous-genre discursif, de l'individuel au collectif ou du partisan à l'universel ». Dans le genre *épistolaire éducatif*, le choix du pronom personnel *nous* permet à l'énonciateur de marquer une distance énonciative, voire de créer un groupe de valeurs dans lequel se fondre. En tant que locuteur collectif, l'individu s'efface derrière les valeurs professionnelles qu'il incarne, car – même si l'article de Bouzereau *et al.* (2022) prend appui sur le discours politique – « le *nous* permet non seulement d'exprimer le groupe, le parti ou la nation mais les performe. Sont *nous* ceux qui se reconnaissent, politiquement, dans l'énonciation collective que le locuteur s'autorise ». (*id.*)

4.1.1.2. Dans les *informations diverses* et les *réprimandes*

Nous avons choisi de ne pas revenir sur les exemples qui concernent les informations diverses, puisque nous les avons déjà exposés précédemment et que ce sous-genre n'est pas particulièrement spécifique à l'*épistolaire éducatif* en termes de choix énonciatifs. En effet, nous y retrouvons les personnes 1, 2, 4 et 5 agencées et utilisées de manière traditionnelle vis-à-vis du genre épistolaire non personnel dans les écrits professionnels. Précisons simplement que par rapport à l'utilisation de la première personne, le *je* ne correspond pas toujours au sujet énonciatif, comme nous l'avons vu avec l'exemple [2] :

[2] 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.
Mme ***
Je serai présent(e) Oui Non
Signature des parents

Ici, ce double *je* n'empêche pas concrètement l'échange, puisqu'une réponse est attendue, mais influence la co-énonciation, en cadrant la réponse dans une seule possibilité, empêchant une alternance et donc rompant la possibilité d'un dialogue plus développé.

D'autre part, certaines présentations sur l'espace de la page permettent une ellipse du sujet syntaxique en fin de message, une potentialité pratique lorsqu'il s'agit notamment de simplement cocher une case pour répondre à une invitation à une réunion ou un accompagnement de sortie quelconque. Cette ellipse du sujet ne correspond pas non plus au sujet énonciatif, mais anticipe les potentialités de réponse en la pré-rédigeant :

[173] Serai présent(e) Ne serai pas présent(e)
[174] Participerons Ne participerons pas

Concernant l'utilisation de la deuxième personne, le genre épistolaire, en général, et particulièrement ici en *informations diverses*, favorise l'utilisation de la formule d'adresse interpellative, à la deuxième personne avec des exemples tels que *Madame, Monsieur*, ou à la personne 5 avec *Chers parents*, etc., ce qui, nous l'avons vu précédemment, peut apparaître dans certaines appréciations très élogieuses, mais jamais dans les *réprimandes* puisqu'à aucun moment, ce génère ne s'adresse à l'élève. De même qu'à aucun moment, l'acte de langage porté par la *réprimande* ne s'adresse directement aux parents, quand bien même ils constituent, en tant que destinataires et parents dans leur rôle, les personnes logiques sous-jacentes du propos.

Concernant ces dernières, nous remarquons que le sujet énonciatif évite de s'inscrire dans son énoncé à la première personne. Il n'utilise pas non plus le *nous* de modestie pour ce faire. La *réprimande* étant contrainte, non seulement par son espace-temps, mais également par son rôle, elle ne s'adresse pas à l'élève mais fait part d'un comportement répréhensible de l'élève à ses parents,

élève dont parle le message, sans ambiguïté référentielle possible, l'enseignant scripteur étant aisé à identifier, l'élève également, il peut se permettre certaines économies, aux dépens d'autres, nous le verrons. Ainsi, ce génèrème est plutôt propice à l'ellipse du sujet syntaxique et à la troisième personne sous différentes morphologies, dont nous parlerons plus précisément au prochain paragraphe consacré.

Il existe tout de même des occurrences dans lesquelles on constate un pronom personnel de première personne renvoyant à l'enseignant scripteur de la *réprimande*, au travers du pronom personnel complément *me*, obligatoirement après un prédicat précédent :

[49] Pas d'affaires, pas de feuilles et me dit ouvertement qu'il ne veut pas travailler

[51] En montrant une photo de médaille, il me dit "oh c'est un zizi"

[175] Répond, est insolente, m'interpelle "eh oh"

Le pronom personnel sujet *je* s'avère plus rare dans ce génèrème, s'il est lisible dans les exemples [49], [51], [175] et n'est jamais sujet du premier prédicat :

[176] Parle à travers la classe avec sa camarade alors que je lui demande de se taire

[177] Hurlé en montant en cours, ne s'arrête pas alors que je la regarde

[178] Balance des projectiles à travers la classe pendant que j'ai le dos tourné + n'a pas de carnet

Un autre type d'occurrence de pronom personnel *je* se trouve dans le discours rapporté comme en [179], le propos étant rapporté dans les termes exacts parce que propos à l'origine de la réprimande et raison implicite de celle-ci :

[179] Crie "je m'en bats les steaks". Se montre agressif avec moi ensuite.

Observons maintenant si, dans les différentes parodies d'appréciations de bulletins scolaires, l'utilisation des personnes interlocutives sera considérée comme typique du genre ou non, et surtout, dans quelle mesure en fonction de l'origine et du contexte de la parodie (rédigée par des enseignants ou non).

4.1.2. Dans différentes parodies

Pour observer la réalisation de certains faits de langue à l'intérieur des genres de discours, interrogeons ce qui arrive lorsque nous nous retrouvons face à ce que nous pouvons nommer des parodies, et si les faits de langue identifiés comme génériques sont reproduits *intuitivement* par les personnes qui imitent le genre du bulletin scolaire. Balayons dès à présent le fait que, puisque ce sont des parodies, le *sujet énonciatif* en tant que *sujet pensant* importe cette fois davantage que le *sujet communicant*, qui peut être collectif. Dans l'exemple de la *figure 83*, dans lequel les commentateurs

se moquent d'un potentiel arnaqueur qui répondait à une petite annonce⁹⁹, et pour ce faire, certains ont imité la forme du bulletin scolaire, en comparant l'individu ciblé à un arnaqueur débutant susceptible de progresser.

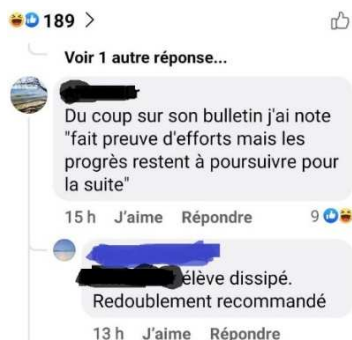


Figure 83. Commentaires sur un réseau social, qui prend la forme d'une appréciation de bulletin scolaire

De ce fait, force est de constater, dans les exemples à vocation humoristique ou satirique, qu'il n'y a aucune occurrence de personnes interlocutives, le fait de langue privilégié étant la troisième personne, les phrases averbales, et surtout, l'ellipse du sujet grammatical. La distance est de mise et la formulation du message empêche, à la fois la subjectivité, mais également les possibilités d'intersubjectivité vis-à-vis de la personnalité politique visée par le mécontentement populaire, comme dans les deux exemples que nous reproduisons ci-dessous côte à côte, en figure 84 :

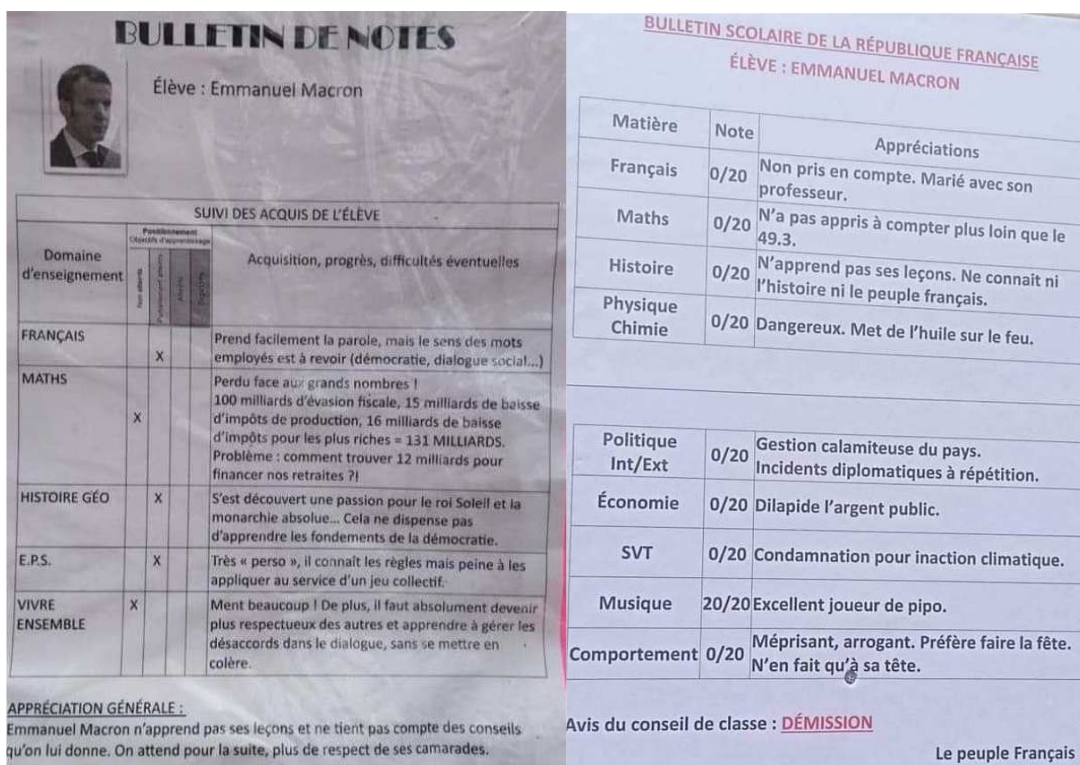


Fig.84. Parodies visant E. Macron pendant les manifestations contre la réforme des retraites (Printemps 2023)

⁹⁹ Pour le contexte, le postant diffusait une petite annonce pour vendre des stères de bois de chauffage, et l'arnaqueur potentiel souhaitait payer par virement bancaire et se les faire livrer par la Poste. Cette arnaque, qui vise toutes les plateformes d'annonces de vente sur Internet, consiste à obtenir les coordonnées personnelles et bancaires des vendeurs, donc le contenu des annonces importe peu les arnaqueurs, d'où ces absurdités.

Ici, il s'agit, d'une part, de se positionner en évaluateur adulte et de considérer, par symétrie, le président de la République comme un enfant, et, de surcroît, un *mauvais élève* : c'est une caricature qui prend la forme, non pas d'un dessin, mais d'un genre de discours bien connu et plus universalisant qu'une lettre ouverte, par exemple. Cette forme humoristique d'inversion de pouvoir permise par la liberté d'expression n'est pas juridiquement condamnable, mais elle n'est pas signée pour autant. Ces exemples parodiques nous montrent deux choses : que l'inscription du *sujet énonciatif* dans son énoncé, ainsi que l'adresse au *sujet délocuté*, ne font pas partie des faits de langue intuitivement considérés comme génériques pour le grand public, que les bulletins du secondaire restent les plus imités, et donc que leur relative évolution n'est pas encore réellement assimilée.

Dans le cadre d'une mise en situation fictive proposée aux professeurs stagiaires au printemps 2023 dans une demi-journée de formation, nous avons proposé un exercice d'écriture, afin de tester les routines, ainsi que leur évolution possible dans le premier degré. Comparativement aux *parodies* satiriques lues précédemment, cet atelier a apporté des éléments plus variés. Il s'agissait d'une demi-journée que nous avons consacrée à l'écriture des bilans évaluatifs. Nous avons précédemment identifié le genre de discours *épistolaire éducatif* à partir d'un autre exercice, lors d'une demi-journée précédente, et les routines grammaticales avaient été identifiées dans la mesure où elles permettaient une classification des occurrences, en plus des aspects formels des genres brefs et des objectifs communicationnels (voir *Partie II ; chap.2 ; §2*). Ce deuxième exercice s'intitulait : *impact de nos écrits*.

Cette activité d'écriture poursuivait un double objectif : le premier, en direction des enseignants débutants, consistait à réfléchir à la formulation des appréciations, en fonction des affinités envers les élèves, les *a priori* et rancœurs potentielles, l'intégration des routines, le mimétisme et le degré de liberté individuelle que l'on s'accorde, le second visait, pour nous, le degré de généricité intuitive dans notre genre de discours. Pour cela, nous avons tenté une sorte de jeu de rôle, pour confronter distanciation et personnalisation de l'exercice, que les stagiaires soient à la fois évaluateurs, évalués, et évaluateurs de ces évaluations en collectif. Dans un premier temps, il s'agissait d'écrire leurs noms et leurs prénoms, éventuellement un surnom, ainsi que leurs points forts et points faibles, à souligner, non pas sur le modèle d'un entretien d'embauche ou d'un site de rencontre, mais à partir des questions suivantes, volontairement à la première personne : *qu'est-ce que j'aime que l'on mette en valeur chez moi ?*, et d'autre part, *quels sont mes points faibles ?*, ou *les petits défauts que je n'apprécie pas que l'on souligne ?*

Après un échange aléatoire des documents, les stagiaires devaient rédiger trois appréciations : l'une devait être valorisante en s'appuyant sur les points forts, la deuxième souligner les points faibles, tout en sachant que le commentaire allait être lu par ses collègues et sa hiérarchie, et la troisième *sans filtre*, rédigée avec une totale liberté d'expression. Au moment de la mise en commun,

si les appréciations positives étaient très agréables à entendre pour les personnes concernées, indépendamment du jeu de rôle (puisque'ils sont tout de même des enseignants évalués cette année en vue de leur titularisation), les appréciations plus critiques ne s'avéraient pas si négatives que cela, et tentaient toujours d'apporter un élément positif et encourageant. Les dernières appréciations, même fictives, se sont avérées plus difficiles à rédiger, et peu d'entre eux ont réussi à se défaire de l'empathie : soit elles ne ressemblent pas vraiment à des *appréciations*, soit elles prennent la même forme que la deuxième. Certains d'entre eux ont réussi, mais le résultat a été perçu comme particulièrement difficile à entendre, voire peu crédible : ce point a généré plusieurs débats, et l'échange a digressé en direction des appréciations que ces jeunes enseignants ont pu lire à leur sujet, dans leur scolarité passée ou plus récemment, de la part de leur tuteur cette année-là.

La majorité de ces appréciations ont été rédigées majoritairement à la troisième personne, et utilisent des phrases averbales et l'ellipse du sujet. Toutefois, contrairement aux parodies caricaturales lisibles précédemment, les appréciations rédigées par les enseignants stagiaires utilisent parfois les personnes 1 et 2, voire le vocatif. Nous avons donc nommé *parodies* deux générèmes qui ne recouvrent pas réellement la même chose, et l'analyse nous le montre clairement. Expliquons-nous : dans ce cadre, les stagiaires se projettent réellement en tant que personnes et sont directement concernés par l'exercice (des deux côtés de la barrière : évaluateurs et évalués). Les temps utilisés restent le présent de l'indicatif, parfois l'impératif. Nous en montrons quelques exemples, sur lesquels nous reviendrons lorsque que nous analyserons les utilisations de la troisième personne.

- [P2a] Hélène, tu parviens à voir le côté positif des choses qui t'entourent. Bravo, continue ainsi ! Je t'encourage cependant à gérer davantage ton stress.
- [P2b] Hélène voit le côté positif de certaines choses, mais le stress lui fait perdre confiance en elle. Je l'encourage à retrouver le calme nécessaire à la réalisation de son travail.
- [P2c] ? Hélène est bien trop stressée pour réaliser son travail correctement !
- [P3a] Je te félicite pour ton travail sérieux et ta belle progression toute l'année, bravo !
- [P3b] Ton travail est constant, c'est bien. Il faudra tout de même gagner en autonomie et être plus rapide dans l'exécution de certaines tâches à l'avenir.
- [P3c] # Secoue-toi ! Sois plus active et dynamique !

Deux points sont à souligner : l'implication du sujet énonciatif et l'utilisation de la deuxième personne sont davantage lisibles dans les appréciations positives, ou comportent une alternance entre personnes interlocutives et troisième personne. À partir de ces analyses, nous devons distinguer la *parodie* caricaturale et satirique de l'*exercice de style*.

4.2. Synthèse intermédiaire et représentation des personnes interlocutives

Comme dans le chapitre précédent, nous avons choisi de synthétiser les faits de langue dans un tableau pour faciliter la lecture de la comparaison générale, puis de placer les personnes sur le tenseur

binaire de Guillaume et ses continuateurs, les unes par rapport aux autres en fonction de ce que nous en observons, par saisies possibles et/ou par zones, du côté des « personnes d'univers » et/ou du côté des « personnes humaines », du *Moi* au *Hors-Moi*.

4.2.1. Critères des personnes interlocutives dans l'ép.éduc. et ses parodies

Nous proposons un premier extrait d'un tableau comparatif¹⁰⁰, focalisé seulement sur les personnes interlocutives et les générèmes de l'épistolaire éducatif :

Personnes interlocutives	1			2			4		5			
	PP S	PP C	Ellipse	PPS	Ellipse	Vocatif	PP	Ellipse	Indiv.	Collectif	Ellipse	Vocatif
Ép.Éduc – Bulletins/livrets :	3	3	3	2	2	1	3	3	3	#	3	1
➤ AM2	2	2	#	2	3	1	2	*	3	#	3	0
➤ AG2	#	#	#	4	2	0	2	*	3	#	3	1
➤ AL1	2	2	#	2	1	0	1	*	1	#	#	#
➤ Parodie	2	2	0	2	3	1	0	0	2	#	#	#
➤ Ex. de style	2	2	#	2	4	2	0	*	1	#	0	0
Ép.Éduc - Réprimande	2	5	#	#	#	#	#	*	#	#	#	#
Ép.Éduc - Infos	4	4	5	#	#	#	4	3	4	4	*	5

Figure 85a. Synthèse comparative de l'utilisation des personnes interlocutives dans les générèmes de l'épistolaire éducatif et ses parodies

Les personnes interlocutives utilisées par les scripteurs des appréciations de bulletins et bilans scolaires sont bien des embrayeurs et désignent bien un individu identifiable au sein de la situation d'énonciation. Cependant, leurs choix énonciatifs montrent également une autre manière d'incarner le costume de l'enseignant, puisque l'individu qui écrit parle également de lui-même en parlant de la personne dont il parle. Concernant les personnes à qui ils parlent, les destinataires prévus non-allocutaires, non convoqués par un marqueur énonciatif, sont absents de l'énoncé, et pourtant présents en tant que personne logique indirecte. Est-ce le cas dans les *comparables* ? Comme dans le chapitre précédent, nous allons maintenant observer la réalisation de ces trois sujets, tout d'abord les embrayeurs de personnes dans des genres que nous avons considérés comme comparables au genre épistolaire éducatif pour plusieurs raisons, que ce soit au niveau de la morphologie des énoncés, de l'intention, de l'espace, du contexte socioprofessionnel et bien entendu des personnes. Ce choix pourrait laisser songer à la mise en scène d'une ouverture de co-énonciation possible, entre deux périodes dont on fait le bilan, par exemple.

¹⁰⁰ Rappel du nuancier des critères : 6 Obligatoire ; 5 Typique fréquent ; 4 Fréquent non-typique ; 3 Typique non-fréquent ; 2 Ni fréquent ni typique ; 1 Marginal ; 0 Non-trouvé dans ce corpus ; ? Hésitation ; # Agrammatical dans le genre ; * Agrammatical ; (*) Agrammatical possible dans le genre (*hapax* générique) ; vide : Sans objet.

4.2.2. Représentation des personnes interlocutives sur le tenseur binaire

Sur le schéma 81c ci-après, nous avons voulu représenter des saisies ainsi que des zones de personnes à partir du sujet énonciateur saisi par *je*. Pour reprendre les éléments du schéma précédent, nous avons saisi un *il* impersonnel du côté généralisant de la « personne d'univers », ainsi qu'une personne logique *il*, généralisante mais capable ou non de désigner l'humain ou le non humain. Plus proche de la singularisation, nous avons saisi les personnes *il/elle*, différenciée en genres grammaticaux, préexistante à la saisie de personnes d'un énonciateur auto-désigné par le pronom sujet *je* potentiellement influençable, voire nécessairement influençable par les énonciateurs précédents. Notons que nous avons modifié les termes du triptyque qui compose le sujet modal de Bally (1944), afin, d'une part, de le rendre plus adapté aux écrits que nous observons, et d'autre part, pour éviter les doublons des initiales sur le schéma : ainsi, nous avons conservé le *sujet pensant* (SP) et le *sujet communicant* (SC), dont nous gardons l'orthographe initiale pour conserver également sa valeur verbale. Nous avons cependant modifié le *sujet parlant* en *sujet énonçant* (SE), afin de pouvoir généraliser écrit et oral au besoin, et, à nouveau, conserver la valeur verbale de l'épithète.

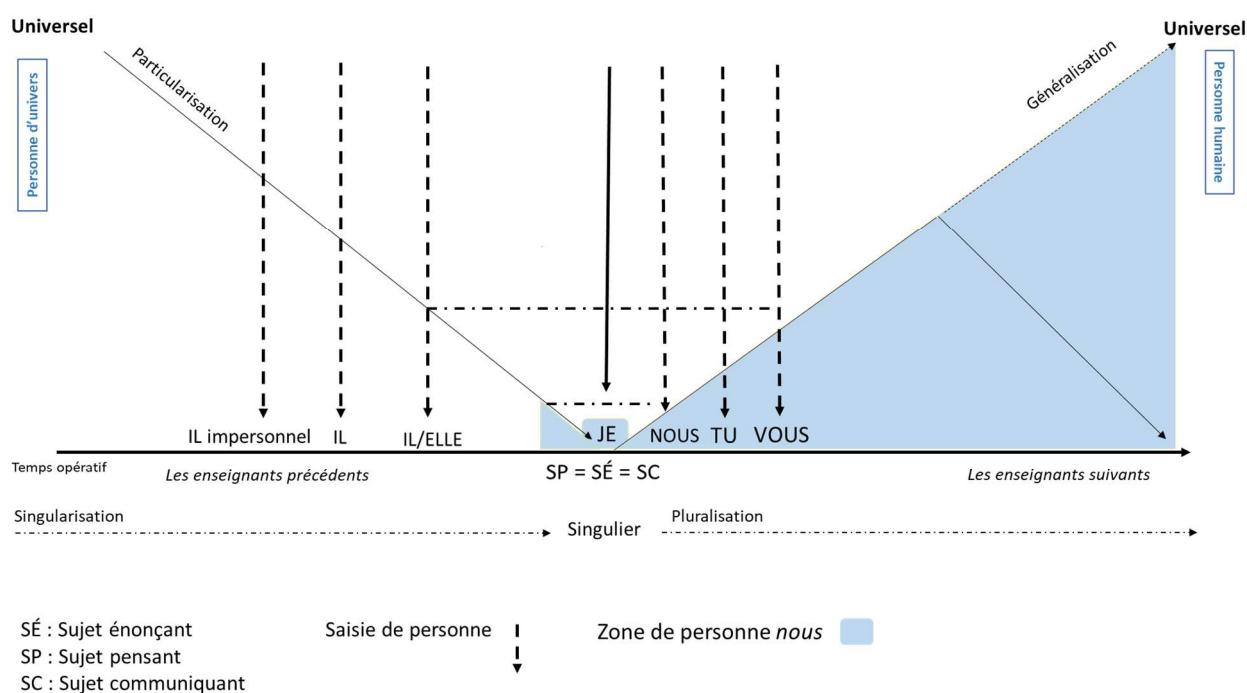


Figure 81c. Représentation des personnes interlocutives sur le tenseur binaire de Guillaume et ses continuateurs

Si l'on suit la théorie du temps opératif, que l'on articule à la création mentale de la personne, nous pouvons considérer que le *sujet pensant* est antérieur au *sujet énonciatif*, et n'est pas forcément exprimé. Le *sujet communicant*, lui, serait légèrement postérieur, puisqu'il s'adresse à quelqu'un et produit un énoncé, d'une manière ou d'une autre. Ce *sujet communicant* est susceptible d'impliquer un *nous*, qui peut être de deux sortes en tant que saisies de personnes : un *nous* de modestie, qui tire sa pluralisation des « personnes d'univers » préexistantes, ou bien un *nous* tirant sa pluralisation du

côté de la ou des « personnes humaines ». Un peu plus loin du singulier minimal *je*, qui correspond au plus près du *sujet énonçant*, qui fait apparaître une deuxième personne, saisie par *tu*, exprimée ou non. Nous considérons que le *vous* du vouvoiement n'est pluriel que si l'on additionne un *il/elle* « personne d'univers » et un *tu* énonciataire, qui colore la personne à qui l'on s'adresse de sa distance d'univers, que ce soit pour refuser une trop grande proximité avec l'interlocuteur, ou par politesse, l'extrême étant, dans ce cas, un exemple tel que *Votre Majesté*.

Nous observerons en fin de chapitre dans quelle mesure cette utilisation du *nous* est à rapprocher de celle du *on* dans les appréciations de notre corpus, et dans quelle mesure ce choix énonciatif s'en éloigne. Leurs valeurs référentielles épousent une certaine proximité, si l'on considère qu'elles s'étalent en *zones de personne*. En effet, si *on*, malgré ses emplois, reste une personne du singulier, *nous* reste une personne du pluriel, un pluriel qui sera perçu comme personne logique singulière dans sa réception, car le tout n'égalise pas la somme des parties, encore moins saisi dans le concept de la personne. Si nous tentons une analogie, nous pouvons dire qu'un enfant est une personne à part entière et n'égalise pas la somme de ses deux parents (+ de tous ceux qui le nourrissent et/ou l'élèvent), de même qu'un mélange de couleurs n'est pas une addition de ses couleurs primaires, mais constitue un tout autonome supplémentaire. Il en est de même pour la personne, sa malléabilité référentielle, et son articulation avec le triptyque constituant le sujet modal de Bally : peu importe l'identité du *sujet énonçant*, le *sujet pensant* s'efface à mesure que les *sujets communicants* augmentent et fusionnent, ce qui donne raison à Guillaume lorsqu'il affirme que « le pluriel est l'ennemi de la personne » (Guillaume, 1988 : 182).

4.3. Les embrayeurs de personnes dans les *comparables*

Comme annoncé dans la partie précédente, nous allons comparer certains faits de langues des générèmes de *l'épistolaire éducatif* avec les genres que nous avons groupés sous le terme *comparables*, présentés précédemment. Rappelons que pour ce qui concerne la scène énonciative, nous avons préalablement souligné les points communs et les différences, en termes d'émission, de réception, de support et temporalité contraints ou non, et leur degré de rôle évaluatif. Certaines de ces contraintes impliquent certains faits de langue et routines. Nous verrons donc, grâce à la comparaison, si les embrayeurs de personnes en font partie ou non, et si le fait d'être ancré dans la situation d'énonciation implique une utilisation plus fréquente d'embrayeurs de personnes, et réciproquement.

4.3.1. Les transmissions

Tout d'abord, le genre de la *transmission*, lisible dans les crèches ou le milieu médical, ne compte, en tous les cas dans notre corpus, aucune occurrence de première personne, l'inscription de

l'énonciateur n'ayant que peu d'importance, il s'agit de données factuelles indépendamment du personnel médical qui écrit, le plus rapidement possible, afin d'indiquer les informations immédiatement essentielles au suivi du soin par les personnels suivants. Certains outils sont cependant en cours d'évolution et tendent à se rapprocher d'autres, ce qui modifie certains faits de langue, notamment l'inscription de l'énonciateur dans son énoncé. Par exemple, les infirmières libérales, utilisent des applications mobiles pour s'échanger des informations sur la bonne prise en charge du patient. Ces applications permettent de réaliser des enregistrements audios, de l'écrit, partager des photos et de compléter directement le dossier de soins du patient enregistré dans l'application.



Figure 86. Exemple d'échange entre infirmière et médecin sur une application de transmissions.

Leur configuration ressemble alors aux applications de conversation instantanées : cela permet un échange en temps réel, d'où la modification importante de la forme de certaines transmissions. Nous pouvons voir dans l'exemple reproduit en *figure 86* une inscription des locuteurs dans la situation d'énonciation, et l'usage de personnes interlocutives entre les professionnels, voire des *smileys*. Le dernier message s'éloigne cependant de l'échange et reprend naturellement la formulation typique, à savoir, l'absence de sujet, qui sera étudiée pour elle-même dans ce chapitre en § 5.2. D'autre part, et ceci est tout à fait attendu, puisque les *transmissions* ne sont pas lisibles par la personne dont il est

question, elles ne s'adressent jamais à elles : à la crèche il est bien évident que le bébé ne lira pas ce document, et, dans le milieu médical, les transmissions permettent de notifier un certain nombre de renseignements utiles d'un personnel médical à un autre, donc, en aucun cas, le patient n'est lecteur de ces énoncés, et est toujours désigné à la troisième personne.

4.3.2. Les rapports

Du côté des rapports, seuls ceux qui sont nommés *rapports d'incident* peuvent faire apparaître l'implication de l'énonciateur. En revanche, malgré l'expressivité de certains passages, la narration de l'incident n'est jamais adressée à quelqu'un directement, encore moins à l'élève et à ses parents, jamais lecteurs de ces rapports. Il s'agit ici de garder une trace d'un événement qui nécessite généralement une sanction et non plus une simple punition, et donc le jugement adéquat d'une personne habilitée à décider d'une sanction, c'est-à-dire un personnel de direction. Les rapports d'incident ne sont pas limités en nombre de caractères, et plus les enseignants ou AED le rédigent avec distance, à froid, plus ils sont factuels et détaillés. Nous voyons dans les occurrences suivantes que les phrases sont plus complètes et longues que des *réprimandes*, mais nous n'avons pas sélectionné, pour ces exemples, les incidents les plus détaillés qui pourraient faire appel à plusieurs points de vue. Ici, seul le *je* est lisible en termes de sujet énonciatif, nous dirions même obligatoire, et le destinataire n'est pas convoqué par l'énoncé :

- [C1] Je demande à Ethan de sortir ses affaires pour travailler et il me répond "non" avec une attitude provocante en répétant "non, non, non". Face à ce refus, je décide une exclusion de cours. L'attitude d'Ethan est récurrente.
- [C2] Alors que je réprimande Bryan sur son comportement et le met dans le coin du portail, celui-ci me dit "sorcière" sur un ton insultant. Puis il regarde les bus, son bus étant le dernier, il insulte le bus qui passe de " salope".
- [C3] De tout évidence, Théo n'a pas envie de se mettre au travail car il n'a pas sorti ses affaires. Il a prétendu que le travail donné était trop difficile. Je me suis fâchée et Théo a répondu que je le saoulais. Sur ce, j'ai décidé de l'exclure de cours. Pendant que je remplissais son carnet, il n'a cessé de mal parler : "elle me casse les couilles, j'en ai rien à battre..." Je lui tends son carnet, il dit que je n'ai pas écrit grand-chose, que j'aurais pu écrire une page entière... Les autres élèves de la classe rient ; tout ce "spectacle" les amuse... Théo en joue, se tourne vers eux, en rajoute ... J'essaie de lui parler ; il ne m'écoute pas. Il sort de la salle en criant "Salam aleykoum !"

Dans un domaine proche mais à visée évaluative et non disciplinaire, les *rapports de visite de stagiaires*, rédigés par leur tuteur tout au long de l'année, laissent place à davantage de variations : il est possible d'y rencontrer les personnes interlocutives (excepté *tu*) et l'implication de l'énonciateur, autant que la troisième personne. En revanche, dans les autres rapports, à savoir, *rapports d'inspection* ou *rapports de thèse*, malgré le vocable *rapport* similaire, c'est tout le contraire : *je* y est interdit. Ce point particulier nous interroge : intuitivement, est-ce parce que la *réprimande* est une forme courte,

et les appréciations également, qu'elles permettent plus facilement l'utilisation de la troisième personne aux dépens de la première personne dans les *rapports d'incident* ?

Mais, dans ce cas, *quid* des rapports de thèse, dans lesquels ce n'est pas la forme longue qui influence sur les choix énonciatifs, il s'agit davantage d'une tradition. Le fait qu'il s'agisse d'une évaluation destinée à être lisible sur le long terme influence nettement les choix énonciatifs. La *figure 85b* ci-dessous répertorie dans un tableau l'utilisation typique ou non des personnes interlocutives dans les *transmissions* et les différents types de *rapports*, ainsi que les genres comparables qui ne font jamais intervenir les personnes interlocutives : les *contraventions* et les *pronostics hippiques*.

Personnes interlocutives	1			2			4		5			
	PP S	PP C	Ellipse	PPS	Ellipse	Vocatif	PP	Ellipse	Indiv.	Collectif	Ellipse	Vocatif
Transmissions	0	0	0	#	#	#	#	#	#	#	#	#
➤ crèche	0	0	0	#	#	#	#	#	#	#	#	#
➤ médicales	0	0	0	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Rapports	?	?	*	#	#	#	1	1	#	#	#	#
➤ incident	6	6	*	#	#	#	#	#	#	#	#	#
➤ inspection	#	#	*	#	#	#	#	#	#	#	#	#
➤ visite stagiaire	5	5	*	#	#	#	2	2	2	#	1	#
➤ thèse (lgue fr.)	#	#	*	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Contravention	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Pronostic hippique	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#

Figure 85b. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans les transmissions, les rapports, contraventions et pronostics hippiques¹⁰¹

Les *pronostics hippiques*, un genre pourtant très ressemblant à celui du bulletin scolaire, nous en parlerons plus précisément dans les prochains paragraphes, ne font jamais intervenir les personnes interlocutives : il s'agit d'une courte synthèse de courses précédentes permettant aux parieurs de faire leur choix, et nullement destiné à être lu, ni par le cheval, ni spécialement par les propriétaires des chevaux ou le jockey susceptibles de *corriger* les performances du cheval à la suite de ce type d'appréciation. Nous le verrons plus loin, les injonctions indirectes prennent davantage la forme d'infinitifs, et les rédacteurs préfèrent se désigner par un *on*, à la marge au sein du déterminant *notre* (*favori*).

¹⁰¹ Rappel du nuancier des critères : 6 Obligatoire ; 5 Typique fréquent ; 4 Fréquent non-typique ; 3 Typique non-fréquent ; 2 Ni fréquent ni typique ; 1 Marginal ; 0 Non-trouvé dans ce corpus ; ? Hésitation ; # Agrammatical dans le genre ; * Agrammatical ; (*) Agrammatical ok dans le genre (*hapax* générique) ; case vide : Sans objet.

4.3.3. Cartes postales vs énonciateur zéro

La carte postale constitue, à l'inverse, le genre court le plus proche de l'épistolaire, étant encore envoyée par voie postale, à la différence près qu'elle est à sens unique et n'attend pas de réponse : nous y retrouvons, bien entendu, *je/tu/nous/vous*, les formules d'adresse en [C5], [C6], [C7] et [C8], des impératifs en [C7] et [C8] et l'ellipse du sujet *nous* en [C4]. Nous avons considéré le vouvoiement agrammatical dans le genre, puisque la carte postale reste un genre appartenant à la correspondance privée.

[C4] Sommes bien arrivés en Bretagne, et profitons de ce repos bien mérité.

[C5] Salut Steph,

La carte postale est belle, hein ? La mer est bonne, le sable est brûlant, j'ai déjà des coups de soleil, Big Bisous, Virginie

[C6] Salut Mathilde, Comment ça va ? Je visite la Provence, il fait beau et la ville de Nice est magnifique ! à bientôt, bisous, Nathalie

[C7] Chers amis, Je vous envoie des bisous salés de l'autre côté de la méditerranée ! Ne vous inquiétez pas pour moi. Bisous, Léa

[C8]¹⁰² Coucou, ma maman d'amour, quand je t'ai écrit cela, tu me manqué beaucoup. J'ai même pleurée. Je t'aime très très fort <3 <3 <3 Ne fais pas attention aux fautes d'orthographe

À l'exact opposé, du côté des machines automatiques et étiquettes de soda, indiscutablement non-humaines, l'interlocution est *a priori* impossible, ce qui n'empêche pas l'injonction directe, notamment à l'aide d'une étiquette sur les machines en [C9]. Nous constatons cependant une progression de la personnification des objets, qui favorise une mise en scène de l'interlocution, avec un *je*, ou plutôt un *moi*, par exemple, du côté de la bouteille de soda. Bien entendu, ni la bouteille, ni l'étiquette ne prennent réellement la parole, ni les personnes réelles successives les ayant conçues, rédigées, imprimées, distribuées, *etc.*

Ce *Je/Moi* n'est incarné par aucune personne, et nous pouvons encore moins parler d'énonciateur. Cette personnification cherche à attendrir le consommateur par l'interpellation directe, afin de l'inciter à répondre par un geste en faveur du recyclage, il s'agit soit d'une infantilisation du consommateur, ou une interpellation du cœur de cible : les adolescents, qu'il s'agirait ainsi d'éduquer au développement durable.

[C9] Ne rend pas la monnaie. Faites l'appoint SVP

[C10] Recyclez-moi ! Donnez-moi une chance de redevenir bouteille

Nous l'avons évoqué lors du chapitre précédent, lorsque nous avons détaillé la scène énonciative en fonction des genres : ces deux genres ont pour point commun un énonciateur zéro, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de *sujet modal* décrit par Bally (1944) : il n'y a pas de *sujet énonçant*, encore moins

¹⁰² Orthographe originale conservée.

un *sujet pensant*, et le *sujet communiquant* n'est pas un *sujet* dans le sens d'une subjectivité. Le message se suffit à lui-même sans passer par cet intermédiaire.

Nous avons synthétisé ces comparaisons dans le tableau ci-dessous :

Personnes interlocutives	1			2			4		5			
	PP S	PP C	Ellipse	PPS	Ellipse	Vocatif	PP	Ellipse	Indiv.	Collectif	Ellipse	Vocatif
Carte postale	5	5	5	5	5	5	5	5	#	5	5	5
Automate	?	#	#	#	#	#	#	#	?	#	5	#
Étiquette soda	?	5	#	#	?	#	?	#	?	#	5	#

Figure 85c. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans cartes postales, automates et étiquettes

4.3.4. Avis et livres d'or

D'autre part, les autres genres sélectionnés peuvent faire apparaître certains exemples intéressants. Du côté de ce que nous avons regroupé sous l'étiquette *avis*, ces commentaires ressemblent à des appréciations de bulletin scolaire, tout en montrant davantage d'implication énonciative lorsqu'il s'agit de particuliers (*avis Google, Blablacar*), mais d'une manière différente du *livre d'or*, puisque, d'une part, le livre d'or a une vocation de souvenir, enregistrera seulement des commentaires positifs, adressés principalement à ceux qui le mettent à disposition, et n'est pas agrémenté d'un *note* quelconque, contrairement aux *avis*. Nous distinguerons toutefois les avis de particuliers sur les sites Internet et les applications, qui offrent un droit de réponse, ce qui n'est pas le cas des avis sur les produits culturels ou gastronomiques. Nous en copions certains exemples, dans lesquels les personnes interlocutives ont leur importance en termes de subjectivité, l'implication de l'énonciateur étant la raison d'être de l'avis. En revanche, même si les destinataires sont multiples, l'apostrophe en [C12] et [C13], et la deuxième personne du pluriel *vous* est destinée à la personne concernée en [C13]. *Vous* peut également être destiné aux lecteurs de ces avis en [C11] et [C16] :

- [C11] J'ai eu un souci hier soir en roulant et j'ai amené mon véhicule chez eux. J'ai été prise en charge directement pour réparer mon bas de caisse qui était tombé. L'équipe a été très accueillante et aimable. J'ai pu repartir avec la voiture sans rien payer ! Je les remercie encore et vous le recommande !
- [C12] Lise est une sage-femme très douce, à l'écoute et disponible. Accompagnée pour ma grossesse et la naissance de notre fils, je ne peux que recommander ! Encore merci, Lise 😊
- [C13] Une sage-femme passionnée de son métier, d'une grande bienveillance, qui sait mettre à l'aise, écouter et être disponible pour ses patientes. Merci beaucoup, Lise, pour votre suivi 🙏
- [C14] Sage-femme parfaite ! À l'écoute, professionnelle et sympa ! Je recommande vivement ;)
- [C15] Je suis allée boire du thé avec une amie et nous avons beaucoup aimé l'ambiance du petit salon. Nous avons choisi le thé *oolong* à la pêche et c'était très bon. L'accueil est très agréable. Nous recommandons.

- [C16] Ce médecin n'est pas un médecin. Je vous la déconseille. Quand on juge ma mère et qu'on me dit « ferme ta gueule » clairement dans le couloir du cabinet alors que j'explique juste ce que J'AI. C'est d'une insolence alors que je ne lui ai pas manqué de respect. Je n'ai jamais vu ça en 25 ans. Bref c'est du n'importe quoi. Elle ne devrait pas être médecin, cette dame.
- [C17] Un médecin qui soigne ma mère pour un diabète... Aucun diagnostique ni prise de sang... Alors que c'est un cancer du pancréas... Diagnostique pris trop tard. Décédée en décembre 2021... Fuyez ce médecin. Sinon, la mort vous guette...

Ces faits liés à l'implication de la deuxième personne en tant que lecteur extérieur ne sont jamais lisibles dans les générèmes de l'*épistolaire éducatif*, ou de manière très marginale en primaire, comme dit précédemment, à la suite d'une rencontre physique. Cette différence d'utilisation des personnes s'explique par le fait que, même si l'élève est à l'école pour remplir un rôle et est évalué sur des compétences, il ne rend pas un service sur lequel on peut l'évaluer, puisque ce service, cette fonction, est remplie par ceux qui l'évaluent, et non l'inverse¹⁰³. C'est la raison pour laquelle nous voyons, malgré les routines répétées, davantage d'implication explicite du sujet énonciatif, et des deux types de lecteurs dans les avis *BlaBlaCar* notamment.

Ce qui est tout de même un peu différent des avis *Google*, c'est que ni les conducteurs ni les passagers ne sont professionnels, il s'agit d'un service entre particuliers, d'un choix délibéré de ce mode de transport, ce qui implique un rapport moins exigeant et davantage d'empathie et de proximité de part et d'autre. À l'issue du trajet, conducteur et passager sont à égalité concernant les avis qu'ils peuvent donner, et disposent d'un temps limité pour rédiger leur commentaire, sans pouvoir le modifier plus tard (par exemple, après avoir lu le commentaire parallèle, qu'il lui plaise ou non). Malgré la forme de l'énoncé parfois similaire aux *appréciations* de bulletins scolaires, la présentation de l'écran permettant de laisser un avis, étant une réponse à une question, comme nous le montrons dans la capture d'écran en *figure 87*, implique un certain nombre de différences dans les choix énonciatifs : entre les commentateurs qui répondent effectivement à la question posée par la page de l'application, et d'autres qui commentent en s'adressant, soit aux autres passagers/conducteurs potentiels, soit à la personne concernée par le commentaire, soit les deux. La remarque inscrite dans le cadre prévu pour le commentaire indique d'ailleurs un *il* qui exclut de fait *Noé* de l'interlocution, d'autant plus que ce dernier est obligé d'en laisser à son tour pour le consulter.

¹⁰³ Ce fait serait à relativiser, car on observe de plus en plus d'avis *Google* sur les écoles, où les enseignants sont évalués à leur tour par des parents mécontents ; ce qui n'est pas sans rappeler le scandale autour de *Note2be*, « *Prends le pouvoir, note tes profs !* » (2008), évoqué au début de la deuxième partie.



Qu'avez-vous pensé de votre expérience avec Noe ?

Noe



Il ne verra votre avis qu'après en avoir laissé un pour vous. Il lui reste 14 jours pour le faire.

Figure 87. Capture d'écran permettant de laisser un avis à un passager ou un conducteur sur Blablacar.

D'autre part, une réponse est possible, dans un temps également limité, comme nous pouvons le voir dans ces deux captures d'écran :

Emile



Correct

J.Pierre est ponctuel, bonne ambiance et conversation divers. La voiture est confortable et la conduite est cool, mais manque un peu d'anticipation dans les dépassements.

Août 2018

Réponse de Jean-Pierre :

D'après ton commentaire, ça méritait un peu plus que bien qui n'est que moyen Bonne continuation.

Sylvie



Correct

alors que Nacim m'avait annoncé 5 min de retard, il est arrivé au bout de 30 minutes avec un grand sourire comme excuse. Le trajet à été agréable.

Nov. 2016

Réponse de Nacim :

Vous êtes de mauvais fois, j'avais calculé que l'on partirais à 13h, nous sommes partis à exactement (parce que j'ai vérifié) 13h12... Donc 12min de retard. Mais se que je trouve le plus déplacé dans tout ça c'est d'appeler pile à l'heure du rendez-vous et de dire "où vous êtes". Si vous êtes aussi exigeante que sa c'est pas blablacar qu'il faut c'est du VTC. Courage à vous.. Il y en a besoins.

Figure 88. Captures d'écran de commentaires Blablacar avec réponse du conducteur

Ce qui est intéressant dans cette configuration, c'est que si l'appréciation initiale prend en compte, à la fois le conducteur évalué et les lecteurs de ces commentaires, la réponse n'est destinée, en premier lieu, qu'au scripteur de l'énoncé initial, généralement pour se justifier ou contredire une note ou un commentaire négatif ou ressenti comme négatif. Les lecteurs de cette réponse ne peuvent envisager ce deuxième commentaire que dans l'ensemble de cette mini-correspondance, afin, eux aussi, d'émettre leur propre jugement avant de faire appel à l'un ou à l'autre des protagonistes. Dans les exemples reproduits ci-dessous, nous voyons que le commentaire montre l'implication du locuteur par un *je* ou *nous*, dans le cas de plusieurs passagers voyageant ensemble, et que le *vous* désigne, le plus souvent, les lecteurs des énoncés et les futurs passagers potentiels, parfois les deux, comme en [C19]. Lorsque le voyage s'est très bien passé, avec une forme de complicité, le commentaire s'adresse directement au conducteur, par une apostrophe à ce dernier, le tutoiement, et une remarque que seuls les passagers de ce moment-là peuvent comprendre comme en [C25]. Fait particulier également, l'apostrophe aux lecteurs sous l'expression *la communauté*, interpellée et saluée de manière collective en [C22]. À aucun moment, nous ne pourrions lire ce type d'interpellation des lecteurs dans les bulletins scolaires. Nous constatons également que la proximité de particulier à particulier, ainsi que le mode de transport personnel permet une expressivité assez libre et des familiarités jusque dans la syntaxe et le lexique choisis, comme en [C23], [C24] et [C25].

[C18] Très arrangeante et très gentille, je vous la recommande à 100%

[C19] Sami est très sympathique, ponctuel et arrangeant. Je lui souhaite bon courage pour la suite !
Je recommande les yeux fermés

[C20] Parfaite, très agréable... au plaisir de vous revoir... Nous vous la conseillons.

[C21] Un autre passager n'était pas malheureusement pas à l'heure. Dommage !!! mais Brigitte a été patiente. Malgré la chaleur et les bouchons, le voyage s'est bien passé. Merci Brigitte, au plaisir de voyager une autre fois avec toi.

[C22] Bonjour la communauté, à mes yeux, Sylvie est parfaitement parfaite.

[C23] Bof. Nous étions vraiment très serré derrière à trois, pas assez de place pour les jambes pour 5h de trajet. Au secours ! Conducteur bien aimable mais ne communique pas du tout avec ses passagers. Bref, j'ai pas aimé.

[C24] Super cool, grosse ambiance dans la voiture avec tes potes ! À bientôt :)

[C25] Très bonne ambiance au cours de ce voyage. Clément est ponctuel et discute, je recommande.
PS : Si t'arrives à piéger Gilou, tu nous tiens au courant ;)

Du côté des horoscopes, genre bref également particulièrement routinisé, nous constatons toujours un *vous* qui interpelle le lecteur de l'horoscope individuellement, même si paradoxalement il s'adresse à tous les lecteurs de tel ou tel signe astrologique, ou plutôt les lectrices, *amie Bélier* étant au féminin en [C27] :

- [C26] Vous avez de quoi vous réjouir car vous avez toutes les cartes en main pour donner un coup de fouet à votre vie relationnelle, consolider vos bases affectives et vous épanouir pleinement. Le moment est idéal pour accorder plus de temps à ceux que vous aimez et partager d'agréables moments.
- [C27] Vous profitez d'une légère perte de vitesse pour faire le point sur votre situation financière et vous trouvez une certitude de vous-même peu commune pour relancer vos affaires avec la possibilité d'un dépassement et d'un ressourcement fort épanouissant.
- [C28] Amie Bélier, ce qui se passera dans votre vie amoureuse de la semaine sans doute encore entre intrigant et excitant mais ne vous embarquez quand même pas dans n'importe quoi ! Bref, mesurez bien les conséquences de vos comportements.

Quand il s'agit d'écrire un commentaire à propos d'un produit sans que le créateur de ce produit ne soit particulièrement visé, ce commentaire s'adresse véritablement au futur consommateur, par exemple pour le vin :

- [C29] Avec ses belles couleurs rubis ses arômes de fruits noirs, d'épices anis, poivre sur une bouche chocolatée et gourmande, il n'y a aucun doute qu'il aura du succès à votre table
- [C30] Je reporte la note d'un vin testé il y a quelques années déjà. Personnellement, j'en ai conclu que le Jerez n'était pas à mon goût mais peut-être qu'il peut plaire à d'autres personnes. Pas de « défaut » particulier mais il ne me convient pas.
- [C31] Compliqué à noter car c'est un peu un OVNI pour nos goûts français
- [C32] Robe jaune, nez sur les amandes, la noix en bouche, c'est un infâme oxydatif. Je ne connais pas le Sherry, c'est le premier que je déguste. Mais lui est imbuvable en l'état.

Concernant les films sortis au cinéma, il y a deux cas de figure : d'un côté, les avis professionnels de la presse, et les avis de particuliers sur les sites spécialisés. Sans surprise, les critiques professionnels optent davantage pour la troisième personne, avec, à la marge, un *nous* inclusif en [C35] et [C36] ou un impératif dans le rôle du *nous* de modestie en [C38], ambigu ou entre les deux en [C37].

- [C33] *Les Échos* : Malgré ses longueurs, ce film au casting de stars compte quelques atouts.
- [C34] *France info culture* : Le dernier Nicolas Bedos met en scène une pléiade de stars dans une satire rythmée qui vient railler les frasques liées à l'argent et à la luxure de la région niçoise. Un cocktail aussi emballant que déconcertant.
- [C35] Le Figaro : Dany Boon endosse le costume et les répliques du simplet dans son nouveau film. Et nous prend pour des idiots.
- [C36] Le Parisien : *La Vie pour de vrai* commence fort, avec un personnage complètement inadapté mais débordant de vie, ralentit en milieu de parcours avant que l'actrice ne lui insuffle un vrai charme. Dany Boon nous tire toujours par le bras pour nous dire entre deux sourires et trois gags : et si l'on se regardait autrement, avec un peu d'amour, pour de vrai ?
- [C37] Le JDD : Christopher Nolan nous bluffe tout simplement, en réalisant une œuvre quasi parfaite et totalement originale.

[C38] Première : Avouons d'emblée que ce nouvel opus est inégal. Malgré quelques scènes monumentales, l'ensemble s'avère long et la multiplicité des personnages ne simplifie pas la lecture et la compréhension de l'ensemble.

Le spectateur n'est, en revanche, jamais interpellé directement, fait encore moins probable, à la deuxième personne du singulier. Nous remarquons cependant que les avis de particuliers s'impliquent davantage dans leur énonciation, si l'on compare les exemples de [C33] à [C38] et les deux critiques sélectionnées pour comparaison, [C39]/[C40] : ces dernières n'hésitent pas à user de formes d'expressivité, avec une tendance au style oral, en omettant la négation en [C39], ou en allongeant graphiquement les voyelles en [C40] :

[C39] Excellent, du grand cinéma ! Un thriller bien ficelé des acteurs exceptionnels. On s'ennuie pas une seule seconde. Et le film monte en puissance de façon incroyable. Personnages bien travaillés. Et une histoire originale bien pensée. Allez le voir, vous serez pas déçus. J'ai adoré.

[C40] Ce film est d'une nullité effarante. Comment ? Mais comment ces comédiens de haut vol ont-ils accepté de travailler pour ça ? Le scénario sent fortement le réchauffé. La mise en scène n'apporte rien. Le tout est looong, mais loooooong. Ne faites pas l'erreur de donner de l'argent pour cette production. Il y a beaucoup mieux au cinéma actuellement !

Nous pouvons dire que lorsqu'il s'agit d'avis publiés, lorsque les énonciateurs sont des professionnels, leur choix se portent sur les routines liées à la troisième personne, et les marques d'expressivité vont plutôt dans le sens positif que négatif, les critiques de presse ayant ici un rôle promotionnel et non seulement évaluatif. De leur côté, les bandeaux littéraires, très contraints par leur support, sont très brefs et évitent l'inscription des personnes interlocutives, à la marge dans le cas d'une citation extraite et retranscrite partiellement à partir d'une émission radiophonique, de fait plus aisément disposée à intégrer les auditeurs dans leurs propos, comme en [C41] :

[C41] « Ce livre enchantera votre journée », Bernard Lehut, RTL

Le dernier comparable sélectionné, à savoir le statut qu'il est possible de rédiger et publié sous son nom ou pseudonyme sur un réseau social, n'est pas spécialement contraint en termes de nombre de caractères. En revanche, compte tenu du moment de l'immédiat pour le scripteur ainsi que pour les lecteurs, il est préférable que ce statut soit assez court pour être lu. Ces statuts, à partir du moment où le nom et la photo de la personne sont visibles, peuvent s'affranchir de certaines obligations syntaxiques, dont le support sujet. Il s'agit d'un espace d'expression individuelle dans lequel l'individu, par le biais de son identité numérique, exprime son opinion, présente ce qu'il veut montrer (certains peuvent prendre cette forme). La configuration spécifique lié à ces formes courtes sur les réseaux sociaux (Paveau 2013/2017) peut également s'apparenter à une forme de discours direct rapporté par soi-même, voire à une didascalie :

[C42] Envoyé aux caisses de grève 500 balles, et filé aussi à ma fille pour ses grèves. On devrait y arriver. Car le fric, c'est nous aussi finalement ! On le retire des banques et on le donne à la grève.

[C43] Me suis réveillé avec ça ce matin (lien musique)

[C44] Adore cette nana, ce film où elle est cheffe de cuisine...Un délice !

Cette configuration énonciative permet un certain nombre de libertés, dans laquelle nous voyons parfois aussi des *tu* qui renvoient à l'énonciateur, des noms de groupes qui réalisent les deux, par exemple : *Tu sais que tu viens de (...) quand (...)*, un nom de groupe devenu figement, et la possibilité d'interpeller les personnes par le nom par lequel ils s'auto-identifient sur ce même réseau social. Ainsi, pour synthétiser, la situation est différente de particulier à particulier, comparativement à la manière de rédiger en tant que professionnel, et la question du *vous* peut être intéressante : par exemple, dans les *avis* voire comme dans les *horoscopes*, le *vous* est un vouvoiement mais peut être à la fois individuel et collectif en termes de référence : il s'agit d'un *vous* distributif, réactualisé à chaque lecture. Nous proposons de nouveau un tableau synthétique de nos observations.

Personnes interlocutives	1			2			4		5			
	PP S	PP C	Ellipse	PPS	Ellipse	Vocatif	PP	Ellipse	Indiv.	Collectif	Ellipse	Vocatif
Avis publics :	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
➤ BlaBlaCar	5	5	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5
➤ Google	5	5	0	#	#	#	5	0	5	5	5	0
➤ Vins	5	5	0	#	#	#	5	0	5	5	5	0
➤ Ciné presse	#	#	#	#	#	#	2	2	0	0	0	#
➤ Bandeaux livres	#	#	#	#	#	#	#	#	2	2	0	#
Livre d'or	5	5	0	0	0	#	5	5	5	5	0	#
Petite annonce	2	2	5	#	#	#	2	5	4	4	5	?
Horoscope	#	#	#	#	#	#	#	#	6	#	5	5
Statut RS	4	4	3	5	5	5	2	#	2	2	2	5

Figure 85d. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans les avis, livres d'or, petites annonces, horoscopes, statuts sur les RS¹⁰⁴

Pour conclure sur ce point, l'identification référentielle des embrayeurs de personnes dans le genre *épistolaire éducatif* ne pose pas spécialement de problème, s'il s'agit d'un *je* et d'un *tu*, respectivement scripteur et lecteur considéré comme destinataire direct. Dans certains générèmes, en revanche, ils sont multipliables, Et cette implication du sujet énonciatif dans son énoncé ne doit pas nous faire oublier le fait qu'une troisième personne reste sous-jacente, et que ce choix énonciatif donne une information sur la manière dont l'enseignant s'inscrit dans son rôle en tant qu'enseignant : ici plutôt une marque de proximité, un engagement de proximité. En revanche, l'utilisation de *vous* est particulière, dans le sens où la possibilité de vouvoyer un élève que l'on tutoie dans la réalité marque une première distance, inscrit l'élève dans son rôle d'élève, en lui attribuant une première

¹⁰⁴ Rappel du nuancier des critères : 6 Obligatoire ; 5 Typique fréquent ; 4 Fréquent non-typique ; 3 Typique non-fréquent ; 2 Ni fréquent ni typique ; 1 Marginal ; 0 Non-trouvé dans ce corpus ; ? Hésitation ; # Agrammatical dans le genre ; * Agrammatical ; (*) Agrammatical ok dans le genre (*hapax* générique) ; Vide : Sans objet.

forme de solennité. L'utilisation du pronom *nous*, de son côté, suppose plusieurs dimensions référentielles, et désigne soit le scripteur, paradoxalement additionnable avec d'autres dans un contexte identifiable par les premiers lecteurs, soit une généralisation qui peut permettre de faire porter le message de manière collective et apporte l'information d'une équipe solidaire. D'autre part, si les personnes 1, 2 et 5 ne peuvent avoir d'interprétation référentielle générique dans notre genre de discours, la personne 4, en revanche, en possède des occurrences, au même titre que *on*, que nous analyserons plus loin. Ainsi, l'utilisation des personnes interlocutives permet de considérer les parents et les élèves comme des interlocuteurs potentiels, même s'ils ne peuvent pas répondre concrètement : les enseignants, par ce choix, ouvrent une porte d'interlocution en incluant les parents (rare) et les élèves, dans le contexte spatio-temporel réduit de prime lectorat. Mais d'autres choix sont possibles, comme nous le verrons précisément dans les prochains paragraphes. En effet, le choix de l'inclusion grâce à *je/tu* exclut paradoxalement les lecteurs seconds et borne davantage l'énoncé dans le temps de l'énonciation. Selon Benveniste (1966 : 230), « le "je est un autre" de Rimbaud fournit l'expression typique de ce qui est proprement l'aliénation mentale, où le moi est dépossédé de son identité constitutive ». Ici, se pose la question de l'identité vs altérité, identité personnelle vs professionnelle, son métalangage, en émission comme en réception, et toujours en fonction des genres de discours. Si le concept exclusif de *non-personne* de Benveniste semble ici un leurre, il s'agira maintenant d'analyser les apparitions et fonctionnements (syntaxiques, référentiels et pragmatiques) de toutes les morphologies possibles de ce que l'on désigne sous l'étiquette de *troisième personne*, qui met en question les frontières de l'intersubjectivité.

5. Souplesse et ubiquité de la 3^e personne dans l'*ép.éduc.* et les comparables

Néron : *Narcisse, c'en est fait, Néron est amoureux.*

Narcisse : *Vous ?*

À la deuxième scène de l'acte II de *Britannicus* (Racine, 1670), Néron s'entretient avec le confident de Britannicus, Narcisse. Néron lui avoue être amoureux de Junie, mais en s'identifiant à la troisième personne, utilisant son nom au lieu d'un *je* dans lequel il s'inscrirait en tant que *sujet énonçant*, sujet grammatical et surtout subjectif. Cet aveu, attendu à la première personne, démontrerait un sentiment assumé par un énonciateur qui a conscience de l'incarnation de son existence. Il se pose verbalement comme personnage inscrit nommément et dans son statut d'empereur, unique, de surcroît. Néron, personnage de théâtre ici, semble alors spectateur de son propre discours, spectateur d'un sentiment qui semble extérieur à lui-même, ce qui est accentué par le genre de la tragédie que confirme le fataliste « c'en est fait ». Il ne s'incarne pas, en tant que locuteur, dans un *je*, pronom personnel interchangeable, mixte et substituable à tous les êtres humains, indépendamment de leur rôle social. Néron semble, de ce fait, moins s'adresser à Narcisse qu'à lui-

même, malgré le vocatif en début de réplique, comme un soliloque accentué par le nom de Narcisse qui symbolise inévitablement le miroir et l'amour de soi. Mais Narcisse ne répond pas « Néron ? », ou « Qui ça ? », mais « Vous ? », comme si le miroir voulait réinjecter l'interlocution possible par cette mise en doute de la véracité de l'assertion, ou comme s'il cherchait à ramener Néron à sa « personne humaine » singulière, par une résonance dans le *masque* de la personne interlocutive.

Ce court échange nous permet, en guise d'introduction, de partir du principe que la troisième personne en elle-même, considérée de manière globale, n'exclut pas une forme d'interlocution, comme le prouve le fait qu'il s'agisse ici d'un dialogue de théâtre, et qu'un nom propre est utilisé par un énonciateur pour se désigner lui-même. Si Narcisse répond « Vous ? », cela manifeste sa surprise au vu du personnage, et non un questionnement sur l'identité du référent. D'autres échanges dialogués peuvent être savoureux quant à l'utilisation de la troisième personne dans un échange interlocutif, et montrent à quel point sa souplesse et son ubiquité dépendra de sa morphologie. Nous prenons pour exemple les bulles d'une bande dessinée d'Astérix, qui joue sur le postulat que César « parle de lui à la 3^e personne », un ressort comique linguistiquement intéressant. Si nous revenons à Néron dans la pièce de théâtre précitée, Néron ne peut dire : *Narcisse, c'en est fait, **Il** est amoureux. Pourquoi ? Parce que le statut *troisième personne*, dont dépend, certes, la morphologie verbale, se trouve dérangé par le contexte énonciatif si nous mettons toutes les *troisièmes personnes* sur le même plan, dont le pronom personnel : *Il/elle*.

Observons ces vignettes de bande dessinée pour nous en convaincre :



Figure 89. Astérix, Le Domaine des dieux, n°17, p5.

La première vignette met en scène le personnage de César racontant sa victoire sur Vercingétorix à une assemblée, en référence à ses *Commentaires de la Guerre des Gaules*, ce qui est sans ambiguïté, le terme étant utilisé dans la bulle sous la formule « *Je vais vous faire quelques petits commentaires* ». Le ressort comique repose sur le fait qu'ils soient communiqués à l'oral, ce qui ensuite permet de créer en bande dessinée cette situation absurde. César utilise *je* en tout premier lieu, pour ensuite se désigner par le groupe nominal *le glorieux chef*. Son propos se poursuit sur la vignette où le lecteur voit dessinée sa réminiscence et lire le pronom anaphorique *lui*. C'est alors qu'un personnage de l'assemblée, qui n'avait pas réalisé la coréférence entre ce César racontant, *je*, et *le glorieux chef*, se pose la question de l'identité de ce dernier. Puisque son interlocuteur lui répond : « *de lui, il parle toujours de lui à la troisième personne* », un *lui* anaphorique, le personnage se prend au jeu énonciatif s'adresse alors à César par un *il* sans antécédent. Ce qui, dans ce cas, bloque la référence à l'interlocuteur, qui demande alors « *qui ça* » ?, ne comprenant pas que l'on s'adresse à lui. S'ensuit alors un échange créant un comique de situation (de situation d'énonciation de surcroît), puisque César, même s'il « *parle de lui à la troisième personne* », ne pouvait pas comprendre que l'on s'adressait à lui par un *il* : « *Ben... vous -Ah !... Lui !* ». Ce ressort comique et absurde tend à prouver que *il/elle* sans antécédent n'est pas possible dans une *deixis* pure.

Autrement dit, cette triangulation dans l'alternance des personnes lisible au théâtre entre Néron et Narcisse, puis dans un échange verbal dans une bande dessinée, même si le propos est fictionnel, souligne les potentialités de la langue dès qu'il s'agit de se désigner par son rôle, de *parler de soi à la troisième personne*, et nous interroge plus largement sur les limites des potentialités référentielles du pronom *il* au sein d'un dialogue, d'un genre assimilé, ou d'un genre potentiellement ancré dans la situation d'énonciation. C'est ce que nous analyserons et testerons progressivement dans les paragraphes suivants.

5.1. Troisième personne et écrits professionnels

Dans l'*épistolaire éducatif*, la troisième personne est préférée aux personnes interlocutives dans le cas d'une écriture professionnelle, qui impose ou permet davantage de distance de soi et donc de diviser le *sujet énonçant* du *sujet pensant* et/ou *sujet communiquant*¹⁰⁵. Nous allons particulièrement focaliser notre attention sur les générèmes qui favorisent l'ubiquité de la troisième personne. En effet, que ce soit pour distribuer *accessits* ou mises en garde, éloges, remontrances ou conseils, les enseignants en usent avec une relative solennité. Ce qui est intéressant, c'est que la troisième personne est particulièrement dotée de souplesse morphologique et surtout référentielle, susceptible de renvoyer à toutes les places d'interlocution, un phénomène lié notamment aux spécificités

¹⁰⁵ Nous rappelons que l'orthographe est reprise de Bally (1944).

énonciatives du genre de discours. D'autre part, nous constaterons à nouveau que certaines formulations, même si elles sont grammaticalement correctes, deviennent impossibles à l'intérieur du genre. Rappelons la citation de Beauzée (1767 : 262), qui avançait que « la troisième personne s'empare de tout ». Dans les *appréciations* des bulletins scolaires et livrets, la troisième personne peut remplir toutes les places d'interlocution sur le plan de l'énonciation, indépendamment de sa morphologie et sa fonction grammaticale sur le plan de l'énoncé. Nous observerons donc quelles formes elle est susceptible de revêtir, et nous demanderons dans quelle mesure certaines formes sont spécifiques au genre, grâce au recours à la comparaison. Si l'on peut se permettre une analogie interdisciplinaire, il semble que ce questionnement linguistique se retrouve également dans des œuvres artistiques autres que le théâtre ou la poésie, par exemple dans le tableau de Magritte (1937), *La Reproduction interdite*, que nous reproduisons cependant ci-dessous pour mémoire.

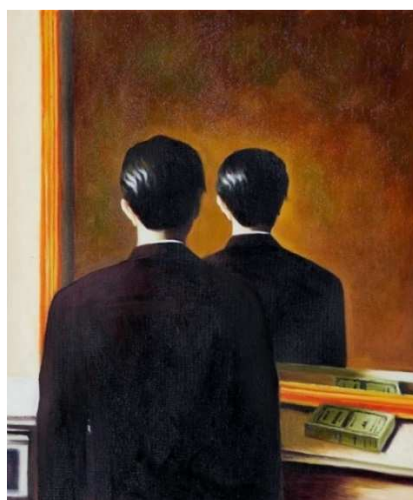


Figure 90. Tableau de Magritte, *La Reproduction interdite*, 1937

Comme nous le voyons – ou presque, il s'agit d'une peinture représentant un homme devant un miroir, mais ce miroir ne reflète pas son visage mais son dos. Ce tableau comporte également un livre qui, lui, est correctement reflété par le miroir. Cette œuvre nous interpelle, en interrogeant notre rapport à notre propre image : est-ce un avatar, et, à l'instar des jeux vidéo, est-ce que l'avatar du joueur lui est étranger ? Qu'en est-il, de ce dédoublement de soi, par les potentialités de la langue dans les genres ? Que montrer ou non de soi en discours ? Et que cacher derrière le masque de ce que l'on montre au travers de nos choix énonciatifs ? Et si « je est un autre », selon la formule de Rimbaud, qui est « il » ? Qui est « on » ? La célèbre formule épistolaire de Rimbaud est paradoxale : elle met en question la frontière entre identité et altérité, tout en en maintenant l'opposition. Une telle proposition invite à concevoir le sujet grammatical dans son rapport à autrui : on pourrait alors se demander si cette division entre *je* et l'autre ne rejoint pas, par anticipation et de manière poétique, la conception de Guillaume pour qui une troisième personne délocutée est sous-jacente à chaque personne (voir §2.2). Quel(s) sujet(s) permettent d'être quelqu'un d'autre que soi-même en tant que seul *sujet pensant* ? Et qu'en est-il lorsqu'il s'agit des enseignants ?

Nous l'avons vu en *Partie II ; chap. 3*, selon Culioli, l'énoncé définit le cadre dans lequel il est interprété : il construit un scénario énonciatif, partie intégrante du sens que l'énoncé produit (Voguë, 1992). Contrairement à l'acte d'énonciation, qui, selon Benveniste, produit un énoncé, l'énonciation est le processus restitué à partir de l'énoncé. Nous observerons donc quelles « valeurs référentielles » sont construites par les choix morphologiques de troisième personne dans les génèrèmes de *l'épistolaire éducatif*, et quelles incidences interprétatives ces choix peuvent provoquer sur la scène énonciative. Tout d'abord, dans notre corpus, on ne peut identifier de troisième personne que dans les énoncés qui envisagent plusieurs lecteurs potentiels : nous nous demanderons alors s'il s'agit d'une spécificité du genre de discours. Nos différents *sujets* (énonciatif, syntaxique et logique) associés à la troisième personne se déclinent sous les formes suivantes :

- Nom propre ;
- Ellipse du sujet syntaxique ;
- Substitut anaphorique (pronoms personnel et relatif) : il/elle ; qui ;
- Groupe nominal autonome (à référents individuel, collectif ou allusif)
- Groupe nominal sans détermination (désignant l'élève) et sans déterminant démonstratif
- Le pronom *on*

Nous observerons dans les paragraphes suivants les différentes morphologies de la troisième personne dans les bulletins et bilans, testerons leur enallage, avant d'élaborer des comparaisons avec les autres genres de discours proches. Ces différentes observations analytiques nous permettront de compléter progressivement la représentation de la personne sur le tenseur binaire de Guillaume. Nous reproduisons à titre de rappel la synthèse chiffrée de l'utilisation des pronoms personnels non interlocutifs dans les bulletins scolaires et les bilans saisis dans le logiciel TXM :

Pourcentages totaux								
(↔ PP)	Maternelle	Primaire	6e	5e	4e	3e	Lycée	Moyennes
IL personnel	17%	18%	6,50%	5%	8,50%	7%	3,50%	7%
IL impersonnel	20%	19%	26,50%	29%	26%	26%	20,00%	18,50%
ELLE	28%	25%	9,50%	8%	8,50%	8%	4%	6,50%
ON	1,50%	1%	0,50%	0,50%	0,50%	0,50%	0%	0,60%
"Il" impersonnel								
↔ « il/elle »perso	53%	51%	80%	80%	75%	80%	90%	73%
L'	24%	28%	41%	38%	35%	37%	45%	35%
LUI	5%	7%	3,30%	4%	3,00%	4%	1,50%	4,00%
Non-interlocutives (sujets)	46%	44%	17%	14%	17%	16%	8%	23%
Avec impersonnel	65%	62%	42,50%	42%	43%	41%	28%	46,00%
Avec lui/l'	94%	97%	90,00%	84%	81%	82%	75%	86,00%

Figure 82c. Tableau synthétisant le pourcentage des personnes non interlocutives dans les bulletins/bilans

5.2. Le nom propre et la personne

Le nom propre, autrement appelé « désignateur rigide » asémantique (Kripke, 1982 [1972]), est souvent défini comme une étiquette servant à désigner un référent unique dans la situation où il est énoncé. « Cognitivement stable » (Riegel, Pellat, Rioul, 2018 [1993] : 336), il désigne directement le porteur de ce nom propre sans véhiculer un sens lexical. Cette catégorie nous semble toutefois trop généralisante si on l'observe au prisme des genres de discours. En observant les apparitions des noms propres désignant des personnes dans les différents genres, nous nous sommes rendu compte que nous ne pouvions pas les considérer comme équivalentes. La comparaison nous montrera particulièrement le statut spécifique du prénom, et son caractère relativement récent dans les bulletins scolaires. Parallèlement, nous pouvons remarquer cette modernité énonciative dans les médias télévisés, les réseaux sociaux, et même en politique (avec toutefois une différence entre les hommes et les femmes¹⁰⁶), ce qui marque une évolution des rapports humains dans la société française.

Dans ce paragraphe, nous évoquerons tout d'abord le passage du nom de famille au prénom pour désigner les élèves (ainsi que les maîtres et maîtresses dans le premier degré), ce qui ne va pas de soi si l'on observe ce phénomène dans le temps. Nous consacrerons aussi quelques lignes à l'orthographe des prénoms et à l'éventuelle connotation de certains. Ensuite, nous analyserons précisément l'utilisation des noms propres et les reprises anaphoriques dans les *appréciations*, les *réprimandes*, puis dans les *comparables*.

5.2.1. Du nom au prénom à l'école

Il est difficile de dater le phénomène d'utilisation du prénom de l'élève à la place du nom de famille avec précision, même à l'oral, mais nous pouvons le situer autour des années 1970-1980, *a minima* dans les écoles maternelles et élémentaires, une évolution faisant certainement suite à la mixité scolaire¹⁰⁷ et autres évolutions du système éducatif après Mai-68 (Michel, 2008). Avant cela, les instituteurs appelaient les élèves par leur nom de famille (principalement les garçons avec patronyme seul, et *Mademoiselle* + *Nom de famille* pour les filles), les vouvoyaient, et réciproquement¹⁰⁸. Les élèves eux-mêmes s'interpellaient mutuellement par leur patronyme, ce que nous pouvons lire, d'ailleurs, dans les dialogues du *Grand Meaulnes* (Alain-Fournier, 1913) – roman dont le titre en est marqué – ou ceux des *Souvenirs d'enfance* de Pagnol (1957-1977), et dans la

¹⁰⁶ Remarque anecdotique mais allant dans le même sens : le grand public lira, entendra et prononcera *Macron* mais *Sandrine Rousseau*, *Sarkozy* mais *Ségolène*, voire les surnoms *Sarko* et *Ségo* (lisible dans des titres de journaux, par exemple *Le Monde* en 2007, et le documentaire *Ségo et Sarko sont dans un bateau* Karl Zéro et Michel Royer (2007).

¹⁰⁷ En 1965, la mixité est étendue à toutes les écoles élémentaires nouvellement créées, par la circulaire du 15 juin 1965. À la fin des années 1960, presque toutes les écoles primaires sont mixtes.

¹⁰⁸ La citation liminaire de l'introduction l'atteste sans le vouloir : Delphine de Vigan, née en 1966, a beau situer son roman dans les années 2000-2010, le personnage du professeur dit « Monsieur Muller, venez au tableau ».

narration elle-même de *La Guerre des boutons* (Pergaud, 1912), en focalisation interne, même si, de nouveau, ces exemples littéraires mettent surtout en scène des garçons.

Le passage progressif du nom de famille au prénom semble être le signe d'une atténuation de la mise à distance et, par extension de l'instruction (le savoir strict) vers l'éducation (la 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 : une relation moins distanciée, *a priori* plus empathique, le statut de chacun a pu être modifié dans les esprits. Autrement dit, la manière dont les personnes se nomment a pu modifier leur relation, et réciproquement.

D'autre part, ce qui semble aujourd'hui une évidence (Kern, 2020), tutoyer les enfants, les animaux, les membres de sa famille, ses amis, ses collègues de même niveau hiérarchique, relève d'une modification importante dans le système scolaire. Et l'utilisation du prénom en parallèle également, notamment à l'écrit dans les *appréciations* des bulletins. Nous pensons aussi que le passage à l'outil informatique pour rédiger les appréciations, en permettant un nombre de caractères plus important et le fait de ne plus écrire à la main (donc permettre aussi de copier-coller), a pu contribuer à le généraliser, malgré le risque d'erreurs.

5.2.2. Orthographe et connotation des prénoms

Il arrive que les prénoms soient socialement connotés (López Franco, 2004), leur orthographe également, surtout si cette dernière fait montre d'une originalité considérée comme excessive et arbitraire au regard du caractère courant de ce prénom, indépendamment de son origine culturelle : modification orthographique d'un *i* en un *y*, d'un *c* en *k* et inversement, doublement de consonnes ou de voyelles, de complexifications plus visuelles que phonétiques, du type ajout de *h*, de *lt* final, de trémas ou d'accents circonflexes. À ce sujet, des études montrent que les prénoms sont « stéréotypiquement marqués » et « participent à l'évaluation d'autrui » (Gueguen, Dufourcq-Brana, & Pascual, 2005). Ce phénomène nous invite à reconsidérer l'absence de sens du nom propre, non pas globalement et généralisable à la catégorie entière, mais peut-être des prénoms dans tel ou tel genre de discours.

Selon Kleiber (1981/1995/2004), les noms propres ont du sens, mais ce dernier serait dénominatif instructionnel non descriptif, instruction invitant à retrouver en mémoire stable le référent porteur du nom propre. En comparant la référence des noms propres avec celle d'autres expressions référentielles, Kleiber distingue trois types de référence : indicative (par l'intermédiaire des pronoms), descriptive (par le biais des descriptions définies), et dénominative (réalisée par les noms propres). La question pourrait se poser du type de référence que portent les prénoms inventés dans les mêmes ou les parodies lisibles sur les groupes d'enseignants des réseaux sociaux, imitant souvent les

consonances phonétiques des prénoms à la mode (*Tartinéo*), des emprunts anglo-saxons à l'orthographe originale (*Râ-Yann*, comme dans la capture d'écran ci-dessous en *figure 91* et l'exemple [P6] en fin de paragraphe, *Sheurlej*, *Kenzône* ou *Laidie-Riannah*), ou faisant référence à un comportement gênant (*Jean-Zbeul*).

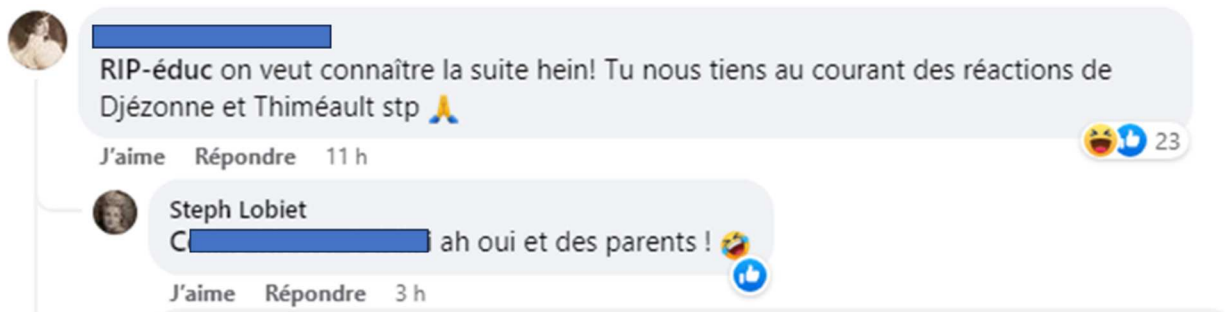


Figure 91. Capture d'écran de commentaires Facebook sur une page parodique (RIP-éduc) consacrée à des anecdotes d'enseignants

Ces faux prénoms ne désignent pas des élèves réels, et se sont inspirés de certains traits exagérés pour la caricature, comme si le nom propre comportait une propriété que l'on pourrait assigner à un référent, ou un « sentiment de référence indirecte » (Kleiber, 1996). Ces inventions morphologiques sont inévitablement connotées et font référence à des *types d'élèves* que les enseignants du groupe doivent reconnaître parmi leurs propres élèves pour en rire, de par leur « sens de dénomination intrinsèque » (Kleiber, 1996), qui « change avec le nom propre ». Si les enseignants ne font pas, à proprement parler, de discrimination, sur l'ensemble du corpus, nous avons remarqué que les bulletins d'élèves aux résultats fragiles comportaient davantage d'erreurs d'orthographe, particulièrement sur leur prénom, pourtant aisément accessible lors de la rédaction des appréciations¹⁰⁹, et ce phénomène n'est pas non plus nouveau. Pour nous en convaincre, nous voyons, dans l'exemple ci-dessous, non seulement l'utilisation du prénom dans les années 1980, mais une seule fois sur l'ensemble des *appréciations matières*, ce qui montre qu'à l'époque, le prénom manuscrit apparaît, mais ne fait pas partie des routines. D'autre part, l'orthographe exacte du prénom n'est pas respectée par l'un ou l'une des professeurs, et la remarque n'est pas très positive, ce qui rejoint notre précédente hypothèse.

¹⁰⁹ Cette remarque fera l'objet d'une étude ultérieure plus ciblée et plus conséquente en termes de corpus.

		CYRILLE		SECONDE VERTE		
NATIERES	Gr.	Coef	MOYENNE ELEVÉ	Maxim. Mini.	MOYENNE CLASSE	APPRECIATIONS DES PROFESSEURS
FRANCAIS	G	1	12	13 5	9,2	Bon travail sérieux et régulier
LATIN	E.		11	13 9	10,6	C'est assés bon seulement. Il faut progresser par une participation plus active aux cours.
LATIN	C.		11	15 10	11,8	
MATHS	G	1	12	14 5	9	Bon trimestre. Continuez!
SC. NAT.	G	1	16	16 9	12	Bon trimestre -
SC. PHYS.	G	1	19	19 5	12,4	Tres bon trimestre.
ANGLAIS	G	1	9	14 5	10,7	Résultats plutôt médiocres - l'attitude de Cyril, distrait et peu dynamique, n'est pas enviable!
ALLEMAND	G	1	9	11 5	9,1	très bon à l'oral. Résultats meilleurs à l'écrit. Participation satisfaisante
Moyenne de l'élève : Groupe G :			13,1	Groupe S : 11		
Moyenne de la classe			10,7	12,6		
MOYENNE GLOBALE DE L'ELEVE			12,9	DE LA CLASSE 10,8		
Avis du Professeur Principal			Avis du Chef d'Établissement			
Résultats qui ne doivent pas faire illusion. Résultats encourageants. Mais des progrès sont attendus en langues.			Certains résultats sont encourageants. Mais des progrès sont attendus en langues.			

Figure 92. Extrait de bulletin manuscrit avec prénom, de l'élève (et erreur d'orthographe du prénom, 1988-1989)

5.2.3. Le nom propre (puis reprise anaphorique) dans les appréciations

Si, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'espace consacré aux *appréciations* a relativement augmenté et permet de dépasser l'emblématique *Peut mieux faire*, ces énoncés restent des formes brèves qui conduisent à des choix énonciatifs routinisés. À mesure du temps, les enseignants ont davantage inscrit l'élève dans leurs énoncés, montrant une considération plus marquée de l'individu singulier. La preuve en est que nous verrons, par l'intermédiaire de nos exemples et certaines manipulations, que l'élève n'est pas exclu de la scène énonciative, toutes les morphologies de la troisième personne n'en faisant pas une « non-personne » au sens de Benveniste : seuls les pronoms personnels *il/elle* entrant dans cette catégorie exclusive. Nous verrons justement que leur emploi n'est pas possible.

Ainsi, l'utilisation du nom propre sous la forme exclusive du prénom est un usage très courant, particulièrement dans les petites classes, et d'une proportion moindre au lycée, par décadence de proximité maître/élève à mesure que l'enfant avance en âge, puisqu'il n'est jamais question (comme plus tard à l'université ou dans le monde professionnel) de désigner l'individu par *M./Mme + Nom*

de famille. L'élève ne sera jamais désigné, à l'écrit dans les bulletins, ou par une description définie du type *l'élève de 6eB au premier rang à droite, fille de M. et Mme + Nom de famille* ou encore *sœur de X + Nom de famille*, encore moins par un surnom, même s'il était accepté par lui.

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* ou *sujet logique*, mais aussi destinataire indirect, ou, si l'on veut, destinataire second, dans une temporalité envisagée de lecture, ou récepteur non-allocutaire, 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, sinon lecteur, même s'il ne sait pas (encore) lire. Ainsi, par exemple, en maternelle :

[112a] Très bon travail, Ellie a acquis toutes les compétences relatives à la PS. Elle est toujours motivée et volontaire. Attention, elle a tendance à s'agiter, il faut se reprendre. Passage en MS.

Au Collège :

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

[110a] 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.

Et au lycée :

[96a] Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Héloïse doit cesser de s'apitoyer sur son sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

Si l'on cherche à tester l'équivalence avec les personnes interlocutives, ici à remplacer le prénom par la deuxième personne *tu* ou *vous*, l'alternance est possible. Cette substitution est envisageable, notamment au lycée, malgré le fait que le propos semble plus brutal lorsqu'il est adressé directement, ce qui contrarie quelque peu la connexion logique entre les deux propositions de la dernière phrase, car le propos ne lui semble pas adressé :

[96b] ? Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Tu dois cesser de t'apitoyer sur ton sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

[96c] ? Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Vous devez cesser de vous apitoyer sur votre sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

En revanche, une telle alternance semble encore plus difficile voire agrammaticale dans le genre, surtout le vouvoiement à destination d'un élève de petite classe non-lecteur. Certaines propositions posent la question du destinataire réel du propos, comme en [112b] et [112c], ainsi qu'en [110b] et [110c], et de l'objectif de communication, qui n'est pas informatif : l'enseignant attend une intervention ou une réponse éducative venant des parents.

[112b] ? Très bon travail, tu as acquis toutes les compétences relatives à la PS. Tu es toujours motivée et volontaire. Attention, tu as tendance à t'agiter, il faut ? **se/te** reprendre. Passage en MS.

[112c] ?? Très bon travail, vous avez acquis toutes les compétences relatives à la PS. Vous êtes toujours motivée et volontaire. # Attention, vous avez tendance à vous agiter, il faut ? **se/vous** reprendre. Passage en MS.

[110b] ? 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 efforts sont à poursuivre.

[110c] ?? Des résultats plutôt irréguliers mais dans l'ensemble un bon travail. # Vous pouvez avoir une concentration irrégulière aussi, mais lorsque vous travaillez, vous participez bien en cours. Les efforts sont à poursuivre.

Enfin, si la reprise anaphorique est fréquente après l'utilisation du prénom – voire après une ellipse, comme nous le verrons au §5.2 – les pronoms personnels *il* ou *elle* sans antécédent dans l'énoncé conduisent à des formulations syntaxiquement correctes mais impossibles dans le genre : le pronom anaphorique seul n'est jamais utilisé dans les *appréciations*, alors que dans la situation, le référent mémoriel est saillant et essentiel :

[112d] # Très bon travail, elle a acquis toutes les compétences relatives à la PS. Elle est toujours motivée et volontaire. Attention, elle a tendance à s'agiter, il faut se reprendre. Passage en MS.

[110d] # 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.

[96d] # Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Elle doit cesser de s'apitoyer sur son sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

« 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 (1992/1994) a montré que le pronom *il*, défini comme exclu des partenaires du dialogue car possiblement non-locuteur, possède un mode de référence spécifique, il est inévitablement anaphorique ou cataphorique, 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 de troisième personne pose question, car il renvoie à un élément du contexte antérieur ou postérieur, mais ne fonctionne pas de la même manière en fonction des genres de discours, même s'il n'y a pas d'ambiguïté référentielle, nous le verrons avec les exemples des paragraphes suivants.

Combettes (1986), 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 *appréciations* de bulletins scolaires, contrairement à d'autres genres, le « sujet-thème » n'est pas unique, car est évalué l'élève, en tant qu'élève et non pas en tant que personne, même si on utilise son prénom. On

ne juge pas la personne, l'individu lui-même car il n'est pas qu'élève, contrairement au cheval de course, au conducteur Blablacar ou au réalisateur de film, *etc.* Ce sont surtout ses capacités ou compétences qui correspondent au statut d'élève : ses résultats, ses notes, le sérieux de son travail, ainsi que son comportement. Ajoutons au « sujet-thème » non unique l'implication affective vis-à-vis de l'enfant, tout ceci semble justifier la particularité générique de l'agrammaticalité du pronom *il/elle* sans antécédent explicite dans l'énoncé.

L'association actants des infinitifs/pronom anaphorique le montre dans les exemples [167] et [172] précédemment croisés en étudiant *nous*. En [167], l'antécédent de *elle* est l'actant des infinitifs qui précèdent le pronom.

[167] EPS : Quelques détails à ____i améliorer pour ____i progresser et ____i atteindre le niveau de réussite qu'elle_i mérite. Nous en avons discuté et elle_i a commencé à faire un effort à ce sujet. Dans l'ensemble, cela reste toutefois très satisfaisant. (3°)

En [172], l'impersonnel *il faut* qui conduit à l'infinitif bloque l'interprétation de *lui* comme coréférent de celui qui doit *rester investi*. Le pronom personnel de troisième personne exclurait l'élève de la scène énonciative, alors que l'injonction *il faut rester investi* de la première proposition s'adresse à lui¹¹⁰ :

[172a] Musique : C'est satisfaisant mais il faut rester investi même quand un sujet de travail ne nous plaît pas. Victor m'a semblé plus éteint en classe c'est dommage.

[172b] Musique : C'est satisfaisant mais il faut rester investi même quand un sujet de travail ne te plaît pas. Victor/Tu m'a(s) semblé plus éteint en classe c'est dommage.

[172c] # Musique : C'est satisfaisant mais il faut ____i rester investi même quand un sujet de travail ne lui_i plaît pas. Victor_i m'a semblé plus éteint en classe c'est dommage.

Les exercices de formation avec les stagiaires n'échappent pas à la règle : par exemple en [P4] et [P5], les appréciations inventées par les enseignants stagiaires déjà évoquées précédemment, ou en [P6], une appréciation donnée en exemple dans les commentaires de publications d'un groupe *Facebook* de mêmes, consacrés, lors de certaines périodes aux conseils de classe :

[P4a] Marion est une collègue très organisée et attentive à son environnement professionnel. Ça franchise et son professionnalisme permettent de maintenir une ambiance de travail efficiente.

[P4b] # Elle est une collègue très organisée et attentive à son environnement professionnel. Sa franchise et son professionnalisme permettent de maintenir une ambiance de travail efficiente.

[P5a] Adeline est une enseignante à l'écoute de ses élèves ainsi que de l'équipe pédagogique. Elle sait remettre en question son enseignement lorsqu'on lui fait des remarques.

[P5b] # Elle est une enseignante à l'écoute de ses élèves ainsi que de l'équipe pédagogique. Elle sait remettre en question son enseignement lorsqu'on lui fait des remarques.

[P6a] Râ-Yann, attentif et sérieux dans son travail, est un élève moteur pour le groupe-classe : il faut continuer ainsi !

¹¹⁰ Notons que le sujet sous-entendu de l'infinitif, en revanche, ne bloque pas l'interlocution.

[P6b] # (*Il)/Lui, attentif et sérieux dans son travail, est un élève moteur pour le groupe-classe : il faut continuer ainsi !

[P7a] Tartinéo se ménage pour l'an prochain en se laissant une marge de progression suffisamment grande.

[P7b] # Il se ménage pour l'an prochain en se laissant une marge de progression suffisamment grande.

Nous allons maintenant comparer l'apparition du nom propre dans ces appréciations avec celle du générique *réprimande*, en partant de l'hypothèse qu'elle n'est pas majoritaire ni générique, car leur formulation s'avère encore plus contrainte et plus routinisée.

5.2.4. Le nom propre dans les *réprimandes*

Dans les *réprimandes*, la petite case dédiée favorise l'absence de sujet, nous observerons l'ellipse pour elle-même au prochain paragraphe, malgré quelques occurrences comportant un nom propre, uniquement le prénom de l'élève. La différence n'est pas toujours flagrante, mais nous verrons dans ce paragraphe que le sujet exprimé marque davantage de distance temporelle par rapport à la situation d'énonciation, et ceci indépendamment du temps du verbe.

[21a] Bavarde pendant l'évaluation

[21b] Bavarde avec sa camarade

[21c] Solène bavarde avec sa camarade

[45a] Cassandra ne prend pas son cours en maths

[45b] Ne prend pas son cours en maths

Nous avons vu précédemment, avec le paradigme des occurrences [21], que le sujet syntaxique du verbe est tout à fait restituable par le prénom de l'élève à qui appartient le carnet, et qu'il n'y a aucune ambiguïté concernant l'identité du responsable du comportement répréhensible. À l'inverse, en [45], nous pouvons ôter le sujet syntaxique sans que cela ne pose problème, ni de forme, ni d'interprétation. En revanche, concernant les *réprimandes* plus longues (plus rares) l'exemple [80] a été rédigé directement sur l'ENT par l'assistante d'éducation à l'issue de l'événement, et non dans le carnet de correspondance. Cette occurrence comporte une phrase complète, avec un passage au discours direct qui ne reprend que partiellement les propos de l'élève, comme pour, inconsciemment et dans la rapidité de la rédaction, ne pas en assumer le propos à la place de l'énonciateur¹¹¹. La longueur de l'énoncé montre la volonté de l'assistante d'éducation, non seulement de rapporter objectivement l'événement répréhensible qui a provoqué la réprimande par le passage au discours rapporté, mais également son analyse du propos tenu par l'élève sous forme d'antiphrase, exprimant ainsi indirectement son ressenti :

¹¹¹ Forme hybride du discours direct avec « îlot énonciatif » en *que* + déterminants de 3^e personne, comme dans les genres de la presse (Maingueneau 2000 [1998] : 129) : nous l'avons déjà évoqué en *Partie II ; chap. 2*.

[80a] Bryan trouve judicieux de tenir des propos à caractère sexuel en faisant remarquer à une AED que "ses mains sont froides sur ses boules" en sortant des toilettes.

Ici, c'est la raison pour laquelle il serait plus difficile que dans une phrase brève – mais tout à fait possible dans le genre – d'envisager l'ellipse du sujet à la place du nom propre, et encore moins un *il* sans antécédent :

[80b] Trouve judicieux de tenir des propos à caractère sexuel en faisant remarquer à une AED que "ses mains sont froides sur ses boules" en sortant des toilettes.

[80c] # Il trouve judicieux de tenir des propos à caractère sexuels en faisant remarquer à une AED que "ses mains sont froides sur ses boules" en sortant des toilettes.

En effet si nous envisagions l'occurrence [80c] comme constitutive d'un rapport d'incident, d'une part, il aurait un antécédent et serait anaphorique, et d'autre part, la référence autonome à l'assistante d'éducation ne pourrait pas référer à la rédactrice du rapport (ce qui est le cas dans le générique *réprimande*, sans ambiguïté référentielle), contrairement à cet exemple de rapport d'incident en [C45], qui fait référence également aux AED :

[C45] Durant la pause méridienne, Kilian s'est montré insolent ; a essayé plusieurs fois d'attraper les mobiles de grues ; a frappé la vitre du hall ; a mis des gifles et s'est montré violent avec plusieurs élèves qu'il ne connaît pas, gratuitement et sans raison, Continuant à s'acharner malgré les remarques ; s'est pendu après les arbres ; a dit à des filles de 3^e qu'il allait "leur mettre des droites" et les a insultées ; a menti aux AED ; s'est exclamé "ce collègue, c'est grave de la merde" ; a dit "ta gueule" à une AED, et "c'est un ouf, lui" à un autre AED ; il réagit agressivement à chaque remarque et a beaucoup de mal à bien se comporter.

L'identification de l'élève à l'aide du prénom, si elle rend l'*appréciation* de bulletin scolaire plus personnalisée (montrant la considération du scripteur de l'énoncé pour son élève dans ce cas précis, d'où le problème en cas d'erreur), la rend plus ajustée aussi dans le cas de la *réprimande*. Ainsi, la différence est temporelle : l'utilisation du prénom semble instaurer une distance vis-à-vis de l'énonciateur, sortir l'élève de la classe ou de l'établissement pour rapprocher l'enfant de ses parents. Comparons désormais avec des remarques liées au comportement de l'enfant dans les cahiers en primaire, sous forme de phrases canoniques avec formule d'adresse en [12], ou d'inventaire comme en [13] :

[12] Madame, Monsieur,
Je vous informe que le comportement de Gustave se dégrade depuis deux semaines. Il se lève, ennue ses camarades, lance des objets (taille-crayon), discute... Merci d'en rediscuter avec lui.

[13] Adam s'est blessé avec sa paire de ciseaux (lèvres). Dorénavant, je ne lui laisserai plus découper les étiquettes.
1. Adam a découpé tous les onglets du vendredi
2. Adam n'a fait aucun travail cet après-midi.
3. Adam n'a pas recopié ses devoirs. Il a perdu le crayon à papier qu'il avait 2 minutes auparavant.

« Marqueur de topique discursif » (Kleiber, 1992), le pronom anaphorique ne peut apporter une information nouvelle et doit rester inscrit dans une continuité thématique, ce qui peut expliquer son absence dans les *réprimandes*. Cependant, dans l'occurrence [13], le prénom est répété dans l'énumération, et le pronom substitut n'est pas utilisé pour éviter la répétition et arriver à une *fin de l'histoire*, accentuant, de ce fait, non pas une progression thématique, malgré l'aspect narratif provoqué par la succession et le passé composé, mais une accumulation de faits répréhensibles associée à ce prénom et envisageant une liste non-exhaustive, marquant une volonté stylistique d'anaphore pour insister sur l'accumulation des incidents plutôt qu'une progression à thème constant. L'utilisation du nom propre, dans les *réprimandes* n'est cependant pas générique, l'absence de sujet étant le fait de langue le plus saillant dans le genre. Voyons si nous retrouvons des effets interprétatifs similaires dans les autres genres comparables.

5.2.5. Le nom propre (puis reprise anaphorique) dans les *comparables*

Dans les autres genres de discours brefs avec lesquels nous comparons nos *appréciations*, commençons déjà par ceux au sein desquels il n'est pas question de nom propre et encore moins de prénoms, à savoir : les procès-verbaux de contravention, qui en indiquent la raison par une phrase averbale, les automates, où il semblerait incongru de désigner un distributeur automatique par un nom propre (même s'il s'agit d'une marque) :

[C9b] # Selecta ne rend pas la monnaie. Faites l'appoint SVP

Sur les étiquettes ou canettes de soda, la configuration spatiale permet éventuellement de lire *Coca-Cola se boit très frais*, comme dans l'image reproduite ci-dessous :



Figure 93a. Canette de soda « se boit très frais »

Une mise en page qui ne peut être confondue avec un prénom lorsque la marque a réalisé une stratégie *marketing* en 2013, qui consistait à proposer des étiquettes personnalisées avec les prénoms des consommateurs :



Figure 93b. Étiquette soda personnalisée avec prénom du consommateur

Au-delà de ces quelques exemples, au travers des genres de discours choisis que nous observerons dans les prochains paragraphes (rapports, pronostics hippiques, transmissions et avis sur Internet), nous montrerons que l'utilisation du nom propre (avec, de nouveau, quelques subtilités soulevées par le prénom), n'exclut ni l'énonciateur, ni le destinataire de la situation d'énonciation. La distance généralisante par rapport au « Moi » singulier implique qu'énonciativement, le *sujet communicant* prend le pas sur le *sujet énonçant*.

5.2.5.1. Le nom propre dans les rapports

Tout d'abord remarquons que, dans les rapports, comme nous le rappelons avec l'exemple [C2], l'individu dont on parle est désigné à la troisième personne sous un nom propre. Il s'agit ici d'un rapport d'incident dans le secondaire : l'enfant est ici désigné par son prénom, tandis que l'énonciateur s'implique de manière explicite et subjective par le pronom de première personne *je* :

[C2] Alors que je réprimande Bryan sur son comportement et le met dans le coin du portail, celui-ci me dit "sorcière" sur un ton insultant. Puis il regarde les bus, son bus étant le dernier, il insulte le bus qui passe de " salope".

Dans des rapports concernant des adultes, il est courant de désigner la personne concernée par sa civilité et son nom de famille. Dans les rapports de thèse, la personne qui rédige ce rapport s'inscrit elle-même dans son énoncé à la troisième personne par son nom, ensuite par ses initiales. Les rapports d'inspection ou rapports de visite de stagiaires nomment, le plus souvent, l'enseignant évalué par sa civilité puis son nom de famille, et non son prénom, même lorsque tuteur et stagiaire se tutoient et s'appellent par leur prénom :

[C46] Les progrès de Mme Falampin sont constants. Tous les conseils donnés sont pris en compte. Mme Falampin semble plus ambitieuse dans ses propositions pédagogiques. Il reste à travailler sur les dernières perspectives dégagées pour parfaire les compétences professionnelles.

En fonction de l'objectif des rapports, de l'identité socio-professionnelle des personnes qui le rédigent ou qui en sont le *sujet délocuté*, les rapports sont régis par des conventions qui mettent à distance une subjectivité stricte et individuelle par le nom propre, une morphologie de troisième personne qui tient compte du fait que les personnes dont il est question sont scripteurs et/ou lecteurs des énoncés.

5.2.5.2. Le nom propre dans les pronostics

Du côté des pronostics hippiques, malgré leurs ressemblances formelles particulièrement proches avec les bulletins scolaires, si nous retrouvons le prénom de l'élève dans les *appréciations*, nous ne trouvons que très rarement le nom du cheval dans les phrases du pronostic, excepté s'il est mis en avant en haut de la page, en filet (encadré ou non), avec un titre *Parchemin sait lire et écrire* ou *Dernière minute*, comme nous le voyons dans l'exemple proposé en figure 94. Le nom du cheval n'est pas indiqué juste avant l'énoncé, comme pour les pronostics lisibles dans l'ordre sur le reste de la page.

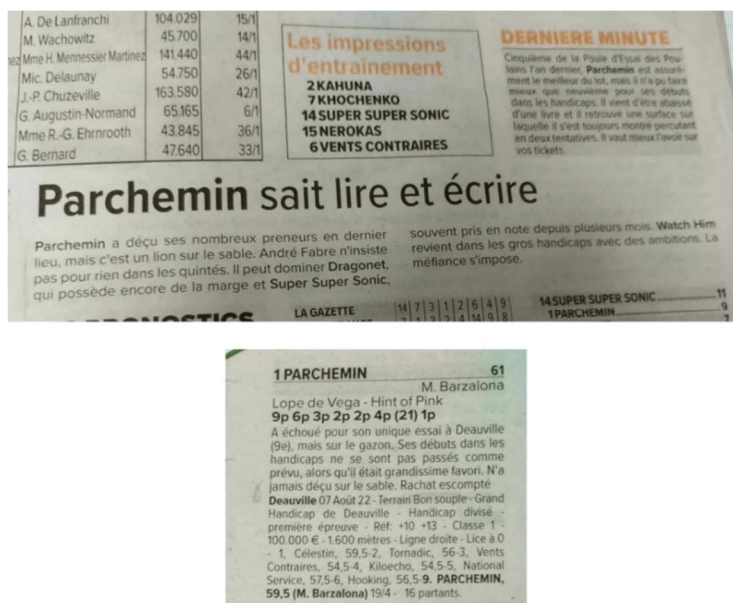


Figure 94. Extrait d'une page Hippique dans un journal de presse écrite (JHM, le 28/02/22)

Le nom du cheval apparaît en début de pronostic et est alors comparé à d'autres, comme en [C47], [C48] et [C49]. Dans ces occurrences, la configuration spatiale n'est pas la même, ce qui explique cette différence.

- [C47] Parchemin a déçu ses nombreux preneurs en dernier lieu mais c'est un lion sur le sable. André Fabre n'insiste pas pour rien dans les quintés. Il peut dominer Dragonet qui possède encore de la marge et Super Super Sonic souvent pris en note depuis quelques mois. Watch Him revient dans les gros handicaps avec des ambitions. La méfiance s'impose.
- [C48] Quelle jument ! Déjà excellente l'hiver dernier avec son succès dans le Cornulier puis une troisième place dans le prix d'Amérique, Flamme du Goutier a répété cet hiver s'imposant la semaine dernière pour la deuxième fois dans le Cornulier sur un chrono canon. Son entourage suit exactement le même programme qu'en 2022. Sans incident, elle devrait lutter pour un bon classement.
- [C49] Reçu 2 sur 2 à Deauville (gazon). A gagné pour son unique essai sur le sable, le jour de ses débuts devant Stanzo qui a remporté le quinté ensuite. L'allongement de la distance ne lui posera aucun problème. La confirmation.

5.2.5.3. Le nom propre dans les transmissions

Du côté des transmissions, que ce soit du côté des patients ou du côté des enfants à la crèche, le prénom de l'enfant peut être utilisé malgré la forme brève et le manque de temps des puéricultrices, de la même manière que lorsque l'on prend en considération l'enfant à l'école :

- [C50] Lily a passé une très bonne journée, elle est très souriante !
A beaucoup régurgité.
- [C51] Purée de brocolis + pâtes + poisson + yaourt
Gaspard n'a pas voulu de compote
- [C52] Emma a dormi de 10h15 à 11h25. Puis de 13h05 à 15h30.

Le nom propre du patient, dans le cadre d'une transmission médicale et encore moins son prénom, ne sera utilisée dans ce genre de discours. En revanche, nous trouvons des occurrences dans lesquelles le nom commun est presque utilisé comme un nom propre, comme *Madame*, ou encore *Patiente* sans déterminant, nom commun dont le statut est ambigu en [C53], utilisé syntaxiquement comme un nom propre, là où l'on attendrait une relative, comme dans les occurrences du type *élève qui* etc. (voir plus loin et *Partie III ; chap. 3*) :

- [C53] Patiente ne sait ni lire ni écrire
- [C54] - Madame est très fatiguée
- Elle s'endort quand on lui fait des soins
- Rougeur au niveau du bassin
- Mange très peu, presque rien
- Confuse
- Madame ne sait plus rien faire toute seule
- Escarre au niveau du talon droit
- Dort bc
- N'a presque rien mangé
- Ne sait pas ce qu'elle sent, me dit-elle
- Tjs aussi endormie

Concernant ces dernières transmissions, nous voyons des points communs et des différences également avec les *réprimandes* : à la fin de l'exemple [C54], apparaît aussi du discours rapporté mais sans guillemets et de manière beaucoup plus objective que lorsqu'il s'agit de donner une punition, et sans interprétation de la part du soignant, qui rapporte les faits objectifs qui seront interprétés par le médecin ou le personnel médical suivant.

5.2.5.4. Le nom propre dans les avis et le livre d'or

Du côté des avis *Blablacar*, le prénom du conducteur est généralement utilisé, comme en [C55] et [C56], voire *Maman*, si le titulaire du compte n'est pas le passager ou le conducteur lui-même :

- [C55] Merci à Isabelle pour sa gentillesse et sa ponctualité, efficacité 100%.
- [C56] Maman a voyagé avec Nacim et elle bcp apprécié le trajet (*sic*). Il est sympathique et agréable.
À recommander.

[C57] J'ai voyagé avec le fils de Brigitte. C'est une personne très sympathique et agréable Je le recommande. Sans problème.

[C58] Voyage très agréable en compagnie de Loanne, la fiancée de Nacim ! Couple ponctuel et très gentil ! À refaire avec plaisir

Un seul compte peut être utilisé par plusieurs personnes, mais c'est toujours le titulaire qui rédige l'avis, ce qui implique que la troisième personne est utilisée, soit pour désigner le conducteur, soit le passager, mais jamais le scripteur. En lisant l'exemple [C59], il est, par exemple, impossible d'interpréter le prénom *Espérance* comme étant le prénom de la personne qui rédige le commentaire, encore moins *Maman*¹¹².

[C59] Espérance a passé un très bon trajet, très bon conducteur !

Petite particularité, le terme *Conducteur* en début de phrase également, est à rapprocher de *Patiente* de l'exemple [C53] précédent, même si la majuscule n'en fait pas un nom propre :

[C23] (...) Conducteur bien aimable mais ne communique pas du tout avec ses passagers. (...)

Pour le livre d'or, il est fréquent qu'une personne écrive pour plusieurs personnes également (voire pour le chien), et les prénoms du ou des propriétaires lecteurs sont souvent indiqués :

[C61] J'ai célébré mes 40 ans avec ma famille et mes amis, et tout le monde s'accorde pour la beauté du site, le plaisir de la baignade et le chaleureux accueil de François. C'est un plaisir de découvrir le jardin en sa savante compagnie. Bref, que de bons souvenirs amassés ici. Chris

[C62] Très agréable séjour, reposant. Cadre exceptionnel. Propriétaire très attentionnée et discrète. Merci pour tout. Famille Z*** et Falco le toutou qui en a bien profité

[C63] Les mots nous manquent pour décrire le week-end que nous avons passés dans ce lieu idyllique et magique. Un chalet décoré avec goût, une hygiène irréprochable, nos hôtes Aurélie et Jérôme nous ont touchés de par leur accueil, leur discrétion ainsi que toutes les petites attentions à notre égard. Le rapport qualité, prestations / prix est de loin le meilleur que nous ayons constatés de tous les séjours que nous ayons fait, et une chose est sûre, c'est que nous reviendrons très vite ! Nous recommandons vivement ce lieu. Audrey, Cédric et bébé

Dans d'autres circonstances, ici une exposition, la civilité et le patronyme de l'artiste sont indiqués, et les commentaires ne sont pas toujours positifs, certainement parce que l'on place davantage d'attentes dans des prestations de professionnels.

[C64] M. Descola aurait pu être plus concis...

Concernant les autres *avis*, c'est également le cas : le nom propre est utilisé pour désigner celui ou celle qui est concerné par le propos, mais sa référence n'est pas forcément humaine. Nous ne pouvons donc pas faire de généralités puisque, le nom propre ne désigne pas forcément une personne dans tous les genres de discours, même si, de manière indirecte, la critique concerne la personne à

¹¹² À la marge, la carte postale, où le parent écrit à la place d'un enfant non-lecteur ni scripteur :

[C60] Salut Mamie et Papy,

On pense très fort à vous pendant les vacances avec Papa et Maman. On retrouve nos copains au club, c'est trop bien les vacances ! à bientôt, Timéo

l'origine de ce qui est évalué : auteur, réalisateur, restaurateur, propriétaire, *etc.* Un avis *Google* peut évaluer un médecin, une sage-femme, nous l'avons vu, mais peut aussi désigner le nom d'un restaurant, d'un garage, ou encore d'une crèche.

- [C12] Lise est une sage-femme très douce, à l'écoute et disponible. Accompagnée pour ma grossesse et la naissance de notre fils, je ne peux que recommander ! Encore merci, Lise 😊
- [C65] Une équipe très à l'écoute de nos besoins, disponible et agréable. Ils ont été très réactifs pour me trouver une intervenante qui correspondait tout à fait à mes attentes et mes besoins. Je recommande vivement Kinougarde.
- [C66] Mille mercis à toute l'équipe qui m'a "sauvé la vie" lorsque que j'ai crevé avec mon véhicule près de ce garage Nissan, sans aucun matériel adéquat. (...) Je n'ai pas les prénoms de chacun mais je remercie particulièrement celui qui a mis "les mains dans le cambouis", le chauffeur providentiel Sacha, et les collègues qui ont su dédramatiser et soutenir moralement les troupes.
- [C67] Personnel très sympa très professionnel et surtout qui cherche la solution Je remercie particulièrement Damien qui a été très pro, très persévérant et m'a évité d'énormes dépenses... Merci beaucoup !!!! Je recommande.

5.2.5.5. Le « nom propre modifié » dans les avis concernant un *non-humain*

Concernant les commentaires dédiés aux vins, le nom propre désigne la dénomination inscrite sur l'étiquette, mais pas le viticulteur : il s'agit d'une convention référentielle qui ne souffre d'aucune ambiguïté. Ici, nous retrouvons l'utilisation du nom propre avec un déterminant, qui, par antonomase, désigne le vin par son appellation :

- [C30] Je reporte la note d'un vin testé il y a quelques années déjà. Personnellement, j'en ai conclu que le Jerez n'était pas à mon goût mais peut-être qu'il peut plaire à d'autres personnes. Pas de « défaut » particulier mais il ne me convient pas.
- [C32] Robe jaune, nez sur les amandes, la noix en bouche, c'est un infâme oxydatif. Je ne connais pas le Sherry, c'est le premier que je déguste. Mais lui est imbuvable en l'état.

Nous retrouvons, dans ces utilisations, la notion de « nom propre modifié » de Kleiber (1981), qui, lorsqu'il est accompagné d'un déterminant, lui fait « perdre le caractère "unique" ou "singulier" » (Kleiber, 1981 : 332), et devient prototypique. Lorsqu'il est utilisé par comparaison, le nom propre « modifié » devient métonymique, par exemple lorsque l'on désigne un film ou un livre par le nom de son auteur ou réalisateur. Concernant le cinéma, les noms propres peuvent ainsi désigner le film [C68], ou le réalisateur [C34] et [C68]. Concernant le bandeau des livres, le nom propre apparaît que dans deux raisons : soit l'auteur est très connu ou le bandeau l'engage à l'être, soit par référence à un autre auteur connu ou plusieurs. Le nom propre peut aussi apparaître en guise de signature de la citation utilisée pour le bandeau, comme en [C70] :

- [C34] *France info culture* : Le dernier Nicolas Bedos met en scène une pléiade de stars dans une satire rythmée qui vient railler les frasques liées à l'argent et à la luxure de la région niçoise. Un cocktail aussi emballant que déconcertant.

- [C68] Marianne : Mascarade n'est pas seulement un film au casting superbe, qui peut défiler sur les plateaux de télé pour la promotion. C'est un film pour les spectateurs. Un film dans lequel le plaisir évident qu'a Nicolas Bedos à réaliser, à filmer ces acteurs, cette lumière, ces plans-là plutôt que d'autres, se transmet à ceux qui suivent cette histoire d'escroquerie, d'amour passionnel, de petites mesquineries et de grandes destructions.
- [C69] Ce livre évoque les premiers Kundera et Nabokov, Szepessy est une merveilleuse découverte.
- [C70] « Esla Roch devient une voix qui compte dans le suspense hexagonal » Hubert Artus, *LIRE*

Nous ne retrouvons ici que des utilisations de noms propres non ancrées dans la situation d'énonciation, aucun prénom seul, et le nom propre prototypique, lui, n'apparaît jamais dans notre corpus.

5.2.5.6. Le nom propre dans les petites annonces

Les *petites annonces* en ligne comportent un nombre de caractères un peu plus important que les petites annonces payées au nombre de caractères que nous trouvions dans les journaux de presse écrite. Ainsi, nous le verrons dans le prochain paragraphe, la routine de l'absence de sujet demeure, mais il est possible de rencontrer des annonces dans lesquelles l'annonceur, un particulier, s'inscrit dans son énoncé avec son prénom (certainement d'emprunt, au vu du type de prestation, excepté peut-être en [C73]), comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

- [C71] Levana vous propose massages californien, thaïlandais, et massage Hawaïen Lomi-lomi ainsi que d'autres techniques. Lâcher prise et détente garantis. À essayer absolument. Hygiène irréprochable exigée.
- [C72] Félix-Patrick, guérisseur troubles divers, prend enfin votre mal à sa base. Là où les autres ont échoué !
- [C73] Lise, future esthéticienne en Formation Esthétique et Massage (École et Stage), recherche Hommes / Femmes pour s'exercer.

Dans les petites annonces, comme dans le bulletin scolaire, le prénom apporte un point de vue plutôt positif et vise à créer une forme de proximité avec le lecteur.

5.2.5.7. Le nom propre sur les réseaux

Les statuts lisibles sur les réseaux sociaux du type *Facebook*, identifie les noms propres de manière automatique, notamment l'auteur de la publication (qui peut ajouter d'autres personnes et s'adresser à elles), comme dans la capture d'écran ci-dessous, dans laquelle nous pouvons lire le nom de la personne qui publie ce qu'elle souhaite partager (ce peut être un pseudonyme), en ajoutant son humeur, à la troisième personne, ainsi que le lieu dans lequel elle se trouve :

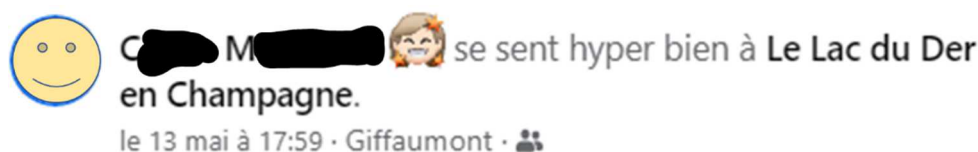


Figure 95. Capture d'écran d'un statut Facebook avec le nom de la personne et le lieu

5.2.5.8. Conclusion intermédiaire

Le nom propre renvoie au moins à trois possibilités : le prénom, le nom de famille (ou du cheval ou de la marque), le pseudonyme. Dans *l'épistolaire éducatif*, nous sommes progressivement passés du nom au prénom. Le fait de convoquer les *comparables* montre que le passage du nom au prénom dans les bulletins souligne une modification dans la manière dont l'élève est pris en compte. Ceci amène l'intérêt de questionner son apparition lexicale.

Le nom propre, dans certaines circonstances, comporte une référence ontologique, et ne se défait pas de son sème humain quand on se situe dans un espace d'interlocution possible. Un espace d'interlocution dont, semble-t-il, est exclu *il/elle* et $SN[ce\ N]$ mais ni le nom propre, ni *on*, nous le verrons en fin de chapitre, dans une certaine limite, cela dit. Il est impossible que Néron dise à Narcisse « *Il est amoureux* » en parlant de lui-même, car Narcisse demanderait « *Qui ?* », de la même manière que César dans l'extrait d'*Astérix* présenté en *figure 89* ci-dessus, ou bien, à l'extrême rigueur, « *l'empereur est amoureux* », en utilisant une description définie. Si nous poursuivons notre modélisation sur le tenseur binaire de Guillaume, nous pouvons faire apparaître le nom propre ainsi :

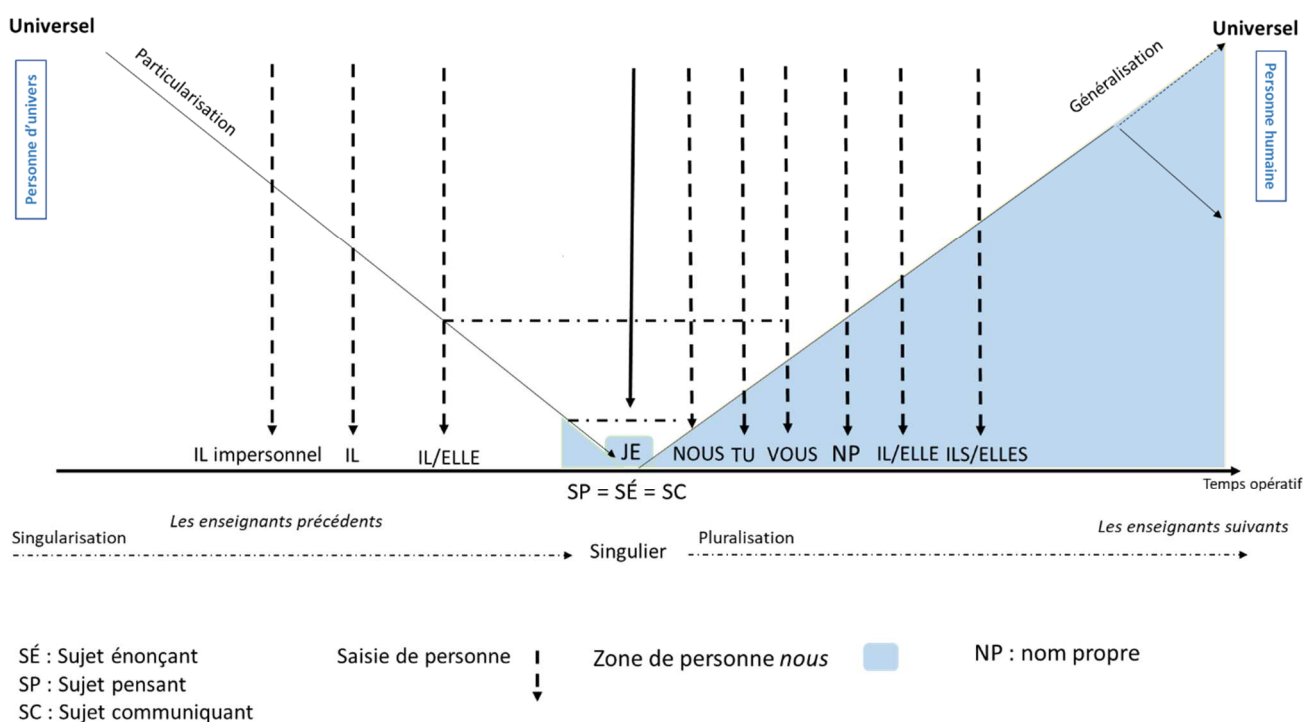


Fig. 81d. Représentation de la personne de l'ép.éduc. sur le tenseur binaire de Guillaume (+NP)

Nous pouvons faire l'analogie avec le maillot du joueur de football qui est floqué du nom du joueur qui le porte¹¹³ : quand le joueur *M'Bappé* porte son maillot sur le terrain, il active une potentialité de la langue qui fait que l'on peut inférer *M'Bappé = Je*. En revanche, il est impossible

¹¹³ Nous remercions Mustapha Krazem pour cette analogie à l'origine de ces remarques.

que soit inscrit sur le maillot *Je* ou *MOI*, sans même parler de *Il*. Un individu *lambda* peut cependant porter le maillot floqué *M'Bappé* ou *Zidane*, en guise d'identification à un joueur célèbre, sans qu'il y ait d'ambiguïté quant au référent réel, mais ces deux joueurs ne pourraient pas jouer en s'échangeant leur maillot (comme à la fin d'un match, par exemple, en manifestation de *fair-play*). D'autre part, un particulier pourrait tout à fait s'identifier par son surnom sur un maillot, mais pas le joueur professionnel : *Zidane* ne pourrait porter un maillot floqué *Zizou* lors d'un match, par exemple, même sans souffrir d'aucune ambiguïté référentielle. Ainsi, une dimension affective du nom, de manière positive ou négative, apparaît certes avec les caricatures (*Jean-Zbeule*), mais aussi avec les pseudonymes sous forme de prénoms, réels ou inventés pour l'occasion (par exemple dans les petites annonces), et aussi avec les surnoms (*Zizou*).

Les pronoms *il* ou *elle* ne peuvent intervenir qu'ensuite, en tant qu'anaphore stricte, encore que pour *elle*, il faudrait nuancer le clitique et le pronom fort qui reste humain, mais cela ne concerne pas le propos de l'absence du sujet. Par exemple, il y a une réelle parenté entre les bulletins scolaires et les pronostics hippiques. En revanche, dans ces derniers nous n'avons que peu souvent le nom du cheval, sauf en cas de comparaison, cheval qui ne risque pas de lire son pronostic de la même manière que l'élève va lire son bulletin ou l'enseignant lire son rapport d'inspection. Il en est presque de même pour les commentaires sur le vin, désignés par des noms propres modifiés. Dans les transmissions médicales, le nom du patient n'est jamais utilisé dans les énoncés qu'il ne lira pas. Ainsi, outre le rapport à l'espace consacré au genre, le nom propre utilisé permet d'être inscrit dans un espace d'interlocution d'où la présence du prénom de l'élève, le prénom dans les commentaires *BlaBlaCar*, livres d'or ou avis *Google*. Mais ce dernier ne doit pas comporter de référence ambiguë, ce qui, dans un sens, lui donne un point commun avec l'ellipse.

5.3. Ellipse et espace des genres

« Mais d'autant qu'il ne saurait y avoir d'espace vide en aucun endroit de l'univers, et que les parties de la matière, étant rondes, ne sauraient se joindre si étroitement ensemble, qu'elle ne laisse plusieurs petits intervalles au recoin entre elles : il faut que ce recoin soit rempli de quelque autre partie de cette matière. » (Descartes, 1644, cité par Pradel, 2015)

Si, depuis l'Antiquité, il y avait dans la nature une chose nommée « *horror vacui* », celle qui a donné l'adage « la nature a horreur du vide », qu'en est-il de la grammaire ? La question du sujet syntaxique, et sa morphologie au sein des genres de discours, ne peut être résolue sans évoquer également son absence. Certains génèrèmes de l'*épistolaire éducatif* sont particulièrement propices à l'absence de sujet, notamment en raison de l'espace réduit consacré aux énoncés. Dans ce paragraphe, nous observerons dans quelle mesure les contraintes spatiales influencent, effectivement ou non, la présence ou l'absence de sujet(s), dans les *appréciations* et les *réprimandes*, que nous comparerons ensuite aux autres genres de discours déjà sollicités précédemment. Nous en questionnerons, au même

titre que les personnes intersubjectives, le nom propre et le pronom, que nous reconvoquerons, les procédures référentielles qui se situent entre *deixis* et anaphore au sein du ou des genres. C'est la raison pour laquelle ce paragraphe se place entre ce que nous avons développé précédemment à propos du nom propre et les analyses de la troisième personne en tant que groupe nominal, dans la mesure où se posera de nouveau la question des manifestations des pronoms (anaphoriques, avec ou sans antécédent), « principal interlocuteur de l'ellipse » et son « ombre nécessaire » selon Krazem (2023, à paraître).

Souvent définie comme une « omission d'un ou plusieurs mots dans une phrase », donc restituable dans la mesure où l'omission n'est pas une erreur et n'altère pas le sens de l'énoncé, l'ellipse désigne tout autant une absence syntaxique qu'une coupure dans « une suite logique, une narration » (*Le Robert* en ligne). Ce manque impose au lecteur/auditeur de réaliser des inférences pour construire du sens, traditionnellement au sein d'un processus narratif, mais pas seulement : un locuteur confirmé d'une langue en réalise quotidiennement, sans qu'il lui soit pour autant nécessaire de les souligner ou les comptabiliser pour arriver au sens plein d'un message. L'ellipse est généralement décrite comme un moyen d'économie linguistique dont disposent toutes les langues du monde. Pour cela, les langues permettent d'omettre l'information redondante et facilement récupérable à partir du contexte immédiat : c'est la raison pour laquelle, de manière générale, une alternance est possible entre une version elliptique et une version non-elliptique, ce que nous discuterons à partir de nos énoncés. Krazem (2014) rappelle que la terminologie désignant l'absence en linguistique n'est pas stable et s'avère particulièrement variée, en raison de la diversité des approches théoriques et des objectifs des chercheurs, mais un consensus semble conserver le terme d'ellipse :

L'ellipse semble être le terme le plus générique, parce qu'il ne contient pas d'opérations théoriques préalables (suppression, déplacement), ni de postulat théorique (trace, position et pronoms vide) ni d'intention interactionnelle (sous-entendu), ni de jugement sociolinguistique (économie).

L'ellipse grammaticale peut porter sur différentes parties du discours, mais ne peut pas être considérée elle-même comme l'une d'entre elles. Sa particularité curieuse réside notamment dans le fait que les éléments qui semblent obligatoires à la phrase canonique peuvent être omis sans altération de la compréhension de l'énoncé (Riegel *et alii*, 2018 [1993]). Leur nombre et leur proportion se heurtent cependant à cette limite, objectivable en fonction des genres de discours, et peut-être aussi du degré d'intimité entre locuteurs¹¹⁴, ou du locuteur avec lui-même, comme dans le genre du journal intime. Milner (1989) met en avant d'autres limites, à savoir éviter l'écueil d'identifier comme ellipse tout ce qui serait absent ou invisible.

¹¹⁴ Voir les exemples donnés par Le Goffic (1993) et Wilmet (2003) : « connais pas » et « a voté ».

Nous rappelons alors les quatre conditions exposées par Krazem & Soulet (2008), puis Krazem (2014) qui permettent de circonscrire l'ellipse d'un point de vue grammatical, certes, mais aussi en tant que support sémantique, conditions étiquetées A, B, C, D rappelées ci-dessous :

- (A) Condition nécessaire non suffisante (d'après Riegel *et alii*, 2018 [1993]), l'ellipse doit constituer un manque qui possède une « signification récupérable sans ambiguïté » (ce qui vaut aussi pour la référence, dans les genres qui nous importent ici, comme nous l'avons dit également pour le nom propre) ;
- (B) Ce manque sémantique doit s'identifier à une catégorie grammaticale stable (ou stabilisée dans un cadre canonique, car, en toute logique, répondre à la condition précédente par un locuteur de la langue (re)connaissant un genre de discours, ce qui rappelle, cette fois, les particularités du pronom ;
- (C) En rapport avec cette deuxième condition, l'ellipse est anaphorique, en raison des propriétés partagées avec la catégorie grammaticale correspondante et non répétée, de la même manière qu'un pronom, ce qui justifie son hétérogénéité catégorielle, condition que nous explorerons au travers des énoncés prototypiques de certains genres de discours ;
- (D) L'ellipse nécessite, pour être identifiée, une théorie organisatrice d'un système au sein duquel elle peut se permettre de *s'absenter*, ce qui implique la nécessité de prendre en compte le genre de discours dans lequel le phénomène est possible voire typique et nécessaire : c'est là que parler ou non de *grammaticalité* ou *agrammaticalité locales* ou de faits non-canoniques mais typiques du genre sera pertinent.

À partir de ces conditions, Krazem (2014 / 2023, à paraître) élabore une base définitoire de l'ellipse et/ou d'une omission, qui comporte les quatre, ou seulement trois de ces conditions :

- Une ellipse est l'anaphore du contenu lexical associé à une catégorie grammaticale identifiée, considérée manquante dans une configuration syntaxique admise canonique par une théorie grammaticale (conditions A, B, C et D).
- Une omission (ou effacement) est un terme manquant, associé à une structure et toujours susceptible de réapparaître sans altérer la canonicité de l'énoncé (Condition A, B, D).

Nous pourrions ajouter à la deuxième partie de cette base définitoire que l'ellipse peut être canonique et jouer un rôle plein dans la compréhension, dans la mesure où elle alimente les représentations en cours d'élaboration au sein d'un genre qui participe, lui aussi, de la « mémoire discursive » des locuteurs (expression utilisée par Berrendonner, 1983 et Reichler-Béguelin, 1988). L'ellipse viendrait donc, contre-intuitivement, se porter garante des lois du discours. Introduites par Grice dans les années 1960, rappelées par Maingueneau 2000 [1998]), la loi dite « loi de modalité » (Maingueneau, 2000 [1998] : 22-23) incite à la clarté du propos et à son économie. Ces deux critères dépendant du genre de discours et/ou du contexte situationnel, l'ellipse peut constituer la canonicité d'une phrase, tandis que les *remplir* s'avèrerait agrammatical (redondances, lourdeurs, répétitions

non pertinentes ni stylistiques – ce que l’on enseigne à l’école – ou encore surcharge cognitive en mémoire à court terme ou mémoire de travail). C’est le cas des omissions de l’élément de reprise dans des séquences d’unités phrastiques mettant en jeu le même participant, ou lorsque l’identité de l’agent du procès est à chercher dans le contexte, l’omission du sujet constituant un « zéro anaphorique » (Creissels, 2014c). À partir de ce postulat canonique, il s’agira d’observer le fonctionnement de l’ellipse du sujet dans leur contexte énonciatif et leur rapport à la personne, parfois difficile à situer : quelles incidences linguistiques de tel choix sur tel autre ?

Nous croiserons, pour cela, les travaux de Krazem sur l’ellipse du sujet et son rapport au genre (2014 ?), et de Cornish (2010). Ce dernier a étudié la complexité des procédures référentielles de la *deixis* et de l’anaphore, en relevant la scalarité de « l’anadeixis » (un terme néologique inventé par Ehlich, 1982), combinaison hybride entre procédures déictique et anaphorique, comportant plusieurs niveaux intermédiaires, que nous reproduisons ci-dessous, en *figure 92a*. *Deixis* et anaphore étant des moyens de gestion de l’attention des participants du discours, elles ne sont pas limitées, c’est-à-dire exclusivement antinomiques ou autonomes l’une par rapport à l’autre, puisque certains marqueurs permettant de réaliser l’anaphore peuvent également remplir une fonction déictique, et réciproquement :

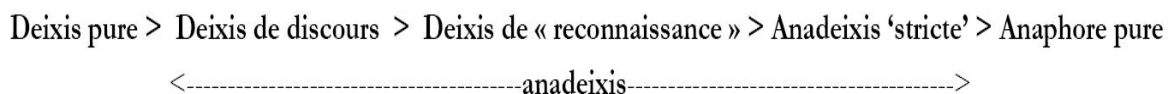


Figure 96a. Échelle des procédures de référence indexicales selon Cornish (2010)

Un niveau intermédiaire scalaire, nommé *anadeixis* par Ehlich (1982), peut combiner les deux, mais à des degrés divers : nous verrons donc où se situe l’ellipse du sujet sur cette échelle, et son rapport tangent avec certains usages du nom propre et/ou d’autres références indexicales au sein de *l’épistolaire éducatif*, dans son rapport à la personne.

Krazem (2014 / 2023, à paraître) s’inspire de la théorie des positions de Milner (1989) pour distinguer deux types d’absence ou d’omission : l’ellipse de « position » et l’ellipse de « terme », qui ne peuvent exister que dans un modèle canonique, qui postule l’existence de deux objets : une *position* étiquetée, entre crochets, contenant un terme étiqueté de la même manière, synthétisé à partir du modèle suivant, sur le mode de la « parenthésation étiquetée » de Wells (Riegel, 2000), utilisée également par Milner (1989) et Krazem :

$$gx[gx()]$$

Concernant la position seule, Krazem la note $gx []_i$, et, par convention, conserve le *i* en indice pour indiquer l’équivalence anaphorique de position. Nous utiliserons cette représentation pour observer les structures de nos énoncés, mais devons réadapter l’exemple prototypique du distributeur automatique, car, malgré leurs similitudes *a priori*, la configuration proposée par Krazem :

GN []i GV[ne rend pas la monnaie]

ne fonctionnera pas exactement de cette façon dans les générèmes de l'*épistolaire éducatif* parés de cette ellipse du sujet syntaxique, ce dernier n'étant pas substituable par un groupe nominal de type **[det. + N (+ exp.)]**, pourtant grammaticalement correct.

Certes, le groupe nominal se réécrit de trois manières différentes : **GN -> [det. + N]** ou **[NP¹¹⁵]** ou **[Pro.pers.]**, mais cette règle ne se vérifie pas dans tous les genres de discours. Dans les générèmes de l'*épistolaire éducatif* tels que les *appréciations* ou les *réprimandes*, cette réécriture est envisageable dans certaines conditions seulement (verbales, sémantiques, voire axiologiques), notamment lorsqu'il possède lui-même, au sein de son groupe, une forme d'ellipse : **[(Det.Ø +) N + exp]**, avec des exemples comme **[det.Ø Élève_N qui V_{exp}]**¹¹⁶. Dans ce type d'exemple, ce qui est canoniquement obligatoire devient syntaxiquement exclu (le déterminant), et le facultatif devient obligatoire (l'expansion).

Pour notre étude, l'aspect relationnel semble essentiel : relation au verbe, relation ou rupture avec une séquence précédente, relation au nombre, et relation énoncé/énonciation pour l'identification du référent. C'est pourquoi l'ellipse qui nous intéresse ici sera particulièrement l'ellipse de position, qui occupe ou plutôt laisse vacante une position non remplie mais présente structurellement dans une séquence linguistique canonique et aisément récupérable. Nous verrons donc les genres dans lesquels fleurissent ces « omissions » du sujet¹¹⁷, lui-même nécessairement saillant et restituable par une *troisième personne logique* dans le paradigme, du point de vue de la réception, mais pas n'importe laquelle. Pour ce paragraphe, puisque nous évoquons le fait que l'ellipse du sujet soit notamment prototypique des *appréciations* de bulletins et bilans scolaires, commençons par l'observer dans leurs parodies, afin de le vérifier, et ensuite confronter ce fait de langue à sa réalisation dans les *appréciations* actuelles, les *réprimandes*, puis les *comparables* dont la formulation s'avère pertinente.

5.3.1. L'absence de sujet dans les parodies et exercices d'écriture

Les réseaux sociaux sont particulièrement pourvoyeurs de parodies de genres de discours, notamment au travers du concept de même¹¹⁸, ou dans les groupes d'humour consacrés à certains métiers, dont l'enseignement. La bande dessinée ci-dessous en est un exemple, datant du mois de juin

¹¹⁵ Nom propre.

¹¹⁶ Nous le développerons plus loin dans ce chapitre ainsi que dans le chapitre 3 de cette partie.

¹¹⁷ L'analyse de l'ensemble des ellipses possibles dans l'*épistolaire éducatif* et ses *comparables* mériterait un développement particulier et plus dense, que nous ne pourrions traiter entièrement ici, d'autant plus qu'il s'agirait, d'une part, d'identifier avec exhaustivité ce qui, paradoxalement, ne se voit pas, et d'autre part, serait à lier avec le degré d'implicite et la pragmatique, ce que nous faisons partiellement, en nous focalisant sur l'ellipse en tant que fait de langue générique.

¹¹⁸ « Concept (texte, image, vidéo) massivement repris, décliné et détourné sur Internet de manière souvent parodique, qui se répand très vite, créant ainsi le *buzz*. » (*Larousse* en ligne)

2023 : l'auteur de la bande dessinée imagine une application automatique (à l'heure de *ChatGPT*) qui permet de traduire (le mot est important), les propos du *sujet pensant* au *sujet communiquant*, en passant par le *sujet énonçant*. Dans ce pastiche, le *sujet pensant* se retrouve face à une véritable corvée : la rédaction des *appréciations*, qu'il nomme, lui, « commentaires ». Le personnage s'exprime en aparté, mais ne peut écrire ce qu'il pense réellement de ses élèves dans ses commentaires. Il doit, pour remplir ses « carnets de suivi », passer par le filtre du genre de discours, non seulement par le contenu, mais aussi par sa forme. L'humour repose sur le décalage entre la pensée de l'enseignant et les formulations routinisées, que nous pouvons observer de plus près.

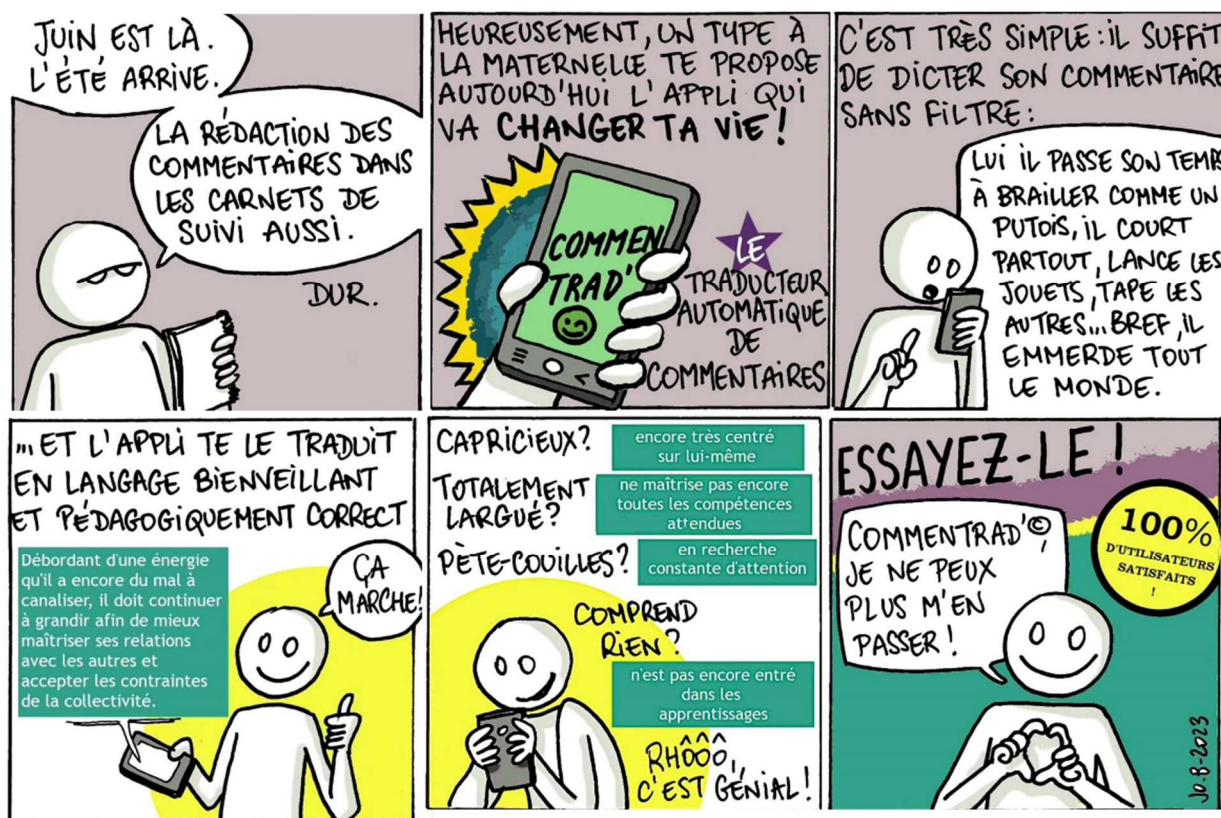


Figure 97. Bande dessinée mettant en scène un générateur automatique d'appréciations (Jo.B)

Si, dans la quatrième vignette, le générateur automatique a effectivement *traduit* le propos « sans filtre » de la troisième vignette, notamment en édulcorant les vulgarités cathartiques par des périphrases jargonneuses souvent tournées en dérision dans les caricatures, la syntaxe imitée comporte une *erreur* relative à la fiction : il s'agit d'un élève virtuel, sans identité, auquel le bédéiste n'a pas assigné de prénom, même fictif. Par conséquent, syntaxiquement, il est fort probable que dans la réalité, nous ne lirions pas *Débordant d'une énergie qu'il a encore du mal à canaliser, IL_i (...)*, mais plutôt *Débordant d'une énergie qu'il_i a encore du mal à canaliser, NP_i (...)*, avec référence cataphorique. En revanche, la cinquième vignette imite la syntaxe des *appréciations*, dont l'absence de sujet qui reste culturellement spécifique au genre dans la mémoire collective. C'est la raison pour laquelle nous retrouvons ce fait de langue dans d'autres circonstances, par exemple dans un commentaire sous une publication *Facebook*, que nous avons précédemment décrite :

[P1a] *Du coup, sur son bulletin, j'ai noté : « SN[Ø₃] fait preuve d'efforts mais les progrès restent à poursuivre pour la suite » (commentaire RS)*

[P1b] Élève dissipé. Redoublement recommandé.

Sans reproduire à nouveau les pastiches de bulletin concernant E. Macron pendant les manifestations sur la réforme des retraites, ce fait est également lisible :

[P8] Français : SN[Ø₃] Prend facilement la parole, mais le sens des mots employés est à revoir (démocratie, dialogue social...)

H-Géo : SN[Ø₃] S'est découvert une passion pour le roi soleil et la monarchie absolue... cela ne dispense pas d'apprendre les fondements de la démocratie.

EPS : Très « perso », il_i connaît les règles mais SN[Ø₃]_i peine à les appliquer au service d'un jeu collectif.

Vivre ensemble : SN[Ø₃] Ment beaucoup ! De plus, il faut absolument devenir plus respectueux des autres et apprendre à gérer les désaccords dans le dialogue, sans se mettre en colère.

[P9] Maths : SN[Ø₃] N'a pas appris à compter plus loin que 49.3

Histoire : SN[Ø₃] N'apprend pas ses leçons. SN[Ø₃] Ne connaît ni l'histoire ni le peuple français.

Phy-Chi : Dangereux. SN[Ø₃] Met de l'huile sur le feu.

Économie : SN[Ø₃] Dilapide l'argent public.

Nous constatons donc que lorsque le bulletin scolaire est pastiché, l'omission du sujet reste un fait de langue très caractéristique, même si nous pouvons supposer que les auteurs de ces pastiches ne sont pas enseignants, puisqu'aujourd'hui, l'ellipse du sujet syntaxique n'est statistiquement plus aussi fréquente. D'autre part, dans l'exemple [P8], l'appréciation de la matière EPS n'est pas crédible : non seulement *jouer* « *perso* » est une formulation utilisée dans le sport mais trop familière pour être utilisée à l'écrit de la part d'un enseignant, mais, de nouveau, *il* sans antécédent n'apparaîtrait pas en réalité dans les véritables *appréciations*, puisqu'il exclurait totalement l'élève du dispositif énonciatif. Ainsi, s'il est tout à fait attendu que les parodies excluent le caricaturé (réel ou fictif) de l'énonciation, tel n'est pas le cas dans le cadre de bulletins réels. En revanche, dans le contexte des appréciations rédigées par les professeurs stagiaires eux-mêmes, si nous retrouvons le prénom de la personne, non pas dans la totalité mais la grande majorité des cas, la formulation sans sujet syntaxique est devenue plus marginale¹¹⁹, nous n'en avons trouvé qu'une seule occurrence à l'issue de l'activité :

[P10] Très bon travail. SN[Ø₃] Maîtrise toutes les compétences professionnelles attendues. SN[Ø₃] Écoute les conseils des formateurs et modifie ses pratiques pour remédier aux difficultés rencontrées.

Et si l'utilisation du prénom a supplanté l'absence de sujet en diachronie, demeurent quelques petites particularités : aucun pronom personnel de troisième personne *il/elle* sans antécédent de la part des enseignants, ni de groupe nominal commençant par un déterminant démonstratif de type *cette enseignante* ou *cet/te élève* : même s'il s'agissait d'un jeu de rôle et d'appréciations factices, les

¹¹⁹ Cette expérience ayant été réalisée uniquement avec des enseignants du premier degré, il serait intéressant d'observer si les enseignants du secondaire utiliseraient spontanément l'omission du sujet ou non.

enseignantes stagiaires se sont prises au jeu et ont rédigé des appréciations tout à fait réalistes, elles n'ont donc pas exclu leur collègue du dispositif énonciatif de par leur choix de sujet. Observons à présent si ces remarques sont communes aux *appréciations* réelles et aux *réprimandes* dont le format et l'espace contraints pourraient conduire à certaines similitudes.

5.3.2. Absence de sujet et espace dans les *appréciations*

Lorsque nous pensons *bulletin scolaire*, on pense bien entendu à l'exemple prototypique *Peut mieux faire*, et plus généralement à l'absence de sujet. Nous avons interrogé le corpus afin de trouver les occurrences qui correspondraient à cette ancienne formule, puis tenté d'identifier les ellipses de sujet en cherchant informatiquement les verbes commençant par une majuscule.

5.3.2.1. Où en est le *Peut mieux faire*

Cette routine reste générique, malgré l'évolution des supports, même si les exemples calqués strictement sur ce modèle tombent en désuétude : El Hadi (2011) le constatait déjà dans son article, et, de notre côté, nous n'avons pas trouvé cette occurrence telle quelle dans notre corpus de près de 3000 bulletins. Malgré son statut hétérogène, cette absence questionne la pertinence de l'ellipse de sujet comme typique du genre encore aujourd'hui. En soi, une seule occurrence, qui ne peut infirmer la règle, marque une certaine empreinte mnésique du genre, sur le modèle : *Doit faire ses preuves*. Cette phrase n'est pas toujours rédigée par les enseignants, mais constitue une case à cocher en fin d'année d'examen, lors d'éventuelles attributions du diplôme en cas de moyenne à la limite, information à destination du jury. Cette information peut se trouver directement (ou également) sur le bulletin du troisième trimestre, comme ici en [181], en vue du baccalauréat¹²⁰ :

[181a] AG : Des efforts toute l'année. Persévérez dans votre travail. Avis du conseil de classe : doit faire ses preuves. (T)

Dans l'exemple [181], l'appréciation générale est composée de trois phrases : la première averbale, dont la deuxième découle logiquement, mais s'adresse à l'élève à l'aide d'un impératif de personne 5, impératif qui comporte lui-même l'ellipse du sujet. Cette ellipse est caractéristique du mode, donc nous ne nous y attarderons pas davantage, d'autant plus que la flexion verbale ne pose pas non plus d'ambiguïté. Ce qui sera intéressant, ce sera d'observer la relation logique que peuvent

¹²⁰ En fin de collège, en 3^e, les enseignants des classes doivent renseigner leur avis en cochant l'une de ces trois cases en vue de la validation du Diplôme national du Brevet (DNB), pour chacun des élèves (les personnels de direction décidant, ensuite, à la majorité, l'avis définitif) : Avis très favorable / Avis favorable / [Ø₃] Doit faire ses preuves. Ce qui est intéressant, c'est la rupture syntaxique et référentielle : l'agent de l'*avis favorable* est l'enseignant, tandis que le sujet qui *doit faire ses preuves* est l'élève, ce qui, dans les faits, s'avère concrètement impossible puisque les évaluations sont passées et l'examen également. La logique voudrait qu'il fût indiqué : #*Aurait dû faire ses preuves*, parfaitement inenvisageable.

éventuellement entretenir, avec les propositions précédentes, les propositions qui comportent l'ellipse du sujet. Dans l'exemple précédent, le référent du sujet vide de *Doit faire ses preuves* est nécessairement l'élève, et non *le conseil de classe*, sans ambiguïté malgré la proximité spatiale ainsi que la flexion verbale. Les trois phrases ne contiennent pas de connecteur logique et explicite, et si nous sommes tentés de les rétablir, nous devons rétablir le sujet syntaxique, mais lequel, en cas de discordance entre l'utilisation de la personne interlocutive et la troisième personne ?

- [181b] AG : Des efforts toute l'année. Persévérez dans votre travail. Avis du conseil de classe_j : SN [Ø₃]_i sv[doit faire ses preuves]. (T)
- [181c] # Vous_i avez fourni des efforts toute l'année. Persévérez_i dans votre travail. Avis du conseil de classe : SN [vous]_i sv[devez faire vos preuves].
- [181d] * Vous_i avez fourni des efforts toute l'année. Persévérez_i dans votre travail. Avis du conseil de classe : SN [Ø₂]_i sv[devez faire vos preuves].
- [181e] # Maxence_i a fourni des efforts toute l'année. => Persévérez_i dans votre travail. Avis du conseil de classe : SN [Ø₃]_i sv[doit faire ses preuves].
- [181f] * Vous_i avez fourni des efforts toute l'année. Persévérez_i dans votre travail. Avis du conseil de classe : Faites_i vos preuves.
- [181g] Maxence_i a fourni des efforts toute l'année. => Il_i doit persévérer dans son travail.
=> Avis du conseil de classe_j : SN [Ø₃]_i sv[doit faire ses preuves].

En [181b], nous avons reproduit l'exemple [181a] en ajoutant le codage lié à l'ellipse et les correspondances anaphoriques éventuelles, montrant bien ici que l'ellipse « i » n'est pas anaphorique de *conseil de classe* « j ». Si l'exemple [181c] est probable en début d'appréciation, ce n'est pas le cas de la dernière partie *vous devez faire vos preuves*, et encore moins [181d] *Devez faire vos preuves* ou *Faites vos preuves*, cette formulation étant particulièrement figée et reste à la troisième personne (contrairement, nous le verrons, à *tu peux mieux faire/vous pouvez faire mieux/Peut mieux faire*), la différence étant que cette formule s'adresse clairement à un futur jury d'examen, et non à l'élève qui se contentera des propositions précédentes, [181f]. À l'inverse, en [181e], la connexion logique entre la première et la phrase rend difficile le changement de personne de *Maxence* à *Persévérez*. La seule formulation acceptable comportant un rétablissement explicitement anaphorique ne pourra être que la formulation [181g], mettant ainsi en évidence l'implication logique d'une proposition à l'autre. Cette question du lien entre ellipse du sujet, anaphore et relation logique sera de nouveau mise en évidence avec d'autres exemples. Faisons un pas de côté à propos de la formulation consacrée *Peut mieux faire*, devenue extrêmement marginale aujourd'hui mais que nous trouvons tout de même dans notre corpus, sous différentes formes :

- [182] Mathématiques : Passable. SN[Ø₃]_i Peut faire mieux. (6°)

D'autres *appréciations* réhabilitent cette formulation, toujours en classe de sixième ou cinquième, mais sans ellipse, avec le prénom de l'élève ou le pronom *il/elle* anaphorique :

- [183a] Anglais : Résultats satisfaisants mais Emma peut mieux faire. Il y a toujours des interventions qui dérangent parfois la classe. (6^e)
- [184a] EPS : Anthony_i ne devrait pas se laisser entraîner par ses camarades car il_i peut faire mieux. (6^e)
- [185a] SVT : Très bon trimestre, mais Aline peut faire mieux en accentuant l'apprentissage des leçons. (6^e)
- [186a] CDI : Sullivan peut bien mieux faire. (6^e)
- [187a] AG : Très bon trimestre, malgré une petite baisse des résultats. Charlotte_i doit poursuivre ainsi en prenant confiance et participant davantage. Elle_i peut mieux faire. Compliments du conseil de classe. (5^e)

Même marginales, ces données restent intéressantes : d'un côté, cette formulation ne se retrouve que très rarement aujourd'hui, et de l'autre, elle s'installe paradoxalement dans la *petite* classe du secondaire, comme pour adouber l'arrivée au collège de la *marque* bulletin scolaire, de manière tout à fait inconsciente, voire non assumée puisque l'ordre des mots se trouve modifié en [184] et [185], ou agrémentée de l'adverbe *bien* en [186]. Cependant, si nous souhaitons imiter ces formulations à partir des *appréciations* ci-dessus notées [a], nous ne retrouverions pas les mêmes possibilités, ainsi :

- [183b] Anglais : Résultats satisfaisants; mais SN[Ø₃]_i peut mieux faire. Il y a toujours des interventions qui dérangent parfois la classe. (6^e)
- [184b] * EPS : Anthony_i ne devrait pas se laisser entraîner par ses camarades; car SN[Ø₃]_i peut faire mieux. (6^e)
- [185b] SVT : Très bon trimestre; mais SN[Ø₃]_i peut faire mieux en accentuant l'apprentissage des leçons. (6^e)
- [186b] SN[Ø₃]_i Peut bien mieux faire. (6^e)
- [187b] # AG : Très bon trimestre, malgré une petite baisse des résultats. Charlotte_i doit poursuivre ainsi en prenant confiance et participant davantage. => SN [Ø₃]_i peut mieux faire. Compliments du conseil de classe. (5^e)

Quelques remarques à propos de ces tests de substitution : dans les occurrences [183b] et [185b], nous acceptons mais nous nous sommes posé la question de l'acceptabilité des occurrences. Ici, l'ellipse après le coordonnant d'opposition est intuitivement anaphorique, mais la lecture cherche son antécédent à proximité spatiale. Ceci implique, non pas un malentendu, une ambiguïté à proprement parler, mais peut-être une hésitation, en raison de l'alternance nette entre la proposition verbale sans sujet apparaissant juste après une proposition averbale. C'est l'une des raisons pour lesquelles [184b] n'est pas acceptable. D'une part à cause de l'éloignement spatial de l'antécédent : le nom propre *Anthony* se trouve trop loin du verbe sans sujet exprimé pour être naturellement intuitivement considéré comme le sujet de la deuxième proposition. La coordination en *car* ne permet pas l'ellipse. Elle est suffisamment marqueuse d'opposition pour que la symétrie interprète le sujet vide avec le référent du groupe nominal le plus proche, à savoir *les camarades*, ce qui serait incongru. Même si l'on observe la présence d'un potentiel antécédent à référent humain juste avant (mais appellerait un pronom relatif, le cas échéant), l'accord ne serait pas juste et sémantiquement impossible. D'autre

part, cette formulation fait naître un autre problème de cohérence sémantique : si le début de l'appréciation concerne les relations interpersonnelles d'*Anthony*, la fin concerne les résultats. Nous pouvons, certes, tout à fait arguer que le professeur d'EPS lie implicitement les deux éléments, mais ce n'est pas recevable syntaxiquement rédigé de cette manière, l'implicite étant ici trop dense.

L'exemple [186b] étant presque le seul acceptable dans ce cas, paradoxalement avec nos propos précédents. Concernant le dernier exemple [187b], en *appréciation générale*, cette formulation serait improbable voire impossible dans le genre. En effet, au début elle est assez positive, des conseils sont formulés pour progresser. Ensuite, par cette formulation, de manière brutale voire blessante, nous ne comprenons pas la raison pour laquelle cette élève obtient tout de même les compliments du conseil de classe.

À ce stade de l'analyse, l'absence du sujet dans les *appréciations* obtient cette réduction graphique¹²¹ : **A** -> [Ø₃] + [SV] que nous pouvons préciser en :

A -> SN[NP_{+sg+hu}] + [SV]

A -> [prop.AV] || [PAV](.x) => SN[NP_{+sg+hu}] + [SV]

La construction syntaxique qui met en œuvre l'absence de sujet dans les appréciations des bulletins scolaires et bilans permet de mettre en avant les caractéristiques suivantes : l'appréciation peut être constituée de l'absence de sujet *seul* (SN), substituable uniquement par le nom propre, et non par le pronom personnel anaphorique correspondant (nous testerons plus tard le groupe nominal), nécessairement humain et de nombre singulier, régi par le syntagme verbal (SV). Dans d'autres cas, l'appréciation peut être composée d'une proposition ou d'une ou plusieurs phrases averbales, qui précèdent la proposition comportant l'absence de sujet. En revanche, il est nécessaire qu'il y ait une relation logique implicite cohérente avec ce qui précède pour que l'absence de sujet soit acceptable.

5.3.2.2. Ellipse du sujet et contraintes spatiales

Posons-nous désormais la question du lien entre ellipse de sujet et contraintes spatiales. Sans rappeler ce que nous avons développé dans les chapitres de la partie précédente lors de la description des supports, il nous est tout de même indispensable de préciser que les contraintes formelles limitent le texte à 500 caractères (environ, parfois moins). Ajoutons à cela les contraintes de temps, notamment pour les professeurs qui doivent rédiger leurs appréciations en peu de temps pour toutes leurs classes (par exemple, en Art plastiques ou en Éducation musicale), contraintes qui peuvent inciter les auteurs des appréciations à supprimer toute mention inutile, donc peut-être le sujet syntaxique des phrases. Cette ellipse peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a aucun doute concernant

¹²¹ A : appréciation ; PAV : phrase averbale ; || : choix alternatif ; => : implication logique ; (.x) : possiblement multipliable, dans la limite induite par le genre.

l'identité du sujet, référentiel à l'élève dont on parle, et donc inutile car saillant sans ambiguïté. Or, ce critère, nous l'avons dit précédemment, est l'une des conditions identifiées par Leeman (2006) et Krazem (2014) pour permettre cette ellipse : ainsi, la restriction quantitative du texte est-elle amenée à pratiquer l'absence de sujet (ce que conteste Krazem en partie), ou cela reste-t-il une routine plutôt marquée culturellement et liée au genre de discours ? Peut-être y a-t-il également encore une autre raison linguistique : nous pouvons formuler l'hypothèse que la scène énonciative a davantage d'incidence sur le choix de la personne que l'espace lui-même, même si les deux caractéristiques sont liées.

Leeman (2006) a travaillé sur l'absence de sujet en rappelant qu'un prédicat était nécessaire dans une phrase et que l'absence de sujet n'invalide pas cette règle. Elle rappelle l'effacement du sujet dans un mode tel que l'impératif, sujet qui reste visible cependant dans la flexion verbale, et nomme quelques genres de discours qui usent de ces formulations elliptiques, dont les bulletins scolaires. De son point de vue, le sujet est omissible quand il est le seul probable, ce qui est le cas dans les genres qui nous intéressent. Elle développe toutefois une autre hypothèse : le fait que l'absence de sujets indique que le locuteur ne souhaite pas incriminer directement son interlocuteur. Sans que cela soit en contradiction, dans *l'épistolaire éducatif*, la réception des énoncés associe parfois l'absence de sujets syntaxiques à une déshumanisation du type : *Ne rend pas la monnaie* ou *Roule au gazoil*. Cette double déresponsabilisation est intéressante pour notre corpus, car nous avons une double absence de sujet, à la fois sujet énonciatif et 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 et c'est assez paradoxal pour un genre que nous avons étiqueté *épistolaire*, notamment pour son ancrage dans la situation d'énonciation. Ainsi, se pose la question suivante : avons-nous affaire à des anaphores ou des déictiques, ou une forme hybride entre les deux, une sorte d'anaphore visuelle permise par la forme courte spécifique à l'écrit ? Pour répondre, nous convoquerons de nouveau la scalarité de l'*anadeixis* développée par Cornish (2010). Avant cela, reprenons les propos de Leeman (2006) :

Dans le cas du bulletin scolaire, les professeurs écriront plutôt *Peut mieux faire* que *Cet élève* (ou prénom de l'élève) *peut mieux faire* : certes parce que le sujet est évident mais on peut aussi voir dans cette démarche la volonté de ne pas affecter à l'élève le point de vue avancé (puisque ce dernier est en réalité celui du scripteur) (Leeman 2006 : 26).

Or, si l'exemple de substitution par le prénom ne pose aucun problème, nous l'avons testé, choix d'ailleurs plus généralement lisible que l'absence de sujet aujourd'hui, nous remarquerons que l'occurrence « cet élève » n'apparaît pas dans le genre, malgré la suggestion grammaticalement correcte intuitive de Leeman. Voyons maintenant, à partir de plusieurs *appréciations*, comment apparaît ce sujet vide, dans quelle mesure il peut être substitué à d'autres formes de troisième personne, afin d'améliorer la réduction graphique précédente.

5.3.2.3. Substitution avec le prénom de l'élève et le pronom personnel

Dans les exemples sélectionnés ci-dessous, nous constatons une économie du sujet syntaxique dans des phrases verbales : le *support de prédication* est effacé car saillant en contexte, remplaçable par le prénom mais non par le pronom personnel seul, ce qui semble remettre en question le fait que l'ellipse du sujet soit exclusivement anaphorique, à l'instar des pronoms *il* ou *elle*, qui ne peut exister sans antécédent. Dans ces génèrèmes, la troisième personne élidée semble posséder une valeur déictique, si elle n'est pas anaphorique, ce que nous discuterons. Au cycle 1, l'absence de sujet est effectivement principalement anaphorique car, comme nous l'avons dit précédemment, la prise en considération de l'élève est très manifeste dans les petites classes, nous le voyons dans l'exemple [188] :

[188a] Arrivée au début de la période 5, Léonie_i s'est bien adaptée à sa nouvelle école et a très vite tissé des liens avec les élèves de sa classe. Les compétences acquises en phonologie et en numération sont solides. Elle_i gère avec application et de manière autonome les activités données. C'est bien. SN[NP_{+sg+hu}]_i Passe au cycle 2, en classe de CP.

[188b] Arrivée au début de la période 5, Léonie_i s'est bien adaptée à sa nouvelle école et a très vite tissé des liens avec les élèves de sa classe. Les compétences acquises en phonologie et en numération sont solides. Elle_i gère avec application et de manière autonome les activités données. C'est bien. Léonie_i passe au cycle 2, en classe de CP.

[188c] ? Arrivée au début de la période 5, Léonie_i s'est bien adaptée à sa nouvelle école et a très vite tissé des liens avec les élèves de sa classe. Les compétences acquises en phonologie et en numération sont solides. Elle_i gère avec application et de manière autonome les activités données. C'est bien. Elle_i passe au cycle 2, en classe de CP.

Dans la déclinaison d'exemples [188], il est tout à fait possible de remplacer le sujet vide par le prénom de l'élève ou un pronom personnel anaphorique, même si le doublement de *elle* en [188c] semble redondant voire inutile. Ici, l'appréciation est assez dense, ce qui pourrait nous porter à croire que l'ellipse du sujet est due à la limitation du nombre de caractères. Cependant, l'économie syntaxique aurait très bien pu porter sur d'autres éléments de l'appréciation, à savoir, par exemple : *sa classe* plutôt que *les élèves de sa classe*, ne pas qualifier certains noms avec les adjectifs *acquises* et *données*, *autonomie* plutôt que *de manière autonome*, ou encore éviter la redondance *cycle 2 + classe de CP*. Dans ce cas, sans aucune certitude cependant, nous pouvons nous demander si l'ellipse du sujet ne remplit pas le rôle, certes anaphorique, d'éviter la répétition soit du prénom soit du pronom personnel sujet *elle*, précédemment utilisés. Une autre explication est possible, une sorte d'effet *label* pour cet exemple : comparable aux énoncés du type à l'énoncé *ne convient pas aux femmes enceintes*, c'est une sorte d'énoncé autonome qui clôt l'ensemble de ce qui précède.

Nous pouvons élaborer la même remarque en [189], où l'absence de sujet est également anaphorique, et peut être substituée au pronom personnel *elle*, sans redondance, et les deux propositions suivantes fonctionnent comme un développement du propos dont le sujet est *Lola*,

coordonnables et interchangeables. Nous modifions donc la ponctuation pour faire apparaître cette relation logique d'implication :

[189a] EPS : Non évaluée en cross. **Lola_i** se montre responsable des tâches confiées. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** S'engage avec la volonté de réussir. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** Fait preuve d'attention et de rigueur. Bon bilan trimestriel.

[189b] EPS : Non évaluée en cross. **Lola_i** se montre responsable des tâches confiées. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** Fait preuve d'attention et de rigueur. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** S'engage avec la volonté de réussir. Bon bilan trimestriel.

>> **A -> [PAV]. {[SN]_i + [SV]}** => **{SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]}**
(coord.) => {SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]}

[189c] EPS : Non évaluée en cross. **Lola_i** se montre responsable des tâches confiées : **elle_i** s'engage avec la volonté de réussir et **[Ø₃]_i** fait preuve d'attention et de rigueur. Bon bilan trimestriel.

Assez rare, apparaît parfois l'omission du *il* impersonnel, sans ambiguïté également – évidemment non anaphorique, comme le montre le test de substitution en *Emma* ou *elle* [190c] :

[190a] Que de chemin parcouru pour Emma. **[Ø₃]** Reste désormais à entrer véritablement dans le langage. (PS)

[190b] Que de chemin parcouru pour Emma. **Il** reste désormais à entrer véritablement dans le langage.

[190c] * Que de chemin parcouru pour Emma. **Emma/Elle** reste désormais à entrer véritablement dans le langage.

Là encore, le choix de cette absence de sujet questionne et ne peut aucunement être justifiée par le nombre de caractères. D'autre part, ce n'est pas le *il* impersonnel omis qui est spécifiquement générique dans les appréciations, mais il est possible car de « charge thématique nulle » (Leeman, 2006). L'hypothèse serait que la deuxième phrase serait tronquée comme pour réaliser un pendant prosodique non canonique de la phrase averbale précédente, ou par crainte intuitive d'une confusion disgracieuse avec un *il* personnel, juste après l'inscription du prénom féminin *Emma*.

5.3.2.4. Quand l'élève n'est pas mentionné

Nous avons sélectionné des occurrences dans lesquelles il n'y a pas de mention de l'élève précédemment sous une autre forme, excepté le nom indiqué sur le bulletin, qui annihile toute ambiguïté référentielle, même en cas d'erreur de prénom dans une appréciation¹²². Précisons toutefois que même si le prénom de l'élève apparaît dans les appréciations des autres professeurs dans le secondaire, et malgré le dialogisme précédemment montré, il est impossible de considérer comme anaphorique en production ce qui pourrait l'être, à l'extrême rigueur, en réception. En effet, même si nous lisons le bulletin en entier, de haut en bas, d'une traite, la rédaction n'est pas chronologiquement

¹²² Qui peut être liée à la ressemblance physique dans une fratrie et la référence mémorielle de l'enseignant, d'un copié-collé non relu ou d'une erreur orthographique dans le prénom.

identique à celle de la lecture, et l'ensemble ne fonctionne pas comme un texte en lui-même, qui nécessite une cohésion dont le maillage linguistique assure l'unité.

L'absence de sujet sans antécédent existe dans notre corpus de Cycle 1, mais reste rare. Cependant, la structure générique reste la même, excepté le fait que deux phrases sans sujet exprimé se succèdent, et que la relation logique semble inversée : les tests de rétablissement prouvent que l'ellipse de sujet ne peut être cataphorique :

[191a] Très bonne adaptation à l'école. $SN[NP_{+sg+hu}]_i$ S'intéresse aux activités. $SN[NP_{+sg+hu}]_i$ Parle beaucoup. (PS)

>> $A \rightarrow [PAV] \Leftarrow \{SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]\} + \{SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]\}$

[191b] Très bonne adaptation à l'école. $\Leftarrow Jules_i$ s'intéresse aux activités et $SN[\emptyset_3]_i$ parle beaucoup.

[191c] * Très bonne adaptation à l'école. $SN[\emptyset_3]_i$ S'intéresse aux activités et $Jules_i$ parle beaucoup.

[191d] * Très bonne adaptation à l'école. $Jules_i$ s'intéresse aux activités. $Jules_i$ parle beaucoup.

[191e] # Très bonne adaptation à l'école. Π_i s'intéresse aux activités. $SN[\emptyset_3]_i$ Parle beaucoup.

[191f] ? Très bonne adaptation à l'école. $SN[\emptyset_3]_i$ S'intéresse aux activités. $\Rightarrow \Pi_i$ parle beaucoup.

[191g] * Très bonne adaptation à l'école. Tu_i t'intéresses aux activités. Tu_i parles beaucoup.

[191h] Très bonne adaptation à l'école. Tu_i t'intéresses aux activités et $SN[\emptyset_2]_i$ parles beaucoup.

[191i] * Très bonne adaptation à l'école. $SN[\emptyset_2]_i$ T'intéresses aux activités et tu_i parles beaucoup.

Cette occurrence nous permet de décliner le paradigme de l'absence de sujet sur plusieurs possibilités, et de penser ce qui est envisageable ou agrammatical dans le genre, notamment l'inversion position pleine/position vide, ou encore la deuxième personne à la place de la troisième personne. La construction de cette appréciation comporte trois phrases, dont une averbale et deux avec absence de sujet [191a], coordonnables en une seule, mais pas avec n'importe quelle relation logique : les tests de substitution nous le montrent relativement clairement. Ainsi, si nous voulons remplacer l'ellipse du sujet par le prénom de l'élève, il est grammaticalement correct de coordonner les deux dernières propositions avec *et* (et non pas *donc* ou *car*, qui refuse catégoriquement l'ellipse), et de laisser l'ellipse devant le verbe *parle* [191b], conformément à la propriété de « séquentialisation » rappelée par Creissels (2014c) :

En français, dans une séquence d'unités phrastiques qui représentent des événements successifs mettant en jeu les mêmes participants, on a un traitement différent des pronoms personnels conjoints préfixés au verbe selon que la reprise porte sur le sujet ou un autre terme : *L'homme achète un fruit, il le lave et il le mange* peut être réduit comme *L'homme achète un fruit, \emptyset le lave et \emptyset le mange* mais pas comme **L'homme achète un fruit, il \emptyset lave et il \emptyset mange*.

Si l'occurrence [191c] est inenvisageable, selon nous, indépendamment du genre également, c'est que l'hypothèse défendue par Krazem sur l'ellipse anaphorique se vérifie ici : entre ces deux phrases, si le premier sujet est un sujet vide, et que le deuxième est un sujet plein, il n'y a pas adéquation ou identité référentielle entre les deux sujets, et, ici, *Jules* serait considéré comme quelqu'un d'autre que

le sujet de la proposition précédente, ce qui est impossible dans le genre. D'autre part, la mention doublée du prénom ne serait pas envisageable pour cause de répétition trop proche et incongrue, et ceci indépendamment du genre de discours [191d]. En [191e], l'utilisation du pronom personnel *il* sans antécédent explicite est grammaticalement correct mais agrammatical dans le genre, puisque nécessairement anaphorique. Mais la manipulation [191f] est intéressante et nous pose question : ce n'est pas à cause du fait que le pronom *il* soit la reprise anaphorique de l'ellipse précédente, mais parce qu'une telle configuration implique une connexion logique implicite qui gêne l'acceptabilité, dans la mesure où le pronom personnel de troisième personne doit se placer dans la « continuité du topique » et ne doit pas introduire de nouveau thème (Kleiber 1990/1992). Or, *s'intéresser aux activités* et *parler beaucoup* sont deux remarques différentes, juxtaposées, comme une très courte énumération, sans qu'il soit nécessaire de lier les deux propositions. Cette remarque ne sera pas généralisable, nous le verrons avec d'autres exemples plus loin.

En revanche, l'ellipse nous permet de remettre de nouveau au cœur de la question la réception des énoncés, et donc leurs destinataires. En effet, ici, il semble presque évident que l'omission du sujet ne peut remplacer qu'une troisième personne, qui n'incarnera pas n'importe quelle morphologie, et la relation anaphorique n'en est pas la seule raison. Si nous essayons nos tests de substitution avec une deuxième personne en *tu* [191g], la personne interlocutive appelle une connexion logique que n'appelle pas l'ellipse, qui suggère davantage, dans ces cas, une énumération. D'autre part, une modification de paradigme comme en [191h] marque davantage la rupture avec la phrase averbale, et pose la question du destinataire, surtout lorsque l'appréciation concerne un enfant de petite section de maternelle, tandis que [191i] est indiscutablement agrammatical, le questionnement de [191f] avec une troisième personne étant ici sans appel et impossible avec une deuxième personne.

5.3.2.5. Substitution par un GN

Nous observerons dans ce paragraphe la substitution de l'ellipse par un groupe nominal, et son rapport à la temporalité et la ponctuation. Puisque l'ellipse peut remplacer n'importe quel autre groupe nominal, nous l'avons testé avec le GN comportant le mot élève, ce qui est possible, sans déterminant :

[191j] Très bonne adaptation à l'école. **Élève, qui** s'intéresse aux activités et **SN[NP_{+sg+hu}]_i** parle beaucoup. (PS)

>> **A** -> [PAV] <= {SN[ødet. +N_{+sg+hu}]_i + [SV]} + {SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]}

[191k] # Très bonne adaptation à l'école. **Cet élève** s'intéresse aux activités et **SN[Ø₃]_i** parle beaucoup. (PS)

Nous testons ici l'une des particularités des *appréciations*, à savoir le fait que nous pouvons tout à fait rencontrer le mot *élève* sans déterminant, et ensuite l'ellipse « zéro anaphorique » (Creissels,

2014c), mais nous ne pouvons pas remplacer *élève qui* par *cet élève*, alors que cette substitution est tout à fait grammaticalement correcte. Nous y reviendrons en §5.3 et nous le développerons plus précisément dans le chapitre 3 de cette partie.

Il s'agira de ne pas généraliser à partir d'une seule occurrence, et d'observer si ces remarques peuvent être communes à d'autres *appréciations*, en primaire, au collège ou au lycée, et d'autre part en *appréciation générale*. En primaire, certaines *appréciations* laconiques sont encore lisibles, comme en [192], avec, tout d'abord, un point commun évident, une ou deux phrases averbales précèdent celle qui comporte l'absence de sujet, mais celle-ci reste unique dans l'appréciation, contrairement à l'occurrence précédente :

[192a] Deuxième semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** Passe en CE1.

>> **A -> [PAV] => [PAV] <= {SN[NP_{+sg+hu}]_i + [SV]}**

[192b] ? 2^e semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. **Lise_i** passe en CE1.

[192c] # 2^e semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. **Elle_i** passe en CE1.

[192d] ? 2^e semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. **Tu** passes en CE1.

[192e] # 2^e semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. **Vous** passez en CE1.

Si, de nouveau, l'absence du sujet est restituable syntaxiquement par le prénom d'élève, la substitution est cette fois douteuse, à cause de la relation logique. En [192c], le pronom personnel *elle* sans antécédent ne fonctionne pas, même si n'importe quel lecteur de bulletin sait qu'il s'agit de Lise Martin (exemple arbitraire). D'autre part, si l'on remplace le pronom *elle* par *tu*, personne interlocutive, les deux propositions précédentes sont en décalage, comme si la troisième proposition verbale n'était pas substituable à une personne interlocutive, ou risque d'être interprétée comme un propos détaché du reste. Dans cet exemple, nous relevons deux ruptures : l'une, logique, puisque le fait de *poursuivre le travail* engagé interviendrait après le passage à la classe supérieure, et l'autre concerne la personne, rupture esquivée par l'absence de sujet. La rupture de personne (entre la troisième personne des phrases averbales et la personne interlocutive), thème du nouveau prédicat, semble introduire une autre interlocution, et donc une vraie non-personne en cas de troisième personne exprimée, ce qui génère une impossibilité dans le genre, remarque encore plus flagrante avec *vous* en [192e], qui nous fait hésiter de l'identité du ou des destinataires directs, alors que le genre ne devrait pas permettre une telle hésitation, malgré leur nombre et leur diversité.

D'autres exemples montrent bien que, tout du moins à l'école primaire, certaines propositions ne s'adressent pas à l'élève. Dans ce cas, il semble évident que la phrase qui comporte l'absence de sujet est une information supplémentaire, ajoutée à la fin comme information totalement objective – presque performative, au même titre qu'un *accessit* – contrairement aux phrases précédentes. L'absence de sujet semble vouloir éviter la relation logique, ce qui explique en partie ces cas

d'ellipses non anaphoriques. Cela correspond à ce que nous disions plus haut à propos de l'énoncé *ne convient pas aux femmes enceintes* et dans l'exemple [72a] reproduit de nouveau ci-dessous.

Ainsi, en [72b], le rétablissement du sujet syntaxique bloque la suite logique, ce qui s'avère pire en [72c], qui attend une connexion logique explicite d'opposition. Cette situation est improbable en [72d], qui serait interprétée comme double énonciation teintée de reproches envers l'élève, notamment à cause de la rupture de personne (ce qui, pourtant, est parfois le cas sans problème), mais aussi à cause de la nécessité du lien logique, implicite que la cognition comble et rend l'occurrence improbable dans le genre :

- [72a] De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité. **SN[Ø₃]** Passe en CM1.
- [72b] ? De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité. **Shanon** passe en CM1.
- [72c] # De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité. **Elle** passe en CM1.
- [72d] # De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité. **Tu** passes en CM1.

Nous retrouvons les mêmes remarques avec d'autres exemples, soit en [193] et [194]. En [193], la requête à partir du logiciel *TXM* nous a fait hésiter entre une omission du sujet et l'ellipse liée à l'impératif, en raison de la similitude des formes verbales à l'indicatif présent et à l'impératif, ainsi que la présence du point d'exclamation. Mais force est de constater qu'en cas d'impératif, le lien logique ne serait pas respecté : il ne nous semble pas trop hardi de considérer, dans le contexte d'une appréciation à propos d'un atelier – théâtre ou autre – (par définition, non obligatoire et rarement valorisé dans un bulletin scolaire puisque non noté¹²³), que l'enseignante rédige un avis sur l'enthousiasme de l'élève dans le cadre de son bilan, et non comme un ordre ou conseil à exécuter dans l'avenir. Cet ordre en [193b] contredirait la phrase averbale précédente, et le point d'exclamation est à interpréter comme l'enthousiasme expressif (et partagé) de l'enseignante, qui cherche à mettre en valeur cette qualité :

- [193a] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. Manifeste de l'enthousiasme ! (3°)
- [193b] *ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **[Ø₂]** Manifeste de l'enthousiasme ! (impératif)
- [193c] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **SN[Ø₃]** Manifeste de l'enthousiasme !
A -> [PAV] => SN[NP_{+sg+hu}] + [SV]

¹²³ Excepté, peut-être, en 3°, comme ici, pour valider des compétences transversales en vue de l'obtention du DNB.

La substitution par le nom propre, ou prénom de l'élève, permet d'affirmer qu'il s'agit bien ici de l'omission du sujet de troisième personne, ainsi que le test de remplacement du présent par un passé composé, prouvant bien l'aspect accompli du verbe de cette proposition.

[193d] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **Élodie** manifeste de l'enthousiasme !

[193e] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **SN[Ø₃]** A manifesté de l'enthousiasme (!)

Le passage au passé composé pose cependant la question du point d'exclamation, peu cohérent avec la distance vis-à-vis de l'expressivité, construite par le passé composé. En revanche, contrairement aux énoncés qui pratiquent l'omission du sujet dans des phrases de clôture à valeur performative comme dans l'exemple précédent en [72], l'énoncé laconique [193] permet l'apparition d'une personne 2 (ou personne 5), mais cette dernière sera moins attendue, en raison de la proximité plus souple entre l'enseignant et le groupe d'élèves au sein d'un club ou d'un atelier, la poursuite d'un objectif commun de représentation publique réduisant souvent la distance académique. Même si ces énoncés sont envisageables, le sens du verbe *manifeste*, associé à la deuxième personne semble montrer toutefois une description destinée à une personne extérieure, surtout au présent. Au passé composé, l'énoncé [193g] est également envisageable, mais l'élève, convoqué en tant que personne interlocutive, attendrait une autre phrase de clôture après cette dernière :

[193f] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **Tu** manifestes de l'enthousiasme !

[193g] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **Tu** as manifesté de l'enthousiasme (!)

Nous avons testé également le groupe nominal commençant par le déterminant démonstratif, *cette élève*, qui, de nouveau, bien que grammaticalement correct, n'est pas envisageable dans le genre : ce type de formulation pourrait apparaître dans un autre contexte avec un enseignant qui devrait décrire son élève à quelqu'un qui lui poserait la question, mais en considérant que ni l'élève, ni ses parents, n'en seraient lecteurs. En [193i], la formulation au passé composé est encore plus lacunaire, non seulement d'un contexte extérieur à *l'épistolaire éducatif*, mais ensuite d'une proposition logiquement reliée à la précédente qui serait conclusive après cette information.

[193h] # ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **Cette élève** manifeste de l'enthousiasme (!)

A -> # [PAV] => SN[GN(det.démo. +N)+sg+hu] + [SV_{pst}]

[193i] # ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. **Cette élève** a manifesté de l'enthousiasme (!)

A -> # [PAV] => SN[GN(det.démo. +N)+sg+hu] + [SV_{p.c.}] => ?

Un autre exemple est particulièrement intéressant notamment avec le présent de l'indicatif, et l'adverbe déictique *maintenant*. Nous retrouvons effectivement les mêmes particularités mais observons les substitutions possibles ou non avec cet énoncé :

[194a] SVT : Trimestre correct. **SN[Ø₃]_i** Participe maintenant à l'oral. (4^e)

[194b] SVT : Trimestre correct. **SN[NP_{+sg+hu}]_i** Participe maintenant à l'oral.

- [194c] SVT : Trimestre correct. **Alix** participe maintenant à l'oral.
 [194d] # SVT : Trimestre correct. **Il/Elle ?** participe maintenant à l'oral.
 [194e] # SVT : Trimestre correct. **Cet/te élève** participe maintenant à l'oral.

Nous retrouvons la même configuration, à savoir une appréciation constituée de deux propositions courtes, avec, dans un premier temps : une phrase averbale qui fait office de bilan, avec, en termes d'ajout, une proposition informative, avec absence de sujet, pouvant être remplacée par le prénom de l'élève [194c]. À la marge, nous pourrions lui objecter une petite nuance, dans le sens où l'utilisation du prénom appellerait un commentaire supplémentaire général du type : *c'est bien*, ce qui confirmerait le fait que l'utilisation du nom propre, notamment le prénom, ou un nom propre laissant percevoir une certaine proximité, si ce n'est pas intimité, ne se détache pas complètement d'une relation intersubjective. Ce qui nous pousse à cette remarque, c'est que dans ces exemples, si l'on remplace la troisième personne par une personne 2 ou personne 5, l'attente d'une troisième proposition devient réellement nécessaire, car, dans le cas contraire, l'appréciation semble incomplète et donc ne remplit pas son rôle :

- [194f] # SVT : Trimestre correct. **Tu** participes maintenant à l'oral. (4^e) => ?
 [194g] # SVT : Trimestre correct. **Vous** participez maintenant à l'oral. (4^e) => ?

Nous élaborons les mêmes remarques sur l'identité pressentie du destinataire liée à ce choix énonciatif, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en garde ou de solliciter implicitement une réaction éducative des parents : *il* sans antécédent est impossible, et la personne interlocutive encore moins [195c], surtout avec le verbe choisi *pense*, nécessairement subjective du point de vue de l'élève, subjectivité à laquelle l'enseignant ne peut se substituer qu'en déplaçant l'élève de la zone interlocutive à la zone de délocuté exclusivement :

- [195a] Correct au niveau des résultats MAIS comportement à revoir d'urgence : **SN[Ø₃]_i** ne pense qu'à ennuyer ses camarades et perturber le cours.
 [195b] # Correct au niveau des résultats MAIS comportement à revoir d'urgence : **il** ne pense qu'à ennuyer ses camarades et perturber le cours.
 [195c] # Correct au niveau des résultats MAIS comportement à revoir d'urgence : **tu** ne penses qu'à ennuyer ses camarades et perturber le cours.

Nous relevons un autre exemple intéressant. En effet, si nous avons déjà signalé l'absence du SN [ce + N] désignant l'élève dans les *appréciations*, un déterminant démonstratif peut toutefois être employé pour désigner un référent non-humain (ce que nous vérifierons également dans les *comparables* en fin de paragraphe). Nous nous posons donc la question du lien ou de la rupture entre l'omission du sujet, la matérialisation de la troisième personne, et les blocages syntacto-référentiels entre le choix du sujet syntaxique et la suite de la proposition comportant un $_{SN}$ [ce/cette + N] :

- [196a] Musique_j : Assez bon trimestre mais SN[Ø₃]_i s'est contenté du minimum dans cette matière_j.
 [196b] Musique_j : Assez bon trimestre mais Antonin s'est contenté du minimum dans cette matière_j.
 [196c] # Musique_j : Assez bon trimestre mais il s'est contenté du minimum dans cette matière_j.
 [196d] # Musique_j : Assez bon trimestre mais tu t'es contenté du minimum dans cette matière_j.

Ici, de nouveau, l'omission du sujet peut être remplacée par le nom propre et non par le pronom personnel sans antécédent *il*, et encore moins par la personne interlocutive *tu*, notamment à cause de la précision circonstancielle qui intègre le groupe nominal avec le déterminant en démonstratif *cette* dans *cette matière*. Non pas qu'elle soit grammaticalement incorrecte, mais ces dernières substitutions impliquent un échange avec l'interlocuteur grâce au *tu*, mais avec une distance qui provoque une certaine gêne, une cohérence énonciative qui semble difficile à saisir dans la même phrase. Le professeur évoque sa propre matière en la pointant à l'aide d'un démonstratif qui contribue à une mise à distance anaphorique, vis-à-vis du destinataire direct présumé par le « token-réflexif » *tu*. Nous pouvons en déduire qu'en [196a], l'ellipse du sujet ne peut être considérée comme anaphorique sans antécédent dans l'énoncé, et le groupe nominal actualisé par le déterminant démonstratif n'est pas déictique, il sert à la comparaison avec les autres matières.

Pour reprendre la terminologie utilisée par Cornish (2010), ce SN démonstratif fonctionne « anadéictiquement », ce que Kleiber (1990) appelle « démonstratif anaphorique », à savoir la reprise d'un référent déjà évoqué dans le discours environnant. Il n'est que peu ou pas topical au moment où la récupération du référent est à faire (c'est l'élève qui reste le « macro-topique » de l'énoncé), mais il est pleinement installé dans l'empan de mémoire à court terme du lecteur qui a lu (ou peut retrouver très rapidement la matière *musique* située à la gauche de ce court énoncé). Mais Cornish (2010) y insère quelques nuances, et, selon son échelle, il ne s'agit pas, dans ces génèremes, de l'« *anadeixis* stricte », qui correspond davantage au « démonstratif anaphorique » de Kleiber, mais d'« *anadeixis* de reconnaissance ». Conformément à la définition de Cornish (2010), le scripteur enseignant « oriente l'attention de son allocutaire vers une représentation conceptuelle présumée partagée, située dans sa mémoire à long terme (qu'elle soit épisodique ou sémantique) », classification des mémoires au sein de laquelle nous pourrions intégrer *générique*, au croisement des mémoires *épisodique*, *sémantique* (voire *procédurale*¹²⁴ en fonction du degré de routines intégrées inconsciemment, en production comme en réception). Si Cornish considère ce mode de référence hybride comme en partie déictique, c'est que le rôle de l'indexicalité l'emporte sur la dimension proprement anaphorique, comme dans le cas d'un support alliant texte et image que l'on ne peut comprendre de manière indépendante l'un de l'autre (publicités, photo de presse et légende, *etc.*). Dans les *appréciations* de bulletins scolaires, la procédure référentielle qui permet d'identifier ce qui est absent, comme le sujet,

¹²⁴ Voir les travaux de Lieury (2012).

ou ce que désignent les démonstratifs nécessite de connaître *a minima* le genre, le support, mais aussi le système institutionnel qui les génère.

D'autre part, certaines occurrences sont ambiguës à cause des déterminants possessifs : en effet, les occurrences [136a] et [136b] 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 appréciation avec une deuxième phrase qui comporte l'ellipse du sujet plutôt qu'une phrase averbale :

- [136a] Français : Ensemble très juste. **SN[Ø₃]_i** Manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses. (1^e)
- [136b] Français : Ensemble très juste. Manque de régularité dans le travail et la participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.
- [136c] Français : Ensemble très juste. **Juliette** manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.
- [136d] # Français : Ensemble très juste. **Elle** manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.
- [136e] Français : Ensemble très juste. **Tu** manques de régularité dans ton travail et ta participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.
- [136f] Français : Ensemble très juste. **Vous** manquez de régularité dans votre travail et votre participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses.

Si en [136c], nous remplaçons l'absence de sujet par le prénom Juliette, une phrase est tout à fait correcte et ne change rien dans le genre. En revanche, nous faisons toujours les mêmes constats à propos du pronom personnel anaphorique sans antécédent [136d], qui reste impossible dans le genre, puisque, sans ancrage textuel, il exclurait complètement l'élève d'une possibilité d'interlocution. La possibilité d'une substitution par une deuxième personne, tutoiement ou vouvoiement est par ailleurs probable dans ce cas de figure.

5.3.2.6. Des verbes au présent de l'indicatif

L'accumulation de ces occurrences nous amène à une autre remarque : ces omissions de sujet syntaxique apparaissent majoritairement devant des verbes conjugués au présent de l'indicatif, fait de langue qui sera étudié pour lui-même en *Partie III ; chap. 2*. Même si le cas est rare, certaines ellipses du sujet apparaissent dans les *appréciations générales*, toujours devant le verbe devoir et anaphorique, dans une formule concluante presque performative. Nous avons trouvé une seule occurrence au futur de l'indicatif, mais la formule est la même :

- [197] AG : Le sérieux, le dynamisme et l'investissement de **Nathan_i** lui permettent d'obtenir les félicitations du conseil de classe. **SN[Ø₃]_i** Doit continuer ainsi au prochain trimestre.
- [198] AG : La motivation et les efforts réguliers fournis par **Morgane_i** ce trimestre lui permettent d'obtenir les félicitations du conseil de classe. **SN[Ø₃]_i** Doit garder confiance en **elle_i** et ne pas baisser les bras.

- [199] AG : L'ensemble devient tout juste convenable, au point que les résultats sont en baisse ce trimestre et Geoffrey_i ne semble pas avoir tenu compte des remarques qui lui ont été faites au trimestre précédent. SN[Ø₃]_i Devra travailler plus sérieusement s'il_i veut améliorer ses résultats.

5.3.2.7. Ellipses sémantiques et implicite des énoncés

Pour terminer ce tour d'horizon des apparitions de l'ellipse, rappelons que nous avons évoqué, dans les chapitres et parties précédentes, la part de l'implicite dans ce genre de discours, implicite qui constitue une forme d'ellipse sémantique, et qui passe aussi par « l'*anadeixis* de reconnaissance » (Cornish, 2010). Nous y reviendrons particulièrement au travers de la sémantique verbale ainsi que les choix lexicaux dans les chapitres suivants. Sans développer ici l'analyse de chacune des formes d'ellipse présentes dans les *appréciations* de bulletins et bilans scolaires, notons qu'El Hadi (2011) relevait également une proportion importante d'énoncés en *c'est/cela*, que nous retrouvons très fréquemment dans notre corpus, tous niveaux confondus. En voici quelques exemples :

- [200] En début d'année, Alison n'était pas dans les tâches scolaires, souhaitant reporter systématiquement au lendemain. Depuis les vacances d'octobre, elle est [pleinement entrée dans les apprentissages]_i, c'est très bien. Il faut continuer ainsi. (MS)
- [201] Loïs est une élève qui a de nombreuses compétences et un bon niveau de langue. Néanmoins son intégration au sein de la classe est compliquée parfois, car [elle a beaucoup de difficultés à écouter les adultes de l'école]_i (+[elle n'entre pas encore dans le devenir élève]_i et [+ n'écoute pas très souvent les consignes]_i, c'est dommage !) (PS)
- [202] SVT : C'est en baisse régulière, j'attends mieux au 3e trimestre. (6^e)
- [203] HGéo : Excellent bilan_i. Félicitations, c'est toujours aussi sérieux. (6^e)
- [204] AG : Un ensemble_i ? encore juste qui ne peut se stabiliser à cause de nombreux bavardages. Hanya peut [se montrer investie]_i, mais c'est encore trop irrégulier au fil du trimestre. La concentration doit être maximale pour que les résultats_i ? soient optimaux. (2nde)

El Hadi (2011) le souligne, la référence du pronom ne peut être déictique, puisque la distance spatio-temporelle de l'écrit entre le scripteur et son lecteur ne peut faire en sorte qu'on le considère comme un pronom démonstratif indexical. Une partie de la signification du pronom peut se trouver dans les éléments précédents, comme en [200], [201] ou [203] (et encore, ce qui *est sérieux*, en [203] serait surtout le travail de l'élève, et en [201], *c'est* est susceptible de référer à plusieurs remarques), ou référer à plusieurs éléments constitutifs additionnés en [201]. En [202], nous supposons que *C'est* désigne le bilan chiffré des résultats (et non le comportement, en raison du mot sans équivoque *baisse*).

Nous rejoignons El Hadi (2011) lorsqu'elle évoque la nécessité d'un degré de connivence minimum pour l'interprétation de ces énoncés, auquel nous ajoutons la (re)connaissance d'un genre de discours qui favorise autant d'implicite :

Pour interpréter ce type d'exemple, il faut pouvoir admettre un certain degré de connivence entre les interlocuteurs ou reconnaître l'existence d'une situation saillante susceptible de permettre à l'interlocuteur d'interpréter le message qu'on lui adresse en se représentant un objet qu'on ne lui désigne pas explicitement dans la phrase. (El Hadi, 2011)

5.3.2.8. Démonstratifs et procédures référentielles indexicales

Ce qui reste toutefois curieux, c'est la possibilité de ce type d'indexicaux : déterminants et pronoms démonstratifs désignant les résultats, le trimestre, le bilan, la matière, l'état d'esprit, les efforts, les progrès, mais jamais « cet élève », nous le verrons dans un prochain paragraphe, et très rarement « ce bulletin » lui-même, alors que rien ne l'interdit, notamment dans le générique *appréciation générale* (et lisible au collègue, uniquement) :

[205] AG : Le maître-mot de ce bulletin est "efforts". Clément devra poursuivre ainsi l'an prochain avec persévérance pour continuer à obtenir des résultats satisfaisants. ENCOURAGEMENTS DU CONSEIL DE CLASSE. (6^e)

[206] AG : Très bon trimestre de manière générale. Le travail régulier effectué par Eva est souligné. Attention toutefois à quelques bavardages dans certaines matières qui viennent polluer ce beau bulletin ! (5^e)

[207] AG : Les résultats obtenus par Chloé ce trimestre sont remarquables. L'équipe éducative ne peut qu'être satisfaite de ce bulletin. Félicitations. (4^e)

Nous formulons toutefois l'hypothèse suivante, en convoquant de nouveau le concept d'« *anadeixis* » selon Cornish, dont nous reproduisons de nouveau, pour mémoire, l'échelle des procédures référentielles indexicales, précédemment convoquées, entre « *deixis pure* » et « anaphore pure ».

Deixis pure > Deixis de discours > Deixis de « reconnaissance » > Anadeixis 'stricte' > Anaphore pure
 <-----anadeixis----->

Figure 96a. Échelle des procédures référentielles indexicales selon Cornish (2010)

Si la « *deixis* de discours », est presque exclusivement réalisée par des marqueurs démonstratifs, particulièrement des pronoms, le cotexte est essentiel mais peut suffire à l'identification du référent ; ce qui n'est pas toujours le cas des SN à déterminants possessifs ou définis, par exemple, qui se situeraient davantage du côté de l'« *anadeixis* stricte » voire de l'anaphore pure, comme les pronoms personnels *il/elle*. Le problème se pose plutôt du côté des marqueurs indexicaux tels que ces SN à démonstratif, et de leur lien avec l'ancrage dans le discours, qui construit une procédure référentielle plus déictiquement orientée et moins immédiatement accessible que l'« *anadeixis* stricte ». Il semble que cela dépend donc du genre de discours, et donc de son empan déictique et énonciatif.

[Ce N] constitue un « déclencheur d'antécédent » (Cornish, 2010) et implique une recherche explicite de référent palpable, ainsi qu'une comparaison ou la nécessité de lire plusieurs éléments de comparaison accessibles en mémoire discursive immédiate ou proche dans l'énoncé. La configuration l'empêche, pour parler de l'élève dans les bulletins scolaires, (car cela l'exclurait totalement du dispositif énonciatif), mais non pour évoquer les résultats, ou le bulletin lui-même. Ce qui signifie que l'ellipse du sujet et le nom propre sont paradoxalement plus proches de la *deixis*, sur cette échelle phorique, car elles ne se déferaient pas d'une potentialité d'interlocution, ou plutôt, d'une charge illocutoire forte, ce que nous testerons au travers des omissions de sujet dans les autres genres.

Cornish schématise ainsi dix catégories de marqueurs indexicaux sous forme d'une « échelle de phoricité » entre *deixis* et anaphore, en fonction des propriétés indexicales de ces catégories, à laquelle nous pourrions intégrer l'ellipse et le nom propre, avant la configuration [ce + N] :

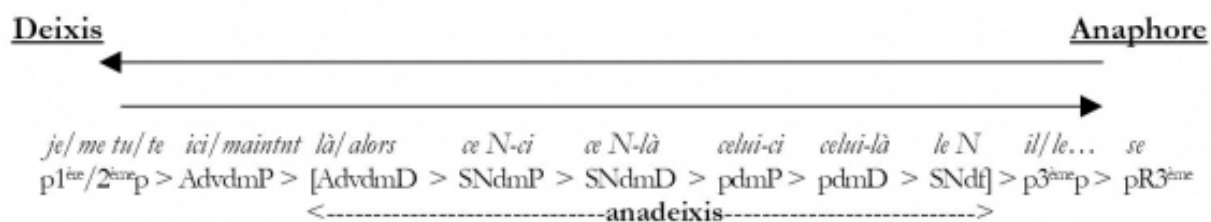


Figure 96b. Scalarité de la deixis à l'anaphore, en passant par les étapes de l'anadeixis (Cornish, 2010)

À partir de ces nouveaux éléments, nous pouvons à présent compléter les premières esquisses de la schématisation de la personne sur le tenseur binaire de Guillaume, en y intégrant à la fois le sujet modal selon Bally (1944) et ce principe scalaire entre *deixis* et anaphore. Cette modélisation complète ce qui a été précédemment relevé, à savoir, la distinction, à l'intérieur de la catégorie de la personne, la personne dont on parle et la personne d'un rang particulier dans la situation de communication. En toute logique, la troisième personne se situe dans un *après* de la première et de la deuxième personne, puisque, contrairement à ces dernières, *a priori* et dans sa globalité, elle n'est plus qu'une personne dont on parle, et qui ne fait donc pas partie de l'acte de langage, si l'on suit la théorie de la « non-personne » de Benveniste. Cependant, nous venons de distinguer les différentes morphologies possibles de la troisième personne, dont les comparaisons les empêchent d'être exclusivement conglomérées derrière les pronoms *il/elle*. La dichotomie fondamentale et traditionnelle mérite donc d'être questionnée, en ajoutant des intermédiaires, médiatisés par certains genres de discours, et les possibilités permises par leurs particularités syntaxiques, à savoir, comme nous venons de le constater, l'ellipse et le nom propre, dont la rupture avec l'interlocution n'est pas si nette. Expliquons-nous à partir de la *figure 81e*, en complétant le tenseur binaire de Guillaume avec les éléments illustrés précédemment :

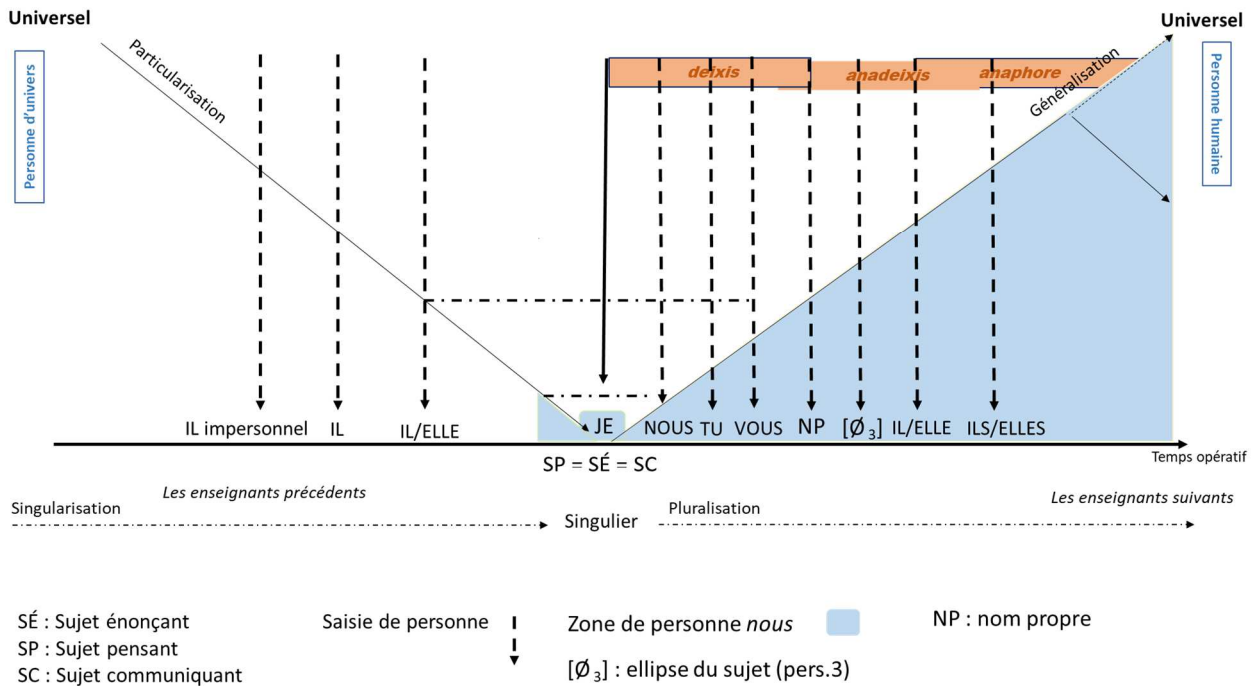


Fig. 81e. Représentation de la personne de l'ép.éduc. sur le tenseur binaire de Guillaume (+[Ø₃])

Ici, nous voyons que les choix énonciatifs concernant les personnes mettent en évidence le fait que le nom propre apparaisse au tout début de *l'anadeixis* et juste avant la position vide associée à la troisième personne. Nous avons hésité quant à cet ordre, puisque nous partions du principe que le vide pouvait intervenir avant dans la pluralisation permise par les genres du nom propre, et que la distinction en genre grammatical apparaissait ensuite en élargissant les référents possibles. Cependant, l'argument du genre grammatical n'est pas suffisant, car l'ellipse du sujet n'empêche aucunement l'accord en genre : l'exemple [196], que nous reproduisons de nouveau, pourrait concerner indifféremment un garçon ou une fille :

[196a] Assez bon trimestre mais s'est contenté du minimum (...).

[196e] Assez bon trimestre mais s'est contentée du minimum (...).

Ainsi, si le nom propre peut être employé à la place de *je*, comme nous l'avions d'ailleurs montré en introduction, par les propos de *Néron* et *César*, il est plus proche de la *deixis* que l'ellipse. En effet, si les pronoms personnels de première et de deuxième personne ne sont pas distincts en genre, les prénoms peuvent l'être, ou même le sont généralement mais il s'agit surtout de quelque chose de culturel. En revanche, ce qui va éloigner le nom propre de la singularité et de la *deixis* pure, c'est le fait qu'il ne peut être utilisé (sauf cas absurdes), dans un dialogue face à face : nous n'imaginerions pas *Néron* et *César*, sauf dans une pièce de théâtre absurde, se parler entre eux en se nommant mutuellement par leur nom. D'autre part, l'ellipse malgré le vide, est tout à fait adaptée à une distinction en genre grammatical malgré la position vide à la place du sujet obligatoire. Si nous plaçons le nom propre avant l'ellipse en termes de singularisation, si les pronoms personnels

déictiques *je/tu* sont interchangeable dans une situation d'énonciation en direct à l'oral dans un dialogue, ce n'est pas le cas des prénoms, d'où le décalage de la singularisation et de la *deixis* pure. L'ellipse, de son côté, n'est possible qu'à l'écrit, alors que l'utilisation de la troisième personne en tant que nom propre lié à l'énonciateur ou l'un des destinataires / interlocuteurs est également possible à l'oral.

L'ellipse du sujet constitue donc une étape entre les personnes interlocutives et la troisième personne anaphorique. Le fait de pouvoir se passer d'un sujet syntaxique, omissible quand il est le seul probable et saillant en contexte, établit un palier entre l'indexicalité et la mise à distance de ce dont on parle, par le biais de la scène énonciative. Ainsi, comme nous l'avons montré précédemment par nos tests de substitution, il n'y a pas de rupture nette entre *deixis* et anaphore, mais une zone scalaire intermédiaire entre les deux, instaurée par la mémoire discursive (modèle mental filtré par les genres de discours, qui s'élabore dans l'esprit de chaque interlocuteur, ou scripteur/lecteur) modelée par les genres de discours écrits qui permettent cet entre-deux. L'omission du sujet constitue ainsi un marqueur anadéictique d'un point de vue référentiel, grâce à ce creux prévu par la syntaxe au sein des genres de discours qui nécessitent les inférences du lecteur pour que le message soit plein. Si nous revenons à notre schématisation, selon le principe du temps opératif de généralisation et d'éloignement du « Moi » singulier, l'absence de sujet est postérieure aux personnes intersubjectives, situées dans la *deixis*, et au nom propre, en commençant à prendre en compte la division en genres masculin/féminin. L'ellipse serait donc également une étape postérieure au nom propre, et nécessite la collaboration entière du lecteur pour être remplie, ellipse que nous pouvons aussi considérer comme marqueur anadéictique dans ce contexte. Les pronoms personnels *il/elle* basculent alors complètement du côté anaphore pure.

Pour conclure ce paragraphe en nous refocalisant sur l'omission du sujet syntaxique dans les générèmes de l'*épistolaire éducatif*, si nous devons élaborer une première synthèse de l'omission du sujet dans les *appréciations* des bulletins et bilans scolaires, nous mettrions en évidence les éléments suivants :

- Point de vue de l'énoncé :
 - o Forme courte/genres brefs
 - o Omission du sujet syntaxique de 3^e personne ;
 - o Ne peut qu'être un SN constitué d'un NP, et non d'un GN ou un pronom non-anaphorique, donc remet en question l'hétérogénéité catégorielle de l'ellipse du sujet, qui dépendra des genres de discours ;
 - o Anaphorique si progression séquentielle à thème constant dans l'énoncé
 - o Marqueur indexical anadéictique
 - o Impersonnel possible
 - o Seul ou après proposition averbale ou phrase averbale avec laquelle il entretient une relation logique

- Principalement devant un verbe au présent de l'indicatif, qui permet des ellipses pragmatiques (*// réprimandes*)
- Point de vue référentiel :
 - Individu humain
 - Au singulier
 - Élève, exclusivement
 - Non-déictique mais marqueur indexical anadéictique (*// réprimandes*)

Nous allons maintenant observer les manifestations de ces ellipses de sujet dans les parodies d'appréciations de bulletins, puis dans le génèreme *réprimande*, afin d'en mettre en avant les points communs et les particularités, au sein du même genre de discours.

5.3.3. Absence de sujet et espace dans les *réprimandes*¹²⁵

Si le lexème « réprimande » désigne la remontrance que l'on fait à une personne sur laquelle on a autorité pour la rappeler à l'ordre (Rey, 2000 [1992]), c'est-à-dire, au sens propre comme au sens figuré, lui rappeler de se contenir dans un cadre, qu'est-ce que ce cadre a à voir avec l'omission du sujet syntaxique largement lisible dans ce génèreme ? La *réprimande* vient investiguer l'absence de sujet sur le terrain de l'hypothèse de l'économie.

Puisque la *réprimande* est un énoncé dont la formulation est nécessairement contrainte par son espace, mimant le *hic et nunc* de l'énonciateur, nous nous sommes penchée sur la manière dont ce dernier s'adresse à quel destinataire. Ainsi, lorsque l'on cherche les indices du cadre énonciatif et les marqueurs d'énonciation, là où l'épistolaire traditionnel attend des embrayeurs de personnes, ces derniers sont soit absents comme en [208], [209], [214], [17] et [40], soit réalisés de manière indirecte à la troisième personne, de manière implicite comme en [210] ou explicite comme en [211] :

- [208a] Bavarde en classe
- [209] Bavarde pendant l'évaluation
- [209b] Tom bavarde pendant l'évaluation
- [210a] Ne cesse de bavarder et répond
- [210b] Lily ne cesse de bavarder et répond
- [211] Ne cesse de bavarder et répond à son professeur
- [212] Dit « ta gueule » à un camarade
- [17] Balance son sac
- [40] Boit sa compote

Tout d'abord, si nous reprenons la terminologie des sujets modaux empruntée à Bally (1944), on remarque que le *sujet énonçant* évite de s'inscrire dans son énoncé, ou majoritairement à la troisième personne, scindant en trois le *moi* sujet écrivant et le *moi* objet du discours (*sujet communiquant* en

¹²⁵ Ce point a été traité en partie lors du colloque *Langue et Espace* ayant eu lieu à Dijon les 06 et 07 octobre 2021.

tant que professeur), le *sujet pensant* s'étant trouvé *a minima* contrarié à un instant T par un comportement qu'il estime répréhensible, et ayant alors pris la décision de rédiger cette réprimande. En [211], ce dernier se désigne par son statut institutionnel générique de *professeur*¹²⁶ ou laisse cet espace libre parce que saillant dans le contexte, comme en [210], où il paraît évident que l'élève *répond* à son professeur, mais non à une question posée dans le cadre du cours. *Me répond* reste toutefois une formulation possible en tant que proposition coordonnée comme en [210b], mais non seule comme en [210c].

[210a] Ne cesse de bavarder et répond

[210b] ? Ne cesse de bavarder et me répond¹²⁷

[210c] *Me répond

[211] Ne cesse de bavarder et répond à son professeur

Il arrive que l'enseignant s'inscrive dans son énoncé à la première personne, mais bien moins fréquemment qu'à la troisième personne, se repliant derrière ce statut de *professeur* qui lui donne la légitimité de punir un comportement problématique. Ce qui peut paraître surprenant, c'est que le scripteur fait certaines économies syntaxiques, aux dépens de celle-ci : *son professeur* en [211], prenant incontestablement plus de place qu'un pronom personnel de première personne. Il s'agit donc bien d'un choix pragmatique utilisé pour apporter de l'objectivité voire de la solennité à son énoncé, objectivité et solennité portées par la pluralisation *vs* singularité de l'individu, plus vulnérable ou contestable (« personnes d'univers » antérieures au « Moi » et « personne réelles ») pour un énoncé qui ne dépend pas que de « Moi », mais de la règle générale dont l'enseignant est le garant, en tant que *sujet communicant*. Ce n'est pas la personne singulière (singulière également sur le tenseur de Guillaume), indépendamment de son statut, qui est convoquée par la personne grammaticale, mais le statut lui-même, indépendamment de la personne réelle qui l'incarne, statut potentiellement incarné par d'autres (pluralisation par l'indication du statut à la troisième personne *vs* première personne).

Cet élément sera davantage développé dans le prochain paragraphe, à partir d'autres exemples identifiés notamment dans les *appréciations*, mais il nous semblait important de le préciser ici, dans la mesure où il remet en question la seule explication intuitive liée à l'espace pour l'omission du sujet.

D'autre part, les destinataires directs ne sont jamais sollicités par un marqueur énonciatif, ce qui est le cas également pour l'élève dont on décrit succinctement le comportement mais sans s'adresser à lui non plus – ce qui semble logique puisqu'il a vécu la situation *in vivo*. Contrairement au bulletin scolaire, où l'élève est également souvent désigné à la troisième personne, la *réprimande* ne s'adresse jamais à lui, alors qu'il est le premier lecteur de cet énoncé. Il est également l'intermédiaire principal

¹²⁶ Homme ou femme : « le professeur » / « son professeur » reste au masculin malgré la progression de l'accord au féminin « professeure » dans les documents professionnels et la féminisation du métier, ce qui montre la perpétuation de ces routines. Il sera intéressant d'observer si ce fait perdure dans le temps.

¹²⁷ Ce sens particulier du verbe *répondre* ne se construit cependant pas avec un COD.

entre les destinataires directs – ses parents ou responsables légaux – et indirects, à savoir : les autres enseignants, les personnels de la vie scolaire chargés d'enregistrer la *réprimande*, les personnels de direction, ainsi que ses camarades, lecteurs associés et solidaires.

Dans nos occurrences, comme dans les *appréciations*, la formulation elliptique est possible car le sujet est restituable de manière implicite et la référence est saillante. Dans les énoncés sélectionnés au début du paragraphe, le sujet syntaxique implicite du verbe *bavarde* dans les exemples [208], [209] et [210] et *ne cesse de bavarder et répond* est bien l'élève, désigné à la troisième personne. Le référent s'impose par sa forte saillance dans la situation en classe, et hors la classe, l'élève étant en possession de son carnet, il est le principal intermédiaire qui permet aux destinataires directs et indirects d'en prendre connaissance ; par conséquent, on ne peut ignorer de qui l'on parle dans cette *réprimande*.

Quoi qu'il en soit, il n'y a pas d'indétermination référentielle concernant le sujet syntaxique des procès indiqués, l'actant délocuté étant l'élève à qui appartient le carnet de liaison : ainsi, comme le signale Leeman (2006), la charge informative du sujet étant faible voire nulle, il peut disparaître sans nuire à la compréhension, surtout si cette omission est routinisée dans le cadre du genre, ce qui est le cas.

Ainsi, les structures syntaxiques des *réprimandes* en tant que phrases verbales sont modélisables le plus souvent de la façon suivante :

R -> SN[Ø₃]_i + SV (+ SP)

Cette formulation n'est pas spécifique au genre, puisqu'on peut les rapprocher dans une certaine mesure des exemples du type : *Ne rend pas la monnaie des machines automatiques*, mais observons ce qu'il est possible de réaliser dans le genre ou non, lorsque nous cherchons à rétablir le sujet.

5.3.3.1. Substitution par le prénom

Si l'on peut également, dans une moindre mesure, lire un prénom dans des phrases du type :

[213] Robin dort en classe

[214] Lola quitte le cours sans autorisation

[208a] Bavarde en classe

[208b] ? Paul bavarde en classe

L'occurrence [208b] *Paul bavarde en classe* modifié à partir de l'exemple [208a] *Bavarde en classe* est davantage envisageable dans un bulletin scolaire que dans une *réprimande* proprement dite, mais se verrait doublée d'une autre proposition verbale prescriptive, à cause de l'aspect duratif impliqué par la phrase syntaxiquement complète et l'aspect lexical du verbe (ce point sera développé dans le chapitre suivant, consacré à la sémantique verbale en *Partie III ; chap.2*). Lorsque le contexte ne laisse aucun doute concernant le contexte spatio-temporel, à savoir la clôture stricte du cours, le prénom peut être rétabli, même si ce n'est pas le choix majoritaire :

- [209] Bavarde pendant l'évaluation
- [209b] Tom bavarde pendant l'évaluation
- [210a] Ne cesse de bavarder et répond
- [210b] Lily ne cesse de bavarder et répond

Pour conclure ce petit paragraphe, nous pouvons dire que, dans les *réprimandes*, contrairement à ce qui se passe dans les *appréciations* de bulletins et livrets scolaires, la substitution de l'ellipse du sujet par le nom propre, ou plutôt son alternance, ne soulève pas la même dynamique temporelle. Même si l'événement concerné par la *réprimande* peut être itératif, comme nous le verrons dans le prochain chapitre avec le présent de l'indicatif, il s'inscrit dans un cadre temporel limité, soit au temps de la classe, soit au temps de la journée, mais n'est pas le bilan de tout un trimestre ou un semestre. L'itération ou l'aspect duratif de l'événement est plus marqué avec la mention du prénom.

5.3.3.2. Substitution par des pronoms personnels

Le nom propre ne peut cependant pas être remplacé par le pronom personnel sans antécédent, comme en [208c] : le sujet syntaxique est soit absent, soit sa place est occupée par le prénom de l'enfant, comme nous l'avons suggéré en [208b], même si NP + *en classe* provoque le *hiatus* temporel évoqué précédemment :

- [208a] Bavarde en classe
- [208b] ? Paul bavarde en classe
- [208c] # Il bavarde en classe

Comme pour les bulletins scolaires, la configuration physique, ou l'espace consacré à la rubrique des *réprimandes*, peut être l'une des raisons pour lesquelles, les pronoms personnels il/elle sans antécédent est agrammatical, et pas seulement dans le genre. Dans certains genres de discours, nous le verrons dans le prochain paragraphe, l'antécédent est visuellement proche. Dans les *appréciations* de bulletins scolaires et les *réprimandes*, l'antécédent le plus proche est souvent le nom du professeur, comme nous pouvons le voir sur cet exemple de maquette sur lequel nous avons ajouté fictivement la réprimande [208] :

DATE	NOM DU PROFESSEUR OU MATIÈRE	OBSERVATIONS	SIGNATURE DU RESPONSABLE LÉGAL
02/09	M. Falampin	Bavarde en classe	
02/09	M. Falampin	? Paul bavarde en classe	
02/09	M. Falampin _i	? # Il _i bavarde en classe	

Figure 98a. Maquette de réprimande avec exemple inséré

Cette hypothèse explicative est fragile, d'autant plus que la configuration spatiale n'est pas toujours celle-ci, et peut se trouver similaire dans les bulletins scolaires. Nous la conservons en mémoire jusqu'à la fin du paragraphe, même si, comme dans le bulletin scolaire, le pronom personnel de troisième personne étant dans l'anaphore pure, son utilisation exclurait totalement l'élève des destinataires lecteurs. Même si la *réprimande* s'adresse directement aux parents, puisque sa raison d'être est la demande indirecte d'une action éducative à partir de l'information sur le comportement, l'élève en est, sans équivoque, un lecteur prévu (et, rappelons-le, le premier lecteur de l'énoncé). La suite du paragraphe et d'autres manipulations nous permettront de trancher, ainsi que la comparaison avec les autres genres de discours précédemment convoqués.

Si nous testons d'autres substitutions, les occurrences du type [208d] ne seraient pas non plus lisibles dans le genre, à moins d'y ajouter la ponctuation attendue d'une phrase canonique complète, ce qui n'est jamais le cas dans les cases prévues à cet effet. D'autre part, l'occurrence [208e] est impossible à trouver dans le genre, la troisième personne étant la seule utilisée par l'énonciateur pour parler de l'élève. Nous arrivons donc à identifier des formes syntaxiques agrammaticales à l'intérieur des contraintes spatio-temporelles d'un genre :

[208d] # Je vous écris pour vous informer que votre enfant / Paul bavarde en classe.

[208e] # Tu bavardes en classe

Ce qui est intéressant, avec ces exemples, c'est que le statut est différent de ce que nous lisons dans les bulletins : les *appréciations* constituent des évaluations, alors que la *réprimande* est la raison de l'écrit. D'où la possibilité de rencontrer [208e] dans un bulletin, mais non dans une *réprimande*.

D'autre part, la référence à l'élève est saillante, puisqu'il s'agit de son carnet nominatif, il ne peut pas être question de quelqu'un d'autre, malgré la présence de verbes au pluriel, lorsque plusieurs élèves sont repris pour les mêmes faits. Dans ce cas, la *réprimande* est dupliquée pour chaque élève concerné, comme dans ces deux exemples :

[53a] (*) Hurlent comme des hystériques dans les WC en sautant partout

[215a] (*) Trainent dans le hall à la récréation

Le lecteur de l'énoncé (parents, autres enseignants ou personnels de direction) ne peut, à la lecture seule, récupérer l'ensemble des référents de ces ellipses au pluriel. Elles sont agrammaticales mais acceptables dans le genre, c'est un *hapax* générique, que nous notons (*), phénomène particulière rare et contre-intuitif. Ces dernières occurrences au pluriel ont un fonctionnement curieux, car si l'absence du sujet est possible, il n'est toutefois pas restituable dans son intégralité. Si le pronom personnel sans antécédent n'est toujours pas envisageable, le rétablissement des prénoms de chaque élève ne l'est pas non plus, comme si l'identité des autres élèves ne pouvait être indiquée dans le carnet d'un autre.

[53b] # Marie, Kimberly et Lily hurlent comme des hystériques dans les WC en sautant partout

[53c] # Elles hurlent comme des hystériques dans les WC en sautant partout

[215b] # Marie, Kimberly, Enzo et Lilian trainent dans le hall à la récréation

[215c] # Ils trainent dans le hall à la récréation

Ces occurrences sont donc agrammaticales, puisqu'elles ne respectent pas l'un des principes de l'ellipse, à savoir la récupérabilité immédiate du support syntaxique et du manque sémantique. Elles sont cependant réelles.

Pour ce qui concerne les pronoms compléments, il est intéressant de manipuler ces énoncés pour en tester les limites à l'intérieur du genre et questionner le rapport entre la spatialisation et l'impossibilité du pronom de troisième personne dans la *réprimande*. Un pronom de première personne est envisageable dans [210c], envisageable mais paraissant incomplet, dans le sens où on attendrait un COD après le verbe répondre *quelque chose*, la citation de ce qui a été dit au discours direct pour souligner le propos désobligeant (comme en [212]). En revanche, les occurrences [210d] et [210f] sont totalement improbables dans le genre.

[210c] ? Ne cesse de bavarder et me répond

[210d] # Il_i ne cesse de bavarder et me répond

[210e] *Me répond

[210f] # Il_i me répond

[210g] # Ne cesse de bavarder et lui_i répond

[210h] # Il_i ne cesse de bavarder et lui_j répond

[211] Ne cesse de bavarder et répond à son professeur

[212] Dit « ta gueule » à un camarade

Ajoutons que l'exemple [210g] est inconcevable dans le genre, et n'est absolument pas équivalent à [211], malgré les référents identiques dans les deux cas. Si, dans une phrase syntaxiquement correcte, nous pourrions admettre que : *Romain ne cesse de bavarder et répond à son professeur*, il serait impossible, dans le genre de la *réprimande*, de remplacer *Romain* et *son professeur* par des pronoms personnels.

Or, si le désignateur *il*, peut, à la marge, renvoyer à l'élève, *lui* ne peut, quant à lui, être un marqueur de reprise pour l'enseignant – même si son nom est également inscrit dans l'espace prévu à cet effet – puisqu'il est sujet énonciatif et non sujet syntaxique de l'énoncé. Alors même que la phrase est syntaxiquement correcte en français, elle est impossible dans le genre à cause de l'interprétation référentielle particulière de la troisième personne (Kleiber, 1994). En tant que pronom substitut ici, *il* ou *lui* doit être coréférentiel à un antécédent explicite, qui peut être l'élève, mais en aucun cas le scripteur de l'énoncé. Par conséquent, l'hypothèse fragile du début du paragraphe, liée à la spatialisation du nom du professeur vs la position du nom de l'élève, n'est plus valable pour justifier l'absence de pronom de troisième personne sans antécédent dans l'*épistolaire éducatif* :


DATE	NOM DU PROFESSEUR OU MATIÈRE	OBSERVATIONS	SIGNATURE DU RESPONSABLE LÉGAL
02/09	M. Falampin	Bavarde en classe	
02/09	M. Falampin	? Paul bavarde en classe	
02/09	M. Falampin _i	 # Il _i bavarde en classe	
07/12	M. Falampin _i	Ne cesse de bavarder et répond à son professeur _i	
07/12	M. Falampin _i	# Ne cesse de bavarder et lui _i répond	

Figure 98b. Maquette de réprimande avec exemples supplémentaires insérés

Ainsi, la polyvalence de la troisième personne, ici majoritaire, permet alors de lui attribuer une utilisation relativement déictique à l'intérieur du générème *réprimande*, à la condition qu'il ne s'agisse pas du pronom personnel. Le pronom relatif ne souffre pas de cette particularité lorsque l'on rencontre ce type d'occurrence, exemple en [216] :

[216a] Bavarde et répond à son professeur_i qui_i lui en fait la remarque

[216b] # Bavarde et répond à son professeur_i. Il_i lui en avait fait la remarque

[216c] ? Bavarde et répond à son professeur_i. Je_i lui en avais fait la remarque

Cette phrase est tout à fait lisible dans le genre, parce que l'antécédent est immédiatement accessible et explicite. Nous n'aurions pas en revanche un énoncé comportant plusieurs phrases, malgré sa similitude avec celle comportant le pronom personnel *il* du type [216b], même si nous changeons le temps du verbe. La substitution par le *je* en [216c] nous semble possible, avec également la modification du temps verbal, mais rédiger deux phrases pour l'expliquer ne serait pas forcément utile, donc aisément omissible, indépendamment de la taille de la case. Nous confirmons donc que le générème *réprimande* vient investiguer l'absence de sujet sur le terrain de l'hypothèse de l'économie. Nous avons donc ici plusieurs cas d'agrammaticalité au sein des générèmes d'un certain genre de discours, et un fait de langue spécifique qui n'est pas totalement dû à l'espace prévu pour l'énoncé, mais à la relation que le *sujet énonçant* entretient avec la conception d'interlocution dans le genre.

Ce choix énonciatif de troisième personne permet d'éviter les possibilités de réponse verbale, mais n'interdit pas la prise en considération du lecteur concerné. En effet, si nous la comparons avec l'utilisation de la troisième personne dans les bulletins scolaires ou les informations diverses, se rapprochera-t-elle de la « non-personne » de Benveniste (1966) ? Jamais totalement, car dans le cadre des bulletins scolaires, la troisième personne est utilisée alors que l'élève reste un destinataire de ce document, certes placé secondaire par le choix de ce pronom, mais récepteur prévu par les énonciateurs. Dans les *réprimandes*, typiques du secondaire, l'énonciateur et l'élève réprimandé deviennent eux-mêmes objets du discours – faussement pour l'énonciateur, comme le montre cette

impossibilité de pronominalisation personnelle anaphorique, tandis que le destinataire direct parent n'est pas sollicité dans l'énoncé par un marqueur énonciatif quelconque. En primaire, le génèreme *réprimande* n'existe pas en tant que tel, donc, comme nous l'avons vu en *Partie II ; chap.1*, les remarques sur le comportement prennent une forme plus proche d'une information épistolaire classique, comme nous le rappelons avec l'exemple [12] :

- [12] Madame, monsieur,
Je vous informe que le comportement de Gustave se dégrade depuis deux semaines. Il se lève, ennue ses camarades, lance des objets (taille-crayon), discute... Merci d'en rediscuter avec lui.

5.3.3.3. Mise à distance et scène d'énonciation subjective

Ce recours à la troisième personne pour l'enseignant et l'élève dans les *réprimandes* met en scène, pour reprendre la scénographie dans l'emploi des personnes (Maingueneau 2000 [1998]), une mise à distance de soi et de l'élève, ce qui laisse suggérer une objectivité exemplaire dans la narration des faits et vis-à-vis des règles de vie de la classe, idéalement partagées par tous, notamment par les parents. En effet, cette énonciation met en scène une forme de « subjectivité hors de la relation énonciative », et « feint d'abolir le processus de communication entre un "je" et un "tu" présents dans la situation d'énonciation » (Maingueneau 2000 [1998], p 110), car ici, nulle possibilité de contredire ou nuancer ces assertions.

La référence du sujet absent dans les *réprimandes* serait alors déictique en situation et anaphorique si l'élève n'est pas en possession de son carnet et que son nom est clairement indiqué sur la première de couverture et rappelé à différents endroits. Cette dichotomie radicale entre *deixis* et anaphore manque de nouveau de nuance, il est de nouveau important d'intégrer à cette réflexion analytique la scalarité référentielle intermédiaire, l'*anadeixis* de Cornish (2010). Pour envisager un pont entre les deux, mais aussi pour bien délimiter les situations d'énonciation orales et écrites, imaginons la situation suivante.

Imaginons un principal de collège demandant directement à un professeur la raison pour laquelle tel élève a été puni (imaginons seulement qu'il ait une punition à réaliser et admettons que le motif ne soit pas apparent, ou qu'il l'ait appris de source orale, par exemple) :

- « Pourquoi avez-vous puni Romain de 4eB_i ?
- Il_i bavardait pendant l'évaluation. »

Dans ce cas, *il* anaphorique est possible, et le référent n'est ni présent ni témoin de cet échange oral. En revanche, dans ce contexte oral, il est impossible pour l'enseignant de se désigner pas *son professeur* sans ambiguïté référentielle, car nous ne l'identifierions pas (en tous les cas immédiatement) coréférent de la personne qui aurait donné la punition et interlocuteur du principal.

Ici, « à qui ? » serait la question posée sur *son professeur*, et plus sur *il*, comme dans le dialogue avec le César d'*Astérix* (figure 89 en introduction du §5).

« Pourquoi avez-vous puni Romain de 4eB ?

- # Il_i a répondu à son professeur_z.

(- à qui ?) »

D'autre part, même s'il s'agit, quoi qu'il en soit, d'un événement passé, le verbe de la *réprimande* est le plus souvent conjugué au présent de l'indicatif (ce que nous développerons au chapitre suivant), alors que le verbe utilisé pour relater l'événement sera conjugué à l'imparfait ou au passé composé dans le cadre d'une conversation orale.

« Pourquoi avez-vous puni Jeanne, Mattéo, Ryan et Lisa de 3^e1 ?

- Ils_i trainaient dans le hall à la récréation. »

La question de la scalarité entre l'ancrage déictique dans la situation d'énonciation et l'anaphore *stricto sensu* semble essentielle et particulièrement dépendante des genres de discours dans lesquels s'inscrit la personne, par le sujet mais également dans sa dépendance réciproque avec le verbe. Nous l'avons souligné lors de l'analyse de l'absence du sujet dans les *appréciations*, mais cet élément est également voire davantage prégnant dans les *réprimandes*.

L'ellipse du sujet (*votre enfant*) possède un rôle illocutoire et oblige le lecteur parent à coconstruire le sens, l'intention, et ce qu'il doit faire de cette information, comme si l'ellipse devait en cacher une autre, ou plutôt en indiquer une autre, pour souligner la nécessité d'inférences pragmatiques de la part du lecteur, ce que ne peut ignorer le locuteur. L'ellipse est donc à la fois une mise à distance d'une situation dialogique réciproque, et à la fois énonciativement plus impliquante qu'une troisième personne exprimée explicitement. L'énoncé doit être lu par des personnes dont on a prévu la lecture, pour être complètement construit, ce qui nous conduit à une analogie avec l'éducation elle-même, particulièrement les remarques soulignant des manquements éducatifs, ce qui semble tout à fait cohérent. Si nous précisons notre pensée, en cas d'ellipse, une première action cognitive est nécessaire par les participants de l'acte de communication, l'énoncé étant non fini : il implique l'autre, sans toutefois l'impliquer sous forme de répondant, si ce n'est sous forme de réponse éducative. Ce qui est certainement la raison pour laquelle les avis de contravention préfèrent la phrase averbale à l'ellipse, qui impliquerait voire autoriserait inconsciemment une possibilité de contestation.

Pour conclure ce paragraphe d'un point de vue pragmatique, la forme de ces énoncés, induite à l'écrit par une case de quelques cm², implique davantage de subjectivité qu'un véritable rappel à la règle circonstancié. Se pose alors la question de l'inscription du ou des sujets. L'utilisation routinisée de cette troisième personne semble alors un leurre d'objectivité qui rompt la possibilité d'un échange intersubjectif, sans exclure le rôle du lecteur, donc la nécessité d'inférer pour construire le sens et

remplir les ellipses est nécessaire. Non seulement, il n'est pas prévu d'espace de réponse, mais l'absence de marqueurs énonciatifs de première et deuxième personne exclut la possibilité d'une co-énonciation. L'espace met alors en scène, de manière implicite, une connivence enseignants/parents pré-actée et incontestable. Puisque l'action d'inférer est nécessaire, l'ellipse porte une force illocutoire impliquante, le lecteur de tels énoncés, dans ce contexte, ne peut pas ne pas réagir (tel est le cas des autres enseignants lecteurs des *réprimandes*, d'ailleurs), et c'est la raison d'être des *réprimandes*. La grammaire rejoint ici scrupuleusement le genre, et réciproquement, dans la mesure où elle lie la forme, non seulement au fond, mais aux intentions pragmatiques. Nous allons désormais observer ces phénomènes d'omission du sujet syntaxique dans les autres genres de discours sélectionnés, afin de comparer leurs réalisations et voir dans quelle mesure ces observations sont pertinentes dans d'autres contextes, ce qui nous permettrait de réaliser un schéma général valable en dehors du seul genre *épistolaire éducatif*.

5.3.4. L'absence de sujet dans les *comparables*

Pour clore cette partie sur l'ellipse, nous allons de nouveau convoquer d'autres genres de discours comportant des points communs avec les génèrèmes de *l'épistolaire éducatif*. Sans toutefois viser l'exhaustivité, nous allons désormais comparer la réalisation de ces absences de sujet dans d'autres énoncés, et questionner la place de l'ellipse dans son rapport à la personne, au sein de la scène énonciative de chaque genre. Nous commencerons par les statuts sur les réseaux sociaux, par analogie avec le journal intime évoqué par Leeman (2006), puis le pronostic hippique, genre dont la forme ressemble beaucoup au bulletin scolaire. Nous observerons ensuite les *transmissions*, puis les *avis divers*, les petites annonces et enfin les machines automatiques, ces derniers genres venant eux aussi questionner le sujet humain/non-humain ainsi que la multiplicité des destinataires. Ces comparaisons nous permettront de nouveau de montrer l'importance de parler d'émission/réception, ainsi que d'étudier dans quelle mesure nous pouvons généraliser la scalarité des personnes sur l'axe allant de la *deixis* à l'anaphore stricte.

5.3.4.1. Réseaux sociaux et petites annonces : un lien référentiel ?

Leeman (2006) considère que l'effacement du sujet est notamment possible si la flexion verbale le rend restituable, ce qui ne fonctionne pas avec certains statuts des réseaux sociaux, dont on ne peut déterminer le sujet avec certitude. En effet, nous avons vu avec le nom propre que les statuts Facebook indiquent par défaut le nom de l'auteur du *post*, mais certaines occurrences sont ambiguës, puisque on ne sait pas s'il y a omission du sujet grammatical de première personne ou une troisième personne à cause de l'absence de marque morphologique du présent sur certains verbes, comme en [C74] :

[C74] NP / [Ø₃] ? [Ø₁] ? N'arrive plus à corriger le roman

Concernant les formulations elliptiques propres à certains genres, Leeman (2006) prend par exemple le journal intime ou la petite annonce, à la marge puisque la petite annonce omet plutôt un sujet de première personne, dans ce genre de formulation :

[C75] [Ø₁] [Ø₃] ? Loue camping-car 6 places carte grise 5 couchages cuisine avec réfrigérateur freezer vaisselles WC lavabo douche eau chaude chauffage attelage caméra de recul porte vélos tv avec lecteur DVD antenne automatique panneau solaire donc autonome 81€/jour compris 200km

Pour ces dernières, d'autres formulations sont préférées, pour les occurrences conjuguant le verbe à la troisième personne, notamment le groupe nominal sans antécédent pour désigner l'énonciateur. Si nous revenons aux statuts *Facebook* que nous avons sélectionnés, ce qui est intéressant, c'est la ressemblance grammaticale entre formulation de journal intime et les formulations de certains statuts, alors qu'une publication sur Internet est loin d'être intime. Nous nous retrouvons de nouveau avec le paradoxe statut privé/publication sur Internet, qui générait quelques polémiques dans les années 2000 avec la démultiplication des blogs personnels, notamment de mineurs. La question était de mesurer le degré d'intimité revendiqué et le fait de l'écrire sur Internet¹²⁸, de surcroît sur des plates-formes dont il est bien spécifié dans le règlement à l'inscription qu'elles deviennent propriétaires des données saisies. Les deux exemples suivants ne souffrent pas de cette ambiguïté, le sujet est bien à la troisième personne, et les référents du sujet sont les auteurs de ces statuts, sans ambiguïté, leur nom ou pseudonyme, muni d'un lien hypertexte, apparaissant juste au-dessus de l'énoncé :

[C76] NP_i / [Ø₃]_i Ne sait pas où elle finira mais pour l'instant, seulement commence

[C77] NP_i / [Ø₃]_i Était fraîche il y a 10 ans

Ici, nous nous retrouvons dans la configuration d'un journal intime public, que les autres personnes du réseau de l'internaute peuvent *liker* ou commenter, généralement en s'adressant à la personne directement. Nous précisons tout de même que le statut d'un réseau social n'est pas contraint ni par sa formulation, ni par le nombre de caractères, mais le propos doit être bref, au risque de ne pas être lu¹²⁹. Ici, dans ces exemples, le sujet étant l'énonciateur sans ambiguïté, il peut être considéré comme anaphorique en raison de la proximité du nom propre. En revanche, ces formulations ne sont pas typiques, elles obéissent davantage à une recherche stylistique, peut-être par imitation des absences de sujet lisibles dans les œuvres littéraires¹³⁰, les personnes ayant rédigé ces statuts étant journalistes ou écrivains, d'un certain niveau socio-culturel et d'un âge supérieur à 40 ans.

¹²⁸ Cette thématique a fait l'objet de plusieurs œuvres de littérature de jeunesse, notamment *Blog*, de l'auteur troyen et enseignant, J-F. Blondel (2010) : le narrateur, un adolescent de 16 ans entretient un blog, sur lequel il se raconte et se confie (sa vie au lycée, ses amis, ses premiers émois amoureux). Un jour, il découvre que son père espionne son blog : cette découverte lui fait l'effet d'une trahison, d'un "viol virtuel" ; par conséquent, il décide de ne plus lui adresser la parole. La réaction de l'adolescent a généré de nombreux débats *espace privé/espace public* (sur le *Net*) à la publication du roman.

¹²⁹ Même remarque pour les commentaires, ainsi que nous l'avons développé dans Bajric, Monin & Saulan (2022)

¹³⁰ Voir à ce sujet les travaux de Krazem (2011/2014) et Despierres & *alii* (2011), Despierres & Krazem (2012).

5.3.4.2. La configuration des pronostics hippiques

La question se pose alors pour le cas des pronostics hippiques, qui, dans leur configuration, comportent, eux aussi, le nom propre du cheval juste au-dessus du propos. En revanche, l'énonciateur n'est bien entendu pas le cheval, qui n'est en aucun cas non plus lecteur de son *appréciation* qui permet le pronostic de la course annoncée. Ce qui permet, malgré les importantes similitudes avec les *appréciations* de bulletin scolaire, quelques différences lisibles.

- [C78] **Parchemin_i** / **SN[Ø₃]_i** A échoué pour son unique essai à Deauville (9^e), mais sur le gazon. Ses débuts dans les handicaps ne se sont pas passés comme prévu, alors qu'**il_i** était grandissime favori. **Ø₃_i** N'a jamais déçu sur le sable. Rachat escompté.
- [C79] **Watch Him_i** / 4^e de son unique essai à Deauville. **SN [Ø₃]_i** A effectué une rentrée nécessaire à Clairefontaine après cinq mois d'absence. **SN [Ø₃]_i** A remporté son quinté en 40 de valeur. Ici, en 43, mais **il_i** se surpasse sur le sable. À ne pas négliger.
- [C80] **Lamento_i** / **SN [Ø₃]_i** S'est imposé plaisamment pour son unique essai sur le parcours. **Il_i** l'a fait en costaud à Dieppe, s'imposant de bout en bout. Sa marge est désormais infime, mais **il_i** n'a pas montré ses limites et **il_i** adore le sable. Pourquoi pas.
- [C81] **Mister Grenadine_i** / **SN [Ø₃]_i** Vient de s'imposer aisément pour ses premiers pas à Deauville, justement sur ce parcours, sans avoir à forcer son talent. Le handicapéur lui inflige 7 livres de pénalité. **Il_i** passe un test sérieux dans cette catégorie. En bout.

Tout d'abord, comme le souligne Krazem (2014), le schéma syntaxique et anaphorique reste assez régulier, à savoir : **PC -> NP du cheval_i / SN[(NP_{+sg+n-hu})_i] GV**, ce qui permet les occurrences commençant par *il/elle*, même si l'antécédent n'est pas réellement inscrit comme sujet du verbe.

- [C82] **Super Super Sonic_i** / **Il_i** est comme un poisson dans l'eau à Deauville, sur ce parcours qu'**il_i** adore, 6 sur 6, dont 2 victoires. Une fois encore, **il_i** a tracé une superbe fin de course dans l'épreuve référence. Réglé comme une horloge, **c'est_i** une base.
- [C83] Créative_i / Deauville n'est vraiment pas **sa_i** tasse de thé, un sur 6. Néophyte sur ce tracé. **Elle_i** enchaîne les échecs dans les quintés avec un cinglant 0 sur 12. **Elle_i** n'a jamais été prise aussi haut sur l'échelle des valeurs. Impasse tentante.

À comparer avec le bulletin scolaire, nous voyons bien que ce qui permet *il/elle*, ce n'est pas l'espace, c'est parce que le cheval est exclu de l'interlocution, ce qui n'est pas le cas de l'élève, même lorsque les scripteurs ne s'adressent pas à lui directement.

5.3.4.3. L'ellipse du sujet dans les transmissions

Du côté des transmissions de crèche, qui synthétisent également les activités et apprentissages de l'enfant, mais au quotidien et sur des besoins principalement hygiéniques et alimentaires, le temps consacré à la rédaction des informations doit être rapide et efficace. Ici, il est très clair que les puéricultrices parlent aux parents de l'enfant. Ce qui est annoté, sous le prénom de l'enfant, est alors très succinct, et parfois, le sujet syntaxique n'est pas le seul élément omis, l'auxiliaire du passé composé manque également, comme dans les exemples suivants :

[C84] NP_i / Midi : SN[Ø₃]_i SV[Ø_{aux}. Bien bu 150ml lait] + SN[Ø₃]_i SV[Ø_v purée de courgettes]
Goûter : SN[Ø₃]_i SV[Ø_{aux}. bien goûté 100 ml lait] + SN[Ø₃]_i SV[Ø_v compote poire]

[C85] NP / SN[Ø₃]_i SV[Ø_{aux}. Bien mangé purée de carottes + veau + fromage frais + compote de
pomme] + SN[Ø₃]_i SV[Ø_v eau]
Goûter : + SN[Ø₃]_i SV[Ø_v petit suisse + compote + pain] + + SN[Ø₃]_i SV[Ø_v eau]

Dans ces occurrences, nous sommes loin de la phrase canonique, l'information essentielle étant réellement synthétisée au maximum, sans que cela ne pose aucun problème de compréhension, ni à la puéricultrice qui rédige la transmission, ni à ses collègues, ni aux parents de l'enfant :

[C86] NP_i / Repas : SN[Ø₃]_i SV[Ø_{aux}. TB mangé] / SN[Ø₃]_i SV[Ø_{aux} TBG]

Parfois, comme en [C87], un incident peut être rédigé, sans pour autant que l'on puisse considérer ceci comme une *réprimande*, ceci n'étant pas une punition, mais une information permettant de retracer la journée de l'enfant dans les moindres détails.

[C87] NP_i / SN[Ø₃]_i A renversé son assiette pendant le repas

Dans les transmissions, le prénom de l'enfant étant clairement indiqué, il n'est pas répété à toutes les occurrences, la charge thématique du sujet est très faible puisqu'il semble d'une évidence incontestable qu'il s'agisse de l'enfant que le parent dépose à la crèche dont on parle dans les transmissions. Même si le cahier ou le tableau est lisible par l'ensemble des parents, ces derniers ne lisent pas les éléments qui concernent les autres enfants gardés. Dans ce genre de discours, les pronoms *il* ou *elle* sans antécédent ne sont jamais utilisés non plus, ce qui, cette fois, n'est pas en rapport avec le fait que l'enfant serait ou non exclu des destinataires, alors qu'ici, tel est le cas. L'hypothèse de l'économie est peut-être, dans ce genre précis, pertinente. En effet, ce qui prime ici, dans un premier temps, voire dans l'urgence, ce sont les éléments très objectifs, ce qui permet également de se passer des formes fléchies du verbe, et ensuite la considération de l'enfant par la mention de son prénom, d'où son utilisation dans certaines phrases que nous avons soulignées dans le paragraphe précédent. C'est la raison pour laquelle, même s'il y a des similitudes, notamment le nom du patient, l'aspect synthétique maximal – puisque le vocabulaire spécifique et abréviations sont compris par les destinataires –, les transmissions médicales se distinguent par le fait qu'à aucun moment, ni le patient, ni sa famille, n'ont accès à ces documents, qui servent surtout d'informations aux collègues à propos des soins effectués, ou de remarques importantes vis-à-vis de la pathologie du patient. Dans les *transmissions* ci-dessous, la diversité des formulations indique également que les soignants ayant rédigé sont multiples. L'absence de sujet apparaît, mais, comme pour les transmissions de crèche, cette ellipse grammaticale n'est pas la seule, puisque les phrases averbales sont nombreuses, ainsi que les groupes nominaux sans déterminant, ou omission de préposition, ellipse que nous ne signalons pas dans leur intégralité pour des raisons de lisibilité.

- [C54] NP_i / - Madame_i est très fatiguée
 - Elle_i s'endort quand on lui fait des soins
 - Rougeur au niveau du bassin
 - SN[Ø₃]_i Mange très peu, presque rien
 - Confuse
 - Madame_i ne sait plus rien faire toute seule
 - Escarre au niveau du talon droit
 - SN[Ø₃]_i Dort bc
 - SN[Ø₃]_i N'a presque rien mangé
 - SN[Ø₃]_i Ne sait pas ce qu'elle_i sent, me dit-elle_i
 - Tjs aussi endormie
- [C88] NP_i / SN[Ø₃]_i A souffert en début de nuit
 Douleur abdominale intense, position antalgique en chien de fusil, gémissement.
 Injection Prodalfon et Spasfon
 Patient calmé, SN[Ø₃]_i ne se plaint plus
- [C89] NP_i Retrouvée debout à côté du lit après le départ de sa fille
 SN[Ø₃]_i S'est recouchée sans aide
 Barrières mises
- [C90] NP_i Retrouvée au pied du lit avec les jbes à travers la barrière.
 Dépiquée : perf. coulait dans le lit
 Repiquée sur la main dte avec un cathlon bleu
 Litre de sérum ψ terminé puis mis un 250 cc de ψ pour remplacer ce qui était dans le lit
 SN[Ø₃]_i A dormi +++ depuis sa tentative de passer par-dessus la barrière
 Présence de rougeur au niveau des talons et au niveau des mollets externes
 Massage à la biafine
 Incapacité avouée d'effectuer ses soins d'hygiène
- [C91] NP_i Rachis : ATCD : aucun
 Douleurs : oui : SN[Ø₃]_i Prend du paracétamol tous les jours pour lombalgie plutôt
 sciatique à gauche. Vu DR C. en 2022. SN[Ø₃]_i n'a pas fait scanner colonne car
 enceinte. Pas de décision de sa part pour l'instant.

Conformément à l'hypothèse qui conduit à confirmer qu'il y a une réelle rupture énonciative entre *anadeixis* et anaphore, dans l'utilisation de *il/elle* sans antécédent immédiat, à savoir l'exclusion de la personne dont on parle de la scène énonciative, certaines occurrences issues des transmissions médicales versent pleinement dans ce sens. Le propos s'adresse exclusivement aux collègues qui prendront la suite du soin ; ainsi, se mêlent des remarques à propos du patient, ainsi que les choix prodigués par le professionnel, ainsi que le résultat synthétique :

- [C92] NP_i Angoissée, elle_i veut mourir. Elle_i tombe malade et SN[Ø₃]_i ne voyage plus.
 Écoute active + Humour
 Moins angoissée
- [C93] NP_i Elle_i est de bonne humeur ce matin, comme l'inf. V. a demandé au médecin pour que sa fille vienne dîner avec elle_i
- [C94] NP_i Elle_i a eu 1gr de DAF

5.3.4.4. L'ellipse des automates et étiquettes

D'autres genres de discours usent de l'ellipse du sujet, sans pour autant admettre, eux, le pronom personnel *il/elle* sans antécédent, alors même que ce dont on parle n'a pas de référent humain, donc n'a pas lieu d'être intégré ou exclu de l'énonciation, à savoir les machines automatiques ou les étiquettes de bouteille de soda.



Figure 99. Exemples de machines automatiques déclinant le prototypique Ne rend pas la monnaie

[C9a] **sn[Ø₃]** Ne rend pas la monnaie. Faites l'appoint SVP

[C9c] Cette machine ne rend pas la monnaie

[C9d] Cet appareil ne rend pas la monnaie

[C9e] L'appareil ne rend pas la monnaie

[C9f] # IL/Elle ne rend pas la monnaie.

En revanche, dans ces énoncés, personne ne *signe* ces propos, de quelque manière que ce soit, et c'est la raison pour laquelle nous avons préféré parler d'*émission/réception* plutôt que d'*énonciateur/récepteur* au troisième chapitre de la partie précédente. Même remarque pour l'étiquette de la bouteille de soda, à la différence près que le GN à déterminant démonstratif semble difficile, Krazem (2014) l'avait déjà souligné. En effet, si *cette machine* désigne réellement un distributeur individuel de manière déictique, parfois de manière ponctuelle, ce n'est pas le cas de la bouteille de soda, qui désigne le contenu de la bouteille de manière générique, et la position vide actualise l'information sur une bouteille particulière. De nouveau, *il* sans antécédent linguistique s'avère impossible dans le genre :

[C95a] **sn[Ø₃]** Se boit très frais

[C95b] ? Ce soda se boit très frais

[C95c] ? Cette bouteille se boit très frais ? très fraîche ?

[C95d] # Il se boit très frais

[C95e] ? Ça se boit très frais

Krazem (2014) propose l'hypothèse que l'absence d'énonciateur bloque le pronom personnel sans antécédent linguistique, et non seulement le fait que le *sujet logique* puisse être exclu de la situation

d'énonciation : « il faut un *je* pour énoncer un *il* ». Les *avis* de dégustation de vins semblent confirmer cette hypothèse, puisqu'un *il* sans antécédent linguistique est lisible en [C29] et [C96], envisageable en [C97b] :

- [C29] Avec ses belles couleurs rubis ses arômes de fruits noirs, d'épices anis, poivre sur une bouche chocolatée et gourmande, il n'y a aucun doute qu'**il** aura du succès à votre table.
- [C96] Robe dorée, reflets clairs, **il** est brillant et limpide. Très expressif au nez et très complexe. **SN[Ø₃]** Sent presque l'Armagnac, arômes fermentés, aussi poire, noix, résine, amandes, agrumes, notes salines. Très aérien en bouche.
- [C97a] Un vin prestigieux à la splendide robe rubis et aux arômes de violette, de réglisse et de cassis avec une bouche tendue, riche et longue. **SN[Ø₃]** Se distingue particulièrement sur des aubergines farcies ou du gigot. (*Exemple repris de Krazem, 2014*)
- [C97b] Un vin prestigieux à la splendide robe rubis et aux arômes de violette, de réglisse et de cassis avec une bouche tendue, riche et longue. **Il** se distingue particulièrement sur des aubergines farcies ou du gigot.

L'utilisation de ces pronoms personnels dans les avis divers, par comparaison avec les transmissions, puis les automates et étiquettes, penche vers cette hypothèse¹³¹. Ce *comparable* permet d'appuyer la représentation de la personne sur notre schéma, qui fait précéder le sujet vide de *il/elle*. Ainsi, conformément à ce que nous avons suggéré plus haut, nous tenterons de le généraliser à d'autres genres que *l'épistolaire éducatif*.

5.3.4.5. L'ellipse dans les avis

Concernant les avis divers, l'ellipse du sujet de troisième personne n'apparaît pas dans les commentaires critiques de cinéma ou des bandeaux de livres que nous avons relevés, qui préfèrent les phrases averbales ou les citations avec phrases canoniques. Nous n'y trouvons pas non plus de *il/elle* sans antécédent linguistique, ce qui semble logique, puisque l'antécédent serait ambigu (humain ? non-humain ? est-ce le film ? le réalisateur ? le livre ? l'auteur ?). Nous n'en trouvons pas non plus dans les livres d'or, les horoscopes ou les cartes postales, qui possèdent leurs propres routines, nous l'avons vu précédemment.

¹³¹ À la marge, une définition de dictionnaire, même si l'auteur n'est pas identifiable pour chaque définition, contrairement à *l'Encyclopédie* des Lumières, est nécessairement rédigée par un auteur nommé au sein de l'ouvrage collectif :

[C98a] : Scalaire; : adjectif (anglais *scalar*, du latin *scalaris*, de *scala*, escalier)

SN[Ø₃] Se dit d'une grandeur physique dont la mesure dans un système d'unités est un seul nombre. (S'oppose à vectoriel ou tensoriel.) *Larousse* en ligne

[C98b] : Scalaire; : adjectif (anglais *scalar*, du latin *scalaris*, de *scala*, escalier)

Il se dit d'une grandeur physique dont la mesure dans un système d'unités est un seul nombre. (S'oppose à vectoriel ou tensoriel.)

[C98c] : Scalaire; : adjectif (anglais *scalar*, du latin *scalaris*, de *scala*, escalier)

Cet adjectif se dit d'une grandeur physique dont la mesure dans un système d'unités est un seul nombre. (S'oppose à vectoriel ou tensoriel.)

Ici, cependant, l'antécédent linguistique est non seulement non-humain, mais également métalinguistique, ce qui bloque les possibilités de substitution : il ne s'agit pas d'une définition que nous utiliserions dans un article, ou la rédaction d'un passage descriptif, le principe de cohésion textuelle avec phrases canoniques complètes serait agrammatical dans le genre.

Observons maintenant les avis *Blablacar*, qui, peuvent s'apparenter, dans une certaine mesure, aux *appréciations* bulletins scolaires et aux pronostics hippiques. Ici, bien qu'il s'agisse d'un être humain, comme pour les pronostics hippiques, le conducteur n'est pas le destinataire immédiat de l'avis, on parle de lui. Il ne prend connaissance de l'avis qu'ensuite. L'ellipse anaphorique en [C99], l'ellipse anadéictique en [C100], et l'apparition des pronoms personnels sans antécédent linguistique immédiat, dans les exemples de [C102] à [C105], confirment les hypothèses de Krazem (2014), qui souligne la nécessité d'un énonciateur dans ce cas, et les interventions du sujet énonciatif incarné dans un *je* assumé par le rédacteur de l'*avis* valident cette remarque :

- [C99] Bon voyage avec Marie. $SN[\emptyset_3]_i$ S'adapte aux passagers et est arrangeante.
 [C100] Ponctuel. $SN[\emptyset_3]_i$ Met à l'aise, un bon trajet je recommande ;)
 [C101] Très sympa. $SN[\emptyset_3]_i$ Aime bien parler. Je recommande
 [C102] **Elle** est tout à fait recommandable Attentive et bonne conductrice malgré un léger retard certainement dû à la circulation.
 [C103] **Elle** a du professionnalisme dans les veines, excellente conductrice.
 [C104] **Elle** est très gentille et très correcte.
 [C105] Parfait ! Perso c'est tout ce que j'aime, **il** est de bonne humeur, **il** met la pêche, tout en étant sérieux, je recommande bien sûr.

Les *avis Google* peuvent, eux aussi, admettre les mêmes formulations, avec une différence possible, la possibilité éventuelle de rédiger l'avis au pluriel en [106], alors que le compte *Blablacar* est individuel, avec mention du prénom, même si plusieurs personnes de la même famille peuvent en bénéficier, nous l'avons vu. Les possibilités expressives de rédaction des *avis* confirment le lien entre situation d'énonciation ancrée et ellipse du sujet :

- [C106] Si peu aimable. $SN[\emptyset_3]_i$ Ne met pas du tout en confiance. Râleuse. À fuir ! (médecin)
 [C107] $SN[\emptyset_3]_i$ N'a pas effectué la déclaration de médecin traitant en ligne comme il l'avait pourtant dit. Résultat, remboursement quasi-inexistant d'une consultation spécialiste un peu plus tard. Merci bien ! (médecin)
 [C108a] $SN[\emptyset_3]_i$ sv[aux.] Changé les pneus avant ras, tout s'est bien déroulé. (Garage)
 [C108b] Ils ont changé les pneus avant, ras tout s'est bien déroulé.

5.3.5 Conclusion sur l'ellipse

Pour conclure ce paragraphe sur l'absence de sujet grammatical, nous pouvons mettre en avant différents points. Tout d'abord, le fait que l'ellipse apparaisse dans les genres de discours de forme brève est peut-être un déclencheur de cette économie sans en être une raison suffisante, typique de certains genres s'inscrivant dans une scène énonciative particulière. Ce choix énonciatif implique une recherche de sujet, voire deux : la recherche de sujet syntaxique implique le lecteur, qui doit remplir les références elliptiques ou autres indéterminations qui pourraient se trouver dans le cotexte ou en situation, afin d'étoffer les allusions faites dans le texte à propos de certains aspects de la connaissance

du monde. La personne impliquée est, ou non, convoquée dans ce choix, réellement ou symboliquement.

Nous avons évoqué la part importante d'implicite de l'*épistolaire éducatif*, lorsque nous avons décrit et défini ce genre de discours. L'ellipse grammaticale se joint à l'ellipse sémantique pour que le message soit complet et atteigne son objectif pragmatique. L'omission du sujet s'avère donc anadéictique, et sur la *figure 81*, nous situons le sujet vide après le nom propre. Parfois plus proche de la *deixis* sans énonciateur, notamment lorsqu'un pronom personnel *il/elle* sans antécédent linguistique est impossible, parfois plus proche de l'anaphore, l'ellipse appelle un référent qui a besoin de s'installer en mémoire discursive – par un biais implicite ou explicitement linguistique –, dans la mesure où elle coordonne l'attention des participants du discours. Il s'agit donc d'énoncés non autonomes par rapport au destinataire, car une co-construction par les participants de l'acte de communication est nécessaire, le vide devant être rempli par le lecteur de l'énoncé pour réaliser ces inférences. L'ellipse possède une force illocutoire qui impose à l'interlocuteur des inférences et donc son implication dans l'actualisation du propos de l'énoncé.

5.4. La troisième personne sous forme de groupe nominal

Une particularité du genre *épistolaire éducatif* nous avait frappée lors de la constitution du corpus, à savoir, la propension des enseignants à *parler d'eux à la troisième personne*, notamment par le biais de groupes nominaux qui désignent notamment leur statut socioprofessionnel. Nous verrons, dans ce paragraphe, le paradigme des occurrences choisies, leurs références en termes de personnes et leur incidence pragmatique, ce qui constitue la raison pour laquelle nous privilégions la comparaison intergenres à l'intérieur de ces subdivisions.

Une première distinction est à réaliser : lorsque le scripteur se désigne lui-même, ou lorsqu'il désigne et décrit ce dont il parle, il doit réaliser un choix dont les possibilités ou impossibilités en fonction des genres questionneront la nécessité ontologique et les limites de l'unicité de la « description définie », expression référentielle initiée par Russell (1905). D'autre part, contrairement au nom propre, à l'ellipse et au pronom personnel, le groupe nominal constitué de [le/la + N], nom commun ou une locution nominale décrivant un individu ou un objet déterminé, et un seul, possède une dénotation universalisante en termes de personnes, malgré l'individu singulier qu'il désigne ponctuellement. À la différence du nom propre, une description définie ne nomme pas un objet, mais affirme, selon Russell, qu'il existe un et un seul objet susceptible de satisfaire cette description. Nous verrons dans quelle mesure les descriptions définies identifiées dans l'*épistolaire éducatif* ainsi que dans les *comparables* s'inscrivent dans ces critères ou les élargissent.

Lorsque nous reprenons le triptyque du sujet modal de Bally (1944), l'enseignant qui s'inclut dans son énoncé sous la forme du groupe nominal privilégie la mise en avant du *sujet communicant* aux dépens du *sujet énonçant*, en retrait, et dont la singularité n'a que peu d'importance, d'où son impossibilité à être substituée par le nom propre correspondant dans certains genres, notamment les générèmes *appréciations* et *réprimandes* de l'*épistolaire éducatif*, contrairement aux *informations diverses*. En outre, le groupe nominal, en ne désignant pas l'individu par son identité particulière, détache la personne de sa singularité et la réuniversalise (au sens des « personnes d'univers » de Guillaume), cette singularité n'étant présente que dans la personne du *sujet énonçant*. À ce sujet, nous questionnerons l'ancrage énonciatif du groupe nominal autonome dans les générèmes de l'*épistolaire éducatif* et ses *comparables*, afin de voir s'il est susceptible de se situer sur l'échelle de l'indexicalité anadéictique (Cornish, 2010), car déictique sur le plan de l'énonciation, il constitue une anaphore notamment mémorielle sur le plan de l'énoncé.

5.4.1. Se désigner par un GN dans les *appréciations* et les *réprimandes*

Si l'enseignant inscrit l'élève par son prénom dans son énoncé, il n'en est pas de même pour se désigner lui-même, en aucune façon. Il utilisera, nous l'avons vu, les personnes 1 et 4, liant ainsi *sujet énonçant* et *sujet communicant*, laissant ouverte, en apparence, la possibilité d'interlocution. Il peut cependant utiliser des groupes nominaux qui le désignent indirectement, mais sans ambiguïté, le nom du professeur scripteur étant restituable, car indiqué dans l'espace prévu à cet effet, dans les bulletins, les réprimandes et les signatures. Nous pouvons alors considérer ces emplois routinisés de groupes nominaux – indépendamment présents dans les *appréciations*, générales, du primaire et du secondaire, et les *réprimandes*, comme des descriptions définies auto-référentielles axées sur le rôle social. Ceci permet d'éloigner de la singularité la plus mince le *sujet communicant* du *sujet énonçant*, et de lui donner une potentielle pluralisation-universalisation référentielle : ce n'est pas l'individu qui écrit, qui parle de lui-même, potentiellement objectable, mais son statut socioprofessionnel, masque universalisant permettant d'exprimer son avis, de porter une évaluation sur le travail ou comportement d'un élève, en tant qu'élève. Ce qui crée, par cette routine, un modèle institutionnel qui possède un rôle distanciateur sur la scène énonciative, accentue une forme de gravité, de solennité, car ce choix énonciatif refuse l'intersubjectivité par la mise à distance de soi et de l'autre.

5.4.1.1. L'étiquette du métier

L'exemple le plus courant reste, pour l'enseignant, de se désigner par l'étiquette de son nom de métier : il s'agit d'une expression référentielle destinée à désigner, certes, l'être individuel, mais sous son statut professionnel interchangeable avec d'autres du même groupe, soit : *le professeur*, que l'on

retrouve également avec le déterminant possessif *son professeur*, mais *le maître* ou *la maîtresse* dans le premier degré. Il est à noter une petite différence primaire/secondaire : le terme de professeur est jusqu'à présent toujours lisible sous la forme masculine, malgré la féminisation des noms de métiers (ainsi que la profession), alors que les professeurs des écoles n'utilisent pas cette étiquette officielle, conservent l'usage et distinguent en genre les termes *maître* et *maîtresse*.

[217a] **Victor** a eu un comportement inacceptable envers **son professeur**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine. (5^e)

[217b] **[Ø₃]** a eu un comportement inacceptable envers **son professeur**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

[217c] **Victor/[Ø₃]** a eu un comportement inacceptable. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

Comme nous l'avons dit *supra*, si l'élève *Victor* ne souffre pas d'ambiguïté référentielle et peut donc s'affranchir de la mention de son prénom par l'ellipse, *son professeur* non plus. En revanche, s'il est admis que nous pouvons omettre cette précision en [217c], nous ne pouvons remplacer la description définie par le nom propre correspondant, au risque de ne plus considérer le référent comme l'énonciateur, comme en [217d].

[217d] #**Victor** a eu un comportement inacceptable envers **M./Mme Falampin**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

[217e] # **Victor** a eu un comportement inacceptable envers **moi**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

[217f] ? **Tu** as eu un comportement inacceptable envers **ton professeur**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

[217g] # **Tu** as eu un comportement inacceptable envers **moi**. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine.

En [217e], si nous tentons de substituer *son professeur* par le pronom personnel de première personne correspondant au *sujet énonçant*, ici *moi*, le résultat n'est pas satisfaisant, beaucoup trop singularisant et opposé, de fait, aux autres. Dans ce cas, le message ne serait pas le même : cet énoncé suggérerait que l'élève n'a un *comportement inacceptable* qu'envers cet enseignant en particulier, alors qu'il semble clair que la mention *pour l'année prochaine* n'implique pas lui-même en exclusivité. D'autre part, la manipulation [217f] empêche de nouveau d'analyser *ton professeur* comme l'énonciateur, qui serait une personne tierce médiatrice entre les deux. Quant à l'exemple [217g], il ne serait envisageable qu'à l'oral.

Dans les *réprimandes*, nous retrouvons le même type d'utilisation, à ceci près que, même si l'espace consacré à ce génère est contraint, l'enseignant juge nécessaire ou important de les formuler de cette façon, afin de se désigner, sans ambiguïté par l'étiquette de son statut, et non comme ayant subi une provocation personnelle. La mention du manquement répréhensible par un *sujet*

énonçant associé au statut de *professeur* à la troisième personne rompt la possibilité intersubjective d'une objection : seul le *professeur* possède ici la capacité de communiquer, de manière unilatérale :

[211] Ne cesse de bavarder et répond à son professeur

[216a] Bavarde et répond à son professeur qui lui en fait la remarque

Mêmes remarques pour les exemples [218] et [219], à une différence près : l'article défini, en comparaison avec le déterminant possessif, active une autre étape de généralisation et éloigne la référence de l'individu singulier, pour constituer une double saisie de personne : l'individu singulier à un instant T ou pendant une période, mais possiblement d'autres individus susceptibles d'incarner l'étiquette métier.

[218a] Musique : Assez bon trimestre. Thomas doit fournir plus d'efforts et rester respectueux de *l'enseignant*, s'il souhaite que cela soit réciproque.

[218b] Musique : Assez bon trimestre. *Tu* dois fournir plus d'efforts et rester respectueux de *l'enseignant*, (si *tu* souhaites que cela soit réciproque).

[219a] AG : Très bon trimestre, Yoan a un peu pris confiance en lui ce trimestre mais s'est aussi facilement opposé aux remarques faites par ses pairs ou par *le professeur*. Cela dit il reste très impliqué dans l'approfondissement des connaissances, c'est très bien. (5°)

[219b] AG : Très bon trimestre, *tu* as un peu pris confiance en *toi* ce trimestre mais *t'es* aussi facilement opposé aux remarques faites par *tes* pairs ou par *le professeur*. Cela dit *tu* restes très impliqué dans l'approfondissement des connaissances, c'est très bien.

Dans ces deux exemples, le *sujet énonçant* utilisant le groupe nominal autonome pour se désigner n'est pas incompatible avec la deuxième personne s'adressant directement à l'élève. En revanche, si nous avons vu que lorsque ce groupe nominal commence par un déterminant possessif, il ne se combine pas aisément avec un *tu* destinataire, certains énoncés combinent successivement *je* énonciateur et *la maîtresse* sans que cela ne remette en question la référence de chacun des deux, comme en [220] et contrairement à [217f] :

[220a] Un très bon début d'année pour Camille. Toutes les compétences du début de CP sont acquises. Il doit toutefois faire un effort de comportement en classe pour moins bavarder et éviter de faire des commentaires sur tout ce que *la maîtresse* ou ses camarades peuvent dire. *Je* te félicite pour ton travail !

[220b] # Un très bon début d'année pour Camille. Toutes les compétences du début de CP sont acquises. Il doit toutefois faire un effort de comportement en classe pour moins bavarder et éviter de faire des commentaires sur tout ce que *je* peux dire. *La maîtresse* te félicite pour ton travail !

La première partie de l'*appréciation*, intégralement rédigée à la troisième personne (élève + enseignant), dresse un bilan positif sur les compétences et négatif à propos du comportement, et ces remarques s'adressent aux parents. L'*accessit* est pleinement subjectif et adressé directement à l'élève. Dans ces circonstances, cela ne peut fonctionner que dans l'ordre $GN_i > PP_i$, une inversion $PP_i > GN_j$ s'avèrerait hautement improbable pour la cohésion textuelle : si le *sujet énonçant* se positionne en tant que *sujet communicant* au travers de la description définie autonome *la maîtresse*

en [220a], puis assume pleinement sa posture d'énonciateur subjectif pour apposer l'*accessit*, l'inverse n'est pas possible, alors que les formulations du type [221], pourtant syntaxiquement équivalentes, le sont :

[221] Le conseil de classe félicite Perrine pour son sérieux et son excellent travail. Quelques efforts de participation orale sont néanmoins attendus au prochain trimestre, notamment en anglais.

5.4.1.2. Le groupe nominal collectif

Dans les *appréciations générales*, le groupe nominal de troisième personne désignant *a minima* l'enseignant *sujet énonçant* peut être collectif, ce qui s'avère relativement logique : lorsqu'il s'agit de s'exprimer au nom d'une équipe pédagogique, l'addition des voix (parfois discordantes) ne suffit pas à la constituer comme un avis homogène. Nous avons vu précédemment que le groupe nominal de troisième personne autonome, de par cet éloignement de la singularité, est susceptible de renvoyer à plusieurs référents individuels, mais un groupe nominal au singulier peut également renvoyer à un référent collectif, à savoir, plusieurs personnes d'une équipe ponctuelle, génériquement étiquetée *le conseil de classe*, indépendamment des noms des enseignants le constituant, cependant aisément restituables. Cette formulation permet de réunir les *appréciations* diverses autour de l'avis d'une équipe indivisible. Nous avons sélectionné quelques exemples relativement typiques et similaires, très routinisés et solennels, souvent liés à une formulation d'*accessit* :

[221a] **Le conseil de classe** félicite **Perrine** pour son sérieux et son excellent travail. Quelques efforts de participation orale sont néanmoins attendus au prochain trimestre, notamment en anglais.

[221b] **Nous (te)** félicitons (**Perrine**) pour son/ton sérieux et son/ton excellent travail. Quelques efforts de participation orale sont néanmoins attendus au prochain trimestre, notamment en anglais.

[222a] Malgré les efforts fournis ce trimestre, les résultats sont en légère diminution. Ainsi afin qu'**Adrien** ne baisse pas les bras, **le conseil de classe** l'encourage à travailler davantage au prochain.

[222b] ? (...) Ainsi afin que **tu** ne baisses pas les bras, **le conseil de classe** t'encourage à travailler davantage au prochain.

[222c] ?? (...) Ainsi afin que **tu** ne baisses pas les bras, **nous** t'encourageons à travailler davantage au prochain.

Lorsque le *sujet communicant* est collectif (même si, rappelons-le, un seul individu rédige l'*appréciation*), nous nous retrouvons dans une configuration permettant, à la fois la distance vis-à-vis d'un individu unique par une pluralité interne au groupe nominal, pluralité accentuée par l'anaphore mémorielle de ce que dénote le groupe *conseil de classe* indépendamment de l'établissement, et la proximité énonciative avec la *deixis* marquée par la performativité des félicitations ou encouragements en [222]. C'est la raison pour laquelle une substitution par la personne interlocutive *nous* est possible en [221b], et plus difficile en [222b] et [222c], puisque, dans ces énoncés, l'explicative de but *afin qu'il ne baisse pas les bras* ne peut raisonnablement pas s'adresser à l'élève, mais le circonstant *au prochain [trimestre]* possède une valeur référentielle

déictique. De nouveau, le groupe nominal sous forme de description définie s'inscrit dans l'*anadeixis*. Éloigné de la *deixis* stricte par la troisième personne, qui plus est collective, dénote une étiquette institutionnelle dépersonnalisée : il ne s'agit pas d'une description définie pouvant s'apparenter à une « non-personne » qui serait complètement détachée de la situation d'énonciation. Cette remarque constituera un élément important de la synthèse en §5.6.

5.4.1.3. L'enseignant énonciateur étendu

Si les précédents exemples utilisaient le singulier pour des référents pluriels, privilégiant l'unité et la solennité pour synthétiser l'avis de l'équipe pédagogique dans une formulation conjointe, nous trouvons quelques exemples qui usent du pluriel généralisant ou générique local, pour désigner un énonciateur particulier dans un contexte particulier. Cette stratégie énonciative dilue la singularité de l'énonciateur, par le biais d'un groupe nominal faussement collectif qui accentue la faute de l'élève, en supposant que, si l'élève *montre une attitude irrespectueuse face* à un adulte, il est susceptible de le faire avec l'ensemble des adultes de l'école (et peut-être en dehors) car, même si ce n'est pas explicité, le pluriel peut être interprété comme générique :

[223a] C'est un bilan fragile pour **Timéo** qui a des difficultés certaines mais qui dans l'ensemble cherche à bien faire. **Nous l'encourageons** à poursuivre ses efforts tout en montrant une attitude respectueuse face **aux adultes**.

[223b] # C'est un bilan fragile pour **toi** qui as des difficultés certaines mais qui dans l'ensemble cherches à bien faire. **Nous t'encourageons** à poursuivre tes efforts tout en montrant une attitude respectueuse face à **nous**.

[223c] # C'est un bilan fragile pour **toi** qui as des difficultés certaines mais qui dans l'ensemble cherches à bien faire. **Je t'encourage** à poursuivre tes efforts tout en montrant une attitude respectueuse face à **moi**.

Dans cet exemple, la subjectivité incarnée par *nous* laisserait entendre une distance entre l'énonciateur et les adultes concernés par le manque de respect, une médiation opérée par l'énonciation, entre le *sujet énonçant* et le double *sujet communiquant* étendu. Cette médiation passant par la distanciation et la pluralisation effective de la troisième personne, le rétablissement de la personne 4, même si elle concerne concrètement le ou les mêmes référents, n'est pas possible [223b], trop proche de la singularité, ce que prouve encore davantage l'impossibilité de la substitution avec la première personne [223c].

La pluralisation peut également s'opérer par le singulier *l'adulte*, encore plus généralisant car potentiellement indéterminé malgré la mention d'un événement particulier apparemment répété :

[224a] Résultats insuffisants. **Louison** a gâché son année de 5e, ne pensant qu'à bavarder, n'hésitant pas à mentir et tenir tête à **l'adulte** pour se défendre. Ce comportement est INADMISSIBLE !

[224b] # Résultats insuffisants. **Tu** as gâché ton année de 5e, ne pensant qu'à bavarder, n'hésitant pas à mentir et **me** tenir tête pour **te** défendre. Ce comportement est INADMISSIBLE !

En [224b], le passage de la troisième personne aux personnes interlocutives ne fonctionne pas dans le genre, et certains passages du type *pour te défendre* prennent une autre coloration : ce face-à-face remettrait en scène un événement sur le mode attaque/défense entre l'élève et l'adulte particulier, l'adulte prenant la place de celui qui *attaque* et dont l'élève devrait *se défendre*, ce qui lui est reproché ici. Cette configuration énonciative est improbable, puisqu'elle dévie du message initial en faisant basculer énonciateur et destinataire dans un conflit de personnes individuelles sans médiation. L'objectif en [224a] est bien entendu l'inverse : à savoir, que les parents de l'élève reprennent en main leur rôle éducatif et interviennent pour que les agissements soulignés cessent, dans n'importe quelle circonstance impliquant *l'adulte*, puisque si *ce comportement est inadmissible* du point de vue de l'adulte scripteur en particulier, il l'est aussi du point de vue tous les adultes.

[64] Physique-Chimie : 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. (3^e)

Le constat est quelque peu similaire en [64], à la différence près qu'en 3^e, l'enseignante s'adresse principalement à l'élève, évoque un comportement qui a eu lieu dans sa classe lors du trimestre, et se positionne en tant que représentante *adulte*. L'énonciateur est alors étendu potentiellement aux autres adultes, et ne considère pas ce comportement comme un fait isolé et un manque de respect envers elle personnellement.

Une autre manière, pour le scripteur enseignant, de se désigner de manière étendue et généralisante, consiste à utiliser parfois le groupe nominal *l'autorité*, ce que nous interprétons comme une étape supplémentaire dans la construction d'un statut universalisant, susceptible de synthétiser la représentation de valeurs éducatives auxquelles il est nécessaire d'adhérer, tout du moins les parents, si ce n'est l'adolescent, bien entendu :

[225] Résultats satisfaisants. J'attends néanmoins une attitude positive face à l'autorité et moins d'amusements. (4^e)

[226] L'attitude de refus du travail et de toute autorité a fini par gâcher complètement cette année de quatrième. Il faut envisager des solutions autres pour la suite de la scolarité. (3^e)

Dans ces circonstances, le *sujet énonçant* disparaît tout à fait derrière un *sujet communiquant* générique, malgré un *je* en [225], une étiquette institutionnelle qui dépasse même le cadre scolaire, la *personne délocutée* ou *personne logique* n'étant même plus une personne, en comparaison avec *l'enseignant, le professeur, ou le/les adulte(s)*, mais un concept abstrait inattaquable.

5.4.2. Le nom élève : exclusivement à la 3^e personne

Concernant la manière dont l'enseignant parle de l'élève à la troisième personne, le fait de langue le plus récurrent est le groupe nominal sans détermination dans les phrases averbales, ou un groupe

nominal étendu avec détermination indéfinie. Nous ne développerons pas ce point dans ce paragraphe, puisqu'il sera développé en *Partie III ; chap. 3*. Voici quelques exemples de ces occurrences :

[227a] Bon travail et bonne participation, **élève** sérieuse et agréable.

[227b] # (Morgane,) tu es/vous êtes une **élève** très sérieuse et agréable.

[228a] Adrien est un **élève** sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

[228b] # (Adrien), tu es un élève sérieux qui fait beaucoup d'efforts

[229a] 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.

[229b] # (...) Tu es un **élève** qui a de bonnes connaissances et qui travaille sérieusement. C'est très bien, il faut continuer ! Cependant, tu as parfois du mal à canaliser ton énergie en classe.

La particularité de l'utilisation de ce groupe nominal pour désigner l'élève, c'est qu'il s'éloigne de l'intersubjectivité, s'inscrit dans une forme de solennité marquée par l'étiquette du statut de l'élève, avant un bilan qui s'adresse davantage aux parents qu'à l'enfant, qui doit correspondre à ce qu'on attend d'un élève. En effet, nous ne pouvons, dans les générèmes des *appréciations*, combiner l'adresse et la deuxième personne avec le groupe nominal de troisième personne, pourtant grammaticalement correctes, comme nous pouvons le voir en [227b], [228b] et [229b].

Ce qui est également intéressant, c'est ce que nous ne trouvons pas : dans ces circonstances, et dans aucune occurrence constituant notre corpus de près de 3000 bulletins et bilans scolaires, nous ne lisons la formulation *cet(tte) élève*, ce qui a attiré notre attention.

[227c] # Bon travail et bonne participation, cette **élève** est sérieuse et agréable.

[228c] # Adrien est cet **élève** sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

[229c] # Bon trimestre. Cet **élève** 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.

De la même manière que pour le pronom personnel *il* ou *elle*, le groupe nominal commençant par le déterminant démonstratif a besoin d'un antécédent (s'il n'est pas déictique). Ici, il n'est effectivement pas déictique, et n'a pas d'antécédent exprimé. D'autre part, et nous le verrons en *Partie III ; chap. 3*, l'utilisation du mot *élève* renvoie l'élève réel à des catégories d'élèves, ce qui rend incongrue l'utilisation du mot s'il ne véhiculait que le sème micro-générique : *inscrit dans cet établissement scolaire* :

[230] Quel plaisir de travailler avec une telle élève ! Maëlyne est une enfant agréable, intéressée, intéressante et cultivée ! Il faut continuer dans ce sens car je pense que l'école pour elle est un lieu rassurant et régulateur. (MS)

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 co-texte. La classification impliquée par le démonstratif est généralement

décrite comme déictique. Les emplois anaphoriques standard impliquent, de leur côté, un antécédent aisément accessible visuellement dans le co-texte, de la même manière que pour *il/elle*. Ces deux raisons expliquent pourquoi *Ce + N-élève* ne se trouve ni dans les *appréciations* ni dans les *réprimandes*. Ajoutons à cela, et c'en est peut-être la raison principale, la particularité subjective du démonstratif décrite par Kleiber (2006), pour qui, dans un groupe nominal, l'article défini sera plus objectif, alors que le démonstratif, en tant que « marqueur de centre déictique », garde saillante la perspective de l'énonciateur. Or, comme nous venons de le voir dans les précédents paragraphes, puis à l'aide du groupe nominal, les enseignants masquent leur point de vue vraiment personnel sous leur statut socioprofessionnel : leur *sujet énonçant* porte le masque du *sujet communiquant* métier, et non le *sujet pensant* individu.

Un démonstratif marquerait une observation affective, spontanée et exclamative, et maintiendrait la responsabilité du locuteur, alors que le responsable de l'énonciation est un représentant de l'Institution, voire l'Institution abstraite elle-même, ce qui manquerait de cohérence.

Nous trouvons cependant, rarement, des occurrences avec « démonstratif insolite » (Gary-prieur et Noailly, 1996), dont le référent lexical est inaccessible et renvoie à un rôle. Observons l'exemple [231] où le démonstratif est en position attributive :

[231] AG : 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 co-texte. Il ne s'agit donc pas d'un emploi situationnel, ni anaphorique, et peut être étiqueté de plusieurs manières, selon Kleiber (2006), qui rappelle Bühler (1982 [1934] : *deixis am pantasma*, 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.

5.4.3. Synthèse intermédiaire : une ou plusieurs 3^e personne « anadéictiques »

Parler de soi à la troisième personne, comme on le dit couramment, semble être un leurre si l'on considère que se nommer par son nom propre, un groupe nominal ou un pronom personnel de troisième personne est équivalent sur un axe paradigmatique, comme le suggèrent les grammaires scolaires. Dans les faits, que ce soit en langue ou en discours, il n'en est rien. On ne parle pas

réellement de soi à la troisième personne, mais on utilise un nom susceptible d'être sollicité comme un *sujet énonçant*. Ce qui implique que le nom ne se défait pas de son sème humain qui le situe dans un espace d'interlocution possible, comme César ou Néron, comme Alain Delon ou Maman, et comme un professeur incarné dans son rôle lorsqu'il s'exprime au travers du filtre du genre *épistolaire éducatif*.

Selon la conception de Culioli, l'énoncé définit le cadre dans lequel il est interprété, le scénario énonciatif dans lequel il s'inscrit, qui fait partie intégrante du sens que l'énoncé produit, l'énonciation étant perçue comme processus de construction de sens, et non comme simplement l'acte articulatoire d'un locuteur, un processus de construction de « valeurs référentielles », au niveau intermédiaire construit par la langue entre la réalité et la cognition. Nous avons ajouté sur la *figure 81f* ci-après la suite de la construction de la personne à partir des générèmes particuliers de l'*épistolaire éducatif* convoqués plus haut, l'étiquette du genre devenant, à ce moment-là, essentiel à la compréhension de ce qui se joue en termes de personnes.

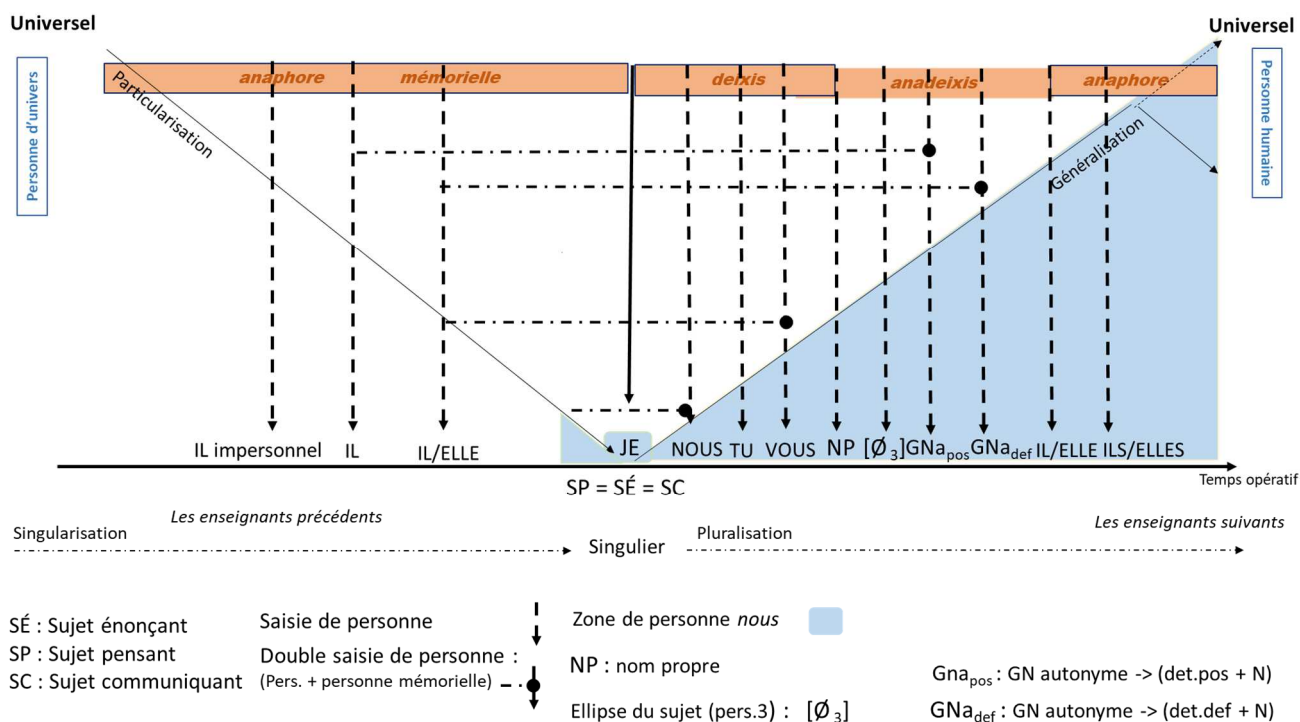


Figure 81f. La personne de l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume (+GN)

Nous l'avons complété avec les groupes nominaux autonomes, et leur inscription dans l'*anadeixis*, qui, rappelons-le, commençait à partir du nom propre, placé à la limite entre la *deixis* pure et le commencement de l'*anadeixis*. Le nom propre et ses assimilés gardent la possibilité d'interlocution, et commencent à distinguer le genre grammatical : un mouvement de pluralisation potentielle se produit donc avec le nom propre.

Nous avons conscience que ce postulat est discutable, puisqu'il demeure un lien entre les critères définitoires et les utilisations de l'ellipse et du nom propre : par exemple, l'ellipse des *réprimandes*

nous aura fait rapprocher, dans un premier temps, le sujet vide du départ de l'*anadeixis* et placer le nom propre ensuite sur le schéma. Dans ce cas, le nom propre est-il lui-même une forme ellipse qui s'ignore ? Un point commun : une particularité indexicale de la troisième personne, intermédiaire, scalaire entre *deixis* et anaphore, d'où l'impossibilité pour certains genres, de commencer par *il* anaphorique ou *ce N*. Un peu plus loin, donc, l'absence de sujet de troisième personne, non marqué sémantiquement, est un intermédiaire entre une situation d'énonciation potentiellement réciproque, intersubjective, et l'éloignement maximal de l'intersubjectivité. Même s'il s'agit de la troisième personne, le destinataire n'en est pas totalement exclu car une co-construction est nécessaire à la compréhension de l'énoncé, d'autant plus que l'énonciateur zéro des machines automatiques et des étiquettes de soda rend encore plus nécessaire la présence d'un lecteur pour que le message ait une raison d'être.

Les groupes nominaux autonymes ont ceci d'intéressant qu'ils semblent *a priori* exclure la possibilité d'interlocution, mais nous pouvons l'assimiler à une distance assimilable à celle de la politesse, ou d'une forme de solennité marquée. Ils ne sont pas totalement exclusifs de l'interlocution à partir du moment où ils permettent le performatif, du type *le conseil de classe te félicite*. En revanche, les « personnes d'univers » sont convoquées en même temps que la production de l'énoncé, par le biais de ces groupes nominaux qui saisissent à la fois le *sujet communicant* et l'anaphore mémorielle correspondant au contenu lexical du groupe nominal.

Nous basculons ensuite dans l'anaphore complète à partir des pronoms *il/elle*, que nous ne pouvons en aucun cas assimiler à toutes les morphologies de troisième personne, puisque, d'une part, ils sont anaphoriques sans exception, et d'autre part, ils excluent totalement leur référent de l'espace d'interlocution (réellement ou symboliquement). Ce sont les seuls qui sont assimilables seulement à la « non-personne » de Benveniste, et non les autres morphologies.

Ainsi, en fonction des genres de discours, peut être mise en jeu l'identité du sujet (Charaudeau, 2009). Il s'agit alors d'interroger le double rapport du sujet en tant qu'individu discursif et social en fonction de ces choix énonciatifs, et de comprendre comment se régule l'interrelation entre ces deux modes. Dans *l'épistolaire éducatif*, les enseignants produisent inconsciemment, par mimétisme, et en tirant profit de l'ubiquité de la troisième personne, une « combinaison [qui] produi[t] un "je-nous", une identité du singulier-collectif » (Charaudeau, 2009). Par ailleurs, comme pour asseoir cette considération, les rares utilisations du démonstratif, ainsi que celles qui ne s'y trouvent jamais, montrent, quant à elles, que le SN démonstratif parle à partir d'un point de vue unique et subjectif, une perception égocentrée (Kleiber, 2006) qui n'est pas compatible avec le genre, mais le sera avec d'autres. Dans le même ordre d'idée, les pronoms *il* et *elle*, résolument anaphoriques, excluent une colocation probable sans ancrage textuel préalable ou monstration contextuelle réelle. C'est là toute

la différence avec d'autres genres de discours pourtant très semblables. Nous allons maintenant comparer les occurrences des groupes nominaux, dans les *comparables*, particulièrement s'ils sont introduits par un déterminant démonstratif, voire exclamatif, afin de comprendre les subtilités linguistiques de ces points communs et différences, et confirmer ou relativiser nos hypothèses.

5.4.4. Le groupe nominal dans les *comparables*

L'absence de détermination et certaines phrases averbales sont récurrentes dans les genres sélectionnés. Ce point devrait faire l'objet d'une étude plus poussée, mais ce court paragraphe permettra de relever points communs et différences entre les genres, notamment sur le rapport avec la personne à référent humain ou non-humain. Cette étude méritera une focalisation à elle seule, à savoir, la détermination grammaticalement correcte ou agrammaticale dans certains genres, ainsi que la comparaison d'expansions du nom doxiques ou non doxiques. Les occurrences de *comparables* sélectionnées nous permettront de comparer l'utilisation syntaxique et sémantique des groupes nominaux et ce qu'ils désignent, toujours en lien avec l'énonciation et le rapport aux personnes (référents humains ou non-humains, par exemple).

Dans ce passage, nous allons reconvoquer les *comparables* pour y observer l'absence de détermination, ainsi que certaines phrases averbales, leurs expansions du nom ainsi que la détermination démonstrative et la détermination exclamative. L'intérêt sera de constater que l'absence de sujet serait peut-être à mettre en relation avec l'absence de détermination (que nous affinerons en *Partie III ; Chap.3* autour du mot *élève*, fréquente autant dans les occurrences du type *élève agréable*, ou *cheval plus à l'aise au trot monté, il peut néanmoins viser un accessit*. Ici donc, même si nous n'avons pas le temps de développer dans tous les genres de discours, nous pouvons retrouver des similitudes avec des groupes nominaux qui désignent le *sujet* logique évalué ou à évaluer. Nous trouvons alors des occurrences du type *jument de classe* ou *élève discret*. En revanche, pour les exclamatifs, la différence est nette entre [C48], [99] et [247] :

- [C48] Quelle jument ! Déjà excellente l'hiver dernier avec son succès dans le Cornulier puis une troisième place dans le prix d'Amérique, Flamme du Goutier a répété cet hiver s'imposant la semaine dernière pour la deuxième fois dans le Cornulier sur un chrono canon. Son entourage suit exactement le même programme qu'en 2022. Sans incident, elle devrait lutter pour un bon classement.
- [99] Quelle chute des résultats ! Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, on ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire.
- [247] Quel plaisir de travailler avec une telle élève ! Maëlyne est une enfant agréable, intéressée, intéressante et cultivée ! Il faut continuer dans ce sens car je pense que l'école pour elle est un lieu rassurant et régulateur. (MS)

Cette comparaison est intéressante dans la mesure où, nous voyons que l'objet ou l'animal évalué est actualisé par cet exclamatif, mais jamais l'élève directement. De la même manière que [Ce + N] impossible dans le genre. Ainsi, malgré des similitudes de routines *a priori*, certains de ces points sont totalement différents, et montrent bien que, dans le genre et l'énonciation elle-même, la prise en compte de tous les sujets est indispensable dans l'analyse initiale de : *qui parle à qui ?*

5.5. Qui est *ON* ?

Le pronom personnel *on* est souvent jugé trop familier, trop vague, ou trop équivoque pour constituer un *vrai* sujet, alors même qu'il ne peut remplir que ce rôle syntaxique : son « emploi systématique à la place de *nous* est un vulgarisme » (Wagner & Pinchon, 1962 : 199). Le fait que les enseignants découragent d'utiliser *on* à la place de *nous* à l'oral en classe se retrouve parfois dans les rapports de stagiaires, dont nous pouvons établir un exemple grâce à l'extrait ci-dessous, rapport rédigé par la tutrice de cette jeune enseignante :

La différenciation de son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun reste à renforcer : Madame ■■■ va au bout de ce qu'elle a prévu malgré tout.

Sa posture d'enseignante n'est pas enclenchée : sa voix reste basse (les élèves ne l'entendent pas au fond de la classe), elle utilise une formulation en « on ». Ce qui ne permet pas d'impliquer tous les élèves de la classe. La question de l'oral est centrale, les élèves sont peu en activité.

Le climat de classe s'en ressent et n'est que peu propice aux apprentissages. De ce fait, la gestion du groupe est difficile.

Figure 100. Extrait de rapport de professeure des écoles stagiaire

Nous verrons dans ce paragraphe que la question initiale posée par son titre fait en sorte d'élargir la question de la saisie de personnes et/ou zones de personnes, dans la mesure où nous avons considéré qu'elles pouvaient dépendre des genres de discours.

Ainsi, puisque *on* est souvent utilisé à la place de *nous*, n'y aurait-il pas également une *zone de on* adaptable à notre schéma (*figures 81* : représentation de la personne sur le tenseur binaire de Guillaume) et superposable à notre *zone de nous* ? L'intérêt de la mise au jour d'une zone de personnes sera justifié par les occurrences lisibles dans les *générèmes de l'épistolaire éducatif* par rapport au *comparables*. Nous observerons si, dans les bulletins scolaires et autres écrits éducatifs, l'utilisation de *on* est différente à l'intérieur de ce contexte, et ainsi déterminerons si cette *zone de on* proposée est spécifique ou généralisable : encore une fois, se pose la question de la pertinence d'intégrer les genres de discours à la description et analyse de la grammaire.

Revenons cependant au pronom *on* lui-même : son étymologie participe de cette notion de sujet, puisque *on*, d'abord orthographié *om*, puis *hom*, est issu du nominatif latin *homo*, qui signifie « homme ». Une instabilité grammaticale a rendu hésitante la catégorie du mot (Mazière, d'après Richelet, 1684), surtout avec l'utilisation de l'article défini *l'* en début de proposition qui, malgré

l'argument de l'euphonie, va dans le sens de l'hésitation nom/pronom. L'indétermination sémantique et référentielle, puis l'usage syntaxique assimilé à celui d'autres pronoms sujets, ont fini par le faire basculer du côté des pronoms indéfinis : « C'était autrefois un substantif masculin qui, par corruption, s'est réduit en une particule indéclinable, qui se joint avec les verbes impersonnels, & qui a la force d'un nom collectif, ou de plusieurs personnes, incertaines ou indéfinies. » (Mazière, 1994, d'après Furetière, 1690). L'accusatif *hominem*, a, de son côté, donné le nom commun *homme*. Cette racine commune existe dans d'autres langues, comme l'allemand où *man* s'est détaché de *Mann*.

Les discussions des académiciens, Vaugelas en tête, soulèvent le problème de l'accord du verbe avec *on*, s'agissant d'une « particule collective » (1694) mais « qui ne se joint jamais qu'avec la troisième personne » et peut être substitué par « quelqu'un ou quelqu'une ». Selon l'abbé Girard (1747 : 288-289)¹³², il fait partie des « proscrits », avec *y*, *en*, *personne*, *rien* :

(...) ON et PERSONNE servant à défigurer les gens en général, l'un affirmativement, l'autre négativement, et RIEN se comportant à l'égard des choses de même que *personne* à l'égard des gens, ils remplissent la place des substantifs en qualité de leurs substituts : et rappelant simplement l'idée d'un sujet, sans le fixer ni le nommer, ils font de véritables pronoms.

Au XIX^e, la confusion demeure, car *on* est parfois identifié comme un nom désignant l'universalité, puis comme un pronom indéfini susceptible de se substituer à tous les autres, dans la même entrée du dictionnaire :

On : s. indéf., se prend dans un sens collectif ou indéterminé sans distinction de sexe et marque l'universalité des personnes. (...) Par euphémisme, il peut s'employer au lieu d'un pronom personnel. (Bescherelle, 1865 : 749)

Au XX^e, demeure la désignation de pronom sujet « indéterminé » (Wagner & Pinchon, 1962 : 198), qui peut évoquer « une personne ou plusieurs », « un ensemble d'individus engagés collectivement », ainsi que sa possibilité de « se substituer à tous les pronoms grammaticaux pour traduire la distance qu'un locuteur veut établir entre lui et autrui », ou traduire des sentiments allant de l'affectif au mépris en passant par l'ironie. Une multitude de valeurs et de nuances qui n'ont eu de cesse d'intriguer les chercheurs.

Pour Bouquet (2007), la linguistique doit généraliser l'articulation entre la langue et la parole, et, pour cela, passe par des représentations capables de le figurer. C'est ce que nous essayons de faire avec les bulletins scolaires, d'où l'intérêt de nous appuyer sur les travaux de ce chercheur. Il montre que le morphème *on* « porte toujours le trait [+humain], et manifeste, plus encore que les autres "pronoms personnels", une extrême plasticité », puisqu'il véhicule une multiplicité de référents possibles, en fonction du contexte. Bouquet les synthétise en définissant plusieurs grands axes de valeurs, qu'il catégorise ainsi :

¹³² Orthographe modernisée.

- valeur de « locuteur amplifié » à l'oral, plus courante que la « variante hypercorrecte » *nous* ;
- valeur déictique des autres pronoms personnels ou « d'indexicalité extratextuelle » ;
- valeur anaphorique ou « indexicalité intratextuelle » ;
- valeur symbolique ou « actualisation privilégiée de sa valeur nominale ».

Bouquet (2007) sous-catégorise toutefois 103 valeurs différentes du morphème *on*, à partir des traits différentiels notés de la manière suivante, par exemple : [+/-IDX] (indexicalité), [+/-LOC] (locuteur), [+/-SING] (singulier), *etc.* Il intègre le concept « d'empathie », sous les traits [+/-EMP], si le référent de *on* est amplifié ou non. Le terme d'« empathie » réfère, selon Bouquet (2007), à « la valeur spécifique d'un morphème susceptible de régir la construction d'une "sphère" (ou classe) d'association autour d'un "centre" ».

C'est ce que nous représentons comme le « Moi » le plus mince sur le tenseur binaire de Guillaume dans les schémas 81 des paragraphes précédents, personne que nous amplifions de notre côté par une double saisie de personne, une « personne d'univers » préexistante, à laquelle s'ajoute une « personne humaine » et permet de créer, par son choix énonciatif, une distanciation d'avec le seul « Moi » singulier. Bouquet (2007 : §13) fractionne ses grands axes de valeurs de manière arborescente, en divisant en deux chacun des nœuds par valeurs opposées, comme ceci :

- I. : Division initiale : valeur sémiotique *vs.* valeur non sémiotique
- II.a. : Subdivisions de la valeur déictique, hors amplification
- II.b. : Subdivisions de la valeur déictique : amplification du locuteur
- II.c. : Subdivisions de la valeur déictique : amplification de l'allocutaire
- III. : Subdivisions de la valeur anaphorique
- IV. : Subdivisions de la valeur symbolique

Nous avons tenté de le schématiser, afin de clarifier l'utilisation concrète que nous pourrions tester avec nos occurrences, sans exhaustivité, sur l'arborescence de la *figure 101* : il faudrait y ajouter les distinctions de genre grammatical (déterminé, masculin/féminin ou indéterminé), de nombre, d'inclusion de tiers singulier ou pluriel, mais le schéma général en deviendrait difficilement lisible. De nouveau, l'outil informatique permettrait, dans cette circonstance également, un choix circonstancié en fonction de l'analyse des occurrences, et de matérialiser des passerelles d'une valeur à une autre, lorsque le besoin s'en ferait sentir, en suivant les étapes successives d'interprétation des énoncés, le cas échéant.

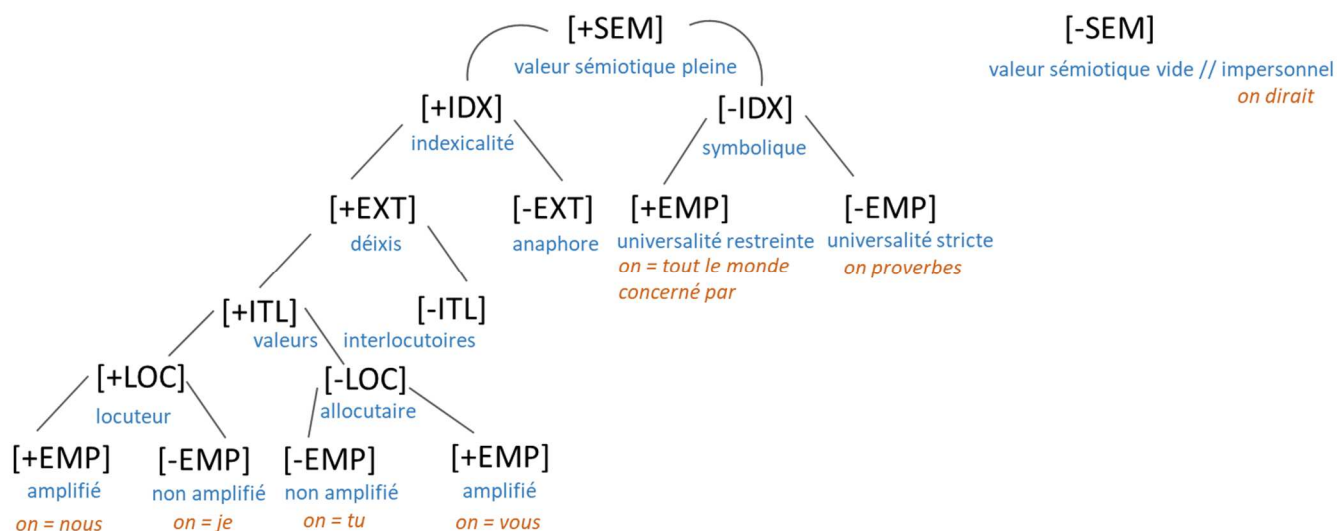


Figure 101. Arborescence de subdivisions de valeurs du morphème *on*, exemple, d'après Bouquet (2007)

Ce pronom indéfini épïcène « à facettes » (Fløttum, Jonasson, & Norén, 2007), peut renvoyer à des référents difficiles à identifier de manière précise, dans la mesure où tel ou tel genre de discours comporte un haut degré d'implicite ou non. Nous observerons lesquelles de ces valeurs le morphème *on* est susceptible de revêtir dans le genre *épistolaire éducatif*, particulièrement dans les *appréciations*, s'il apparaît dans les *réprimandes*, avant de comparer ces valeurs aux autres genres et savoir si ces utilisations sont ou non spécifiques. Pour cela, nous intégrerons cette fois les *comparables* aux paragraphes présentant les grandes valeurs retenues. Nous nous demanderons ainsi dans quelle mesure l'utilisation de *on*, conformément à son sens marqué historiquement par l'universalité des personnes, est susceptible de véhiculer une sorte de *parole officielle* qui porterait les valeurs éducatives de la communauté. Extensible, ce pronom, sous couvert d'indéfini potentiellement universel, établirait ou calculerait, sous son masque énonciatif polyréférentiel, une distanciation qui suggère la connivence de la part du ou des lecteurs de ces énoncés. Nous observerons, de paragraphe en paragraphe, si ce que nous pourrions souligner s'inscrit dans une ou plusieurs particularités du genre, ou dans une spécificité liée au morphème *on* dans la langue elle-même.

5.5.1. L'amplification du locuteur

La logique mathématique et arborescente dont Bouquet (2007) propose d'analyser les valeurs, par traits différentiels, des subdivisions du pronom *on*, nous conduisent à commencer par rechercher l'énonciateur derrière ce masque *a priori* indéfini. Nous commencerons par l'observer dans les *appréciations*, puis *parodies* et *réprimandes*, enfin dans les *comparables* pertinents. Nous verrons que dans l'*épistolaire éducatif*, nous le trouvons dans plusieurs occurrences, presque exclusivement dans le secondaire, occurrences qui ne sont pas toujours analysables de manière univoque, en raison

de la valeur communicationnelle du générique *appréciation*, qui s'inscrit inévitablement dans le temps. Le présent de l'indicatif complique nécessairement la valeur référentielle du *on*, en plus de son jeu avec la scène énonciative. Précisons toutefois que nous n'avons pas trouvé d'emploi familier dans *l'épistolaire éducatif*¹³³, ce qui semble *a priori* assez attendu de la part de professeurs qui font en sorte d'enseigner à leurs propres élèves de l'éviter, pour intégrer en mémoire une langue considérée comme plus correcte.

5.5.1.1. *ON* locuteur amplifié ou amplifiable dans les *appréciations*

Dans les paragraphes précédents, nous avons pu observer les différentes utilisations des pronoms personnels, personnes interlocutives, de l'ellipse et des groupes nominaux permettant aux enseignants de se désigner par l'étiquette de leur métier. Désormais, nous allons comparer quelques occurrences du pronom personnel *on*, dans les *appréciations*, afin d'interroger leur particularité éventuelle vis-à-vis des potentialités référentielles paraissant infinies pour un si petit mot. En formation des maîtres, ceux qui tentent le plus possible de ne pas utiliser le pronom défendu à l'oral, et d'enseigner à leurs élèves des formes jugées plus correctes à l'écrit, sont surpris de le lire dans les bulletins et bilans. Cependant, il ne semble pas inapproprié au vu du genre, et son utilisation se justifie en fonction des référents successifs qu'il désigne ou est susceptible de désigner. Il véhicule, lui aussi, une forme d'impersonnel, ce qui est paradoxal, à la fois en tant que pronom personnel à référent nécessairement ontologique, et du flou distanciel qu'il provoque pour un outil de communication personnalisé. Ce dernier paragraphe permettra également de lier l'utilisation d'un sujet à la forme verbale routinisée du présent de l'indicatif, qui sera l'objet du chapitre suivant.

Présentons quelques exemples où l'énonciateur s'incarne en *on* face à un « récepteur non-allocutaire » (Moirand, 1979) de troisième personne, l'élève :

- [232a] Nicolas a de bonnes capacités, il s'en sert mais pourrait faire encore bien mieux en faisant preuve de plus de concentration et en s'appliquant davantage. Il lui arrive souvent d'aller vite pour se débarrasser du travail, ce qui nuit à la qualité de ce dernier. Nicolas doit faire attention à la façon dont il se comporte, il aime bien faire rire les autres et faire des bêtises pour les amuser **mais ce n'est pas ce que l'on attend d'un élève**. Il ne semble pas toujours à l'aise avec son corps de grand. (MS)
- [232b] (...) il aime bien faire rire les autres et faire des bêtises pour les amuser **mais ce n'est pas ce que j'attends d'un élève**. (...)
- [233a] Très bon semestre. **Lana a de bonnes capacités et comprend ce qu'on lui demande de faire**. Elle doit faire encore un peu plus d'efforts concernant le soin et s'appliquer durant toute la durée du travail. (GS)

¹³³ Si nous avons rencontré *nous*, sans surprise, nous ne rencontrons pas la forme familière « *nous, on* », pourtant désormais lisible dans les dialogues présents dans la littérature de jeunesse ou réécritures modernisées de *classiques* type *Club des cinq* d'Enid Blyton.

- [233b] (...) **Lana a de bonnes capacités et comprend ce que je lui demande de faire.** (...)
- [234a] Marvin est un bon élève dans l'ensemble. Il peut s'avérer opposant à certains moments. Ses compétences sont satisfaisantes dans la plupart des domaines sauf en numération (**raison pour laquelle on lui a proposé de l'APC**). (GS)
- [234b] Ses compétences sont satisfaisantes dans la plupart des domaines sauf en numération (**raison pour laquelle je lui ai proposé de l'APC**).
- [235a] C'est juste correct, **si on compare avec le début de l'année**. Il faudra être sérieuse et travailleuse dès le début de la 5e pour ne pas perdre le fil. (6^e)
- [235b] C'est juste correct, **si je compare avec le début de l'année**. Il faudra être sérieuse et travailleuse dès le début de la 5e pour ne pas perdre le fil. (6^e)

Dans chacun de ces exemples, l'énonciateur est nécessairement impliqué, mais rien ne permet d'affirmer qu'il est réellement seul, ce qui est intéressant dans le contexte du genre de discours. C'est-à-dire que, dans ce cas, l'enseignant qui utilise *on* à la place de *je* ou de *nous*, (et malgré l'assimilation référentielle intuitive aux personnes interlocutives), se déplace sous une troisième personne. Cette dernière est à la fois *sujet énonçant* et *sujet communiquant* en tant qu'enseignant non désigné seulement comme tel, mais amplificateur de *sujets logiques connivents*, dans le même cadre spatio-temporel et hors-cadre, un cadre passé et futur, grâce au présent de l'indicatif. Nous nous retrouvons dans une configuration de valeurs référentielles qui suggèrent le schéma suivant, valeurs qui ne seraient pas oppositionnelles à partir de « l'empathie » ou amplification possible, à cause de la temporalité liée au genre, dont elle est indissociable :

([+SEM] ; [+IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [+LOC] ; [+EM] > [-EM] > [+EM])

Les occurrences de [232] à [236] possèdent donc une valeur sémiotique pleine, une indexicalité qui s'inscrit dans un genre lié à la *deixis*, qui possède des valeurs interlocutives impliquant un locuteur qui, par le passé, peut être influencé par des tierces personnes pour prononcer ces énoncés, ces conseils lesquels sont susceptibles d'être, sinon constatés, répétés par d'autres *je potentiels* dans le futur, si le conseil n'est pas suivi. Voyons maintenant ce qu'il en est dans les parodies, qui imitent certaines routines, et dans les *réprimandes*, si le scripteur enseignant s'inscrit parfois aussi dans son court énoncé par un *on* amplifiable.

5.5.1.2. *ON* locuteur amplifiable dans les *exercices* et les *réprimandes*

Les quelques occurrences comportant le pronom *on* dans les exercices d'écriture des stagiaires et les *réprimandes*, comparables aux exemples précédemment analysés, montrent de nombreuses similitudes notamment des routines, dont le pronom. Nous avons une occurrence dans laquelle *on* désigne le locuteur amplifié ou plutôt amplifiable dans les exercices issus de l'expérience avec les stagiaires, et quelques-unes dans les *réprimandes*, cependant moins aisées à analyser avec certitude.

Voyons plutôt :

[P11] Adeline est une enseignante à l'écoute de ses élèves ainsi que de l'équipe pédagogique. Elle sait remettre en question son enseignement **lorsqu'on lui fait des remarques**.

Dans cet exemple [P11], *on* désigne bien entendu le locuteur qui se détache de sa singularité pour que la remarque positive soit généralisable et ne soit pas considérée comme le seul point de vue du *sujet énonçant* et/ou *communiquant*. Tel est le cas également de l'exemple [P12], d'autant plus amplifiable que la remarque écrite a pu être la synthèse d'autres points de vue précédents ou collectifs, susceptibles d'être renouvelés par la suite.

[P12] Rebecca est une enseignante **que l'on peut qualifier d'autoritaire**, ce qui peut engendrer des conséquences sur le climat de classe. Néanmoins, sa bonne humeur au sein de l'école et de sa classe lui permet d'instaurer une confiance avec ses élèves et son équipe.

Nous retrouvons dans les *réprimandes* le même genre d'énoncé que dans les *appréciations* et les *parodies*, notamment le figement *quand on lui fait une remarque*, comme en [236] :

[236] Interrompt le cours, répond quand **on** lui fait une remarque

[237] Répond sans lever la main, intervient sans qu'**on** lui demande

Le contexte des *réprimandes* ne laisse pas d'ambiguïté sur le référent réel du *on* locuteur, de même qu'en [237], il s'agit bien entendu de l'enseignant qui rédige l'énoncé, mais l'utilisation de *on* à la place d'une première personne, ajoutée au présent de l'indicatif, a un effet généralisant, à la fois répétitif et susceptible d'être reproduit avec un autre individu, professeur ou non, indépendamment de son statut (non indiqué, contrairement au GN qui explicitait l'étiquette métier). Dans ces exemples, la schématisation des valeurs de *on* sera la même que celle des *appréciations*, c'est-à-dire une valeur sémiotique pleine avec valeur de locuteur non amplifié au moment de l'écriture, mais amplifiable, en amont et/ou en aval temporel de l'événement souligné dans la *réprimande*.

([+SEM] ; [+IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [+LOC] ; [+EM] > [-EM] > [+EM])

Observons à présent si nous arrivons aux mêmes conclusions avec certains *comparables*, ou dans quelle mesure le genre de discours est susceptible de modifier la construction grammaticale possible, ainsi que le curseur référentiel de la saisie ou zone de personne *on*.

5.5.1.3. *ON* locuteur amplifié/amplifiable dans les *comparables*

Malgré un espace commun à certains genres brefs, cette dimension spatiale n'est pas suffisante pour déterminer de manière générale des routines syntaxiques identiques, ainsi que des valeurs référentielles de personnes similaires. Dans les pronostics hippiques, dont la forme, rappelons-le s'approche à différents titres des *appréciations*, malgré l'apparition de l'antécédent correspondant au nom du cheval juste au-dessus ou à la gauche de l'énoncé, le pronom *on* est régulièrement utilisé à la fin du texte court, clôturant le bilan par l'avis du rédacteur. Ce dernier est parfois identifiable, parfois

non sans certitude absolue de la rédaction réelle de ces énoncés par les pronostiqueurs dont le nom est indiqué sur la page du journal, d'autant plus qu'il peut se trouver, sur la même page, plusieurs encadrés de pronostics, nominatifs ou non. En [C109a], [C110a], [C111a] et [C112a], nous reproduisons des pronostics authentiques, dont nous allons tester la substitution avec d'autres personnes grammaticales dont l'interprétation référentielle basique serait logique, tester sur le plan de l'énoncé leur possibilité ou agrammaticalité dans le genre :

- [C109a] Cokstile / Super cheval de vitesse, il a enlevé le Prix de Bourgogne 2022. Pour son retour en France dans le Bourgogne 2023, il n'avait jamais pu faire illusion (9^e). Il a de nouveau terminé loin dans le Belgique. **On raye.**
- [C110a] Kahuna / Extra à Deauville, 3 sur 3, et sur ce parcours, 2 sur 2, donc 1 victoire. Il effectué une rentrée, n'ayant plus été revu depuis juin, mais il vient d'aligner quatre succès. Sa valeur a explosé de 32,5 à 44,5 ! **On garde.**
- [C111a] Cleod'or/ Jamais vu à l'arrivée à Deauville en 3 essais, dans 2 échecs en 2 tentatives sur ce tracé. Dans les quintés, 1 sur 5, 4^e. Il n'a plus gagné depuis le 7 mai. Pourtant confirmé sur le sable, **on en préfère d'autres.** Tâche ardue.
- [C112a] Equus vincit/ Il s'est montré très décevant en dernier lieu. Déjà performant en terrain lourd, il tentera de remettre les pendules à l'heure. **On le rachète.**

Concernant le *on* considéré comme référentiel du locuteur amplifié ou amplifiable, nous avons testé *je* et *nous*.

- [C109b] # Cokstile / (...) Il a de nouveau terminé loin dans le Belgique. **Je raye.**
- [C109c] # Cokstile / (...) Il a de nouveau terminé loin dans le Belgique. **Nous le rayons.**
- [C110b] # Kahuna / (...) Sa valeur a explosé de 32,5 à 44,5 ! **Je garde.**
- [C110c] # Kahuna / (...) Sa valeur a explosé de 32,5 à 44,5 ! **Nous gardons.**
- [C111b] # Cleod'or / (...) Pourtant confirmé sur le sable, **j'en préfère d'autres.** (...)
- [C111c] # Cleod'or / (...) Pourtant confirmé sur le sable, **nous en préférons d'autres.**
- [C112b] # Equus vincit/ Il s'est montré très décevant en dernier lieu. Déjà performant en terrain lourd, il tentera de remettre les pendules à l'heure. **Je rachète.**
- [C112c] # Equus vincit/ Il s'est montré très décevant en dernier lieu. Déjà performant en terrain lourd, il tentera de remettre les pendules à l'heure. **Nous le rachetons.**

Malgré la grammaticalité de l'énoncé, *je* et *nous* pour désigner l'énonciateur ne semblent pas possibles dans le genre, la distance du « Moi » le plus singulier et l'absence de signature l'empêchant¹³⁴. De nouveau, mais sans qu'elle soit elle-même explicite, l'étiquette de l'expert pronostiqueur ne peut être réellement crédible à grande échelle si le rédacteur s'inscrit trop personnellement dans l'énoncé. D'autre part, la troisième personne ainsi que les *il/elle* anaphoriques éloignent l'énoncé de la *deixis* pure, et bloque un *nous*, qu'il soit singulier ou plus collectif. Il y aurait une dissonance énonciative trop brutale entre des personnes non identifiées mais s'approchant

¹³⁴ Cela dit, cela dépend des journaux : certains pronostiqueurs sont très suivis par les turfistes.

préférentiellement de la *deixis*, et la distance de la troisième personne, que ce soit concernant la référence au cheval ou pour renvoyer au scripteur, malgré l'utilisation du présent de l'indicatif et du passé composé, ainsi que le support presse écrite, qui ancrent l'énoncé.

D'autres genres de discours permettent une certaine familiarité et mêlent un style proche de de l'oral et ainsi *on* et *nous* dans leurs énoncés, s'inscrivant davantage au plus près de la *deixis* pure, ainsi les statuts sur les réseaux sociaux, la carte postale, certaines petites annonces sur Internet et certains messages de livres d'or, énoncés dans lesquels *on* est une reprise anaphorique amplifiée du scripteur ajouté à d'autres :

[C42] Envoyé aux caisses de grève 500 balles, et filé aussi à ma fille pour ses grèves. **On** devrait y arriver. Car le fric, c'est **nous** aussi finalement ! **On** le retire des banques et **on** le donne à la grève. (statut *Facebook*)

[C60] Salut Mamie et Papy,
On pense très fort à vous pendant les vacances **avec Papa et Maman**. **On** retrouve **nos** copains au club, c'est trop bien les vacances ! à bientôt, **Timéo** (carte postale)

[C114] Bonjour **nous** cherchons quelqu'un qui serais disponible pour venir chercher **mon mari à notre** domicile pour l'emmener sur son lieu de travail qui se situe au lycée viticole de avize. Il faut venir le chercher 6h a voir pour le retour. **On participe au frais d'essence**¹³⁵ (petite annonce sur Internet)

[C115] Merci vraiment pour ce moment magique ! **On a pu oublier le quotidien et les autres tracas**. Bon courage et bravo pour ce magnifique nid d'amour ! **N et T**. (livre d'or)

D'autres genres permettent une anaphore implicite puisque, même si le scripteur écrit son avis seul, les personnes concernées étaient plusieurs : ce qui est implicite en [C116] dans un avis sur un salon de thé sur Google, mais explicite et cataphorique en [C117], dans un avis *Blablacar* :

[C116] Un endroit magique tenue par une femme cultivée. Des thés exceptionnels. **On reviendra**.

[C117] À éviter, c'est un danger public ! **On** a eu un accident (parfaitement évitable s'il n'était pas stressé) sur l'A6 : **On est restés** 1h sous la pluie et en plein milieu de l'autoroute hors du véhicule. Distances de sécurité non respectées. Excès de vitesse. **3 passagers à l'arrière**. Conducteur stressé, ne communique pas. Je ne recommande pas.

Nous relevons des *on* dont la familiarité est moins évidente puisque cette familiarité semble feinte pour *faire jeune* dans les avis de la presse au cinéma : comparons l'avis d'un particulier en [C39], qui rédige en s'adressant aux lecteurs des avis et s'inscrit pas un *je* final dans son énoncé, et l'avis d'un journaliste, qui utilise un *on* stylistique en [C118] :

[C39] Excellent, du grand cinéma ! Un thriller bien ficelé des acteurs exceptionnels. **On s'ennuie pas une seule seconde**. Et le film monte en puissance de façon incroyable. Personnages bien travaillés. Et une histoire originale bien pensée. Allez le voir, vous serez pas déçus. J'ai adoré.

¹³⁵ Orthographe non modifiée pour ne pas dénaturer le registre familier que nous soulignons.

[C118] *Les Inrockuptibles* : **On est ici, maintenant, et l'actualité hurle entre chaque image.** (...) *The Dark Knight* [fait] le choix assumé du sérieux et du premier degré (...) désormais Batman avance dans une nuit épaisse, celle d'un concentré de fiction lourd du poids de l'époque.

La comparaison entre les genres de discours montre que l'utilisation du *on* comporte un certain nombre de différences malgré les similitudes liées à l'espace des genres brefs ou certaines formes syntaxiques proches. Les *comparables* montrent que le *on* dont la valeur inclut le locuteur ou le scripteur est souvent liée à une forme de familiarité proche de la langue orale, anaphorique en cas de locuteur amplifié, ce qui n'est pas le cas dans *l'épistolaire éducatif*, qui ne peut se permettre ce type de familiarité malgré certaines formes courtes. Ceci montre, encore une fois, que l'espace dédié aux genres n'est pas déterminant quant au choix des personnes sur la scène énonciative, et semble davantage un prétexte à l'économie, d'un sujet ou un autre, qu'une cause imputable au support.

5.5.2. *ON adressé à un allocataire : amplifiable et faux générique*

Voyons maintenant si nos conclusions à propos d'un *on* qui intègre le locuteur sont proches ou différent des cas où la valeur référentielle de *on* implique un allocataire, amplifié ou amplifiable, dans la mesure où cette valeur est susceptible de passer par une étape cognitive gnomique avant de désigner un ou plusieurs lecteurs, puis de potentiels lecteurs et/ou allocataires futurs.

5.5.2.1. *Quand on désigne l'élève dans les appréciations*

Les remarques du paragraphe précédent nous mènent à d'autres occurrences, dans lesquelles *on* désigne un *élève*, à qui l'on adresse une *appréciation* sans assumer pleinement une interlocution possible par le biais d'une distance énonciative, malgré le fait que l'enseignant l'intègre en tant que lecteur de l'énoncé. Comme nous le constatons ici, *on* est remplaçable par une personne *tu* interlocutive en [238b], et éventuellement un *vous*, sans que cela ne pose de problème syntaxique. La différence se situe sur le choix de s'adresser directement à l'élève ou non, à partir du moment où il s'agit d'un reproche, que l'enseignant euphémise plus ou moins par l'utilisation du *on*.

[238a] Peu de sérieux et de travail, **on cherche trop à s'amuser.**

[238b] Peu de sérieux et de travail, **tu/vous cherches/cherchez trop à t'/vous amuser.**

[238c] Peu de sérieux et de travail, **Gaëtan cherche trop à s'amuser.**

[238d] # Peu de sérieux et de travail, **il; cherche trop à s'amuser.**

Encore une fois, *on* troisième personne est remplaçable par le prénom de l'élève, mais non par le pronom anaphorique *il*, ce qui confirme à nouveau que ce dernier possède une valeur de troisième personne bien spécifique et non généralisable à l'ensemble de la troisième personne. Malgré les potentialités multiples de *on*, et son inscription paradigmatique au même titre que les pronoms de « troisième personne du singulier » dans les grammaires scolaires, nous ne pouvons pas

systématiquement le substituer à *il/elle*, puisque certaines configurations liées au genre de discours l'éloignent parfois tellement d'une troisième personne qu'elles ne l'acceptent pas en tant qu'anaphore stricte.

Par exemple, en [98] ci-dessous, l'utilisation de la troisième personne par le biais de *on* semble ne pas vouloir exclure les parents, ni les camarades dont on tient compte au sein de la classe, en imitant un énoncé gnominique. Ce que prouve également l'impossibilité de [98c], où *il* refuse de reprendre anaphoriquement le sujet de l'infinitif contrôlé par l'impersonnel *il faut* qui s'adresse nécessairement à l'élève, alors que *on* ne l'empêche pas :

[98a] Quentin a toujours été distrait mais ce trimestre il s'est également montré bavard et moins sérieux. Le bilan annuel n'est pas suffisant, et les difficultés s'installent. Il faut réagir et demander de l'aide **lorsqu'on ne comprend pas**.

[98b] (...) Il faut réagir et demander de l'aide **lorsque tu ne comprends pas**.

[98c] * (...) Il faut réagir et demander de l'aide **lorsqu'il ne comprend pas**.

Nous pourrions élaborer la même remarque avec l'exemple [100], qui montre la même configuration, à une différence près : le fait de *ratrapper les cours* peut éventuellement s'adresser aux parents, puisqu'ils aident généralement leur enfant à le faire. Dans ce seul cas, le remplacement de *on* par *il* anaphorique est probable en [100c], indépendamment du fait qu'il y a l'antécédent prénom et un *il* précédent :

[100a] Lévan est capable de faire mieux, il n'est pas toujours concentré en classe et le travail n'est pas toujours fait correctement. **Il faut rattraper les cours quand on est absent**. Attention, il faut apprendre le vocabulaire et les leçons d'un cours à l'autre.

[100b] (...) **Il faut rattraper les cours quand tu es absent**. (...)

[100c] (...) **Il faut rattraper les cours quand il est absent**. (...)

Nous voyons que la deuxième personne est tout à fait possible dans un contexte précis, même si elle est amplifiable à d'autres situations similaires. Le cas de la substitution par le prénom en [99c] est possible, mais *il* dépend, en revanche, de ce que permet la syntaxe de la phrase et l'agentivité des infinitifs non contrôlés :

[99a] Quelle chute des résultats ! Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, **on ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire**.

[99b] (...) Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, **tu ne sais plus ce qu'il faut faire ni comment le faire**.

[99c] (...) Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, **Luc ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire**.

[99d] (...) Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, **il ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire**.

L'exemple [99d], avec la substitution en *il*, exclut totalement l'élève de l'interlocution, ce que ne font pas, bien entendu, *tu* ou *vous*, le prénom, mais *on* non plus. Contrairement à [98c], cette substitution est acceptable, l'antécédent de *il* étant le sujet de l'infinitif *écouter*, et l'identité de l'élève

étant tue ou évitée dans les phrases précédentes (*résultats de ? comportement de ?*). La configuration énonciative du genre donne au pronom *on* une inclusivité bienveillante, une intention affective ou hypocoristique malgré la remarque sur le comportement, inclusivité que ne possèdent pas les pronoms *il/elle*, qui adresseraient exclusivement le propos aux parents, ou aux lecteurs du dossier scolaire. *On* suggère ici un *tu* qui permet d'éviter de stigmatiser l'élève par une stratégie d'évitement du reproche frontal, et donner une valeur stylistique enfantine. Ici, *on* engage une double prédication en créant une interlocution implicite, similaire au concept de présupposition développé par Ducrot (1972) mais inversé, puisqu'il *post-suppose*, non par une assertion, mais une adresse particulière.

Selon Bouguerra (1999), *on* possède également une « vacance référentielle originelle », une « forme vide » que « l'allocutaire compétent » doit remplir, c'est ce que nous nommerons le *sujet connivent*. Ainsi, l'utilisation de l'indéfini impose, par implicature conventionnelle liée au savoir énonciatif partagé lié au genre, une inférence pragmatique d'énonciation passant, sur le modèle cognitif du temps opératif de Guillaume, du plan de l'énoncé *on* au plan de l'énonciation *tu*. Comme nous l'avions montré en *Partie II ; chap. 2* à l'aide du modèle d'analyse en « séquences » d'Adam (1992), l'une des caractéristiques du genre *épistolaire éducatif* est son haut degré d'implicite, en raison notamment de ses particularités énonciatives, ce qui demande aux lecteurs un certain nombre d'inférences pour comprendre pleinement le sens du message. De son côté, Kleiber (2012) distingue le « plan du contenu » du « plan inférentiel » : les « éléments de contenu » sont « internes au sens de la phrase, ce qui conduit à ignorer l'aspect inférentiel, externe, de relation interpropositionnelle » (Kleiber, 2012), ce qui est particulièrement le cas lorsque *on* se mêle au présent de l'indicatif dans les *appréciations*.

Expliquons notre cheminement interprétatif : au plan propositionnel, à *force de ne pas écouter*, *on ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire*, produit, par l'addition de *on* + présent de l'indicatif dans la proposition verbale, une sorte d'énoncé gnomique, qui correspond à une vérité voire une morale considérée comme partagée par les actants de l'énonciation. Au plan énonciatif, cette vérité générale s'adresse à l'élève, même si cette adresse est amplifiée par le choix de la personne et susceptible de concerner tout un chacun, au présent. Au plan logique, il faut inférer une deuxième personne et une référence à une temporalité passée : *tu n'as pas écouté en classe (ce trimestre), donc tu n'as pas su ce qu'il fallait faire, ni comment le faire, donc tes résultats ont chuté*. Une double inférence logique demande alors une intervention des parents qui permettrait une remise en question du comportement de travail de l'élève, dans le futur. D'autres exemples de valeurs interlocutoires de *on* ont attiré notre attention, confirmant notre remarque précédente entre énoncé propositionnel à valeur gnomique et inférence pragmatique de l'interlocution souhaitée par le scripteur, qui, en outre, utilise l'impératif dans la phrase précédente (sans ambiguïté avec l'absence de sujet) :

[239a] Trop de bavardages. Discute en dehors de la classe, travaille dedans. **Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths lorsqu'on a de bonnes bases.** Il faut cependant les entretenir ... (3^e)

Dans cet énoncé, la proposition qui comporte le pronom personnel *on* est réellement considérée comme une vérité générale par le scripteur, dans la mesure où il est difficile de remplacer *on* par *tu*, excepté un *tu* générique, impossible dans le genre sans gêner l'interprétation (le *tu* générique étant davantage utilisé à l'oral, dans un contexte familial). En cas d'adresse directe à l'élève, il serait nécessaire de modifier également les connecteurs logiques de la phrase :

[239b] * (...) **Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths lorsque tu as a de bonnes bases.** Il faut cependant les entretenir ...

=> [239c] Trop de bavardages. Discute en dehors de la classe, travaille dedans. **Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths puisque tu as de bonnes bases.** Il faut cependant les entretenir ...

Malgré l'impersonnel à la fin de l'*appréciation*, l'exemple [239] comporte moins d'implicite que l'exemple [99], en tous les cas pour l'élève lectrice de l'énoncé, à qui le message s'adresse, malgré la connivence recherchée avec les parents. Au plan propositionnel, nous nous retrouvons dans la même configuration qu'en [99], avec un *on* + *présent de l'indicatif* produisant un énoncé gnomique à partir d'un lieu commun. Au plan logique, l'enseignante de mathématiques crée un lien entre les bavardages et le niveau (non commenté : ici, sans la moyenne chiffrée du trimestre ni celle du trimestre précédent, nous ne pouvons savoir si les résultats se maintiennent malgré les *bavardages* mais risquent de baisser, ou s'ils sont déjà en baisse). En substance, nous pouvons résumer la logique de l'enseignante comme suit : *Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths lorsqu'on a de bonnes bases.* Concession : *tu as de bonnes bases.* Or, *tu bavardes trop en classe*, donc (implicite) : *tes résultats chutent ou vont chuter, si tu ne les entretiens pas (et tes bavardages t'en empêchent).*

De nouveau, nous pouvons considérer que l'utilisation de *on* fonctionne comme un temps opératif singularisant, qui provoque un effet gnomique inversé, du général au particulier, qui *post-suppose* l'adresse à l'élève, qui ne peut que se sentir concerné par la proposition générale par inférence pragmatique qui conduit de l'énoncé à l'énonciation. Si nous suivons le modèle d'analyse de Bouquet (2007), les valeurs référentielles conduisent au schéma suivant, avec un cheminement interprétatif que nous ne pouvons arrêter à un seul, et qui nous oblige à une modification du schéma, par étapes, pour que le message soit compris par le lecteur au-delà du plan de l'énoncé pris seul :

([+SEM] ; [-IDX] ; [+EMP] > [IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [-LOC] ; [-EMP])

Expliquons-nous :

Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths lorsqu'on a de bonnes bases

⇒ ([+SEM] ; [-IDX] ; [+EMP])

- Valeur sémiotique pleine ; symbolique ; universalité restreinte

Tu as de bonnes bases en maths, (donc tu réussis encore pour l'instant)

⇒ > [IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [-LOC] ; [-EMP])

- Passerelle vers l'indexicalité ; *deixis* ; interlocution ; allocutaire ; non-amplifié

On passe du symbolique à l'indexicalité, ce qui signifie que les valeurs référentielles oppositives de Bouquet (2007) sont oppositives uniquement dans la mesure du besoin d'interprétation de l'énoncé. Le genre de discours, particulièrement sa relation à la scène énonciative, nécessite de prendre en considération des étapes pour parvenir à l'interprétation exacte du message. En contexte et en fonction du genre, l'interprétation doit construire des *passerelles mentales* entre les valeurs référentielles possibles de la personne, sur le modèle cognitif du temps opératif de Guillaume.

5.5.2.2. Une inclusion scripteur/lecteurs dans les *comparables*

Cette valeur du pronom *on* est susceptible de se retrouver dans les *avis*, mais pas dans l'ensemble des *comparables*, même si nous pouvons tout à fait interpréter le *on* des pronostics hippiques précédemment analysés comme amplifiés également par inclusion de l'allocutaire parieur, ce qui rejoint notre analyse de création cognitive d'un *sujet connivent* par le biais d'un paradoxal indéfini.

Dans les *avis Google* tels que l'exemple [C16], il arrive que le scripteur s'inscrive dans son énoncé mais passe par le biais d'un détour gnomique pour raconter succinctement l'événement qui provoque l'avis négatif, ce qui correspond à ce que nous évoquions avec le détour générique de *on* dans les *appréciations*, c'est-à-dire, en substance : *quand on juge ma mère* etc., or, cette personne a *jugé ma mère*, donc *je vous la déconseille*.

[C16] Ce médecin n'est pas un médecin. Je vous la déconseille. **Quand on juge ma mère et qu'on me dit « ferme ta gueule »** clairement dans le couloir du cabinet alors que j'explique juste ce que J'AI. C'est d'une insolence alors que je ne lui ai pas manqué de respect. Je n'ai jamais vu ça en 25 ans. Bref c'est du n'importe quoi. Elle ne devrait pas être médecin, cette dame.

Cet exemple s'adresse au médecin indirectement par le *on*, puisque cette personne est le sujet réel de l'événement raconté, mais ce détour par *on* généralise l'avis et cherche, par ce biais, la connivence du lecteur. L'allocutaire médecin concernée est cependant moins sollicitée que dans le contexte d'un bulletin scolaire avec l'élève, dans la mesure où la personne qui rédige l'avis s'adresse davantage aux autres patients potentiels qu'aux parents d'un élève, à qui l'on demanderait d'intervenir dans le cadre d'événements répréhensibles.

Dans un autre contexte, l'exemple [C36], avis d'un journal de presse écrite sur un film, paraît encore plus inclusif, amplifié ou amplificateur, puisqu'il véhicule en plus l'anaphore de *nous* à *on*, avec un propos plus positif, dans ce cas :

[C36] *Le Parisien : La Vie pour de vrai* commence fort, avec un personnage complètement inadapté mais débordant de vie, ralentit en milieu de parcours avant que l'actrice ne lui insuffle un vrai charme. Dany Boon **nous** tire toujours par le bras pour **nous** dire entre deux sourires et trois gags : **et si l'on se regardait autrement**, avec un peu d'amour, pour de vrai ?

Ce qui voudrait dire que la zone de la personne *on* est susceptible de s'étendre en fonction de la lecture, et surtout de la scène énonciative du genre en réception, tout en conservant, pour le scripteur *sujet communicant* identifiable ou non, une zone de confort distancielle.

5.5.3. *ON* consensuel et exclusif de l'énonciateur

L'intérêt des multiples valeurs du morphème *on*, c'est qu'il permet au rédacteur de l'énoncé une distance consensuelle avec ses multiples lecteurs. Nous avons pu le constater dans les valeurs précédentes, au travers de plusieurs genres, mais si nous revenons à l'*épistolaire éducatif*, où son utilisation permet au scripteur, même s'il est scripteur d'un énoncé *a priori* collectif, de s'exclure du propos s'il n'en partage pas le contenu.

5.5.3.1. S'exclure par *on* en appréciation générale

Dans le genre *épistolaire éducatif*, comme dans tout énoncé au sein duquel un énonciateur remplit une mission institutionnelle, il semble illogique qu'un scripteur puisse s'exclure de son propre propos en dehors de « l'étiquette métier » que nous avons évoquée en traitant les occurrences du groupe nominal qui le nomment. Ce qui ne signifie pas que tous les enseignants aient un avis commun.

Ainsi, dans les exemples [240], [241] et [242], sélectionnés parmi les *appréciations générales*, c'est-à-dire des synthèses de l'ensemble des *appréciations matières* du bulletin, rédigées par le professeur principal de la classe avant ou pendant le conseil de classe, l'équipe pédagogique n'est pas unanime. Dans les énoncés suivants, *on* porte la voix des professeurs qui *notent des efforts, des progrès, du sérieux*, propos concédés par les autres. Dans ces *appréciations*, *on* semble exclusif de l'énonciateur, qui marque une distance avec ces progrès soulignés, comme s'il n'était pas réellement d'accord :

[240a] AG : Bilan globalement correct, hausse des résultats dans de nombreuses matières où **l'on** note des efforts et des progrès dans l'organisation. Encouragements du conseil de la classe.

[241a] AG : Un bilan satisfaisant : **on** note du sérieux et de l'application. Toutefois, le conseil de classe demande à Ambre de cesser les petits bavardages et de se concentrer dans toutes les matières afin de progresser.

[242a] AG : Un ensemble toujours aussi contrasté, où **on** souligne des efforts mais aussi un manque d'investissement personnel. Léandro devra s'attacher à travailler dans toutes les matières s'il veut réussir l'an prochain.

Ici, la schématisation des valeurs référentielles ne sera pas totalement oppositionnelle pour mettre en évidence cette subtilité :

([+SEM] ; [+IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [+LOC] ; [+EMP - -EMP])

La valeur référentielle de ce *on* possède, dans ces *appréciations* collectives mais rédigées par une seule, une valeur sémiotique pleine, indexicale, interlocutive, mais dont le locuteur amplifié s'exclut du *nous* pour construire la valeur paradoxale de *nous* moins *je*, que ne permet pas le seul *nous*. Il est substituable à *on*, mais difficilement, en raison de son inclusivité que bloque le syntagme *de nombreuses matières* en [240b], le passage du *nous* au groupe nominal *conseil de classe* en [241b] et *l'ensemble contrasté* en [242b] :

[240b] ? AG : Bilan globalement correct, hausse des résultats dans de nombreuses matières où **nous notons** des efforts et des progrès dans l'organisation. Encouragements du conseil de la classe.

[241b] ? AG : Un bilan satisfaisant : **nous notons** du sérieux et de l'application. Toutefois, le conseil de classe demande à Ambre de cesser les petits bavardages et de se concentrer dans toutes les matières afin de progresser.

[242b] ? AG : Un ensemble toujours aussi contrasté, où **nous soulignons** des efforts mais aussi un manque d'investissement personnel. Léandro devra s'attacher à travailler dans toutes les matières s'il veut réussir l'an prochain.

5.5.3.2. L'énonciateur exclu dans le *on* des *comparables*

Plus nous tentons de prendre en compte l'ensemble des valeurs de *on* dans les *comparables*, plus nous nous rendons compte que sa diversification potentielle dépend des genres de discours, ce qui peut sembler paradoxal puisqu'il semble universalisant.

Cependant si nous dépassons les *appréciations* ou surtout les *réprimandes*, dans lesquelles nous n'avons pas trouvé d'occurrence de ce type, nous pouvons toutefois trouver, dans un autre contexte, une manière de donner un ordre dans un espace public par le biais de *on*, qui exclut l'énonciateur. En dehors des énoncés dans lesquels le scripteur incarne une autorité, nous ne trouvons pas ce genre de référence de *on* qui affirme en s'excluant de l'énonciation, excepté pour donner un ordre dans l'espace public sans signer l'énoncé. Par exemple, l'énoncé suivant, issu d'un panneau lumineux sur autoroute, confirme les potentialités d'un pronom indéfini qui s'inscrit dans des balises référentielles stables en fonction des genres du discours et des supports qui lui sont proposés :

[C119] On ne recule pas dans la voie du péage

Cet énoncé ne figure pas parmi les *comparables* prévus mais forme une configuration intéressante, dans la mesure où ce *on* donne un ordre dans lequel s'exclut l'énonciateur qui, par connivence sous-entendue, ne fait pas ce qui est interdit, et respectera la règle pour ne pas figurer dans ce *on* potentiellement répréhensible. Cette dernière assertion peut sembler paradoxale, puisque, justement, le lecteur ne s'inclut pas dans ce *on*, qui *reculerait dans la voie du péage*, mais la négation

est ici à interpréter comme un ordre, donc, au plan logique, et malgré la négation syntaxique : *On ne recule pas dans la voie du péage*, or *Je ne recule pas dans la voie du péage*, donc *on* ≠ *je*.

5.5.4. Un *on* exclusif d'un seul individu

Voyons désormais la manière dont le morphème *on* peut exclure un individu du groupe, ce qui a l'intention de provoquer une réaction du lecteur, puisque *on* inclut *a priori* l'allocutaire dans tout groupe.

5.5.4.1. Le groupe-classe vs l'élève dans les *appréciations* et les *réprimandes*

La multiplicité des potentialités du pronom *on* et ses valeurs à la fois inclusives et exclusives lui permettent d'être utilisé pour désigner le groupe-classe, dont l'enseignant, auquel s'oppose l'élève, qui semble seul face au groupe, le seul à ne pas suivre le cours et les consignes :

[243a] Anglais : Des débuts difficiles, comprends-tu ce que **l'on fait** en cours et ce qui est attendu de toi ? (6^e)

[243b] Des débuts difficiles, comprends-tu ce que **nous faisons** en cours et ce qui est attendu de toi ? (6^e)

Dans l'exemple [243b], *nous* est pleinement substituable à *on*, puisqu'il regroupe l'ensemble de la classe et l'enseignant, tout en gardant l'élève désigné par *tu* exclu du groupe, à qui l'on pose une question directement, question à laquelle il ne peut répondre que par un réinvestissement au sein du groupe.

La schématisation de ses valeurs référentielles serait alors la suivante, et le message demande à l'élève de rejoindre ce *on* locuteur amplifié exclusif de l'allocutaire :

([+SEM] ; [+IDX] ; [+EXT] ; [+ITL] ; [+LOC] ; [+EMP])

Ce qui se retrouve dans certaines réprimandes, dans lesquelles l'enseignant ajoute le groupe-classe à son propos par le biais du *on* pour donner du poids au dérangement occasionné :

[244] Des réflexions à voix haute dont **on** se passerait bien...

[245] Refuse de s'arrêter de parler : c'est insupportable, **on** ne peut plus travailler

À partir d'un événement unique, le choix énonciatif de *on*, ajouté au présent de l'indicatif, dont nous parlerons au chapitre suivant, nous nous retrouvons dans un phénomène ou événement pénible pour l'énonciateur susceptible de se reproduire, et dont le scripteur veut qu'il cesse par le biais de ceux qui liront son message.

5.5.4.2. *ON* exclusif dans les comparables

Il se trouve que l'intérêt de ce court paragraphe est de montrer que, puisque nous n'avons pas trouvé d'équivalence exclusive de l'énonciateur dans les genres de discours sélectionnés, ceci semble être une originalité de notre corpus, et apporte une nuance à notre *zone de on*. Observons maintenant à quel moment *on* est un véritable générique.

5.5.5. Un *ON* vrai générique ?

Puisque *on* possède des valeurs référentielles qui semblent infinies, du singulier à la généralisation, nous nous sommes demandé s'il pouvait relever de l'universalité stricte, et plus seulement restreinte ou verser dans des valeurs indexicales.

5.5.5.1. *ON* générique dans les appréciations

Nous avons vu dans des exemples précédents qu'il existait des valeurs symboliques qui véhiculent des valeurs gnomiques, mais d'universalité restreinte. Certains énoncés, du type [246], *on en apprend toute sa vie*, terminent un bilan globalement positif sur une morale génériquement partagée par tous, au présent de vérité générale mais axée sur le futur, comme le montre la substitution avec *tu* :

[246a] Avec une bonne volonté jamais démentie, Jules obtient de très bons résultats. Mais attention à ne pas penser tout savoir : **on** en apprend toute sa vie.

[246b] (...) Mais attention à ne pas penser tout savoir : **tu en apprendras** toute sa vie.

[246c] ? (...) Mais attention à ne pas penser tout savoir : **nous en apprenons toute notre vie**.

La substitution par un *nous* inclusif pose question : elle n'est pas impossible mais semble trop exclusive de l'allocutaire pour être ici suffisamment générique, *nous* s'étalant du côté généralisant des « personnes humaines », alors que le *on* générique se détache de l'indexicalité et de l'interlocution. La schématisation de ses valeurs référentielles selon Bouquet (2007) serait donc la suivante pour un *on* réellement symbolique :

([+SEM] ; [-IDX] ; [-EMP])

Il aurait alors des valeurs référentielles, non indexicales et universelles, penchant du côté de l'universalité stricte, comme dans les proverbes, et non restreinte au contexte scolaire.

5.5.5.2. *ON* générique dans les comparables

Nous n'avons malheureusement pas trouvé de *on* générique dans les quelques occurrences analysées, ce qui montre tout de même que, malgré les similitudes entre les genres brefs, *on* est ici utilisé pour faire apparaître, au-delà du *sujet communiquant*, une morale anticipée comme partagée.

5.5.6. Synthèse de ON dans l'épistolaire éducatif

Les valeurs référentielles du pronom *on* semblent infinies du côté des « personnes d'univers » comme du côté des « personnes humaines ». Intuitivement, au regard de l'étymologie et de l'origine syntaxique et sémantique du pronom, ce dernier paraît presque le seul généralisable à l'ensemble des genres de discours. Cependant, ce n'est pas forcément le cas, si l'on regarde chaque énoncé en fonction de qui parle à qui.

Pour conclure sur l'utilisation du pronom *on* dans les *appréciations*, nous pouvons constater que malgré son interprétation parfois incertaine, il a toujours une valeur sémiotique pleine, qui ensuite se distingue en indexicalité ou en valeur symbolique, passant parfois de l'une à l'autre, bénéficiant de la stratégie énonciative d'un scripteur, parfois individuel, parfois collectif, qui vise à transmettre des messages pragmatiques, conformément aux objectifs du genre. Les différentes valeurs référentielles du morphème dépersonnalisent l'énonciation et créent de l'implicite interprétatif liant des *sujets* nécessairement *connivents*, notamment par le passage d'énoncés gnomiques symboliques à la vérité théoriquement partagée, à une interlocution à déduire, amplifiée ou non. Elles possèdent également une originalité intéressante, celle de pouvoir inscrire le *sujet énonçant* dans une *deixis* tout en auto-excluant le *sujet communicant* d'un énoncé dont il ne partagerait pas l'intégralité du propos. Nous n'avons pas identifié de *on* anaphorique non autonome, pas d'anaphorique autre que l'anaphore mémorielle liée aux « personnes d'univers » qui préexistent à la singularisation. Le genre de discours *épistolaire éducatif* évitant le *on* de reprise familier, coréférent d'un *nous*, par exemple. Ce constat reste, somme toute, assez logique, même si rien d'agrammatical ne l'interdirait *a priori*.

Ainsi, si nous poursuivons la schématisation d'après le tenseur binaire guillaumien, nous arrivons à superposer la zone de personne *on* à la zone de personne *nous*, du côté des « personnes d'univers » (en jaune sur le schéma).

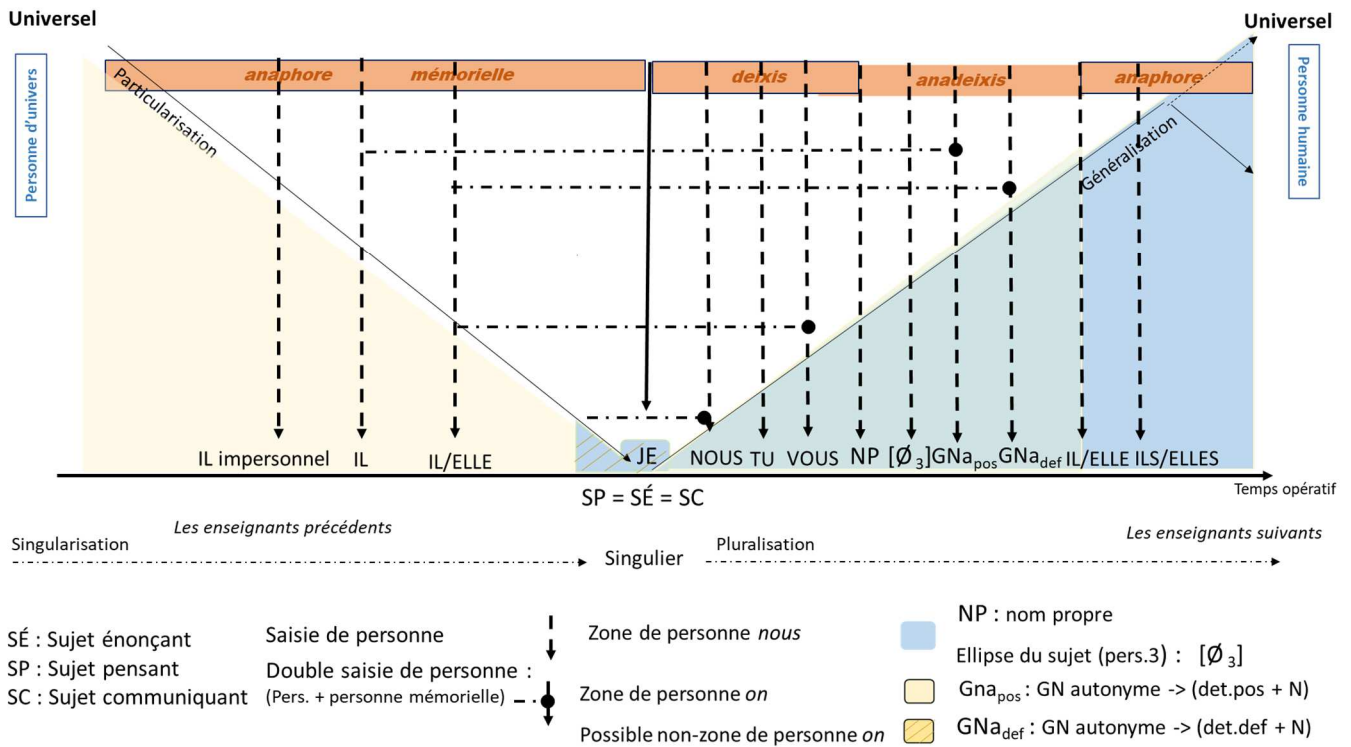


Figure 81g. Les personnes de l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume (+on)

Du côté des personnes humaines, nos occurrences n'ont pas permis d'identifier une chaîne de référence comportant un *on* anaphorique dans les *appréciations*, mais rien ne l'empêche dans un autre genre de discours, c'est ce que nous allons observer dans d'autres genres, avec les occurrences qui nous semblent les plus pertinentes. Lorsque nous comparons l'ensemble des manifestations de *on* dans l'*épistolaire éducatif*, nous voyons que la personne *on*, sans être la plus utilisée, génère une distance, par rapport au scripteur comme aux récepteurs. Son interprétation ne peut se faire sans prendre en compte, ni le genre de discours, ni la temporalité, qu'elle soit verbale ou liée au genre.

5.6. Synthèse de la troisième personne par genres¹³⁶

Personnes	3												6				
	NP scripteur	NP concerné	Ellipse	II/elle anaph	II/elle Ø ant.	Impersonnel	GN						On	PP	Ellipse	GN det.	GN Ø det.
							Det.	Ø det.	Ce N concerné	Ce N n.concerné	Quel N ! concerné	Quel N ! n.concerné					
Ép.Éduc – Bull./livrets	#	5	5	4	#	5	5	5	#	2	#	3	2	Ø	Ø	Ø	Ø
➤ AM2	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	#	#	3	#
➤ AG2	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	#	#	3	#
➤ AL1	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	#	#	3	#
➤ Parodie	#	5	5	4	1	5	5	5	#	0	0	0	2	0	0	3	0
Ép.Éduc - Réprimande	#	2	5	2	#	0	5	5	#	#	#	3	1	#	(*)	#	#
Ép.Éduc - Infos	?	5	*	4	*	4	4	2	?	4	0	0	2	2	#	5	#
Transmissions	#	2	5	2	0	#	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#
➤ crèche	#	2	5	2	0	#	#	5	#	#	#	?	#	#	#	#	#
➤ médicales	#	2	5	2	2	5	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Rapports	Ø	5	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
➤ incident	#	5	*	4	#	4	5	0	#	3	0	2	5	3	#	3	#
➤ inspection	0	5	0	4	#	4	0	?	?	2	#	0	2	#	#	#	#
➤ visite stagiaire	#	5	0	4	#	4	0	?	0	2	0	1	2	#	#	3	#
➤ thèse (lgue fr.)	6	6	#	4	#	2	2	2	#	2	#	#	2	#	#	2	0
Contravention	#	#	#	#	#	#	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Pronostic hippique	#	1	5	2	2	0	5	5	4	4	3	0	3	#	#	#	#
Carte postale	2	5	0	2	#	2	2	5	#	5	2	5	5	2	#	4	5
Automate	#	#	5	#	#	#	2	#	5	3	#	#	#	#	#	#	#
Étiquette soda	#	#	5	0	#	0	0	5	#	?	?	?	?	#	#	#	#
Avis :	#	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
➤ BlaBlaCar	#	5	5	4	4	2	5	5	5	2	?	2	2	#	#	#	#
➤ Google	#	5	5	4	4	2	5	5	5	5	?	4	2	1	1	3	3
➤ Vins	#	2	2	4	4	4	2	5	0	5	?	2	2	#	#	#	#
➤ Ciné presse	#	5	0	2	#	1	5	5	5	5	2	2	2	0	#	3	#
➤ Bandeaux livres	#	2	0	0	#	0	5	5	0	5	?	5	0	#	#	#	#
Livre d'or	#	5	0	4	#	0	5	5	5	5	?	5	2	2	0	3	3
Petite annonce	#	#	5	#	#	0	#	5	#	?	#	#	1	#	#	3	3
Horoscope	#	#	#	#	#	#	?	5	#	5	?	5	0	#	#	#	#
Statut RS	5	5	5	2	0	4	5	5	#	2	#	5	2	#	#	#	#

¹³⁶ Rappel du nuancier des critères : 6 Obligatoire ; 5 Typique fréquent ; 4 Fréquent non-typique ; 3 Typique non-fréquent ; 2 Ni fréquent ni typique ; 1 Marginal ; 0 Non-trouvé dans ce corpus ; ? Hésitation ; # Agrammatical dans le genre ; * Agrammatical ; (*) Agrammatical ok dans le genre (*hapax* générique) ; Case vide : Sans objet

6. Synthèse générale sur les sujets et les personnes

Sans rappeler l'ensemble de ce que nous avons développé dans les premiers paragraphes de ce chapitre, nous allons tenter d'établir une connexion entre différentes théories complémentaires, que ce soit sur des données terminologiques et/ou schématiques, afin de synthétiser tout ceci le plus clairement possible.

6.1. Universalisation du « Moi » ou l'énonciateur en question

Rappelons, comme nous l'avons vu en §2.2, que Guillaume (notamment 1982), lorsqu'il évoque le face-à-face de l'homme et de l'univers en psychomécanique du langage, décrit un locuteur qui se positionne donc en tant qu'être particulier dans cet univers. Cet être particulier se crée et se constitue par le résultat d'un mouvement de pensée de singularisation, qui permet au locuteur de s'isoler de la masse de l'univers grâce à la première personne, *je*. Nous reproduisons ci-dessous une figure généralisante de ces personnes sur le tenseur binaire de Guillaume.

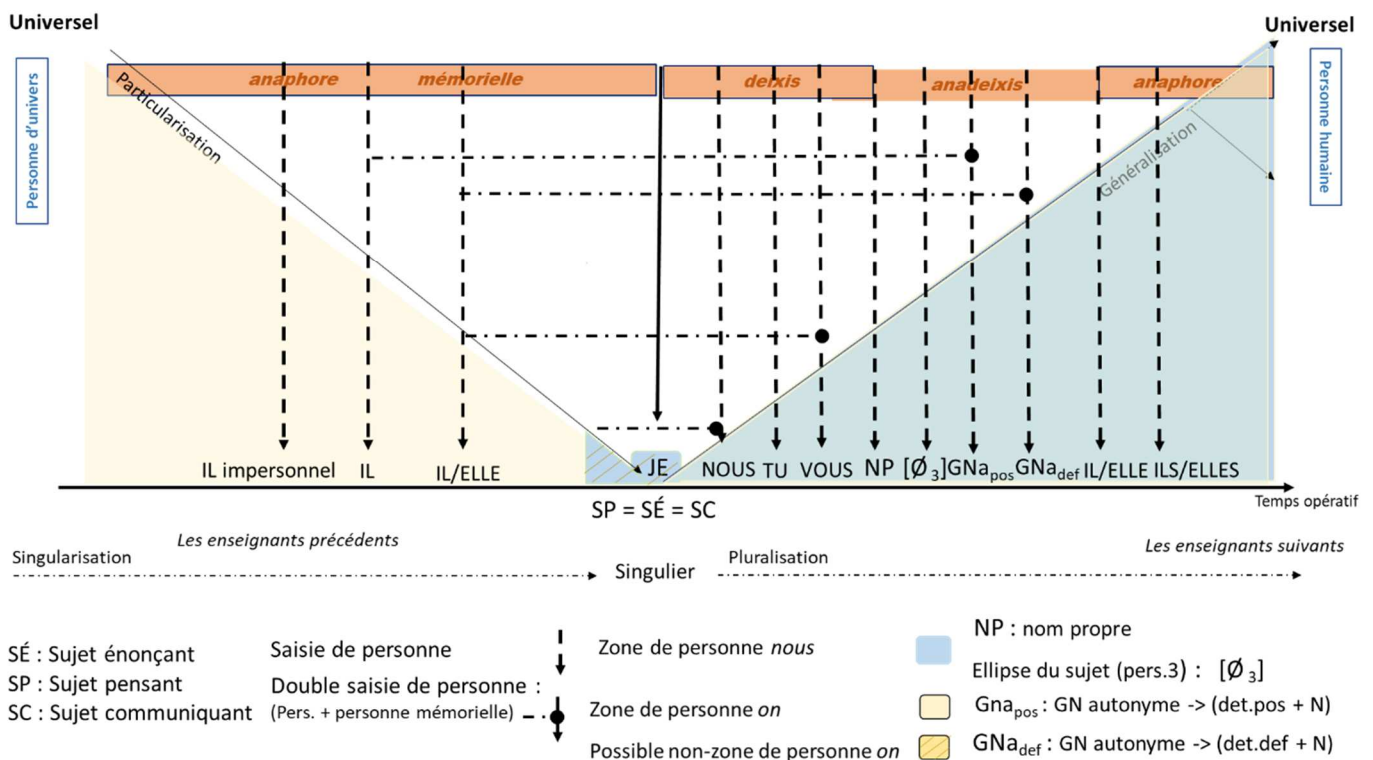


Figure 81h. Les personnes sur le tenseur binaire de Guillaume (généralisation)

Si le *il* d'univers représente une forme d'universalité – construite par l'antériorité – à l'intérieur de laquelle la personne réelle n'a pas encore trouvé de place, *je*, au contraire, représente la personne qui s'est particularisée jusqu'au point le plus mince (mais ne peut s'en affranchir). Nous avons choisi le terme *mince* et non réellement *singulier*, malgré le tenseur binaire particularisant jusqu'à l'extrémité la plus fine, puisque, selon nous, *je* n'est pas insécable. Ce *je* peut être élargi si on le divise en trois sujets modaux (Bally, 1944) : les *sujet pensant*, *sujet parlant*, que nous nommons *sujet*

énonçant et *sujet communiquant*, susceptible d'être pluralisé, du côté de la personne d'univers (*nous* de modestie, vouvoiement) ou du côté de la personne humaine (*nous* référant à plusieurs individus *communicants*, à l'aide d'un seul *sujet énonçant*). D'une part, un *je* n'exprime cependant pas nécessairement les trois sujets modaux, particulièrement dans le cadre professionnel, qui fait intervenir en plus le *sujet compétent* de Charaudeau (2000), et, d'autre part, un *sujet énonçant* peut référer à lui-même en choisissant d'éviter le choix énonciatif du *je*, élargissant ainsi le cadre référentiel possible. Ces sujets modaux sont d'ailleurs construits progressivement, en suivant le temps opératif, et ne sont ni essentiellement individuels ni uniques, comme nous l'avons souligné en évoquant le dialogisme et le filtre inévitable des genres de discours.

Ainsi, si l'on suit le mouvement cognitif du « temps opératif », la deuxième personne vient après la première, car, en toute logique, pour qu'il y ait *tu*, il faut qu'il y ait déjà *je*, exprimé ou non. Ces deux premières personnes ont la particularité d'être des personnes de discours : la première personne est une personne qui parle, et qui, parlant, parle d'elle-même, et la deuxième personne est une personne à qui l'on parle, et à qui l'on parle d'elle-même. *Nous* constitue donc, dans ce cas, une zone de personne plutôt qu'une saisie stricte. Quant au *je*, il n'exprime pas nécessairement les trois sujets modaux, particulièrement dans le cadre professionnel, puisqu'il vise à incarner un *sujet compétent*. D'autre part, un *sujet énonçant* peut référer à lui-même en choisissant d'éviter le choix énonciatif du *je*, élargissant ainsi le cadre référentiel possible.

C'est alors que, sous-jacente à la première et la deuxième personne, on retrouve la troisième personne, comme l'a montré Guillaume. Il faut par conséquent distinguer à l'intérieur de la catégorie de la personne une personne dont on parle et une personne d'un rang particulier dans la situation de communication (Guillaume, *ibid.*, p. 56). Pour illustrer cette conception d'*émission dés-égocentrée*, nous nous sommes appuyée sur l'utilisation des personnes grammaticales dans les générèmes du bulletin scolaire, qui viennent confirmer les points de vue *émission VS réception* – plutôt qu'*émetteur VS récepteur* – cherchant à opérer une universalisation de part et d'autre du seul individu énonciateur singulier.

La troisième personne est donc un *après* de la première et de la deuxième personne, puisque, contrairement à ces dernières, elle n'est plus qu'une personne dont on parle, et qui ne fait donc pas partie de l'acte de langage. Moignet (1981 : 94) résume ainsi le système de la personne en français :

La personne d'univers constitue donc un avant systématique de la personne de sémantèse. C'est une personne de première tension, allant du large à l'étroit. Au terme de la cinèse qui la porte, se construit en pensée la personne avec laquelle elle contraste fondamentalement, la personne particulière qui se pose en face de l'univers, celle de la pensée créatrice du langage, celle du moi pensant et parlant. À partir de cette personne particulière se construisent successivement, par marche au large, d'abord la personne de vis-à-vis, celle de l'allocutaire, particulière mais sujette à varier, puis, plus loin, la personne large de tout ce dont il est possible de parler, la

personne de troisième rang, capable de varier en genre et en nombre, et pouvant aller jusqu'au très large de la personne animée indéterminée dont le signe est le pronom sujet *on*.

Or, sous toute personne, il y a une troisième personne, sous-jacente à toutes les personnes, fondement du système : la « personne logique » ou « personne prédiquée ». Pour Guillaume, elle est fondamentale puisqu'il est toujours parlé de quelqu'un ou de quelque chose, point commun à tous les énoncés, à toutes les configurations énonciatives, avec ou sans incarnation énonciative singulière du « Moi » en *je*. Nous avons donc schématisé la position des personnes utilisées dans un bulletin scolaire sur le tenseur binaire de Guillaume, afin de mesurer le degré d'universalisation potentielle que les personnes grammaticales apportent à une communication *a priori* polyphonique et unilatérale.

Enfin, nous ne pouvons que constater que si, selon Guillaume, « le pluriel est l'ennemi de la personne », la personne n'est pas l'ennemie de la pluralisation à vocation universelle – puissancielle ou actualisée en discours – ressource inépuisable dans un face-à-face complémentaire permettant aux supports identitaires d'exprimer le commun au travers des genres de discours. Ainsi, si un *sujet énonçant* veut s'approcher de son *sujet compétent*, il aura, paradoxalement, à se défaire de la singularité qui lui permet de l'exprimer, en *émission*, pour être perçu comme singularité compétente, en *réception*.

6.2. Spécificités du genre vis-à-vis des comparables ?

Pour finir, nous pouvons mettre en avant quelques points, entre spécificités du genre et généralisations possibles :

- i) La troisième personne met en avant le « Hors-moi » avant le « Moi », qui leurre sa disparition de l'instance énonciative (mais restituable après interprétation), l'altérité prenant le pas sur l'identité, ou plutôt la fond en son sein, par pluralisation interne ;
- ii) C'est la raison pour laquelle les possibilités d'interlocution s'estompent sans les annihiler pour autant, au profit du masque, qui fera résonner le rôle plutôt que la personne dans son identité propre, le *sujet pensant* s'efface au profit du *sujet communicant*, voire du *sujet compétent* (Charaudeau, 1993/2000) : le *sujet compétent* n'intervenant qu'à partir de la troisième personne reconnue derrière un groupe nominal autonome ;
- iii) Tout cela confirme que le nom propre, la position vide du sujet, les groupes nominaux, *on* et les pronoms anaphoriques *il/elle*, certes classés sous l'étiquette de troisième personne, fonctionnent en réalité de manière différente sur la scène énonciative. À se demander même si le nom propre n'a pas une plus large intersection avec *on* qu'avec l'ellipse ou le groupe nominal ;

iv) L'utilisation de *on* permettrait de construire une analogie avec les proverbes et pourrait correspondre à la diffusion d'une parole officielle, individu en quête d'universalité des valeurs officielles, si nous considérons que ces valeurs puissent être partagées par l'ensemble des professionnels, ce qui n'est pas le cas. *On* pourrait correspondre aux valeurs éducatives qui semblent partagées par la majorité, et dans ce cas couvrir la zone de personne la plus large possible de part et d'autre de l'individu singulier, et paradoxalement et potentiellement en exclure ce *je*, sujet modal global ou divisé.

Personnes	1			2			3											4		5				6						
	PP S	PP C	Ellipse	PPS	Ellipse	Vocatif	NP scripteur	NP concerné	Ellipse	Il/elle anaph	Il/elle Ø ant.	Impersonnel	GN						On	PP	Ellipse	Indiv.	Collectif	Ellipse	Vocatif	PP	Ellipse	GN det.	GN Ø det.	
													Det.	Ø det.	Ce N (concerné)	Ce N (inconcerné)	Quel N ! (concerné)	Quel N ! (inconcerné)												
Ép.Éduc – Bull./livrets	3	3	3	2	2	1	#	5	5	4	#	5	5	5	#	2	#	3	2	3	3	3	#	3	1	Ø	Ø	Ø	Ø	
➤ AM2	2	2	#	2	3	1	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	2	*	3	#	3	0	#	#	3	#	
➤ AG2	#	#	#	4	2	0	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	2	*	3	#	3	1	#	#	3	#	
➤ AL1	2	2	#	2	1	0	#	5	5	4	#	5	5	5	#	5	#	3	2	1	*	1	#	#	#	#	#	#	3	#
➤ Parodie	2	2	0	2	3	1	#	5	5	4	1	5	5	5	#	0	0	0	2	0	0	2	#	#	#	0	0	3	0	
Ép.Éduc - Réprimande	2	5	#	#	#	#	#	2	5	2	#	0	5	5	#	#	#	3	1	#	*	#	#	#	#	#	(*)	#	#	
Ép.Éduc - Infos	4	4	5	#	#	#	?	5	*	4	*	4	4	2	?	4	0	0	2	4	3	4	4	*	5	2	#	5	#	
Transmissions	0	0	0	#	#	#	#	2	5	2	0	#	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
➤ crèche	0	0	0	#	#	#	#	2	5	2	0	#	#	5	#	#	#	?	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
➤ médicales	0	0	0	#	#	#	#	2	5	2	2	5	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
Rapports	?	?	*	#	#	#	Ø	5	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1	1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	
➤ incident	6	6	*	#	#	#	#	5	*	4	#	4	5	0	#	3	0	2	5	#	#	#	#	#	#	3	#	3	#	
➤ inspection	?	?	*	#	#	#	0	5	0	4	#	4	0	?	?	2	#	0	2	?	?	0	#	0	#	#	#	#	#	
➤ visite stagiaire	5	5	*	#	#	#	#	5	0	4	#	4	0	?	0	2	0	1	2	2	2	2	#	1	#	#	#	3	#	
➤ thèse (lgue fr.)	#	#	*	#	#	#	6	6	#	4	#	2	2	2	#	2	#	#	2	#	#	#	#	#	#	#	#	2	0	
Contravention	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	5	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
Pronostic hippique	#	#	#	#	#	#	#	1	5	2	2	0	5	5	4	4	3	0	3	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
Carte postale	5	5	5	5	5	5	2	5	0	2	#	2	2	5	#	5	2	5	5	5	5	#	5	5	5	2	#	4	5	
Automate	?	#	#	#	#	#	#	#	5	#	#	#	2	#	5	3	#	#	#	#	#	?	#	5	#	#	#	#	#	
Étiquette soda	?	5	#	#	?	#	#	#	5	0	#	0	0	5	#	?	?	?	?	?	#	?	#	5	#	#	#	#	#	
Avis :	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	#	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	
➤ BlaBlaCar	5	5	0	5	5	5	#	5	5	4	4	2	5	5	5	2	?	2	2	5	5	0	5	5	5	#	#	#	#	
➤ Google	5	5	0	#	#	#	#	5	5	4	4	2	5	5	5	5	?	4	2	5	5	0	#	#	#	2	1	3	3	
➤ Vins	5	5	0	#	#	#	#	2	2	4	4	4	2	5	0	5	?	2	2	5	5	0	#	#	#	#	#	#	#	
➤ Ciné presse	#	#	#	#	#	#	#	5	0	2	#	1	5	5	5	5	2	2	2	#	#	#	#	#	#	0	#	3	#	
➤ Bandeaux livres	#	#	#	#	#	#	#	2	0	0	#	0	5	5	0	5	?	5	0	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
Livre d'or	5	5	0	0	0	#	#	5	0	4	#	0	5	5	5	5	?	5	2	5	5	5	5	0	#	2	0	3	3	
Petite annonce	2	2	5	#	#	#	#	#	5	#	#	0	#	5	#	?	#	#	1	2	5	4	4	5	?	#	#	3	3	
Horoscope	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	?	5	#	5	?	5	0	#	#	6	#	5	5	#	#	#	#	
Statut RS	4	4	3	5	5	5	5	5	5	2	0	4	5	5	#	2	#	5	2	2	#	2	2	2	5	#	#	#	#	

Figure 85e. Tableau récapitulatif de l'apparition des personnes selon les genres

Conclusion :

À l'heure où l'informatique pousse le sens de ce mot-valise à son paroxysme, en développant des agents conversationnels de plus en plus aboutis, imitant la communication humaine jusqu'à envisager de s'en passer, les concepts de sujet et de personne semblent passer au second plan, ainsi que le principe même d'énonciateur.

« ... à ma connaissance et selon mon expérience, il n'est pas dans la science du langage, de problème plus difficile à résoudre que le problème de la personne. Je ne crois pas, en outre, qu'il en soit de plus important » Gustave Guillaume cité par Joly (1994) et Kleiber (2012).

Le français hérite de l'ambiguïté initiale antique du mot *personne*, avec le déplacement sémantique qui conduit du visage au masque, et du masque à la personne incarnée, dans un corps ou par le biais d'un cartouche grammatical, mais en a-t-il réellement oublié le sens du personnage à jouer, lorsqu'il en fait usage ?

La manière dont les enseignants désignent et se désignent, au-delà des particularités de ce genre de discours, sont porteurs d'effets communicatifs et questionnent les manières de construire son *ethos* professionnel, médiatique ou social plus généralement. Assiste-t-on à la manifestation d'une image unifiée et cohérente de soi ou l'inverse, par le jeu de masques (jeu de dupes ?) permis par les divisions éventuelles du sujet modal engagées dans chaque possible discursif ? Il est cependant assez logique d'éviter la première personne pour construire son rôle professionnel, éviter l'auto-isollement de l'individu face à l'univers. Dans un contexte parfois tendu, où l'exigence de respect ne semble pas toujours compatible avec la fermeté du jugement, et où la légitimité des statuts d'autorité est remise en cause, le locuteur choisit d'avancer en position retranchée. Quelquefois même, il procède à une véritable fuite énonciative.

Nous avons pu observer dans les *appréciations*, les génèrèmes de l'*épistolaire éducatif*, une variété d'utilisations des pronoms personnels et des personnes en général, malgré des routines majoritaires, ce que prouvent les exercices d'écriture. En revanche, ce genre de discours montre bien qu'on ne peut associer un pronom personnel à une utilisation fixe, et associer littéralement le plan de l'énonciation au plan de l'énoncé. Les usages montrent que, même si nous n'avons pas, dans nos occurrences, de *je* anaphorique ou de *tu* générique, par exemple, les usages des autres personnes interlocutives ainsi que les variétés morphologiques de la troisième personne montrent une palette d'utilisation référentielle diversifiée, en fonction à la fois des routines et de ce qui peut se jouer à la réception d'un point de vue pragmatique.

C'est cette incidence de l'universalisation finale du mot à la personne humaine qui produit dans la pensée la naissance de la représentation du temps, laquelle tire son origine de l'expérience que l'esprit humain fait, en toute circonstance, de son impuissance à embrasser dans une saisie unique la vision universelle tout entière.

(Guillaume, 1971 : 133) ;

Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1946-1947 (série C)

Résumé du chapitre 2 :

Le genre de discours interroge les différentes notions de sujet articulées avec la notion de personne, et les nuances de leurs palettes sont inévitablement liées à la notion de temps, de temporalité que l'on peut superposer au temps opératif de construction de la personne précédemment étudiée, ce qui nous mène avec une certaine fluidité à notre deuxième chapitre consacré à la sémantique verbale, axée ici sur le présent de l'indicatif.

L'utilisation du présent de l'indicatif est incontestablement majoritaire dans les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves : bulletins et bilans scolaires, informations diverses, ou réprimandes. Ce présent semble renvoyer intuitivement à l'actuel du locuteur, mais est-ce réellement le cas ? Dans ce chapitre, à la lumière des travaux de Bres, Gosselin, Mellet, Revaz, Serbat, et Wilmet, nous questionnerons la ou les valeurs temporelles de ce présent au sein d'une sélection d'occurrences, nouvelles ou déjà rencontrées. 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.

>>> CHAPITRE II <<<

QUELLE(S) TEMPORALITÉ(S) ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES FAMILLES ?¹³⁷

Aujourd'hui qu'au tombeau je suis prêt à descendre,
(...)
Hâtons-nous, l'heure fuit. Hâtons-nous de saisir
L'instant (...)

André Chénier (1762 – 1794)

Extrait des poèmes « Aux Frères de Pange » et « Fumant dans le cristal »,
Élégies. Fragments d'élégies

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. Malgré une connaissance présumée de l'ensemble de la conjugaison française permettant toutes les nuances, l'utilisation du présent de l'indicatif est incontestablement majoritaire dans les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves. Or, dans un contexte strictement linguistique, et comme le suggère le principe d'économie initié par Martinet (1970 : 176), le langage peut avoir tendance à la simplification pour remplir son rôle essentiel de communication. Dubois *et al.* (2002 : 163) disent que « le principe de l'économie linguistique repose sur la synthèse entre les forces contradictoires (besoin de communication et inertie) qui entrent constamment en conflit dans la vie des langues ». Ce phénomène de recherche naturelle de rentabilité repose essentiellement sur les évolutions phonétiques, mais il peut être légitime de reposer cette question aujourd'hui, dans certains contextes situationnels et l'espace des supports de l'écrit. Du côté des enseignants, et plus généralement dans l'Éducation nationale, la multiplication de sigles ou

¹³⁷ Certains éléments de ce chapitre ont fait l'objet d'une communication et d'une publication dans le cadre du *CMLF* 2022.

acronymes, pour échapper à la longueur de la dénomination des créations nouvelles, semble le démontrer. Le principe d'économie est cependant discutable, surtout si l'on prend en considération les principes développés précédemment en prenant appui sur les genres de discours, et leur influence sur les formes linguistiques.

Cependant, nous avons pu penser intuitivement que si le présent de l'indicatif était le plus à même de s'insérer aisément dans l'*épistolaire éducatif*, c'était lié à ce principe d'économie, et plus concrètement dans les cases mimant l'espace-temps relativement court du scripteur enseignant lorsqu'il rédige ses *appréciations*, informations aux parents, ou *réprimandes*. Les énoncés au présent choisis pour cette étude relatant très souvent un ou plusieurs faits passés et révolus, nous montrerons toutefois que l'économie spatiale en elle-même ne peut constituer la seule raison de ce choix, l'élasticité de ce tiroir verbal véhiculant en même temps d'autres valeurs. Est-ce pour autant un présent de plus, à savoir une nouvelle étiquette à apposer pour désigner un emploi discursif spécifique à ce genre de discours ?

Dans les occurrences sélectionnées pour ce chapitre, même si le genre de discours est identifié, ainsi que son rôle, 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. C'est particulièrement ce qui fonde sa spécificité : ce présent construit un nouveau « présent psychologique » (Wilmet, 1988), que nous tiendrons pour un présent *évaluatif* qui tend à faire durer l'intervalle des procès signalés, en multiplier les bornes possibles, et – observation contre-intuitive – à modifier l'image chronologique des procès comme le présent de description ou *pictural*, dont la propriété repose sur le fait que les procès sont commutatifs.

Dans ce chapitre, nous reprendrons tout d'abord les définitions des temps, modes, aspects, à partir des travaux de Wilmet, Barceló & Bres et Gosselin. Ensuite, après un panorama des théories descriptives du présent, nous observerons la temporalité à l'œuvre dans nos occurrences choisies parmi les génèrèmes de l'*épistolaire éducatif* que sont les *appréciations* de bulletins scolaires, certaines *informations diverses* et autres *réprimandes* : 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 que ce présent, d'une part, est plus chargé d'affectivité quand le temps est court et l'énonciateur unique, et d'autre part, préconstruit une itération potentielle des faits décrits, qui ont plus que jamais besoin du destinataire pour borner un procès resté ouvert.

1. L'épreuve du temps... Un enseignement scolaire reste marqué par les traditions

La grammaire scolaire présente les concepts de temps, de mode et d'aspect de manière *a priori* stable et presque immuable depuis des décennies, en suivant une tradition restée lisible dans les

manuels et autres collections de référence de type *Bescherelle* ou *Bled*, tradition qui peine à évoluer malgré des tentatives d'actualisation souvent avortées d'une réforme des programmes à une autre. En effet, chaque étape se voit marquée par des nouveautés – ou perçues comme telles – puis des retours en arrière devant le tollé général des enseignants¹³⁸, des parents d'élèves et la panique des candidats au concours¹³⁹. Récemment (des conférences de 2018 à la publication en 2020), des partis pris de simplification ou consensus terminologiques ont été engagés par des enseignants-chercheurs sollicités par le Ministère de l'Éducation nationale (Monneret & Poli, 2020). Ces derniers ont élaboré un ouvrage, disponible gratuitement en téléchargement et distribué aux professeurs du premier et du second degré, visant à unifier la terminologie autour de savoirs grammaticaux de référence¹⁴⁰. Selon ce qu'ils expliquent dans leur avant-propos, ainsi que dans les conférences ayant précédé la publication de l'ouvrage (notamment en 2018), ils ont visé le consensus, cherchant un point d'appui transitionnel entre tradition scolaire et actualité de la recherche en linguistique. De leur propre aveu, une modification trop brutale et imposée verticalement serait par avance vouée à l'échec, d'une part, face aux résistances vis-à-vis de connaissances mal maîtrisées en profondeur, d'autre part, par manque de moyens et de littérature professionnelle annexe qui serait également à actualiser, manuels scolaires et autres outils pédagogiques.

La résistance au changement de cette tradition scolaire s'explique notamment par le fondement politique lié aux réformes successives. À cela s'ajoute, sur le terrain, la lassitude des réformes et contre-réformes, qui incite les enseignants à conserver un substrat stable pour éviter l'écueil de la *toile de Pénélope*. Ce petit rappel contextuel pourrait sembler éloigné de notre propos, mais il est important de le souligner pour comprendre le rapport des enseignants à la formation, aux apports de la recherche souvent qualifiée d'« éloignée du terrain » et, de ce fait, parfois décrédibilisée, ou considérée comme chronophage. D'autre part, le grand public ignore parfois que les enseignants ne sont pas chercheurs dans les matières qu'ils enseignent, ni spécialistes de toutes ces dernières dans le premier degré, ce qui implique que l'analyse linguistique de la sémantique verbale, si elle est susceptible de prendre place dans la classe pour comprendre le système de la langue, nourrir une analyse littéraire ou communicationnelle, ne fera pas forcément l'objet de la même analyse dans leurs énoncés quotidiens non littéraires, non enseignés et utilitaires.

¹³⁸ Par exemple, l'introduction du *prédicat* lors de la réforme de 2016 pour retarder l'enseignement du *COD* et du *COI*, jugés trop difficiles, ou encore le remplacement du *complément circonstanciel* par *complément de phrase*, a généré bon nombre de débats médiatiques ainsi qu'entre enseignants, et enseignants/inspecteurs (*quid* du latin ? *etc.*). Nous remercions à cette occasion les enseignantes chevronnées de notre entourage professionnel de cette époque, particulièrement nos collègues de Lettres, Isabelle Nembrini et Stéphanie Martinez, pour nous avoir confirmé leur point de vue à ce propos.

¹³⁹ Une complexité soulignée notamment par Narjoux (2018 : 30), dans l'avant-propos du *Grévisse de l'étudiant*.

¹⁴⁰ Succédant à celle de 1997.

Bien entendu, on ne demande pas aux enseignants de relire toutes les grammaires ni les avancées de la recherche en linguistique avant d'écrire des mots aux parents ou remplir leurs bulletins scolaires. Toutefois, même si les enseignants ont des connaissances fondamentales dans ce domaine, des connaissances qu'ils jugent suffisantes à leur enseignement et à leur littérature, et même s'ils ne se posent pas forcément la question avant de rédiger, leurs préoccupations sont davantage axées sur la clarté du propos ou une orthographe, de préférence, irréprochable. Ainsi, si les enseignants pèsent volontiers le choix du vocabulaire dans les écrits scolaires, ce n'est pas le cas du choix des temps et modes verbaux, qui reproduisent plus aisément des formulations écrites par mimétisme et intuition. Cela étant dit, lorsque l'occasion se présente en formation, et qu'on leur demande d'analyser certains choix ou certaines habitudes, l'intérêt de cette prise de conscience et d'une mise à jour de leur connaissance de ces concepts prend tout son sens. L'observation des énoncés vus sous l'angle linguistique permet de s'inscrire dans un point de vue objectif, et d'ainsi améliorer la réussite communicationnelle de leurs énoncés. C'est pourquoi, avant d'observer plus particulièrement les temps les plus utilisés dans la communication enseignants-familles, nous reviendrons sur les trois notions les plus étroitement liées à l'interprétation des formes verbales : le temps, bien sûr, mais aussi le mode et l'aspect.

1.1. Le temps, un vocable aux référents multiples

Contrairement à d'autres langues, qui dissocient certaines nuances en utilisant des mots différents¹⁴¹, le français utilise le vocable *temps* pour désigner plusieurs conceptions, créant ainsi une polysémie de ce qui semble insaisissable, mais qui pourtant garde le sème commun de mesure d'une forme de période ou de périodicité, qui se divise en paradigmes, ou « fraction de la durée », conformément à l'emprunt au latin *tempus, oris*. C'est cette définition que nous pouvons lire dans le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey (2000 [1998/1992]), en l'opposant à *aevum*, « âge, qui indique plutôt le temps dans sa continuité » ou « durée continue ». Les définitions de « temps métrique, de la mesure, et, en grammaire, le temps du verbe d'après le grec *khronos* » semblent s'être concentrées en un seul terme qui cumule les diverses valeurs sémantiques des différentes formes héritées du latin et du grec, ce qui peut conduire à des confusions ou des malentendus. Dans le système scolaire, le temps est souvent symbolisé par une droite ou frise chronologique allant de gauche à droite, une ligne ininterrompue à chaque extrémité, avec une flèche sur la droite pour indiquer son mouvement perpétuel et unilatéral. Il est parallèlement représenté sous une forme circulaire, également infinie mais cyclique, de manière à effectuer une révolution¹⁴².

¹⁴¹ Par exemple, en anglais : time/tense/era/days/season/weather/beat... ; en allemand : Zeit/Tempus /Ära/Wetter /Takt...

¹⁴² Ces deux schématisations du temps se font concurrence lorsqu'il s'agit de représenter icôniquement l'attente d'un téléchargement sur les outils informatiques : de la droite, certes interrompue, ou segment, nous sommes revenus au cercle.

Voyons les conceptions de quelques philosophes, pour qui le lien entre temporalité et personne en tant que sujet semble acquis. Pour saint Augustin, il y a trois temps, correspondant à notre perception d'un triple mode de présence dans l'esprit : « le présent du passé, c'est la mémoire ; le présent du présent, c'est l'attention actuelle ; le présent de l'avenir, c'est son attente. » De son côté, Kant (1869 [1781] : 88-91) suggère que l'idée du temps est conditionnée par l'expérience sensible du sujet : toutes les représentations, toutes les impressions, toutes les perceptions, tout ce que l'on peut, au fond, appréhender, finit par devenir ce que nous appréhendons en tant que sujet. Par conséquent, les phénomènes, aussi bien extérieurs qu'intérieurs, sont conditionnés par l'ordre du temps qui nous appartient en tant que sujet.

Bergson apporte un cadre différent, puisqu'il va articuler le temps subjectif et le temps déficient, c'est-à-dire, le temps que l'on mesure, le temps des horloges, et la subjectivité, sans les opposer :

Quand je suis des yeux, sur le cadran d'une horloge, le mouvement de l'aiguille qui correspond aux oscillations du pendule, je ne mesure pas de la durée, comme on paraît le croire ; je me borne à compter des simultanités, ce qui est bien différent. En dehors de moi, dans l'espace, il n'y a jamais qu'une position unique de l'aiguille et du pendule, car des positions passées, il ne reste rien. (Bergson, 1927 [1889] : 80-81)

Bergson se distingue, par le point de vue subjectif, de la position des physiciens pour qui les montres et les horloges sont des instruments de mesure de durées, et non du temps, puisqu'il n'existe aucun moyen de mesurer quelque chose qu'on pourrait appeler le temps, sans inventer un dispositif qu'il s'agit de mettre à une certaine heure. Cependant, le mot *durée*, chez Bergson, n'a pas le même sens que le mot *durée* en physique : Bergson ne souscrit pas à la Relativité et refuse la représentation spatiale du temps, la conception einsteinienne qui réunirait espace et temps, intermédiaire commode pour substantialiser les relations entre les objets, leurs déplacements, finalement tout ce qui peuple l'univers. Pour Bergson, en effet, « temps et Espace ne commencent à s'entrelacer qu'au moment où ils deviennent l'un et l'autre fictifs » (2021 [1922]), c'est-à-dire virtuels, par opposition à l'espace réel et au temps réellement perçu par un observateur effectif. Autrement dit, il oppose le temps de la science et la durée de la conscience : un temps psychologique et intime, subjectif et relatif, et un temps extérieur à l'homme.

Pour revenir à des conceptions linguistiques, Wilmet (1988/1997) répertorie différentes entrées du *temps*, les distinguant par des expansions du nom différentes, rappelant toutefois les liens qu'elles ont entre elles, certaines étant hyperonymes d'autres. Il distingue alors huit catégories, ou plutôt nuances, car elles ne s'opposent pas, mais se complètent et/ou s'entrecroisent, que nous distinguons *infra* en trois catégories, dont nous rappelons qu'elles ne s'opposent pas mais sont en relation les unes avec les autres, en langue et/ou en discours.

L'icône du sablier est maintenant obsolète, il ne mesurait pas explicitement le temps d'attente par un curseur ou un mouvement.

- (i) Trois d'entre elles se rapportent aux conceptions des sciences dites « exactes », à savoir : le « temps climatique », météorologique mais qui participe du « temps cosmique », lié à l'espace et au mouvement, somme toute aux saisons, souvent représenté sous forme de cycle, et le « temps physique » mesurable à l'aide de différentes techniques évolutives à travers siècles ou objets prévus à cet effet.
- (ii) Pour le « temps linguistique », qui regroupe l'ensemble des mots susceptibles de traduire le temps, Wilmet y distingue le « temps de conjugaison », appelé aussi « tiroir verbal » depuis Damourette et Pichon, conception qui reste la référence des enseignants lorsqu'ils évoquent cette connaissance grammaticale. Le « temps linguistique » met en évidence les mots temporels, qui portent le « temps relatif », et dont l'unique spécialisé est le verbe. À partir de ce dernier, Wilmet se focalise sur le « temps verbal », c'est-à-dire qui contient le rapport temporel entre un procès porté par le verbe et un « repère fixé en un point quelconque du temps cosmique » (1997 : 316), repère qui peut être porté par d'autres parties du discours. Lorsqu'il y a différents verbes, portant donc différents procès, les temps verbaux sont analysables, eux aussi par rapport à un repère, mais aussi les uns par rapport aux autres.
- (iii) Ce « temps relatif », dont l'objet est justement d'observer le rapport temporel entre deux événements ou un événement dans sa propre durée, ne peut être décrit sans évoquer également le point de vue du « temps humain », c'est-à-dire celui porté par tout un chacun, d'où les métaphores empruntées à Elsa Triolet¹⁴³, Ronsard¹⁴⁴ et Apollinaire¹⁴⁵, qui poétiquement se positionnent par rapport au mouvement, soit pour le refuser, pour l'épouser et cheminer de plain-pied dans ce mouvement ininterrompu.

Ce rappel nous permet de poser plus clairement les termes et concepts que nous allons utiliser, afin d'éviter les confusions entre chacune des conceptions du temps. Nous nous intéresserons surtout ici aux rapports entre le temps *linguistique* (dont le temps de *conjugaison* et le temps *verbal*), *psychologique* (ou « temps humain ») et leur rapport au temps *physique* mesurable, c'est-à-dire dont l'unité de mesure est visible, accessible ou interprétable dans nos énoncés (qu'il soit « relatif » et/ou « absolu »). Wilmet (1988) avait subdivisé autrement ces conceptions, différentes mais concordantes, mais il questionne aussi les rapports qu'entretiennent entre eux le « temps contenu », à savoir l'aspect, le « temps contenant », à savoir le « temps grammatical lié au verbe » qui inscrit progressivement le

¹⁴³ « Le temps n'est pas une voiture qui passe, nous ne la regardons pas des bas-côtés de la route, elle nous emmène avec elle, on vit à l'intérieur de la voiture. »

¹⁴⁴ « Le temps s'en va, le temps s'en va, madame, / Las ! le temps, non, mais nous nous en allons. »

¹⁴⁵ « Les jours s'en vont je demeure. »

procès du concept au réel et dans le temps, selon la chronogénèse de Guillaume, le « temps de conjugaison » ou tiroir verbal, et le « temps d'époque », qui sépare ou met en lien différents points.

C'est ce qui nous permettra d'exploiter, dans ce chapitre, plusieurs focalisations temporelles possibles à partir de nos énoncés, et d'en observer les rapports, inspirés des modèles de Beauzée (1765) et Reichenbach (1980 [1947]), qui distinguent trois moments : celui de l'énonciation (S), moment du procès ou de l'événement (E), et moment du repère ou de référence (R), trois points (ou durées) que nous prendrons comme éléments de référence pour l'analyse. À partir de là, dans les paragraphes suivants, nous suivrons les avancées de la modélisation explicitées par Gosselin (1996/2005/2021), qui préférera les intervalles aux points de Reichenbach, pour affiner l'analyse communicationnelle de nos énoncés.

1.2. Temps et mode, ou la question de l'inscription dans le réel

Traditionnellement, nous présentons les paradigmes des formes verbales selon un premier classement bicéphale : les modes personnels et les modes non personnels. Les modes personnels sont morphologiquement sensibles à l'expression de la personne, au moyen de désinences spécifiques, comme l'indicatif et le subjonctif, et du nombre. Les modes non personnels, du fait de leur absence de désinence spécifique, ignorent la personne et partiellement le genre et le nombre, si, à la marge, nous prenons en considération les accords. Souvent décrits comme des *formes nominales du verbe*, les modes non personnels se trouvent éloignés de la fonction verbale pour être rapprochés d'une autre partie du discours avec lesquels ils partagent certaines propriétés : l'infinitif sera assimilé à un substantif, le participe à un adjectif, le gérondif – même associé au participe – à l'adverbe. Au-delà de ce qui les distingue, il est intéressant d'observer un point commun, à savoir la dénomination de cette catégorie, empruntée à la notion de modalité, pour des raisons sémantiques et pragmatiques.

1.2.1. Mode et modalité : entrelacs entre logique et grammaire

Différents ouvrages rapprochent et distinguent deux notions en les introduisant comme des doublets (Grévisse : 1993 [1980] ; Wilmet : 2003 [1997] ; Riegel *et al.* : 2018 [1994]) : le mode et la modalité. Présentés comme transportant la valeur de vérité ou de possibilité, de nécessité ou de contingence, ces concepts semblent mettre l'accent sur la subjectivité de l'énonciateur plutôt que sur l'énoncé lui-même, sur la manière dont le sujet présente le procès plutôt que sur l'action en elle-même. Autrement dit, contrairement à ce que l'objectivité des paradigmes des formes verbales semble suggérer, l'attention serait plus justement à porter sur le sujet énonciatif et non sur le verbe seulement pour parvenir à son analyse sémantique. Concernant cette notion de modalité, de manière plus générale et non seulement focalisée uniquement sur les formes verbales, Bally (1944 [1932]) distingue deux éléments : le *dictum*, à savoir le « contenu représenté » au sein des différentes

propositions, et la modalité, le *modus*, c'est-à-dire la manière dont le locuteur envisage la réalité de son énoncé (voir *Partie III ; chap.1*). D'un point de vue énonciatif, cette modalité renvoie à la posture de l'énonciateur par rapport à son énoncé, et, par extension, par rapport au destinataire. Elles sont de deux sortes :

- d'une part, l'attitude énonciative de l'énonciateur qui passe par le choix des types de phrases : déclaratives, interrogatives ou injonctives, pour traduire la modalité d'énonciation qui s'apparente à une affirmation, un questionnement ou un ordre, visant l'allocutaire ;

- d'autre part, les modalités d'énoncé, qui marquent l'évaluation par le sujet énonciatif du contenu de son propre énoncé, communiquant par différents moyens les nuances de sa subjectivité. Le choix des temps du verbe en fait partie intégrante, malgré les difficultés, parfois, à distinguer les valeurs temporelles et modales des verbes lorsqu'ils sont conjugués au futur, au conditionnel, ou au présent de l'indicatif.

Ainsi, si les modes traduisent l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de son énoncé, son degré de réalité à partir de son point de vue, l'indicatif exprimerait toujours les procès décrits comme réels, le subjonctif comme virtuels, et l'impératif des injonctions, alors que ce n'est pas toujours le cas, d'autant plus qu'ils n'ont pas de propriétés réellement distinctives les uns des autres à la lumière de ces modalités. En effet, la même modalité peut s'exprimer de différentes façons, en modifiant les types de phrases, les modes, ou les structures syntaxiques, et inversement, un mode de verbe peut exprimer plusieurs modalités. D'autre part, il serait difficile de caractériser de manière catégorique quelles modalités sont exprimées par les modes non personnels, notamment puisque le sujet serait absent.

En résumé, les modes contribuent à une modalité mais ne l'expriment pas uniquement par eux-mêmes de manière catégorique et exclusive. C'est la raison pour laquelle Wilmet (2003 [1997]) nous invite à séparer les deux notions : le mode logique du mode verbal, en dissociant la « modalité (ou mode *lato sensu*) » de « mode (ou mode *stricto sensu*) » (p 305).

1.2.2. Concevoir une construction progressive du temps

Si l'on revient à la théorie de Guillaume sur le temps, plus qu'une opposition catégorielle, un phénomène de cheminement cognitif fait correspondre les modes, en fonction de leurs marques personnelles et temporelles, à trois stades d'actualisation du procès, du virtuel au réel, générant une incarnation progressive de construction du temps. En effet, la chronogénèse construit une actualisation de l'image-temps en suivant des stades qui vont du concept embryonnaire, *i.e* le stade quasi virtuel du temps *in posse* (infinitif et participe) ou l'étape des temps dits *nominaux* ou *quasi-nominaux*, à l'étape intermédiaire du subjonctif, temps *in fieri*, qui permet, lui, l'inscription et la saisie

du concept par les *personnes*, jusqu'au stade de l'actualisation complète, l'indicatif, dans lequel se développe le temps *in esse*. Ce dernier est donc, en suivant cette logique, le mode qui possède le système temporel le plus complet, le plus diversifié, car il est le seul à pouvoir situer les procès dans les trois époques (passé, présent, futur). Ces éléments sont rappelés par Barceló & Bres (2006 : 6) d'une manière limpide : « si les modes représentent les différentes étapes de l'actualisation de l'image-temps par le verbe (la chronogénèse), alors l'indicatif correspond à l'étape terminale : celle où le verbe est à même de situer le procès dans une des trois époques passée, présente, ou future. »

Wilmet (2003 [1997]), remet, lui aussi, en question la terminologie traditionnelle des deux modes non personnels et de quatre modes personnels en observant leur morphologie, à la suite de Guillaume, qui considère la grammaire comme « la science des formes » (1929 : 56). De son point de vue, l'étude de la morphologie exclut de la catégorie des modes, à la fois, l'impératif, puisqu'il ne possède pas de forme spécifique et ne se rattache qu'à l'argument de la modalité injonctive, et le conditionnel, qui cumule les morphèmes du futur et de l'imparfait de l'indicatif. D'autre part, en observant la personne, les six modes de la grammaire scolaire se réduiraient aux deux classes : modes personnels et modes impersonnels.

Le modèle des temps verbaux de Wilmet (2003 [1997]) envisage toutefois un consensus qui conserve la théorie de la chronogénèse sans contredire la *dichotomie relative* entre modes personnels ou non personnels. L'expression semble oxymorique mais les outils de classement tabulaires sont plus ou moins contraints, par la nécessité de la modélisation concrète, de construire des frontières visuelles et/ou définitoires entre les catégories, malgré l'adhésion intellectuelle à une théorie qui décrit, non pas des paradigmes opposés, mais une opération de pensée qui inscrit dans le temps trois stades de développement interne liés entre eux.

Ainsi, il offre de la conjugaison une « ultime vue panoramique » (2003 : 452) en proposant une modélisation de la temporalité – ou d'une vision modélisable de la temporalité – pour chacune des étapes de la chronogénèse. Il étiquette en tant que modes non personnels et inactuels, l'infinitif et le participe, tout en les distinguant entre eux par l'aspect « incident » ou « décadent » qui reprennent les termes de Guillaume et qui se rapprochent de l'aspect non accompli/accompli, mais pour nous *suspendu*, sans réel ancrage, ni temporel ni incarné en personne. La deuxième étape est ensuite un mode personnel inactuel, le subjonctif, jusqu'au mode personnel actuel, l'indicatif, dont la diversité morphologique constituée par ses tiroirs verbaux implique sa capacité à inscrire le procès dans une époque et une époque par rapport à d'autres. En revanche, nous le verrons, le « présent », qui existe dans tous les modes, n'a de « présent » que le nom. Il désigne un tiroir verbal omniprésent, et non pour distinguer réellement les époques ou même renvoyer par défaut au présent de l'énonciation.

1.3. Le temps linguistique : de la langue au discours

« Depuis Aristote, on a coutume de lier l'expression du temps aux temps verbaux, comme s'ils en étaient les signifiants prototypiques » rappellent Barceló & Bres (2006 : 10). On cherche peut-être également, à partir de l'angle signifiant > signifié, à identifier une monosémie dans chaque morphème caractéristique d'un tiroir verbal, en oubliant la capacité de la langue à exercer les nuances de la pensée et effets de sens en discours, par le biais également du co(n)texte et des autres mots autres que le verbe.

Dans cet ouvrage, les chercheurs susnommés rappellent différents types d'approches, qui « hiérarchisent différemment ces diverses informations » (p10), types d'approches que nous rappelons ici brièvement. La langue reste un système, dont l'approche temps/mode/aspect permet d'analyser les paradigmes explicatifs des temps verbaux, qu'ils inscrivent ou non le procès dans le temps physique et quelle que soit la manière dont l'énonciateur le montre. Si Benveniste (1959) distingue, sur le plan de la structure énonciative, les deux systèmes de l'histoire vs discours, d'autres chercheurs les analysent en termes de *textualité*, et y voient une construction quasi scénique entre les différents temps du récit, soit entre plusieurs plans (Weinrich, 1964/1973), soit en termes d'organisation relationnelle relative aux procès rapportés (Kamp et Rohrer, 1983). Une dernière approche, soutenue par Beauzée (1782) puis Kleiber (1993) distingue les fonctionnements déictique et/ou anaphorique, à partir d'un fonctionnement que l'on retrouve avec les pronoms. En résumé, le français peut saisir l'instruction temporelle de trois manières, mais dans une relation analysable seulement en discours, et non de manière prototypique, immuable et universelle :

- déictique, à partir du moment de l'énonciation, du *hic* et *nunc* de l'énonciateur ;
- chronique (ou absolue), en référence aux dates du calendrier explicites ou aisément repérables ;
- ou anaphorique, analysable relativement à un moment de référence précédemment énoncé.

Ces saisies temporelles ne sont pas contradictoires et certaines peuvent se cumuler, comme nous le verrons particulièrement dans nos énoncés. C'est pourquoi nous observerons la chronologie à l'œuvre dans les sous-genres de *l'épistolaire éducatif*, non pas seulement sous l'angle de la distinction entre les choix des temps et des modes, non pas non plus dans un but prospectif. L'analyse se fera jour en fonction de plusieurs repères : celui de l'énonciation, celui du ou des événements, et celui de référence. Cette dernière pourra ou non se confondre avec l'un des deux précédents, notamment si l'on prend en considération la temporalité des événements relatés eux-mêmes, à savoir, l'aspect lié au choix des formes verbales en contexte, à associer à l'aspect potentiellement lexical des radicaux verbaux.

1.4. L'aspect ou le temps contenu (temps interne)

La tradition scolaire présente les temps grammaticaux comme des tiroirs verbaux classés en paradigmes juxtaposés, mais est très peu évoquée la question de l'aspect (excepté lorsqu'est enseignée la *valeur des temps*), ce qui fait que les enseignants ne l'ont pas forcément à l'esprit lorsqu'ils prennent du recul sur leurs propres énoncés. L'activité de classification d'occurrences que nous avons proposée aux professeurs des écoles stagiaires, activité décrite en *Partie II ; chap. 2*, nous avait montré que, si les enseignants relevaient l'absence de sujet, par exemple, comme faisant partie des routines, très peu d'entre eux questionnaient la récurrence du présent de l'indicatif. Nous allons désormais intégrer le concept d'aspect à notre analyse, afin de nous constituer des outils pour attirer leur attention sur l'importance de ce phénomène dans la relation aux personnes, en émission comme en réception.

À propos de « l'unité des catégories verbales », Mellet (1988) rappelle qu'il reste difficile de classer les formes verbales unanimement dans les catégories bien définies du temps, du mode et de l'aspect, en ce qu'elles ne sont pas étanches et que, si la langue évolue dans le temps, son analyse aussi. La conjugaison, comme d'autres variables et malgré l'impression que l'apprentissage par cœur suffit à l'assimilation des subtilités langagières, ne reste pas sous le joug d'une tradition grammaticale unanime et immuable. Malgré la stabilité de la flexion verbale, les fluctuations diachroniques des catégorisations sont le témoin d'une profusion d'interprétations possibles en fonction des points de vue adoptés, générant des effets de sens parfois pourvoyeurs de contradictions. À ce sujet, Victorri (1999) décrit les propriétés de ce qu'il nomme des « scènes verbales », en soulignant la « dimension temporelle intrinsèque » qui leur construit une « structure dynamique » (1999 : 91), en fonction de la nature du procès¹⁴⁶. Ce dynamisme intérieur est justement mobile puisqu'il dépend d'un point de vue, « fenêtre de monstration » (p 92) qui constituera l'aspect.

1.4.1. Temps *expliqué* et temps *impliqué*

Selon Guillaume (1929/1933), il importe de considérer l'articulation cognitive réciproque entre mouvement de la pensée et temporalité. Ainsi, en distinguant trois modes dans la « chronogénèse », il concrétise l'image du temps en élaboration : le temps *in posse*, puissantiel qui correspond au mode « quasi-nominal », le temps *in fieri*, qui correspond au subjonctif, dans lequel commence à apparaître l'incarnation des personnes, et le temps *in esse*, qui comprend les formes de l'indicatif, réalisation finale. En outre, il est le premier à distinguer le temps *expliqué* du temps *impliqué* (Mellet, 1981) :

¹⁴⁶ Différence entre état (statique) et événement (dynamique).

Le verbe est un sémantème qui *implique* et *explique* le temps. Le *temps impliqué* est celui que le verbe emporte avec soi, qui lui est inhérent, fait partie intégrante de sa substance et dont la notion est indissolublement liée à celle de verbe. Il suffit de prononcer le nom d'un verbe comme *marcher* pour que s'éveille dans l'esprit, avec l'idée d'un procès, celle du temps destiné à en porter la réalisation.

Le *temps expliqué* est autre chose. Ce n'est pas le temps que le verbe retient en soi par définition, mais le temps divisible en moments distincts – passé, présent, futur, et leurs interprétations, que le discours lui attribue. Cette distinction du *temps impliqué* et du *temps expliqué* coïncide exactement avec la distinction de *l'aspect* et du *temps*. (Guillaume, 1964 [1933] : 47- 48).

En deux mots, le *temps impliqué* est inhérent au verbe, et porté à l'intérieur de ce dernier, tandis que le *temps expliqué* est transporté avec le verbe : l'actualisation en discours permet alors de distinguer passé/présent/futur, sans qu'il y ait nécessairement une correspondance exacte et permanente entre tiroir verbal et aspect, qui correspond donc au « temps impliqué » de Guillaume : tout dépendra donc du repère choisi par le point de vue.

Toutefois, des positions divergentes ou nuancées se font jour (Mellet, 1981 : 9) : si Bonnard (1964) est guillaumien, il considère l'aspect comme un « effet de discours » pour le présent et le futur, mais considère que, pour les temps du passé, la différence est surtout portée par la morphologie, comme si chacun de ces temps avait un rôle qui lui était attribué. Cette réflexion autour de l'articulation entre les différentes notions de temps, de mode et d'aspect, ainsi que leur lien avec la morphologie des noms et des verbes, mènera d'autres chercheurs à distinguer et/ou mettre en relation d'autres concepts guillaumiens proches.

Par exemple, O'Kelly (1998) fera remarquer que dans Guillaume (1933), l'expression « temps in posse » de l'ouvrage de 1929 est remplacée par « temps impliqué » (1933) et que « temps expliqué » se substitue à « temps in esse ». Plus récemment, Bardière (2013) a décrit l'approche guillaumienne de « lexigénèse » (concept permettant de décrire la genèse d'un mot) en associant les principes de *temps impliqué* et *temps expliqué*, respectivement aux concepts d'aspect lexical et d'aspect grammatical, de « temps d'événement » et de « temps d'univers ». Il s'agit là d'une équivalence importante qui permet de distribuer des rôles, à savoir, établir les distinctions et regroupements suivants : le temps *in esse* vient marquer le « temps d'univers », et le temps *in posse* vient porter l'aspect grammatical, ou le « temps d'événement ».

Le tableau de Bardière (2013), reproduit ci-après, synthétise ces rapprochements, dont nous réutiliserons les éléments en fin de chapitre :

IDEOGENESE (matière)	MORPHOGENESE (forme)	
→	→	
Temps impliqué = Temps d'événement = ASPECT LEXICAL	Temps expliqué = Temps d'univers = TEMPS (chronologique) (temps in esse)	
Temps impliqué ASPECT LEXICAL	Temps impliqué ASPECT GRAMMATICAL (temps <i>in posse</i>) (aspect reconduit dans les autres chronothèses de la chronogénèse)	
<walk> (nom / verbe indifférenciés)	Walk (nom) Aspect lexical	Walk (verbe) Aspect lexical + grammatical

Figure 102. De l'idiogénèse à la lexigénèse et relations temps/aspects (Bardière, 2013)

1.4.2. Temporalité et modalité

Les marques portées par la morphologie du verbe, et plus généralement l'analyse des temps verbaux, participent à la construction des procès, en spécifiant la position d'un intervalle de monstration, qui dépasse la tripartition passé/présent/futur. Les études que Gosselin (1996/2005/2021) a consacrées à la temporalité et à la modalité décrivent des points de repère, des intervalles de temps, et analysent leur articulation : intervalle de déroulement du procès, intervalle temporel liée à l'énonciation, et intervalle de procès relatif à un autre procès, sur le modèle de Reichenbach (1980 [1947]) :

(...) grammairiens et linguistes ont progressivement distingué le **temps** (externe au procès) et l'**aspect** (structure temporelle interne au procès), le **temps absolu** (le procès est situé par rapport au moment de l'énonciation) et le **temps relatif** (le procès est situé relativement à un autre procès). C'est encore pour résoudre ce paradoxe, dans une perspective formelle, que H. G. Reichenbach a proposé un modèle des temps verbaux (désormais classique) qui au moment de l'énonciation (noté S) et à celui de l'événement (E) adjoint un « moment de référence » (R), susceptible d'entretenir des relations de coïncidence, d'antériorité ou de postériorité avec les deux autres points. (Gosselin, 2005 : 31-40, en ligne)

Gosselin (1996) développe et approfondit ce modèle en remplaçant les points par des intervalles, sur un axe du temps, et y ajoute des couples de bornes. Il distingue alors quatre types d'intervalles : énonciation, procès, référence (ou monstration) et circonstanciel, que nous pouvons résumer ainsi :

- Intervalle d'énonciation = inscrit dans les bornes temporelles de l'acte d'énonciation (articulatoire ou écrit) ;
- Intervalle du procès = inscrit dans les bornes qui initient ou terminent un changement quelconque, ou font état de l'absence de modification ;
- Intervalle de référence = inscrit entre ce qui est montré puis perçu du procès ;

- Intervalle circonstanciel = inscrit entre les bornes indiquées par des éléments (explicites ou implicites, déduites par inférences) de localisation temporelle.

Nous utiliserons ce modèle pour représenter schématiquement les valeurs aspectuo-temporelles liées au présent de l'indicatif dans les générèmes de *l'épistolaire éducatif*, en situant plusieurs exemples sur un schéma que nous avons adapté ainsi :

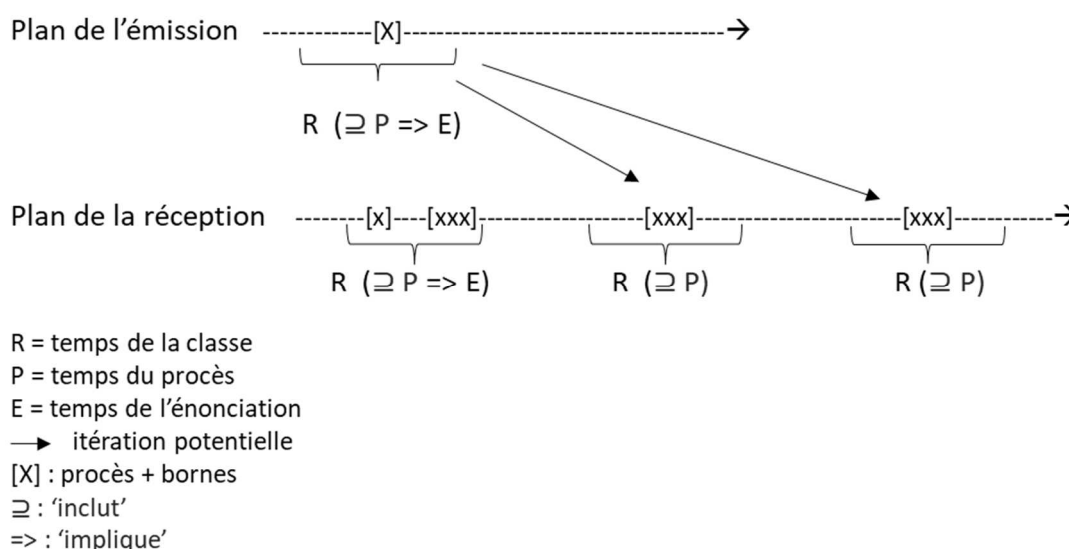


Figure 103a. Modélisation des valeurs aspectuo-temporelles du présent dans l'épistolaire éducatif (d'après Reichenbach (1980 [1947]) et Gosselin (1996/2005/2021))

La prodigalité de ces différentes recherches, en syntaxe et sémantique verbale, montre que certaines formes sont teintées d'une ambiguïté synchronique, ambiguïté interprétative concernant l'interprétation temporelle, aspectuelle ou modale, que le contexte permet souvent de désamorcer, mais ne serait-ce justement pas le cas dans le genre *épistolaire éducatif*, et sa complexité énonciative ? En l'absence de contexte explicite parfois ? À cause du fort degré d'implicite ? Des modalités multiples dues aux intentions pragmatiques des énonciateurs ou à la pluralité des destinataires ? Peut-on parler de temporalité – ou plutôt d'instruction temporelle – plurielle et changeante en fonction de la prise en compte de tel ou tel point de vue ?

2. Ancrage des supports : un espace et une temporalité contraints

Nous ne faisons pas usage du langage dans le seul objectif de transmettre une information. Or, même si c'est le cas, l'énonciation à l'œuvre dans *l'épistolaire éducatif* est déterminante : c'est elle qui va commander tous les repérages par lesquels l'enseignant va placer son interlocuteur dans une situation de réception. Ces repérages ne sont pas toujours évidents à décrire car ils vont dépendre de leur automatisations numériques ou de leur indication par le rédacteur. Ainsi, ils peuvent varier d'un locuteur à l'autre, surtout s'ils sont plusieurs à écrire à leur tour sur le même support, comme c'est

notre cas. Si la part des destinataires indirects, non nommés, non explicitement pris en compte, est moins importante, ils sont pourtant susceptibles de prendre en charge un énoncé parallèle, dans une autre temporalité d'énonciation, et la place du « délocuté » dans cette situation d'énonciation. Même s'il s'agit d'un canal écrit, auquel on associe souvent la préméditation contrairement à l'instantanéité de l'oral, ainsi que la possibilité d'effacer ou de modifier l'énoncé, le temps consacré à ces écrits est assez réduit, surtout s'il s'agit de *réprimandes*, le plus souvent rédigées à *chaud*, à l'instant de l'événement répréhensible. D'autre part, en fonction du support, le scripteur doit spécifier lui-même certains éléments paratextuels (date, lieu, identité).

2.1. Point statistique de l'utilisation des temps dans le corpus de BS

Si nous construisons un tableau pour répertorier les formes verbales par l'ordre de fréquence dans le corpus de bulletins et bilans importés dans le logiciel TXM, nous remarquons certains points essentiels : l'indicatif présent est majoritaire à hauteur de presque 50%. Cependant, même s'il est majoritaire, c'est aussi le présent de l'indicatif qui construit le passé composé : on arrive donc plutôt, par vérification « manuelle », à un résultat plus proche de 45%.

VER:pres 45700
VER:infi 27599
VER:pper 14147
VER:futu 2495
VER:ppre 2177
VER:cond 1171
VER:subp 591
VER:impf 326
VER:simp 236
VER:impe 49
VER:subi 14

Figure 104a. Calcul automatique des formes verbales à partir du corpus de BS importé dans TXM

Forme verbale	Nombre de formes verbales et calcul statistique
Total	94255 (formes verbales)
Indicatif présent	45700 (48%) - PC => 43%
Passé composé	A + pp (1856) / est + pp (75) = 1931
Impératif	- continue 1556 - continuez 746 - poursuïs 470 - poursuivez 402 - réagissez 52 - persévérez 43

Infinitif présent	27599 (30%)
Futur périphrastique	Va (258)
Participe passé	14147 (15%)
Indicatif futur	2495 (3%)
Participe présent	2177
Conditionnel	1171
Subjonctif présent	591
Indicatif imparfait (tjs contraint)	326
Passé simple	Zéro (ceux identifiés = erreurs de saisie)

Figure 104b. Vérification « manuelle » des formes verbales à partir du calcul automatique de TXM

2.2. Un repérage *hic et nunc* du locuteur

Concernant les repères d'espace-temps, les supports de la communication épistolaire entre les enseignants et les familles sont toujours ancrés dans le *hic et nunc* du locuteur, que le support soit numérique ou en format papier. En effet, chaque message s'inscrit dans une temporalité, soit automatique, soit identifiable par une référence manuscrite sur le document. Les énoncés sont embrayés, mais nous verrons dans plusieurs exemples les spécificités de l'ancrage spatio-temporel ou les références déictiques qui peuvent subsister dans les énoncés de ses discours.

Nous observerons les traces de la situation de locution (déictiques), le mode d'inscription dans cette temporalité et dans cet espace, à savoir comme le rappelle Maingueneau (2004), les aspects de périodicité, de durée, de continuité, ou de péremption : la dissonance entre l'utilisation ou non de ces déictiques et l'inscription temporelle des événements passés et futurs évoqués sera importante à souligner. Cet élément nous mène à relever une intéressante particularité latine, à savoir « l'imparfait épistolaire », soulevé par Kerbrat-Orecchioni (1998) : « les déictiques spatio-temporels fonctionnent par rapport à la situation du seul émetteur (contrairement au latin, qui utilise un "imparfait épistolaire") ».

2.3. Le passé épistolaire en latin : *quid* de l'héritage ?

Malgré un fort héritage de la culture et de la langue latine, la langue française n'a pas imité l'ensemble de ses usages stylistiques. Concernant le genre épistolaire, Mellet (1988) rappelle que le latin utilise le « passé épistolaire », qui ne trouve aucun équivalent en français. Pourtant, les conditions de réalisation de cet imparfait auraient pu s'appliquer à une partie des *épistolaires éducatifs*. Le « passé épistolaire » consiste à utiliser les temps du passé, en concurrence avec le présent, ce qui implique une renonciation momentanée de son point de vue énonciatif : en place du présent, l'épistolier utilisera l'imparfait ou le parfait, au lieu de l'imparfait ou le parfait, le plus-que-parfait, et au lieu du futur simple, le futur antérieur. À l'image de Cicéron et l'utilisation de

« *scribebam* », dans des lettres adressées à Atticus, et à L. Lucceius (Cicéron, *Ad Fam.* 5, 12), cette habitude stylistique viendrait du choix, « qui aurait poussé le scripteur latin à adopter le point de vue du destinataire : se situant par la pensée au moment où celui-ci recevra et lira sa lettre, celui qui la rédige est amené à porter un regard rétrospectif sur des événements qui se situent objectivement dans son présent d'énonciation ». (p 191)

Fuchs en élabore une explication théorique : le locuteur latin, comme il y a dissymétrie entre production et reconnaissance/compréhension, et contrairement à un échange verbal où les sujets intervertissent leur rôle, donc là, le locuteur anticipe la réception : le scripteur adopte momentanément et fictivement le point de vue du destinataire : « le scripteur s'offre lui-même, au moment de la rédaction de sa lettre, comme point-repère pour la vision rétrospective que le destinataire aura des événements qui lui sont racontés ou décrits, comme témoin du procès en cours de développement. » (p 200)

Force est de constater que cette posture énonciative semble plus objective, mais comme nous pouvons le lire dans un article de Salamon (2009), il s'agit de textes, non pas historiques à proprement parler, mais d'une forme de biographie qui relève de l'éloge : « de façon très significative, le champ lexical de l'éloge – celui des grands hommes, de Cicéron ou de Lucceius –, organisé autour des termes *laus, laudare, celebrare, illustrare* et *ornare*, envahit littéralement l'espace de la lettre ». On ne peut, en ce qui nous concerne, faire l'économie d'une analogie – certes reculée – avec les énoncés de notre corpus, et notamment les temps utilisés dans les *appréciations* ou les *réprimandes*. Contrairement à une simple information d'ordre logistique, une *réprimande* est souvent écrite à *chaud* et n'a pas pour vocation d'être objective, elle non plus, puisque le scripteur cherchera réparation. Nous questionnerons ce rapport au temps présent pour décrire des événements passés. Pour mettre en avant une autre hypothèse, Mellet convoque la syntaxe de Kühner & Stegmann (1962 :158), qui suggère que le présent serait employé lorsque l'action exprimée par le verbe comporte un aspect duratif, c'est-à-dire qui « dure aussi bien dans le temps de la rédaction que dans celui de la réception », mais est-ce délibéré de la part du scripteur ou une implicature de l'utilisation du présent, par contraste avec l'aspect accompli d'un passé composé ? Ils ajoutent que : « Dans le cas d'une interlocution différée, comme c'est le cas par lettres, le présent verbal ne pourra donc n'être employé qu'en référence à des procès s'étendant sur une période suffisamment large pour englober à la fois le *hic et nunc* du scripteur et du destinataire ». Cette analyse est cependant contredite par Serbat (1975/1980), car ce n'est pas le cas chez Cicéron. En latin, malgré l'utilisation d'un passé épistolaire, l'usage du présent est toujours possible : il s'agit d'une forme stylistique, concurrentielle : « l'apparition sporadique d'un passé qui se signale comme un emploi marqué, à nuance restrictive ». Le choix du passé épistolaire souligne la volonté, pour l'épistolier, d'insister sur l'aspect achevé du procès décrit : « Utiliser un passé épistolaire, c'est donc, pour le scripteur, prendre explicitement parti sur l'avenir (ou le non-avenir) du

procès, c'est insister sur son caractère provisoire ». Les procès seraient donc périssables, si l'on choisissait de les raconter au passé : mais si choisir le passé consiste à mettre en valeur ce caractère éphémère, est-ce à dire que choisir le présent met en valeur un caractère durable, à l'inverse ?

Or, s'il est bien un lieu où il faut prendre en compte la réaction du destinataire, ou déplacer virtuellement l'énonciation en vue de le prendre en considération, c'est bien de la part de professionnels de l'éducation, surtout compte tenu de la charge émotionnelle portée par un jugement de valeur sur leurs enfants. Ainsi, en toute logique, si le présent sous-tend une ambiguïté interprétative potentielle, l'imparfait, de son côté, garde l'avantage de situer le procès dans le passé sans l'engager sur la fin du procès (aspect duratif, question à se poser : l'épistolier conserve une part d'incertitude sur l'évolution de la plupart des événements qui ne dépendent pas directement et uniquement de lui), et le passé composé place bien le procès dans un passé révolu. Soient les occurrences sélectionnées à titre d'exemple ci-dessous :

- [88] Noam a perdu son crayon de papier pile au moment de copier les devoirs. Pratique.
- [89] Julia a volontairement cassé la mine de son crayon pour la 3^e fois de la journée.
- [13] Adam s'est blessé avec sa paire de ciseaux (lèvres). Dorénavant, je ne lui laisserai plus découper les étiquettes.
 - 1. Adam a découpé tous les onglets du vendredi
 - 2. Adam n'a fait aucun travail cet après-midi.
 - 3. Adam n'a pas recopié ses devoirs. Il a perdu le crayon à papier qu'il avait 2 minutes auparavant.
- [21a] Bavarde pendant l'évaluation
- [21b] # Bavardait pendant l'évaluation
- [21c] # A bavardé pendant l'évaluation

Ce que nous montrerons dans ce paragraphe, c'est qu'il peut exister, selon nous, un *présent de réprimande*, et que ce dernier attend une action de la part du destinataire. Ce qui peut paraître paradoxal, car, au passé, qu'attend-on si l'acte répréhensible n'est pas si grave ? Ce choix du présent s'avère donc intéressant, car, même s'il est inconscient ou mimétique, il demeure porteur de ce sens, car si les *réprimandes* étaient écrites au passé (ce qui est rare et moins porteur de subjectivité, l'énonciateur n'étant pas la victime, en général), l'événement n'aurait pas grand intérêt à être rapporté, nous le verrons au travers de manipulations d'énoncés.

2.4. À la marge : la légende qui entoure certaines œuvres d'art

Cet *passé épistolaire* n'existe pas en français, disions-nous, mais, si l'on nous concède cette parenthèse analogique, il existe bien une tradition dans laquelle les artistes écrivent ou se mettent en scène au passé pour justifier le présent d'une œuvre, afin d'en anticiper la réception : il s'agit de récits que fabriquent ces artistes, reconstruction partielle ou brodée d'éléments autobiographiques,

véridiques ou non¹⁴⁷. Chez Boltanski, Ben, Legac, Beuys, par exemple, on trouve la reconstruction (partielle/ *brodée*/ fictive) d'une autobiographie (récits d'enfance ou descriptions artistiques) qui assoit l'œuvre et participe d'une certaine aura. C'est un récit au passé – à partir de textes ou d'images, des photographies chez Boltanski en 1970 – qui justifie le présent de l'œuvre, mais, contrairement à l'autobiographie, l'artiste se met en scène en tant qu'adulte. Il n'est pas non plus soumis au « pacte autobiographique » (Lejeune, 1975), et peut ainsi écrire ce qu'il veut, mais au passé : ces *légendes* sont donc à entendre au sens de *légalitaire* et non dans le sens journalistique du texte court qui accompagne une photographie. Un exemple, Ben (Vautier), dans les années 1970, a publié une série de 61 « Gestes » qu'il dit avoir exécutés de 1971 à 1973 avec des photographies de ces derniers collés sur des panneaux de bois. Sous ces photographies, une *légende* descriptive est écrite à la main aux temps du passé pour justifier l'œuvre présente. Nous en reproduisons deux ici :



Figure 105. Deux exemples de « Gestes » de l'artiste Ben, avec légendes au passé

3. Le présent de l'indicatif : les colorations sémantiques du « temps caméléon »

Le présent n'a de présent que le nom dans le temps de conjugaison. C'est l'une des raisons pour lesquelles 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), 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

¹⁴⁷ Nous remercions l'artiste-peintre Philippe Agostini, également formateur d'enseignants (PhD) en Arts visuels, de nous avoir indiqué cette piste de réflexion et ces références.

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 »¹⁴⁸ – 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 temporellement¹⁴⁹. 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^e 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

¹⁴⁸ 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.

¹⁴⁹ Guerin et Krazem (2021) affaiblissent cependant la théorie de l'atemporalité, et réfutent l'absence de forme, car plusieurs verbes ont un radical spécifique au présent.

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 téléique, 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 => refera 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.

4. Un présent *évaluatif* qui interroge la temporalité à partir de la réception

Plusieurs questions se posent, lorsque nous constatons que l'utilisation du présent de l'indicatif est majoritaire dans les écrits École-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 ?

4.1. Le présent dans les *appréciations* de bulletins et livrets scolaires

Si les bilans 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, comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans les chapitres précédents. Contrairement aux autres écrits

École-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, malgré aussi une volonté possible 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. 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 [248] :

[248] Jordan a réalisé un très bon trimestre. Je le félicite pour son sérieux et l'encourage à poursuivre dans ce sens. (5^e)

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 [253], phrases averbales dont on connaît le lien avec le présent (Lefevre, 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* [249] et [253], *toujours* [250] ou *quotidiennement* [249] et *beaucoup* [253], ou assimilés, comme *d'urgence* [255], *absolument* [251], ou l'adverbe de négation radical *n'est pas* [*attentive / ou autre...*] [254], les adjectifs *tangent et fragile* associés au pronom totalisant *tout* [257], les verbes *néglige* [254], *ne pense qu'à* en [255], qui portent en eux un temps psychologique qui dépasse le cadre spatio-temporel réel, établi par des repères absolus lisibles sur le support lui-même¹⁵⁰.

[249] 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)

[250] 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)

¹⁵⁰ 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.

[251] 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^e)

[252] Héloïse est une élève agréable. Elle s'applique dans son travail, participe activement aux activités collectives. C'est bien ! (4^e)

[253] Chloé est bien armée pour faire un bon CP mais elle perturbe beaucoup la classe par ses bavardages qui ne cessent jamais. Avertissement. (CP)

[254] Un ensemble en baisse, Cindy néglige l'apprentissage des leçons et n'est pas attentive en classe, il faut réagir ! (3^e)

[255] 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^e)

[256] Ensemble catastrophique tant pour le travail quasi-inexistant que pour le comportement qui frôle l'insolence. (5^e)

[257] Il y a du mieux, mais tout est tangent et fragile. Attitude agaçante. (6^e)

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* [256], ou l'élève lui-même, derrière les termes d'*attitude agaçante* [257], 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 : 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.

4.2. Le présent dans les réprimandes

Rappelons que le génèreme *réprimande* se caractérise par sa forme courte, car devant tenir dans une case dédiée à cet effet dans les carnets et sur les ENT. 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, 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.

4.2.1. 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 réprimandes¹⁵¹. 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 les occurrences réunies dans l'exemple [258], puis comparons avec les exemples [259], [260], [261] et [262] :

[258a] Bavarde en classe / Bavarde pendant l'évaluation

[258b] ? # Bavardait en classe / ? # Bavardait pendant l'évaluation

[258c] ? # Romain bavardait en classe, c'est pourquoi j'écris ce mot / je l'ai puni

[258d] # A bavardé en classe / # A bavardé pendant l'évaluation

[258e] # Romain a bavardé en classe/pendant l'évaluation le 22/09 de 15h36 à 15h52.

[259] Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire

[260a] Ne cesse de bavarder et répond

[260b] # N'a cessé de bavarder et a répondu

[260c] * Ne cessa de bavarder et répondit

[261a] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo

[261b] ? * A été insolent, a refusé d'écouter le professeur, a joué au foot dans les couloirs avec un stylo

[261c] * Fut insolent, refusa d'écouter le professeur, joua au foot dans les couloirs avec un stylo

[262a] Se bat avec sa voisine, lance des objets, se déplace sans autorisation, tombe de sa chaise, se balance sur sa chaise

[262b] ? * 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

[262c] * Se battit avec sa voisine, lança des objets, se déplaça sans autorisation, tomba de sa chaise, se balança sur sa chaise

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 irréfléchi ; 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

¹⁵¹ 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.

(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 [258a] *Bavarde en classe* ou *Bavarde pendant l'évaluation*, ou en [259a] *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 [261a] *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 : [261b], la transposition au passé simple en [261c] le montre d'ailleurs de manière encore plus nette : *Fut insolent, refusa d'écouter le professeur, joua au foot dans les couloirs avec un stylo*. Nous retrouvons le même phénomène en [262b] et [262c], où les faits sont commutatifs et non rédigés en suivant l'ordre chronologique des éléments captés, l'élève ayant dû *tombe[r] 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 : [258a] *Bavarde en classe*. Il est logique que l'imparfait ne fonctionne pas, malgré l'aspect lexical déjà atélique : [258b] ? # *Bavardait en classe* seul ne suffirait pas et appellerait un procès de premier plan. À 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 : [258c] ? # *Romain bavardait en classe, c'est pourquoi j'écris ce mot/je l'ai puni* ou [258d] # *A bavardé en classe* ou [258e] # *Romain a bavardé en classe le 22/09 de 15h36 à 15h52*. Difficile également d'envisager l'occurrence [260a] *Ne cesse de bavarder et répond* au passé composé : [260b] ? # *N'a cessé de bavarder et a répondu*, car il semble manquer un épisode : les « micro-ellipses narratives » (pour reprendre l'expression de 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, [260c] # *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 *deixis* 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.

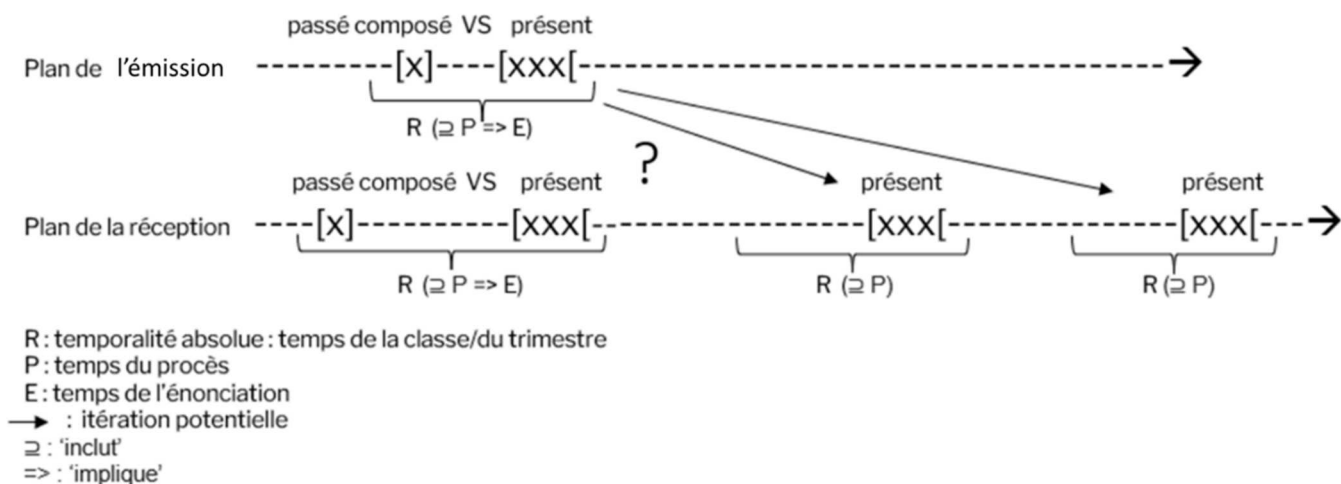


Fig. 103b. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (p.c. vs pst) (d'après Reichenbach (1980 [1947]) et Gosselin (1996/2005/2021))

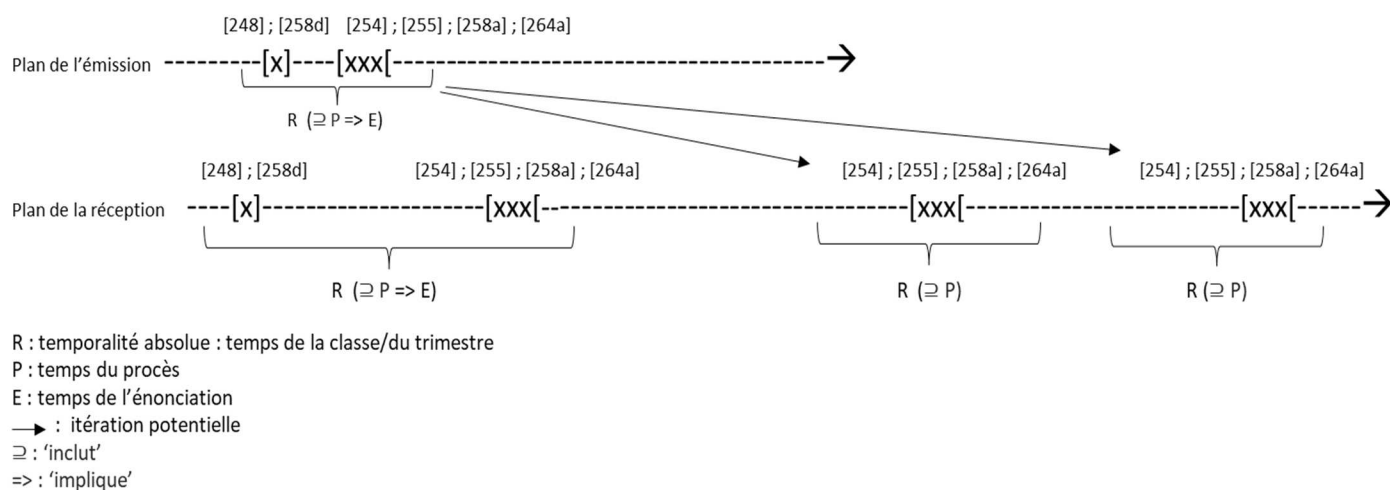


Fig. 103c. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (avec n° exemples) (d'après Reichenbach (1980 [1947]) et Gosselin (1996/2005/2021))

4.2.2. 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, du point de vue de l'émission comme de la réception.

Faisons donc un dernier test pour nous en assurer : 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 :

[258f] ? *Ne bavarde pas/plus (en classe/pendant l'évaluation/avec sa camarade)*

[258g] # *Participe en classe*

[258h] *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 [258a] *Bavarde en classe*, on n'aura jamais [258g] *Participe en classe* au présent de l'indicatif¹⁵², mais [258h] *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 téléologique du type [259a] et [259b], [263a] et [263b], ou plus ambigu du type [264a], 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 [264b] 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.

[259a] Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire

[259b] # A dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire

¹⁵² 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.

[263a] Joue « Maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno

[263b] # A joué « Maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno

[264a] Empêche le professeur de travailler

[264b] # 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 que 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.

4.3. 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 présentées comme telles dans les cahiers de liaison avec la famille, ou par courriel. Nous avons déjà rencontré ces exemples lors de la présentation du corpus en *Partie II ; chap. 1 et 2*, sans toutefois les analyser. Voyons ici en [2], 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 [11] et [84] 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 [11] *nous commençons à manquer de mouchoirs*, à interpréter bien entendu comme une requête indirecte.

[2] 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*)

[11] 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*)

[84] 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'Éducation nationale ou par la municipalité. (*carnet de liaison*)

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 [265], [266] et [85], mais n'a pas la même portée. Contrairement à [265] qui énonce une information tout à fait objective et générale, ce qui suit en [266] et [85] 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 [267].

[265] Madame, Monsieur, Je vous informe que la 2^e séance de cinéma aura lieu le 21 janvier à 14h30 au cinéma Le C*** à ***.

[266] 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.

[267] 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,

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. En revanche, quand l'enseignante se sent coupable et cherche à se justifier, comme en [85], 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 :

[85] 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.

5. Conclusion : Chronologie pragmatique du point de vue énonciatif, le cas du présent

Cette question de l'articulation du présent avec le point de vue mérite d'être généralisée : reprenons alors nos trois derniers schémas, en y ajoutant la perspective de Guillaume (1929/1933), qui nous invite à croiser les rapports de temps et d'aspect à la question de l'émission et de la réception, aux sens larges.

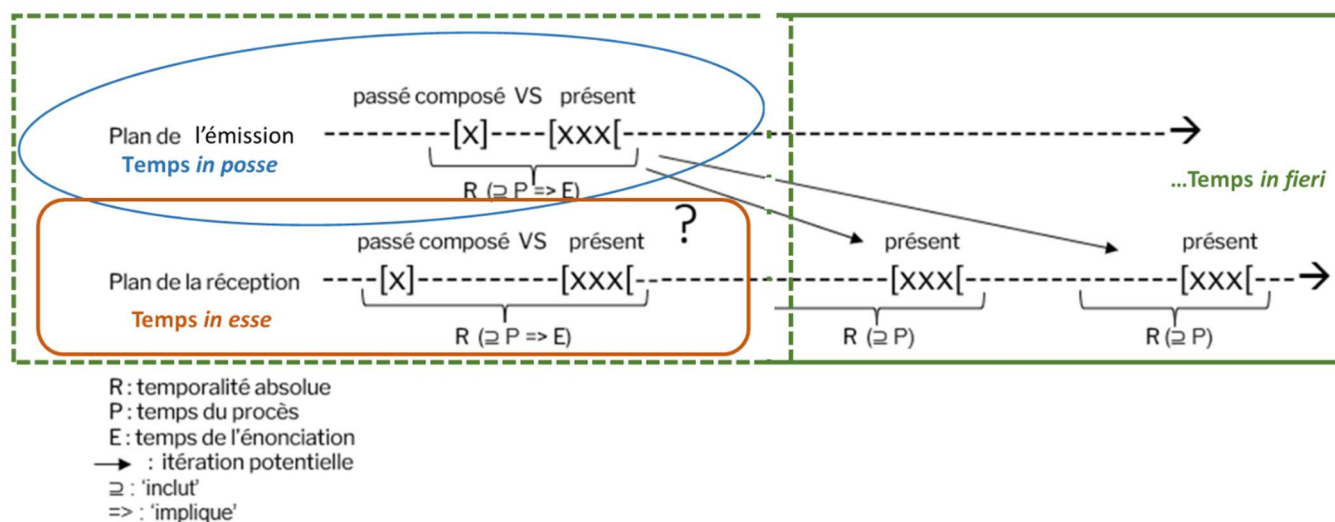


Fig. 103d. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (d'après Reichenbach (1980 [1947]), Gosselin (1996/2005/2021) et Guillaume)

Au départ, intuitivement, nous pensions que le temps *in posse*, le puissantiel, était plutôt situé du côté de la réception, qui ne sait pas à quoi s'attendre. Nous aurions placé le temps *in esse*, du côté de l'émission, franche, directe et institutionnellement posée et protégée, conforme à des règles et règlementations *a priori* immuables. Le fait d'avoir pensé, originellement, que ces écrits scolaires ne s'inscrivaient que dans des routines invite à considérer que le point de vue initial choisit pleinement le temps verbal, indépendamment des conséquences possibles à la réception des messages. Il était donc contre-intuitif de penser que le temps *in posse* se situait du côté des enseignants, sachant qu'ils incarnent un *sujet communiquant* devant incarner lui-même un *sujet compétent*.

Par conséquent, il semblait plutôt logique que les enseignants ne situent pas leurs écrits pas dans une configuration *puissante*, mais construisent un *propos actuel* et existant (voire préexistant), mimétique et reproductible, donc sans ambiguïté. Cependant, les conclusions sur le présent de l'indicatif, et donc, l'importance des points de vue sur les réceptions possibles, montrent que ceux de l'émission sont, en réalité, toujours *in posse*, et que la réalité *in esse* n'est construite que par la réception, une réception qui, par elle-même et additionnée au *puissantiel* de l'émission, accouche à son tour d'une temporalité *in fieri*.

Pour conclure, rappelons que 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 les écrits éducatifs, 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 « recré[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.

Ce 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 École-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-cognitifs¹⁵³ 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.

¹⁵³ Malentendus qui mêlent de manière inopportune les codes spécifiques à l'école et les logiques sociales ou personnelles, voir Bonnéry (2007), Bautier & Rochex (1997) ; Bautier & Rayou, (2013a).

Résumé du chapitre 3 :

La dichotomie entre le bon ou le mauvais élève semble réellement dépassée aujourd'hui. La manière de synthétiser les résultats scolaires et d'en rendre compte à l'écrit a positivement évolué malgré les routines restées ancrées dans les habitudes des enseignants.

Dans ce chapitre, après avoir soulevé quelques particularités liées au figement dans les appréciations de bulletins et bilans scolaires, nous proposons d'analyser l'orientation sémantique du mot élève, afin de clôturer cette recherche sur la personne qui est au centre de tout ce système. Les concordances extraites d'un corpus attesté seront comparées à l'élève tel qu'il se trouve modélisé dans les textes officiels et par des chercheurs, ou tel qu'il se dessine dans les représentations des enseignants sur le terrain, débutants ou plus expérimentés. Nous montrerons que l'utilisation de ce mot et ses collocations quasi systématiques révèlent des propriétés sémantiques qui trahissent la définition sous-jacente d'un élève idéal. S'agissant dans la réalité d'un individu en devenir, cet idéal est logiquement inaccessible, mais l'élève se trouve hissé suffisamment haut – du moins loué pour des traits de sa personnalité plus que pour son travail scolaire – et complimenté par le biais de sèmes afférents qui, paradoxalement, finissent par exclure l'enseignant de cette raison d'être pourtant nécessairement réciproque.

>>> Chapitre III <<<

L'ÉLÈVE DES BULLETINS SCOLAIRES : LE SPECTRE SÉMANTIQUE D'UN MODÈLE UTOPIQUE¹⁵⁴

Donc, j'étais un mauvais élève. Chaque soir de mon enfance, je rentrais à la maison poursuivi par l'école. Mes carnets disaient la réprobation de mes maîtres. Quand je n'étais pas le dernier de ma classe, c'est que j'en étais l'avant-dernier. (Champagne !). Fermé à l'arithmétique d'abord, aux mathématiques ensuite, profondément dysorthographique, rétif à la mémorisation des dates et à la localisation des lieux géographiques, inapte à l'apprentissage des langues étrangères, réputé paresseux (leçons non apprises, travail non fait), je rapportais à la maison des résultats pitoyables que ne rachetaient ni la musique, ni le sport, ni d'ailleurs aucune activité parascolaire.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, (2007 : 15)

Introduction :

L'appellation voire la dichotomie exclusive entre le *bon* ou le *mauvais élève* semble pour le moins dépassée aujourd'hui. Le « bon petit élève » des années 1930 retrouvé dans nos archives familiales (voir *figure 38*), les laconiques « bon » ou « excellent élève » des bulletins des années 1940, jusqu'à certaines dernières appréciations manuscrites apparaissant encore au début des années 2000, lapidaires et apposant seulement un mot à un rang, semblent tout à fait hors d'âge. Cependant, certaines routines demeurent, malgré l'évolution des supports, et se conforment inconsciemment à l'esthétique professionnelle d'un genre épistolaire qui passe pour unilatéral et injonctif. Dans ce chapitre, nous observerons l'organisation du lexique dans les appréciations des bulletins scolaires, mais d'une manière non exhaustive, puisque cela mériterait un approfondissement très conséquent. Nous avons donc choisi d'axer nos observations, toujours autour de la personne, mais ici concentrées sur l'emploi lexical de *l'élève*, et ce qu'il recouvre. Dans un premier temps, conformément à ce qui est souvent reproché à cette communication (voir les réponses aux questionnaires en *Partie I ; chap. 2*), à savoir, le fait de « lire toujours la même chose », le manque de personnalisation des *appréciations*, et outre les faits de langue déjà traités que nous avons identifiés parmi les routines, nous ferons le point sur les noms, adjectifs qualificatifs et verbes les plus fréquents. Si nous ne

¹⁵⁴ Certains éléments de ce chapitre ont fait l'objet de plusieurs communications, notamment dans le cadre du colloque *Res per Nomen* 2022.

pouvons traiter ici le figement qui tend à créer une stéréotypie discursive particulière à la communication enseignante, certaines formules répétées ont pour conséquence d'aseptiser le discours qui se protège, au profit d'une signification argumentative voire idéologique sous-jacente, qui prend place derrière le masque discursif professionnel déjà identifié par le biais de la scène énonciative et des multiples usages de la troisième personne (voir *Partie III ; chap.1*).

Nous proposons alors de nous focaliser sur un seul élément lexical : l'orientation sémantique du mot *élève* dans les *appréciations*. Les concordances extraites de notre corpus seront comparées à l'élève tel qu'il se trouve modélisé dans les textes officiels et par des chercheurs, ou tel qu'il se dessine dans les représentations des enseignants sur le terrain, débutants ou plus expérimentés. Nous montrerons que l'utilisation de ce mot et ses collocations quasi systématiques révèlent des propriétés sémantiques qui trahissent la définition de l'*élève idéal*. S'agissant dans la réalité d'un individu en devenir, cet idéal est logiquement inaccessible. Cependant, l'élève se trouve hissé suffisamment haut – et loué pour des traits de sa personnalité plus que pour son travail scolaire –, et complimenté par le biais de sèmes afférents qui, paradoxalement, finissent par exclure l'enseignant de cette raison d'être pourtant nécessairement réciproque.

1. Des routines à la stéréotypie discursive

Dans les chapitres précédents, nous avons identifié le critère parodique des *appréciations* comme signe de faits de langues caractéristiques voire emblématiques du genre, même s'ils sont moins utilisés dans le temps contemporain : il s'agissait notamment de l'absence de sujet et du présent de l'indicatif. À cela, nous pouvons ajouter les phrases averbales, pour évaluer le trimestre, ou caractériser l'élève. Fait de langue typique que nous retrouvons dans des parodies humoristiques dont nous proposons un exemple ci-dessous, en guise de préambule.



Figure 106. Mème d'enseignant à partir d'une représentation de Stendhal (page Weshweshprof, sur Facebook)

Il s'agit d'une caricature d'enseignant, *Jean-Paul Franchise*, qui, sous les traits de Stendhal, rédige ses bulletins en montrant dans des bulles de BD ce qu'il pense vraiment de ses élèves, hésitant entre originalité – toute relative – et routine, la franchise étant considérée ici comme normale. Au-delà de l'humour cathartique de la caricature, ce même soulève plusieurs points d'analyse intéressants :

- Le fait de rédiger chez soi et dans son lit questionne le temps et le lieu de travail, que le grand public associe généralement à la fénéantise des enseignants ;

- Le dilemme personnel entre subjectivité, expression des affects et des affinités vs posture institutionnelle objective : rôle et contenu du bulletin, à qui doit-il s'adresser ? sachant que l'humour vise, par connivence, les enseignants ;

- Sous quelles formes grammaticales ? Ici, malgré la légende *Jean-Paul Franchise remplit ses bulletins*, (le verbe *remplir* au lieu de *rédige* étant également intéressant vis-à-vis du rapport à l'espace), malgré les termes injurieux que nous ne pourrions trouver dans de véritables appréciations, le caricaturiste utilise des phrases averbales typiques du genre. Si cette caricature met en scène des séquences qui désignent l'élève, nous verrons que les appréciations contemporaines évitent justement d'incriminer l'individu directement, pour focaliser le propos sur les *résultats*, le *travail*, qualifier le *sérieux* ou le *comportement*. Nous allons désormais convoquer de nouveau les outils textométriques pour identifier les noms, adjectifs et verbes les plus fréquents, que nous présentons dans un tableau, puis un graphique circulaire.

1.1. Les noms les plus fréquents

1	trimestre	13674	18	investissement	1179	35	qualité	604
2	travail	8928	19	baisse	1175	36	matières	596
3	résultats	7545	20	leçons	1116	37	dommage	595
4	classe	5906	21	manque	1075	38	motivation	585
5	efforts	4492	22	bavardages	1074	39	volonté	578
6	participation	2357	23	attention	973	40	maison	505
7	année	2345	24	compétences	961	41	régularité	500
8	bilan	2343	25	écrit	901	42	voie	496
9	attitude	2070	26	concentration	862	43	rigueur	493
10	difficultés	2000	27	progrès	860	44	hausse	385
11	ensemble	1947	28	capacités	854	45	travaux	350
12	élève	1903	29	début	847	46	maîtrise	336
13	félicitations	1784	30	conseil	761	47	compréhension	326
14	sérieux	1572	31	confiance	686	48	progression	310
15	niveau	1362	32	comportement	685	49	consignes	292
16	cours	1346	33	Attention	653	50	lacunes	274
17	apprentissage(s)	1240	34	implication	616	51	absences	267

52	temps	265	72	remarques	172	92	qualités	122
53	conseils	250	73	compte	170	93	courage	118
54	vue	243	74	exercices	170	94	devoirs	114
55	groupe	242	75	bras	169	95	envie	112
56	questions	242	76	aide	165	96	soin	107
57	manière	231	77	point	164	97	acquis	101
58	disciplines	223	78	suite	164	98	domaines	101
59	part	219	79	pratique	163	99	notes	101
60	effort	214	80	application	158	100	réflexion	100
61	sens	214	81	évaluations	157	101	encouragements	98
62	réussite	211	82	expression	150	102	orthographe	98
63	activités	201	83	fois	149	103	détermination	96
64	évaluation	190	84	avenir	145	104	exigences	96
65	points	190	85	interventions	142	105	intérêt	96
66	moyenne	187	86	maturité	137	106	notions	96
67	connaissances	184	87	lecture	134	107	énergie	93
68	esprit	182	88	amusements	131	108	méthodes	92
69	camarades	181	89	notes	131	109	hauteur	91
70	vocabulaire	181	90	période	128			
71	matière	172	91	parole	122			



■ trimestre	■ travail	■ résultats	■ classe	■ efforts
■ participation	■ année	■ bilan	■ attitude	■ difficultés
■ ensemble	■ élève	■ félicitations	■ sérieux	■ niveau
■ cours	■ apprentissage(s)	■ investissement	■ baisse	■ leçons
■ manque	■ bavardages	■ attention	■ compétences	■ écrit
■ concentration	■ progrès	■ capacités	■ début	■ conseil
■ confiance	■ comportement	■ Attention	■ implication	■ qualité
■ matières	■ dommage	■ motivation	■ volonté	■ maison

Fig 106a. Tableau et schéma circulaire des noms les plus fréquents (calcul automatique TXM et extraction Excel)

1.2. Les adjectifs les plus fréquents

1	correct(s)	11873	27	légère	264	53	constante	76
2	bon(ne)s	9641	28	exemplaire	260	54	travailleuse	74
3	sérieux/se	3917	29	nécessaire(s)	243	55	collectifs	70
4	satisfaisant(s)	3427	30	inquiétant(s)	240	56	constants	70
5	excellent(s)	3229	31	rigoureux	253	57	timide	70
6	prochain(e)	1953	32	nombreuses	228	58	original	66
7	régulier(ère)	1475	33	dynamique	196	59	importantes	64
8	personnel	1416	34	perfectible(s)	195	60	grand	63
9	insuffisant(s)	1335	35	réelles	187	61	irréprochable	63
10	juste(s)	937	36	encourageant(s)	168	62	léger	63
11	fragile(s)	918	37	meilleurs	145	63	remarquable	62
12	irrégulier(es)	865	38	passable	134	64	catastrophiques	61
13	moyen	811	39	nombreux	132	65	soigné	61
14	positif/ve	711	40	superficiel	131	66	fourni	57
15	capable	694	41	difficile	125	67	honorable	57
16	attentif/ve	672	42	efficace	124	68	parfait	54
17	actif/ve	502	43	rigoureuse	122	69	meilleure	52
18	faible(s)	457	44	passif/ve	118	70	moteur	49
19	scolaire	449	45	nette	114	71	soucieuse	48
20	appliqué(e)	423	46	actif	106	72	curieux	47
21	convenable(s)	415	47	meilleur	104	73	calme	46
22	agréable	414	48	modeste	102	74	pénible	46
23	volontaire	363	49	catastrophique	89	75	assidu	45
24	pertinent(es)	322	50	solides	84	76	bavarde	45
25	décevant(s)	297	51	alarmants	82			
26	discret/ète	280	52	individuel	77			



■ correct(s)	■ bon(ne)s	■ sérieux/se	■ satisfaisant(s)
■ excellent(s)	■ prochain(e)	■ régulier(ère)	■ personnel
■ insuffisant(s)	■ juste(s)	■ fragile(s)	■ irrégulier(es)
■ moyen	■ positif/ve	■ capable	■ attentif/ve
■ actif/ve	■ faible(s)	■ scolaire	■ appliqué(e)
■ convenable(s)	■ agréable	■ volontaire	■ pertinent(es)
■ décevant(s)	■ discret/ète	■ légère	■ exemplaire

Fig. 106b. Tableau et schéma circulaire des adjectifs les plus fréquents du corpus de BS (calcul automatique TXM et extraction Excel)

Sans nous appesantir sur ce point, nous remarquons que l'adjectif *inquiétant*, que certains enseignants disaient éviter, dans leurs réponses au questionnaire (voir *Partie I ; chap. 2*), apparaît tout de même, non seulement dans le corpus, mais en 30^e position.

1.3. Les verbes les plus fréquents

1	est	9700	34	obtient	131	67	manquent	50
2	faut	3890	35	progresses	131	68	persistent	50
3	a	3712	36	devient	125	69	demeure	49
4	sont	3437	37	invite	115	70	passé	49
5	doit	2462	38	doivent	112	71	essaie	48
6	continue	1984	39	comprend	111	72	explique	47
7	encourage		40	êtes	111	73	souhaite	46
	encourageons	969	41	rencontre	109	74	attend	45
8	poursuivre	872	42	sait	108	75	décourage	45
9	reste	843	43	avez	101	76	impose	45
10	ont	733	44	prend	92	77	Prends	44
11	félicite	626	45	donne	90	78	pense	43
12	participe	576	46	dois	89	79	Persévérez	43
13	fait	552	47	fais	88	80	imposent	42
14	peut	550	48	implique	87	81	présente	42
15	montre	466	49	réagissez	87	82	essaye	41
16	fournit	455	50	demande	85	83	note	41
17	semble	383	51	deviennent	78	84	empêche	40
18	va	358	52	cherche	77	85	intéresse	40
19	manque	349	53	vient	75	86	rend	40
20	travaille	326	54	hésite	74	87	éprouve	39
21	restent	307	55	pose	69	88	font	39
22	es	244	56	laisse	65	89	reflètent	39
23	investit	237	57	nuisent	63	90	arrive	38
24	as	218	58	accroche	60	91	relâche	38
25	permet(tent)	203	59	peuvent	60	92	réussit	38
26	peux	196	60	maintient	58	93	applique	37
27	mérite	173	61	sais	58	94	vont	37
28	veut	167	62	met	57	95	Accroche	36
29	devez	164	63	demeurent	54	96	bavarde	36
30	réalise	150	64	espère	54	97	possède	36
31	compte	144	65	commence	53	98	exploite	35
32	pouvez	144	66	suis	53	99	parvient	34
33	baisse	136						

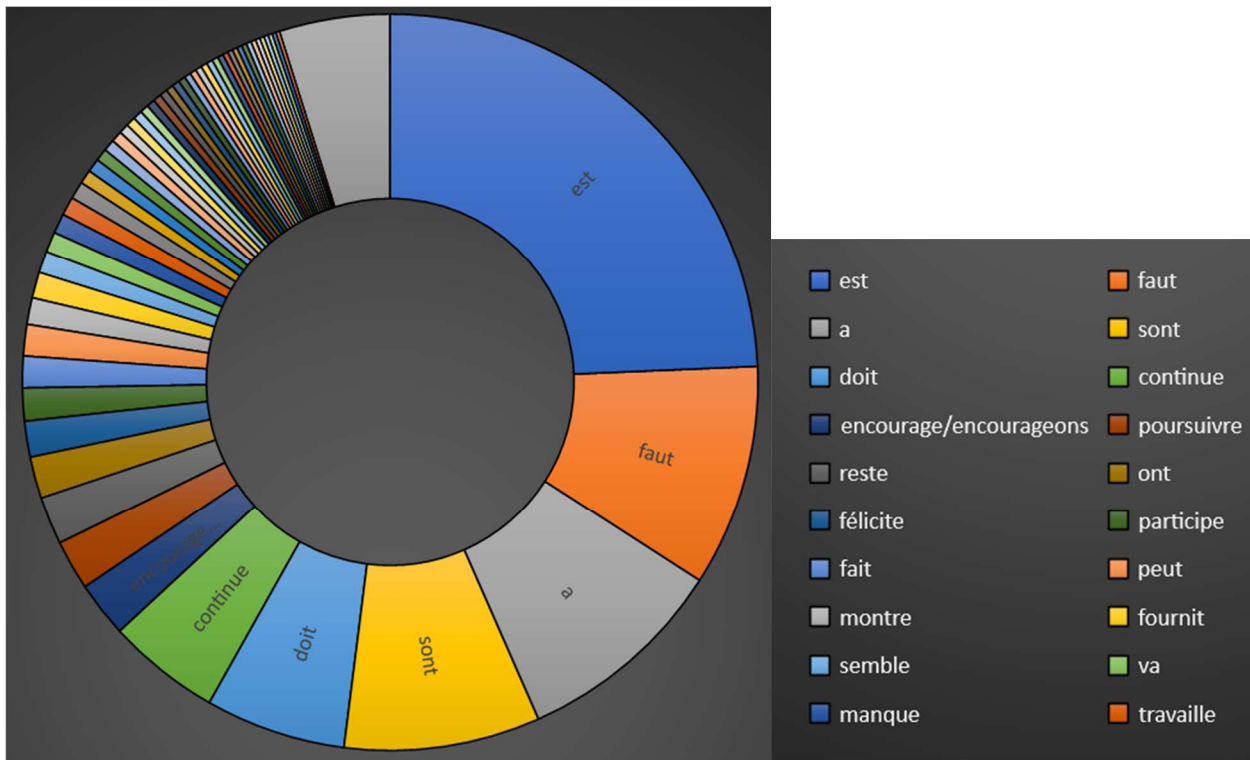


Fig.106c Tableau et schéma répertoriant les verbes les plus fréquents du corpus de BS (calcul automatique TXM et extraction Excel)

Chaque terme mériterait d'être étudié, ainsi que ses cooccurrents, leur figement, la scalarité des adjectifs et le phénomène particulier de synonymie/antonymie, qui tend à générer de l'impersonnel. Puisque nous avons choisi de nous focaliser sur la personne, et même si le vocable en lui-même est moins utilisé que par le passé dans les *appréciations*, observons comment apparaît le mot *élève* et ce qu'il implique en termes de perception.

2. Tours et détours polysémiques du mot *élève* ou la quête de l'idéal

Il paraît surprenant de considérer le mot *élève* comme polysémique dans le cadre professionnel de l'école. En effet, ce dernier ne souffre pas d'ambiguïté sémantique, quotidiennement utilisé par chaque actant de la communauté éducative, indépendamment de son rôle. En revanche, ce même vocable recouvre des perceptions différentes, alors que nous nous situons dans la même « classe sémantique » //école//, selon la méthode de Rastier (2009 [1987]). Contrairement à ce que suggère la lexicologie, lorsque les dictionnaires indiquent plusieurs sens, c'est le contexte qui permet d'identifier le sens choisi par l'énonciateur. Or, dans notre configuration, nous observons une orientation inverse : le mot *élève* ne semble pas polysémique *a priori*, mais son utilisation, à l'œuvre dans différents contextes professionnels d'influence réciproque, recouvrent différentes conceptions et réalités.

S'agissant à la fois d'une étiquette institutionnelle et d'un signifié possiblement connoté, les professionnels de l'éducation n'en ont pas forcément une définition pratique harmonisée qui serait indépendante de leurs valeurs. Nous en observerons donc les « mécanismes sémantico-discursifs »,

en comparant les définitions lexicographiques confrontées aux emplois discursifs, pour circonscrire le « protocole sémantique » du mot, que les discours exploitent et reconfigurent, pour déterminer l'orientation axiologique des occurrences, selon la « sémantique des possibles argumentatifs » de Galatanu (2018). Nous montrerons alors que, en contexte professionnel, les représentations des enseignants, les discours institutionnels et provenant des sciences de l'éducation, et surtout les emplois du mot à l'écrit dans des bilans d'élèves de cycle 1, tendent à fabriquer, par inférence, des attentes implicites, parfois opposées et quasiment impossibles à atteindre, à cause notamment des tours et détours polysémiques créés par le discours.

Les répétitions syntaxiques et lexicales observables démontrent aussi l'influence souterraine des destinataires indirects dans la rédaction des bulletins scolaires, surtout dans le second degré, et des représentations restées plus ou moins stéréotypées dans les propos des enseignants en formation. Ce qui n'est pas sans incidence sur le sens et la valeur illocutoire des mots utilisés régulièrement, et surtout la manière de le faire. En effet, même si l'usage du mot *élève* n'est plus majoritaire à l'écrit en tant que tel dans ces bilans, et tend à diminuer à mesure que le niveau scolaire augmente, son utilisation demeure porteuse d'un champ sémantique particulièrement récurrent et intéressant vis-à-vis de la place centrale qu'il est censé occuper en contexte et en situation.

Expliquons-nous : ce terme, en apparence tout à fait trivial, fait partie du lexique ordinaire du monde de l'École, où *l'enfant* des familles devient *élève* par le biais d'une translation à la fois physique et intellectuelle, plus ou moins étanche, signant tacitement, par son inscription, un engagement de conformité avec des valeurs socio-culturelles implicitement partagées. Sa définition, sa caractérisation et sa référence, en contexte scolaire, demeurent pourtant complexes à circonscrire indépendamment des points de vue qui l'emploient, car visent-elles la fonction, une dénomination localisante d'un individu au sein d'un établissement scolaire et d'un processus tacite d'apprentissage à l'intérieur de ce dernier, ou un concept générique et idéal, porté plus ou moins sciemment par l'Institution, auquel tout individu scolarisé doit à tout prix finir par correspondre ? En effet, quelle est la différence entre le fait d'*être élève* en tant qu'individu indéterminé inscrit parmi d'autres dans un établissement scolaire pour y construire des apprentissages à l'aide de ses enseignants, et la compétence « acquise », « en cours d'acquisition » ou potentiellement « non acquise » du « *devenir élève* » en tant que posture attendue à l'école, alors qu'en tout logique, elle est lacunaire, maladroite et en construction progressive d'année en année ?

Cette question est loin d'être anecdotique, car c'est d'ailleurs ce qu'implique le terme de « socle » choisi dans les textes institutionnels et sur lequel *l'élève* peut, métaphoriquement dans les mots, certes, mais concrètement s'appuyer pour *s'élever*... avec ses enseignants, mais jusqu'où ? Est-il possible d'atteindre le haut de l'échelle ? Selon la formule de Benveniste, « le langage *re-produit* la réalité », c'est-à-dire que « celui qui parle fait renaître par son discours l'événement et son expérience

de l'événement. » Il est de ce fait intéressant d'observer quelle réalité est « *re-produite* » par le point de vue des enseignants lorsqu'ils rédigent, de manière nécessairement synthétique, un bilan périodique des élèves qu'ils ont en responsabilité, et quel miroir – formant ou déformant – ils tendent à leurs parents.

Notre représentation initiale était fondée sur le fait que ce vocable, passant pour très impersonnel, serait plutôt attribué à des élèves qui manifesteraient un comportement déviant de la norme attendue, en guise de manifestation de distance prudente. Le résultat s'est finalement révélé inverse, et le vocable est plutôt utilisé pour attribuer – avec nuances – des éloges. À qui cependant ? L'utilisation systématique de la troisième personne dans ces occurrences, où l'enseignant n'ose pas, ne souhaite pas, peut-être, féliciter directement l'élève, comme s'il se félicitait lui-même de son travail ? Par pudeur ou par envie de le motiver davantage, par le biais de ses parents, meilleurs vecteurs du Sentiment d'Efficacité Personnelle¹⁵⁵ ?

2.1. Définitions virtuelles et institutionnelles : une monosémisation ?

Selon Mortureux (1997 : 72) : « la dissociation observée entre les noms (linguistiques) et les choses permet d'exprimer économiquement les points de vue variés sur la réalité », c'est pour cela que nous avons choisi d'observer par comparaison, le terme *élève* par le prisme de la diversité de ses manifestations, de la manière la plus synthétique possible ici, schématisée dans les figures du §2.4.

2.1.1. L'élève des dictionnaires

Dans ce paragraphe, nous nous sommes penchée sur les définitions virtuelles du lexème *élève* tel qu'il est visible dans plusieurs dictionnaires, dans le but de faire apparaître ses traits sémantiques inhérents, qui seront de fait présumés dans le contexte socioprofessionnel qui nous intéresse. Nous avons laissé de côté les définitions qui développent les sèmes non humains, à savoir, lorsque les premières acceptions du lexème déverbal apparues dans le *Larousse de l'ancien français* de 1968 et le *Dictionnaire historique de la langue française* d'A. Rey désignent un « animal né et élevé chez un éleveur » ou une plante, puisque le vocable est issu du verbe *élever* (« amener un être vivant à son plein développement »), attesté au XVII^e siècle. Le *TLFi* donne cependant comme première étymologie « personne instruite dans un art par un maître » attestée en 1653, d'après l'italien *allievo* à la fin du XV^e s. : le mot *élève* était donc polysémique en français aux XVI^e et XVII^e siècles. Ce sens vieilli *d'élève* fait l'objet d'une autre entrée dans le *TLFi*, de genre féminin.

Les entrées correspondant au lexème *élève* des différents dictionnaires, malgré leur date de publication différente, ont pour point commun de distinguer plusieurs significations en fonction du

¹⁵⁵ Théorie de Bandura (2003) précédemment décrite.

contexte. De son côté, en 1855, le lexicographe Napoléon Landais, qui signe la 12^e édition avec compléments de son *Grand Dictionnaire des dictionnaires général et grammatical des dictionnaires français* en 1855 chez l'éditeur Didier, le paraphrase en « disciple d'un maître, et plus particulièrement d'un peintre ou d'un sculpteur ». Il le distingue ensuite du *disciple* ou *écolier*, en ce qu'un élève est « celui qui prend des leçons de la bouche du maître », le disciple est « celui prend ses leçons en lisant ses ouvrages, ou qui s'attache à ses sentiments » (donc implique un lien psycho-affectif, intello-affectif), et *écolier* se rattache à une école qui désigne l'art ou le maître, ou à une maison d'enseignement. Il termine cette distinction en évoquant les connotations de l'époque, que nous avons perdues ou qui ont dérivé en différenciation par l'âge : « élève est du style noble, *disciple* l'est moins, *écolier* ne l'est jamais ».

Les dictionnaires actuels, le *Robert* en ligne, par exemple, distingue trois définitions, de la plus générique à la plus spécifique, et le *TLFi*, proposent plusieurs acceptions, que l'on peut synthétiser en sèmes micro-génériques, à savoir : /être humain/, /(+)non-adulte/, /qui reçoit un enseignement d'un ou plusieurs maître(s)/, /inscrit dans une école/, /pour progresser/. Ces traits sémantiques sont évidents, intégrés sans nécessité d'explicitation dans un quelconque contexte professionnel. Le sème /dans un collectif/ n'est cependant pas systématique, ce qui s'avère intéressant lorsque l'on observe la manière dont il est utilisé dans les textes institutionnels et de recherche.

2.1.2. L'élève du Socle et des programmes : des critères à cocher ?

Si l'outil d'évaluation des enseignants, le référentiel des compétences professionnelles de 2013, qui les enjoint, au travers de tous les domaines de compétences, à prendre en compte la diversité des élèves, et utilise le vocable exclusivement au pluriel avec une détermination définie, l'*élève* du S4C¹⁵⁶ n'est pas réalisé de la même manière, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de l'observer particulièrement.

Alors que ce n'est pas systématique au sein de toutes les pages des programmes scolaires, le B.O n°17 du 23/04/15, excepté dans l'introduction qui désigne le public concerné ou met en avant l'importance de la prise en compte des hétérogénéités, sur les 8 pages qui le composent, utilise 57 fois *l'élève* au singulier avec une détermination définie. Il développe les compétences à acquérir sous forme de phrases verbales descriptives conjuguées au présent de l'indicatif, ce qui pourrait faire l'objet d'une étude à part entière mais ce n'est pas notre propos ici. Il en résulte une sorte de construction plus ou moins abstraite d'un idéal à atteindre, mais ce qui est frappant, c'est que ce choix du singulier défini semble, dans ce texte, exclusif de l'enseignant, voire exclusif des autres élèves (car considérés chacun dans leur individualité). En revanche, axé sur les compétences du Socle, sur

¹⁵⁶ Abréviation du Socle Commun de Compétences, Connaissances et de Culture, entré en vigueur le 31 mars 2015.

lequel il doit s'élever, chacun item décrit y est indiqué comme enseignable et un but à atteindre pour tous en fin de scolarité obligatoire. Si l'article défini suggère l'unicité, la description vis-à-vis de l'objectif commun est interprétée comme un modèle institutionnel générique, et non un distributif de chaque individu, mais auquel chacun peut plus facilement s'identifier qu'avec des phrases au pluriel. Nous ne pouvons passer ici en revue l'ensemble des programmes : nous ne nous intéresserons qu'à l'élève du cycle 1, tributaire du cycle, puisqu'il doit justement apprendre à le devenir.

2.1.3. L'élève du cycle 1

Dans le *Programme d'enseignement de l'école maternelle* paru au JO en mars 2015, l'occurrence « élève » apparaît 9 fois en 21 pages, 5 fois au pluriel et 4 fois au singulier, tandis que le mot « enfant » apparaît 218 fois. Cette disproportion numérique montre lexicalement le rôle de sas que représente le cycle 1, entre la famille et l'école, par le biais de l'incarnation progressive d'une première fonction sociale qui s'acquiert, l'enfant étant « appelé à devenir élève » (B.O. 2015 : 4) à l'école maternelle. Les attendus en termes de compétences à la fin du premier cycle sont paraphrasables de la sorte : repérer les rôles des adultes, s'approprier la fonction des différents espaces et respecter les règles de vie. On comprend qu'une progression sur ces trois années est à envisager par les équipes pédagogiques pour atteindre au mieux cet objectif, mais que l'usage du mot dépasse la liste de critères évaluables un par un. En effet, l'élève ne peut se réduire à sa fonction d'écolier qui valide des compétences au terme desquelles il acquiert son statut d'élève. Le déséquilibre entre ces deux termes est donc intéressant à constater dans les programmes de maternelle : prendre en compte l'élève de petite section, c'est considérer l'enfant comme un être à part entière mais inachevé, qui va progressivement construire sa ou ses postures d'élève. Pour cela, il faut se détacher du contenu purement didactique et pédagogique dans les préparations pour y intégrer certains autres critères comme l'attitude d'élève attendue dans une situation d'apprentissage. En effet, être « dans une posture d'élève », c'est aussi savoir répondre aux attendus de l'école. Cette réflexion terminologique a son importance quand on sait que les candidats aux concours doivent privilégier le mot *élève* à celui *d'enfant*, dans leurs présentations orales et écrites, entité virtuelle quasi exclusive de l'enseignant et du groupe-classe, tout en analysant des situations réelles.

2.2. Définitions concrètes : une plurisémiologie consensuelle ou anti-consensuelle

L'apparence triviale de l'utilisation du mot *élève* ne doit pas faire oublier les inflexions de sens qui peuvent germer des différents emplois d'un vocable en contexte. En effet, pour Destutt de Tracy, cité par Manna (2003 : 305), « il est impossible que le même signe ait exactement la même valeur pour tous ceux qui l'emploient, et même pour chacun d'eux, dans les différents moments où il l'emploie ». C'est ce que nous observerons dans les textes construisant des modèles théoriques en

sciences de l'éducation, que les enseignants sur le terrain adoptent et adaptent dans une certaine mesure. Même s'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une modification générée par « ceux qui l'emploient » eux-mêmes, mais du contexte linguistique, discursif, et situationnel dans lequel ils l'emploient.

2.2.1. Les postures d'élèves ou le modèle théorique

« L'élève », c'est l'enfant confronté à des apprentissages qui lui sont imposés (les programmes), dans un cadre structuré (l'École), obéissant à des principes rigoureux : ici, l'exigence de précision, de justesse et de vérité doit toujours l'emporter sur la loi du plus fort ainsi que sur tous les phénomènes d'emprise. « L'élève », c'est celui que l'on « élève »... ou, plus exactement, que l'on aide à s'élever.

(Meirieu, 2017)

2.2.1.1. « L'élève-sujet » de Philippe Meirieu

Philippe Meirieu (2017) revient sur la confusion polémique entre la formule « élève au centre du système » proposé par la loi Jospin de 1989 et le concept d'« enfant-roi », qui suggère que les enseignants seraient soumis aux caprices des enfants, devant diminuer leurs exigences en termes de contenus pédagogiques, d'évaluation et de discipline. Il n'hésite pas à rappeler les fondamentaux en apportant sa propre définition, qu'il oppose, justement, à « l'enfant », dans la citation ci-dessus.

Dans un article non daté¹⁵⁷, adressé aux enseignants et aux formateurs, et un autre de 2019 en direction des parents, le chercheur indique que l'élève doit être capable de vivre dans le monde qui l'entoure sans pour autant en être le centre. Il s'agit d'un individu qui doit parvenir à prendre sa place dans le groupe et à accepter de s'intégrer dans un collectif solidaire, en prenant conscience que chacun peut s'impliquer dans ce groupe, pour prendre part à un projet commun. Selon lui, l'élève doit apprendre à estimer les conséquences de ses propres choix sur lui-même, les autres et la société. Meirieu insiste également sur l'importance de prendre plaisir à apprendre et comprendre les phénomènes qui l'entourent, en distinguant ce qu'il fait de ce qu'il apprend. Il ajoute également qu'« être élève », c'est aussi accepter l'avis de l'autre envers soi et adopter un comportement réflexif, accepter qu'une autorité réduise ses libertés individuelles, ce qui ne va pas de soi au sein d'une société qui « leur susurre en permanence : "Fais ton caprice" » (Meirieu, 2016).

Dans cette conception, « être élève » ne relève pas seulement de sa présence physique régulière au sein d'un établissement, ou de la faculté à recevoir un enseignement, puisque c'est à l'école de guider l'élève afin qu'il s'approprie chacune de ces capacités qui forgeront, à terme, le citoyen de demain. Ainsi, nous voyons qu'ici également, ce modèle théorique définit, au présent de l'indicatif, conformément aux définitions génériques, un *élève* qui dépasse les éléments neutres du classème, et

¹⁵⁷ <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>

situe l'individu /inscrit dans un établissement scolaire/ par rapport à une liste d'objectifs idéaux à atteindre.

2.2.1.2. Postures d'enseignants, postures d'élèves

Depuis le début des années 2000, les didacticiens (Soulé & Bucheton, 2007 ; Bucheton, 2009) cherchent à théoriser la place du ou des langages dans la classe, au-delà de la seule considération disciplinaire et du sérieux avec lequel une leçon est préparée en amont. Si Jorro (2004) rappelle l'importance du "corps parlant de l'enseignant", le langage est le "vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves" (Bucheton & Soulé, 2009), d'où l'importance de lui accorder un statut et d'en analyser les configurations, qu'elles soient verbales ou non-verbales. En effet, on ne peut donc dissocier la transmission/construction de savoirs pendant le cours, de celle des postures et gestes qui actualisent et permettent le développement des significations.

Nous pouvons alors comparer les définitions précédentes avec ce qu'en font les chercheurs bien connus des enseignants en formation, D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Il s'agit là de conceptualiser les élèves en classe au travers de leurs « postures » : ces travaux de recherche utilisés en formations d'enseignants, initiale et continue, montrent que l'hétérogénéité des élèves est favorable au développement de chacun.

« Une posture est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche. En fonction des obstacles et des difficultés qui se présentent tant du point de vue des élèves que des savoirs, l'enseignant s'en empare de façon différente. » (Bucheton & Soulé, 2009). Cet article définit la posture comme le schéma du « penser-dire-faire » qu'enseignants et élèves s'approprient face à des situations scolaires précises, et qu'ils peuvent faire évoluer à tout moment, par leurs propos, mais également par leur posture physique, leur voix et leurs gestes, comme nous le constaterons dans nos trois exemples dans les prochains paragraphes. Avant cela, clarifions ce que nous avons souhaité observer dans un premier temps, et précisons ce que Bucheton & Soulé identifient comme des postures permettant de "piloter" la classe. Tout d'abord, les chercheurs présentent un lien entre la posture de l'enseignant et les postures d'engagement des élèves. L'enseignant peut posséder six postures qui peuvent varier en fonction des situations, que nous synthétisons ainsi :

- la posture de "contrôle", qui a pour but de faire avancer tout le monde en même temps par un cadrage dit "serré" : il en découle une atmosphère tendue et la parole est généralement collective ;

- la posture de "contre-étayage", utilisée quand l'enseignant veut avancer rapidement et, pour ce faire, aura tendance à effectuer les choses à la place de l'élève ;

- la posture "d'accompagnement", visant à aider les élèves de manière occasionnelle, et n'intervenir que lorsque le besoin s'en fait ressentir. Il laisse du temps aux élèves, ne leur donne pas de réponse et cherche à provoquer des échanges entre élèves plutôt que d'attendre une réponse unique et académique. Cette posture implique beaucoup de retrait afin de pratiquer de l'observation ;

- la posture “d’enseignement”, présentée comme étant une posture où l’enseignant formule le savoir à l’aide de la métalangue et opte pour une vision d’évaluation sommative. Il n’intervient qu’en fin d’atelier ou à la demande des élèves ;

- la posture de “lâcher prise”, lors de laquelle l’enseignant donne aux élèves la responsabilité de leur travail, ce qui apporte aux élèves un sentiment de confiance, car ils gagnent en autonomie et les savoirs et démarches sont explicites ;

- la posture du “magicien”, où l’enseignant utilise des jeux, des gestes ou des discours exagérés pour capter l’attention des élèves.

Face à cela, les élèves aussi possèdent des postures qui varient selon les situations. Ces postures peuvent être soit positives soit contre-productives, certaines sont mêmes indispensables pour posséder un engagement de leur part dans une tâche. Ces postures définies par ces deux chercheurs sont nommées ainsi : *première, scolaire, ludique/créative, réflexive, dogmatique, ou de refus*, une gamme allant d’une posture où les élèves se lancent sans réfléchir dans la tâche, à la posture qui affirme un désintérêt manifeste, voire un refus total de travail ou d’attention. L’idée majeure de cet article est que l’enseignant adopte plusieurs postures qui vont évoluer en fonction du moment et de la tâche. Les élèves quant à eux, s’adaptent et réagissent aux postures de l’enseignant par des postures manifestant leur engagement ou leur désengagement en cas de non-perception des attentes de l’enseignant.

Chacune de ces postures comporte ses versants positifs et négatifs, et les élèves qui réussissent le mieux disposent d’une gamme plus variée et savent en changer selon les circonstances de l’apprentissage. Ces étiquettes sont au service de l’analyse des situations et des pratiques dans le but de les améliorer concrètement sur le terrain, concernent tous les élèves d’une classe, mais ne prennent pas en considération les élèves absentéistes, pourtant eux aussi /inscrits dans l’établissement/, susceptibles de /recevoir un enseignement d’un maître/, et qui /ont des droits et des devoirs/, notamment celui de leur présence à l’école.

Dans ce cas de figure, non traité par les chercheurs dans ces travaux, l’élève absentéiste reste *élève* tant qu’il est inscrit, mais il lui sera très difficile de remplir son rôle d’élève, et d’acquérir les savoirs et compétences attendues par une Institution qui ne peut remplir le sien dans ces conditions.

2.2.2. L’élève défini par les enseignants en formation

Pour une sémantique « ancrée dans l’expérience humaine » (Kleiber, 1999), nous avons souhaité confronter ces définitions lexicographiques et théoriques aux représentations d’enseignants issues de plusieurs groupes, en formation. Nous avons donc pu questionner les représentations de candidats au concours CRPE, de professeurs-stagiaires, et d’enseignants plus expérimentés en formation continue, avec un total d’environ 200 personnes. Les résultats de ce sondage local, réitéré à trois reprises, et malgré son manque de représentativité à l’échelle nationale, nous ont indiqué certains points convergents, et une certaine stéréotypie.

En effet, les étudiants qui préparent le CRPE utilisent le lexique et les concepts attendus au concours, reproduisent les discours institutionnels et la littérature de recherche, ce qui semble assez explicable en tant que candidats. Ils incarnent eux-mêmes une posture de *bon élève*, ayant en mémoire les formules attendues, tandis que leurs homologues stagiaires les mettent de côté quelques mois plus tard, aussitôt sur le terrain et passée l'inquiétude de l'évaluation institutionnelle et/ou universitaire de leurs propos. Paradoxalement, les enseignants débutants oublient tout à coup leur bagage théorique, et ont tendance à se focaliser sur des traits assez stéréotypés et très subjectifs, notamment en raison de leur manque d'expérience et aux prises avec leurs propres difficultés. Il ne s'agit pas de dire que les devoirs attendus des élèves, comme nous l'avons signalé plus haut, n'ont plus de valeur, mais ces séances de formation ont souvent un effet cathartique, et les jeunes stagiaires focalisent leur attention sur deux profils-types saillants pour raconter leur expérience : ils parlent alors de leurs « bons élèves » vs les élèves qu'ils craignent ou avec lesquels ils sont démunis, en n'évoquant pas du tout les autres, ceux qui n'entreraient pas dans ces deux stéréotypes. Ils ont ainsi tendance à insérer leur comportement en formation dans un mimétisme élèves-professeurs qui peut surprendre : quand les enseignants (re)-deviennent *enseignés*, ils incarnent eux aussi tout le panel des postures d'élèves précédemment décrites.

De leur côté, les enseignants expérimentés auront plutôt dessiné deux représentations presque opposées, entre ceux qui mettent également en avant de manière subjective deux « *types d'élèves* », de la même manière que les débutants, mais en y ajoutant le critère socio-culturel de contexte familial défavorable et parlent de *déterminisme social* (Goigoux, 2011), Cèbe, Goigoux, Bailleux et al. (2003), Gignoux-Ezratty (2018). En parallèle, certains restent à l'aise avec l'articulation entre théorie et pratique, et mettent en relation les différents comportements scolaires avec leurs contenus d'enseignement et l'ajustement de leur pédagogie ; ils se rapprochent en cela des postures d'élèves décrites par Bucheton & Soulé (2009), mais pensent aussi à parler des absentéistes, vis-à-vis desquels ils se sentent impuissants, puisque, par définition, ils ne peuvent recevoir le moindre enseignement du maître et bénéficier de la possibilité de *s'élever*¹⁵⁸.

La définition de l'élève modèle idéal qui semble se dessiner à travers ces termes, par le canal de l'autorité institutionnelle des enseignants n'est-elle pas une forme d'injonction à y correspondre à tout prix, un statut qui se mérite, mais pas seulement par son travail scolaire ? À l'image de la célèbre expérience sémantique de Labov en 1973 sur la question de l'indétermination référentielle entre le « *bol* » et la « *tasse* », par quels biais le « *bon élève* » du programme scolaire, celui qui ne sait pas déjà et a besoin de l'école pour progresser, même vis-à-vis de ses compétences inter et intrapersonnelles, devient-il le « *mauvais élève* » de l'enseignant qui, lui, ne méritera jamais d'être

¹⁵⁸ Les élèves absentéistes dont il est question dans cette évocation ne bénéficient pas de l'instruction à domicile.

nommé ainsi ? Donc, paradoxalement, ne serait-ce pas l'élève réel, celui qui a le plus besoin de l'école, qui s'en trouve linguistiquement « exclu » ?

2.3. En contexte, un statut qui se mérite

Guiraud (1960) indique qu'« un mot se définit littéralement par l'addition de ses emplois. » C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'observer l'utilisation du mot *élève* dans les *appréciations*, par comparaison avec les définitions précédemment décrites, en mettant en évidence les récurrences de son environnement linguistique. Nous observerons les convergences et divergences syntaxiques et sémantiques saillantes à l'intérieur de ces différents discours réalisés dans le même contexte situationnel scolaire élargi. Parmi les multiples fonctionnalités de TXM, il est possible, pour observer certaines unités en contexte, de calculer des concordances. Comme le rappellent Lebart, Pincemin et Poudat (2019), « la concordance désigne communément une procédure qui relève et affiche de façon synthétique tous les contextes d'occurrence d'un mot ou d'une expression en mettant en évidence l'occurrence du pivot dans chaque extrait. », ce qui nous a permis d'identifier l'ensemble des occurrences du mot *élève* en quelques secondes, ainsi que ses cooccurents les plus fréquents. Un retour au texte est bien entendu indispensable à l'analyse des données.

Le mot *élève* a la caractéristique pratique d'être épïcène et utilisé, de manière plus ou moins fréquente, avec une différence de nuances, notamment référentielles, dans les documents de nature diverse du domaine //école// que nous avons consultés, ce qui nous amènera à observer le champ scalaire de ses valeurs sémantiques. En prenant appui sur la base terminologique de Hadermann *et al.* (2010), où il est dit que « le concept de *scalarité* dénote la propriété de référer à ou de se constituer une suite de degrés hiérarchisés », nous nous demanderons si le champ sémantique du mot *élève*, de ses classèmes aux sémantèmes additionnés, fonctionne comme une suite de degrés hiérarchisés :

Dans les études à orientation lexicale, le concept "scalaire" est associé à un éventail de catégories – des prédicats, des déterminants, des adjectifs, des noms, des expressions adverbiales – considérées comme gradables ou comme renvoyant à une progression par degré. (Hadermann *et al.*, 2010)

Cette orientation lexicale peut aller jusqu'à construire, du réel au virtuel, une réalité *paradoxe* voire *méta-doxale*, instruite sur une échelle de valeurs susceptibles, non seulement de se compléter et de se concilier, mais peut-être aussi de se contredire.

Nous nous adosserons également à la méthode d'analyse décrite par Mortureux (1997 : 64-65), en analysant la structure syntagmatique de ce nom, et les rôles sémantiques qui lui sont liés, afin d'en dégager le « nœud de relations sémantiques [qu'il] instaure », car comme l'explique Krazem dans une étude portant sur un autre vocable (1996), « certains sèmes sont directement issus des environnements linguistiques (déterminations, épithètes...). D'autres sont saisis moins directement ».

Si les traits sémantiques du « devenir élève » des discours institutionnels semblent à la fois antinomiques et pléonastiques, l'individu enfant en phase de développement physique et intellectuel est inscrit dans un établissement pour que ce dernier complète l'éducation reçue à la maison, et son accomplissement en tant que tel se place sous la responsabilité du corps enseignant. Ce « devenir élève » est donc, non pas de la responsabilité des familles, mais bien une compétence à acquérir à l'école, mais là où la langue française est fascinante, c'est qu'un élève dont on dit qu'il est « *mal élevé* » n'est jamais désigné ainsi à cause d'une carence pédagogique d'un enseignant.

2.3.1. Synthèse statistique de l'apparition du mot élève

Cette synthèse met au jour un certain nombre de constantes¹⁵⁹ : le « rôle d'élève » est explicitement à construire dans les programmes de maternelle, et notifié plus souvent aux garçons qu'aux filles¹⁶⁰. Ensuite, l'on observe une modification dans son utilisation : il consiste en une mise en valeur de certaines qualités, majoritairement chez les filles jusqu'en 3^e, et la tendance s'inverse à nouveau au lycée, où l'on considère certainement que les élèves ont atteint un certain degré d'accomplissement vis-à-vis de ce « rôle d'élève », que l'on mettra en valeur un petit peu plus souvent chez les garçons au lycée.

Bilan	C1			C2			6e			5e			4e			3e			Lycée			Tous		
Genre	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂	♀	♂	♀/♂
Statistique utilisation du mot « élève » (%)	32	34	33	25	21	23	12,5	8,1	10,6	8,2	5	6,9	7,8	4,5	6,2	6,1	5,2	5,7	5,3	6,6	5,9	13,8	12	13

Figure 107. Synthèse statistique de l'utilisation du mot élève dans les bulletins/bilans

2.3.2. Syntaxe de l'élève

La construction syntaxique des appréciations, particulièrement celles qui font apparaître le vocable, est très routinisée. Seuls changent la longueur et le nombre de phrases, qui consiste en un développement selon que l'élève, nommé ou non, possède des qualités qui correspondent au comportement normé attendu, ou est invité à travailler certains points pour s'en rapprocher : autrement dit, une formulation positive « mais »...

2.3.2.1. Employé exclusivement à la troisième personne

Nous avons souligné ce point en *Partie III ; chap. 1* (§5.4.2) : dans l'ensemble des phrases comportant le mot *élève*, nous pouvons constater que l'enseignant désigne l'élève à la troisième personne, montrant ainsi que ces phrases s'adressent principalement à ses parents. Ainsi, les

¹⁵⁹ À nuancer toutefois car il faudrait réaliser cette étude à plus grande échelle, en synchronie et en diachronie, pour des résultats réellement représentatifs de l'ensemble du territoire.

¹⁶⁰ La reproduction involontaire de stéréotypes de genre fera l'objet d'une observation ultérieure plus précise.

emblématiques suivants, que l'on ne lira pas sous la forme [273] alors que la formulation est grammaticalement correcte :

- [268] Bon travail et bonne participation, **élève** sérieuse et agréable.
- [269] **Élève** sérieuse, résultats satisfaisants.
- [270] Un premier trimestre parfaitement réussi. Raphaël est un **élève** sérieux et travailleur. Je le félicite et l'invite à continuer ainsi par la suite.
- [271] Adrien est un **élève** sérieux et motivé avec de bonnes capacités.
- [272] Noah est un très bon **élève**, qui participe régulièrement. Il faut poursuivre ainsi.
- [273] # (Morgane,) tu es/vous êtes une **élève** très sérieuse qui fait beaucoup d'efforts.

Lorsque le propos n'est pas complètement positif, et que l'enseignant attend une modification du comportement, la phrase reste à la troisième personne, et c'est là que, par conséquent, puisque le propos s'adresse aux parents et fonctionne comme une transition entre deux périodes temporelles, l'énoncé ne peut être simplement constatif : on les interprète comme des actes de langage indirects appelant implicitement une intervention de l'autorité parentale :

- [274a] Bon trimestre. Jehan 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.
- [275a] Pierre est un **élève** agréable. Il s'applique dans son travail. C'est bien ! Mais il n'est pas toujours attentif lors des activités collectives.
- [276] Un bon semestre dans l'ensemble. Maëlys est une **élève** appliquée et sérieuse. Elle doit cependant prendre en compte les remarques et conseils donnés afin de pouvoir progresser davantage.
- [277] Aymeric est un **élève** investi qui a de très bonnes capacités. Cependant le manque de soin, la précipitation et les bavardages nuisent parfois à son travail.

En revanche, à l'intérieur de l'appréciation, l'enseignant ajoute parfois une phrase à l'impératif ou un tutoiement – ou un smiley ! – que l'on interprète nécessairement comme s'adressant à l'enfant, cette familiarité n'étant pas concevable dans la relation enseignant -> parents, quand bien même ils se connaîtraient personnellement. Les deux destinataires directs sont donc pris en considération dans une même appréciation, même si les attentes sont différentes vis-à-vis de chacun :

- [278a] Camille est une **élève** sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe. Elle a obtenu de bons résultats durant ce premier trimestre ! C'est bien, continue ainsi !
- [279] Bon travail. **Élève** très agréable. Continue comme ça.
- [280] C'est un excellent semestre. Emelle est une **élève** mature, sérieuse et appliquée. Pas une seule ombre au tableau ! Je t'adresse toutes mes félicitations !
- [281] Bon semestre. Marie a quelquefois peur de se tromper. Il n'y a pas de problème d'apprentissage. **Élève** souriante et discrète. Bravo. Continue.
- [282] **Élève** dynamique, un peu trop parfois 😊

Ces occurrences montrent que l'on félicite l'enfant des familles pour son respect à la conformité attendue par la fonction élève¹⁶¹, mais sans l'inscrire lui-même dans cette énonciation. Pour cela, on a besoin d'une phrase supplémentaire, ce qui peut être perçu, si l'on extrapole à partir des actes de langage, comme une manière indirecte de féliciter les parents pour avoir installé les fondements de cette appartenance à la norme. L'exemple [282] est cependant quelque peu différent, et observé à l'école primaire : il est déjà assez rare – et très récent ! – de voir se réaliser des émoticônes dans les écrits des enseignants, surtout dans des documents officiels, alors malgré le déterminant zéro¹⁶² qui implique nécessairement une troisième personne, le *smiley* ne peut s'adresser qu'à l'élève, et l'interprétation de connivence qui découle du clin d'œil montre qu'ici, l'enseignante met en valeur une qualité, et malgré le constat des débordements potentiels qui lui sont liés, n'attend aucune intervention de la part des parents, mais prend en charge l'entière responsabilité de sa gestion de classe.

2.3.2.2. Un GN étendu avec une détermination indéfinie

Comme nous le constatons dans l'ensemble des occurrences choisies, la routine liée à l'utilisation du nom *élève* veut qu'il soit toujours introduit, soit par le déterminant \emptyset , soit l'article indéfini *un*, réciproquement permutable selon que l'enseignant aura fait le choix d'un énoncé verbal ou non. L'article indéfini est ici en emploi générique, dont nous pouvons dire, en suivant Riegel *et al.* (2018 [1994] : 295) que « l'élément auquel renvoie le GN introduit par *un* est considéré comme un exemplaire représentatif de sa classe ». Nous verrons que cette « classe » n'est pas celle du champ sémantique de l'école, mais plutôt représentative d'un *type d'élève*. En effet, ce GN est toujours étendu en contexte, ce qui tend à comparer l'*élève* dont on parle aux autres élèves, d'autres membres de son groupe-classe, mais pas seulement, par extension par rapport aux *types d'élèves* existant dans notre culture collective.

Vlachou (*in* Beyssade, 2020 : 214) nous rappelle au sujet des implicatures que, pour Heim (1982), « les indéfinis introduisent une variable X parmi d'autres » et que pour Hawkins (1991), l'indéfini *un N* implique « qu'il existe plus d'une entité dans l'univers du discours ayant la propriété N », soit, en [278] notamment, *Camille est une élève*, mais pas n'importe laquelle, *une élève sérieuse*, parmi d'autres élèves (*sérieux ?*), *volontaire*, parmi d'autres élèves (*volontaires ? sérieux et volontaires ?*), *autonome* (parmi d'autres élèves *autonomes ? sérieux, volontaires et autonomes ?*), *etc.* En effet, on n'observera pas :

[278b] Camille est #une élève.

[278c] Camille est #l'élève.

¹⁶¹ Voire le conditionnement social des filles dans « *Élève souriante et discrète. Bravo. Continue* ».

¹⁶² Désormais \emptyset

- [278d] Camille est #l'élève sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe.
- [278e] # Camille est l'élève sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe dont chaque enseignant peut rêver.
- [278f] # Camille n'est pas l'élève sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe dont chaque enseignant peut rêver.
- [278g] # Camille n'est pas une élève sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe.

Et plus rarement ce type de formulation :

- [283] Kevin est le seul **élève** à ne pas m'avoir rendu sa rédaction.
- [284] Insuffisant. **Élève** bavard, peu attentif et qui n'a pas tenu compte des conseils.

En [278b], l'indéfini renvoie à l'ensemble de la classe *élève* : en effet, il est évident que si Camille a un bulletin, elle est élève en tant qu'inscrite dans l'établissement¹⁶³, il ne s'agit pas d'une information mais d'une présupposition liée à ce sème inhérent. De même qu'en [278c], on attendrait une complémentation en [le + N_e + de X] qui expliciterait le trait sémantique de la relation à un ascendant humain, mais l'article défini implique davantage le complément du nom en tant que trait distinctif entre plusieurs noms *élève*, soit parmi plusieurs N_e, [A = N_e + de X], [B = N_e + de Y], [C = N_e + de Z], donc n'est bien entendu jamais lisible dans notre corpus, excepté en [279], qui possède une implicature exclusive des autres du point de vue de l'enseignant avec sa structure en [K = le + seul + N_e + Pred (≠ tout autre N_e)]. Une seule possibilité d'apparition (non attestée) : si l'article défini était en majuscule d'insistance, qui impliquerait par inférence *l'élève idéale unique* qu'il n'est pas besoin de décrire car elle contiendrait en [L'N_e] tous les sèmes afférents sous-entendus, partagés par tous, et incarnerait, en quelque sorte, « *L'Émile* » (Rousseau, 1762) des enseignants, excluant tous les autres.

Dans l'exemple [278d], l'article défini, en tant qu'exclusif des autres s'avèrerait improbable dans ce contexte, à moins d'une prédication verbale du type [278e], mais l'exemple n'est pas attesté et, en raison de la comparaison sous-jacente, serait plutôt jugé trop élogieux pour l'élève et donc trop méprisant vis-à-vis des autres élèves¹⁶⁴. La forme négative des exemples [278f] et [278g], en ce qu'elle nie toute qualité à l'élève, ou en tous les cas souligne cette absence de qualités, s'avèrerait particulièrement violente et n'est pas attestée. D'autre part, il arrive que l'appréciation soit plus concise, et dans ce cas, le nom *élève* apparaît dans une phrase averbale avec omission du référent, jugé suffisamment saillant pour être compris par l'ensemble des destinataires. Le sujet est implicite et identifié par la situation d'énonciation, ou convoqué anaphoriquement, comme en [281]. En cas de phrase averbale, l'absence de détermination est nécessitée par des raisons syntaxiques, parce qu'il

¹⁶³ Voir §2.3.3.2 pour l'analyse sémique.

¹⁶⁴ Interprétation comparable avec les dét. possessif *#mon élève* et démonstratif *#cet élève* (Partie III ; chap.1).

n'est pas besoin d'actualiser : il y a une relation directe entre l'énonciateur et le prédicat, et cette déicticité est favorable aux énoncés subjectifs et/ou expressifs (Lefevre, 1999 : 88). Majoritairement, dans ces occurrences, l'expansion met en évidence des qualités¹⁶⁵, sauf dans un seul cas à ce jour au lycée en [284], exclusivement négatif :

[281] Bon semestre. Marie a quelquefois peur de se tromper. Il n'y a pas de problème d'apprentissage. **Élève** souriante et discrète. Bravo. Continue.

[284] Insuffisant. **Élève** bavard, peu attentif et qui n'a pas tenu compte des conseils.

Pour ce qui est de l'article zéro, constitutif de l'énoncé averbal, il est restituable par l'article indéfini précédemment décrit, suivi du verbe *être* et du sujet identifiable dans la situation d'énonciation : *Élève agréable* -> *NP est un ou une élève agréable*. Buvet (2009 : 156) indique que les noms qui reçoivent une détermination zéro sont « des substantifs dénotant des propriétés suffisamment permanentes pour identifier des humains par rapport à d'autres », notamment des noms liés à des « fonctions », ce qui confirme notre interprétation, à savoir que le nom *élève* revêt le même emploi et que l'élève réel y est assigné en tant qu'appartenant à un *type d'élève*, tout en accentuant la subjectivité par l'omission d'un sujet nommé.

2.3.2.3. Des expansions du nom prédictives

Dans nos occurrences, le GN étendu contient l'information essentielle de la phrase, mise en relation avec le sujet implicite ou explicite par le biais de la copule, exprimée ou sous-entendue, *être* (Desclès, 2008) : « Pour remplir cette fonction de mise en relation, la copule *est* devient un opérateur de mise en relation (appelé alors relateur) qui construit un Prédicat (logique) appliqué ensuite au Sujet ». L'enseignant indique une caractéristique du sujet, permanente ou du moins durative. En effet, ce prédicat indique une propriété vraie pour l'énonciateur au moment où elle est écrite, une propriété attribuée à un individu, et l'assignation à cette propriété se fait au présent.

Nous l'avons vu avec les tests en [278b], comme indiqué dans Riegel *et al.*, « la suppression d'un *modifieur* déterminatif modifie la valeur référentielle du GN » (2018 [1994] : 343). Ainsi, nous sommes bien confrontés à un rapport déterminatif qui restreint l'extension du nom, ici, par ajout de *modifieurs*, l'extension de la « *classe-type*¹⁶⁶ d'élève » employée relativement à une classe générique contextualisée, comme le prouve la possibilité pour chaque occurrence de se pronominaliser en *en* partitif [*NP en est un ou une*] (p426) : l'élève désigné appartient à cette classification qualitative virtuelle. Si l'on observe à présent la construction de tout ce qui modifie le nom *élève*, la constellation de ses expansions, on remarque que cette addition d'informations qualitatives tendra à réduire les

¹⁶⁵ Il subsiste des cas limites à explorer avec une vision d'ensemble du corpus : si *dynamique* est connoté positivement, *calme* également (notifié plus souvent chez les garçons), *l'énergie* est à *canaliser*. En fonction du contexte, *discret* ou *discrète* est positif mais génère une injonction à inférer : une requête de participation orale.

¹⁶⁶ Nous préférons utiliser *classe-type* plutôt que *classe*, pour éviter l'ambiguïté sémantique.

possibilités d'assimilation des autres élèves à l'élève *modèle* qui se dessine sémantiquement. Nous n'ignorons pas l'isotopie positive, ou les indications pour l'atteindre, lisibles dans l'ensemble de l'appréciation, mais la structure syntaxique du GN au nom *élève* des énoncés précédents nous indiquent quelques routines, que nous schématisons comme suit :

- A) GN -> Adj + N_e :
Ex : *Bon/Excellent élève*.
- B) GN -> N_e + Adj (_{p/conj} Adj (_{p/conj} Adj) (_{p/conj} Adj)) :
Ex : *Élève sérieux* (, *et volontaire* (, *et autonome*) (, *et investi*))
- C) GN -> N_e + Adj (_{p/conj} Adj (_{p/conj} Adj/PSR)) :
Ex : *Élève agréable* (, *et impliqué* (, *qui participe activement à l'oral*)
- D) GN -> N_e + Adj + (PSR (_{conj} PSR))
Ex : *Élève agréable* (qui participe activement à l'oral (mais qui gagnerait à...))
- E) GN -> (Adj) + N_e + PSR _p PSR (_{conj} PSR)
Ex : (Bon) *élève* qui s'investit dans ses apprentissages, participe à l'oral et fournit un travail de qualité.

Nous remarquons tout d'abord que les seuls adjectifs antéposés sont les traditionnels *bon* et *excellent* N_e , le premier potentiellement modifié par les adverbes *très* ou *assez*, que nous trouvons encore, quoique plus rarement. Ce sont les *résultats*, le *trimestre*, le *bilan* qui sont majoritairement qualifiés de *bon* ou *excellent*, dans la majorité des bulletins, et non l'élève lui-même, la focale visée par ces qualificatifs s'étant visiblement déplacée du jugement sur l'individu à son rapport aux savoirs, ou ce jugement aura revêtu une autre forme. Quoi qu'il en soit, cette antéposition systématique de l'adjectif *excellent*, certes routinière, et qu'il s'agisse du *bilan* ou du nom *élève*, a la particularité d'ajouter au nom désigné une valeur affective, malgré l'apparente neutralité du laconique *excellent élève*. Nous observons, d'autre part, que les adjectifs qualificatifs postposés au nom *élève* sont souvent les mêmes, parfois modifiés par un adverbe ou un groupe nominal prépositionnel qui apporte une précision localisante pas forcément utilitaire car aisément inférable, mais qui semble *appelée* parfois par certains adjectifs du type *investi* ou *investie dans la vie de la classe*, *attentif* ou *attentive en classe*, *dynamique à l'oral*, qui généralement ne restent pas en emploi absolu mais allongent *crescendo* la quantité syllabique de la fin de la phrase. Ces épithètes adjectivales, tout comme les propositions subordonnées relatives, ont une fonction équivalente, mais on remarque certaines habitudes de formulation : les modifieurs sont juxtaposés, cumulables jusqu'à une certaine limite¹⁶⁷, la dernière expansion étant coordonnée par *et/mais*, la PSR étant toujours en fin de phrase, pour les mêmes raisons prosodiques qu'indiquées précédemment. Nous avons identifié une dernière catégorie de modifieurs, les noms épithètes en [285a] et [286], qui, comme indiqué dans Riegel *et al.*, assignent au nom une qualité saillante, ici « envisagée métaphoriquement » (2018 [1994] : 345).

¹⁶⁷ Limite de quatre expansions.

- [285a] Un bon niveau général et surtout une excellente participation en cours. Mélissa est une **élève** moteur de la classe.
- [286] Mathis est un **élève** intéressant, intéressé, intelligent et cultivé. Il est pour les autres un **élève** ressource qui permet à tous de progresser. Il faut continuer ainsi.
- [285b] # (...) Mélissa est une **élève** motrice/turbine/réacteur/ ? locomotive de la classe.
- [285c] # (...) Mélissa est une/l'**élève** pot d'échappement de la classe.

L'utilisation du nom épithète *moteur* est relativement figée et mixte¹⁶⁸ : on envisagerait difficilement, en tous les cas à l'écrit¹⁶⁹, un paradigme synonymique de type [285b] *élève turbine* ou *élève réacteur*, éventuellement *élève locomotive*, mais sa connotation vieillie et ses quatre syllabes le rendent difficilement attestable. Comme vu précédemment, il s'agirait d'un *exemplaire unique* donc on utiliserait de préférence l'article défini, ce qui n'est pas le cas du nom épithète *moteur*, qui implique, grâce à l'indéfini, qu'il peut y avoir plusieurs élèves correspondant à ce prototype.

D'autre part, autant cette comparaison est positive, en ce qu'elle met en valeur des qualités de dynamisme et d'influence positive sur le groupe classe, autant l'utilisation d'une métaphore de même champ lexical mais de connotation inversée du type [285c]¹⁷⁰ serait, bien entendu, du plus mauvais goût en termes d'humour sur un bulletin scolaire.

2.3.3. Caractérisation classifiante et polysémie construite par le discours

Selon Kleiber (1997), « le sens d'une expression linguistique est constitué par des traits auxquels doit satisfaire une entité pour être désignée par cette expression linguistique (...) [qui] détermine par avance quels segments peuvent être désignés par elle et lesquels sont exclus ». Nous observerons, à titre d'exemple, ce qui émane de l'apparition du mot *élève* dans les *appréciations* de cycle 1, en comparaison avec ce qui est attendu dans les programmes décrits en §2.1.3.

2.3.3.1. « Devenir élève » VS caractérisation dans les bilans au cycle 1

Nous avons donc focalisé ici notre attention sur le nom pivot *élève* et ses cooccurents les plus fréquents, dans une sélection de 58 appréciations de bilans périodiques de cycle 1, sélectionnées parmi 164 appréciations issues de 10 écoles, de 2013 à 2020, en mettant en évidence les récurrences de son environnement linguistique, pour identifier l'isotopie qui se dessine autour de l'élève. Nous

¹⁶⁸ L'absence d'accord au féminin en **élève motrice* [285b] prouve qu'il s'agit du nom et non de l'adjectif.

¹⁶⁹ La métaphore *avions de chasse* pour désigner des élèves particulièrement performants et rapides est attestée à l'oral, mais dans des conditions de connivence dans la relation élève/enseignant ou enseignant/enseignant que ne supporte pas l'écrit, surtout en direction des parents, qui pourraient juger cette déshumanisation maladroite, quoique positive et valorisante.

¹⁷⁰ Occurrence inspirée d'un site humoristique d'enseignants qui, comme beaucoup d'autres sur la même thématique, tourne en dérision les routines et le vocabulaire spécifique du monde éducatif.

avons synthétisé les résultats dans le tableau *infra*, afin de pouvoir comparer, dans la colonne de gauche, ce qu'est le « devenir élève » préconisé par les programmes, autrement dit, ce que l'école doit enseigner, avec les versants positifs et négatifs des élèves réels dont on rédige le bilan, soit les éléments lisibles dans les deux autres colonnes, ici reproduits verticalement dans l'ordre de leur fréquence d'apparition. Ce que nous constatons, c'est que ce qui est valorisé chez un élève ne correspond pas tout à fait à la compétence du « devenir élève », et ce qui est vu comme négatif et à travailler non plus. Certes, on le déduit par inférence, et nous pourrions objecter que si les versants positifs le sont, c'est parce que l'élève a acquis les compétences du « devenir élève », et inversement pour les traits négatifs. Mais ce n'est pas explicite, comme le préconisent cependant les instructions officielles, et les « conseils pour progresser » ne sont pas lisibles. Dans ces appréciations, on félicite un enfant de 3 à 6 ans pour ses traits de personnalité, ou des capacités socio-cognitives qu'il n'a pas acquises à l'école, mais dans son milieu familial.

Rappel « devenir élève » : L'école apprend à l'enfant à... (en résumé)	Versants positifs dans les livrets (être valorisé) Ne qui est... qui a...	Versants négatifs dans les livrets (est dévalorisé) Ne qui est... qui a...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respecter les autres et les règles de vie commune ➤ Écouter, coopérer et aider ➤ Identifier les adultes et leur rôle ➤ Gagner en confiance et maîtriser ses émotions ➤ Jouer son rôle dans des activités en autonomie ➤ Verbaliser son apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agréable / attachant ➤ Sérieux ➤ Organisé ➤ Concentré ➤ Capable / réelles compétences ou capacités ➤ Sait utiliser ses capacités ➤ Apprend / Comprend vite ➤ Intéressé / intéressant ➤ Discipliné ➤ A l'aise ➤ Volontaire / impliqué / participe ➤ Aime être « de service » ➤ Pertinent ➤ A confiance en lui ➤ Autonome 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agité ➤ Inattentif ➤ Désorganisé ➤ Indiscipliné ➤ « trop » affirmé ➤ « trop » rapide ➤ « trop » énergique ➤ Veut faire rire les autres ➤ Cherche à jouer / se faire câliner ➤ A besoin de l'adulte ➤ Fait des bêtises ➤ Immature ➤ Instable

Fig. 108. Versants positifs et négatifs des élèves de CI dans les bilans VS le « devenir élève » des B.O

À l'inverse, les points signalés comme négatifs ne le sont pas dans la vie courante ou sont perçus comme normaux voire positifs, dans un contexte de socialisation ordinaire. Or, reprenant la « théorie des possibles argumentatifs » (Galatanu, 2018 ; 2022¹⁷¹), nous nous sommes posé la question de

¹⁷¹ Voir un exemple d'analyse sémantico-discursive sur le mot *enseignant*, pp 112-116.

l'orientation axiologique de ces appréciations à visée évaluative, et ainsi de la réception de ces messages. En effet, si l'on questionne l'analyse sémantique des effets idéologiques des énoncés, ces mécanismes discursifs, par définition argumentatifs, sont susceptibles de renforcer, au contraire, d'affaiblir, ou de reconstruire les systèmes de valeurs, par inférences et association de stéréotypes. Ainsi, de quelles manières les parents de l'enfant peuvent-ils recevoir cette construction axiologique ? Quels actes de langage indirects (Austin, 1970 [1962] ; Searle, 1972) inférer à partir de ces bilans qui, rappelons-le, servent non seulement de bilan d'une période achevée, mais idéalement de marche-pied en vue d'une progression à venir de l'individu-élève (et accessoirement de parents d'élèves, dont il s'agit, peut-être du premier enfant) ? D'autre part, ces formules étant fortement routinisées, comment cela finit-il par s'inscrire, sans plus être interrogé, comme faisant partie de la communauté linguistique et culturelle, dans le rapport entre la société et son école ?

Ce paradoxe est encore particulièrement visible dans les appréciations destinées aux élèves des petites classes, qui sont pourtant les plus susceptibles d'avoir à construire à l'école cet apprentissage. En revanche, ce constat n'est que rarement soulevé, presque invisible à cause de l'utilisation généralisée d'un vocable on ne peut plus courant, d'où l'importance de le mettre au jour grâce à une étude linguistique et, dans l'idéal, trouver des pistes d'amélioration pour donner plus de sens et de pertinence à ces écrits institutionnels nécessaires. Selon la théorie des stéréotypes (Fradin, 1984 ; Anscombe, 2001), ceux qui se retrouvent rattachés à ce terme en contexte professionnel construisent, par enchaînement argumentatif, un ensemble de propriétés, ici cumulatives et sous-entendues, ce qui implique des attentes envers chaque référent. Ainsi, même si l'utilisation du nom *élève* en discours dans les bulletins scolaires n'est plus généralisée (d'où une plus grande utilisation en maternelle qu'au lycée), les propriétés qui lui sont rattachées restent sous-entendues, présupposées ou par implicature. Ainsi, le mot n'est plus nécessaire pour que l'argumentation, les *topoi* soient attendus, et les routines des enseignants tendent à provoquer des inflexions de sens, jusqu'à construire des présupposés doxiques qui s'inscrivent dans la définition interne de ce qui est attendu d'un élève.

2.3.3.2. Valeurs sémantiques apparaissant dans sa réalisation à l'écrit

Lorsque nous nous penchons sur le sens lexical d'un mot, Mortureux (1997 : 70-71) nous invite à retenir son « caractère décomposable et son organisation différentielle » : « le sémème est le signifié d'un lexème, dont l'organisation interne revêt la forme d'une collection ».

Dans l'ensemble du corpus *d'appréciations*, et nous utilisons la terminologie et la signalétique de Rastier (2009 [1987]) nous avons pu identifier un certain nombre de traits sémantiques récurrents pour le nom *élève*, qui, au-delà du classème, *i.e.* les traits constitutifs présents dans chaque support – soit explicitement, soit présupposés, soit par implicature – sont représentatifs de ce qui est attendu par le corps enseignant vis-à-vis de l'enfant réel. Comme nous pouvons le voir dans le tableau de la

figure 109, une représentation en langue et discours à partir de définitions lexicographiques, comparée à la réalisation du nom *élève*, les traits contextuels relevés construisent l'isotopie d'un « espace référentiel » (Fauconnier 1978, 1984).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
	Classème (traits inhérents)						Sémantème (traits afférents/contextuels)																			
sèmes micro-génériques	/humain/ /enfant/ /adolescent/	/reçoit un enseignement (d'un ascendant)/	/idée de progrès, de progression, de progressivité/	/a des droits et des devoirs /	/inscrit dans un établissement/	/appartient à un groupe/	/est évalué/	/travaille/ VS /doit faire des efforts/	/((très) sérieux ou sérieuse/	/((très) actif ou active en cours/ VS /trop effacé(e)/	/a de bons résultats/	/a un bon comportement/	/a des difficultés/	/aide l'enseignant en aidant ses camarades/	/a des ressentis positifs vis-à-vis de l'école/	/s'intéresse/	/perturbateur/	/peut incarner plusieurs postures/	/met en valeur des qualités personnelles/	/attentif ou attentive/ VS /ne doit pas se déconcentrer/	/soucieux ou soucieuse de bien faire/	/motivé(e)/	/autonome/	/possède de bonnes habiletés cognitives/	/persévérant(e)/	/est unique/
Dicos	+	+	+	+p	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ens. expér.	+	+	+	+	+p	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ens. début.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etu. CRPE	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bucheton	+	+	+	+	+p	+	+	+	+p	+	+	+i	+p	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
S4C	+	+	+	+	+	+	+	+	+p	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Bulletins	+	+	+	+	+p	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

+p ou +i : pas explicitement (présupposé p ou par implicature i)

Fig. 109a. Analyse componentielle globale :

Représentation en langue et discours à partir de définitions lexicographiques et professionnelles, comparées à la réalisation du mot élève

Fig. 109b – Détail des occurrences

A = être humain, enfant, adolescent (ici)

B = qui reçoit un enseignement d'un ascendant ; apprenant ; apprenti

C = qui se prépare à une fonction/grade supérieur ; qui grandit, est en développement/en devenir/en apprentissage (sens propre et figuré de s'élever du bas vers le haut), notion de progrès : qui peut réussir ; qui peut/devrait progresser (si...)

D = qui a des droits et des devoirs ; qui doit respecter un cadre et être respecté par ce dernier

E = inscrit dans un établissement (scolaire ou assimilé)

F = qui appartient à un groupe, un collectif, une communauté, une classe

G = qui est évalué ; qui reçoit des notes

H = qui travaille (de manière efficace/régulièrement) ; dont le travail est (très) sérieux/irréprochable/assidu ; travailleur ; qui propose/fournit un travail de qualité/soigneux ; qui mérite d'être félicité

** vs qui doit poursuivre/intensifier ses efforts*

I = (très) sérieux ou sérieuse ; rigoureux ou rigoureuse ; régulier ou régulière ; studieux ou studieuse

J = (très) actif/active (en cours/à l'oral) ; dynamique ; qui participe (bien/activement/régulièrement) ; qui ponctue le cours de ses interventions pertinentes ; dont les interventions sont toujours pertinentes ; moteur ; qui fait avancer la classe ; vif/vive

*** vs (trop) timide ; effacé(e) en classe ; qui devrait participer davantage ;*

bavarde (ref. - fem.) vs cas limites : calme (ref. + masc.) ; discret(e) (+/-) ?

K = (très) bon ; excellent ; qui a de bons résultats ; dont les résultats sont (très) satisfaisants ; qui a réalisé un très bon/excellent trimestre dans toutes les matières

L = qui a un comportement/attitude irréprochable ; exemplaire

M = qui a/ rencontre des difficultés ; qui fait/fournit des/beaucoup d'efforts pour surmonter ses difficultés ; qui fait des erreurs

N = ressource ; apprécié(e) de tous ; bien intégré(e) dans la classe ; serviable ; dévoué(e) ; disponible

O = qui ressent du bien-être à l'école ; qui est heureux/désireux d'apprendre ; souriante ; qui respire la joie et la bonne humeur ; qui prend son travail à cœur

P = qui s'intéresse ; (très) intéressé(e) (par la matière) ;

Q = qui peut se dissiper ; qui gagnerait à améliorer son comportement

R = qui peut incarner alternativement plusieurs postures (versants positifs et négatifs)

S = (très) agréable ; attachant(e) ; gentil(le) ; sympathique ; d'une grande gentillesse ; modeste ; humble ; positif/positive ; poli(e)

T = attentif ou attentive ; concentré(e)

**** vs qui ne doit pas se déconcentrer*

U = soucieux ou soucieuse de bien faire ; appliqué(e) ; consciencieux ou consciencieuse ;

V = motivé(e) ; volontaire ; investi(e) ; qui s'investit (dans ses apprentissages)

W = autonome

X = brillant(e) ; ayant des capacités ; qui a/possède de belles/bonnes capacités ; intelligent(e) ; cultivé(e) ; possédant un bon potentiel

Y = persévérant(e) ; qui fait son maximum pour réussir

Z = qui a une personnalité propre/ses particularités/différences

2.4. Une image gestaltique de l'élève idéal

Comme nous avons pu le voir en *figures 109*, les traits contextuels relevés construisent l'isotopie d'une *image gestaltique* d'élève modèle, à laquelle sont renvoyés les élèves réels, par le biais de l'espace d'ancrage médiatisé par le bulletin scolaire. Nous nous sommes donc demandé, sans pour autant confondre sens et référence (Kleiber 1997), si l'addition des traits sémantiques relevés pouvaient correspondre à des référents réels, et nous constatons plusieurs éléments, que nous avons schématisés en *figure 110*.

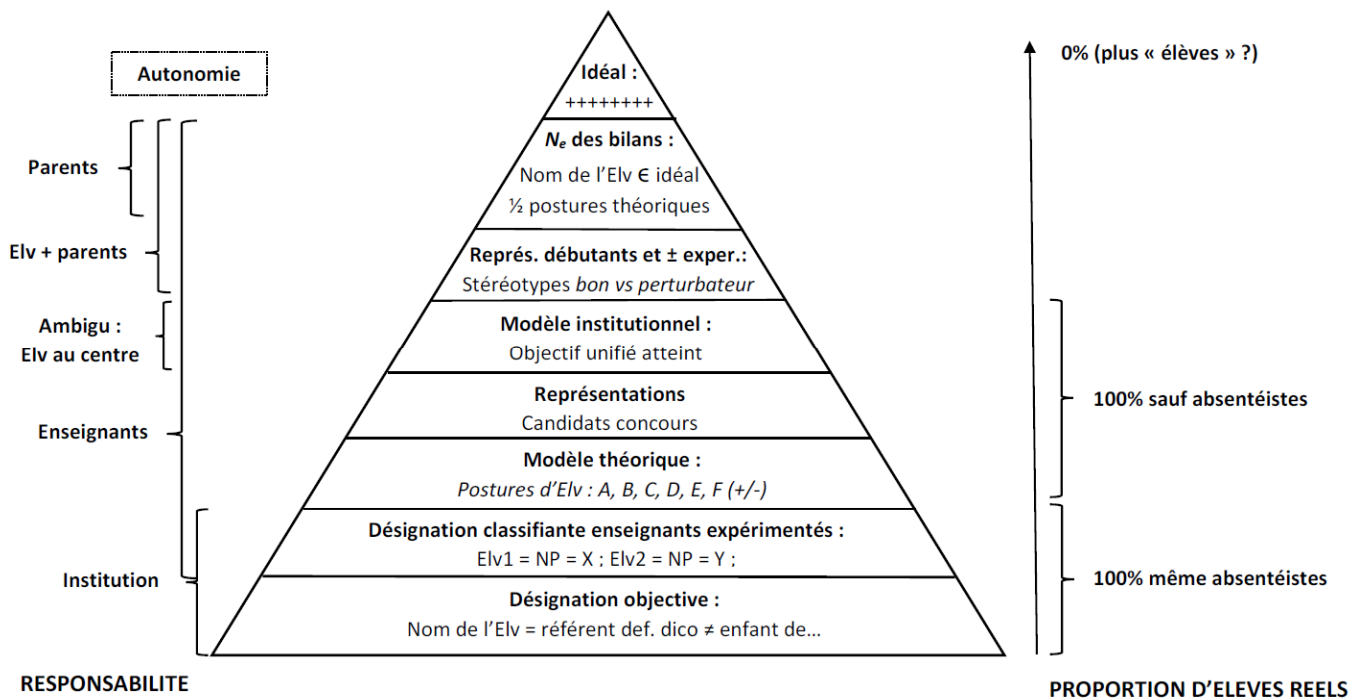


Fig.110. Proportion d'élèves réels correspondant à chaque représentation et responsabilité de leur réussite.

Lorsque la désignation est objective, *i.e.* correspondant aux définitions des dictionnaires positionnées à la base de la pyramide, chaque NP d'élève lui correspond et ce dernier n'est pas considéré comme *enfant d'Untel*, soit 100% des élèves. À l'inverse, plus on se rapproche du haut de la pyramide, avec au sommet l'élève idéal, plus le nombre d'élèves susceptibles de l'atteindre diminue, et la responsabilité de sa réussite – et corolairement de son échec scolaire – est diluée et attribuée à ses parents et/ou à l'élève lui-même. Deuxièmement, la désignation classifiante des enseignants expérimentés prend en considération l'ensemble des élèves, tout en les *étiquetant* selon leur profil, même les absentéistes, mais dans ce cas soulignent également les failles de l'Institution dans ce rôle, puisque tous ne parviennent pas à réussir.

Ensuite, les représentations des candidats au concours corroborent les modèles théoriques, incluent l'ensemble des élèves mais uniquement au sein des classes, donc oublient les absents,

qui ne peuvent, de fait, s'approcher de l'idéal. Au milieu de notre synthèse, nous avons situé le modèle institutionnel présenté par le Socle, l'élève qui a atteint tous les objectifs, mais dans la réalité, tous les élèves du bas de cette échelle n'y parviennent pas, et dans ce texte, ni l'enseignant ni sa famille ne sont sollicités dans sa réussite. Nous retrouvons donc nos stéréotypes exclusifs, et l'effectif englobant les *bons élèves* diminue d'autant plus. Et enfin, l'élève des bulletins scolaires, en tous les cas lorsque le nom *élève* est exprimé : l'élève évalué l'est en fonction de ce qui lui permet d'appartenir ou non à cette *classe-type* d'élève qui possède toutes les qualités attendues, mais nous avons vu précédemment que la majorité de ces qualités ne sont pas enseignées, dépendent de lui-même et surtout de son milieu socioculturel, et donc de ses parents. Dans les appréciations où apparaît le nom *élève*, nous avons observé que son emploi contient une subjectivité masquée de l'énonciateur, à induire de sa situation d'énonciation et de la valeur subjective des termes choisis, même si les marques de première personne ne sont pas visibles dans son énoncé. D'autre part, dans ces appréciations sélectionnées, il s'adresse au parent, voire à ses pairs, pour comparer cet élève aux autres élèves de la classe en tant qu'il correspond à une *catégorie-type* d'élève.

Ensuite, ce qui est majoritairement indiqué comme *positif* est davantage lié à la personnalité de l'individu qu'à ses compétences scolaires en construction ; on le félicite pour ce qu'il est naturellement ou culturellement, pour les conséquences positives de la *bonne éducation* qui lui a pré-enseigné les *codes*, et non réellement pour les efforts fournis en classe, qu'il s'agit toujours de *poursuivre* ou *intensifier* sans nécessairement recevoir une indication du comment. *A contrario*, s'il ne mérite pas, s'il n'atteint pas ce « *rôle d'élève* », par la non-association attributive explicite avec ce terme ou sa négation, ce qui est négatif va dans le sens d'une injonction – sous forme de conseil ou d'ordre plus affirmé... aux parents – à être ou devenir à l'image du pendant positif de ce qui est décrit comme comportement scolaire négatif.

En réalité, lorsqu'on observe ce qu'implique l'image dessinée par l'utilisation de ce vocable, c'est que, paradoxalement, c'est l'élève qui a le plus besoin de l'école, celui qui doit atteindre le modèle institutionnel grâce à tous les traits inhérents à ce statut, qui se retrouve exclu de cette dénomination dans le contexte des bilans périodiques, comme s'il ne la méritait pas, par opposition à celles et ceux qui la méritent :

Le sens d'une expression linguistique est constitué par des traits auxquels doit satisfaire une entité pour être désignée par cette expression linguistique (...) [qui] détermine par avance quels segments peuvent être désignés par elle et lesquels sont exclus.

(Kleiber, 1997)

Pour risquer une analogie et pasticher Henri Frei et sa *Grammaire des fautes* (1929), imaginons, à l'instar des chercheurs en sciences de l'éducation, une *grammaire de l'élève*, qui en étudierait l'usage *correct* et les écarts par rapport à la norme véhiculée par certains enseignants dans leurs écrits. En effet, Frei étudie comment les *fautes* répondent à des exigences du langage, en quoi elles sont conditionnées par son fonctionnement. Il part du principe que le locuteur qui commet un écart attend quelque chose de la langue qu'il n'y trouve pas. De la même manière, un élève qui fait des erreurs (scolaires ou comportementales) exprime un besoin, un ennui, une incomplétude à combler.

En face de lui, le prototype d'*élève idéal*, L'*Emile* évoqué en §2.3.2.2, qui n'existe que si l'on additionne toutes les qualités décrites par les actants de la communauté éducative, et dont le référent réel n'existe pas et ne peut exister. En effet, non seulement certains critères s'opposent – entre les injonctions officielles, les modèles théoriques, les contraintes concrètes et budgétaires de la réalité, entre les enseignants eux-mêmes, qui n'ont pas tous la même conception du métier – il correspondrait à un être, non plus en processus constant d'élévation, mais un être *élevé*, à l'aspect accompli, qui n'aurait plus besoin d'être élève de quiconque, mais, tel le sage revenu du *Mondes des Idées* dans l'allégorie de la Caverne, enseignant à son tour ?

En conclusion, *l'élève*, tel qu'il est caractérisé dans les bilans périodiques envoyés aux familles, au-delà de ses traits inhérents par l'addition de ses atouts personnels validés par l'enseignant, l'élève qui « cocherait toutes les cases » dans une réalité rêvée telle qu'elle est esquissée par cette constellation qualitative, posséderait tous les traits sémantiques d'une créature idéale qui n'a pas ou plus besoin de ses professeurs pygmalions, mais surtout de *bons créateurs* qui récoltent finalement les éloges qui leur sont indirectement destinés.

Par conséquent, si l'on poursuit l'idée que *l'élève idéal des bulletins scolaires* est affranchi de l'enseignant, l'utilisation du mot dans ce contexte situationnel professionnel, qui scelle pourtant un par un les paliers dont ce dernier est le promoteur, serait, sans le vouloir, en contradiction avec ses traits définitoires initiaux car, par implicature, exclusifs de l'enseignant – et même du reste de la classe – dont il devient, par comparaison, le « maître-étalon ».

« Je soulève donc de mes épaules le fardeau du temps, celui des performances que l'on exige de moi. Ma vie n'est pas quelque chose que l'on doive mesurer. Ni le saut du cabri, ni le lever du soleil ne sont des performances, une vie humaine n'est pas non plus une performance, mais quelque chose qui grandit et cherche à atteindre la perfection. Et ce qui est parfait n'accomplit pas de performance. Ce qui est parfait œuvre en état de repos. »

Stig Dagerman,

Notre besoin de consolation est impossible à rassasier (1952)

CONCLUSION

Il faut une bonne dose d'inconscience pour écrire aujourd'hui sur l'enfance et l'éducation. C'est que chacun y va de son couplet et que la France compte - c'est bien connu - plus de 40 millions de ministres de l'Éducation nationale. Autant que de parents et d'enseignants réunis. Rien de plus normal : nos enfants sont notre bien le plus précieux. Nous avons à cœur de leur assurer le meilleur avenir possible.

Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui,
Philippe Meirieu (2009 : 7)

Deux institutions fondamentales, l'École et la famille, ont toutes deux une forte influence sur le développement des enfants. Malgré l'ironie provocatrice lisible dans la citation de Meirieu, qui suggère que l'une se mêle de l'autre et succombe à des tentations d'ingérence, élever du mieux possible les enfants et les aider à conduire leur avenir reste leur point de convergence irréfutable.

Depuis la fin du XX^e siècle, les parents ont obtenu de l'École une ouverture importante de leurs instances, encadrées par des lois et circulaires censées être garantes des bonnes relations. Les rapports entre ces deux parties ont donc nécessairement connu plusieurs évolutions notables, à mesure de l'intégration des parents dans la scolarité de leurs enfants, et la reconnaissance de leur statut en tant que membres à part entière de la communauté éducative. Même si cela partait d'une bonne intention, une coopération active entre les familles et l'école favorisant la réussite des élèves, cette relation n'est pas toujours au beau fixe. En témoigne le dernier rapport de la Médiatrice de l'Éducation nationale, Catherine Becchetti-Bizot, publié en juillet 2023, qui souligne le sentiment d'un climat de tension parfois inquiétant, monté en épingle dans les médias et/ou sur les réseaux sociaux (malgré un mieux-aller observé pendant le confinement, aux acquis relationnels malheureusement vite oubliés). Pour ancrer cette remarque dans l'actualité la plus récente, nous pouvons faire référence au courrier polémique du Rectorat de l'Académie de Versailles adressé en avril 2023 aux parents de Nicolas, un adolescent de 15 ans victime de harcèlement scolaire. Ce dernier ayant mis fin à ses jours le 05 septembre de la même année, il est reproché, après coup, à cette lettre, le décalage

entre l'inquiétude d'une famille et la « réponse défaillante » apportée à la problématique dénoncée par la famille¹⁷². Cet événement dramatique met en lumière l'importance d'échanges respectueux de chacun et d'une communication efficace. Le professeur a, en effet, en plus de son rôle d'enseignant, un rôle d'éducateur, garant des règles de vie collective des élèves qui lui sont confiés, et de transmetteur d'informations relatives aux élèves et à la classe. Cependant, les besoins d'information et de communication diffèrent selon les familles en fonction de leur statut socioprofessionnel, du niveau scolaire de l'enfant ou d'autres paramètres, tels que leur propre rapport passé à la scolarité. Il s'agit donc d'adapter les outils de communication et supports unidirectionnels ou bidirectionnels en place dans les écoles, pour répondre au mieux aux besoins de chacun, dans une temporalité respectueuse raisonnable.

À l'origine de cette étude, au vu des joutes épistolaires lues dans les carnets en tant que professeure principale à l'époque (de 6^e, 4^e puis de 3^e, de 2008 à 2021), les avalanches de courriels collectifs rédigés sur le ton du règlement de comptes, voire le spectacle d'altercations physiques avec les parents au sein de notre établissement de l'époque ou devant, sur le parking, auxquels s'est progressivement opposée la prise de conscience de la possibilité d'éviter cela par des biais communicationnels non violents, la logique était de constituer un corpus qui permettrait de réfléchir à notre manière collective et institutionnelle de transmettre les informations qui nous semblaient essentielles, urgentes, *etc.* Pointer et analyser les phénomènes de langage récurrents et typiques nous permettaient de réfléchir objectivement à la question : pourquoi cela pose-il autant de problèmes ?

1. Exposé des motifs : sur le terrain et en formation, une problématique récurrente

Les échanges avec les professeurs stagiaires pointaient également ce souci récurrent, sans que l'offre de formation ne leur propose de solution concrète, explicite et stable. Ainsi, il était logique que notre motivation initiale de recherche se situe dans la contribution linguistique que nous pouvions apporter à la formation des enseignants, tout d'abord en tant qu'enseignante de Lettres nous-même. Mais le terrain permettant l'échange de pratiques ne suffit pas, puisque sa fertilité n'est jamais certaine, non universelle ni adaptée à chaque situation, si nous souhaitons améliorer les relations fondamentales, et passer par des diagnostics cohérents couplés à l'analyse objective qui dépasse les désaccords et querelles idéologiques. Alors, certes, les enseignants se forment toute leur vie, régulièrement, de manière personnelle, et certaines

¹⁷² France TV info, le 16/09/23 : https://www.francetvinfo.fr/societe/education/harcelement-a-l-ecole/harcelement-scolaire-apres-le-suicide-de-nicolas-une-lettre-du-rectorat-fait-scandale_6066357.html

lectures de recherche apportent des réponses ponctuelles personnalisables. Cependant, les manques de la formation doivent être questionnés à partir des problématiques palpables, une formation qui gagnerait peut-être à se focaliser, elle aussi, sur les personnes, et se nourrir des exemples et de l'objectivité permise par les différentes disciplines offertes par la linguistique.

À ces différentes constatations s'ajoute la crise des vocations au sein de l'Éducation nationale, qui fragilise l'Institution, et vient renforcer l'importance d'une formation pertinente, adossée à la recherche mais le plus concrètement possible, afin de répondre instantanément aux problématiques quotidiennes, au-delà des apports disciplinaires ou didactiques. C'est ce que nous avons tenté de réaliser, à partir du moment où l'on prend conscience que la relation entre les enseignants et les familles est importante mais pose problème. Bien entendu, nous pourrions objecter que, la majorité du temps, les relations entre les personnes sont cordiales, respectueuses, même admiratives, mais ce questionnement reste incontournable, dans la mesure où, lorsque les problèmes interviennent, ils sont lourds de conséquences négatives, et à long terme. Nous devons donc, dans un souci de qualité humaine et formative, reconsidérer le diagnostic à partir d'éléments plus objectifs et matériels, à savoir : les écrits éducatifs, incontestablement sources de tension malgré l'évitement de la confrontation par le biais de l'écrit et de l'empêchement matériel ou logistique de réponse verbale.

2. Une double perspective : didactique et linguistique

Concernant les principaux acquis de cette recherche, nous avons décidé de conclure en fonction de deux perspectives : didactique et linguistique. À partir du constat que la relation École-familles est susceptible de poser problème, et malgré les points de vigilance, les compromis et les règlementations, il était nécessaire de cerner un objet concret à étudier. D'autre part, en formation (depuis 2017), nous avons remarqué que les relations avec les parents étaient à travailler, que les enseignants n'étaient pas suffisamment formés à cela, malgré leurs connaissances, pour une raison relativement logique, puisque l'on s'imagine que cela va de soi. Ceci est finalement loin d'être le cas, notamment à cause du haut degré d'implicite, des hésitations, du manque de temps et d'une méfiance mutuelle. D'autant plus que le principe du concours d'entrée, toujours essentiellement disciplinaire, masque également cette problématique, en la reléguant à l'arrière-plan, comme si elle n'était pas la plus importante lorsque l'on débute dans le métier, ce que l'on peut tout à fait concéder. Or, la relation aux parents fait partie des premières choses évoquées par les stagiaires en début de séances de formation, indépendamment de l'objectif initial de ces dernières. Il s'agit, osons le dire

clairement, d'une relation qui leur fait peur, dans la mesure où elle les place dans une situation d'insécurité et pose la question de leur légitimité dès qu'ils y sont confrontés¹⁷³.

Par conséquent, nous avons saisi l'objet d'étude de manière globale au premier abord, ce qui a conduit à la construction de la première partie : du rappel du contexte historique, nous avons ensuite réalisé un questionnaire plus ou moins local, contemporain du début de la recherche (2019-2020), questionnaire réalisé et traité pendant la fastidieuse constitution du corpus. Ainsi, les différentes réponses à ce questionnaire nous ont amenée à nous focaliser sur les écrits des enseignants, à savoir : de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'écrits éducatifs ? Que recouvrent ces écrits ? Qui parle à qui, et surtout, quelle est la langue de ces écrits ?

En ayant observé un certain nombre d'écrits dans les écoles et les établissements du secondaire (cahiers, carnets de correspondance, courriels, bulletins et livrets, cahiers d'écoliers, copies, ainsi que les nombreux documents envoyés par des particuliers ou des professionnels anonymes), nous avons décidé de travailler principalement sur les bulletins et livrets scolaires, puisque ce sont, non seulement des documents officiels, mais qu'ils sont directement liés aux principes d'évaluation et d'autorité – ce qui génère parfois les conflits –, et qu'ils sont particulièrement routinisés.

Ainsi, une fois la saisie et l'import du corpus dans le logiciel de textométrie TXM, l'orientation de la recherche a rapidement dépassé ce que nous prenions pour de simples routines, et s'est presque naturellement penchée sur les genres de discours. Est alors apparue une réflexion sur les objets discursifs, leurs contenus, et les phénomènes de langue qui s'y articulent. Cette perspective aura également eu pour vertu d'enrichir la formation, en créant ou en étiquetant un objet sur lequel il est possible de travailler de manière objective, genre de discours que nous avons nommé : *épistolaire éducatif*. Constitué d'exemples concrets et en fabriquant également des modélisations, outils didactiques et heuristiques, nous avons créé des outils de formation, qui seront à l'avenir adaptables à différentes situations et différents intervenants, en fonction du contexte et des objectifs didactiques.

Plus particulièrement, nous avons mis en évidence une méthodologie des relations entre genres de discours et grammaire, à partir du genre *épistolaire éducatif*, un genre circonscrit, étiqueté et sous-compartimenté en différents écrits. L'identification du genre permet donc de mieux cadrer la relation indispensable entre les personnes : autrement dit, de mieux décrire qui

¹⁷³ Cette remarque est à nuancer lorsque les enseignants débutants sont en reconversion professionnelle, sont plus âgés, et ont eux-mêmes des enfants scolarisés : ils sont plus à l'aise avec les problématiques potentiellement causées par cette articulation École/famille, qu'ils savent anticiper et éviter.

parle à qui, et d'expliciter l'importance de ne plus parler d'*émetteurs* ou de *récepteurs* mais plutôt d'*émission* ou de *réception*. Cette réflexion, développée dans la deuxième partie, apporte aussi une approche dynamique des genres et commence à exploiter l'intérêt de la comparaison entre les genres pour questionner les faits de langue. L'idée de la construction d'une grammaire intégrant pleinement les genres de discours, et non simplement pour exemplifier, se fait jour.

La troisième partie constitue donc une focalisation plus fine sur les faits de langue qui nous ont paru les plus importants à étudier, pour eux-mêmes et en comparaison avec d'autres genres proches, sans exhaustivité. Nous avons sélectionné les concepts de sujet(s) et de personnes grammaticales, la sémantique verbale, en particulier le présent de l'indicatif, et un point de lexique essentiel dans la perspective de la *personne* : l'articulation entre le mot *élève* dans les écrits scolaires à comparer avec sa réalisation dans les bilans, et l'image qu'elle renvoie aux enseignants, aux parents, aux élèves (qui deviendront peut-être eux-mêmes parents, enseignants, ou les deux). Ainsi, les choix énonciatifs, qu'ils concernent les sujets, les temps et le lexique, dépassent ce que nous considérons au préalable comme des routines, et influent sur le curseur de la perception de chacune des personnes, directement concernées ou non.

3. La *personne* ou la paradoxale fabrique de l'impersonnel : un chantier prometteur

Intuitivement, nous pensions préalablement que les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves étaient comparables à une anthologie de routines séculaires. Cette représentation initiale fut principalement due à la tendance au mimétisme entre enseignants, l'espace-temps réduit consacré à la rédaction, et, d'autre part, parce que les parodies, catégories classificatoires et exercices d'écriture semblent en être empreints. Mais nous ne pouvions sérieusement nous contenter de ces explications, et l'analyse linguistique de certains faits sélectionnés nous aura ouvert un chantier, certes inachevé, mais prometteur et d'une abondance qui n'a pas encore dévoilé toutes ses richesses.

Du côté des sujets et de la personne grammaticale, la densité de cette étude ne nous aura pas permis de traiter l'ensemble de tous les faits de langue fructueux. En effet, le champ de recherche est particulièrement dense, et s'est même densifié au fur et à mesure des analyses, des axes de lecture potentiels et des comparaisons intergenres. Seraient à traiter pour eux-mêmes, notamment, les questions de figement dans l'ensemble du corpus, leur lien avec la scalarité des adjectifs et leur rapport particulier avec la synonymie et l'antonymie au sein des énoncés, et les phrases averbales, à comparer avec celles des autres genres. Du côté de la sémantique verbale, si le présent a révélé, en lien avec l'énonciation, des articulations et

ruptures d'intervalles au sein d'une temporalité partagée, le futur sera intéressant à étudier, ainsi qu'à traduire, lui aussi, en termes de pistes de formation.

D'autre part, l'analyse du lexique nous a montré que certains mots polysémiques complexifient la définition et la compréhension en discours de ces termes, ainsi que des notions auxquelles ils réfèrent. Chaque vocable récurrent mériterait d'être étudié, avec ses cooccurrents dans les segments répétés identifiables grâce à l'outil informatique. D'autre part, nous pourrions, par la suite, croiser l'utilisation du nom propre (ici, du prénom) avec le lexique utilisé, son rapport avec les stéréotypes de genre et autres stéréotypes sociaux, les erreurs d'orthographe lisibles sur certains bulletins et moins sur d'autres, des éléments qui ont été ressentis mais qui n'ont pas été travaillés pour eux-mêmes.

Pour conclure, par sa complaisance manifeste avec le figement, par toutes les stratégies d'évitement qu'il met en place pour limiter les affects, l'*épistolaire éducatif* apparaît comme un genre qui tend, à proprement parler, à désincarner l'usage de la langue, la *personne* déployant paradoxalement des stratégies pour générer de l'impersonnel. Ainsi, ces étiquettes, apposées, juxtaposées, dont il fait si souvent usage, peuvent aussi être perçues comme le signe d'une langue susceptible de se montrer révélatrice de rapports humains plus inquiets que prudents.

Aux enseignants stagiaires qui regrettent un manque substantiel de concret en formation, l'axe des genres, des *personnes* et de la temporalité, à partir de l'analyse d'énoncés authentiques et d'exercices d'écriture, nous pourrions confier que le bénéfice est double, pour leurs écrits en tant que *sujets compétents* professionnels, et pour la grammaire : si mieux la connaître, c'est mieux l'utiliser, et passer de la routine à la vraie parole, autant vis-à-vis des parents que vis-à-vis des élèves, ils ne pourront également que mieux l'enseigner.

BIBLIOGRAPHIE¹⁷⁴

A

- ADAM J.-M. (1992) Textes : types et prototypes, Nathan université.
- ADAM J.-M. (1997) Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, fasc. 3, 1997. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 665-681. (en ligne)
- ADAM J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire* ?. In: *Langages*, 35^e année, n°141, 2001. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc. pp. 10-27.
- ADAM J.-M. (2004) Introduction, in *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, EUD.
- ADAM, J.-M. & HEIDMANN, U. (2004). « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) ». *Langages*, 153, 62-72.
- ADAM, J.-M. (2006). « Intertextualité et interdiscours : filiations et contextualisation de concepts hétérogènes » *Tranel* 44 : 3-26.
- ANSCOMBRE J.-C, DUCROT O. (1976) L'argumentation dans la langue. In: *Langages*, 10^e année, n°42, Argumentation et discours scientifique. pp. 5-27. (en ligne)
- ANSCOMBRE J.-C. (2001) « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes » In: *Langages*, 35^e année, n°142, 2001. Les discours intérieurs au lexique, sous la direction de Amr Helmy Ibrahim. pp. 57-76. (en ligne)
- ARISTOTE, (1990 [v. 335 av. J.-C.]). *Poétique*, Le Livre de poche.
- ARISTOTE, (1991 [329 et 323 av. J.-C.]). *Rhétorique*, Le Livre de poche.
- ARNAULT, A. ET LANCELOT, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. (BNF : Gallica, en ligne)
- ASDIH, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- ATKINS B. T. S., CLEAR J., OSTLER L. 1992. « Corpus Design Criteria ». *Literary and Linguistic Computing. Journal of the Association for Literary and Linguistic Computing*, 7 (1), 1-16.
- AUDUC, JL (2016). *Familles-école : construire une confiance réciproque*. Le Livre de poche.
- AUSTIN, J. L. (1970 [1962]), *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- AUTHIER-REVUZ J. (1984) Hétérogénéité(s) énonciative(s). In: *Langages*, 19^e année, n°73. Les Plans d'Énonciation, sous la direction de Laurent Danon-Boileau. pp. 98-111.

¹⁷⁴ Les références bibliographiques disponibles en ligne ne disposent pas toujours d'un numéro de page (sites des auteurs, ouvrages lisibles sur *Cairn*, par exemple) : c'est la raison pour laquelle certaines citations ne sont pas suivies de cette information, mais les moteurs de recherche en ligne permettent de retrouver rapidement l'origine de la citation.

B

- BAJRIĆ S. (2005). « Questions d'intuition ». In: *Langue française*, n°147, 2005. La langue française au prisme de la psychomécanique du langage. Héritages, hypothèses et controverses, sous la direction de Olivier Soutet. pp. 7-18. (en ligne)
- BAJRIĆ, S. (2013, 3^e ed.) *Linguistique, cognition et didactique*, PUPS : Paris.
- BAJRIĆ, S. (2015). « Le vouloir-dire et le silence des langues », dans *Acta linguistica*, Journal for Theoretical Linguistics, Banská Bystrica, Ekonomická fakulta, Slovaquie, numéro 10, p. 6-16. *Acta linguistica Journal for Theoretical Linguistics*, 2015, 10, pp.6-16.
- BAJRIĆ, S. (2020) : « Enjeux sémiologiques et psychomécaniques du serment », Actes du colloque pluridisciplinaire *Le serment / Der Eid ; D l'âge du Prince à l'ère des peuples / Vom Zeitalter der Fürsten bis zur Ära der Nationen*, Johannes Gutenberg Universität, 4-5 octobre 2018, Peter Lang, Bruxelles, p. 2017-230
- BAJRIĆ, S., MONIN I, & SAULAN, D (2022), « C'est une pie, enculé ! », expressions virales de l'hystérisation sur les réseaux sociaux, *Savoirs en liens*, revue du laboratoire CPTC, n°1, en ligne.
- BAJRIĆ, S. (2023, à paraître). « L'énonciation comme force créatrice de cas d'ambiguïté », éditions universitaires de Belgrade, faculté de philologie, Serbie.
- BAKHTINE M (1998 [1929]) *La Poétique de Dostoïevski*, Seuil, Points.
- BAKHTINE M (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- BAKHTINE M. (1984 [1952-53]), *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BALIBAR R. (1998) La communication en langue française. In: *Langage et société*, n°83-84, 1998. Colinguisme et lexicographie. pp. 15-37.
- BALLY, Ch., (1921), *Traité de stylistique française*, 2^e édition (BNF : Gallica, en ligne)
- BALLY, Ch., (1944 [1932]), *Linguistique générale et linguistique française*, 2^e édition Francke, Berne.
- BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2003), *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck Université.
- BARCELO, G. J. & BRES J. (2006) *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Orphys.
- BARDIÈRE, Y. (2013). « Application de la lexigénèse à l'aspect lexical et grammatical », *E-rea* [En ligne], 11.1
- BARTH, B-M (2013 [1987]). *L'apprentissage de l'abstraction*, éditions Retz.
- BAUTIER, É (2001), Note de synthèse, *Pratiques langagières et scolarisation*, Revue française de pédagogie, n°137, p 117-161 (en ligne)
- BAUTIER, É & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieu. & 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.
- BEAU, F. (2017). Facettes et système d'information: Une approche de la classification focalisée sur un besoin de savoir pour agir. *Les Cahiers du numérique*, 13, 115-142. (en ligne)

- BEAUZEE, N. (1767) *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage : pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. (BNF : Gallica, en ligne)
- BENOÎT J. & FAYOL M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°62, Classer les textes. pp. 71-85.
- BENVENISTE, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale 1 et 2*, Paris : Gallimard.
- BERGER, J. & GIRARDET, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129-154. (en ligne)
- BERGONNIER-DUPUY, G. (2005). Famille(s) et scolarisation : Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- BERGSON, H. (1927 [1889]) *Essai sur les données immédiates de la conscience* [1889], PUF, 1927, p. 80-81.
- BERGSON, H. (2021). Chapitre VI. L'espace-temps à quatre dimensions. Dans : , H. Bergson, *Durée et simultanéité* (pp. 219-257). Paris: Flammarion. (en ligne)
- BERNSTEIN, B. (1975) *Langage et classes sociales. Les codes socio-linguistique et contrôle social*, Minit. Le sens commun.
- BERRENDONNER, A. (1983), « Connecteurs pragmatiques et anaphore », *Cahiers de Linguistique Française* 5, p. 215-246.
- BESCHERELLE, A & PONS, J.A. (1865) *Nouveau Dictionnaire classique de la langue française*, BNF (Gallica, en ligne)
- BEYSSADE, C. (dir.), 2020. *Les implicatures, au-delà du sens littéral*, Iste Editions.
- BIBER D. & al. (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London : Longman.
- BIBER D. (1988). *Variation across Speech and Writing*. Cambridge : CUP.
- BIBER D. (1993). « Representativeness in Corpus Design ». *Literary and Linguistic Computing. Journal of the Association for Literary and Linguistic Computing*, 8 (4), 243-257.
- BIDAUD, S. (2015). Les Pronoms Personnels de Troisième Personne en Français et en Italien. *Folios* [online]. 2015, n.41, pp.131-142.
- BILLAULT A. (2015) La pensée de la forme dans la *Poétique* d'Aristote. In: *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°1,2015. pp. 128-142. (en ligne)
- BISHOP, M. (2008). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 34(2), 59-72. (en ligne)
- BLANCHE-BENVENISTE, C, DEULOFEU, J, STEFANINI, J. & VAN DEN EYNDE, K. (1987 [1984]), *Pronom et syntaxe : l'approche pronominale et son application au français*, 2^e édition, Paris-SELAF.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1988). « Le pronom *on* : propositions pour une analyse ». In: *Cahiers de Fontenay*, n°46-48, 1988. Mélanges offerts à Maurice Molho. pp. 15-30. (en ligne)
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). « Grammaire première et grammaire seconde, l'exemple de *en* », *R.S.F.P* 10, Presses universitaires de Provence, 51-73.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2003). Le double jeu du pronom on. Dans : Michel Berré éd., *La syntaxe raisonnée: Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60e anniversaire* (pp. 41-56). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. ([en ligne](#))
- BLANCHET, Ph. (2017). *Discriminations : Combattre la glottophobie*, Paris, Textuel (Coll. « Petite encyclopédie critique »).
- BOISVERT, F. et TRUDELLE, D. (2002). Être parent en milieu défavorisé : de la compétence au sentiment d'impuissance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 6(2), 87-107.
- BONBOIR, A. (1971). — *La pédagogie correctrice*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 14, 1971. pp. 33-34.
- BONNARD, H (1964), Avec Arne Klum vers une théorie scientifique des marques temporelles, *Le Français moderne*, t32, p. 85-100.
- BONNARD, H. (1981), *Code du français courant*, Paris, Magnard.
- BONNARD H. (1986-89), Rubriques *grammaire et linguistique*, *Grand Larousse Langue Française*.
- BONNARD, H. (1988) Verbe et temps. In: *L'Information Grammaticale*, N. 38, 1988. pp. 3-6
- BONNEFOND, A. & MOURAUX, D. (2011), *À l'école des familles populaires. Pour se comprendre et apprendre*. Couleur livres, ASBL.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- BOONE, A. JOLY, A. (2004 [1996]). *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- BOTTINEAU, D. (2013). *OUPS ! Les émotimots, les petits mots des émotions : des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive*. *Langue française*, 180, 99-112.
- BOUCHARD, J.-M., TALBOT, L., PELCHAT, D. et SOREL, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- BOUCHEIX, J-M et COIRON, M, (2008) « Analyse de l'activité de transmission écrite au cours des relèves de poste à l'hôpital », *Activités* [En ligne]
- BOUQUET S. (1998) Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre. In: *Langages*, 32^e année, n°129, 1998. Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui. pp. 112-124.
- BOUQUET, S. (2004), « Sémiotique grammaticale et sémantique des genres de jeux de langage : les pronoms personnels clitiques en français », *Langages* 153, 28-40. (en ligne)
- BOUQUET, S. (2007) « Contribution à une linguistique néo-saussurienne des genres de la parole : une grammaire du morphème ON », *Linx* 56, 143-156. (en ligne)
- BOUCHEIX, J-M et COIRON, M, (2008) « Analyse de l'activité de transmission écrite au cours des relèves de poste à l'hôpital », *Activités* [En ligne]
- BOUGUERRA T. (1999), « L'autre je(u) du on », in J. Bres, R. Delamotte-Legrand, F. Madray-Lesigne, P. Siblot (éds.), *L'autre en discours*, Montpellier, Publications de l'Université de Paul Valéry, Montpellier III.
- BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard

- BOURDIEU, P. (1983), « Vous avez dit “populaire” ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, p. 98-105.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, JC (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Le sens commun (version numérique)
- BOUZEREAU, C., MAYAFFRE, D. ET MONTAGNE, V. (2022). « Le roi disait « nous voulons ». Usages et fonctions du *nous* dans le discours politique. Présentation », *Cahiers de praxématique* [En ligne]
- BOYER, H. (2017), *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod.
- BRANCA, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours. In: *Langage et société*, n°87, 1999. Types, modes et genres de discours. pp. 5-24.
- BRANCA, S., 1999, « Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres », *Langage et Société* 87, 115-129.
- BRÉAL, M. (1897). *Essai de sémantique (science des significations)*, Paris, Hachette, BNF Gallica (en ligne).
- 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), « Savoir de quoi on parle : dialogal, dialogique, polyphonique », Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, J. Bres et al. (éd), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 47-62. (en ligne)
- BRES, J., HAILLET, P., MELLET, S., NØLKE, H. & ROSIER, L. (2005). *Dialogisme et polyphonie: Approches linguistiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.(en ligne)
- BRES, J. (2017) « Dialogisme, éléments pour l’analyse », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-2 | 2017, mis en ligne le 15 juin 2017, (en ligne)
- 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.
- BRES, J. & ROSIER, L. (2007). « Réfractions : polyphonie et dialogisme, deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones », *Slavica Occitania*, Toulouse, 25, p. 437-461.
- BRES, J. (2017). « Dialogisme, éléments pour l’analyse », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2 | 2017, en ligne.
- BRICHAUX, J. 2001a. *L’éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l’activité socio-éducative*, Toulouse, Erès.
- BRICHAUX, J. 2001b. « L’éducation spécialisée entre une inévitable obligation de reddition de comptes et une impossible obligation de résultats », *Sauvegarde de l’enfance*, vol. 56, n° 5, p. 267-274.
- BRICHAUX, J. (2003). Métiers de l’humain et économisme ambiant. *Empan*, n°51(3), 132-139. (en ligne)
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement du discours, un modèle d’analyse psychologique et une méthode d’analyse*. Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Éditions Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART, J.P., 2008, « Genres de textes, types de discours, et « "degrés" de langue » in *Texte !* [En ligne], Dialogues et débats, vol. XIII.
- BRONCKART, J.-P. (2013) « Les genres de textes, cadres organisateurs de la « vraie vie » des signes ». In M. Monte & B.G. Philippe (Ed.) *Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J.-M. Adam*. Lyon : PUL.
- BROWN P. & LEVINSON, S.C. (1987) - *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge
- BUCHETON, D. (2014 [2009]) dir. *L'Agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Octares éditions.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne]
- BÜHLER M. (1974) Schémas d'études et modèles de communication. In: *Communication et langages*, n°24, 1974. pp. 31-43 (en ligne)
- BÜHLER, K. (2009) [1934], *Théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage*, Traduction, notes et glossaire par Didier Samain, Agone, Marseille, Collection Banc d'Essais.
- BUISSON, F. (1896) *La Correspondance générale de l'instruction primaire*. In: *La revue pédagogique*, tome 29, Juillet-Décembre. pp. 625-628.
- BUISSON F, (1911) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Institut français de l'éducation.
- BULEA, E. (2013). « Retour sur le classement des genres à enseigner », *Pratiques* [En ligne], 157-158
- BUVET P.-A. (2009). « Détermination prédicative et déterminant zéro », *Synergies Tunisie n°1*, p.145-158 (en ligne)

C

- CAMBON J., NOIZET, G. (1978) — *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PUF
- CARLIER, A. & COMBETTES, B. (2015). Typologie et catégorisation morphosyntaxique : du latin au français moderne. *Langue française*, 187, 15-58. (en ligne)
- CÈBE, S., GOIGOUX, R., BAILLEUX, Ch., PELLENQ, C., PAOUR, J.-L. *et al.* (2003) « L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 10, pp.77-93. En ligne.
- CHARAUDEAU & HOUDEBINE, (1973-1974), « Types et niveaux de communication », Cahiers de l'OFRATEM n°2.
- CHARAUDEAU, P. (1993) "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz. (en ligne)
- CHARAUDEAU, P (1995) "Ce que communiquer veut dire", in *Revue des Sciences humaines*, n°51.
- CHARAUDEAU, P. (2000) "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues. (en ligne)

- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2004) "Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir", *Cahiers de linguistique française* n°26, *Les modèles du discours face au concept d'action*, Actes du 9ème colloque de Pragmatique de Genève et colloque Charles Bally, Université de Genève, Genève, 2004
- CHARAUDEAU, P. (2007). « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », *Semen*. (en ligne)
- CHARAUDEAU, P. (2009) dans *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan.
- CHEMOUNY, B. (2014), *Communiquer avec les parents pour la réussite des élèves*, Paris : Retz.
- CHRISTENSON & SHERIDAN, BQ (1996) « Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools », *American Educational Research Journal*.
- CLAUDEL, M., SCHNEIDE, B. & SEIWERT, D. (2012). « Rapprocher une école primaire et ses parents d'élèves ». Un outil québécois adapté à une école primaire en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 97-120.
- CLOUTIER, R. (1994). L'apprentissage : au centre des relations entre l'école et la famille. *Vie pédagogique*, 89, 20-33.
- COLLIN, C. (2006). *Le Sujet dans l'injonction*, PUR.
- COLOMBAT B. (1994) Remarques sur le développement de la notion de personne dans l'histoire de la linguistique . In: *Faits de langues*, n°3, Mars 1994. La personne. pp. 15-27.
- COMBETTES B. (1986). « Introduction et reprise des éléments d'un texte ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°49, Les activités rédactionnelles, sous la direction de Michel Charolles. pp. 69-84. (en ligne)
- COMBETTES B. (1987) Types de textes et faits de langue. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°56, 1987. Les types de textes. pp. 5-17. (en ligne)
- CORI, M. et DAVID S. (2008), « Les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique ? » *Langages* n°171.
- CORNISH, F. (2010). « Indexicaux, discours et mémoire discursive : ce que les premiers révèlent du second et de la troisième », *Linx* [En ligne], 62-63.
- CORNISH, F. (2021). L'anaphore revisitée : fonctionnements discursifs et interactionnels. *Langue française*, 210, 9-20.
- COYAUD M. (1966). *Introduction à l'étude des langages documentaires*, University of Alabama Press.
- CREISSELS, D. (2014c). « Approche typologique de la notion de sujet ». Colloque international Du Sujet et de son absence dans les langues, Université du Maine, 27- 28 mars 2014.
- CULIOLI, Antoine, (1968), « La formalisation en linguistique », *Cahier pour l'Analyse*, 9 ; cité d'après 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 2, Formalisation et opérations de repérage, Gap/Paris, Ophrys, 17-29.

- CULIOLI, A, (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage*, Paris, Éditions Ophrys, Coll. « L'homme dans la langue animée par Janine Bouscaren », t. 2, 1999.
- CULIOLI, A, (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation, Domaine notionnel*, Paris, Éditions Ophrys, Coll. « L'homme dans la langue animée par Janine Bouscaren », t. 3, 1999.
- CURCHOD-RUEDI, D., RAMEL S., BONVIN P., ALBANESE O., DOUDIN P-A. (2013) *De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social*, ALTER, 2013 Association ALTER. Publié par Elsevier Masson SAS.

D

- DA-COSTA LASNE, A. (2012). Thèse de Doctorat : *La Singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*, sous la dir. de Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne.
- DAMOURETTE J. et PICHON (1911-1926/1970), *Des mots à la pensée*, T5, Paris.
- DAMOURETTE J. & PICHON E. (1911-1934), *Des Mots à la pensée*, tome VI.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.
- DE COCK, L. (2017). Céline Alvarez, le business pédagogique : Enquête sur un bestseller controversé. *Revue du Crieur*, 6, 102-115.
- DE KETELE J-M. (1993) L'évaluation conjuguée en paradigmes. In: *Revue française de pédagogie*, volume 103, pp. 59-80. (en ligne)
- DELAIS-ROUSSARIE, E. (2008) « Corpus et données en phonologie post-lexicale : Forme et statut », *Langages n° 171 (3/2008)*, pp. 60-76, Armand Colin. (en ligne)
- DELARUE-BRETON, C. (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier. *Raisons éducatives*, 23, 47-69. (en ligne)
- DESCARTES, R. (1644) *Principia Philosophiae*, œuvres publiées par Adam et Tannery, Paris : 1897-1902 (BNF, Gallica, en ligne).
- DESCLES, J-P. (2008). Opérations de prédication et de détermination, *Lidil*, (en ligne)
- DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan, collection 128
- DESRICHES DORIA, O. (2012) « Contribution de la classification à facettes pour l'organisation des connaissances dans les organisations », *Études de communication [En ligne]*, 39
- DESLANDES, R. & ROYER, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80.
- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval.
- DESLANDES, R. & BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ? *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- DESPIERRES, C. & KRAZEM, M (2005). *Du présent de l'indicatif*, Dijon : Université de Bourgogne
- DESPIERRES, C., KRAZEM, M., NARJOUX, C. (2011), « Non, ce qui le privait. Non, rien. » *Les énoncés lacunaires dans les écrits littéraires contemporains, L'information grammaticale*, n°130, p38-47.
- DESPIERRES, C. & KRAZEM, M. (2012), « De l'exemple en grammaire des genres de discours », in *Quand les genres de discours provoquent la grammaire...et réciproquement*.
- DEULOFEU J. (2000), « Les commentaires sportifs constituent-ils un genre au sens linguistique du terme ? », *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques*, dirigé par M. Bilger, Paris, Champion.
- DEULOFEU J. (2011), « Permanence et évolution des caractéristiques structurelles dans les divers « genres » du français écrit et oral » *Information Grammaticale* n°129
- DEULOFEU, J. (2011). Une grammaire : somme des connaissances sur la langue ou somme des usages d'une langue ? Comment écrire une grammaire ? Colloque organisé par l'Université Paul Valéry – Montpellier 3. 13-14 janvier 2011
- DILBERMAN, H. (2006). Wilhelm Von Humboldt et l'invention de la forme de la langue. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 131, 163-191. (en ligne)
- DINDIA K.(2002) Self-disclosure research through meta-analysis, dans Allen (M.), Preiss (R.), Gayle (B.), Burrell (N.), *Interpersonal communication research : advances through meta-analysis*, Hillsdale, Laurence Erlbaum, 2002, p. 169-186.
- DRAELANTS H., DUMAY, X. (2005), « Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation », *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 48.
- DROUARD F. (2010), Catégoriser et classer en biologie - Grand N n° 86, 2010, pp. 13-32
- DUBOIS J. (1969). « Énoncé et énonciation ». In: *Langages*, 4^e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. pp. 100-110. (en ligne)
- DUBOIS, J. *et al.* (1994) *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse.
- DUBOIS, J. *et al.* (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- DUCROT O. (1972), *Dire et ne pas dire*, Hermann.
- DUCROT O. (1980) , *Les échelles argumentatives*, Paris, Ed. de Minuit.
- DUCROT, O. (1984). « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation ». In *Le dire et le dit*. Paris : Minuit. pp. 171-233.
- DUCROT, O., (1989). *Logique, structure, énonciation*, Ed. Minuit, Paris.
- DUFAYS, J., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur.
- DUMARTY, L. (2023). « Le nom, le verbe, et ainsi de suite. Éléments de réflexion portés au débat sur la justification de l'ordre canonique des parties de phrase chez Apollonius Dyscole », *Histoire Épistémologie Langage* [En ligne]

- DUPRIEZ, B. (1984) *Gradus. Dictionnaire des procédés littéraires*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1984, art. « Lettre », p. 274-275.
- DUPUY J.-P., (1992) *Introduction aux sciences sociales*, Paris, Edition Marketing, 1992.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e édition). Paris : Armand Colin.
- DURNING, P. (1980). Centre de Recherche de L'Education spécialisée et de l'Adaptation scolaire — *Le Handicap socio-culturel en question*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 50, pp. 55-57.

E

- ECCLES, J. S. et HAROLD, R. D. (1993). Parent-school Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- ECO, U, (1989 [1979]). *Lector in fabula*, le rôle du lecteur, Le livre de poche.
- EKMAN P. (1989) L'expression des émotions, dans Rimé (B.), Scherer (K.), *Les émotions, textes de bases en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 183-200.
- EHLICH, K. (1982), « Anaphora and deixis : Same, similar, or different ? », in Jarvella, R.J. & Klein, W., (eds.), *Speech, Place and Action. Studies in deixis and related topics*, Chichester, Wiley, p. 315-338.
- EL HADI, S. (2011). Dans le genre « peut mieux faire » : le bulletin scolaire, *Linx*. (en ligne).
- EPSTEIN, JL, & DAUBER, SL (1991). Programmes scolaires et pratiques des enseignants concernant la participation des parents dans les écoles élémentaires et intermédiaires du centre-ville. *Le Journal de l'école élémentaire*, 91 (3), 289–305.
- EPSTEIN, J.L. (2001). *School, family, and community partnership : Preparing educators and improving schools*. Boulder CO : WestviewPress.
- EPSTEIN J (2019), « Ecole-familles, je t'aime moi non plus », Fenêtres s/cour, n°15.

F

- FAYOL, M. (1985). — *Le Récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- FAYOL, M. , & Al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, première édition PUF.
- FAUCONNIER, G. (1984). *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens dans les langues*, Ed. Minuit, Coll. Propositions.
- FENEYROU R., SAUX J. (1988). L'Évaluation. In: *Recherche & Formation*, N°4, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 103-111. (en ligne)
- FERREYROLLES, G. (2010). L'épistolaire, à la lettre. *Littératures classiques*, 71, 5-27.
- FLORIN, A. (1985). *Le langage à l'école maternelle* / Agnès Florin, Marie-Madeleine Braun-Lamesch, Geneviève Bramaud du Boucheron. Bruxelles : Margada.
- FLØTTUM, K., JONASSON, K., NORÉN, C. (2007). *On: Pronom à facettes*. De Boeck Supérieur. (en ligne)
- FRADIN, B. (1984), « Anaphorisation et stéréotypes nominaux », in *Lingua*, vol. 64, n°4 en ligne.
- FRANCOIS, F. (1983) - (dir.) *J'cause français, non ?*, préface de Stelio Farandjis, Paris, La Découverte Maspero

- FREI, H. (2011, [1929]). *La Grammaire des fautes*, PUR
- FREYERMUTH S. (2011), « Un genre peut en cacher un autre : une histoire de détournement » *LINX* n°64-65
- FREYERMUTH S. (2012), « Du prédictible à l'inclassable : comment envisager une relation dynamique entre faits de langue et genres ? » in *Quand les genres de discours provoquent la grammaire...et réciproquement*.
- FUCHS C. (1984) « Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli : Quelques repères ». In: Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes, n°30, 1984. La ronde ses sujets. pp. 45-53.
- FUCHS C, LE GOFFIC P. (1996), *Les linguistiques contemporaines*, Paris, Hachette.
- FUCHS, C. (2007). « La Psychomécanique est-elle une linguistique cognitive ? », in J. Bres et al. *Psychomécanique, linguistiques et analyse textuelle*, Limoges : Lambert-Lucas, pp 37-53.

G

- GALATANU, O. (2018). *La sémantique des possibles argumentatifs. Génération et (re)construction discursive du sens linguistique*, Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, collection GRAMM-R, t. 45, 2018, 362 pages.
- GALAND B. (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils ?* Bruxelles : Couleurs livres.
- GARCIA-DEBANC C. (1989) Le tri de textes : modes d'emploi. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°62, 1989. Classer les textes. pp. 3-51.
- GARDE P. (1984) Le pronom : grammaire ou lexique ?. In: *Revue des études slaves*, tome 56, fascicule 2, 1984. Grammaire et lexique. pp. 171-179. (en ligne)
- GARY-PRIEUR M.-N. et NOAILLY M. 1996, « Démonstratifs insolites », *Poétique*, 105, 111-121.(en ligne)
- GARY-PRIEUR, M.-N. (2001). « GN démonstratifs à référence générique, une généralité discursive », *Journal of French language studies*, 11/2, p221-239.
- GAUDUCHEAU, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, 496, 389-404.
- GEBAUER, G. and WULF, Ch. (2004) *Jeux, Rituels, Gestes - Les Fondements Mimétiques De L'Action Sociale* (Games, Rituals, Gestures - the Mimetic Foundations of Social Behaviour) (2004). (en ligne)
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil. Discours du récit. 71-273.
- GHIGLIONE, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod
- GIGNOUX-EZRATTY, V. (2018), « Le déterminisme social et genré dans l'éducation », par *Les journées d'Andé, AFSCET*, le 4-6 mai 2018, en ligne.
- GIASSON, J. (2013). *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck, Outils pour enseigner.
- GIRARD, G. (1747) *Les vrais principes de la langue française ou La Parole réduite en méthode conformément aux lois de l'usage* (BNF : Gallica, en ligne)
- GOIGOUX, R. (Coord.). (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- GOIGOUX, R. (2019), *Faire mentir les chiffres mêmes en pédagogie*, HAL

- GOFFMAN, E. (1955) « On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction », in *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, n°18, 1955, p.p.213-231.
- GOFFMAN, E. (1987 [1981]), *Façons de parler*, Éditions de Minuit, Paris.
- GOSSELIN L., (1996), *Sémantique de la temporalité en français*. Louvain-la Neuve : Duculot
- GOSSELIN, L. (2001). Le statut du temps et de l'aspect dans la structure modale de l'énoncé. Esquisse d'un modèle global. *Syntaxe & Sémantique*, 2, 57-80. (en ligne)
- GOSSELIN, L. (2005). *Temporalité et modalité*. De Boeck Supérieur. (en ligne)
- GOSSELIN, L. (2021), *Aspects et formes du verbe*, Classiques Garnier.
- GREIMAS, A. J. (2002 [1966]), *Sémantique structurale*, 3^e édition, PUF, Paris.
- GREVISSE, M. (1993 [1980]), *Le Bon usage*, 13^e édition, Duculot.
- GREVISSE M. & GOOSSE, A. (2008) *Le Bon Usage, Grammaire française*, 14^e édition, De Boeck, Duculot.
- GRICE H. P. (1975) – « Logic and Conversation », in P. Cole & J. L. Morgan (éds), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*. New York, Academic Press.
- GRICE H. Paul. (1979) Logique et conversation. In: *Communications*, 30, 1979. La conversation. pp. 57-72. (en ligne)
- GRIZE, J-B. (1990). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- GRIZE, J. (1996). Chapitre 3. La communication discursive. Dans : J. Grize, *Logique naturelle et communication* (pp. 57-78). PUF. (en ligne)
- GROSS, M. (1986). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris : Larousse.
- GUEGUEN, N., DUFOURCQ-BRANA, M. & PASCUAL, A. (2005). Le prénom : un élément de l'identité participant à l'évaluation de soi et d'autrui. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 65, 33-44. (en ligne)
- GUERIN, O. & KRAZEM, M. (2021). « A propos de l'absence de forme du présent de l'indicatif », *Linguistic Frontiers*.
- GUILBAUD, G.-Th. (1980) « Zipf et les fréquences ». In: *Mots*, n°1, octobre 1980. *Saussure, Zipf, Lagado, des méthodes, des calculs, des doutes et le vocabulaire de quelques textes politiques*. pp. 97-126. (en ligne)
- 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., (1964 [1933]), *Immanence et transcendance dans la catégorie du verbe*. In *Langage et science du langage*. Paris : Nizet et Presses de l'université Laval, 46-58.
- GUILLAUME, G. (1970 [1929]), *Temps et verbe*, Paris, Champion.
- GUILLAUME, G. (1971). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*, volume 10, Roch Valin, W. H. Hirtle, André Joly, Presses Université Laval, 1971. (en ligne)
- GUILLAUME, G. (1973). *Principes de linguistique théorique*, publiées par R. Valin., Québec - Paris, Presses de l'Université Laval – Klincksieck.

- GUILLAUME, G. (1973b), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949*, série C, *Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*, publiées par R. Valin., Québec - Paris, Presses de l'Université Laval - Klincksieck, vol. 3, 256 p., 2-7637-7003-7 (Québec). [en ligne : Google books]
- GUILLAUME, G. (1982). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume. Grammaire particulière du français et grammaire générale, 1948-1949*, série C, tome 4, publiées par R. Valin, texte établi en collaboration avec C. Veyrat. Québec: les Presses de l'Université Laval.
- GUILLAUME, Gustave (1987), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1947-1948*, série C, *Grammaire particulière du français et grammaire générale (III)*, publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly, Québec - Lille, Presses de l'Université Laval - Presses Universitaires de Lille, vol. 8, 377 p., 2-7637-7128-9 (Québec). [en ligne : Google books]
- GUILLAUME, Gustave (1988)
- GUILLAUME, Gustave (1990), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1943-1944*, série A, *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (II)*, publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly, Québec - Lille, Presses de l'Université Laval - Presses Universitaires de Lille, vol. 10, 486 p., 2-7637-7221-8 (Québec), 2-85939-372-2 (Lille). [en ligne : Google books]
- GUILLAUME, G. (1991) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1943-1944, vol 10*
- GUIRAUD, P. (1960). *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*, Kluwer Academic Publishers

H

- HAILLET, P. (2007). *Pour une linguistique des représentations discursives*. De Boeck Supérieur. (en ligne).
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. "Systemic Background". In *Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1: Selected Theoretical Papers from the Ninth International Systemic Workshop*, James D. Benson and William S. Greaves (eds). Ablex. Vol. 3 in *The Collected Works*, p. 192.
- HALLIDAY, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- HABERT, B., NAZARENKO, A. & SALEM, A., (1997 [1994]), *Les linguistiques de corpus*. Paris, Armand Colin — Masson.
- HAWKINS, J.A. (1978), *Definiteness and Indefiniteness : A Study in Reference and Grammaticality Production*, Croom Helm, Londres
- HEBERT L., GUILLEMETTE L. (2009). (dir.) *Intertextualité, interdiscursivité et intermédialité*, Presses de l'Université Laval, coll. "Vie des signes".
- HEIDEN, S., MAGUE, J-P., PINCEMIN, B. (2010a). *TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement*. In Sergio Bolasco, Isabella Chiari, Luca Giuliano (Ed.), Proc. of 10th International Conference on the Statistical

- Analysis of Textual Data - JADT 2010) (Vol. 2, p. 1021-1032). Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Roma, Italy. (en ligne)
- HEIM, I. (1991). *Artikel und Definitheit* », in A. VON STECHOW et D. WUNDERLICH (dir.), *Semantik : ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, p487-535, de Gruyter, Berlin
- HENTZEN, Ph, (2020), *La régulation didactique en éducation musicale en cycle 4*. Thèse de doctorat, sous la direction de Brau-Antony, S., URCA.
- HERBERT M. (2007), Que se passe-t-il lorsque les répondants à un questionnaire tentent de deviner l'objectif de recherche ? Le biais du répondant : conceptualisation, mesure et étude d'impact, Actes du Congrès de l'AFM, Aix-les-Bains.
- HOGGART R. (1970). *La Culture du pauvre*, Paris, Minit, Le Sens commun.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- HOUSSAYE, J. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Armand Colin.
- HUDON M., MUSTAFA EL HADI W. (2010). De l'organisation hiérarchique centralisée à l'organisation sociale distribuée, *Les Cahiers du numérique*, vol. 6, n° 3, p. 9-38.
- HUSIANYCIA, M. (2013) « Genre » ou « type » de discours ? », *Pratiques* [En ligne], 157-158 |.
- HYMES D. (1972), « Models of Interaction of Language and Social Life », in Gumperz J. J. et HYMES D. H. (éds) : *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*, New-York, Holt, Rinehart et Winston, 35-71.

I

- ISENBERG, D. J. (1986). Thinking and Managing: A Verbal Protocol Analysis of Managerial Problem Solving. *The Academy of Management Journal*, 29(4), 775-788.

J

- JACQUES M.-P. (2005). « Pourquoi une linguistique de corpus ? ». Williams G. (éd.), *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 21-29.
- JAKOBSON, R. (1963). « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, (trad. Nicolas Ruwet) Éditions de Minit, Paris.
- JOLY A. (1994) Éléments pour une théorie générale de la personne. In: *Faits de langues*, n°3.
- JONASSON, K. (1994). *Le nom propre: Constructions et interprétations*. De Boeck Supérieur.
- JORRO. A. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France
- JOUBE, V., VERCIER, B. (1993). *La lecture*, Hachette Educ.

K

- KAKPO, S. (2012). *Les devoirs à la maison: Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France.
- KANT, *Critique de la raison pure* (1869 [1781-1787]), Édition Germer-Baillière, (1, p. 88-91).
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1984) « Les négociations conversationnelles », *Verbum*, tome VII, Fasc. 2-3 : 223-243.

- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986) – *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998) « L'interaction épistolaire », in Sedes, *La lettre, entre réel et fiction*
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002 [1999]), *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, 4^e édition. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et PETITJEAN, A. (2017) Cadre participatif et adresse. Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. (en ligne).
- KERN, E. (2020) *Le tu et le vous, L'art français de compliquer les choses* Ed. Flammarion.
- KHERROUBI, M. (Ed.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint Agne : Erès.
- KLEIBER G., 1981, Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres, Paris : Klincksieck.
- KLEIBER G. (1990) Quand il n'a pas d'antécédent. In: *Langages*, 25^e année, n°97, 1990. Aux confins de la grammaire, l'anaphore, sous la direction de Pierre Cadiot et Anne Zribi-Hertz. pp. 24-50.
- KLEIBER, G. (1990), « Sur l'anaphore démonstrative », in Charolles, M., Fisher, S. & Jayez, J. (eds.), *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 243-263
- KLEIBER, G. (1991), Du nom propre au nom propre modifié : le cas de la détermination des noms propres par l'adjectif démonstratif, *Langue française*, 92, 82-103. (en ligne)
- KLEIBER, G. (1992). Cap sur les topiques avec le pronom *Il*. In: *L'Information Grammaticale*, N. 54, 1992. pp. 15-25. (en ligne)
- KLEIBER, G. (1992 a), Quand le nom propre prend article, *French Language Studies*, 2, 185-205.
- KLEIBER, G. (1992 b), Sur les noms propres dits "métonymiques", in A. Clas (éd.), *Le mot, les mots, les bons mots. Hommage à Igor A. Mel'cuk*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 77-92.
- KLEIBER G. (1995) « Sur la définition des noms propres : une dizaine d'années après », in Noailly M. (éd.), *Nom propre et nomination*, Paris, Klincksieck, 11-36
- KLEIBER, G. (1997) *Anaphores et pronoms*, Champs linguistiques, Duculot.
- KLEIBER G. (1997) Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ?. In: *Langages*, 31^e année, n°127, 1997. *Langue, praxis et production de sens*. pp. 9-37; (en ligne)
- KLEIBER G. (1999), *Problèmes de sémantique. La polysémie en question*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- KLEIBER G. (2001) « Remarques sur la dénomination », *Cahiers de praxématique* En ligne
- KLEIBER, G. (2003) « Adjectifs démonstratifs et point de vue », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 41 | 2003, document 1
- KLEIBER G. (2004) « Peut-on sauver un sens de dénomination pour les noms propres ? », *Functions of Language*, 11 / 1, 115-145.
- KLEIBER G. Démonstratifs : emplois à la mode et mode(s) d'emploi. In: *Langue française*, n°152, 2006. Le démonstratif en français, sous la direction de Céline Guillot. pp. 9-23. (en ligne)

- KLEIBER, G. (2007), « Des démonstratifs mémoriels aux démonstratifs de point de vue », in Begioni, L. & Muller, C. (eds.), *Problèmes de sémantique et de syntaxe. Hommage à André Rousseau*, Villeneuve d'Ascq, Éditions du Conseil Scientifique de l'Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 373-392.
- KLEIBER, G. (2009). D'un contexte à l'autre : aspects et dimensions du contexte. In: *L'Information Grammaticale*, N. 123, 2009. pp. 17-32. (en ligne)
- KLEIBER, G. (2012). « A la quête de JE et de TU », in Frath, P., Bourdier, V., Bréhaut, K., Hilgert, E. et Dunphy-Blomfiel, J. (éds), *Res per Nomen III. Référence, conscience et sujet énonciateur*, Reims, Epure, 135-162.
- KLEIBER, G., VASSILIADOU, H. (2012). « Histoire(s) de personne : Qui est JE ? Qui est TU ? Qui est IL ? ». *Les Cahiers Philosophiques de Strasbourg*. 31: 25-54.
- KLEIBER, G. (2012). Sur la présupposition. *Langages*, 186, 21-36. (en ligne)
- KLEIBER, G. (2016). « Énonciation et personne ou Quelques moments de la vie d'un couple ». In: M. Colas-Blaise; L. Perrin, L.; G.M.Tore (Eds). *L'énonciation, un concept-clé des sciences du langage*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 33-50.
- KLEIBER, G., (2017), « De la complexité de la personne ou Sur l'irréductibilité de JE et TU », in Haderman, P., Housen, A. et Van Raemdonck, D. (éds), *ComplexitéS*, Bruxelles, Peter Lang, 151-167.
- KRAIF, O., JACQUES, M-P, TUTIN, A. (2020), « Introduction à la linguistique de corpus », Cours en ligne, *Fun MOOC*, Université Grenoble-Alpes.
- KRAZEM, M. (1996). Le mot autonomie dans les projets éducatifs des municipalités : tentative de définition, *Linx*. (en ligne)
- KRAZEM, M. (2007). « Infinitifs et nominalisation : une seule ou deux catégories ? » *Information grammaticale* n°114, p 46-52.
- KRAZEM M & SOULET V. (2008) « Les phrase averbales contiennent-elles une ellipse ? » in *Ellipse et Effacement, du schème de phrase aux règles discursives*, CIEREC Travaux 138, Actes du colloque international de linguistique du 27 et 28 Octobre 2005, J.C.Pitavy et Michèle Bigot (eds.), Publications de l'Université de St Etienne, pp.45-54
- KRAZEM, M. (2011). « Représenter les relations entre grammaire et genres de discours : l'exemple des commentaires sportifs », *Linx* [En ligne]
- KRAZEM, M. (2015). Mémoire d'HDR.
- KRAZEM M., (2015) « Les genres de discours créent-ils une grammaire exceptionnelle ? », *Pratiques* [en ligne] n°167-168, 2015.
- KRAZEM M., (2012) « Décrire l'infinitif par les genres du discours », dans Despierrez C., Krazem M., *Quand les genres de discours provoquent la grammaire*, Limoges, Lambert-Lucas, 2012, p. 143-180.
- KRAZEM, M. (2014). *Genres de discours et absence de sujet grammatical, ?* Actes du colloque de Clermont-Ferrand, Absence des sujets de première personne avec les verbes à l'indicatif (2018 ?)
- KRAZEM, M. (2019). « Grands corpus ou quand le nombre de mots risque de nous détourner du traitement linguistique des données » *Le sens des données*. Anquetil S, Duteil-Mougél C et Lloveria V., eds. L'Harmattan, collection Humanités Numériques pp.45-67.

- KRAZEM, M (2020). « Commentaires sportifs en direct et présent psychologique », 7^e congrès mondial de linguistique française, Université de Montpellier, Jul. 2020, Montpellier, France
- KRIEG-PLANQUE, A. (2017 [2012]). *Analyser les textes institutionnels*, Paris, A. Colin.
- KRIPKE, S. (1982 [1972]). La logique des noms propres. Trad. de P. Jacob et F. Recanati. Paris : Les Éditions de Minuit, 1982.
- KRISTEVA J. (1969), « Le mot, le dialogue et le roman », *Sémeiotikè*, « *Recherches pour une sémanalyse* », pp. 145-146.
- KUS, S. (2017). Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif ?. *Administration & Éducation*, 153, 75-79.

L

- LAB, F. & LE GOFFIC, P. (2001). Le présent pro futuro. *Cahiers Chronos*, 7.
- LABOV, W. (1973). *The boundaries of words and their meanings*, dans C.-J. Bailey et R. Shuy, *New Ways of Analyzing Variation in English*, Washington D.C., Georgetown University Press
- LABOV, W. (1976), *Sociolinguistique*, Minuit, Le sens commun.
- LABOV W. (1978) La langue des paumés. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 17-18, novembre 1977. La paysannerie, une classe objet. Pp. 113-129.
- LAFAYE, B. (1841), *Synonymes français*, Hachette, Paris. [en ligne]
- LAFON, P. (1980) Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus. In: *Mots*, n°1, octobre 1980. Saussure, Zipf, Lagado, des méthodes, des calculs, des doutes et le vocabulaire de quelques textes politiques. pp. 127-165. [En ligne]
- LAFON, P. (1981) « Statistiques des localisations des formes d'un texte ». In : *Mots*, n°2, mars 1981. *Qu'est-ce que le vocabulaire spécifique d'un texte politique ?* pp. 157-188. [En ligne]
- LAFON, P. (1981). « Analyse lexicométrique et recherche des cooccurrences ». In : *Mots*, n°3, octobre 1981. *Butor-Rousseau, Péguy, Presse du Zaïre, "la nouvelle droite", vocabulaires, communiste et socialiste, cooccurrences ?* pp. 95-148. [En ligne]
- LAFON, P, SALEM A. (1983) « L'inventaire des segments répétés d'un texte » In : *Mots*, n°6, mars 1983. *L'œuvre de Robert-Léon Wagner. Vocabulaire et idéologie. Analyses automatiques*. pp. 161-177. [En ligne]
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.
- LAMBERT F. (1985) « Théorie syntaxique et tradition grammaticale : Les parties du discours chez Apollonius Dyscole ». In: *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, Première série, n°6, pp. 115-132. (en ligne)
- LANDAIS, N. (1835). *Résumé général de toutes les grammaires françaises*. (BNF : Gallica, en ligne)
- LAROSE, F., TERRISSE, B. et BÉDARD, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 23, 39-61.

- LARIVÉE, S. J. (2008). « Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.
- LARIVÉE, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19.
- LARIVÉE, S., TERRISSE, B. & RICHARD, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131. (en ligne)
- LARIVÉE, S., OUEDRAOGO, F. et FAHRNI, L. (2019). « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 22
- LASSWELL, H. D. (1948), The structure and function of communication in society, in L. Bryson, *The Communication of ideas*, New York, Harper & Row, p 37-51 (en ligne).
- LEBART, L., PINCEMIN, B., POUDAT, C. (2019). *Analyse des données textuelles*, coll. Mesure et évaluation, Presses universitaires du Québec.
- LE BOTERF, G. 1998. *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions de l'Organisation.
- LEECH G. (1992). « Corpora and Theory of Linguistic Performance ». Svartvik J. (éd.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium*, 4-8 août 1991. Berlin-New York : Mouton de Gruyter, 105-125.
- LEFEUVRE, F. (1999), *La Phrase verbale en français*, L'Harmattan.
- LEGALLOIS, D. (2012). « La colligation : autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique ? », *Corpus*, 11 | 2012, mis en ligne le 21 juin 2013. [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2202>
- LEGAVRE, J.-B., RIEFFEL, R. (2017). *Les 100 mots des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Presses universitaires de France / Humensis
- LE GOFFIC P. (1984). Aristote et le sujet énonciateur : un rendez-vous manqué ?. In: *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n°30, 1984. La ronde ses sujets. pp. 79-86. (en ligne)
- LE GOFFIC P. (1993) *Grammaire de la phrase*, Paris, Hachette.
- LEEMAN, D (1994), *Grammaire du verbe français*, Paris, Nathan
- LEEMAN, D. (2006) L'absence du sujet en français contemporain, *L'information grammaticale* n°110, juin 2006 (en ligne)
- LEEMAN D. (2006) *Je et tu* ou les sujets insoumis. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 84, fasc. 3, 2006. Langues et littératures modernes - Moderne taal en litterkunde. pp. 885-901. (en ligne)
- LEEMAN, D. (2021). « *Je, me moi* : allomorphes ou facettes différentes de la première personne ? », *Linx* [En ligne], 12 | 2002, mis en ligne le 10 octobre 2012, consulté le 17 août 2021. (en ligne)
- LÉTOUBLON, F. (1994) La personne et ses masques : remarques sur le développement de la notion de personne et sur son étymologie dans l'histoire de la langue grecque. In: *Faits de langues*, n°3, Mars 1994. La personne. pp. 7-14.

- LIEURY, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*, 4^e édition actualisée, Dunod.
- LIEURY, A. & FENOUILLET, F (2013), *Motivation et réussite scolaire*, Dunod.
- LÓPEZ FRANCO Y. G. (2004). « Le statut du prénom en linguistique : une proposition » *In: Onomastique et patrimoine. Actes du Colloque d'onomastique du Teich* (septembre 2003) Paris : Société française d'onomastique, 2004. pp. 169-181.
- LOUESSARD B., COTTIER, Ph., LEROUX, P. (2017) *L'ENT dans les pratiques éducatives parentales*. 8^{ème} Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2017), Strasbourg, France. pp.65-76.

M

- MACKIEWICZ, M.-P. (2010). Co-éducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale* 28, 73-92.
- MAINGUENEAU, D., (2000 [1998]). *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU D. (2004), « retour sur une catégorie le genre » dans Adam J.M, Grize J.B et Ali Bouacha M *Texte et discours : catégorie pour l'analyse* EUD Dijon
- MAINGUENEAU (2004), « La situation d'énonciation entre langue et discours », texte paru dans le volume collectif Dix ans de S.D.U., Craiova, Editura Universitaria Craiova (Roumanie), 2004, pp.197-210. (en ligne)
- MALDIDIER, D. (1993). « L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux ». In : *Semen* 8. Semen [En ligne], 8 | 1993.
- MANIEZ J., (1999), *Des classifications aux thésaurus, Du bon usage des facettes*, Documentaliste – Sciences de l'information, vol. 36, n° 4-5, pp. 249-262.
- MANNA, E. (2003) *Éléments d'idéologie* t. 2, p. 379, citant Destutt de Tracy cité par Évelyne Manna [2003 : 305]).
- MARTIN, J. et ROSE, D. (2008), *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MARTINET, A. (1955) *Économie des changements phonétiques : traité de phonologie diachronique*.
- MARTINET, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin.
- MASLOW, A. (2013 [1956]), *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolles.
- MAYAFFRE, D. (2005) « Rôle et place du corpus en linguistique » – Réflexions introductives. Pascale Vergely. *Actes du colloque JETOU'2005*, Université de Toulouse-Le Mirail, pp.5-17.
- MAYAFFRE D. (2008). « De l'occurrence à l'isotopie. Les cooccurrences en lexicométrie », *Syntaxe & Sémantique* 9 : 53-72.
- MAZIÈRE, F. (1994). « 'On' dans les dictionnaires », *Faits de langues*. 4, 229-236
- MEIRIEU, Ph. (1997 [1993]). *L'Envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU Ph. (2001), *La Machine-école, entretiens avec Stéphanie Le Bars*, Paris : Folio-Actuel-Le Monde.

- MEIRIEU, Ph. (2017) « Ne pas renoncer à mettre l'élève au centre du système, Actualisation du texte "Antidote" paru sur le site du CRAP-Cahiers pédagogiques, HS num. n°46, en ligne.
- MEIRIEU, P. (sans date, 2017 ?) « Qu'est-ce qu'un élève-sujet et comment l'aider à le devenir », synthèse et outil de formation, en ligne sur le site de l'auteur.
- MEIRIEU, P. (2019). Droits de l'enfant et devoir d'éducation. *L'école des parents*, 633, 18-19. (en ligne)
- 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). Temps, mode et aspect : de l'unité des catégories verbales. In : *L'Information Grammaticale*, N. 38, 1988. pp. 16-18.
- 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, S. (2000). "Les trois niveaux de la construction aspectuelle". In José, Laurence / Theissen, Anne (éds.). *Scolia* 13, 139-153.
- MELLET, S. (2001). "Valeur aspectuelle du présent : un problème de frontière". In Le Goffic
- MELLET C. et SITRI Fr. (2010), « Nom de genre et institutionnalisation d'une pratique discursive » *Acte du colloque de CMLF 2010*
- MILNER, JC (1976)
- MILNER J.-Cl. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris : Le Seuil. (Kindle)
- MICHEL, Y. (2008). Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 13-25. (en ligne)
- MICHELI, R. (2010) *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*, Paris, Éd. du Cerf, coll. Humanités.
- MOIGNET, G. (1981), *Systématique de la langue française*, Klincksieck : Paris.
- MOIRAND S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international.
- MOIRAND, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? 2003, Texte édité en ligne sur univ-lyon2.fr : icar.univ-lyon 2.fr S. Moirand - Study day entitled " les genres de l'oral " April 2003. (en ligne)
- MOIRAND, S. (2004). « Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives », *Cahiers de praxématique* [En ligne]
- MOIRAND, S. (2007). « De la nomination au dialogisme : quelques questionnements autour de l'objet de discours et de la mémoire des mots ». Cassanas, A., Demange, A., Laurent, B. & Leclerc, A. (éds.). *Dialogisme et nomination*. Montpellier : PUM. pp. 27-61.
- MONTANDON C. (1996), Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. In: *Revue française de sociologie*, 1996, 37-2. pp. 263-285.
- MONTANDON, C. et PERRENOUD, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987 (rééd. 1994), chapitre 2. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 4. (en ligne)

MONTE, M. (2022) « Le nous dans les journaux militants : le cas de *La Chronique* d'Amnesty International et du *Journal* d'ATD Quart Monde », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 77.

MORTUREUX, M.-F. (1997). *La lexicologie entre langue et discours* Paris, SEDES, Coll. Campus

N

NARJOUX, C. (2018) *Le Grévisse de l'étudiant, Grammaire graduelle du français*, De Boeck supérieur.

NÉE E. (dir) (2017). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Rennes : PUR.

NORMAND, C. (2012) « La notion d'ajustement dans le métalangage d'A. Culioli », *Epilogos*, 3, 2012, *L'ajustement dans la TOE d'Antoine Culioli*

O

O'KELLY, D. (1998), « L'aspect en question(s) ? Relecture de Temps et verbe de G. Guillaume », Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), pp. 293-322.

OZOUF, M. et J. (1992). *La République des instituteurs*, Seuil/Gallimard, coll. « Hautes Études ».

P

PARRET H. (1989a), "La communication et les fondements de la pragmatique, revue *Verbum*, tome XII, Nancy, 1989.

PARRET H., (1989b), *La communauté en paroles. Communication, consensus, ruptures*, Mardaga, Bruxelles.

PAVEAU M.-A., (2006). *Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

PAVEAU, M.-A. (2013a) « Analyse discursive des réseaux sociaux numériques », in *Dictionnaire d'analyse du discours numérique, Technologies discursives* [Carnet de recherche], , en ligne [http:// technodiscours.hypotheses.org/?p=431](http://technodiscours.hypotheses.org/?p=431)

PAVEAU. M.-A. (2013b) « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », *Pratiques* 157-158, 7-30, , en ligne.

PAVEAU. M.-A. (2017) *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.

PAULHUS, D.L. (1987) « Socially desirable responding : the evolution of a construct », in H. BRAUN, D. N. JACKSON & D. E. WILEY dir., *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, pp. 67-88, Erlbaum, Hillsdale, 2002.

PAUTY C. (2013). *L'utilisation des ENT chez les parents : un dialogue difficile avec les écoles ?* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article265>

PECHEUX, M. (1975). *Les Vérités de La Palice*. Paris : Maspero.

PECHEUX, M. (1990). *L'inquiétude du discours : textes choisis et présentés par D. Maldidier*. Paris : Editions des Cendres.

PEIRCE CH. S. (2017 [1978]) *Écrits sur le signe*, éditions du Seuil, Points.

- PERIER, P. (2005). *École et familles populaires*, PUR.
- PERRENOUD, Ph. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. In C. Montandon et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (p. 49-87). Paris : Peter Lang.
- PETITJEAN A. (1989). « Les typologies textuelles ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°62, 1989. Classer les textes. pp. 86-125. (en ligne)
- PICARD D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. In: *Communication et langages*, n°93, 3ème trimestre 1992. pp. 69-83. (en ligne)
- PINCEMIN, B. (1999) – *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, thèse de Doctorat, dir. Rastier F., chapitre VII.
- PINCEMIN, B. (2011) « Sémantique interprétative et textométrie », – Version abrégée », *Corpus* [En ligne]
- PINCEMIN, B. (2012). Hétérogénéité des corpus et textométrie. *Langages*, 3(3), 13-26. [En ligne]
- PONCELET, D. et FRANCIS, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20.
- POTTIER B., (1974), *Linguistique générale. Théorie et description*, Paris, Klincksieck
- POTTIER, B. (1992) *Théorie et analyse en linguistique*, Hachette supérieur.
- POUDAT, C, LANDRAGIN, F. (2017). *Explorer un corpus textuel. Méthodes – pratiques – outils*, DeBoeck supérieur.
- PRADEL, O. (2015). « Informe et chaotique »: Variations sur le « vide fertile ». *Gestalt*, 47, 9-21.
- PRAIRAT, E. 2003. *La sanction en éducation*, Paris, puf, coll. « Que sais-je ? » n° 3684.
- PRÉVÔT, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 15-33 (en ligne).
- PROST, A. (2014). Le changement dans l'École : la vision de l'historien. *Administration & Éducation*, 143(3), 19-26.

Q

- QRIBI, A. (2005). Socialisation et identité: L'apport de G.H. Mead ou la conversation du « je » et du « moi ». *Empan*, n°58, 129-132 (en ligne)

R

- RABATEL A. (2001) La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées. In: *L'Information Grammaticale*, N. 88, 2001. pp. 28-32. (en ligne)
- RABATEL A., 2005, « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : co-énonciation, sur-énonciation, sous-énonciation », pp. 95-111, in : Bres J., Haillet P.-P., Mellet S., Nølke H., Rosier L., dirs, *Dialogisme et polyphonie*, Bruxelles, De Boeck-Duculot. (en ligne)

- RABATEL, A. (2012) Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 2012, 56, pp.23-42. fhalshs-00769273f
- RANGANATHAN. S. R (1951 [1950]) *Classification, coding and machinery for search* (cote NS/SL/3), 30 juin 1950, 58 p. . Traduction *Classification, codification et appareillage de recherche*, Archive UNESCO, en ligne.
- RANGANATHAN S.R. (1967). *Prolegomena to library classification*, 3rd ed., Bombay, Asia Publishing House.
- RASTIER, F., & PINCEMIN, B. (1999) « Des genres à l'intertexte », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 33 | 1999, document 3, mis en ligne le 01 janvier 2014 [En ligne]
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris cedex 14, France: PUF. [En ligne]
- RASTIER, F. (2004) « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in G. Williams (éd.) *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 31-46. *Texte !* [en ligne depuis juin 2004 Rubrique « Dits et inédits ».
- RASTIER, F. (2005) *Sémiotique du cognitivisme et sémantique cognitive : Questions d'histoire et d'épistémologie. Texte !* mars 2005 [en ligne].
- RASTIER, F. (2009 [1987]) *Sémantique interprétative*, PUF.
- REICHENBACH, HG (1980 [1947]) *Éléments of symbolic logic*, New York, Dover.
- REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (1988), « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques* 57, p. 15-43.
- REMI-GIRAUD S. (1988). Les grilles de Procuste : description comparée de l'infinitif en français, en grec ancien, allemand, anglais et arabe. In Rémi-Giraud, S. (dir.), *L'infinitif*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- 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.
- RIEGEL, M. (2000) « 4. Le syntagme nominal dans la grammaire française : Quelques aperçus », *Modèles linguistiques* [En ligne], 42
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C, RIOUL, R. (2018 [1994]) *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- RINAUDO, J.-L. (2016). Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège. *Education & Formation*, e-306, 57-63.
- ROBBES B. (2014), *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*, CRDP Amiens, Col. Repères pour agir
- ROCHEX, J.-Y. (1994). De l'histoire familiale à l'expérience scolaire. Continuité et changements subjectifs : la dialectique du même et de l'autre. Dans *Inspection académique des Bouches-du-Rhône, 100 actions Parents-École (École et collègues)* (p. 29-32). Paris, F.A.J. et Montrouge : CNDP.
- ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck.

- ROUET, J.-F. (2006b). La lecture hypertextuelle. In J.-F. Rouet, B. Germain et I. Mazel (dir.) *Lecture et technologies numériques*. Paris: SCEREN.
- ROUET, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le Français Aujourd'hui*, 178 « L'enseignement des lettres et le numérique ».
- ROUSSARIE, L. (2017). *Sémantique formelle*, Vol. 1, *Introduction à la grammaire de Montague*, Language Science Press.
- RUSSEL, B. (1905) « On denoting », « Sur la dénotation », Nouvelle série, Vol. 14, n°56, p 479-493, Oxford University Press. (en ligne)

S

- SAFFI, S et ROCCHETTI, A. (2014) « Voyage aller-retour entre Universel et Particulier Emplois en discours et sémantèses de *andare* et *venire* », *Italies* [En ligne]
- SAINT-AUGUSTIN, *Les Confessions*, livre XI, 397 ap. JC-401 ap. JC
- SAINT-MARTIN, J. (2005). *L'Éducation physique à l'épreuve de la nation, 1918-1939*, Paris : Vuibert, 2005.
- SALEM, A. (1986) Segments répétés et analyse statistique des données textuelles. In: *Histoire & Mesure*, 1986 volume 1 - n°2. *Varia*. pp. 5-28.[en ligne]
- SALAMON, G. (2009) « Cicéron entre histoire et biographie », *Interférences* [En ligne], 5 | 2009, mis en ligne le 11 décembre 2014 ;(en ligne)
- (de) SAUSSURE, L. (2003). *Temps et pertinence: Éléments de pragmatique cognitive du temps*. De Boeck Supérieur. (en ligne)
- SEARLE, J.R. (1972). *Les Actes de langage, essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE, J.R. (1982). *Sens et expression*, Ed. Minuit, Coll. Le sens commun.
- 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
- SIESS, J. (dir.) (1998). *La Lettre entre réel et fiction*, Sedes.
- SINCLAIR, J. (1991) *Corpus, concordance, collocation*, Oxford : Oxford university press.
- SITRI, F. (2015). *Parcours en analyse de discours : enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels*. HDR. [En ligne]
- SOLARI LANDA, M. PIERROT, L., MICHEL, C., CERISIER JF & AILLERIE, C. (2023). « L'école à la maison en situation de confinement total ou partiel : quand les usages numériques scolaires et personnels se rencontrent à la maison », *RESET* [En ligne], 12 | 2023
- SOLNON, V. (2012) Extraits du mémoire « *Les relations écoles familles* », revue Rapprocher les familles de toutes les écoles 2, mai 2012.
- SOUTET, O. (2005). Peut-on représenter la chronogénèse sur le tenseur binaire radical ?. *Langue française*, 147, 19-39
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1989). *La Pertinence*, Éditions de Minuit : Paris.

T

- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris, France : Armand Colin.
- TAUVERON C. (coord.) (2002) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?*, Hatier.
- TERRISSE, B., LARIVÉE, S. J. et BLAIN, F. (2008). Famille, milieux de pratique et université : synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés. Dans G. Pithon, C. Asdhi et S. J. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (p. 51-73), Bruxelles : De Boeck Université.
- TESNIERE, L. (1982 [1959]). *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.
- THOUARD D. (trad.). (2000). Humboldt, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Paris, Le Seuil.
- TOURATIER C. (1996) *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin.
- TOURNIER, M. (1980) « D'où viennent les fréquences de vocabulaire ? La lexicométrie et ses modèles » In : *Mots*, n°1, octobre 1980. *Saussure, Zipf, Lagado, des méthodes, des calculs, des doutes et le vocabulaire de quelques textes politiques*. pp. 189-209.
- TROUSSON M. (1986) Le pronom et la personne grammaticale au XVIIIe siècle. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 64, fasc. 3. (en ligne)
- TSIGOU, M. (2011). Linguistique fonctionnelle et didactique de la traduction. *La linguistique*, 47, 105-120.

V

- VALETTE, M. (2003). *Énonciation et cognition : deux termes in absentia pour des notions omniprésentes dans l'œuvre de Guillaume*, in « Le français moderne », tome LXXI n° 1, O. Soutet (éd.), *Jeunesse du guillaumisme*, 2003.
- VALETTE, M. (2009). Les multiples dessins de Gustave Guillaume, *Cahiers parisiens - Parisian Notebooks*. (en ligne)
- VAUMORIÈRE (de), O *Lettres sur toutes sortes de sujets*, Paris, 1689, t. I, chap. II (n. p.) ; cité dans A. Viala, « La genèse des formes épistolaires en français et leurs sources latines et européennes. Essai de chronologie distinctive (XVI^e-XVII^e siècles) », *Revue de littérature comparée*, n° 218, avril-juin 1981, p. 168.
- VEINIARD, M. et SITRI, F. (2017), « Problématiques d'analyse du discours et méthodes », chapitre VI in *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*, (dir. E. Née)
- VERMES, G. (1997). « Bilinguismes : la situation française », *CEFI brèves*, Académie de Créteil, 3^{ème} trimestre, pp. 96-97. (en ligne)
- VERNANT, D. (1980) La théorie des descriptions définies de Russell ou le problème de la référence, *Revue de métaphysique et de morale*, 85^e année, n°4, pp. 489-502, en ligne.
- VESSIOT, A. (1886), *De l'Enseignement à l'école*, Paris : Lecène et Oudin.
- VIAU, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

- VICKERY B. (2004). *A Long Search for Information*, Graduate School of Library and Information Science, University of Illinois at Urbana-Champaign, Occasional Papers 213.
- VICTORRI B. (199) Le sens grammatical. In: *Langages*, 33^e année, n°136, 1999. Sémantique lexicale et grammaticale, sous la direction de Yvette Yannick Mathieu. pp. 85-105.
- VLACHOU, E. (2020). Chapitre 7 : « Indéfinis et implicatures : le cas de n'importe qu- et un N », In Beyssade (dir.) *Les Implicatures, au-delà du sens Littéral*, ISTE éditions.
- VOGÜÉ (de) S. (1992) Culioli après Benveniste : énonciation, langage, intégration. In: *Linx*, n°26, *Lectures d'Émile Benveniste*, sous la direction de Annie Montaut et Claudine Normand. pp. 77-108.
- VOGUE (de), S. (2000), « Calcul des valeurs d'un énoncé au présent », *Travaux de linguistique* 40, Bruxelles, Duculot, p. 31-54.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales.

W

- WAGNER R.L. & PINCHON, J. (1962) *Grammaire du français classique et moderne*, Librairie Hachette.
- WILLIAMS, G. (2005), *La Linguistique de corpus*, Rennes : PUR
- WILMET M. (1988). « Le temps linguistique » In : *L'Information Grammaticale*, n° 38, 1988. pp. 6-10.
- WILMET, M. (2003 [1997]). *Grammaire critique du français*, Duculot.
- WOLTON, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris : CNRS Éditions.

Z

- ZRIBI-HERTZ A. (1988), « L'oral, la syntaxe et l'astérisque : questions méthodologiques avec et sans réponses », *LINX* n°18.

Archives et ressources institutionnelles :

- BERGE, A., DESCAMPS, B. (2018) Mission « flash » sur les relations école-parents (2018).
- CNIL, (2016) Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), *Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016* : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>
- CODE DE L'EDUCATION, « Sanctions applicables aux élèves des établissements d'enseignement du second degré (articles R511-12 à 511-19)
- IFE, ENS Lyon, (2020) *La relation école-familles pendant le confinement*
- LOI RGPD, n°2018-493 du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles, consulté au JURF n°0141 du 21 juin 2018.
- LOI n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Loi dite « loi le Pors ». [En ligne] : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000504704/>
- MONNERET, Ph. & POLI, F. (2021) *Grammaire du français. T.1 Terminologie grammaticale*, Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2015). Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

- MINISTERE DE L'EDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (2004). Rapprocher les familles et l'école primaire : guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52051>
- MINISTERE DE L'EDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (2005). *Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire – Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire.* En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52445>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2005). Pour un dialogue réussi : enseignant/parent parent/enseignant. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/90/1/2901.pdf>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2006). Rapport des inspections générales relatif à la place et le rôle des parents dans l'école. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2011). L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid55419/brochure-sur-l-exercice-de-l-autorite-parentale-en-milieu-scolaire.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2011). Utiliser les outils de communication. En ligne : <http://eduscol.education.fr/internetresponsable/communication-et-vie-privee/communiquer-travaillercollectivement/utiliser-les-outils-de-communication.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, liste des sigles : <https://www.education.gouv.fr/glossaire>
- Rapport du Haut Conseil de la santé publique, (2020), *Effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans : analyse des données scientifiques* : https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=hcspr20191212_effedelexpodese_nfaetdesjeunauxcr.pdf
- Recueil des conférences pédagogiques de Semur-en-Auxois, archives de 1891 à 1895.
- Loi sur l'Instruction primaire obligatoire du 09 août 1936, Jean Zay : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/loi_sur_l_instruction_primaire_obligatoire_du_9_aout_1936_569407.pdf.
- Haby René. 4 octobre 1977. Circulaire n° 77-354 relative à la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire. In: La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1982. pp. 321-328. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 1) : www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3616
- A propos du plan Rouchette : Reproduction du texte sur le site de Michel Delord, le <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>, qui s'inspire lui-même du site de Samuel Huet : <https://www.samuelhuet.com/>.
- [Loi d'orientation de l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989, couramment appelée « Loi Jospin »](https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779) : <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>.
- Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id>

- Texte de référence sur les missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) : Circulaire n°2017-084 du 3 mai 2017 : https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712905C.htm?cid_bo=115996
- Rapport scientifique du CNESCO en novembre 2016 : *Attractivité du métier d'enseignant, état des lieux et perspectives.* : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf>
- UNESCO (2006) : éducation pour tous, l'alphabétisation, un enjeu vital, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>
- UNESCO (2005). "Aspects of literacy assessment". Réunion des experts, Paris, 10-12 juin 2003. Paris : UNESCO.
- UNESCO-UIS (2005). Mesurer la diversité linguistique sur Internet. UNESCO : Paris.
- UNESCO-UIS (2008). Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Framework for the Assessment of Reading Component Skills. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).
- ZAY Jean. 153. 20 septembre 1938 : Instructions relatives aux arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938. In: L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1995. pp. 369-407. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 5)

Articles de journaux / blogs :

Article de blog Médiapart sous le Pseudonyme « Vingtras » du 11 octobre 2012 : <https://blogs.mediapart.fr/vingtras/blog/111012/jean-coste-linsu-de-la-republique>

Article du journal en ligne *La Lettre du cadre*, par Marjolaine Koch, le 23 juin 2015 : <http://www.lettreducadre.fr/10202/pourquoi-linstitutrice-celine-alvarez-na-t-elle-pas-reussi-son-experience-a-lecole/>

Article du journal l'Humanité, par Pierre Roche, du vendredi 16 avril 2017 : <https://www.humanite.fr/1947-le-plan-langevin-wallon-pour-une-ecole-de-justice-et-demancipation-637461>

Article du journal en ligne *Libération*, par Noémie Rousseau, le 4 septembre 2019 : https://www.liberation.fr/debats/2019/09/04/celine-alvarez-un-peu-trop-classe_1749304

Article du journal *Les Echos*, Par Marie-Christine Corbier, le 22 octobre 2019 : <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/rep-rep-la-reforme-de-leducation-prioritaire-se-dessine-1141873>

[Article à propos du classement PISA, paru sur le site Linternaute, par Axelle Choffat, le 09 décembre 2019 :](#)

<https://www.linternaute.com/actualite/education/1310839-pisa-2022-le-dernier-classement-et-les-resultats-de-la-france-mis-en-perspective/#PISA-2019>

Article du *Nouvel économiste* sur la crise de la restauration : Fabien Humbert, le 20/03/2023 : <https://www.lenouveleconomiste.fr/restauration-parisienne-une-crise-apres-lautre-99081/>

Articles de presse *L'express* sur Pronote : par Amandine Hirou, le 17/11/22

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/pronote-l-appli-qui-seme-la-discorde-a-l-ecole_2183308.html

Articles de presse *L'express* sur les groupes WhatsApp de parents, par Amandine Hirou le 16/12/21 :

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/groupe-whatsapp-de-parents-d-eleves-le-cauchemar-des-enseignants_2163946.html

Article du journal *Le Monde* sur le système de notation des citoyens en Chine, par Pauline Croquet, le 28/12/18 :

https://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/12/28/en-chine-un-systeme-de-notation-des-citoyens-encore-flou-mais-aux-ebauches-effrayantes_5403357_4408996.html

Article sur la note de vie scolaire, *Cahiers pédagogiques*, Philippe Watrelot :

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-note-de-vie-scolaire-une-fausse-bonne-idee/>

Article du journal *Le Monde*, Sarko-Ségo, c'était un si beau couple..., Par Natalia Guévorkian "Kommersant", 07/05/2007

https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/05/07/sarko-sego-c-etait-un-si-beau-couple_906334_3224.html

Œuvres et autres ouvrages cités :

ALAIN-FOURNIER (2008 [1913]), *Le Grand Meaulnes*, Le livre de poche, Fayard.

ALVAREZ, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes.

BEN (1973) *Gestes* Livre édité à 1000 exemplaires, 65 pages, 18 x 18 cm
Édition Ben Vautier, Galerie Bischofberger, Zürich, Suisse

BORDEAUX, H. (1921) *La Maison*. Paris : Plon. (1913 ; publié sous forme de roman-feuilleton dans *Le Journal du Loiret* du 6 mars 1921 au 22 juillet 1921).

BROOKER, Ch. (2016), « Chute libre », premier épisode de la série TV *Black Mirror*

BUTOR, M. *La Modification*

CARROLL, L. (1871), *De l'autre côté du miroir*, Le livre de poche

CÉSAR, J. (0100-0044 Av. J-C) *Commentaires sur la Guerre des gaules*, traduction d'Artaud, Paris, Garnier-Frères (en ligne : BNF : Gallica)

CHENIER, A. (1907 [1762-1794]) Extrait des poèmes « Aux Frères de Pange » et « Fumant dans le cristal », *Élégies. Fragments d'élégies*, Texte établi par Jules Derocquigny, 1907

DENUX, R. (1960). *Il pleut sur mon jardin*, Paris : La Fenêtre ouverte.

DE VIGAN, D. (2007) *No et moi*, Le livre de poche.

ELMALEH, G (2023). « Les Groupes WhatsApp », extrait du spectacle *D'ailleurs* (janvier 2023)

GOSCINNY, R. et UDÉRZO, A. *Astérix, Le Domaine des dieux, n°17* (version Kindle)

HOMÈRE, *l'Odyssée*, chant IX, vers n° 366

HOMÈRE, *L'Odyssée*, Traduction française d'Eugène Baret, Iliade, chez Lavigne, Editeurs, 1843, traduction latine : Samuel Clarke chant IX. "Homeri Odyssea Graece et Latine".
Edition J.et P Knapton Londres 1749. (en ligne)

LAVERGNE, A. (1908). *Jean Coste où l'instituteur du village*, Paris : P. Ollendorff

MAGRITTE, R. (1937) *La reproduction interdite*, René Magritte, huile sur toile.

MEIRIEU, Ph. (2009), *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Rue du monde, Coll. Contre-allée.

MOLIÈRE (2013 [1668]), *L'Avare*, Folio classique.

- PAGNOL, M. (1988 [1957-1977]), *Souvenirs d'enfance* en 4 tomes Editions De Fallois collection Fortunio n° 1 à 4.
- PENNAC, D. (2007), *Chagrin d'école*, Folio.
- PERGAUD, L. (1912), *La Guerre des boutons*, La Bibliothèque électronique du Québec, Collection À tous les vents (PDF en ligne).
- RIMBAUD, A. (1871), Lettre à Paul Demeny (15 mai 1871), en ligne.
- ROUSSEAU, JJ, (1762) *L'Émile*, BNF, Gallica, en ligne.

Références documentaires citées :

ROBERTS, S. :

- 2011 : *Les troubles du spectre autistique*, 28 minutes, HD, Océan Invisible Productions
 - 2011 : *Le Mur*, 52 minutes, HD, Océan Invisible Productions
 - 2014 : *Mon univers à part*, clip de 3 min 30 s, HD, Océan Invisible Productions
 - 2014 : *Quelque chose en plus*, 80 minutes, HD, Océan Invisible Productions
 - 2016 : *Enfants autistes : Bienvenue à l'école ! Inclusion scolaire en maternelle et élémentaire*, 105 minutes, HD, Océan invisible productions et Ninsun Project
 - 2016 : *Enfants autistes : Bienvenue à l'école ! Inclusion scolaire en collège et lycée*, 106 minutes, HD, Océan invisible productions et Ninsun Project
 - 2016 : *Enfants autistes : Bienvenue à l'école ! Le chemin vers l'inclusion*, 93 minutes, HD, Océan invisible productions et Ninsun Project
 - 2016 : *Enfants autistes : Bienvenue à l'école ! Qu'est-ce que l'autisme ?*, 89 minutes, HD, Océan invisible productions et Ninsun Project
 - 2018 : *Maternophobie*, 86 minutes, HD, Océan invisible productions et Ninsun Project
- ZÉRO, K. & ROYER, M. (2007) *Ségo et Sarkozy sont dans un bateau*, documentaire politique, 95 minutes, Rézo films.

Dictionnaires consultés :

Dictionnaire de l'académie, 9^e édition, en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9>

DMF, Dictionnaire du Moyen Français, en ligne : <http://zeus.atilf.fr/dmf/>.

LAROUSSE, consulté en ligne sur <https://www.larousse.fr/>, Société Editions Larousse

L'INTERNAUTE : <https://www.linternaute.com/>

NICOT, J. (1606) *Thresor de la langue francoyse, tant ancienne que moderne*

REY, A. (dir.), (2000 [1998]). *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert.

ROBERT en ligne.

TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, URL : <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

ANNEXES

Questionnaires	II
➤ <i>Questionnaire enseignants V1</i>	
➤ <i>Questionnaire enseignants V2</i>	
➤ <i>Questionnaire familles V1</i>	
➤ <i>Questionnaire familles V2</i>	
➤ <i>Questionnaire autre personnels V1</i>	
➤ <i>Questionnaire autre personnels V2</i>	
Exempliers	XLVI
<i>Épistolaire éducatif (authentiques)</i>	XLVI
<i>Comparables (par genres)</i>	LXIV
Liste des figures	LXXIV

Lien d'accès au corpus de BS importé dans TXM entre juillet 2020 et octobre 2021.

La communication écrite des enseignants vers les familles - enseignants

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB

"La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"

Dans la cadre d'un projet de recherche universitaire, nous souhaitons recueillir les pratiques et expériences déclarées des enseignants, débutants ou expérimentés, en matière de communications écrites à destination des familles, afin de mieux saisir le contexte de leur élaboration.

Comptez une quinzaine de minutes pour répondre. Ce questionnaire est anonyme ; vous n'êtes pas obligé-e de répondre à toutes les questions mais certains cadres permettent une relative liberté d'expression.

Il y a 35 questions dans ce questionnaire

Vous êtes enseignant·e

Vous êtes enseignant·e

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Premier degré
- Second degré - collège
- Second degré - lycée
- Spécialisé.e
- Autre

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de cinq ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Plus de 15 ans
- Plus de 20 ans

Notez trois mots ou expressions qui pourraient qualifier succinctement votre vision professionnelle de la communication école-famille actuelle, qu'il s'agisse de sa forme, de sa visée ou de son contenu.

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Sur quels supports communiquez-vous par écrit avec les familles de manière individualisée ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

Bulletins scolaires ou documents assimilés (LSU, etc.)

Cahier réservé à cet usage

Carnet de liaison avec rubriques spécifiques

Courriers postaux

Messagerie électronique

Autre :

[] A quelle fréquence ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

Tous les jours

Toutes les semaines

Tous les mois

Une fois par trimestre

Le plus souvent possible

Le moins souvent possible

Autre :

[] Dans quels cas en priorité (communications individualisées) ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

 Synthèse des évaluations Synthèse du comportement de l'élève Synthèse de la classe Demande de RDV Demande de renseignement Information ponctuelle vis-à-vis d'un comportement remarquablement positif Information ponctuelle vis-à-vis d'un comportement jugé par vous problématique Information ponctuelle vis-à-vis d'un comportement jugé problématique par un-e autre Information ponctuelle vis-à-vis d'un manque de travail personnel Information sanction/punition Information ou demande liée à la santé de l'élève**[] Quels sont les avantages de certains outils/supports ?**

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Quels sont les inconvénients de certains outils/supports ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Par exemple, notamment, la taille des "cases" d'un carnet de liaison ou le nombre limité de caractères sur les bulletins, les ENT...

[] A quels moments ou dans quelles circonstances rédigez-vous les bulletins scolaires ou équivalents ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] La question du temps (et/ou des circonstances) a-t-elle une incidence sur la formulation de votre ou vos écrits ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] A quels moments ou dans quelles circonstances rédigez-vous un autre type d'écrit ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] La question du temps (et/ou des circonstances) a-t-elle une incidence sur la formulation de votre ou vos écrits ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Précisez, SVP :

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Prenez-vous le temps de vous relire et/ou d'avoir un point de vue distancié sur ces écrits ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, toujours
 Non, jamais
 Parfois
 Pas suffisamment

[] Avez-vous bénéficié d'une formation pour rédiger ce type d'écrit ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si non, pourquoi, à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Vous êtes-vous déjà senti·e en difficultés voire démuni·e pour rédiger ce type d'écrit ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Quelles difficultés ou craintes ressentez-vous en priorité ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Vous référez-vous ou vous êtes-vous référé·e à des ressources et/ou personnes ressources pour y remédier ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, lesquelles ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- Textes juridiques
 Ressources institutionnelles
 Littérature scientifique

Hiérarchie Discussion entre pairs Mimétisme des pairs Mimétisme de mes propres enseignants Forums sur internet Groupes sur les réseaux sociaux

Autre :

[] Anticipez-vous le fait que la famille puisse vous répondre, d'une manière ou d'une autre ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

 Oui Non

[] Quelle réponse ou réaction attendez-vous de la part des familles en fonction du type d'écrit ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Est-ce que vous vous interdisez certain(e)s mots/formules ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

 Oui Non

[] Lesquel(le)s ? Pourquoi ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Est-ce que vous favorisez certain(e)s mots/formules ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Lesquel(le)s ? Pourquoi ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Êtes-vous ou vous sentez-vous évalué·e professionnellement sur ce type d'écrit ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Si oui, par qui ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Est-ce important, à votre avis ? Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Ressentez-vous ou avez-vous déjà ressenti le besoin d'une formation pour rédiger ce type d'écrit (ne serait-ce que pour échanger) ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation conséquente à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] De quel ordre et pourquoi en fonction de votre expérience ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient également bénéficier d'une formation ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

De quel ordre et pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Autres remarques et adresse e-mail si vous souhaitez être contacté-e à ce sujet. Merci !

Veillez écrire votre réponse ici :

La communication écrite Ecole-Familles (questionnaire Enseignants)

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB "La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"
Dans le cadre d'un projet de recherche universitaire, j'ai souhaité recueillir les observations et expériences des enseignants en matière de communications écrites à destination des familles.

Les questions à choix multiple ont été induites par les récurrences des 200 premiers répondants du précédent sondage.

Quelques précisions sur ce projet :

- Ce questionnaire n'est qu'une étape préalable à une étude de corpus du point de vue linguistique, et ne s'y substitue pas.
- Les données recueillies ne sont pas un prétexte pour stigmatiser les enseignants, ni les familles, entraver la liberté pédagogique voire créer un outil de "contrôle" gouvernemental.

Comptez une dizaine de minutes pour répondre.

Il y a 25 questions dans ce questionnaire

Mon premier groupe de question

[] Vous êtes enseignant·e... *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Premier degré - Cycle 1
- Premier degré
- Second degré - Collège
- Second degré - Lycée
- Second degré - Lycée professionnel
- Enseignant·e Spécialisé·e
- Retraité·e

[] Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Entre 15 et 20 ans
- Plus de 20 ans

[] Parmi ces mots, lesquels vous semblent qualifier le mieux votre vision de la communication Ecole-familles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Nécessaire / Importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Honnête / Sincère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bienveillante / Respectueuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Unilatérale / Sens unique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouverte / Transparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficile / Complicquée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Claire / Efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constructive /Pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop négative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrusive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoritaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Que pensez-vous des supports numériques, de type ENT ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directs / Réactivité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chronophages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Déshumanisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demandent ultraconnexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs (multilingue/handicap)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Que pensez-vous des supports de type carnets de liaison / cahiers / papiers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Chronophages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pratiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gardent un lien humain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Que pensez-vous des supports de type courriers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Chronophages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Gardent une trace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anti-écologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type "bulletins scolaires", qu'ils soient numériques ou en version papier ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permettent un bon suivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Représentatifs du niveau scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chronophages	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impersonnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] A quelle fréquence communiquez-vous par écrit avec les familles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Le moins souvent possible	Deux à trois fois par an	A la fin de chaque période	Au début de chaque période	Tous les mois	Toutes les semaines	Tous les jours	Le plus souvent possible	Autant que nécessaire
Bulletins scolaires et assimilés (bilans LSU, d'évaluations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carnet / carnet de liaison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Courriers postaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messagerie électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres fonctionnalités de l'ENT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SMS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pour quel(s) objectif(s) de communication ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Le moins souvent possible	Deux à trois fois par an	A la fin de chaque période	Au début de chaque période	Tous les mois	Toutes les semaines	Tous les jours	Le plus souvent possible	Autant que nécessaire
Synthèse des évaluations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synthèse du comportement de l'élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synthèse de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demande de RDV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réponse à une demande de RDV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informations diverses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réponse à une demande d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information comportement problématique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information comportement positif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information travail problématique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information travail positif / en progrès	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanction / Punition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Information / Demande liée à la santé de l'élève	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous que la communauté éducative doit encore progresser en la matière ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Dans quel(s) domaine(s) en priorité ?

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Supports
 Contenus
 Fréquence
 Aspect relationnel
 Harmonisation en équipe
 Formation à la communication non-violente
 Prise en compte réelle de cet aspect du métier dans le temps de service
 Autre:

[] Ressentez-vous ou avez-vous déjà ressenti une forme d'appréhension par rapport à cette communication ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, de quel ordre ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Incompréhension / Malentendu
 Susceptibilité de l'interlocuteur
 Erreurs d'orthographe
 Condescendance
 Agressivité
 Indifférence/Non-réponse
 Intrusion/Ingérence
 Procès d'intention
 Autre:

[] Evaluer l'efficacité ou la qualité de ce type de communication vous semble-t-il important ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Par qui ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipe / Pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auto-régulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médiateur extérieur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Connaissez-vous des textes officiels qui encadrent cette communication ? Si oui, lesquels ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

"Malette des parents"

Code de l'Education

Circulaire 2006 : Le rôle et la place des parents à l'école

Circulaire 2012 : Information des parents

Circulaire 2013 : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires

Référentiel des compétences professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education

Autre :

[] Vous référez-vous ou vous êtes-vous référé-e à des ressources pour rédiger ces écrits ?

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Mimétisme des pairs

Discussion entre pairs

Mimétisme du souvenir de mes propres enseignant-e-s

Textes officiels

Textes juridiques

Littérature scientifique

Hiérarchie

Formateurs / Maîtres-formateurs

Groupes sur les réseaux sociaux

[] Pensez-vous qu'il faille "interdire" certain(e)s mots/formules ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules injonctives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Manque de sérieux"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
"Paresseux" / "Nul" / "Fainéant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Leçon non apprise"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inadmissible"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inquiétant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Impoli"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Incapable"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Certainement"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Comme vous savez"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugements de valeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire en rouge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"RAS" / "Pas de commentaire"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Remarques sur le physique / le sourire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procès d'intention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jargon EN / Sigles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire familier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire soutenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous qu'il faille favoriser certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules de politesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encouragements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mettre en avant les réussites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Données factuelles / Objectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communication non violente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulations plus personnalisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Franchise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire courant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Avez-vous bénéficié d'une formation pour cette communication envers les familles ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]Autres remarques éventuelles, merci !

Veillez écrire votre réponse ici :

La communication écrite des enseignants vers les familles - familles

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB "La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"

Dans la cadre d'un projet de recherche universitaire, il s'agit de recueillir les observations et expériences des parents, élèves et/ou anciens élèves, en matière de communications écrites à destination des familles.

Comptez une dizaine de minutes pour répondre. Ce questionnaire est anonyme : vous n'êtes pas obligé e de répondre à toutes les questions mais certains cadres permettent une relative liberté d'expression.

Quelques précisions sur ce projet :

- Ce questionnaire n'est qu'une étape préalable à une étude de corpus du point de vue linguistique, et ne s'y substitue pas.

- Les données recueillies ne sont pas un prétexte pour stigmatiser les enseignants, ni les familles, entraver la liberté pédagogique voire créer un outil de "contrôle" gouvernemental.

Il y a 23 questions dans ce questionnaire

Familles

[] Vous répondez en tant que...

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Parent
- Responsable légal
- Elève
- Ancien élève
- Autre

[] Notez trois mots ou expressions qui pourraient qualifier succinctement votre vision de la communication école-famille actuelle, qu'il s'agisse de sa forme, de sa visée ou de son contenu.

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Que pensez-vous des supports de communication écrite avec les familles (carnets, cahiers, bulletins scolaires, ENT, courriers) ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Pensez-vous que la communauté éducative doit encore progresser en la matière ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

[]Dans quel(s) domaine(s) et comment, à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[]En tant qu'élève ou parent, avez-vous ou avez-vous déjà ressenti une forme d'appréhension par rapport à cette communication ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, toujours
 Non, jamais
 Parfois

[]Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Evaluer l'efficacité ou la qualité de ce type de communication vous semble-t-il important ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

[] Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Connaissez-vous des textes officiels qui encadrent cette communication ? Si oui, lesquels ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

[] Pensez-vous qu'il faille "interdire" certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

[] Lesquel(le)s ? Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Pensez-vous qu'il faille favoriser certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

[] Lesquel(le)s ? Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Je ne sais pas

[] Si oui, pourquoi et de quel ordre à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

Je ne sais pas

[] Si oui, pourquoi et de quel ordre à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Avez-vous déjà vécu ou observé une très bonne expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Avez-vous déjà vécu ou observé une mauvaise expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]Précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Autre remarques éventuelles, merci !

Veillez écrire votre réponse ici :

La communication Ecole-Familles (questionnaire familles)

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB "La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"

Dans la cadre d'un projet de recherche universitaire, j'ai souhaité recueillir les observations et expériences des parents, élèves et/ou anciens élèves, en matière de communications écrites à destination des familles.

Les questions à choix multiple ont été induites par les récurrences des 200 premiers répondants du précédent sondage.

Quelques précisions sur ce projet :

- Ce questionnaire n'est qu'une étape préalable à une étude de corpus du point de vue linguistique, et ne s'y substitue pas.

- Les données recueillies ne sont pas un prétexte pour stigmatiser les enseignants, ni les familles, entraver la liberté pédagogique voire créer un outil de "contrôle" gouvernemental.

Comptez une dizaine de minutes pour répondre.

Il y a 24 questions dans ce questionnaire

Mon premier groupe de question

[] Vous répondez en tant que... *

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Parent
- Responsable légal
- Elève
- Ancien élève
- Parent élu

[] Parmi ces mots, lesquels vous semblent qualifier le mieux votre vision de la communication Ecole-familles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Nécessaire / Importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Honnête / Sincère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bienveillante / Respectueuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unilatérale / Sens unique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constructive / Pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complicée / Difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Claire / Efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouverte / Transparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop négative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrusive / Indiscrète	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Autoritaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports numériques, de type ENT ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Déshumanisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demandent ultraconnexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs (multilingue/handicap)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type carnets de liaison / cahiers / papiers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pratiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gardent un lien humain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type courriers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Gardent une trace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anti-écologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type "bulletins scolaires", qu'ils soient numériques ou en version papier ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permettent un bon suivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Représentatifs du niveau scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impersonnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous que la communauté éducative doit encore progresser en la matière ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Dans quel(s) domaine(s) en priorité ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Supports
 Contenus
 Fréquence
 Aspect relationnel
 Autre:

[] En tant qu'élève ou parent, avez-vous ou avez-vous déjà ressenti une forme d'appréhension par rapport à cette communication ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, de quel ordre ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Incompréhension / Malentendu
 Susceptibilité de l'interlocuteur
 Erreurs d'orthographe
 Condescendance
 Agressivité
 Indifférence/Non-réponse
 Intrusion/Ingérence
 Procès d'intention
 Autre:

[] Evaluer l'efficacité ou la qualité de ce type de communication vous semble-t-il important ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Par qui ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipe / Pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auto-régulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médiateur extérieur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Connaissez-vous des textes officiels qui encadrent cette communication ? Si oui, lesquels ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

- "Malette des parents"

Code de l'Education

 Circulaire 2006 : Le rôle et la place des parents à l'école

 Circulaire 2012 : Information des parents

 Circulaire 2013 : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires

 Référentiel des compétences professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education

Autre :

[] Pensez-vous qu'il faille "interdire" certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

 Oui

 Non

[] Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules injonctives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Manque de sérieux"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Paresseux" / "Nul" / "Fainéant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Leçon non apprise"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inadmissible"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inquiétant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Impoli"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Incapable"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Certainement"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Comme vous savez"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugements de valeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire en rouge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"RAS" / "Pas de commentaire"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Remarques sur le physique / le sourire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procès d'intention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jargon EN / Sigles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire familial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire soutenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous qu'il faille favoriser certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules de politesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encouragements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mettre en avant les réussites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Données factuelles / Objectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communication non violente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulations plus personnalisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Franchise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire courant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Avez-vous déjà vécu ou observé une très bonne expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] A quel(s) niveau(x) scolaire(s) particulièrement ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Maternelle

- Primaire
- Collège
- Lycée

[] Avez-vous déjà vécu ou observé une mauvaise expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] A quel(s) niveau(x) scolaire(s) particulièrement ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Maternelle
- Primaire
- Collège
- Lycée

[] Autres remarques éventuelles, merci !

Veillez écrire votre réponse ici :

La communication écrite des enseignants vers les familles - communauté éducative

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB "La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"

Dans le cadre d'un projet de recherche universitaire, il s'agit de recueillir les observations et expériences des acteurs de la communauté éducative en matière de communications écrites à destination des familles.

Comptez une dizaine ou une quinzaine de minutes pour répondre. Ce questionnaire est anonyme : vous n'êtes pas obligé·e de répondre à toutes les questions mais certains cadres permettent une relative liberté d'expression.

Il y a 24 questions dans ce questionnaire

Communauté éducative

[] Vous répondez en tant que

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- AED
- AESH
- ATSEM
- Conseiller·ère pédagogique
- CPE
- IEN / IA-IPR
- Formateur·rice d'enseignants
- Personnel administratif
- Personnel de direction
- Autre:

[] Notez trois mots ou expressions qui pourraient qualifier succinctement votre vision de la communication école-famille actuelle, qu'il s'agisse de sa forme, de sa visée ou de son contenu.

Veuillez écrire votre réponse ici :

[] Que pensez-vous des supports de communication écrite avec les familles (carnets, cahiers, bulletins scolaires, ENT, courriers) ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

[]Pensez-vous que la communauté éducative doit encore progresser en la matière ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

[]Dans quel(s) domaine(s) et comment, à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Resentez-vous ou avez-vous déjà ressenti une forme d'appréhension par rapport à cette communication ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui, toujours
- Non, jamais
- Parfois

[]Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Évaluez-vous d'une manière ou d'une autre l'efficacité ou la qualité de ce type de communication ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Si non, cela vous semble-t-il important ? Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Connaissez-vous des textes officiels qui encadrent cette communication ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

**[]Pensez-vous qu'il faille "interdire" certain(e)s mots/formules ?
Lesquel(le)s et pourquoi ?**

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

**[]Pensez-vous qu'il faille favoriser certain(e)s mots/formules ?
Lesquel(le)s et pourquoi ?**

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Faites le commentaire de votre choix ici :

Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Si oui, pourquoi et de quel ordre à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Si oui, pourquoi et de quel ordre à votre avis ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous déjà observé une très bonne expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Avez-vous déjà vécu ou observé une mauvaise expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Précisez SVP

Veillez écrire votre réponse ici :

[] En tant que personnel de direction, de formation ou d'inspection, participeriez-vous à une expérimentation visant à améliorer cette communication écrite ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Autres remarques et adresse e-mail si vous souhaitez être

La communication Ecole-Familles (questionnaire "Autres personnels")

Thèse en Sciences du langage - Laboratoire CPTC - ED LECLA - uB "La Communication écrite entre le corps enseignant et les familles"

Dans le cadre d'un projet de recherche universitaire, j'ai souhaité recueillir les observations et expériences des acteurs de la communauté éducative en matière de communications écrites à destination des familles.

Les questions à choix multiple ont été induites par les récurrences des 200 premiers répondants du précédent sondage.

Quelques précisions sur ce projet :

- Ce questionnaire n'est qu'une étape préalable à une étude de corpus du point de vue linguistique, et ne s'y substitue pas.

- Les données recueillies ne sont pas un prétexte pour stigmatiser les enseignants, ni les familles, entraver la liberté pédagogique voire créer un outil de "contrôle" gouvernemental.

Comptez une dizaine de minutes pour répondre.

Il y a 24 questions dans ce questionnaire

Mon premier groupe de question

[] Vous répondez en tant que... *

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- AED
- AESH
- ATSEM
- Conseiller-ère pédagogique
- CPE
- IEN / IA-IPR
- Formateur-riche d'enseignants
- Personnel administratif
- Personnel de direction

[] Parmi ces mots, lesquels vous semblent qualifier le mieux votre vision de la communication Ecole-familles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Nécessaire / Importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Honnête / Sincère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bienveillante / Respectueuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unilatérale / Sens unique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ouverte / Transparente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficile / Compliquée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Claire / Efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constructive / Pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop négative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrusive / Indiscrète	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoritaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports numériques, de type ENT ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Déshumanisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demandent ultraconnexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs (multilingue/handicap)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type carnets de liaison / cahiers / papiers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pratiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gardent un lien humain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trop d'infos disparates / perdus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type courriers ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gardent une trace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anti-écologiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angoissants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Que pensez-vous des supports de type "bulletins scolaires", qu'ils soient numériques ou en version papier ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obsolètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permettent un bon suivi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Représentatifs du niveau scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inégalitaires / Stigmatisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impersonnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tardifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nombre de caractères/Cases restreintes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas harmonisés entre enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pas assez inclusifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Pensez-vous que la communauté éducative doit encore progresser en la matière ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Dans quel(s) domaine(s) en priorité ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Supports

- Contenus
 Fréquence
 Aspect relationnel
 Harmonisation en équipe

Autre:

[] Ressentez-vous ou avez-vous déjà ressenti une forme d'appréhension par rapport à cette communication ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Si oui, de quel ordre ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Incompréhension / Malentendu
 Susceptibilité de l'interlocuteur
 Erreurs d'orthographe
 Condescendance
 Agressivité
 Indifférence/Non-réponse
 Intrusion/Ingérence
 Procès d'intention
 Autre:

[] Evaluer l'efficacité ou la qualité de ce type de communication vous semble-t-il important ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[] Par qui ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipe / Pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auto-régulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médiateur extérieur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Médias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Connaissez-vous des textes officiels qui encadrent cette communication ? Si oui, lesquels ?

Ajoutez un commentaire seulement si vous sélectionnez la réponse.

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :

"Malette des parents"

Code de l'Education

Circulaire 2006 : Le rôle et la place des parents à l'école

Circulaire 2012 : Information des parents

Circulaire 2013 : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires

Référentiel des compétences professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education

Autre :

[] Pensez-vous qu'il faille "interdire" certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules injonctives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Manque de sérieux"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Paresseux" / "Nul" / "Fainéant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Leçon non apprise"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inadmissible"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Inquiétant"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Impoli"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Incapable"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Certainement"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Comme vous savez"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugements de valeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ecrire en rouge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"RAS" / "Pas de commentaire"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Remarques sur le physique / le sourire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procès d'intention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jargon EN / Sigles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire familial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire soutenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Pensez-vous qu'il faille favoriser certain(e)s mots/formules ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[]Lesquelles ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Formules de politesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encouragements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mettre en avant les réussites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Données factuelles / Objectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communication non violente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulations plus personnalisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Humour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Franchise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulaire courant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]Pensez-vous que les enseignants débutants devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[]Pensez-vous que les enseignants expérimentés devraient bénéficier d'une formation spécifique à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

[]Avez-vous déjà vécu ou observé une très bonne expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] A quel(s) niveau(x) scolaire(s) particulièrement ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Maternelle

Primaire

Collège

Lycée

[] Avez-vous déjà vécu ou observé une mauvaise expérience à ce sujet ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] A quel(s) niveau(x) scolaire(s) particulièrement ?

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Maternelle

Primaire

Collège

Lycée

[] Autres remarques éventuelles, merci !

Veillez écrire votre réponse ici :

Liste des occurrences authentiques (*épistolaire éducatif*)

[1] Chers parents

Voici le cahier de liaison de votre enfant. Il vous permettra de rester en contact avec l'école. Nous y collerons tous les mots d'informations, les demandes, les invitations...

Vous y mettrez les mots d'excuses en cas d'absence, les demandes de rendez-vous avec l'enseignant... N'oubliez pas de signer chaque mot que vous trouverez dans ce cahier et de le ramener à l'école tous les jours. Merci d'en prendre grand soin !

[2] 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.

Mme ***

Je serai présent(e) Oui Non Signature des parents

[3] Chers parents,

La réunion de rentrée des classes de CE1-CE2 prévue initialement jeudi 12 septembre est repoussée au mardi 17 septembre à 18h (...). Vous remerciant de votre compréhension Signature

[4] Madame, Monsieur,

Votre enfant va suivre un cycle jeux d'opposition. Merci de bien vouloir prévoir une tenue de sport adaptée les lundis 16, 23, et les jeudis 12, 19 et 26 septembre. Cordialement,

[5] Chers parents,

Vous avez accepté que nous communiquions avec vous par mail. (...)

Si dans l'année, vous rencontrez des difficultés signalez-le nous rapidement afin que nous puissions trouver une solution. Les enseignants de l'école Signature

[6] Aux parents d'élèves de maternelle

Madame, Monsieur,

L'instruction devient obligatoire en cette rentrée scolaire 2019-2020 pour les élèves de maternelle. (...)

Je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

L'inspecteur de la circonscription de ***

[7] Madame, Monsieur,

Les enfants des écoles sont invités à chanter la Marseillaise avec leurs camarades à l'anniversaire de l'Armistice le lundi 11 novembre 2019.

Un vin d'honneur sera servi à la salle polyvalente, à l'issue de la cérémonie.

L'équipe enseignante

[8] Afin de préparer au mieux l'APC, pourriez-vous m'indiquer quel jour vous convient le mieux pour que votre enfant puisse rester à l'école de 16h30 à 17h30.

Entourer ce qui convient. Lundi Mardi Jeudi Aucun Signature des parents

[9] Bonjour à tous,

Je vous rappelle que la réunion de rentrée aura lieu à l'école de *** à 17h30 vendredi 9 septembre. Lors de cette réunion, nous donnerons des informations générales sur le fonctionnement de l'école, les projets de l'année ainsi que des informations sur le fonctionnement de chaque classe (cahier, devoirs, méthodes utilisées...)

(...) Je vous remercie, Bien cordialement, Mme M***

[10] **De :** ecole@adresse

Envoyé : jeudi 19 décembre 2019 00:00

Objet : Aide bibliothèque période 3

Chers parents,

Grâce à la participation volontaire de plusieurs mamans et mamies, les séances de bibliothèque ont pu avoir lieu au rythme d'une toutes les deux semaines.

Afin d'établir le planning des séances de bibliothèque pour la période 3 (janvier-février), je vous remercie de me donner vos disponibilités, par demi-journées, si vous souhaitez et pouvez encadrer une séance de bibliothèque (vous pouvez compléter le texte ci-dessous ou me faire passer vos disponibilités par le moyen de votre choix)

Merci d'avance

Je souhaite aider en conduisant une séance de bibliothèque

M. ou Mme

parent - grand-parent de l'enfant souhaite aider

La ou les demi-journée(s) où je pourrai me rendre disponible (jusqu'au 21.02) :

Signature auto

[11] **De :** ecole@adresse

Envoyé : lundi 6 janvier 2020 08:41

Objet : Meilleurs voeux

Chers parents,

Toute l'équipe éducative de l'école élémentaire de *** se joint à moi pour souhaiter une excellente année 2020 à toutes les familles de l'école. (...) Par ailleurs, en cette période hivernale, nous commençons à manquer de mouchoirs. Nous vous remercions donc les familles qui le peuvent de rapporter une boîte de mouchoirs.

Bonne année à tous Signature

[12] Madame, Monsieur,

Je vous informe que le comportement de Gustave se dégrade depuis deux semaines. Il se lève, ennuie ses camarades, lance des objets (taille-crayon), discute... Merci d'en rediscuter avec lui.

[13] **Adam s'est blessé avec sa paire de ciseaux (lèvres). Dorénavant, je ne lui laisserai plus découper les étiquettes.**

1. Adam a découpé tous les onglets du vendredi

2. Adam n'a fait aucun travail cet après-midi.

3. Adam n'a pas recopié ses devoirs. Il a perdu le crayon à papier qu'il avait 2 minutes auparavant.

[14] Arthur s'amuse en classe, dès que j'ai le dos tourné, à baisser son pantalon pour montrer son caleçon, assis sur sa chaise. L'attitude d'Arthur est souvent déplacée. Si cela persiste, je vous convoquerai après les vacances de la Toussaint.

[15] Écrase du fromage sur le visage d'un camarade

[16] Dit "caca boudin" en plein milieu du cours d'histoire

[17] Balance son sac

[18] Fait un croche-pied à un camarade

[19] Mange en cours

[20] Bavardages incessants qui perturbent le cours

[21] Bavarde pendant l'évaluation

- [22] Insolence et manque de volonté à se mettre au travail
- [23] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo
- [24] Chewing-gum en espagnol
- [25] Ne fait rien, dort, ne copie pas la correction
- [26] Imité des cris d'oiseaux
- [27] Répond mal à son professeur
- [28] Fait (ou continue) une bataille navale
- [29] Joue « maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno
- [30] A oublié sa tenue d'EPS et beaucoup d'agitation
- [31] S'agite continuellement, fait du bruit
- [32] S'énerve et tape sur la table
- [33] Utilise son portable en cours
- [34] Répare une table pendant le cours
- [35] Fait des avions en papier
- [36] Fait le singe
- [37] Empêche le professeur de travailler
- [38] Répond très mal à son professeur
- [39] Remet en cause l'autorité du professeur qui lui a donné une punition
- [40] Boit sa compote
- [41] Des réflexions à voix haute dont on se passerait bien...
- [42] Propos insolent et grossier envers le professeur de mathématiques
- [43] Encore un travail non fait
- [44] Vide le gel sanitaire par terre
- [45] Cassandra ne prend pas son cours en maths
- [46] Insolence et manque de volonté à se mettre au travail
- [47] Manque de respect, familiarité excessive
- [48] Refus répétés de l'autorité
- [49] Pas d'affaires, pas de feuilles et me dit ouvertement qu'il ne veut pas travailler
- [50] Pas de cahier, dort sur sa table, gesticule !
- [51] En montrant une photo de médaille, il me dit "oh c'est un zizi"
- [52] Utilise un briquet pour allumer un pétard
- [53] Hurlent comme des hystériques dans les WC en sautant partout
- [54] Le comportement opposant et quelquefois insolent de Marvin perdure en fin d'année. Il a néanmoins acquis de bonnes compétences. Avec un meilleur comportement, Marvin progressera facilement.
- [55] Les résultats pourraient largement être meilleurs mais Lois ne comprend toujours pas pourquoi elle vient à l'école (elle n'entre que très rarement dans les apprentissages). Cela est dû au fait qu'elle n'écoute pas les

consignes car elle est presque toujours agitée et ne veut en faire qu'à son idée ! Le vivre-ensemble est encore loin d'être acquis.

[56] Chloé est bien armée pour faire un bon CP (elle a de nombreuses compétences) mais je ne la félicite pas sur son comportement (elle perturbe beaucoup la classe par ses bavardages qui ne cessent jamais). Avertissement.

[57] Trimestre tout à fait satisfaisant. Norbert est très rapide dans la réalisation de son travail. Cela le pénalise parfois car il laisse passer des erreurs qu'il pourrait éviter. Norbert doit absolument travailler sérieusement les mots à apprendre à la maison.

[58] Physique-Chimie : Trimestre décevant à tous les niveaux il va falloir se mettre au travail et changer de comportement.

[59] Musique : Trimestre insuffisant et inquiétant. Samy semble à nouveau repartir dans une mauvaise phase où le travail est inexistant, et l'attitude toujours un peu "limite". Cessez de vous croire "victime" et réfléchissez à ce que vous pourriez améliorer...

[60] Espagnol : Ensemble inquiétant. Tu ne fournis aucun travail, viens en classe sans tes affaires, ne rends pas le travail demandé et es souvent absent. Comment réussir dans ces conditions ?

[61] Français : Des résultats écrits très satisfaisants. Tu es capable de très bien faire. En revanche, ton attitude en classe ne convient pas ! Tu es trop agitée, t'autorises des déplacements, des prises de parole intempestives et beaucoup trop de bavardages.

[62] Mathématiques : Beaucoup d'amusements et peu de travail ! Une réaction est attendue ! (6^e)

[63] SVT : Un trimestre trop juste, tant en ce qui concerne les résultats que le comportement (concentration, bavardages, amusements), et qui ne reflète pas les réelles capacités de Raphaël. Quel dommage !

[64] Physique-Chimie : 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. (3^e)

[65] Anglais : Un bilan langagier encourageant, cependant Mohamed ne semble pas comprendre que son comportement et ses bavardages ne sont pas appropriés. Modifiez votre attitude.

[66] Mathématiques : Les résultats sont très bons et la participation est régulière. Le bilan est terni par les exercices à la maison non faits et l'attitude d'Élisa en classe qui peut être parfois très dérangeante. (4^e)

[67] Anglais : Vos résultats sont encourageants, votre apprentissage des leçons réel mais par contre, votre comportement, notamment le vocabulaire que vous employez, est inacceptable. Vous avez pourtant su vous contrôler en début d'année.

[68] AG : Des résultats alarmants ce trimestre. Houari ne voit plus trop l'intérêt de s'investir dans son travail au collège et ses trop nombreux écarts de comportement perturbent sa progression. Réagis.

[69] AG : Un trimestre caractérisé par un manque de régularité dans le travail et le comportement. Son manque d'attention et les bavardages empêchent Eva d'obtenir des résultats suffisants. Elle semble pourtant capable de bien faire.

[70] Kinsley ne peut pas exploiter ses capacités d'apprentissage comme il le devrait à cause de ses difficultés à rester assis, concentré et silencieux (ce qui m'avait fait évoquer une possible hyperactivité avec vous). Il a assez peu évolué sur ce point au cours de ce dernier semestre. Il manque aussi de confiance en lui. Passe au CE1.

[71] Très bon travail. Ellie a acquis toutes les compétences relatives à la MS. Attention, elle a tendance à s'agiter et vouloir faire rire les autres... Passage en GS.

[72] Trimestre moyen. Il va falloir vous mettre sérieusement au travail l'an prochain pour réussir en première.

[73] Bon travail et bonne participation, élève sérieuse et agréable.

[74] Bon travail. Élève très agréable. Continue comme ça.

[75] Élève dynamique, un peu trop parfois 😊

[76] Shannon a fait des efforts, elle a beaucoup progressé en lecture depuis le début de l'année, mais ces difficultés d'apprentissage et de mémorisation ne lui permettent toujours pas d'atteindre le niveau de compétence attendue à ce stade de l'année. La prise en charge orthophonique demandée doit aider à la progression des compétences en lecture/écriture (en attente de bilan).

[77] De grosses difficultés tout au long de l'année scolaire. Certaines notions de base ne sont pas acquises. La nécessité d'un suivi auprès d'un orthophoniste est toujours d'actualité. Passe en CM1.

[78] Malgré sa bonne volonté et les aides mises à sa disposition, Alyssa a encore beaucoup de difficultés en français et en maths. Une aide individuelle et un suivi RASED seront indispensables dès le début de l'année. Compte tenu des difficultés observées dans l'écriture et la lecture, un suivi en orthophonie est nécessaire pour que Alyssa puisse enfin progresser efficacement dans ce domaine. Je félicite Alyssa pour les efforts qu'elle a maintenus tout au long de l'année. Continue.

[79] Malgré des progrès depuis le début de l'année, Maëlys n'a pas encore acquis le principe de la lecture et a des difficultés importantes dans le domaine mathématique. Elle ne doit pas se décourager et continuer ses efforts pour progresser : s'investir dans les apprentissages quotidiens dans la classe, prendre confiance en elle pour participer plus activement. Demande de bilan orthophonique en cours.

[80] Félicitations pour les efforts fournis ce semestre. Léandre a continué à progresser régulièrement, notamment dans le domaine de la lecture. Mais ses difficultés en écriture restent importantes et le ralentissent dans son travail quotidien. Sa capacité de concentration et d'attention a augmenté mais ce n'est pas encore suffisante (sic) pour lui permettre de mener correctement à son terme toutes les activités proposées en classe. La présence d'une AESH auprès de Léandre semble nécessaire pour faciliter l'acquisition de nouvelles compétences au CE2.

[81] Mathieu a compris le principe de la lecture, il a progressé tout au long de la période. Mais ses nombreuses confusions et son manque d'attention et de concentration dans les apprentissages et les activités quotidiennes ne lui ont pas permis d'acquérir les compétences attendues dans ce domaine, ainsi qu'en mathématiques, à ce stade de l'année. Il faut continuer les efforts. Demande de bilan orthophonique en cours.

[82] Mathys est un élève agréable, sérieux et volontaire. Mais le début de CE2 a été compliqué pour lui. Il est pénalisé par un niveau très faible en lecture : il a besoin que les consignes soient reformulées car il ne comprend pas toujours ce qu'il lit. La lecture des sons complexes lui demande beaucoup d'efforts et il est perdu

devant certains exercices. En étude de la langue, il se mélange vite : il a encore du mal à reconnaître un verbe, le temps d'une phrase, la forme de phrase, la nature des mots... En maths, les notions sont en cours d'acquisition mais ce début d'année reprend des notions de base du CE1. Il se mélange vite en calcul dès qu'il y a des retenues. Il mélange addition/ soustraction/ multiplication en résolution de problèmes. En Monnaie, c'est bien : il est logique dans ce cas. UN PPRE a donc été mis en place depuis le mois d'octobre : il a des exercices allégés (à trous), les exercices lui sont reformulés et l'adulte l'aide très souvent pour démarrer son travail. Les exigences ont été revues à la baisse pour lui redonner confiance en lui et pour réaliser un CE2 en 2 années. Un bilan scolaire auprès du psychologue scolaire a été demandé. Depuis quelques temps, Mathys manque de motivation et est découragé devant le travail demandé. Il commence à se distraire et à discuter au lieu d'écouter en classe. L'équipe enseignante propose à la famille de se tourner vers l'association Pluradys afin de trouver des spécialistes pour l'aider dans ses apprentissages.

[83] Le conseil de classe le félicite pour son travail sérieux et son comportement irréprochable.

[84] 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'Éducation nationale ou par la municipalité.

[85] 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,

[86] Bryan trouve judicieux de tenir des propos à caractère sexuels en faisant remarquer à une AED que "ses mains sont froides sur ses boules" en sortant des toilettes.

[87] Molly a eu besoin de plus de temps que les autres pour se mettre à la lecture, mais n'avait pas de problèmes d'apprentissage dans les autres domaines. Ces deux dernières semaines, les progrès ont été flagrants.

[88] Anglais : Bérénice a réalisé un bon trimestre, tant à l'écrit qu'à l'oral malgré un " accident " en leçon en début d'année. Le travail et l'attitude ont été sérieux.

[87] HG : Elyna est une élève agréable et sérieuse qui a progressé et réalisé un bon trimestre.

[88] Noam a perdu son crayon de papier pile au moment de copier les devoirs. Pratique.

[89] Julia a volontairement cassé la mine de son crayon pour la 3^e fois de la journée.

[90] Adrien est un élève sérieux et motivé avec de bonnes capacités.

[91] Aymeric est un élève investi qui a de très bonnes capacités. Cependant le manque de soin, la précipitation et les bavardages nuisent parfois à son travail.

[92] Mathis est un élève intéressant, intéressé, intelligent et cultivé. Il est pour les autres un élève ressource qui permet à tous de progresser. Il faut continuer ainsi.

[93] Emelle est une élève brillante. Le niveau est excellent. Les notions vues au cours du semestre sont parfaitement maîtrisées. La lecture à haute voix est fluide et le niveau de compréhension est excellent. Emelle a beaucoup de vocabulaire et l'exploite avec aisance tant à l'oral qu'à l'écrit. Très bon niveau de maîtrise en étude de la langue.

[94] Julien termine son année de CM1 avec un bilan excellent. Son travail scolaire est exemplaire, ses cahiers sont bien tenus, son écriture est parfaite. Julien est un élève agréable, souriant et volontaire. La participation orale est pertinente. Continue ainsi. Passage en CM2. FÉLICITATIONS.

[95] Des résultats encore justes ce semestre. Lou-Anne peine à fixer les apprentissages. Elle ne parvient pas encore à réinvestir ce qu'elle apprend. Un travail personnel plus régulier à la maison est attendu l'an prochain. Lou-Anne doit gagner en maturité et en autonomie afin de pouvoir réellement s'investir dans son métier d'élève.

[96] Ensemble fragile en dépit des efforts, l'oral est d'ailleurs plutôt correct. Héloïse doit cesser de s'apitoyer sur son sort, certains résultats sont d'ailleurs encourageants.

[97] Si Clara arrêta de se lever sans cesse et était plus concentrée sur la qualité de son travail, elle deviendrait rapidement une excellente élève.

[98] Quentin a toujours été distrait mais ce trimestre il s'est également montré bavard et moins sérieux. Le bilan annuel n'est pas suffisant, et les difficultés s'installent. Il faut réagir et demander de l'aide lorsqu'on ne comprend pas.

[99] Quelle chute des résultats ! Cela est dû en grande partie au comportement : à force de ne pas écouter, on ne sait plus ce qu'il faut faire ni comment le faire.

[100] Lévan est capable de faire mieux, il n'est pas toujours concentré en classe et le travail n'est pas toujours fait correctement. Il faut rattraper les cours quand on est absent. Attention, il faut apprendre le vocabulaire et les leçons d'un cours à l'autre.

[101] Un bilan satisfaisant : on note du sérieux et de l'application. Toutefois, le conseil de classe demande à Ambre de cesser les petits bavardages et de se concentrer (...) afin de progresser.

[102] Pouvez-vous me donner vos disponibilités pour qu'on se rencontre pour un bilan sur le travail et le comportement d'Adam ? Cordialement

[103] Kilian crève sa gomme avec son crayon

[104] Physique-Chimie : Résultats corrects. Attention aux bavardages !

[105] SVT : Résultats justes. Les bavardages en classe n'aident en rien la compréhension

[106] Espagnol : Des résultats corrects mais tu bavardes beaucoup trop en classe.

[107] SVT : Bon travail mais Victor a été absent à deux contrôles et bavarde.

[108] Techno : Jade bavarde beaucoup trop, elle doit se concentrer beaucoup plus.

[109] Anglais : Il existe un mot Anglais, malheureusement sans équivalent Français, pour qualifier le trimestre de Lilly : flawless. (3^e)

[110] 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.

[111] SVT : Bon trimestre : travail sérieux et régulier, bonne attitude en classe. Il faut poursuivre ainsi. (6^e)

[112] Très bon travail, Ellie a acquis toutes les compétences relatives à la PS. Elle est toujours motivée et volontaire. Attention, elle a tendance à s'agiter, il faut se reprendre. Passage en MS.

[113] Bon travail dans l'ensemble, dommage que Clara se dissipe autant et gêne parfois ses camarades... Il faut améliorer ce point pour le CP.

[114] Mathieu a des capacités mais il ne les utilise que très partiellement. Il faut parfois se fâcher pour qu'il se mette au travail ; il a beaucoup de difficultés à se concentrer et à y rester. Mathieu n'est pas encore rentré suffisamment dans son rôle d'élève, il cherche plus à jouer et à distraire ses camarades. Une fois son rôle d'élève compris, les apprentissages seront bien plus rapides. (GS)

[115] Marvin a des résultats assez satisfaisants, il progresse à son rythme. Il a bien progressé en écriture sans se décourager. Je le félicite. Il entre petit à petit dans l'apprentissage de la lecture, il y prend du plaisir. Par contre, il a du mal à rester concentré, il n'écoute pas les consignes, de ce fait, les exercices ne sont pas toujours faits, ou alors les consignes ne sont pas respectées, ça ne reflète pas forcément ce dont Marvin est capable. Il faut souvent solliciter son attention et le ramener à la tâche, en gagnant en autonomie. (CP)

[116] AG : Un bilan insatisfaisant faute de travail personnel... à cela, se rajoutent également des écarts comportementaux ! Le conseil de classe vous met en garde. Sachez qu'il est primordial que vous réagissiez ! !! (3^e)

[117] Anglais : Vos résultats sont encourageants mais le bilan serait plus agréable s'il n'était pas entaché par des bévues dans votre comportement. Bien qu'il vous est [soit] difficile de vous canaliser en présence de vos amis, vous avez prouvé que seul, vous travaillez. (4^e)

[118] Espagnol : Résultats décevants. Leeloo a passé plus de temps à bavarder et parler de sa vie privée à ses camarades plutôt qu'à se concentrer sur le cours. Vous avez des compétences, il ne tient qu'à vous de les exploiter et de les développer. (4^e)

[119] HG : Vos résultats sont certes encourageants mais il reste une dernière difficulté à surmonter : celle du bavardage en classe. Vous avez de solides compétences mais pourriez les développer d'avantage si vous mettiez à profit vos connaissances à l'oral. (3^e)

[120] Français : Matthias doit redoubler d'efforts pour se canaliser en classe. Son attitude est souvent trop agitée pour lui permettre de suivre les cours et travailler. Il devient également nécessaire que les leçons soient apprises pour qu'il progresse. (6^e)

[121] Phi-Chi : Bon trimestre. Nicolas se montre curieux et participe beaucoup, il reste encore l'attitude à revoir dans certaines occasions. (5^e)

[122] HGéo : Il y a une petite augmentation des résultats au deuxième trimestre mais cela n'est pas assez convaincant. Il faut poursuivre ses efforts pour que le troisième trimestre soit encore meilleur. (4^e)

[123] Français : Alyson ne travaille toujours pas assez, elle prend du bon temps et cela lui coûte sa moyenne. Il risque vite d'être trop tard. (3^e)

- [124] Phi-Chi : Ensemble faible, peu de travail et de sérieux. Il est grand temps de réagir !! (3^e)
- [125] Français : Alban continue à bien travailler, et parvient à se montrer plus concentré. Il reste encore du chemin à parcourir, mais les efforts sont bien là ! (4^e)
- [126] Français : Simon a su se montrer un peu plus sérieux, mais il reste encore de la marge. Dommage, cela lui coûte encore des points. (5^e)
- [127] Mathématiques : Ensemble moyen mais Manelle fait des progrès. Il est certain qu'elle continuera à progresser en continuant à s'investir comme elle le fait. (4^e)
- [128] Français : Ela progresse, mais il reste encore beaucoup à faire. Si elle continue dans cette voie et parvient à se concentrer sur les conseils donnés, elle devrait continuer à monter. (6^e)
- [129] Français : Des résultats en chute libre, il devient très difficile de motiver Lola et ses refus de travail sont inquiétants. Elle doit remettre sa réussite scolaire au cœur de ses priorités. Il suffit de se remettre au travail et de se montrer positive. (5^e)
- [130] EPS : Un début d'année prometteur ... Doriana est très active en cours, il en résulte une progression rapide ! Le niveau atteint est très satisfaisant. (4^e)
- [131] EPS : Élève agréable, rigoureuse qui s'implique dans les tâches demandées ; il en découle un niveau de compétence très satisfaisant. (5^e)
- [132] Français : Si les résultats de Simon sont tout à fait satisfaisants, il serait de bon ton de gagner en maturité quant au comportement et en humilité aussi ... (4^e)
- [133] Phi-Chi : Résultats en très légère hausse. Ensemble demeurant beaucoup trop insuffisant. Le niveau de maîtrise des compétences atteint par Laly reste insuffisant. Il est dommage que la réussite de sa scolarité ne soit pas sa priorité. (4^e)
- [134] SVT : Un trimestre insuffisant et tellement décevant. Il est presque impossible pour Ilayda de se concentrer !!! Ce qu'il se passe autour d'elle semble beaucoup plus intéressant que le cours lui-même, sans parler des bavardages !!!! Il faut se ressaisir !!!! (4^e)
- [135] Litté_ang : Le travail en binôme permet une moyenne correcte mais il y a de grandes difficultés à surmonter. (T)
- [136] Français : Ensemble très juste. Manque de régularité dans son travail et sa participation. C'est dommage car parfois, il y a de bonnes choses. (1^e)
- [137] Espagnol : Les résultats sont globalement intéressants. Agathe est une élève sérieuse mais encore trop discrète dans la participation orale. C'est dommage car il est nécessaire de s'investir davantage afin de maintenir son niveau et assurer un bon niveau de langue. (1^e)
- [138] AG : C'est un excellent trimestre ! Il ne reste plus qu'à s'investir davantage en EPS. Félicitations. (6^e)

[139] AG : Ensemble juste correct et en-dessous des capacités de Sonia. Il va vite falloir cesser les bavardages, faire preuve de concentration et approfondir le travail personnel aussi bien en classe qu'à la maison. (4^e)

[140] AG : Un ensemble bien contrasté d'où il ressort qu'Hugo ne fournit pas toujours le travail et le sérieux demandés. C'est dommage, il a les capacités d'obtenir de bien meilleurs résultats. (5^e)

[141] AG : Liza obtient un bilan assez satisfaisant dans l'ensemble. Il est pourtant signalé qu'elle ne fait pas son maximum dans certaines matières pour remédier aux difficultés rencontrées. Le conseil de classe l'invite à intensifier ses efforts dans toutes les disciplines tout en cessant les amusements et les bavardages. (4^e)

[142] AG : À la lecture du bulletin, il apparaît que Fabiola a pris confiance en elle : le travail est toujours aussi sérieux et son implication en classe plus perceptible. Le conseil de classe la félicite.

[143] AG : Il aura été difficile, pour Bryan, de composer ce trimestre avec la fragilité dont ses résultats et son assiduité subissent inévitablement les conséquences. Le conseil de classe l'encourage à ne pas baisser les bras pour réussir tout de même, et le plus justement possible, son année de 3^e.

[144] Adèle est une élève agréable. Elle possède des capacités qu'elle ne met pas toujours au profit de la classe. Dommage. Je t'encourage à participer plus encore car tes interventions sont souvent pertinentes. Encouragements. (MS)

[145] Mathis est un bon élève. De nombreuses capacités présentes, attention à être plus attentif lors des moments de rassemblement. Tu es capable de mieux encore. Je t'encourage. (GS)

[146] Lilou a des capacités qu'il ne faut pas hésiter à exprimer pour continuer de progresser encore. Je t'encourage. (MS)

[147] Avec un peu plus de concentration et de confiance en lui, Léandre est capable du meilleur. Je t'encourage à persévérer même après un échec. Encouragements. (MS)

[148] Mathématiques : Les efforts fournis ce trimestre sont d'ores et déjà payants. Continue ainsi, Tom ! Il nous faut à présent travailler sur ta rigueur pour préparer au mieux la suite de ton apprentissage. (3^e)

[149] HGéo : Parfait, du début à la fin, et dans tous les domaines ! Je vais te regretter, Lilly... (3^e)

[150] AG : Bravo Léa ! Nous sommes unanimes pour saluer la qualité de ton travail, l'engagement dont tu fais preuve dans chaque discipline. Tu es un élément moteur de la classe. Nous te félicitons et t'invitons à poursuivre comme cela au prochain trimestre ! (4^e)

[151] Bon trimestre. Jehan 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. Il faut poursuivre les efforts pour rester concentré et ne pas se laisser distraire au 2nd trimestre. Nous comptons sur lui pour y parvenir. (CE1)

[152] Sciences-techno : Ensemble satisfaisant. Nous t'encourageons à poursuivre tes efforts face aux quelques difficultés rencontrées. Bonne participation. (6^e)

[153] Mathématiques : Nicolas nous a montré ses compétences en numération jusqu'à 999. Les prochains objectifs sont : poser des opérations, résoudre des problèmes et tracer des figures géométriques. (6^e Ulis)

[154] Anglais : Des résultats encourageants, mais nous sommes certains que vous pouvez faire beaucoup mieux, notamment à l'oral. Participez régulièrement, montrez à la fois de l'intérêt pour la discipline et une bonne volonté d'apprendre. (5°)

[155] EPS : Lohan a rencontré quelques difficultés mais il semble vouloir progresser. Je souligne néanmoins des faits récents, inquiétants quant à sa confiance en lui. Il ne doit relâcher ses efforts. Devant les problèmes rencontrés nous pouvons construire des solutions. (5°)

[156] EPS : Dispensée ce trimestre. Cependant, l'attitude de Brenda n'est pas à la hauteur de ce que nous attendons d'une élève en cours. Rappel sans cesse de chewing-gum, parle beaucoup avec une camarade, pas d'arbitrage, pas d'attention sur ce qui est dit. Beaucoup plus de sérieux est attendu. (5°)

[157] Molly progresse régulièrement mais doucement. Comme nous l'avons évoqué ensemble, la lecture à la maison quotidienne pendant les vacances reste un entraînement nécessaire. Passe au CE1.

[158] Des résultats excellents et surprenants vu le travail fourni au quotidien par Aymerick. Nous avons toujours ce problème de lenteur et le travail à moitié fait. Malgré cela, les résultats aux évaluations sont excellents. Aymerick doit apprendre à travailler plus rapidement, au même rythme que ses camarades. **FÉLICITATIONS** pour tes résultats. (CE1)

[159] AG : Un trimestre fluctuant et quelque peu décevant. Si vous vous montrez investie dans certains cours, d'autres notifient un manque de concentration et d'investissement. Les résultats sont donc en baisse et fragilisent votre projet. Nous attendons une réaction au troisième trimestre. (2°)

[160] AG : Une attitude volontaire. Vous devez poursuivre vos efforts dans l'ensemble des matières. Nous vous encourageons. (T)

[161] AG : La synthèse du bulletin de Claire risque d'être quelque peu redondante mais que dire... sinon que c'est effectivement un très bon trimestre ! Nous ne pouvons qu'exhorter Claire à persévérer ainsi tout en participant davantage. (6°)

[162] Anglais : Vous devez réagir au plus vite. Si vous n'apprenez pas régulièrement et ne prenez pas au sérieux les exercices et devoirs que nous vous donnons, vous allez accumuler de plus en plus de difficultés. Nous tirons la sonnette d'alarme. (5°)

[163] Anglais : Lilly nous a habitué à d'excellents résultats, mais ne se repose pas pour autant sur ses lauriers, cherchant toujours à perfectionner ses productions. Un excellent état d'esprit qui lui servira grandement au lycée. Toutes mes félicitations ! (3°)

[164] Anglais : Vos résultats sont encourageants et malgré le fait que vous manquez de confiance en vous, vous devez nous croire : vous avez de solides compétences langagières. Mettez à profit chaque séance, chaque tâche, chaque exercice pour progresser. (3°)

[165] Mathématiques : Il y a du mieux ce trimestre dans l'implication en classe, même si cela n'est pas régulier. J'encourage Ethan à poursuivre ainsi afin de nous montrer le meilleur de lui-même ! (6°)

[166] HGéo : Manon nous propose un trimestre moyen, elle paraît peu impliquée en classe et il faut que le travail à la maison soit plus approfondi. On attend mieux au prochain trimestre. (5°)

[167] EPS : Quelques détails à améliorer pour progresser et atteindre le niveau de réussite qu'elle mérite. Nous en avons discuté et elle a commencé à faire un effort à ce sujet. Dans l'ensemble, cela reste toutefois très satisfaisant. (3^e)

[168] Musique : Un deuxième trimestre à l'image du premier : Justine travaille bien en classe mais nous n'entendons jamais le son de sa voix. Quel dommage ! (6^e)

[169] Français : Un bon ensemble pour Louane ! Travail, sérieux et bon esprit lui sont ses atouts précieux. Un petit effort de participation orale serait le bienvenu. Elle nous a prouvé qu'elle avait des talents à l'oral avec sa belle représentation costumée de la pièce de théâtre ! (6^e)

[170] Français : Très bon trimestre à l'écrit ! N'hésite pas à participer un peu plus en classe, il serait dommage de nous priver plus longtemps de tes connaissances !

[171] Espagnol : Ensemble qui chute ce trimestre par manque d'envie, de motivation et surtout de travail... Nous venons de débiter la LV2 et il suffit d'ouvrir son cahier et d'apprendre ! J'attends beaucoup mieux ! Je compte sur toi au prochain trimestre ! (5^e)

[172] Musique : C'est satisfaisant mais il faut rester investi même quand un sujet de travail ne nous plaît pas. Victor m'a semblé plus éteint en classe c'est dommage.

[173] Serai présent(e) Ne serai pas présent(e)

[174] Participerons Ne participerons pas

[175] Répond, est insolente, m'interpelle "eh oh"

[176] Parle à travers la classe avec sa camarade alors que je lui demande de se taire

[177] Hurlé en montant en cours, ne s'arrête pas alors que je la regarde

[178] Balance des projectiles à travers la classe pendant que j'ai le dos tourné + n'a pas de carnet

[179] Crie "je m'en bats les steaks". Se montre agressif avec moi ensuite.

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

[181] AG : Des efforts toute l'année. Persévérez dans votre travail. Avis du conseil de classe : doit faire ses preuves. (T)

[182] Mathématiques : Passable. Peut faire mieux.

[183] Anglais : Résultats satisfaisants mais Emma peut mieux faire. Il y a toujours des interventions qui dérangent parfois la classe. (6^e)

[184] EPS : Anthony ne devrait pas se laisser entraîner par ses camarades car il peut faire mieux. (6^e)

- [185] SVT : Très bon trimestre, mais Aline peut faire mieux en accentuant l'apprentissage des leçons. (6^e)
- [186] CDI : Sullivan peut bien mieux faire. (6^e)
- [187] AG : Très bon trimestre, malgré une petite baisse des résultats. Charlotte doit poursuivre ainsi en prenant confiance et participant davantage. Elle peut mieux faire. Compliments du conseil de classe. (5^e)
- [188] Arrivée au début de la période 5, Léonie s'est bien adaptée à sa nouvelle école et a très vite tissé des liens avec les élèves de sa classe. Les compétences acquises en phonologie et en numération sont solides. Elle gère avec application et de manière autonome les activités données. C'est bien. Ø Passe au cycle 2, en classe de CP.
- [189] EPS : Non évaluée en cross. Lola_i se montre responsable des tâches confiées. S'engage avec la volonté de réussir. Fait preuve d'attention et de rigueur. Bon bilan trimestriel.
- [190] Que de chemin parcouru pour Emma. Reste désormais à entrer véritablement dans le langage. (PS)
- [191] Très bonne adaptation à l'école. S'intéresse aux activités. Parle beaucoup. (PS)
- [192] Deuxième semestre satisfaisant. Travail à poursuivre l'année prochaine. Passe en ce1.
- [193] ATELIER-ARTISTIQUE : Bon investissement. Manifeste de l'enthousiasme ! (3^e)
- [194] SVT : Trimestre correct. Participe maintenant à l'oral. (4^e)
- [195] Correct au niveau des résultats MAIS comportement à revoir d'urgence : s_N[Ø₃]_i ne pense qu'à ennuyer ses camarades et perturber le cours.
- [196] Musique : Assez bon trimestre mais s'est contenté du minimum dans cette matière.
- [197] AG : Le sérieux, le dynamisme et l'investissement de Nathan lui permettent d'obtenir les félicitations du conseil de classe. Doit continuer ainsi au prochain trimestre.
- [198] AG : La motivation et les efforts réguliers fournis par Morgane ce trimestre lui permettent d'obtenir les félicitations du conseil de classe. Doit garder confiance en elle et ne pas baisser les bras.
- [199] AG : L'ensemble devient tout juste convenable, au point que les résultats sont en baisse ce trimestre et Geoffrey_i ne semble pas avoir tenu compte des remarques qui lui ont été faites au trimestre précédent. Devra travailler plus sérieusement s'il_i veut améliorer ses résultats.
- [200] En début d'année, Alison n'était pas dans les tâches scolaires, souhaitant reporter systématiquement au lendemain. Depuis les vacances d'octobre, elle est [pleinement entrée dans les apprentissages], c'est très bien. Il faut continuer ainsi. (MS)
- [201] Loïs est une élève qui a de nombreuses compétences et un bon niveau de langue. Néanmoins son intégration au sein de la classe est compliquée parfois, car [elle a beaucoup de difficultés à écouter les adultes de l'école] [+elle n'entre pas encore dans le devenir élève]_i et [+ n'écoute pas très souvent les consignes], c'est dommage ! (PS)
- [202] SVT : C'est en baisse régulière, j'attends mieux au 3^e trimestre. (6^e)

- [203] HGéo : Excellent bilan. Félicitations, c'est toujours aussi sérieux. (6^e)
- [204] AG : Un ensemble, encore juste qui ne peut se stabiliser à cause de nombreux bavardages. Hanya peut [se montrer investie], mais c'est encore trop irrégulier au fil du trimestre. La concentration doit être maximale pour que les résultats, soient optimaux. (2nde)
- [205] AG : Le maître-mot de ce bulletin est " efforts ". Clément devra poursuivre ainsi l'an prochain avec persévérance pour continuer à obtenir des résultats satisfaisants.
ENCOURAGEMENTS DU CONSEIL DE CLASSE. (6^e)
- [206] AG : Très bon trimestre de manière générale. Le travail régulier effectué par Eva est souligné. Attention toutefois à quelques bavardages dans certaines matières qui viennent polluer ce beau bulletin ! (5^e)
- [207] AG : Les résultats obtenus par Chloé ce trimestre sont remarquables. L'équipe éducative ne peut qu'être satisfaite de ce bulletin. Félicitations. (4^e)
- [208] Bavarde en classe
- [209] Bavarde pendant l'évaluation
- [210] Ne cesse de bavarder et répond
- [211] Ne cesse de bavarder et répond à son professeur
- [212] Dit « ta gueule » à un camarade
- [213] Robin dort en classe
- [214] Lola quitte le cours sans autorisation
- [215] Trainent dans le hall à la récréation
- [216] Bavarde et répond à son professeur qui lui en fait la remarque
- [217] Victor a eu un comportement inacceptable envers son professeur. Il va falloir changer d'attitude pour l'année prochaine. (5^e)
- [218] Musique : Assez bon trimestre. Thomas doit fournir plus d'efforts et rester respectueux de l'enseignant, s'il souhaite que cela soit réciproque.
- [219] AG : Très bon trimestre, Yoan a un peu pris confiance en lui ce trimestre mais s'est aussi facilement opposé aux remarques faites par ses pairs ou par le professeur. Cela dit il reste très impliqué dans l'approfondissement des connaissances, c'est très bien. (5^e)

[220] Un très bon début d'année pour Camille. Toutes les compétences du début de CP sont acquises. Il doit toutefois faire un effort de comportement en classe pour moins bavarder et éviter de faire des commentaires sur tout ce que la maîtresse ou ses camarades peuvent dire. Je te félicite pour ton travail !

[221] Le conseil de classe félicite Perrine pour son sérieux et son excellent travail. Quelques efforts de participation orale sont néanmoins attendus au prochain trimestre, notamment en anglais.

[222] Malgré les efforts fournis ce trimestre, les résultats sont en légère diminution. Ainsi afin qu'Adrien ne baisse pas les bras, le conseil de classe l'encourage à travailler davantage au prochain.

[223] C'est un bilan fragile pour Timéo qui a des difficultés certaines mais qui dans l'ensemble cherche à bien faire. Nous l'encourageons à poursuivre ses efforts tout en montrant une attitude respectueuse face aux adultes.

[224] Résultats insuffisants. Louison a gâché son année de 5e, ne pensant qu'à bavarder, n'hésitant pas à mentir et tenir tête à l'adulte pour se défendre. Ce comportement est INADMISSIBLE !

[225] Résultats satisfaisants. J'attends néanmoins une attitude positive face à l'autorité et moins d'amusements.

[226] L'attitude de refus du travail et de toute autorité a fini par gâcher complètement cette année de quatrième. Il faut envisager des solutions autres pour la suite de la scolarité.

[227] Bon travail et bonne participation, **élève** sérieuse et agréable.

[228] Adrien est un **élève** sérieux qui fait beaucoup d'efforts.

[229] 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.

[230] Quel plaisir de travailler avec une telle élève ! Maëlyne est une enfant agréable, intéressée, intéressante et cultivée ! Il faut continuer dans ce sens car je pense que l'école pour elle est un lieu rassurant et régulateur. (MS)

[231] AG : 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.

[232] Nicolas a de bonnes capacités, il s'en sert mais pourrait faire encore bien mieux en faisant preuve de plus de concentration et en s'appliquant davantage. Il lui arrive souvent d'aller vite pour se débarrasser du travail, ce qui nuit à la qualité de ce dernier. Nicolas doit faire attention à la façon dont il se comporte, il aime bien faire rire les autres et faire des bêtises pour les amuser mais ce n'est pas ce que l'on attend d'un élève. Il ne semble pas toujours à l'aise avec son corps de grand. (MS)

[233] Très bon semestre. Lana a de bonnes capacités et comprend ce qu'on lui demande de faire. Elle doit faire encore un peu plus d'efforts concernant le soin et s'appliquer durant toute la durée du travail. (GS)

[234] Marvin est un bon élève dans l'ensemble. Il peut s'avérer opposant à certains moments. Ses compétences sont satisfaisantes dans la plupart des domaines sauf en numération (raison pour laquelle on lui a proposé de l'APC). (GS)

[235] C'est juste correct, si on compare avec le début de l'année. Il faudra être sérieuse et travailleuse dès le début de la 5e pour ne pas perdre le fil. (6°)

- [236] Interrompt le cours, répond quand on lui fait une remarque
- [237] Répond sans lever la main, intervient sans qu'on lui demande
- [238] Peu de sérieux et de travail, on cherche trop à s'amuser.
- [239] Trop de bavardages. Discute en dehors de la classe, travaille dedans. Ce n'est pas si compliqué de réussir en maths lorsqu'on a de bonnes bases. Il faut cependant les entretenir ... (3^e)
- [240] AG : Bilan globalement correct, hausse des résultats dans de nombreuses matières où l'on note des efforts et des progrès dans l'organisation. Encouragements du conseil de la classe.
- [241] AG : Un bilan satisfaisant : on note du sérieux et de l'application. Toutefois, le conseil de classe demande à Ambre de cesser les petits bavardages et de se concentrer dans toutes les matières afin de progresser.
- [242] AG : Un ensemble toujours aussi contrasté, où on souligne des efforts mais aussi un manque d'investissement personnel. Léandro devra s'attacher à travailler dans toutes les matières s'il veut réussir l'an prochain.
- [243] Anglais : Des débuts difficiles, comprends-tu ce que l'on fait en cours et ce qui est attendu de toi ? (6^e)
- [244] Des réflexions à voix haute dont on se passerait bien...
- [245] Refuse de s'arrêter de parler : c'est insupportable, on ne peut plus travailler
- [246] Avec une bonne volonté jamais démentie, Jules obtient de très bons résultats. Mais attention à ne pas penser tout savoir : on en apprend toute sa vie.
- [247] Quel plaisir de travailler avec une telle élève ! Maëlyne est une enfant agréable, intéressée, intéressante et cultivée ! Il faut continuer dans ce sens car je pense que l'école pour elle est un lieu rassurant et régulateur. (MS)
- [248] Jordan a réalisé un très bon trimestre. Je le félicite pour son sérieux et l'encourage à poursuivre dans ce sens. (5^e)
- [249] 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)
- [250] 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)
- [251] 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^e)

- [252] Héloïse est une élève agréable. Elle s'applique dans son travail, participe activement aux activités collectives. C'est bien ! (4^e)
- [253] Chloé est bien armée pour faire un bon CP mais elle perturbe beaucoup la classe par ses bavardages qui ne cessent jamais. Avertissement. (CP)
- [254] Un ensemble en baisse, Cindy néglige l'apprentissage des leçons et n'est pas attentive en classe, il faut réagir ! (3^e)
- [255] 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^e)
- [256] Ensemble catastrophique tant pour le travail quasi-inexistant que pour le comportement qui frôle l'insolence. (5^e)
- [257] Il y a du mieux, mais tout est tangent et fragile. Attitude agaçante. (6^e)
- [258] Bavarde en classe / Bavarde pendant l'évaluation
- [259] Dit « caca boudin » en plein milieu du cours d'histoire
- [260] Ne cesse de bavarder et répond
- [261] Insolence, refuse d'écouter le professeur, joue au foot dans les couloirs avec un stylo
- [262] Se bat avec sa voisine, lance des objets, se déplace sans autorisation, tombe de sa chaise, se balance sur sa chaise
- [263] Joue « Maître Yoda » en faisant un combat d'épée (en plastique) en techno
- [264] Empêche le professeur de travailler
- [265] Madame, Monsieur, Je vous informe que la 2^e séance de cinéma aura lieu le 21 janvier à 14h30 au cinéma Le C*** à ***.
- [266] 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.
- [267] 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,
- [268] Bon travail et bonne participation, **élève** sérieuse et agréable.
- [269] **Élève** sérieuse, résultats satisfaisants.
- [270] Un premier trimestre parfaitement réussi. Raphaël est un **élève** sérieux et travailleur. Je le félicite et l'invite à continuer ainsi par la suite.

- [271] Adrien est un **élève** sérieux et motivé avec de bonnes capacités.
- [272] Noah est un très bon **élève**, qui participe régulièrement. Il faut poursuivre ainsi.
- [273] # (Morgane,) tu es/vous êtes une **élève** très sérieuse qui fait beaucoup d'efforts. (exemple construit)
- [274] Bon trimestre. Jehan 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.
- [275] Pierre est un **élève** agréable. Il s'applique dans son travail. C'est bien ! Mais il n'est pas toujours attentif lors des activités collectives.
- [276] Un bon semestre dans l'ensemble. Maëlys est une **élève** appliquée et sérieuse. Elle doit cependant prendre en compte les remarques et conseils donnés afin de pouvoir progresser davantage.
- [277] Aymeric est un **élève** investi qui a de très bonnes capacités. Cependant le manque de soin, la précipitation et les bavardages nuisent parfois à son travail.
- [278] Camille est une **élève** sérieuse, volontaire, autonome et investie dans la vie et les projets de la classe. Elle a obtenu de bons résultats durant ce premier trimestre ! C'est bien, continue ainsi !
- [279] Bon travail. **Élève** très agréable. Continue comme ça.
- [280] C'est un excellent semestre. Emelle est une **élève** mature, sérieuse et appliquée. Pas une seule ombre au tableau ! Je t'adresse toutes mes félicitations !
- [281] Bon semestre. Marie a quelquefois peur de se tromper. Il n'y a pas de problème d'apprentissage. **Élève** souriante et discrète. Bravo. Continue.
- [282] **Élève** dynamique, un peu trop parfois 😊
- [283] Kevin est le seul **élève** à ne pas m'avoir rendu sa rédaction.
- [284] Insuffisant. **Élève** bavard, peu attentif et qui n'a pas tenu compte des conseils.
- [285] Un bon niveau général et surtout une excellente participation en cours. Mélissa est une **élève** moteur de la classe.
- [286] Mathis est un **élève** intéressant, intéressé, intelligent et cultivé. Il est pour les autres un **élève** ressource qui permet à tous de progresser. Il faut continuer ainsi.

Exemplier des *comparables* (par genre)

Parodies et exercices d'écriture stagiaire [PX]

[P1a] *Du coup, sur son bulletin, j'ai noté* : « fait preuve d'efforts mais les progrès restent à poursuivre pour la suite » (commentaire RS)

[P1b] Élève dissipé. Redoublement recommandé. (commentaire RS)

[P2] Hélène, tu parviens à voir le coté positif des choses qui t'entourent. Bravo, continue ainsi ! Je t'encourage cependant à gérer davantage ton stress.

[P3] Je te félicite pour ton travail sérieux et ta belle progression toute l'année, bravo !

[P4] Marion est une collègue très organisée et attentive à son environnement professionnel. Sa franchise et son professionnalisme permettent de maintenir une ambiance de travail efficiente.

[P5] Adeline est une enseignante à l'écoute de ses élèves ainsi que de l'équipe pédagogique. Elle sait remettre en question son enseignement lorsqu'on lui fait des remarques.

[P6] Râ-Yann, attentif et sérieux dans son travail, est un élève moteur pour le groupe-classe : il faut continuer ainsi !

[P7] Tartinéo se ménage pour l'an prochain en se laissant une marge de progression suffisamment grande.

[P8] Français : Prend facilement la parole, mais le sens des mots employés est à revoir (démocratie, dialogue social...)

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.

EPS : Très « perso », il connaît les règles mais peine à les appliquer au service d'un jeu collectif.

Vivre ensemble : Ment beaucoup ! De plus, il faut absolument devenir plus respectueux des autres et apprendre à gérer les désaccords dans le dialogue, sans se mettre en colère.

[P9] Maths : N'a pas appris à compter plus loin que 49.3

Histoire : N'apprend pas ses leçons. Ne connaît ni l'histoire ni le peuple français.

Phy-Chi : Dangereux. Met de l'huile sur le feu.

Économie : Dilapide l'argent public.

[P10] Très bon travail. Maîtrise toutes les compétences professionnelles attendues. Écoute les conseils des formateurs et modifie ses pratiques pour remédier aux difficultés rencontrées.

Comparables (CX)

Transmissions

Crèche

[C50] Lily a passé une très bonne journée, elle est très souriante !
A beaucoup régurgité.

[C51] Purée de brocolis + pâtes + poisson + yaourt
Gaspard n'a pas voulu de compote

[C52] Emma a dormi de 10h15 à 11h25. Puis de 13h05 à 15h30.

- [C84] Midi : Bien bu 150ml lait + purée de courgettes
Goûter : bien goûté 100 ml lait + compote poire
- [C85] Bien mangé purée de carottes + veau + fromage frais + compote de pomme + eau
Goûter : petit suisse + compote + pain + eau
- [C86] Repas : TB mangé / TBG
- [C87] A renversé son assiette pendant le repas
- [C50] Lily a passé une très bonne journée, elle est très souriante !
A beaucoup régurgité.
Pensez à récupérer les bodys sales et à nous ramener des habits de rechange. Merci ! 😊

Médicales

- [C53] Patiente ne sait ni lire ni écrire
- [C54] - Madame est très fatiguée
- Elle s'endort quand on lui fait des soins
- Rougeur au niveau du bassin
- Mange très peu, presque rien
- Confuse
- Madame ne sait plus rien faire toute seule
- Escarre au niveau du talon droit
- Dort bc
- N'a presque rien mangé
- Ne sait pas ce qu'elle sent, me dit-elle
- Tjs aussi endormie
- [C88] NP/ A souffert en début de nuit
Douleur abdominale intense, position antalgique en chien de fusil, gémissement.
Injection Prodalfon et Spasfon
Patient calmé, ne se plaint plus
- [C89] Retrouvée debout à côté du lit après le départ de sa fille
S'est recouchée sans aide
Barrières mises
- [C90] Retrouvée au pied du lit avec les jbes à travers la barrière.
Dépiquée : perf. coulait dans le lit
Repiquée sur la main dte avec un cathlon bleu
Litre de sérum ψ terminé puis mis un 250 cc de ψ pour remplacer ce qui était dans le lit
Urines perdues dans le lit + couche
A dormi +++ depuis sa tentative de passer par-dessus la barrière
Présence de rougeur au niveau des talons et au niveau des mollets externes
Massage à la biafine
Incapacité avouée d'effectuer ses soins d'hygiène
- [C91] Rachis : ATCD : aucun
Douleurs : oui : Prend du paracétamol tous les jours pour lombalgie plutôt sciatique à gauche. Vu DR C. en 2022. Il n'a pas fait scanner colonne car enceinte. Pas de décision de sa part pour l'instant.

[C92] NP Angoissée, elle veut mourir. Elle ; tombe malade et ne voyage plus.

Écoute active + Humour

Moins angoissée

[C93] Elle est de bonne humeur ce matin, comme l'inf. V. a demandé au médecin pour que sa fille vienne dîner avec elle

[C94] Elle a eu 1gr de DAF

Rapports

Incidents

[C1] Je demande à Ethan de sortir ses affaires pour travailler et il me répond "non" avec une attitude provocante en répétant "non, non, non". Face à ce refus, je décide une exclusion de cours. L'attitude d'Ethan est récurrente.

[C2] Alors que je réprimande Bryan sur son comportement et le met dans le coin du portail, celui-ci me dit "sorcière" sur un ton insultant. Puis il regarde les bus, son bus étant le dernier, il insulte le bus qui passe de " salope".

[C3] De tout évidence, Théo n'a pas envie de se mettre au travail car il n'a pas sorti ses affaires. Il a prétendu que le travail donné était trop difficile. Je me suis fâchée et Théo a répondu que je le saoulais. Sur ce, j'ai décidé de l'exclure de cours. Pendant que je remplissais son carnet, il n'a cessé de mal parler : "elle me casse les couilles, j'en ai rien à battre..." Je lui tends son carnet, il dit que je n'ai pas écrit grand-chose, que j'aurais pu écrire une page entière... Les autres élèves de la classe rient ; tout ce "spectacle" les amuse... Théo en joue, se tourne vers eux, en rajoute ... J'essaie de lui parler ; il ne m'écoute pas. Il sort de la salle en criant "Salam aleykoum ! "

[C45] Durant la pause méridienne, Kilian s'est montré insolent; a essayé plusieurs fois d'attraper les mobiles de grues; a frappé la vitre du hall; a mis des gifles et s'est montré violent avec plusieurs élèves qu'il ne connaît pas, gratuitement et sans raison, Continuant à s'acharner malgré les remarques; s'est pendu après les arbres; a dit à des filles de 3èmes qu'il allait "leur mettre des droites" et les a insultées; a menti aux AED; s'est exclamé "ce collègue c'est grave de la merde"; a dit "ta gueule" à une AED, et "c'est un ouf lui" à un autre AED; il réagit agressivement à chaque remarque et a beaucoup de mal à bien se comporter.

Visite stagiaire

[C46] Les progrès de Mme Falampin sont constants. Tous les conseils donnés sont pris en compte. Mme Falampin semble plus ambitieuse dans ses propositions pédagogiques. Il reste à travailler sur les dernières perspectives dégagées pour parfaire les compétences professionnelles.

Définition dico (non traitées car spécifiques, en note)

Larousse en ligne

[C98] : Scalaire : adjectif (anglais *scalar*, du latin *scalaris*, de *scala*, escalier)

- Se dit d'une grandeur physique dont la mesure dans un système d'unités est un seul nombre. (S'oppose à vectoriel ou tensoriel.)

Pronostics hippiques

- [C47] Parchemin a déçu ses nombreux preneurs en dernier lieu mais c'est un lion sur le sable. André Fabre n'insiste pas pour rien dans les quintés. Il peut dominer Dragonet qui possède encore de la marge et Super Super Sonic souvent pris en note depuis quelques mois. Watch Him revient dans les gros handicaps avec des ambitions. La méfiance s'impose.
- [C48] Quelle jument ! Déjà excellente l'hiver dernier avec son succès dans le Cornulier puis une troisième place dans le prix d'Amérique, Flamme du Goutier a répété cet hiver s'imposant la semaine dernière pour la deuxième fois dans le Cornulier sur un chrono canon. Son entourage suit exactement le même programme qu'en 2022. Sans incident, elle devrait lutter pour un bon classement.
- [C49] Reçu 2 sur 2 à Deauville (gazon). A gagné pour son unique essai sur le sable, le jour de ses débuts devant Stanzo qui a remporté le quinté ensuite. L'allongement de la distance ne lui posera aucun problème. La confirmation
- [C78] Parchemin / A échoué pour son unique essai à Deauville (9^e), mais sur le gazon. Ses débuts dans les handicaps ne se sont pas passés comme prévu, alors qu'il était grandissime favori. N'a jamais déçu sur le sable. Rachat escompté.
- [C79] Watch Him / 4^e de son unique essai à Deauville. A effectué une rentrée nécessaire à Clairefontaine après cinq mois d'absence. A remporté son quinté en 40 de valeur. Ici, en 43, mais il se surpasse sur le sable. À ne pas négliger.
- [C80] Lamento / S'est imposé plaisamment pour son unique essai sur le parcours. Il l'a fait en costaud à Dieppe, s'imposant de bout en bout. Sa marge est désormais infime, mais il n'a pas montré ses limites et il adore le sable. Pourquoi pas.
- [C81] Mister Grenadine / Vient de s'imposer aisément pour ses premiers pas à Deauville, justement sur ce parcours, sans avoir à forcer son talent. Le handicapeur lui inflige 7 livres de pénalité. Il passe un test sérieux dans cette catégorie. En bout.
- [C82] Super Super Sonic / Il est comme un poisson dans l'eau à Deauville, sur ce parcours qu'il adore, 6 sur 6, dont 2 victoires. Une fois encore, il a tracé une superbe fin de course dans l'épreuve référence. Réglé comme une horloge, c'est une base.
- [C83] Créative / Deauville n'est vraiment pas sa tasse de thé, un sur 6. Néophyte sur ce tracé. Elle enchaîne les échecs dans les quintés avec un cinglant 0 sur 12. Elle n'a jamais été prise aussi haut sur l'échelle des valeurs. Impasse tentante
- [C109] Cokstile / Super cheval de vitesse, il a enlevé le Prix de Bourgogne 2022. Pour son retour en France dans le Bourgogne 2023, il n'avait jamais pu faire illusion (9^e). Il a de nouveau terminé loin dans le Belgique. On raye.
- [C110] Kahuna / Extra à Deauville, 3 sur 3, et sur ce parcours, 2 sur 2, donc 1 victoire. Il effectué une rentrée, n'ayant plus été revu depuis juin, mais il vient d'aligner quatre succès. Sa valeur a explosé de 32,5 à 44,5 ! On garde.
- [C111] Cleod'or/ Jamais vu à l'arrivée à Deauville en 3 essais, dans 2 échecs en 2 tentatives sur ce tracé. Dans les quintés, 1 sur 5, 4^e. Il n'a plus gagné depuis le 7 mai. Pourtant confirmé sur le sable, on en préfère d'autres. Tâche ardue.
- [C112] Equus vincit/ Il s'est montré très décevant en dernier lieu. Déjà performant en terrain lourd, il tentera de remettre les pendules à l'heure. On le rachète.

Automates

[C9] Ne rend pas la monnaie. Faites l'appoint SVP

Étiquette soda

[C10] Recyclez-moi ! Donnez-moi une chance de redevenir bouteille

[C95] Se boit très frais

Avis

Blablacar

[C18] Très arrangeante et très gentille, je vous la recommande à 100%

[C19] Sami est très sympathique, ponctuel et arrangeant. Je lui souhaite bon courage pour la suite ! Je recommande les yeux fermés

[C20] Parfaite, très agréable... au plaisir de vous revoir... Nous vous la conseillons.

[C21] Un autre passager n'était pas malheureusement pas à l'heure. Dommage !!! mais Brigitte a été patiente. Malgré la chaleur et les bouchons, le voyage s'est bien passé. Merci Brigitte, au plaisir de voyager une autre fois avec toi.

[C22] Bonjour la communauté, à mes yeux, Sylvie est parfaitement parfaite.

[C23] Bof. Nous étions vraiment très serré derrière à trois, pas assez de place pour les jambes pour 5h de trajet. Au secours ! Conducteur bien aimable mais ne communique pas du tout avec ses passagers. Bref, j'ai pas aimé.

[C24] Super cool, grosse ambiance dans la voiture avec tes potes ! À bientôt !)

[C25] Très bonne ambiance au cours de ce voyage. Clément est ponctuel et discute, je recommande. PS : Si t'arrives à piéger Gilou, tu nous tiens au courant ;)

[C55] Merci à Isabelle pour sa gentillesse et sa ponctualité, efficacité 100%.

[C56] Maman a voyagé avec Nacim et elle bcp apprécié le trajet. Il est sympathique et agréable. À recommander.

[C57] J'ai voyagé avec le fils de Brigitte. C'est une personne très sympathique et agréable Je le recommande. Sans problème.

[C58] Voyage très agréable en compagnie de Loanne, la fiancée de Nacim ! Couple ponctuel et très gentil ! À refaire avec plaisir

[C59] Espérance a passé un très bon trajet, très bon conducteur !

[C99] Bon voyage avec Marie. S'adapte aux passagers et est arrangeante.

[C100] Ponctuel. Met à l'aise, un bon trajet je recommande ;)

[C101] Très sympa. Aime bien parler. Je recommande

[C102] Elle est tout à fait recommandable Attentive et bonne conductrice malgré un léger retard certainement dû à la circulation.

[C103] Elle a du professionnalisme dans les veines, excellente conductrice.

[C104] Elle est très gentille et très correcte.

[C105] Parfait ! Perso c'est tout ce que j'aime, il est de bonne humeur, il met la pêche, tout en étant sérieux, je recommande bien sûr.

[C117] À éviter c'est un danger public ! On a eu un accident (parfaitement évitable s'il n'était pas stressé) sur l'A6 : On est resté 1h sous la pluie et en plein milieu de l'autoroute hors du véhicule. Distances de sécurité non respectées. Excès de vitesse. 3 passagers à l'arrière. Conducteur stressé, ne communique pas. Je ne recommande pas.

Google

[C65] Une équipe très à l'écoute de nos besoins, disponible et agréable. Ils ont été très réactifs pour me trouver une intervenante qui correspondait tout à fait à mes attentes et mes besoins. Je recommande vivement Kinougarde.

[C11] J'ai eu un souci hier soir en roulant et j'ai amené mon véhicule chez eux. J'ai été prise en charge directement pour réparer mon bas de caisse qui était tombé. L'équipe a été très accueillante et aimable. J'ai pu repartir avec la voiture sans rien payer ! Je les remercie encore et vous le recommande !

[C12] Lise est une sage-femme très douce, à l'écoute et disponible. Accompagnée pour ma grossesse et la naissance de notre fils, je ne peux que recommander ! Encore merci, Lise 😊

[C13] Une sage-femme passionnée de son métier, d'une grande bienveillance, qui sait mettre à l'aise, écouter et être disponible pour ses patientes. Merci beaucoup, Lise, pour votre suivi 🙏

[C14] Sage-femme parfaite ! À l'écoute, professionnelle et sympa ! Je recommande vivement ;)

[C15] Je suis allée boire du thé avec une amie et nous avons beaucoup aimé l'ambiance du petit salon. Nous avons choisi le thé *oolong* à la pêche et c'était très bon. L'accueil est très agréable. Nous recommandons.

[C16] Ce médecin n'est pas un médecin. Je vous la déconseille. Quand on juge ma mère et qu'on me dit « ferme ta gueule » clairement dans le couloir du cabinet alors que j'explique juste ce que J'AI. C'est d'une insolence alors que je ne lui ai pas manqué de respect. Je n'ai jamais vu ça en 25 ans. Bref c'est du n'importe quoi. Elle ne devrait pas être médecin, cette dame.

[C17] Un médecin qui soigne ma mère pour un diabète... Aucun diagnostique ni prise de sang... Alors que c'est un cancer du pancréas... Diagnostic pris trop tard. Décédée en décembre 2021... Fuyez ce médecin. Sinon, la mort vous guette...

[C66] Mille mercis à toute l'équipe qui m'a "sauvé la vie" lorsque que j'ai crevé avec mon véhicule près de ce garage Nissan, sans aucun matériel adéquat. Ils m'ont accueillie, rassurée, aidée, dépannée : sans eux, j'y serais encore... Équipe sympathique et empathique, ouverte et à l'écoute, avec une touche d'humour et de bonnes idées pour que tout roule ;-) (je n'ai pas les prénoms de chacun mais je remercie particulièrement celui qui a mis "les mains dans le cambouis", le chauffeur providentiel Sacha, et les collègues qui ont su dédramatiser et soutenir moralement les troupes)

[C67] Personnel très sympa très professionnel et surtout qui cherche la solution Je remercie particulièrement Damien qui a été très pro, très persévérant et m'a évité d'énormes dépenses... Merci beaucoup !!!! Je recommande

[C106] Si peu aimable. Ne met pas du tout en confiance. Râleuse. À fuir ! (médecin)

[C107] N'a pas effectué la déclaration de médecin traitant en ligne comme il l'avait pourtant dit. Résultat, remboursement quasi-inexistant d'une consultation spécialiste un peu plus tard. Merci bien ! (médecin)

[C116] Un endroit magique tenue par une femme cultivée. Des thés exceptionnels. On reviendra.

Vins

[C29] Avec ses belles couleurs rubis ses arômes de fruits noirs, d'épices anis, poivre sur une bouche chocolatée et gourmande, il n'y a aucun doute qu'il aura du succès à votre table

[C30] Je reporte la note d'un vin testé il y a quelques années déjà. Personnellement, j'en ai conclu que le Jerez n'était pas à mon goût mais peut-être qu'il peut plaire à d'autres personnes. Pas de « défaut » particulier mais il ne me convient pas.

[C31] Compliqué à noter car c'est un peu un OVNI pour nos goûts français

[C32] Robe jaune, nez sur les amandes, la noix en bouche, c'est un infâme oxydatif. Je ne connais pas le Sherry, c'est le premier que je déguste. Mais lui est imbuvable en l'état.

[C96] Robe dorée, reflets clairs, il est brillant et limpide. Très expressif au nez et très complexe. Sent presque l'Armagnac, arômes fermentés, aussi poire, noix, résine, amandes, agrumes, notes salines. Très aérien en bouche.

[C97a] Un vin prestigieux à la splendide robe rubis et aux arômes de violette, de réglisse et de cassis avec une bouche tendue, riche et longue. Se distingue particulièrement sur des aubergines farcies ou du gigot. (Reprise de Krazem)

Ciné presse (Allociné)

[C33] *Les Échos* : Malgré ses longueurs, ce film au casting de stars compte quelques atouts.

[C34] *France info culture* : Le dernier Nicolas Bedos met en scène une pléiade de stars dans une satire rythmée qui vient railler les frasques liées à l'argent et à la luxure de la région niçoise. Un cocktail aussi emballant que déconcertant.

[C35] *Le Figaro* : Dany Boon endosse le costume et les répliques du simplet dans son nouveau film. Et nous prend pour des idiots.

[C36] *Le Parisien* : *La Vie pour de vrai* commence fort, avec un personnage complètement inadapté mais débordant de vie, ralentit en milieu de parcours avant que l'actrice ne lui insuffle un vrai charme. Dany Boon nous tire toujours par le bras pour nous dire entre deux sourires et trois gags : et si l'on se regardait autrement, avec un peu d'amour, pour de vrai ?

[C37] *Le JDD* : Christopher Nolan nous bluffe tout simplement, en réalisant une œuvre quasi parfaite et totalement originale.

[C38] *Première* : Avouons d'emblée que ce nouvel opus est inégal. Malgré quelques scènes monumentales, l'ensemble s'avère long et la multiplicité des personnages ne simplifie pas la lecture et la compréhension de l'ensemble.

[C39] Excellent, du grand cinéma ! Un thriller bien ficelé des acteurs exceptionnels. On s'ennuie pas une seule seconde. Et le film monte en puissance de façon incroyable. Personnages bien travaillés. Et une histoire originale bien pensée. Allez le voir, vous serez pas déçus. J'ai adoré.

[C40] Ce film est d'une nullité effarante. Comment ? Mais comment ces comédiens de haut vol ont-ils accepté de travailler pour ça ? Le scénario sent fortement le réchauffé. La mise en scène n'apporte rien. Le tout est looong, mais loooooong. Ne faites pas l'erreur de donner de l'argent pour cette production. Il y a beaucoup mieux au cinéma actuellement !

[C68] *Marianne* : *Mascarade* n'est pas seulement un film au casting superbe, qui peut défiler sur les plateaux de télé pour la promotion. C'est un film pour les spectateurs. Un film dans lequel le plaisir évident qu'a Nicolas Bedos à réaliser, à filmer ces acteurs, cette lumière, ces plans-là plutôt que d'autres, se transmet à ceux qui suivent cette histoire d'escroquerie, d'amour passionnel, de petites mesquineries et de grandes destructions.

[C118] Les Inrockuptibles : On est ici, maintenant, et l'actualité hurle entre chaque image. (...) The Dark Knight [fait] le choix assumé du sérieux et du premier degré (...) désormais Batman avance dans une nuit épaisse, celle d'un concentré de fiction lourd du poids de l'époque.

Bandeaux livre

[C41] « Ce livre enchante votre journée », Bernard Lehut, RTL

[C69] Ce livre évoque les premiers Kundera et Nabokov, Szepessy est une merveilleuse découverte.

[C70] « Esla Roch devient une voix qui compte dans le suspense hexagonal » Hubert Artus, LIRE

Quel suspense !

Contravention (VS réprimandes)

[CX] Usage d'un téléphone en main par le conducteur d'un véhicule en circulation

[CX] Circulation d'un véhicule à moteur avec une plaque d'immatriculation non conforme

[CX] Excès de vitesse inférieur à 20km/h par conducteur de véhicule à moteur

[CX] Stationnement très gênant d'un véhicule motorisé au droit d'une bouche d'incendie

Livre d'or

[C61] J'ai célébré mes 40 ans avec m famille et mes amis, et tout le monde s'accorde pour la beauté du site, le plaisir de la baignade et le chaleureux accueil de François. C'est un plaisir de découvrir le jardin en sa savante compagnie. Bref, que de bons souvenirs amassés ici. Chris

[C62] Très agréable séjour, reposant. Cadre exceptionnel. Propriétaire très attentionnée et discrète. Merci pour tout. Famille Z*** et Falco le toutou qui en a bien profité

[C63] Les mots nous manquent pour décrire le week-end que nous avons passés dans ce lieu idyllique et magique. Un chalet décoré avec goût, une hygiène irréprochable, nos hôtes Aurélie et Jérôme nous ont touchés de par leur accueil, leur discrétion ainsi que toutes les petites attentions à notre égard. Le rapport qualité, prestations / prix est de loin le meilleur que nous ayons constatés de tous les séjours que nous ayons fait, et une chose est sûre, c'est que nous reviendrons très vite ! Nous recommandons vivement ce lieu. Audrey, Cédric et bébé

[C64] M. Descola aurait pu être plus concis...

[C115] Merci vraiment pour ce moment magique ! On a pu oublier le quotidien et les autres tracas. Bon courage et bravo pour ce magnifique nid d'amour ! N et T.

Petite annonce

[C71] Levana vous propose massages californien, thaïlandais, et massage Hawaïen Lomi-lomi ainsi que d'autres techniques. Lâcher prise et détente garantis. À essayer absolument. Hygiène irréprochable exigée.

[C72] Félix-Patrick, guérisseur troubles divers, prend enfin votre mal à sa base. Là où les autres ont échoué !

[C73] Lise, future esthéticienne en Formation Esthétique et Massage (École et Stage), recherche Hommes / Femmes pour s'exercer.

[C75] Loue camping-car 6 places carte grise 5 couchages cuisine avec réfrigérateur freezer vaisselles WC lavabo douche eau chaude chauffage attelage caméra de recul porte vélos tv avec lecteur DVD antenne automatique panneau solaire donc autonome 81€/jourcompris 200km

[C114] Bonjour nous cherchons quelqu'un qui serais disponible pour venir chercher mon mari à notre domicile pour l'emmener sur son lieu de travail qui se situe au lycée viticole de avize Il faut venir le chercher 6h a voir pour le retour. On participe au frais d'essence

Carte postale

[C4] Sommes bien arrivés en Bretagne, profitons de ce repos bien mérité.

[C5] Salut Steph,
La carte postale est belle, hein ? La mer est bonne, le sable est brûlant, j'ai déjà des coups de soleil, Big Bisous, Virginie

[C6] Salut Mathilde, Comment ça va ? Je visite la Provence, il fait beau et la ville de Nice est magnifique ! à bientôt, bisous, Nathalie

[C7] Chers amis, Je vous envoie des bisous salés de l'autre côté de la méditerranée ! Ne vous inquiétez pas pour moi. Bisous, Léa

[C8] Coucou, ma maman d'amour, quand je t'ai *écrit* cela, tu me *manqué* beaucoup. J'ai même *pleurée*. Je t'aime très très fort <3 <3 <3 Ne fais pas attention aux fautes d'orthographes

[C60] Salut Mamie et Papy,
On pense très fort à vous pendant les vacances avec Papa et Maman. On retrouve nos copains au club, c'est trop bien les vacances ! à bientôt, Timéo

Horoscope

[C26] Vous avez de quoi vous réjouir car vous avez toutes les cartes en main pour donner un coup de fouet à votre vie relationnelle, consolider vos bases affectives et vous épanouir pleinement. Le moment est idéal pour accorder plus de temps à ceux que vous aimez et partager d'agréables moments.

[C27] Vous profitez d'une légère perte de vitesse pour faire le point sur votre situation financière et vous trouvez une certitude de vous-même peu commune pour relancer vos affaires avec la possibilité d'un dépassement et d'un ressourcement fort épanouissant.

[C28] Amie Bélier, ce qui se passera dans votre vie amoureuse de la semaine sans doute encore entre intrigant et excitant mais ne vous embarquez quand même pas dans n'importe quoi ! Bref, mesurez bien les conséquences de vos comportements.

Statut réseaux sociaux

Espace d'expression individuelle dans lequel l'individu, par le biais de son identité numérique, exprime son opinion, présente ce qu'il veut montrer (certains peuvent prendre cette forme) : nom de la personne, discours direct écrit ? ou didascalie

[C42] Envoyé aux caisses de grève 500 balles, et filé aussi à ma fille pour ses grèves. On devrait y arriver. Car le fric, c'est nous aussi finalement ! On le retire des banques et on le donne à la grève.

[C43] Me suis réveillé avec ça ce matin (lien musique)

[C44] Adore cette nana, ce film où elle est cheffe de cuisine...Un délice !

[C74] NP : N'arrive plus à corriger le roman

[C76] NP : Ne sait pas où elle finira mais pour l'instant, seulement commence

[C77] NP : Était fraîche il y a 10 ans

Liste des figures

- Figure 1a. Schéma de la communication verbale d'après Jakobson (1963 : 214).
- Figure 1b. Éléments de la communication École-familles à étudier, représentés comme dans Jakobson (1963 : 214)
- Figure 1c. À chacun des six facteurs inaliénables de la communication selon Jakobson, correspond une des six fonctions du langage (entre parenthèses).
- Figure 1d. Le schéma de Jakobson appliqué à l'épistolaire éducatif
- Figure 2. Caricature : The langage nerds – Dan Piraro - Bizarro Comics
- Figure 3. Diagramme représentant les réponses à la question : « Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement » (La relation école-familles pendant le confinement, enquête de l'IFÉ, ENS Lyon, novembre 2020)
- Figure 4. L'origine des saisines des usagers, rapport de la médiatrice de l'EN, juillet 2023
- Figure 5. Collaboration École-familles : le modèle de Larivée (2012)
- Figure 6 : Visibilité des parents et temporalités scolaires (Centre Alain-Savary, ENS Lyon, en ligne, 2017)
- Figure 7. Profil des répondants « familles et responsables légaux » (2020)
- Figure 8. Profil des répondants enseignants (2020)
- Figure 9. Profil des répondants « autres personnels de la communauté éducative » (2020)
- Figure 10. Nuage de mots qualifiant la communication École-familles, point de vue « familles » (2020)
- Figure 11. Nuage de mots qualifiant la communication École-familles, point de vue « enseignants » (2020)
- Figure 12. Nuage de mots qualifiant la communication École-familles, point de vue « communauté éducative » (2020)
- Figure 13. Nuage de mots qualifiant la communication École-familles, point de vue commun (2020)
- Figure 14. Supports privilégiés par les enseignants pour transmettre des informations (2020)
- Figure 15. Adam (2006), in revue Tranel n°44
- Figure 16. Carte mentale répertoriant les éléments collectés du corpus d'étude (juillet 2020)
- Figure 17. Métadonnées sous forme de « variables étoilées » lors de la saisie du corpus à intégrer dans TXM.
- Figure 18. Étapes de la « traduction » entre « visibilité mentale » et « dit terminal », Guillaume (1973 : 41)
- Figure 19. Représentation des supports de communication et leurs buts
- Figure 20. Exemples de messages d'informations dans les cahiers de liaison
- Figure 21. Message de rentrée d'un inspecteur, imprimé et collé dans chaque cahier d'élève
- Figure 22. Exemple d'échange manuscrit dans un cahier de liaison
- Figure 23. Exemples de courriels génériques envoyés aux familles
- Figure 24. Exemples de demandes aux parents, directe ou indirecte
- Figure 25. Exemple de cahier de textes utilisé pour répertorier toutes les informations
- Figure 26. Remarque sur le comportement sur un cahier de liaison (primaire)
- Figure 27. Remarque sur le comportement/travail sur une « copie » d'élève (maternelle)
- Figure 28a. Photographies de pages de réprimandes dans des carnets de liaison au collègue.
- Figure 28b. Photographies de pages de réprimandes dans des carnets de liaison au collègue.
- Figure 29. Réponse de la mère d'un élève sur la page des réprimandes (source : Twitter, 09/21)
- Figure 30. Capture d'écran des notifications de l'application Pronote sur smartphone

- Figure 31. Capture d'écran d'un exemple de réprimande numérique (Pronote)
- Figure 32. Capture d'écran de plusieurs SMS signalant absences et retards d'une élève (collège)
- Figure 33. Exemples de bilans d'école primaire et maternelle
- Figure 34. Exemples de bilans trimestriels/semestriels école/collège (bulletins/LSU ou assimilés)
- Figure 35. Schéma des informations diverses
- Figure 36. Exemple de « tableau de comportement » en école élémentaire à faire signer par les parents
- Figure 37. Schéma support > destinataire de la réprimande
- Figure 38. Bulletin scolaire ou bilan périodique de LSU vierge actuel
- Figure 39. Exemple de bulletin des années 1930
- Figure 40. Exemple de bulletin des années 1940
- Figure 41. Bulletin scolaire manuscrit des années 1960
- Figure 42. Bulletins scolaires des années 1970-1980
- Figure 43. Bulletins scolaires des années 1990-2000
- Figure 44. Bulletin scolaire de 2019
- Figure 45. Capture d'écran d'un bulletin lisible sur l'ENT
- Figure 46. Exemple de carnet de suivi réalisant le bilan du 1er semestre de l'élève en C1 (p1/5)
- Figure 47. Schéma des bulletins scolaires et bilans périodiques LSU
- Figure 48 : Capture anonymisée d'un bulletin scolaire de collège comportant le mot élève
- Figure 49a. Capture d'écran d'un bulletin anonymisé montrant un certain dialogisme
- Figure 49b. Capture d'écran d'un bulletin anonymisé montrant un dialogisme plus prononcé
- Figure 50a : Tableau synthétisant le rapport entre les genres rhétoriques d'Aristote et les éléments du corpus
- Figure 50b. Tableau synthétisant le rapport entre les genres rhétoriques d'Aristote et les éléments du corpus (plus précis)
- Figure 51. Reproduction d'un échange parent/enseignant qui reflète un malentendu
- Figure 52. Tableau synthétique des critères possibles pour classer un texte (d'après Petitjean, 1989)
- Figure 53a. Structure hiérarchique du texte aux propositions (d'après Adam, 1992 : 30)
- Figure 53b. Schéma prototypique de la séquence explicative (Adam, 1992 : 142)
- Figure 53c. Séquence narrative schématisée par Adam (1992 : 57)
- Figure 53d. Schéma prototypique de la séquence descriptive (Adam, 1992 : 84)
- Figure 53d. Schéma prototypique de la séquence argumentative (Adam, 1992 : 118)
- Figure 53e. Modélisation possible des « typologies séquentielles » dans nos énoncés
- Figure 54a. Strates et structures de la linguistique textuelle à l'analyse des discours (Adam, 1997)
- Figure 54b. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour les bulletins scolaires/bilans périodiques
- Figure 54c. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour les informations diverses
- Figure 54d. Schématisation structurelle d'après Adam (1997) pour la réprimande
- Figure 54e. Schématisation des éléments compositionnels du texte au discours (Adam 1997)
- Figure 55. Tableau représentant le mode de classement par contraintes de genres (Maingueneau 2000 [1998])
- Figure 56. Représentations possibles du genre « bi-face » (Branca, 1999)
- Figure 57. Espace d'une linguistique des normes (reproduction de Rastier, 2004)
- Figure 58. Schéma de catégorisation hiérarchique du genre épistolaire éducatif, librement inspiré de Rastier (2001/2004) ; Rastier/Pincemin (1999) ; Malrieu/Rastier (2001) ; Deulofeu (2000)
- Figure 59. Représentations du système d'Halliday sous formes pyramidale et de diagramme de Venn

Figure 60. Tableau métafonctions/faits de langue : Halliday (1985)

Figure 61a. Modélisation par dimensions de l'épistolaire éducatif, sous forme de graphique radar

Figure 61b. Modélisation par dimensions des sous-genres l'épistolaire éducatif sous forme de graphique radar

Figure 62a. Tableau des types de discours et des types d'organisation actorielle et temporelle (Bronckart 2008)

Figure 62b. Topologie de Bronckart (2008) : faits dominants par type de discours

Figure 63a. Arborescence d'un genre de discours (Krazem 2011)

Figure 63b. Arborescence générique de l'épistolaire éducatif (d'après Krazem, 2011)

Figure 64a. Modélisation type du genre épistolaire éducatif en structures de traits (Krazem, 2011)

Figure 64b. Structures de traits sous-genre appréciation bulletin vs « générème » livret (d'après Krazem, 2011)

Figure 64c. Structures de traits « générèmes » appréciation matière vs appréciation générale (d'après Krazem, 2011)

Figure 65a. Tendances des relations genre/grammaire des générèmes de l'épistolaire éducatif (d'après Krazem, 2011)

Figure 65b. Tendances des relations genre/grammaire intergenres (d'après Krazem, 2011)

Figure 66a. Schématisations possibles en 2D d'une modélisation à facettes des genres

Figure 66b. Schématisations possibles en 2D d'une modélisation à facettes des genres (ajustements)

Figure 67. Modèle de Shannon et Weaver (1949)

Figure 68. Représentation de la question-programme de Lasswell (1948) par Buhler (1974)

Figure 69. Modèle de Riley et Riley (1959)

Figure 70. Schéma de la communication de Moirand (1979)

Figure 71. Modélisation de la communication, Kerbrat-Orecchioni (L'énonciation, 2009 [1980])

Figure 72. Schéma de communication construit à partir des conceptions de Jakobson, Benveniste, Culioli

Figure 73. Remarque manuscrite sur les langues utilisées par l'enfant en classe

Figure 74. Hypéronymie des récepteurs (Moirand, 1979)

Figure 75. Schéma énonciatif du bulletin scolaire focalisé sur les personnes (d'après Moirand, 1979 ; Perrenoud, 1987)

Figure 76. Schéma énonciatif du bulletin scolaire focalisé sur les personnes (d'après Jakobson, 1963)

Figure 77a. Schéma du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume, Boone & Joly, (2004 [1996] : 318)

Figure 77b. Réadaptation du schéma initial du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume

Figure 77c. Réadaptation du schéma initial du « Moi » au « Hors-Moi » selon Guillaume avec personnes

Figure 78. La conception de la personne sur le tenseur binaire radical (Saffi & Rocchetti, 2014)

Figure 79a. Schéma distinguant les personnes sur le plan de l'énonciation vs plan de l'énoncé (Joly, 1994)

Figure 79b. Schéma distinguant les personnes sur plusieurs plans (d'après Joly, 1994)

Figure 80a. Instances de communication selon Bally (1944), par Collin (2006 : 34)

Figure 80b. Adaptation du schéma des instances de communication selon Bally (1944) et Collin (2006)

Figure 80c. Adaptation du schéma des instances de communication selon Bally (1944) et Collin (2006)

Figure 81a. Représentation de la personne sur le tenseur binaire (d'après Guillaume et ses continuateurs)

Figure 81b. Représentation de la personne dans l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume

Figure 81c. Représentation des personnes interlocutives sur le tenseur binaire de Guillaume et ses continuateurs

Fig. 81d. Représentation de la personne de l'ép.éduc. sur le tenseur binaire de Guillaume (+NP)

Fig. 81e. Représentation de la personne de l'ép.éduc. sur le tenseur binaire de Guillaume (+[Ø₃])

Figure 81f. Les personnes de l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume (+GN)

- Figure 81g. Les personnes de l'épistolaire éducatif sur le tenseur binaire de Guillaume (+on)
- Figure 81h. Les personnes sur le tenseur binaire de Guillaume (généralisation)
- Figure 82a. Tableau synthétisant le pourcentage de pronoms personnels dans les bulletins/bilans
- Figure 82b. Tableau synthétisant le pourcentage de personnes interlocutives dans les bulletins/bilans
- Figure 82c. Tableau synthétisant le pourcentage des personnes non interlocutives dans les bulletins/bilans
- Figure 83. Commentaires sur un réseau social, qui prend la forme d'une appréciation de BS
- Figure 84. Parodies de BS satiriques visant E. Macron pendant les manifestations contre la réforme des retraites (Printemps 2023)
- Figure 85a. Synthèse comparative de l'utilisation des personnes interlocutives dans les générèmes de l'épistolaire éducatif et ses parodies
- Figure 85b. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans les transmissions, les rapports, contraventions et pronostics hippiques
- Figure 85c. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans cartes postales, automates et étiquettes
- Figure 85d. Synthèse de l'utilisation des personnes interlocutives dans les avis, livres d'or, petites annonces, horoscopes, statuts sur les RS
- Figure 85e. Tableau récapitulatif de l'apparition des personnes selon les genres
- Figure 86. Exemple d'échange entre infirmière et médecin sur une application de transmissions.
- Figure 87. Capture d'écran permettant de laisser un avis à un passager ou un conducteur sur Blablacar.
- Figure 88. Captures d'écran de commentaires Blablacar avec réponse du conducteur
- Figure 89. Astérix, Le Domaine des dieux, n°17, p5, vignettes 3 et 4.
- Figure 90. Tableau de Magritte, La Reproduction interdite, 1937
- Figure 91. Capture d'écran de commentaires Facebook sur une page parodique (RIP-éduc) consacrée à des anecdotes d'enseignants
- Figure 92. Bulletin manuscrit avec prénom, de l'élève (et erreur d'orthographe, 1988-1989)
- Figure 93a. Canette de soda « se boit très frais »
- Figure 93b. Étiquette soda personnalisée avec prénom du consommateur
- Figure 94. Extrait d'une page Hippisme dans un journal de presse écrite (JHM, le 28/02/22)
- Figure 95. Capture d'écran d'un statut Facebook avec le nom de la personne et le lieu
- Figure 96a. Échelle des procédures référentielles indexicales selon Cornish (2010)
- Figure 96b. Scalarité de la deixis à l'anaphore, en passant par les étapes de l'anadeixis (Cornich, 2010)
- Figure 97. Bande dessinée mettant en scène un générateur automatique d'appréciations (Jo.B)
- Figure 98a. Maquette de réprimande avec exemple inséré
- Figure 98b. Maquette de réprimande avec exemples supplémentaires insérés
- Figure 99. Exemples de machines automatiques déclinant le prototypique Ne rend pas la monnaie
- Figure 100. Extrait de rapport de professeure des écoles stagiaire
- Figure 101. Arborescence de subdivisions de valeurs du morphème on, exemple, d'après Bouquet (2007)
- Figure 102. De l'idiogénèse à la lexigénèse et relations temps/aspects (Bardière, 2013)
- Fig. 103a. Modélisation des valeurs aspectuo-temporelles du présent dans l'épistolaire éducatif (d'après Reichenbach (1980 [1947]) et Gosselin (1996/2005/2021))
- Fig. 103b. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (p.c. vs pst)
- Fig. 103c. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (avec n° exemples) (d'après Reichenbach (1980 [1947]) et Gosselin (1996/2005/2021))

Fig. 103d. Valeurs aspectuo-temporelles entre le plan de l'émission et le plan de la réception (d'après Reichenbach (1980 [1947]), Gosselin (1996/2005/2021) et Guillaume)

Figure 104a. Calcul automatique des formes verbales à partir du corpus de BS importé dans TXM

Figure 104b. Vérification « manuelle » des formes verbales à partir du calcul automatique de TXM

Figure 105. « Gestes » de l'artiste Ben, avec légendes au passé

Fig 106a. Tableau et schéma circulaire des noms les plus fréquents du corpus de BS (calcul automatique TXM et extraction Excel)

Fig. 106b. Tableau et schéma circulaire des adjectifs les plus fréquents du corpus de BS (calcul automatique TXM et extraction Excel)

Fig.106c Tableau et schéma répertoriant les verbes les plus fréquents du corpus de BS (calcul automatique TXM et extraction Excel)

Figure 107. Synthèse statistique de l'utilisation du mot élève dans les bulletins/bilans

Fig. 108. Versants positifs et négatifs des élèves de C1 dans les bilans VS le « devenir élève » des B.O

Fig. 109a. Analyse componentielle globale. Représentation en langue et discours à partir de définitions lexicographiques et professionnelles, comparées à la réalisation du mot élève dans les bilans

Fig. 109b – Détail des occurrences

Fig.110. Proportion d'élèves réels correspondant à chaque représentation et responsabilité de leur réussite.

L'ÉPISTOLAIRE ÉDUCATIF :

Spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires et autres écrits de la communication École-familles

Des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants

Mots clés : Analyse du discours, Formation des enseignants, Bulletins scolaires, Personne, Communication École-familles, Genres de discours.

En classe, les postures d'enseignants sont relativement encadrées, leurs gestes professionnels théorisés, enseignés en formation, mais qu'en est-il de la communication écrite ? Cette recherche poursuit l'objectif d'analyser les écrits des professeurs vers les familles.

Pour cela, plusieurs questions se sont posées : y observe-t-on les mêmes codes ? Peut-on observer la même rigueur éthique voire, potentiellement, les mêmes travers ? Les routines observables dans les contenus et contours de cette communication institutionnelle construisent-elles un genre de discours particulier, et réciproquement ? Combien de jeunes enseignants se trouvent démunis face à cet exercice ? Et combien d'enseignants expérimentés se sont un jour rendu compte que leurs propos pouvaient être *mal entendus* et n'atteignaient pas leurs objectifs de communication ?

Notre travail consiste, à partir d'un corpus attesté, à décrire et analyser ces écrits, particulièrement à partir de bulletins et livrets scolaires, et au travers du prisme de la *personne*. Nous en avons circonscrit un genre de discours à part entière, que nous avons nommé *épistolaire éducatif*, genre de discours qui est en lui-même, à la fois une porte d'entrée donnant accès aux faits de langue internes au genre, et à la fois une ouverture supplémentaire permettant une analyse dynamique de la grammaire française, d'un point de vue théorique, communicationnel et didactique.

Grammatical and generic specificities of school reports and other writings on school-family communication

Linguistic ingredients for teacher trainin

Mots clés : Discourse analysis, Teacher training, School reports, Person, School-family communication, Types of speech.

In class, teachers' postures are relatively supervised, their professional gestures theorized, taught in training, but what about written communication? This research pursues the objective of analyzing the writings between teachers and families. Several questions were asked: can we observe the same thing ?

Can we observe the same ethical rigor or the same shortcoming? Do the "routines" observable in the contents and contours of this professional communication construct a particular type of discourse, and vice versa? How many young teachers find themselves helpless when it comes to this exercise? How many skilled teachers have one day realized that their words could be misheard and did not achieve their communication objectives?

Our work consists in describing and analyzing these writings, from an attested corpus, particularly school reports, and through the prism of the *person*. We circumscribed a genre of discourse in its own right, which we have called "épistolaire éducatif". It's a genre of discourse which is in itself, both a gateway giving access to linguistic concepts, for a dynamic analysis of French grammar, from a theoretical, communicational and didactic point of view.