

## **TRACES D'APPRENTISSAGE : QUE RESTE-T-IL D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE ?**

Bertrand Daunay  
Université Charles de Gaulle  
Équipe Théodile – Lille 3

### **INTRODUCTION**

Dans le cadre d'une recherche sur l'écriture d'invention au collège et au lycée<sup>1</sup>, dont nous avons présenté les premiers travaux dans un précédent numéro de *Recherches* (n° 39, *Écriture d'invention*, 2003), une expérimentation a été mise en œuvre pour tenter de mesurer les effets d'un travail d'écriture d'invention à l'entrée d'une séquence d'apprentissage. Le protocole d'expérimentation prévoyait de faire réaliser dans 39 classes une séquence d'apprentissage sur le discours indirect libre<sup>2</sup> et de mesurer si les résultats des élèves différaient selon qu'ils commençaient ou non la séquence par un travail d'écriture.

- 
1. Groupe de recherche soutenu et financé par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais (septembre 2002-juin 2004), animé par M.-M. Cauterman et B. Daunay, avec C. Coget, N. Denizot et B. Vanderkelen.
  2. Cette séquence a été décrite par N. Denizot (2003) « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 97-126.

## Les traces d'apprentissage en situation expérimentale et en situation didactique quotidienne : une même problématique ?

Une telle expérimentation veut donc vérifier les *traces* des apprentissages des élèves que l'on peut référer à la séquence mise en œuvre dans le cadre de l'expérimentation. Une expérimentation peut sembler différer grandement d'une activité didactique ordinaire, par ses modalités comme par ses objectifs. En effet, si un enseignant évalue ses élèves, c'est pour s'assurer qu'ils ont acquis les savoirs ou les savoir-faire visés par les apprentissages menés dans la classe au cours de la séquence ; quand un expérimentateur évalue les élèves, c'est pour tester la validité de son hypothèse et vérifier si la variable expérimentale qu'il propose est pertinente ou non. Autre différence : l'enseignant mesure les acquis de ses propres élèves et le fait dans l'intention de tirer de l'évaluation des informations pour les faire progresser, alors que l'expérimentateur évalue des élèves dont il n'a pas la charge et pour simplement faire un constat qui n'engagera pas d'action sur ces mêmes élèves à court terme.

Mais une question pourtant demeure commune à une expérimentation et à une situation didactique ordinaire : quels sont les indicateurs des apprentissages effectués ? Pour la formuler autrement : quelles sont les *traces* visibles de ces apprentissages ? Cette question est la même pour un enseignant et pour un chercheur ; et elle est, en matière de didactique, toujours une difficulté...

### La nature des traces

Je me propose ici d'interroger précisément la nature des traces des apprentissages des élèves que nous avons voulu repérer, pour soulever les difficultés que rencontre une telle enquête – qu'elle soit menée au quotidien ou de manière exceptionnelle, dans le cadre d'une expérimentation. Il ne s'agira pas d'analyser les résultats de cette dernière, lesquels ont été présentés ailleurs<sup>3</sup> et font encore l'objet d'une investigation particulière<sup>4</sup>. Mon objectif ici est plutôt de questionner la validité des indicateurs de réussite des élèves que nous avons choisis. Une telle approche, qui n'en est encore qu'à sa phase exploratoire, outre son intérêt méthodologique pour toute expérimentation, peut aussi avoir une utilité pour un enseignant qui réfléchit aux formes d'évaluation qu'il met en œuvre dans ses classes.

On voit bien que *traces* est à entendre ici, comme dans plusieurs articles de ce numéro de *Recherches*, dans deux sens :

---

3. Voir M.-M. Cauterman, B. Daunay, C. Coget, N. Denizot & B. Vanderkelen (2004) *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04. Voir également B. Daunay (2004a) « L'écriture d'invention : une aide à l'appropriation des connaissances au collège et au lycée ? », 9<sup>ème</sup> colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, 26-28 août 2004. À paraître dans les actes du colloque.

4. Les membres de l'équipe ont en effet décidé de poursuivre la recherche (sans financement de l'IUFM) afin de préciser l'analyse des données obtenues dans le cadre de l'expérimentation, avec le soutien de F. Fenouillet, maître de conférences à l'université Charles de Gaulle – Lille 3.

– les *traces* écrites produites par les élèves pour rendre compte du travail effectué et du savoir (ou savoir-faire) acquis ;

– les *traces* des apprentissages effectués que peuvent faire apparaître ces écrits.

Deux types de traces seront ici interrogés, qui correspondent aux deux modalités de prises d'information que nous avons choisies : d'une part, des tests expérimentaux classiques ; d'autre part, une question posée aux élèves en fin de séquence : « *Dites ce que vous avez appris sur le discours indirect libre.* »

Avant de mener cette analyse (en deux parties distinctes), je rappellerai rapidement la forme de l'expérimentation mise en œuvre.

## 1. QUELQUES REMARQUES SUR L'EXPÉRIMENTATION

Il ne s'agit pas ici de décrire à nouveau la séquence et les tests d'évaluation réalisés dans le cadre de l'expérimentation : je renvoie pour cela à la présentation qui en a été faite dans *Recherches*<sup>5</sup>. Mais il convient de donner ici quelques précisions sur nos outils d'analyse pour faciliter la compréhension de ce qui suit.

### 1.1. Résumé de la séquence d'apprentissage

La séquence porte sur l'apprentissage du discours indirect libre. Puisque l'expérimentation que nous avons élaborée a comme objectif d'essayer de mesurer l'effet du *moment* de l'écriture d'invention sur la réussite des élèves dans une séquence d'apprentissage, la séquence expérimentale à proprement parler (A) débute justement par une écriture d'invention, alors que la séquence pour les autres classes (B et C) débute par une lecture analytique, sans activité d'écriture initiale.

Le tableau suivant résume les activités des trois classes :

	Classes A	Classes B	Classes C
<b>1<sup>ère</sup> activité</b>	Un extrait de <i>L'Assommoir</i> de Zola		
	Écriture d'une scène à partir de l'extrait (1h)	Lecture analytique de l'extrait (2h)	
<b>2<sup>ème</sup> activité</b>	Retour sur l'écriture et cours sur la notion (2h)	Retour sur la lecture analytique et cours sur la notion (1h)	
<b>3<sup>ème</sup> activité</b>	Travail sur un corpus : les aspects formels du discours indirect libre (1h)		
<b>4<sup>ème</sup> activité</b>	Travail sur un corpus : les effets du discours indirect libre (2h)		
<b>5<sup>ème</sup> activité</b>	Écriture d'invention (1h)		∅

*Tableau 1. Résumé des séquences d'apprentissage*

5. Voir l'article de N. Denizot déjà cité (cf. ci-dessus, note 2).

❶ **La première activité d'écriture d'invention des classes A** est plus précisément une écriture de transposition, à partir d'un extrait de *L'Assommoir*. Les élèves doivent « transformer ce texte en scène de théâtre ». Cette manipulation a pour but de les amener à prendre en compte le discours indirect libre, *sans le nommer*, puisqu'il leur faut, pour mener à bien la transposition, prendre en compte les paroles des personnages, quel que soit le discours utilisé (direct, narrativisé ou indirect libre).

Le travail est en trois temps : lecture individuelle ou magistrale de l'extrait, repérage de ce qu'il va falloir garder ou transformer, écriture. On voit bien que nous entendons « écrire d'abord » dans un sens large : nous inscrivant dans la logique de l'écriture d'invention, qui part d'un texte source, il était inévitable que l'on commence en fait par la lecture : reste que l'activité initiale des élèves des classes A est centrée sur l'écriture.

❷ **La deuxième activité** revient sur l'exercice de transposition, pour aider les élèves à identifier les différents types de discours. Elle consiste notamment à comparer un extrait du texte source et une transposition d'élève. À l'issue de ce travail, un cours est fait sur la notion, pour nommer les formes de discours rapportés (discours direct, discours indirect, discours indirect libre et discours narrativisé). Une fiche récapitulative des notions vues est ainsi élaborée par la classe.

❶-❷bis Les classes B et C ne débutaient pas la séquence d'apprentissage par l'écriture : celle-ci était remplacée par une longue lecture analytique de l'extrait de *L'Assommoir* qui était le texte source de l'écriture d'invention des classes A. Mais, comme en A, un cours est fait sur la notion à l'issue de ce travail.

❸ **La troisième activité** est prévue pour permettre aux élèves de consolider les apprentissages en cours : c'est une activité de repérage, sur un corpus de six textes, empruntés à la littérature, à la littérature de jeunesse ou à la presse ; il s'agit là d'un repérage formel.

❹ **La quatrième activité concerne** les effets du discours indirect libre : elle est à notre sens le moment crucial de la séquence, où l'on quitte une approche formelle pour aborder des problèmes de sens et d'interprétation. Je passe sur les démarches mises en œuvres dans cette activité, qui doit se clore par un bilan sur les effets du discours indirect libre identifiés par la classe au cours de la séance.

❺ **La cinquième et dernière activité** consiste en un travail d'écriture d'invention, mais sans référence à un texte effectif, seulement à un *genre*, la lettre. Les classes C n'effectuaient pas cet exercice.

**Les domaines de compétences visés par la séquence** sont de plusieurs ordres, puisqu'elle concerne la maîtrise par les élèves du discours indirect libre *en réception* comme *en production*, mais à deux niveaux de maîtrise : *consciente (métalinguistique)* ou *non consciente (épilinguistique)*<sup>6</sup>. Ce que le tableau suivant peut rendre synthétiquement :

6. Sur cette opposition entre *métalinguistique* et *épilinguistique*, cf. A. Culioli (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys et J.-É. Gombert (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

	Réception	Production
Niveau « épi »	❶ Perception de la polyphonie dans un texte comportant du discours indirect libre	❷ Utilisation intuitive du discours indirect libre pour faire entendre une autre voix que celle du locuteur
Niveau « méta »	❸ a) Repérage, identification du discours indirect libre, avec les différents niveaux d'analyse (marques linguistiques, prise en compte du contexte, frontières) b) Étude des effets produits par le discours indirect libre	❹ Utilisation consciente du discours indirect libre pour produire des effets

**Tableau 2. Domaines d'apprentissage visés**

La séquence concerne, ai-je écrit, la maîtrise du discours indirect libre par les élèves : ce qui veut dire qu'elle peut aussi bien se fonder sur elle (notamment quand il s'agit d'une maîtrise non consciente), que chercher à la construire (c'est le cas particulièrement pour l'approche métalinguistique).

Si l'on croise les tableaux 1 et 2, on peut voir les domaines d'apprentissage visés par chaque activité :

	Classes A	Classes B	Classes C
1 <sup>ère</sup> activité	❶ Réception <i>épi</i>	❸ Réception <i>méta</i>	
2 <sup>ème</sup> activité	❸ Réception <i>méta</i>		
3 <sup>ème</sup> activité	❸ Réception <i>méta</i>		
4 <sup>ème</sup> activité	❸ Réception <i>méta</i>		
5 <sup>ème</sup> activité	❹ Production <i>méta</i>		∅

**Tableau 3. Croisement des tableaux 1 et 2**

## 1.2. Les tests d'entrée et de sortie

Avant et après la séquence d'apprentissage, les élèves de toutes les classes ont subi des tests destinés à mesurer leur maîtrise du discours indirect libre. Les tests étaient évidemment les mêmes pour toutes les classes, quelle que soit la séquence d'apprentissage effectuée.

**Le test d'entrée** se compose de trois exercices, dont les objectifs sont complémentaires.

– L'objectif du premier exercice (5 minutes) est de voir si, en production, les élèves utilisent intuitivement du discours indirect libre ; ils ont à écrire deux textes qui font suite à deux lanceurs successivement écrits au tableau :

→ « Le sujet fut distribué et les élèves en prirent connaissance. Brisant le silence de la salle, Stéphanie se leva et prit la parole avec force. Elle était catégorique. Un devoir comme ça, c'était impossible de le faire en deux heures. »

→ « Au commissariat, lors de l'interrogatoire, Philippe répéta ce qu'il avait déjà dit : l'homme à l'imperméable gris sur la photo était bien celui qu'il avait croisé au café. »

– Le deuxième exercice (10 à 15 minutes) a pour objectif de voir si les élèves, en réception cette fois, perçoivent comme propos des personnages les passages au discours indirect libre. On leur distribue donc un texte extrait de *L'Assommoir* (reproduit ci-dessous en annexe 2) avec la consigne suivante :

Je vais vous distribuer un texte, vous allez le lire attentivement. Dans ce texte, il y a deux personnages, Gervaise et Coupeau. Quand vous aurez fini de le lire, je vais vous reprendre le texte, et, de mémoire, vous allez résumer par écrit ce que dit Coupeau.

– Le troisième exercice (15 minutes) est une activité de repérage, qui a pour objectif d'évaluer ce que les élèves connaissent éventuellement de la notion : ils doivent donc souligner distinctement dans un texte (extrait de *Pierrot* de Maupassant) les passages au discours direct, au discours indirect et à l'indirect libre (voir le texte reproduit en annexe 3).

**Le test de sortie** comprend lui aussi trois exercices, dont le deuxième et le troisième sont identiques à ceux du test d'entrée. Le premier est de même nature, mais légèrement différent dans la forme : il s'agit de quatre textes lacunaires, possiblement inducteurs de discours indirect libre (reproduits en annexe 1).

Une autre différence entre cet exercice et l'exercice correspondant au test d'entrée est la question « métacognitive » posée aux élèves, à l'issue de l'activité (avaient-ils utilisé du discours indirect libre ?), qui avait comme objectif de voir si s'installait un choix conscient du discours indirect libre.

**Les domaines de compétences visés par ces tests** sont, comme pour la séquence, divers : il s'agit là de mesurer la maîtrise par les élèves du discours indirect libre *en réception* comme *en production*, au niveau *métalinguistique* et *épilinguistique*. Ce que rend le tableau ci-dessous :

	Réception	Production
Niveau « épi »	Perception de la polyphonie d'un texte comportant du discours indirect libre ( <b>exercice 2</b> )	Utilisation intuitive du discours indirect libre pour faire entendre une autre voix que celle du narrateur
Niveau « méta »	Repérage, identification du discours indirect libre ( <b>exercice 3 + exercice 1b au test de sortie</b> )	∅

#### **Tableau 4. Objets des tests d'entrée et de sortie**

On se rend compte cependant, à la lecture de ce tableau, que la maîtrise métalinguistique du discours indirect libre en production n'a pas été mesurée, essentiellement en fait pour des raisons de faisabilité : il était particulièrement difficile, précisément, d'évaluer les *traces* de cet apprentissage-là.

### **1.3. Le corpus analysé**

Pour simplifier l'analyse que je me propose de faire dans cette étude exploratoire, je m'en tiendrai à un nombre restreint de résultats d'élèves, au nombre de 21. J'ai sélectionné ces élèves de façon un peu arbitraire, mais en tenant compte cependant de critères objectifs, selon leurs résultats aux tests d'entrée et de sortie. Ces élèves se répartissent en trois profils :

- profil 1 : les élèves ayant eu des résultats positifs à tous les exercices des tests d'entrée et de sortie ;
- profil 2 : les élèves ayant eu des résultats négatifs à tous les tests d'entrée et des résultats positifs à tous les exercices du test de sortie ;
- profil 3 : les élèves ayant eu des résultats négatifs à tous les exercices des tests d'entrée et de sortie<sup>7</sup>.

On pourra ainsi, par l'analyse de productions d'élèves aux profils fortement contrastés, mieux questionner la validité des indicateurs de réussite que nous avons choisis : tel est l'objectif de cet article.

## **2. LES TESTS D'ÉVALUATION : DE QUOI SONT-ILS LA TRACE ?**

Les tests d'évaluation ont été conçus pour permettre une analyse statistique minimale des résultats des élèves, afin de mesurer la différence entre les séquences d'apprentissage<sup>8</sup>. La question se pose donc de savoir si, par les exercices que nous proposons, nous pouvons mesurer efficacement la maîtrise du discours indirect libre par les élèves. Autrement dit, les indicateurs de réussite des élèves à ces tests ont-ils quelque validité ? Permettent-ils effectivement de repérer les traces de leur maîtrise (épi- ou métalinguistique) du discours indirect libre ? Je me propose d'analyser chaque exercice de ces tests pour tenter de répondre à cette question.

---

7. Il n'y a pas d'exemple d'élève ayant eu des résultats positifs aux exercices du test d'entrée et des résultats négatifs aux exercices du test de sortie.

8. Rappelons que ce ne sont pas ici ces résultats qui importent et que nous n'y revenons pas dans cet article : cf. ci-dessus, note 3.

## Exercice 1 : utilisation intuitive du discours indirect libre pour faire entendre une autre voix que celle du narrateur

Au test d'entrée, cet exercice consistait à continuer deux textes lanceurs, que nous avons reproduits plus haut (p. 146). Il s'agit clairement de textes lanceurs inducteurs de paroles de personnages, puisque celles-ci se font nettement entendre à la fin des textes. Le problème pour notre expérimentation est que rien n'interdit de continuer ce lanceur par une narration « pure » sans parole des personnages ou encore par du discours direct ou par du discours indirect libre (entre autres) : rien n'obligeait donc les élèves à écrire au discours indirect libre. Et c'est ce que nous voulions, puisque notre intention était d'évaluer la capacité à produire spontanément du discours indirect libre : il n'était donc pas possible, d'une manière ou d'une autre, de le suggérer.

Voici quelques exemples<sup>9</sup> de productions « réussies » (eu égard à la consigne explicite) au test d'entrée mais qui ne nous permettent pas de savoir si les élèves savent ou non utiliser spontanément du discours indirect libre, tout simplement parce qu'ils n'en utilisent pas, selon qu'ils poursuivent respectivement par une narration, du discours direct, du discours indirect ou du discours narrativisé<sup>10</sup> :

*Le sujet fut distribué et les élèves en prirent connaissance. Brisant le silence de la salle, Stéphanie se leva et prit la parole avec force. Elle était catégorique. Un devoir comme ça, c'était impossible de le faire en deux heures. Puis Stéphanie se rassit et se mit au boulot. Elle était dégoûtée, elle n'avait même pas envie de le faire à voir ses joues qui gonflaient tellement elle n'arrêtait pas de souffler [Maxence (2<sup>nde</sup> ; profil 3)].*

*Le sujet fut distribué et les élèves en prirent connaissance. Brisant le silence de la salle, Stéphanie se leva et prit la parole avec force. Elle était catégorique. Un devoir comme ça, c'était impossible de le faire en deux heures. Le professeur la regarda et lui cria : « Mademoiselle ! » Stéphanie lui dit : « Mais c'est impossible, un tel sujet, en deux heures de temps ! » [...] [Laura (3<sup>ème</sup> ; profil 2)].*

*Au commissariat, lors de l'interrogatoire, Philippe répéta ce qu'il avait déjà dit : l'homme à l'imperméable gris sur la photo était bien celui qu'il avait croisé au café. Il ajouta même qu'ils avaient pris un bus ensemble. La police lui dit alors que [...] [Jules (3<sup>ème</sup> ; profil 1)].*

*Au commissariat, lors de l'interrogatoire, Philippe répéta ce qu'il avait déjà dit : l'homme à l'imperméable gris sur la photo était bien celui qu'il avait croisé au café. Les agents l'emmenèrent encore une fois dans un bureau pour procéder à l'interrogatoire. Philippe ne voulait pas répéter ce qu'il avait vu [...] [Julien (3<sup>ème</sup> ; profil 2)].*

9. Dans toutes les citations de productions d'élèves, l'orthographe est rectifiée.

10. Ici, comme dans toutes les citations de productions d'élèves faites dans cet article, corrige les erreurs d'orthographe et de syntaxe.

Or le fait que, dans des textes de ce genre, les élèves n'utilisent pas du discours indirect libre *n'est pas le signe d'une non-maîtrise*. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un élève n'écrit pas, *ici*, du discours indirect libre, qu'il n'en a pas la maîtrise (non nécessairement consciente, rappelons-le).

C'est là un problème général de l'évaluation des compétences non strictement métalinguistiques : et c'est, soit dit en passant, ce qui explique assez logiquement que l'école favorise, dans les évaluations des élèves (notamment dans les questions de langue), des procédures déclaratives – où l'élève doit nommer ou exploiter un savoir identifié. Heureusement d'ailleurs : on peut s'interroger à juste titre sur les évaluations où l'on cherche à repérer des compétences qui ne sont pas identifiées dans un processus d'apprentissage. Ce danger guette, on le sait, certaines évaluations en français (dans des domaines qui concernent la maîtrise de compétences complexes, comme l'écriture ou la lecture, particulièrement aux niveaux scolaires supérieurs), mais on n'en est pas encore à concevoir des tests d'évaluation qui cherchent, comme celui de notre expérimentation, à percevoir un savoir-faire qui ne soit pas clairement identifiable par les élèves. Là se voit une différence nette entre une situation d'évaluation ordinaire et cette évaluation expérimentale : un élève qui n'utilise pas du discours indirect libre n'échoue pas au test ; simplement il ne nous donne pas d'information sur sa compétence épilinguistique. Et c'est le test qui est à mettre en cause, pas l'élève !

Ce test n'est cependant pas mauvais en soi : en effet, la présence de discours indirect libre est bien le signe de cet usage spontané et si l'élève écrit du discours indirect libre, on est en droit, positivement, de dire qu'il sait le faire... Pourtant, deux faits relativisent encore cette affirmation :

– on peut discuter de l'induction engendrée par le lanceur d'écriture : finalement, se couler dans un texte déjà écrit peut entraîner une écriture *au fil de la plume*, qui certes contient du discours indirect libre mais comme par un engendrement spontané ;

– on peut ajouter plus généralement qu'écrire du discours indirect libre dans ces conditions de test ne fait jamais que garantir que l'on sait écrire du discours indirect libre *dans ces conditions de test* ! Mais c'est là précisément le propre de tout test expérimental ou... scolaire, qui interroge la possibilité même d'une trace incontestable d'un savoir ou d'un savoir-faire.

D'autant que, sur un sujet aussi labile que le discours indirect libre, notre propre interprétation des productions d'élève est sujette à caution. En effet, on peut légitimement se demander, à la lecture de certaines copies, si l'élève donne à entendre la parole d'un personnage ou celle du narrateur. Pour prendre un seul exemple :

*Au commissariat, lors de l'interrogatoire, Philippe répéta ce qu'il avait déjà dit : l'homme à l'imperméable gris sur la photo était bien celui qu'il avait croisé au café. **Il ne pouvait pas passer inaperçu : un homme de cette corpulence correspond le plus souvent à un catcheur et comme Philippe était un passionné de ce sport, il l'a tout de suite remarqué*** [Priscilla (2<sup>nde</sup> ; profil 2)].

La proposition qui suit immédiatement le lanceur peut être considérée comme du discours indirect libre, mais le passage au présent dans la dernière proposition semble indexer tout le discours à la voix du narrateur, non du personnage. Si cela se discute, nous n'avons précisément retenu comme réalisation de discours indirect libre que les passages *indiscutables*.

Dans les cas d'ambiguïté, ce n'est pas le test qui est en cause, ni l'élève évidemment, mais c'est cette fois l'objet d'apprentissage lui-même, puisque c'est bien une des caractéristiques du discours indirect libre de faire parfois douter de l'origine du discours.

Tout cela interroge le test d'expérimentation que nous avons mis en œuvre : en effet, pour tester la validité de notre hypothèse générale (qui déterminait notre séquence expérimentale), nous avons comparé les tests d'entrée et de sortie de tous les élèves et nous avons considéré comme « progrès » le fait qu'un élève emploie du discours indirect libre au test de sortie alors qu'il n'en avait pas utilisé au test d'entrée<sup>11</sup>. Mais s'agit-il vraiment d'un progrès ? Évidemment non, si l'on considère qu'écrire du discours indirect libre n'est pas nécessaire aux tests proposés : tout au plus peut-on dire que les élèves en question se sont imprégnés du discours indirect libre durant la séquence et ont finalement répondu comme l'enseignant le souhaitait... Là encore, c'est une caractéristique assez courante de toute évaluation scolaire et de tout test expérimental<sup>12</sup>.

### **Exercice 1b (test de sortie uniquement) : déclaration d'utilisation du discours indirect libre dans les textes produits par les élèves**

Au test de sortie de l'expérimentation, les élèves avaient à faire un exercice de même nature, quoiqu'un peu différent – dont je n'ai pas donné d'exemple pour ne pas alourdir l'article. Mais, au test de sortie, contrairement au test d'entrée, les élèves avaient à déclarer, *après coup*, s'ils avaient ou non utilisé du discours indirect libre dans leurs productions. Il va de soi que, comme pour le test d'entrée, les élèves, dans la consigne explicite, n'étaient pas tenus d'utiliser du discours indirect libre. Mais ce qui nous importait dans cette nouvelle question était leur capacité à percevoir, dans leur propre production, la présence ou l'absence de discours indirect libre. Quatre solutions étaient donc possibles, que j'illustre d'un exemple à chaque fois (ce qui me permet de citer les quatre textes lanceurs)<sup>13</sup> :

❶ L'élève déclare avoir utilisé du discours indirect libre et en a effectivement utilisé :

---

11. C'est d'ailleurs ce qui m'a permis, comme on l'a vu plus haut (p. 146), de déterminer des *profils* d'élèves pour constituer le corpus analysé dans cet article.

12. Sans compter que les tests d'entrée et de sortie n'étaient pas de même nature et que la réussite plus grande des élèves dans le test de sortie tient peut-être au seul exercice et non à une plus grande aptitude des élèves à employer spontanément du discours indirect libre.

13. Je mets en italique le texte d'auteur qui encadrait la production de l'élève et en gras cette dernière. On trouvera en annexe 1 les extraits d'auteurs utilisés.

*J'avais 11 ans quand ma seule et unique grand-mère fut hospitalisée au CHR de Lille. Chaque jour j'appréhendais le retour de ma mère du CHR. Je craignais de savoir de quoi souffrait ma grand-mère.*

**Peut-être était-elle atteinte d'un cancer ou de ces maladies que l'on attrape avec l'âge ou alors son vieux cœur était devenu trop fragile. Impossible de savoir.**

*Toutes ces questions me hantaient l'esprit et je n'espérais qu'une seule chose, pouvoir serrer ma grand-mère comme je pouvais le faire avant.*

[Priscilla (2<sup>nde</sup> ; profil 2)].

② L'élève déclare n'avoir pas utilisé de discours indirect libre et n'en a effectivement pas utilisé :

[...] Matilda était atterrée. **Elle demanda alors :**

**– Pourquoi cette pièce est si sombre et si désordonnée ? On pourrait la décorer qu'en pensez-vous ? En tout cas, pour un salon, c'est pas très gai. C'est peut-être que vous n'avez pas d'argent ? Oh, excusez-moi, je n'aurais pas dû être aussi indiscrete en posant cette question.**

*Mlle Candy posa le plateau sur l'une des caisses retournées.*

[Julien (3<sup>ème</sup> ; profil 2)].

③ L'élève déclare avoir utilisé du discours indirect libre alors qu'il n'en a pas utilisé :

*Ils parlaient de Lantier, Gervaise ne l'avait pas revu ;*

**Coupeau lui demanda si Lantier l'avait bien laissée seule avec ses deux enfants. Elle hocha la tête. Puis, à son étonnement, il la demanda en mariage. Mais elle refusa.**

*Et elle disait ces choses en femme résolue, ayant son plan de vie bien arrêtée, tandis que Coupeau, qui ne lâchait pas son désir de l'avoir, plaisantait, tournait tout à l'ordure, lui faisait sur Lantier des questions très crues, si gaieusement, avec des dents si blanches, qu'elle ne pensait pas à se blesser.*

[Jimmy (2<sup>nde</sup> ; profil 2)]

④ L'élève déclare n'avoir pas utilisé de discours indirect libre alors qu'il en a en fait utilisé :

*Emma se répétait :*

« Pourquoi, mon Dieu, me suis-je mariée ? »

*Elle se demandait s'il n'y aurait pas eu moyen, par d'autres combinaisons du hasard, de rencontrer un autre homme ; et elle cherchait à imaginer quels eussent été ces événements non survenus, cette vie différente, ce mari qu'elle ne connaissait pas.*

**Pourquoi ! Pourquoi les choses comme ça n'arrivaient qu'à elle ! Sa vie était un enfer ! Sa vie était totalement ratée. Cette vision de la vie qu'elle se faisait n'était pas celle qu'elle vivait aujourd'hui.**

*Mais elle, sa vie était froide comme un grenier dont la lucarne est au nord.*

[Laurine, 3<sup>ème</sup> ; profil 2]

Pour nous, les deux premiers cas sont équivalents et signalent une maîtrise de l'objet, les deux derniers sont aussi équivalents et signalent une moins bonne maîtrise de l'objet enseigné.

Les *traces* d'apprentissages que nous cherchons ici ne sont pas les mêmes que dans la production du discours indirect libre par les élèves : comme le montrait le tableau 4 ci-dessus (p. 147), l'exercice d'écriture se situait au niveau épitextuel et voulait vérifier si les élèves utilisaient intuitivement du discours indirect libre ; la question posée se situe au niveau métatextuel et veut vérifier si les élèves identifient le discours indirect libre dans leur propre production, *après coup*. C'est ce qui peut expliquer assez naturellement l'écart entre certaines réalisations effectives et le discours que les élèves tiennent sur elles.

D'avantage que dans l'exercice d'écriture, dont j'ai assez décrit ci-dessus les problèmes qu'il pose, on peut plus facilement voir, dans les réponses à la question posée après coup, les traces effectives d'un apprentissage : les élèves savent ou non dire s'ils ont utilisé du discours indirect libre. C'est la confirmation de ce que j'écrivais plus haut, ces traces sont plus faciles à observer quand on est dans le domaine du *méta*.<sup>14</sup>

Mais un tel exercice fait une fois encore apparaître la complexité de la tâche de l'évaluateur, quel qu'il soit, quand il veut, par un protocole spécifique, *tracer* (au sens de *pister*) les apprentissages des élèves. En effet, dans la mesure où les élèves étaient invités à dire s'ils avaient utilisé du discours indirect libre dans leurs écrits, ils devaient indiquer les raisons de leur choix. Or les justifications qu'ils apportent complexifient considérablement la tâche de l'évaluateur. Prenons un exemple typique, celui de David (3<sup>ème</sup> ; profil 2), dont voici deux réponses qu'il donne :

Texte 1 : oui, j'ai utilisé du discours indirect libre car ce sont des pensées.

Texte 2 : non, je n'ai pas utilisé du discours indirect libre car ce sont des paroles.

Notons qu'il ne se trompe pas sur certains aspects de son analyse : il a effectivement utilisé du discours indirect libre dans le texte 1 et il n'en a pas utilisé dans le texte 2 ; par ailleurs, le texte 1 rend compte effectivement des pensées du personnage et le texte 2 de paroles. Mais la justification qu'il donne de son choix d'utilisation du discours indirect libre fait apparaître, semble-t-il, une *erreur* dans sa conception de l'objet, erreur assez fréquente d'ailleurs, qui se retrouve dans nombre de productions d'élèves et particulièrement dans le bilan final qu'ils font de ce qu'ils ont appris (voir ci-dessous, troisième partie). Notre séquence voulait précisément éviter cette projection de la distinction pensées/paroles sur l'opposition entre d'un côté discours direct et discours indirect et de l'autre discours indirect libre, puisque nous avons fait travailler les élèves sur des textes où des pensées *et* des paroles sont au discours indirect libre et que nous avons prévu un exercice spécifique pour faire

---

14. Même si se pose ici la question de savoir si l'élève est à même d'analyser sa propre production. Reconnaître si l'on a utilisé du discours indirect libre dans son propre écrit n'est pas la même chose que reconnaître du discours indirect libre dans le texte d'un autre. C'est pourquoi nous avons cherché à repérer par un exercice spécifique la capacité des élèves à reconnaître du discours indirect libre dans un texte d'auteur (c'est l'exercice 3 des tests d'entrée et de sortie). Et une comparaison systématique entre les réponses des élèves aux deux exercices serait une source d'information sur les différences entre auto- ou hétéro-reconnaissance. Mais c'est là une question qui dépasse le cadre de cet article.

percevoir ce fait... Peine perdue : de nombreux élèves, en fin de séquence, continuent, dans leur discours sur l'objet, de réserver le discours indirect libre aux pensées des personnages, les autres formes de discours rapporté concernant leurs paroles<sup>15</sup>.

Mais revenons donc à David : sa réponse indique-t-elle vraiment une erreur ? Finalement, mon interprétation n'est-elle pas elle-même influencée par ce que je sais de cette erreur souvent faite par les élèves ? Quand David écrit : « oui, j'ai utilisé du discours indirect libre car ce sont des pensées », puis-je être certain que c'est cette erreur-là qu'il fait ? Ne veut-il pas dire plutôt que, quand il s'agit de rendre compte des pensées d'un personnage, le discours indirect libre est un moyen textuel simple et efficace ? Il ne ferait alors que reconnaître la spécificité du discours indirect libre, que Dorrit Cohn a bien observée, quand elle signale qu'il permet un traitement satisfaisant de la verbalisation de la pensée :

Le rapport entre les mots et la pensée reste implicite, ce qui permet au monologue narrativisé [le discours indirect libre pour Dorrit Cohn] de maintenir les mouvements de conscience du personnage dans une semi obscurité très caractéristique, à la limite même de la verbalisation, ce que ne saurait accomplir la citation directe. [Dorrit Cohn (1978/1981) *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil, p. 125]

Dans cette optique, on peut se demander si David n'a pas tout simplement utilisé le discours indirect libre pour rendre les pensées et le discours direct pour rendre les paroles, avec cette intention de trouver les moyens textuels les plus efficaces respectivement. Et, d'ailleurs, c'est peut-être le cas de la plupart des élèves quand ils affirment que le discours indirect libre *sert à rendre les pensées* : leur expression est sans doute maladroite (et, en l'état, fautive), mais elle contient peut-être précisément une *trace d'apprentissage*, comme c'est souvent le cas des erreurs quand on les analyse attentivement. Parler d'erreur est même abusif finalement : car ce qui est *faux*, c'est la *formulation* du savoir, qui n'obéit pas à ce qui est attendu, alors que le savoir lui-même est peut-être acquis. Se pose assurément un autre problème, bien plus général que ce qui est ici analysé : le malentendu didactique qu'engendre toute production de *savoir déclaratif*, qu'il est trop tentant, mais sans doute abusivement, de considérer comme la *trace* d'un savoir effectif...

De la même manière, on peut interroger les traces que nous pouvons observer dans les réponses de Jules (3<sup>ème</sup> ; profil 1) :

Texte 1 : Oui, car dans le texte on emploie l'imparfait.

Texte 2 : Oui, car la phrase d'avant est au discours indirect libre.

Texte 3 : Oui, car ce sont des pensées.

Texte 4 : Oui, car ça se passe à une date ultérieure.

Les réponses de Jules sont étranges à première vue. Mais après tout, elles ne font finalement que dire les *intentions* (d'ailleurs reconstruites après coup, sans doute) d'un auteur dans ses choix textuels, ce qui donne finalement peu d'informations sur les savoirs construits. Si l'on comprend de façon restrictive ses

---

15. Sur ce point, cf. B. Daunay (2004b), « Écriture d'invention et apprentissage du discours indirect libre », *Pratiques* n° 123-124, *Dialogisme et Polyphonie*, Metz, CRESEF.

justifications, peu de traces d'apprentissage sont visibles : l'imparfait peut évidemment être utilisé indépendamment du discours indirect libre (texte 1) ; le fait qu'une phrase soit au discours indirect libre n'implique pas que tout le texte doit réaliser cette forme de discours rapporté (texte 2), le discours indirect libre n'est pas censé rendre compte des seules pensées des personnages (texte 3) ; la chronologie n'a rien à voir avec le choix d'une forme de discours rapporté (texte 4).

Mais si on analyse ses réponses de façon positive, on voit apparaître des traces de savoirs réels :

– le discours indirect libre a bien une solidarité étroite avec l'imparfait<sup>16</sup> et il était intéressant pour lui, dans ce texte, de laisser en arrière plan les pensées du personnage comme les faits narrés ;

– son choix d'écriture correspond bien à la logique de l'exercice, puisque les lanceurs d'écriture étaient précisément au discours indirect libre pour faciliter la production possible de discours indirect libre ;

– comme on l'a vu plus haut, le discours indirect libre est un moyen efficace de permettre la verbalisation des pensées ;

– c'est le même phénomène qui est à l'œuvre dans sa dernière réponse : « les mouvements de conscience du personnage » (pour reprendre l'expression déjà citée de Cohn) se jouent de la chronologie linéaire et, de fait, le discours indirect libre est un moyen judicieux de rendre compte de l'écart entre un temps pensé (par le personnage) et le temps raconté (par le narrateur).

Autrement dit, dans cette interprétation, les choix d'écriture et leur justification reposent sur des savoirs très réels, même s'ils sont précisément d'une telle complexité qu'on ne saurait attendre de l'élève qu'il les explicite totalement. Ce qui est en jeu ici, une fois de plus, est la possibilité de repérer des traces d'apprentissage dans un discours métatextuel : on retrouvera ce problème en troisième partie de cet article.

## **Exercice 2 : perception intuitive du discours indirect libre dans un texte d'auteur**

Le deuxième exercice (identique aux tests d'entrée et de sortie) voulait voir si les élèves, en réception cette fois, percevaient comme propos des personnages les passages au discours indirect libre. C'est un test assez classique de rappel, puisque les élèves, après lecture d'un texte (extrait de *L'Assommoir* – reproduit en annexe 2), doivent en restituer une partie.

Notre manière de savoir si oui ou non les élèves perçoivent le discours indirect libre comme discours rapporté est assez simple : il suffit que les élèves reproduisent, comme ils le veulent, des mots présents dans les passages au discours indirect libre du texte de Zola, à savoir ces deux passages :

---

16. L'usage de l'imparfait, signale B. Cerquiglini (« Le style indirect libre et la modernité », *Langage* n° 73, 1984, p. 14), est le point de départ de la « découverte » du DIL au XIX<sup>e</sup> siècle, et il domine dans le roman réaliste. Cerquiglini ajoute : « Nous ferons l'hypothèse que cet usage temporel est la spécificité du style indirect libre "moderne" ; il en marque la naissance et le déclin. »

– Non, non, il n'était pas malade. Il pleurait depuis deux heures, en haut, dans sa chambre ; il pleurait comme un enfant, en mordant son oreiller, pour ne pas être entendu des voisins. Voilà trois nuits qu'il ne dormait plus. Ça ne pouvait pas continuer comme ça.

– C'était tout réfléchi. Il était descendu parce qu'il avait besoin de passer une bonne nuit. Elle n'allait pas le laisser remonter pleurer, peut-être ! Dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus, elle pourrait se coucher tranquillement. Il voulait simplement lui entendre dire oui. On causerait le lendemain.

Je me propose de m'arrêter, pour cet exercice, sur les élèves de profil 2 de mon corpus, autrement dit ceux qui ont eu un résultat négatif au test d'entrée et un résultat positif au test de sortie (cf. ci-dessus, p.147).

Nom	Classe	Test d'entrée	Test de sortie
Benjamin	3 <sup>ème</sup>	Coupeau dit qu'il va se marier avec Gervaise et qu'il est sérieux.	Coupeau dit qu'il n'est pas malade, il demande à Gervaise si elle veut se marier avec lui, qu'il a déjà pris sa décision et que ce n'est pas une blague.
David	3 <sup>ème</sup>	Le personnage de Coupeau dit qu'il veut se marier avec Gervaise.	Coupeau dit à Gervaise qu'il était pâle pas parce qu'il était malade mais parce qu'il venait de pleurer dans sa chambre comme un enfant. Il dit à Gervaise qu'il veut l'épouser. Il dit aussi qu'il voulait passer une bonne nuit et qu'il voulait simplement l'entendre dire « oui ».
Jimmy	2 <sup>nde</sup>	« Écoutez, Madame Gervaise, il faut en finir, n'est-ce pas ? Nous allons nous marier ensemble, moi je veux bien » dit Coupeau à Gervaise, pratiquement en se replongeant dans ses larmes.	« Écoutez, Madame Gervaise, il faut prendre une décision. Je veux que nous nous mariions tous les deux. Je ne veux plus passer de nuit sans dormir et à pleurer. Je veux me marier avec vous. C'est décidé. »
Julien	3 <sup>ème</sup>	Coupeau dit qu'il en a assez. Il va se marier avec Gervaise.	Il dit à Gervaise d'écouter. Il lui a encore dit qu'ils allaient se marier ensemble. Il lui dit qu'il était décidé. Il lui dit aussi que si elle dit oui, il ne la tourmenterait plus et qu'elle pourrait dormir.
Laura	3 <sup>ème</sup>	Coupeau dit qu'il est décidé à se marier avec Gervaise.	Coupeau dit à Gervaise de l'écouter et qu'il fallait en finir. Il lui dit qu'il voulait se marier avec elle et qu'il était bien décidé. Il lui dit qu'il était descendu pour passer une bonne nuit et il lui dit que dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus et qu'elle pourrait aller se coucher, qu'ils en parleraient le lendemain.

Laurine	2 <sup>nde</sup>	Coupeau dit à Gervaise que la réponse pour le mariage est oui, mais Gervaise lui dit qu'elle n'a jamais fait une demande de mariage.	Coupeau dit à madame Gervaise d'en finir, de se marier avec lui, il dit qu'il est sérieux, il dit qu'il est décidé et lui demande de réfléchir. Il veut réellement se marier avec elle et le lui avoue. Il dit aussi qu'il n'est pas malade, il pleurerait comme un enfant et mordait son oreiller pour ne pas que les voisins l'entendent, il ne dormait plus depuis trois nuits. Il est descendu pour pouvoir passer une bonne nuit et il ne remontera pas tant qu'elle ne lui aura pas dit oui.
Noémie	3 <sup>eme</sup>	Coupeau dit qu'il veut en finir, qu'il est décidé, il veut se marier avec Madame Gervaise.	Coupeau dit qu'il est décidé, qu'il veut se marier, qu'il voulait simplement entendre Gervaise dire oui et qu'ils causeraient le lendemain.
Priscilla	2 <sup>nde</sup>	Il était là, sanglotant devant Mme Gervaise et il lui demanda si elle voulait bien l'épouser.	« Non, Gervaise, je ne suis pas malade. C'est juste que j'en ai assez de sangloter comme un enfant en mordant mon oreiller pour ne pas me faire entendre, mais cette fois, c'est décidé, nous allons nous marier... »
Thibaut	2 <sup>nde</sup>	Écoutez, Madame Gervaise, nous allons nous marier, je suis décidé, je veux en finir.	Coupeau dit : - Non, non, il n'était pas malade, il pleurerait depuis trois nuits. - Écoutez, madame Gervaise, nous allons nous marier, moi je veux bien, je suis décidé. - Non, c'est sérieux cette fois-ci. - Réfléchissez, je vous en prie. - Dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus.

Comme j'ai choisi de reproduire les écrits des élèves « en progrès » sur cet exercice, on voit bien que dans le test d'entrée, ce sont essentiellement les paroles au discours direct qui sont reproduites (avec, parfois, mais c'est sans incidence dans notre analyse, des passages de narration). Cela est-il un indicateur assez sûr de la non-perception du discours indirect libre comme discours rapporté ? On peut le poser, mais il faut tout de même ici évoquer le problème méthodologique connu concernant les tests de rappel : rien ne dit qu'à la lecture du texte de Zola, les élèves n'aient pas perçu le discours indirect libre comme rapportant des paroles de Coupeau ; simplement, en rappel, ils ne le notent pas... Là encore se vérifie le problème des *traces* des savoirs implicites des élèves : il existe peut-être un écart entre le temps de la lecture et le temps du rappel. On le vérifie chaque jour dans les classes : rappeler le contenu d'un texte peut donner lieu à des rendus inexacts, mais n'informe pas avec assurance sur la compréhension réelle du texte ; c'est le problème éternel des questions de compréhension : quand un élève répond mal à une telle question, on ne peut qu'en déduire qu'il ne sait pas *rendre compte* de sa compréhension, non qu'il n'a pas compris le texte. Or de quelles autres procédures dispose-t-on pour s'assurer de la compréhension d'un élève ? Les traces écrites sont bien souvent trompeuses !

De la même manière, si l'on peut considérer ici comme un progrès le fait d'avoir, dans le test de sortie, rendu des paroles de Coupeau au discours indirect libre, comment s'assurer que d'autres paramètres ne jouent pas ? D'une part, c'est la deuxième fois que les élèves font le même exercice ; d'autre part, ils ont eu à travailler durant la séquence sur plusieurs autres textes de Zola, dont la suite immédiate de cet extrait de *L'Assommoir*. C'est donc peut-être tout simplement leur mémoire du texte qui s'est améliorée et qui leur permet de mieux répondre à la consigne... Si l'on peut voir malgré tout une trace d'apprentissage réussi, qui amène

les élèves à mieux reconnaître du discours indirect libre comme discours rapporté, il ne faut cependant pas, en toute rigueur méthodologique, négliger ces paramètres.

Il serait intéressant d'analyser la manière dont les élèves, dans le test de sortie, répondent à la consigne mais cela nous ferait sortir du cadre de cet article ; contentons-nous d'observer les stratégies choisies par les élèves pour rendre le discours indirect libre :

– utilisation du discours indirect : « Coupeau dit qu'il n'est pas malade [...] » (Benjamin ; cf. David, Julien, Laura, Laurine, Noémie) ;

– utilisation du discours direct : « “[...] Je ne veux plus passer de nuit sans dormir et à pleurer” [...] » (Jimmy ; cf. Priscilla) ;

– utilisation du discours indirect libre : « [...] il pleurait comme un enfant et mordait son oreiller pour ne pas que les voisins l'entendent, il ne dormait plus depuis trois nuits. Il est descendu pour pouvoir passer une bonne nuit et il ne remontera pas tant qu'elle ne lui aura pas dit oui » (Laurine ; cf. Thibaut).

Là encore, une question bien embarrassante se pose : peut-on on considérer ces différentes stratégies comme des traces d'une différenciation des apprentissages des élèves ? Ainsi, utiliser le discours direct pour rendre compte du discours indirect libre est bien le signe que la dimension de discours rapporté de ce dernier est perçue, puisque les paroles sont clairement distinguées de la narration ; mais précisément, le fait que le discours indirect libre soit rendu par du discours indirect libre est peut-être une manière de rendre compte de cette collusion des voix dans la narration – ce qui expliquerait peut-être, mais rien n'est sûr, que Thibaut ait choisi de rendre compte des paroles de Coupeau par plusieurs formes de discours rapporté...

### **Exercice 3 : reconnaissance du discours indirect libre dans un texte d'auteur**

Le dernier exercice pose des problèmes spécifiques. Notre objectif avec celui-ci était de vérifier la maîtrise métalinguistique, en réception, de la notion de discours indirect libre : autrement dit, les élèves devaient souligner distinctement dans un texte (extrait de *Pierrot* de Maupassant – reproduit en annexe 3) les passages au discours direct, au discours indirect et au discours indirect libre.

Pourquoi ne pas nous être contentés de demander aux élèves de ne souligner que les passages au discours indirect libre ? Parce qu'en fait, nous pensions intéressant d'établir une saisie plus fine de la reconnaissance par les élèves des formes du discours rapporté : en effet, si un élève ne reconnaît pas comme tel le discours indirect libre, mais souligne les passages concernés comme du discours indirect (ou direct), il nous semblait important de le différencier de l'élève qui ne pointe pas du tout ce passage comme discours rapporté.

Le premier problème méthodologique tient au fait que nous avons besoin, pour mesurer les progrès des élèves, de faire faire ce même exercice au test d'entrée et au test de sortie. Or nous pensions légitimement (ce qui s'est vérifié) que les élèves, avant notre séquence, surtout en troisième, n'auraient pas une véritable connaissance du discours indirect libre. Il y a donc quelque chose d'un peu absurde à demander à l'élève de faire un travail pour lequel il n'est pas armé : mais c'était une condition

nécessaire pour vérifier les progrès des élèves dus à la séquence d'apprentissage elle-même.

Le deuxième problème méthodologique est plus important puisqu'il renvoie à la question des traces possibles des apprentissages visés. En effet, nous demandions aux élèves de souligner (dans des couleurs différentes) les passages au discours direct, au discours indirect et à l'indirect libre. Or il n'y a pas de passage au discours indirect (et c'était un choix volontaire pour ne pas multiplier les formes de discours rapporté)... Pourquoi alors le mettre dans les possibles ? En fait, comme je le disais plus haut, pour donner la possibilité aux élèves de noter comme discours rapporté tel passage au discours indirect libre, sans nécessairement le reconnaître comme tel. Mais, du coup, on voit bien le problème posé, puisque si l'on demande à l'élève de chercher du discours indirect, il y a des chances qu'il en trouve !

Inversement, le texte comprend des passages au discours narrativisé ; par exemple, dans ce passage, une phrase au discours indirect libre (en gras) est entourée de deux passages au discours narrativisé<sup>17</sup> :

Et elles s'épouvantaient pour l'avenir. **Comment dormir tranquilles maintenant !**

Le bruit du vol se répandit. Les voisins arrivèrent, constatèrent, discutèrent à leur tour ; et les deux femmes expliquaient à chaque nouveau venu leurs observations, et leurs idées.

Or nous n'avons pas proposé aux élèves de repérer les passages au discours narrativisé : c'était là encore pour leur simplifier la tâche, mais la conséquence est problématique, puisque ces passages au discours narrativisé, qui réalisent en partie la même collusion entre narration et voix du personnage que le discours indirect libre, pouvaient être perçus par les élèves comme du discours indirect libre.

Ce dernier problème méthodologique est assez simple à résoudre : il suffit de ne pas tenir compte, dans le comptage des soulignements des élèves, de ces passages ambigus. Quant au premier problème, il se résout en ne tenant pas compte des réponses des élèves concernant le discours indirect, sauf quand précisément il sert à désigner du discours indirect libre.

Certes, dira-t-on, le texte a été bien mal choisi et le test bien mal conçu : de tels problèmes méthodologiques ne se seraient pas posés si le texte avait mieux convenu et si les questions avaient été plus explicites. Admettons-le, mais disons tout de même que lorsque l'on veut travailler sur des textes réels et ne pas les trafiquer pour les besoins d'une cause didactique, on ne peut, sauf quasi-miracle, que se trouver confronté à de tels problèmes : et l'on sait que c'est une mésaventure fréquente de bien des manuels ou des enseignants qui se refusent à rédiger des petits textes *ad hoc*, que de trouver dans les textes qu'ils proposent aux élèves des problèmes parasites, sinon inattendus...

Ce qui m'intéresse davantage concernant cet exercice, et ce sur quoi je voudrais m'arrêter plus longuement, c'est la question du traitement des résultats. Une solution simple aurait été de ne compter que les passages de discours indirect libre reconnus

---

17. Encore qu'on puisse discuter de la nature du premier...

effectivement comme tels par les élèves. Mais alors, comment distinguer un élève qui n'aurait souligné *que* les passages au discours indirect libre et celui qui (exemple extrême, mais qui s'est réalisé) aurait souligné *tout le texte* ? Il fallait donc bien prendre en compte aussi les passages soulignés comme discours indirect libre alors qu'ils n'en étaient pas.

Ces contraintes, en effet, rendent particulièrement difficile de repérer, dans ce domaine, la trace réelle des apprentissages effectués, car comment savoir *le degré de maîtrise* de la reconnaissance métalinguistique des énoncés au discours indirect libre ? Nous avons fait finalement un choix, que voici.

– Nous avons compté les mots soulignés par l'élève. On se retrouve avec trois résultats :

- A : nombre de mots au discours indirect libre que l'élève repère effectivement comme tel ;
- B : nombre de mots au discours indirect libre que l'élève repère comme discours direct ou discours indirect ;
- C : nombre de mots que l'élève identifie comme discours indirect libre alors qu'ils n'en sont pas.

– Nous avons rapporté les soulignements aux nombres de mots concernés par chaque catégorie. En clair, comme il y a, dans le texte, 59 mots au discours indirect libre et 261 mots qui ne sont pas au discours indirect libre, il faut convertir A, B et C en pourcentages :

- A' : pourcentage de mots au discours indirect libre que l'élève repère effectivement comme tel ( $A \times 100/59$ ) ;
- B' : pourcentage de mots au discours indirect libre que l'élève repère comme discours direct ou discours indirect ( $B \times 100/59$ ) ;
- C' : pourcentage de mots que l'élève identifie comme discours indirect libre alors qu'ils n'en sont pas ( $C \times 100/261$ ).

– Enfin, au pourcentage A' (discours indirect libre souligné comme tel) il fallait déduire les autres pourcentages, B' et C'. Cependant, il ne nous a pas semblé suffisant de soustraire à A' la somme de B' et de C' : en effet, il nous semblait que B' était une erreur moins grave que C', puisque souligner du discours indirect libre autrement (c'est-à-dire en y voyant du discours direct et du discours indirect) était malgré tout le signe de la reconnaissance que le discours indirect libre relevait du discours des personnages et non de la narration. Aussi avons-nous opté pour le calcul suivant, où A, B et C sont en quelque sorte « coefficientés » :  $(A' \times 3) - B' - (C' \times 2)$ .

Pour autant, ce calcul n'est pas satisfaisant pour une raison au moins : on se rappelle qu'il nous semblait nécessaire de distinguer les élèves qui n'avaient pas repéré du tout les passages au discours indirect libre comme discours rapporté et ceux qui y avaient reconnu d'autres formes de discours rapporté (discours direct ou discours indirect) sans les identifier comme discours indirect libre. Or, précisément,

par ce calcul, nous pénalisons un élève qui aurait souligné tel passage au discours indirect libre par rapport à un élève qui ne l'aurait pas souligné<sup>18</sup>...

Mais on reconnaît là encore les difficultés réelles de vérification fine des savoirs des élèves : les traces des apprentissages dépendent bien souvent des choix d'évaluation que l'on fait – lesquels, pour peu qu'on les examine attentivement (ce qu'exige une situation expérimentale), se révèlent souvent fragiles !

### **En conclusion : de mauvais tests ?**

Cette partie voulait revenir, le plus honnêtement possible, sur les questions méthodologiques que pose l'expérimentation que nous avons mise en œuvre. C'est une loi du genre, si l'on veut donner à une telle enquête toute sa portée, de ne rien cacher des possibles biais qu'engendrent ses modalités d'effectuation. Mais il semble ne rester, à lire ce qui précède, que champ de ruines...

En fait, on voit bien que certains problèmes sont effectivement liés à des insuffisances (évitables ?) de notre protocole : mais la plupart sont *inhérents* à toute situation d'évaluation. Mesurer la maîtrise du discours indirect libre par les élèves se révèle une tâche d'une grande complexité : les instruments de mesure de cette maîtrise ne sauraient être, quel que soit le souci de rigueur méthodologique, absolument fiables, tant ils sont par nature imparfaits. Ce qui se vérifie ici, une fois de plus, est la difficulté de repérer, par les *traces* écrites des élèves, les *traces* réelles de leurs apprentissages (pour employer le mot dans les deux sens que nous lui avons donnés en introduction).

Et ce que je voulais mettre en valeur dans cette analyse, c'était le lien qu'il y avait entre ces problèmes que révèle une situation d'évaluation « scientifique » et les pratiques ordinaires de l'évaluation dans les classes. D'où une conclusion qui invite à la modestie de toute part : s'il est difficile en didactique, surtout dans des conditions « écologiques » et non de laboratoire, de mettre en œuvre une expérimentation qui donne des résultats parfaitement satisfaisants, il est tout aussi difficile de considérer qu'une évaluation dans les classes puisse être incontestable. Il est bon de se rappeler parfois que l'échec des élèves à des situations d'évaluation ne donne d'information sûre finalement que sur leur incapacité à répondre de façon satisfaisante à une évaluation... Cercle vicieux qui laisse souvent à l'extérieur de lui-même la question de l'apprentissage effectivement effectué.

### **3. LES BILANS DE SAVOIR : DES TRACES PERTINENTES ?**

La remarque précédente peut se faire aussi à propos d'un dernier travail que nous avons demandé aux élèves à la toute fin de la séquence (à l'issue du test de sortie). Il s'agissait d'une sorte de « bilan de savoir », sorte d'*interrogation écrite* avec la consigne suivante :

---

18. Ce problème sera résolu en fait dans la suite de notre traitement des données, puisque nous avons à notre disposition toutes les réponses des élèves.

Dites ce que vous avez appris sur le discours indirect libre.

On se rapproche ici davantage du travail d'une classe ordinaire, avec les difficultés de traitement d'un discours relativement libre sur une question. Notre groupe de recherche n'a pas encore traité ces bilans de savoir et je ne me propose pas de le faire ici, mais je voudrais interroger certaines productions d'élèves (les 21 de mon corpus) pour tenter de repérer les traces d'apprentissage qu'elles laissent entrevoir. Il s'agit donc d'une première approche méthodologique de notre corpus, dont il ne sera pas encore possible de tirer des conclusions, mais qui informent sur notre recherche en cours.

### Absence de trace

Benjamin, Christophe et Maurice ne répondent rien à cette question. Or je n'ai conservé dans mon corpus que les élèves qui avaient effectivement effectué toutes les tâches : ces trois élèves ont bien noté la question posée, mais n'ont pas répondu. Qu'en déduire ? Christophe, élève de troisième, appartient au profil 3, celui des élèves ayant eu des résultats négatifs à tous les exercices des tests d'entrée et de sortie (cf. ci-dessus, p.147) : il ne semble donc pas avoir progressé du tout grâce à la séquence d'apprentissage ; mais Benjamin et Maurice appartiennent au profil 2, celui des élèves qui ont progressé. L'absence de réponse de ces trois élèves ne peut donc pas être interprétée de la même manière. En classe, ils auraient tous les trois zéro à cette question, soit : mais que nous apprend cette absence de réponse ? De quoi peut-elle être la trace ?

Est-ce seulement une trace ? Certainement pas au même titre par exemple que cette réponse<sup>19</sup> :

J'ai compris le discours indirect et le discours direct mais le discours indirect libre je n'ai pas compris. [Samuel]

Samuel (élève de troisième) *semble* effectivement n'avoir pas compris le discours indirect libre : il n'a pas progressé au cours de la séquence et relève du profil 3. Mais l'expression de son incompréhension n'est-elle pas une trace de nature différente que l'absence de réponse ?

### Traces minimales

Voici deux réponses d'élèves :

J'ai appris un minimum de choses. Exemple : que le discours indirect libre ne dispose pas de *que, qui, qu'elle, qu'on*, etc. [Céline]

Sur le discours indirect libre c'est juste quand il y a du dialogue et il y a « que ». Et cela c'est un peu facile et difficile en même temps. [Samira]

---

19. Dans les citations qui suivent, je reproduis intégralement les réponses des élèves (en corrigeant, comme je l'ai fait jusqu'à maintenant, les erreurs de langue).

*Un minimum de chose ; c'est juste quand...* Chez ces deux élèves de troisième, cette trace minimale (selon leur propre jugement) semble correspondre aux apprentissages effectifs dans la mesure où elles relèvent toutes deux du profil 3, ce qui veut dire (si tant est que nos tests permettent de le déduire : je renvoie à la partie ci-dessus !) qu'elles n'ont pas progressé entre le test d'entrée et le test de sortie et que la séquence ne leur a pas servi à se construire un nouveau savoir sur la question du discours indirect libre, ramené du coup à la question de l'absence (chez Céline) ou de la présence (chez Samira) de conjonctions de subordination<sup>20</sup>... Mais lorsque une élève de troisième encore, qui relève du profil 2 (et qui semble donc avoir tiré bénéfice de la séquence), écrit :

Le DIL sert à rapporter les paroles ou pensées du personnage. [Laura]

en dit-elle plus ? Elle *pose certes explicitement* que le discours indirect libre relève du discours rapporté : de ce point de vue, son texte est plus satisfaisant que celui de Céline par exemple ; mais celle-ci, par son allusion à l'absence de conjonction de coordination, inscrit bien *implicitement* le discours indirect libre comme troisième terme de la triade en voie de constitution pour elle (discours direct/indirect/indirect libre). Et, du coup, elle en dit objectivement plus que Laura qui, pourtant, semblait par son propos avoir atteint un meilleur niveau d'abstraction par sa référence claire au concept de discours rapporté et (surtout ?) par la forme plus élaborée de sa réponse à la question. On entrevoit là le problème majeur (que traite Isabelle Delcambre dans ce numéro de *Recherches*) du lien ambigu et problématique entre la *trace écrite* et la *trace cognitive*.

Assurément plus élaboré, l'écrit suivant semble, de ce point de vue, plus satisfaisant scolairement parce que plus facile à interpréter : il combine en effet l'information explicite de l'appartenance du discours indirect libre à la catégorie du discours rapporté et certaines de ses caractéristiques formelles (même s'il ramène le discours indirect libre au rapport des pensées : cf. ci-dessus, p. 152) :

Ce que je sais sur le discours indirect libre c'est qu'il n'y a pas de guillemets, il n'y a pas de verbe introducteur de discours, il sert à exprimer des pensées.  
[Thibaut (3<sup>ème</sup> ; profil 2)]

Comparons, là encore, cet écrit à celui-ci :

J'ai appris à repérer une phrase au discours indirect libre. Ça sert à décrire les paroles d'une personne mais reportée autrement. [Laurine (3<sup>ème</sup> ; profil 2)]

Laurine donne moins d'informations, mais peut-on être sûr que c'est pertinent pour ce qui nous occupe, à savoir les traces des apprentissages ? On peut en effet supposer que, disant cela, elle ne juge pas utile de redire ce qui lui paraît évident et que Thibaut avait explicité... On connaît, en situation scolaire, la difficulté des élèves à sélectionner ce qui est pertinent dans un discours pour dire ce qu'ils savent : pour le formuler autrement, les traces qu'ils laissent ne sont souvent que l'image des

---

20. Je ne confonds pas absence et présence et je serais tenté de dire que Céline en sait un peu plus que Samira... Mais je ne suis pas sûr que l'on n'ait pas chez cette dernière un pur lapsus ou le résultat d'une difficulté de formulation de la même idée...

traces qu'ils croient devoir laisser... Et cette sélection est en soi un problème pour le lecteur évaluateur.

Pour conclure ce chapitre des traces minimales, je citerai cet écrit d'élève :

Le discours indirect libre m'a appris : la spontanéité et la vérité du texte.  
[Sandra (3<sup>ème</sup> ; profil 3)]

Dans un premier temps, cet écrit me laisse perplexe quant à ce que je pourrais en faire, tout simplement parce que je ne sais pas ce que l'élève a voulu dire (précisons au passage que j'ai corrigé en *spontanéité* le mot que l'élève a écrit : *spontabilité*). Mais, à y bien réfléchir, parmi toutes les traces minimales que nous avons lues, n'est-ce pas celle qui touchait finalement à l'un des aspects les plus cruciaux du discours indirect libre ? Celui de la *véracité* du rendu dans le discours, par une voix, d'une autre voix ? Certes, je sollicite l'écrit de l'élève : mais si je *trace* son apprentissage, n'est-ce pas ce qu'il convient de faire ? Un entretien avec cette élève aurait sans doute permis de vérifier ou d'infirmer cette lecture. Mais ce qui est certain, en l'occurrence, c'est que la trace la plus aberrante en apparence est *peut-être* celle qui contenait le plus de richesse... Malheur du pisteur – et du pisté !

### Listes homogènes

Plusieurs élèves répondent à la question sous forme de listes – homogènes, c'est-à-dire traitant d'un aspect seulement du discours indirect libre :

- Sur le DIL il y a un code de signes : , : « » -
  - On sait qu'il s'emploie à l'imparfait
  - On sait aussi qu'il est employé parfois au passé.
- [Jules (3<sup>ème</sup> ; profil 1)]

- Ponctuation
  - On ne sait pas qui parle vraiment.
  - Le temps des verbes.
- [Hélène (3<sup>ème</sup> ; profil 1)]

- Ponctuation (! , ?)
  - Les pronoms ne changent pas.
  - On ne sait pas toujours qui parle.
  - Le temps de verbes est le même que le récit.
- [David (3<sup>ème</sup> ; profil 2)]

La liste est souvent présentée comme un écrit pauvre : l'exigence de la *réponse rédigée* tient notamment à cette représentation-là. Or on observe ici que les trois élèves de troisième qui présentent clairement leur réponse sous forme de liste sont de « bons » élèves (du profil 1 – qui avaient compris l'essentiel avant la séquence, d'après nos tests – ou du profil 2 – qui ont progressé par le travail fait durant la séquence).

Ces listes, de fait, livrent des informations, même si ces dernières ne relèvent que d'une catégorie, en ce qu'elles sont essentiellement formelles : les trois élèves abordent la question de la ponctuation et du temps des verbes et David celle des pronoms. Le caractère fragmentaire de leur propos peut tenir au fait que, finalement, comme pour Laurine plus haut, ils ne jugent utile de n'écrire, conformément à la

consigne, que ce qu'ils ont effectivement appris de significatif sur la question. Concernant la ponctuation par exemple, si l'on voit bien (ou si l'on veut bien voir) ce que David veut dire<sup>21</sup>, est-on sûr qu'Hélène ne *veut pas dire* la même chose ou même Jules, qui dit précisément le contraire ?... Si je note une production d'élève, je peux difficilement considérer que Jules ou Hélène répondent justement. Mais si je veux m'informer de leurs apprentissages, la réponse est moins sûre.

Pour poser la question autrement : comment analyser ces réponses d'élèves pour savoir ce qu'il en est des apprentissages effectués ? Si l'on voit bien, *intuitivement*, que David en dit (sait ?) plus qu'Hélène, et que Jules fait des confusions (confusion dans le classement des temps du passé, confusion entre la ponctuation du discours direct et celle du discours indirect libre) que ne font pas les deux autres, comment en rendre compte *objectivement* ?

Une autre question se pose dans l'interprétation de la proposition d'Hélène et de David : « On ne sait pas (toujours) qui parle (vraiment) ». S'agit-il là d'un *savoir sur le discours indirect libre* ? Cette remarque des élèves pointe (de façon apparemment généralisante) une difficulté rencontrée lors de la lecture du discours indirect libre, mais s'agit-il ici d'un savoir sur la réception effective du lecteur ou sur un effet textuel ? La trace, là encore, est fuyante.

La liste peut, comme ci-dessus, s'exhiber comme telle, mais elle peut aussi se masquer dans une rédaction minimale. C'est le cas des écrits suivants, où l'on retrouve les mêmes informations que dans les précédents, et que je m'abstiendrai de commenter :

Le DIL n'a pas de verbes introducteurs, ni de mots subordonnants.

Il sert à exprimer les paroles et les pensées. On peut le repérer en changeant le temps des verbes et les pronoms.

Changement de pronoms : « Pourquoi elle ? Elle qui n'a jamais rien fait. »

et de verbes : « Pourquoi moi ? Je n'ai jamais rien fait. »

On le reconnaît aussi à la ponctuation, c'est-à-dire les points d'interrogation et d'exclamation.

[Julien (3<sup>ème</sup> ; profil 2)]

Le discours indirect libre est un discours où les paroles sont rapportées. Elles sont rapportées à la 3<sup>ème</sup> personne. Il n'y a pas de verbes introducteurs ni de mots subordonnants. Le temps du récit reste le même. Paroles et pensées se coordonnent bien. Il y a la présence d'un registre, soit familier ou soutenu, de point d'exclamation et d'interrogation (le doute). [Bertrand (3<sup>ème</sup> ; profil 1)]

Ça m'a permis d'apprendre qu'il y a plusieurs manières de faire parler quelqu'un sans mettre de dialogue dans le texte. D'apprendre aussi comment pouvoir faire des phrases qui veulent dire la même chose mais reformuler avec plus ou moins de ponctuation, changer les temps des verbes...

[Maxence (2<sup>nde</sup> ; profil 3)]

---

21. En reproduisant ces signes de ponctuation, il ne fait que désigner les signes qui accompagnent les « discordanciels de l'énonciation » (pour reprendre l'expression de Laurence Rosier, 1999, *Le Discours rapporté ; Histoire, théories, pratiques*, Paris-Bruxelles De Boeck-Duculot, p. 152), lesquels permettent précisément de situer dans le discours rapporté des passages qui ont par ailleurs les mêmes caractéristiques que la narration.

Je reproduis ci-dessous deux derniers extraits. Il s'agit de discours (plus ou moins) construits sur l'objet, non de listes. Mais ils sont, comme les autres, homogènes et ne mettent bout à bout (même si c'est dans un propos plus rédigé) que des aspects formels :

Dans le discours indirect libre, le narrateur cède la parole à un autre personnage sans le préciser. Ça peut être des paroles ou des pensées. Pour transformer le discours indirect libre en discours direct, il faut changer les pronoms et le temps des verbes. [Noémie (3<sup>ème</sup> ; profil 2)]

Le discours indirect libre est une sorte de discours différent du discours direct, indirect et narrativisé. Il s'utilise pour exprimer les pensées ou les paroles du personnage. Parfois, les paroles des personnages se mêlent avec les pensées du narrateur, dans ce cas il est difficile de saisir les paroles des personnages ; il faut essayer de transposer ce qu'on croit être des paroles en une scène de théâtre. Il est souvent entouré de discours indirect ou narrativisé. Pour nous aider à le localiser il y a des petits éléments avant ou après qui nous disent qu'à cet endroit il y a du discours indirect libre comme « Elle réfléchissait. » S'il y avait du discours indirect libre après, cela nous indique que nous sommes dans les pensées du personnage. Pour savoir aussi qui est ce qui parle ou pense ça il faut transposer mais aussi souvent changer la personne du pronom. [Jimmy (2<sup>nde</sup> ; profil 2)]

Là encore, il n'y a pas plus de remarque à ajouter à celles que j'ai faites concernant les listes reproduites ci-dessus, sinon que ces écrits, bien qu'ils obéissent davantage aux normes de l'écrit scolaire, ne donnent finalement pas plus d'informations que ces listes. Pourtant, on voit bien que la réponse de Jimmy serait certainement mieux reçue par un correcteur que celle de David : et l'on peut légitimement se demander (sans pouvoir répondre ici à cette difficile question) si ce qui serait noté ici ne serait alors pas une *trace d'apprentissage* mais l'adéquation à une norme scripturale bien spécifique, celle de l'interrogation écrite<sup>22</sup>.

### Listes hétérogènes

Certaines listes de cette nature se complexifient par leur contenu et deviennent hétérogènes. Si, dans les listes précédentes, il n'est pas sûr (mais cela, on l'a vu, pouvait se discuter) que soient traités d'autres aspects que les aspects formels, on a là au contraire mélange de divers aspects du discours indirect libre : aspects formels et problèmes d'interprétation.

J'ai appris que le discours indirect libre sert à rapporter des paroles ou des pensées d'un personnage sans verbe introducteur ni guillemets.  
On peut le reconnaître grâce à la ponctuation : exclamation, interrogation...  
Il peut exprimer les paroles de plusieurs personnages en même temps ex : (*L'Assommoir* de Zola). Les invités de la noce de Gervaise qui parlent de Mesbottes.

22. Cela dit, on peut aussi remarquer que la volonté de Jimmy d'écrire un vrai texte construit (c'est d'ailleurs le seul de mon corpus) l'amène à quelque obscurité dans la formulation, notamment celle de la deuxième partie de son texte.

Mais on peut aussi le confondre avec les pensées du narrateur.  
[Émilienne (2<sup>nde</sup> ; profil 1)]

Dans le discours indirect libre il n'y a pas de guillemets, de tirets, pas de conjonction ni de verbe introducteur. Le DIL sert à dire les pensées d'un personnage, il sert aussi à ne pas provoquer de rupture avec le récit, il permet au narrateur de comprendre le personnage, de garder la vivacité du personnage (exemple : « Il ne fourrait pas son nez dans les affaires des autres, il avait trop peur de le salir d'abord »).

Le DIL permet de changer quelque mots ou phrases d'un personnage afin de ne pas avoir une langue trop crue ou trop vulgaire (exemple : « Quand je suis sorti du bistro j'ai vu qu'on m'avait piqué ma bagnole » → « Quand il est sorti du café, il s'est aperçu qu'on lui avait volé sa voiture »).  
[Priscilla (2<sup>nde</sup> ; profil 2)]

Le discours indirect libre est proche du discours indirect.

Nous n'utilisons pas de guillemets, ni de tiret, ni de verbe introducteur, ni même de conjonction de subordination. Il suscite les mêmes changements de temps que du discours indirect.

On utilise la 3<sup>ème</sup> personne.

Il permet d'insérer des points de vue internes, d'apaiser le sens « cru » des mots, de permettre à l'auteur de ne pas totalement prendre en compte ou se décharger de ses opinions.

Il permet de faire entendre plusieurs voix, plusieurs énonciateurs.

Il permet également de fondre le discours du personnage dans les propos.

Le discours indirect libre peut avoir une fonction empathique.

Dans certains cas, il peut créer une distance entre le narrateur auteur et son personnage.

[Émilie (2<sup>nde</sup> ; profil 2)]

Ces listes ne font pas exactement la partition entre aspects formels et interprétatifs, mais on voit bien que ces deux objectifs de la séquence (et de ses contenus) sont ici clairement identifiés. J'ai reproduit en dernier la réponse d'Émilie parce qu'elle me semble la plus complète (on retrouve, chez Émilienne et Priscilla, certains des points abordés par Émilie, mais pas tous) et qu'elle permet apparemment de mieux voir apparaître les traces que l'on cherche des apprentissages construits.

On observe en effet assez clairement deux grands ensembles, que je reproduis (et traduis) schématiquement :

1. Aspects formels du discours indirect libre
  - solidarité entre discours indirect libre et discours indirect : pas de guillemets, ni de tiret ; mêmes changements de temps et utilisation de la 3<sup>ème</sup> personne ;
  - mais pas de verbe introducteur, ni même de conjonction de subordination.
2. Effets du discours indirect libre
  - il permet d'insérer des points de vue internes ;
  - il apaise le sens « cru » des mots ;
  - il permet à l'auteur de se décharger de ses opinions ;
  - il permet de faire entendre plusieurs voix, plusieurs énonciateurs ;
  - il permet également de fondre le discours du personnage dans les propos du narrateur ;
  - il peut avoir une fonction empathique ;

– dans certains cas, il peut créer une distance entre le narrateur-auteur et son personnage.

Or il se trouve que l'on retrouve là presque intégralement la structure (sinon les mots eux-mêmes) de la « fiche-outil » construite par la classe lors de la séquence<sup>23</sup>. Autrement dit : s'agit-il d'une trace d'apprentissage ou d'un résumé de mémoire d'une autre *trace*, celle du cours ? Là encore, dans ce genre d'écrits qui *déclarent* un savoir, il est difficile d'établir un lien sans ambiguïté entre le discours tenu sur un objet et le savoir acquis.

Ce serait plutôt dans la comparaison entre le discours magistral (ou construit collectivement par la classe) et le texte final que se verraient le mieux les traces de l'apprentissage effectif. Et, à la limite, ce sont les *écarts* entre les deux, donc finalement les *erreurs* de l'élève, qui seraient le plus parlant...

## CONCLUSION : QUELLES TRACES POUR UN APPRENTISSAGE ?

Cette analyse des bilans de savoir des élèves aboutit finalement à une conclusion prévisible : ce ne sont pas des *traces d'apprentissage* que l'on peut vraiment atteindre, mais des *discours*. Et si j'ai essayé d'interroger les écarts possibles entre les deux, une expérimentation de cette nature ou une pratique d'évaluation dans la classe ne peut, au bout du compte, que *faire avec* ces discours. Le pari qu'ils représentent en soi les traces d'un apprentissage est risqué, mais il est difficile, sauf situation particulièrement privilégiée, d'avoir accès à d'autres sources d'information sur les savoirs des élèves.

Et c'est finalement bien ce que vise l'école : amener les élèves à tenir sur les objets de savoir des discours lisibles, dont on pose *a priori* qu'ils disent le savoir. Or on aura remarqué que ma présentation des bilans des élèves va des moins normés au plus normés et que – ce n'est pas vraiment là un hasard – les élèves de troisième dominant au début, ceux de seconde à la fin<sup>24</sup>. Ce que fait le mieux apparaître cette analyse, ce ne sont pas tant les savoirs construits lors de la séquence, mais la progression des élèves, entre troisième et seconde, dans la maîtrise d'un discours scolaire normé...

C'est en ce sens que cette expérimentation se rapproche le plus d'une situation de classe ordinaire.

---

23. Cf. l'article de N. Denizot déjà cité (voir ci-dessus, note 2), qui présente une version initiale de cette fiche-outil (p. 115) et en décrit l'usage (p. 102).

24. On pourrait observer d'ailleurs, mais cela dépasse le cadre de cette investigation, que cette norme se révèle aussi dans la présentation du savoir : tendanciellement, les premiers textes, répondant strictement à la consigne (« Dites ce que vous avez appris... »), indexent le savoir à une appréhension personnelle (« Ce que je sais sur le discours indirect libre c'est [...] », alors que les derniers proposent plutôt une approche généralisante (« Le discours indirect libre est [...] »). De la même manière, il serait intéressant de noter les différences entre les discours métalinguistiques strictement descriptifs (qui analysent le discours indirect libre comme objet) et les discours *métaprocéduraux*, ceux qui engagent l'élève dans sa reconnaissance (on n'a pas d'exemple ici d'élève qui envisage sa production) : « On peut le repérer » ou « le reconnaître » ou « le transformer »...

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : TEXTES SUPPORTS DE L'EXERCICE 1 DU TEST DE SORTIE

#### Texte 1

J'avais 11 ans quand ma seule et unique grand-mère fut hospitalisée au CHR de Lille. Chaque jour j'appréhendais le retour de ma mère du CHR. Je craignais de savoir de quoi souffrait ma grand-mère.

[...]

Toutes ces questions me hantaient l'esprit et je n'espérais qu'une seule chose, pouvoir serrer ma grand-mère comme je pouvais le faire avant.

**Laurie (élève de 3<sup>ème</sup>)**

#### Texte 2

*[Gervaise, que Lantier a laissée seule avec ses deux enfants, rencontre Coupeau.]*

Ils parlaient de Lantier, Gervaise ne l'avait pas revu ;

[...]

Et elle disait ces choses en femme résolue, ayant son plan de vie bien arrêtée, tandis que Coupeau, qui ne lâchait pas son désir de l'avoir, plaisantait, tournait tout à l'ordure, lui faisait sur Lantier des questions très crues, si gaiement, avec des dents si blanches, qu'elle ne pensait pas à se blesser.

**Zola, L'Assommoir**

#### Texte 3

*[Matilda va prendre le thé chez Mlle Candy, sa maîtresse]*

– On va le prendre dans le salon, dit Mlle Candy en prenant le plateau et en quittant la cuisine par le petit tunnel obscur pour regagner la pièce de devant.

Matilda la suivit mais, sur le seuil du salon, elle s'arrêta, stupéfaite, ouvrant de grands yeux. La pièce était aussi exiguë et nue qu'une cellule de prison. La pâle lumière du jour qui l'éclairait venait d'une unique et étroite fenêtre sans rideaux. Il n'y avait pour mobilier que deux caisses de bois renversées qui servaient de sièges et une troisième qui tenait lieu de table. C'était tout. Les murs étaient blancs, mais d'une blancheur qui n'était pas celle de la peinture. Matilda y passa la main et sa paume se couvrit de poudre blanche. La pièce était simplement passée à la chaux comme une écurie, une étable ou un poulailler.

Matilda était atterrée.

[...]

Mlle Candy posa le plateau sur l'une des caisses retournées.

**Roald Dahl, Matilda**

#### **Texte 4**

Emma se répétait :

« Pourquoi, mon Dieu, me suis-je mariée ? »

Elle se demandait s'il n'y aurait pas eu moyen, par d'autres combinaisons du hasard, de rencontrer un autre homme ; et elle cherchait à imaginer quels eussent été ces événements non survenus, cette vie différente, ce mari qu'elle ne connaissait pas.

[...]

Mais elle, sa vie était froide comme un grenier dont la lucarne est au nord.

**Flaubert, *Madame Bovary***

### **ANNEXE 2 : TEXTE SUPPORT DE L'EXERCICE 2 DES TESTS D'ENTRÉE ET DE SORTIE**

Quand il fut entré, elle le crut malade, tant il lui parut pâle, les yeux rougis, le visage marbré. Et il restait debout, bégayant, hochant la tête. Non, non, il n'était pas malade. Il pleurait depuis deux heures, en haut, dans sa chambre ; il pleurait comme un enfant, en mordant son oreiller, pour ne pas être entendu des voisins. Voilà trois nuits qu'il ne dormait plus. Ça ne pouvait pas continuer comme ça.

« Écoutez, madame Gervaise, dit-il la gorge serrée, sur le point d'être repris par ses larmes, il faut en finir, n'est-ce pas ?... Nous allons nous marier ensemble. Moi je veux bien, je suis décidé. »

Gervaise montrait une grande surprise. Elle était très grave.

« Oh ! monsieur Coupeau, murmura-t-elle, qu'est-ce que vous allez chercher là ? Je ne vous ai jamais demandé cette chose, vous le savez bien... Ça ne me convenait pas, voilà tout... Oh ! non, non, c'est sérieux, maintenant ; réfléchissez, je vous en prie. »

Mais il continuait à hocher la tête, d'un air de résolution inébranlable. C'était tout réfléchi. Il était descendu parce qu'il avait besoin de passer une bonne nuit. Elle n'allait pas le laisser remonter pleurer, peut-être ! Dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus, elle pourrait se coucher tranquillement. Il voulait simplement lui entendre dire oui. On causerait le lendemain.

**Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II**

### **ANNEXE 3 : TEXTE SUPPORT DE L'EXERCICE 2 DES TESTS D'ENTRÉE ET DE SORTIE**

Madame Lefèvre était une dame de campagne, une veuve, une de ces demi-paysannes à rubans et à chapeaux à falbalas, de ces personnes qui parlent avec des cuirs, prennent en public des airs grandioses, et cachent une

âme de brute prétentieuse sous des dehors comiques et chamarrés, comme elles dissimulent leurs grosses mains rouges sous des gants de soie écru.

Elle avait pour servante une brave campagnarde toute simple, nommée Rose.

Les deux femmes habitaient une petite maison à volets verts, le long d'une route, en Normandie, au centre du pays de Caux. Comme elles possédaient, devant l'habitation, un étroit jardin, elles cultivaient quelques légumes.

Or, une nuit, on lui vola une douzaine d'oignons.

Dès que Rose s'aperçut du larcin, elle courut prévenir madame, qui descendit en jupe de laine. Ce fut une désolation et une terreur. On avait volé, volé madame Lefèvre ! Donc, on volait dans le pays, puis on pouvait revenir.

Et les deux femmes effarées contemplaient les traces de pas, bavardaient, supposaient des choses : « Tenez, ils ont passé par là. Ils ont mis leurs pieds sur le mur ; ils ont sauté dans la plate-bande. »

Et elles s'épouvantaient pour l'avenir. Comment dormir tranquilles maintenant !

Le bruit du vol se répandit. Les voisins arrivèrent, constatèrent, discutèrent à leur tour ; et les deux femmes expliquaient à chaque nouveau venu leurs observations, et leurs idées.

Un fermier d'à côté leur offrit ce conseil : « Vous devriez avoir un chien »

C'était vrai, cela ; elles devaient avoir un chien, quand ce ne serait que pour donner l'éveil. Pas un gros chien, Seigneur ! Il les ruinerait en nourriture. Mais un petit chien (en Normandie, on prononce *quin*), un petit freluquet de *quin* qui jappe.

Dès que tout le monde fut parti, madame Lefèvre discuta longtemps cette idée de chien. Elle faisait, après réflexion, mille objections, terrifiée par l'image d'une jatte pleine de pâtée.

**Guy de Maupassant, *Pierrot***