

L'expression des sentiments devant l'image en formation initiale des professeur.e.s de français : l'apprentissage de la subjectivité dans les productions écrites

The expression of feelings in front of the image in initial training of French teachers : learning subjectivity in written productions

Bénédicte Duvin-Parmentier, Université de Toulouse, PLH & SFR AEF, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

Les professeur.e.s en formation initiale ont éprouvé l'écriture professionnelle sous de multiples formes (mémoires, journaux d'apprentissages, écrits réflexifs...). En revanche, l'écriture créative et l'expression des sentiments semblent peu expérimentées, sans doute parce qu'elles dévoilent la singularité (autant physique que psychique) du spectateur. Le dispositif expérimental d'écriture et de réécriture que nous présentons ici mis en œuvre lors d'une formation optionnelle en lecture de l'image a visé à documenter comment la mise en mots des sentiments réinterroge la posture professionnelle. L'expression de la subjectivité, nourrie par les échanges intersubjectifs avec les textes des pairs et des écrivains (textes littéraires et critiques), a conduit à penser sa posture de sujet sensible en lien avec sa posture professionnelle.

Mots-clés : formation initiale, image, lexicque, dispositif didactique, écriture

Teachers, in their initial training, have experienced professional writing (memoirs, learning journals or reflective writing). On the other hand, creative writing and expression of feelings seems unusual, probably because this writing is too personal. The experience of writing and rewriting that we present here, implemented during an optional training in the image reading, aimed to document how the writing of feelings re-interrogates professional posture. The expression of subjectivity, nourished by intersubjective exchanges with the texts of peers and writers (literary and critical texts), led to thinking about his posture as a sensitive subject in relation with his professional posture.

Keyword : teacher training, image, lexicon, didactic, writing

Introduction

L'écriture professionnelle dans la formation des enseignants a été interrogée de façon récente par la didactique du français (Crinon et Guigue, 2006 ; Lord et Sauvaire, 2014). Outil cognitif, ce type d'écrit peut être appréhendé comme un mode de pensée conduisant à l'appropriation de compétences (Dufays et Thyron, 2004) et à la construction d'une identité et d'une posture professionnelles. Les formes scripturales des écrits professionnels correspondent à des normes sociales et, s'ils comprennent, dans leurs interstices, une dimension personnelle (Quatrevaux, 2002), ils n'ont pas vocation, contrairement au journal de lecteur ou au carnet de spectateur, à conserver traces des sentiments et des expériences sensibles qui traversent l'individu face à une œuvre d'art ou à une œuvre littéraire.

Écrire des textes créatifs pour exprimer ses sentiments devant l'image en formation initiale est donc un exercice périlleux pour les professeur.e.s de français. Chabanne (2013) souligne



toute la difficulté de croiser approches analytique et sensible qui conduit, de fait, à se questionner sur l'articulation entre posture personnelle et professionnelle, expériences sensibles et enjeux didactiques de la rencontre avec l'œuvre d'art (Deronne, 2011).

Nous présentons ici un dispositif en formation initiale visant à documenter comment l'expression des sentiments devant l'image est traduite dans des productions écrites créatives et analytiques par des professeur.e.s de français, et comment cette expression des sentiments entre en tension entre subjectivité, intersubjectivité, emprunts littéraires et critiques et posture professionnelle.

Cadre théorique : quelle place accorder à l'expression des sentiments devant l'image ?

Le « spectateur parlant » : rendre compte par le langage de la réception de l'œuvre d'art

Certains historiens et philosophes de l'art décrivent la rencontre avec l'œuvre d'art comme une fulgurance, tel D. Arasse (1976 : 10), pour qui les mots sont impuissants à traduire ce choc ineffable qui s'empare du spectateur, voire le paralyse, tant il est submergé par des émotions soudaines qui l'envahissent (Talon-Hugon 2004). Pour G. Didi-Hubermann (1990), le langage est alors remis en question, comme « interloqué et suspendu ». Wittengenstein (1965) incite toutefois à se départir de ce lieu commun consistant à croire à l'incommunicabilité de l'expérience esthétique.

La puissance expressive et la fonction émotive du langage (Paulin, 2007) peuvent en effet traduire subjectivité, sentiments et jugements esthétiques. C. Bally (1913 : 79) ou M. Collot (1997) soulignent ce rapport sensible au langage qui rend possible la mise en mots de la rencontre singulière avec l'image et des sentiments éprouvés devant elle. La question se pose donc de savoir comment traduire par les mots cette rencontre singulière.

La place de la fonction expressive et émotive en didactique du français langue première

En didactique du français langue première, l'expression des sentiments a surtout été travaillée à l'école et au collège où le lexique porte essentiellement sur les émotions primaires, moins abstraites et moins complexes à décrire (Grossmann, 2008). La place accordée à la fonction expressive et émotive du langage devant l'image et l'œuvre d'art y est secondaire. Certains chercheurs préconisent donc de privilégier un enseignement explicite du lexique des sentiments en le mettant en lien avec l'utilisation d'images, tels des dispositifs autour de l'album pour la jeunesse par exemple (Duvain-Parmentier, 2019), cette articulation entre lexique des sentiments et image en production écrite conduisant les élèves à décrire plus finement dans leurs récits les états mentaux des personnages (Branca-Rosoff, Reboul-Touré et Pagnier, 2008).

Présentation descriptive d'un dispositif de formation initiale à la lecture de l'image : écrire et réécrire dans les interstices de l'image

Constat : la place secondaire de l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité devant l'image

Les professeurs de français utilisent fréquemment des images (Claude, 2020). Ainsi, une enquête menée en formation initiale a montré que les enseignants, si l'on considère leurs

pratiques déclarées, privilégient une approche intellectuelle de l'image en vue de faciliter l'entrée dans la lecture littéraire. Ils n'accordent donc qu'une place secondaire, tant à l'expression de l'expérience personnelle, subjective et esthétique devant l'image (Duvion-Parmentier, 2020) qu'à celle d'une intersubjectivité au sein de la classe (Sauvaire, 2015). Pourtant, M.-J. Mondzain (2007) rappelle l'intérêt de considérer l'impact de l'image sur le spectateur et la singularité du regard qu'il porte sur celle-ci. M.-J. Mondzain ajoute que la capacité interprétative ne peut s'éprouver que dans l'intersubjectivité qui ne se partage que par la langue puisque tout spectateur est avant tout « un sujet parlant ».

Pratiquer l'écriture créative pour favoriser la subjectivité et l'intersubjectivité

En conséquence, il devient intéressant en formation initiale d'explorer des pratiques d'écriture subjectives (Galuzzo-Dafflon, 2014) et de questionner les mises en mots. Pour tenter de répondre à la question de la langue en lien avec l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité des sujets regardant et parlant, nous avons donc mis en œuvre un dispositif d'initiation à la lecture de l'image dans un module optionnel en histoire des arts proposé en formation initiale pour les professeurs de lettres et de philosophie à l'INSPE de Toulouse.

Présentation descriptive du dispositif en formation initiale

Le dispositif proposé a été mené auprès de 25 professeur.e.s stagiaires de lettres et 5 de philosophie en 2019 et s'est poursuivi en 2020 auprès de 20 professeur.e.s stagiaires de lettres et 10 de philosophie. Il vise à initier les participants à la lecture de l'image en lien avec la lecture littéraire. Cette formation se déroule sur 12 heures réparties en 4 modules de 3 heures. Chacun d'eux est organisé suivant le même schéma : découverte d'une image projetée suivie d'un temps d'écriture dans un carnet de spectateur où les écrits consignés peuvent côtoyer des images librement choisies par les professeur.e.s, lecture partagée des textes écrits et temps d'échange, lecture de textes littéraires ou de textes d'historien de l'art portant sur l'image regardée puis réécriture d'un nouveau texte portant sur la même image. Un écrit final vient clôturer la formation : il s'agit alors pour chacun d'exprimer ce que le passage par l'écriture a pu apporter dans la construction du regard, porté sur l'image.

Ce dispositif de va-et-vient entre lectures singulières, échanges entre pairs et lectures littéraires et critiques vise à documenter l'utilisation du lexique de l'expérience du sensible dans leurs productions écrites. Nous avons recueilli un ensemble de textes recueillis dans les carnets de spectateurs que nous avons classés en quatre catégories : 180 textes écrits à partir des images montrées en formation, 171 réécritures après lecture des textes d'auteurs, 250 textes portant sur les images choisies librement par les professeurs, 42 textes de témoignage en fin de formation portant sur ce que le dispositif a pu apporter d'un point de vue personnel et professionnel.

Dans le cadre de cet article, nous analysons six textes écrits par deux professeur.e.s et portant sur *La Raie* de Chardin, c'est-à-dire pour chacun d'eux un texte de découverte de l'image, une réécriture et un écrit de fin de formation.



Chardin, *La raie*, 1728, musée du Louvre

Les textes littéraires (Diderot, Sainte-Beuve, Proust, Ponge et Pautrel) et critiques (Tunstall, Lecercle, Rosenberg) choisis en association avec cette image décrivent, interprètent ou commentent le tableau de Chardin, déployant un éventail de procédés linguistiques, stylistiques ou poétiques pour traduire les manifestations physiques et psychiques du spectateur.

En ce qui concerne nos outils d'analyse, nous sommes partie des critères linguistiques (classes grammaticales, en particulier le nom et l'adjectif ; collocations ; métaphores et comparaisons) retenus par Cavalla (2015) pour évaluer les productions écrites portant sur des émotions chez des étudiants étrangers apprenant le français. Cependant, si cette méthodologie est utile pour des textes mettant en scène des émotions primaires, elle ne permet pas de rendre compte des effets stylistiques présents dans les textes des professeur.e.s. Nous avons donc procédé à des ajustements en prenant en compte d'autres éléments, tels la ponctuation à valeur modale (Serça, 2012 ; Dürrenmatt, 2015) et la construction syntaxique dans ses usages particuliers ou poétiques (Cahné, 1997 ; Valetopoulos et Nita, 2017). Enfin, il a fallu considérer les traces des textes littéraires et critiques qui ont infusé dans la seconde version sous forme d'emprunts créatifs (Maurel-Indart, 2012), des emprunts qui masquent moins les émotions (dont on pourrait objecter qu'elles perdent alors de leur authenticité) qu'ils ne mettent en relief les effets d'interdiscursivité (Petitjean, 1984).

Présentation de deux corpus de textes écrits à partir de La raie de Chardin par deux professeurs enseignant en 4^e

Les deux textes sélectionnés ici ont été écrits par des professeur.e.s enseignant au collège en 4^e. Rappelons qu'une des rubriques des programmes d'histoire des arts correspondant à ce niveau s'intitule « Contextualisation et savoirs encyclopédiques » et comprend la thématique « L'art au temps des Lumières et des révolutions – Émergence des publics et de la critique – Sensations et sensibilité ».

Le premier texte d'Édith s'ouvre sur une lecture bridée par la posture professionnelle et analytique (« En professeurs consciencieux ») et se heurte à la difficulté à commenter les symboles et donc à analyser l'œuvre avec les outils de la lecture iconographique. Cette

posture illustre ce que notre enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s concernant l'utilisation des images dans le cours de lecture littéraire avait montré (Duvain-Parmentier, 2020). L'analyse est ici présentée dans toute son impuissance et vite remplacée par l'exposé des sensations, le deuxième paragraphe s'ouvrant sur une phrase nominale qui annonce une autre façon d'aborder l'œuvre, par les sens et l'odorat en particulier (« Mais aussi des odeurs »), à travers un champ sémantique filé *ad nauseam* qui structure le récit. La métaphore christique (blancheur de la raie, de la nappe) est déconstruite par la matérialité de l'odeur (poisseuse) qui s'empare du corps (déglutir, fermer les yeux, boucher le nez).

En bons analystes, en professeurs consciencieux que nous sommes, nous décrivons, nous décortiquons, nous morcelons ces pauvres œuvres qui s'offrent à notre regard. Écrire me laisse sans voix, ou plutôt sans mot. Il y a tellement d'éléments et de symboles que je ne sais pas comprendre et décrypter. Ce tableau m'apparaît dans sa réalité crue, immonde. Je perçois un jeu de couleurs, de textures ; des tons monochromes qui renforcent la blancheur de la raie au centre.

Mais aussi des odeurs. Je sens l'odeur salée des huitres et du poisson. Tout cela mêlé à l'odeur *ad nauseam* de leur décomposition. J'ai le sentiment d'être envahie par cette odeur, elle est poisseuse, me colle au corps, m'oblige à déglutir, à fermer les yeux, à me boucher le nez. Et pourtant, je pressens que c'est cette odeur qui structure le tableau : charnier, position du christ en croix et fascination pour la morbidité qui s'écoule sur la nappe blanche.

La réécriture du texte d'Édith comprend plusieurs emprunts à l'extrait de Diderot, en particulier vis-à-vis de tout ce qui concerne la place du corps du spectateur qui doit trouver la bonne distance pour que l'image prenne sens. Sur le plan stylistique, comme chez Diderot, elle ne cherche pas à décrire avec précision et méthode l'image, mais à reconstruire le cheminement du regard et l'expression des sentiments du « spectateur écrivain », avec pour point nodal du tableau la raie vers quoi le regard fasciné est sans cesse ramené.

L'usage récurrent de rythmes ternaires (« Je m'approche, j'avance, je suis là » ou « bouffi, visqueux et grotesque ») mime la tentative de s'approprier ce qui ne cesse d'échapper au regard. Le lexique des sentiments, dans un premier temps concentré sur le malaise ressenti, semble toutefois finir par s'ouvrir à la beauté du « laid », à la vie au-delà de la mort.

Ce tableau me met décidément mal à l'aise. Quelle expérience sensible s'empare de moi ? Couleurs brunes. Je m'approche, j'avance, je suis là et tout disparaît. Je m'éloigne et tout se recrée, se rassemble, s'agence. Je dois me concentrer, car l'image veut se dérober. Je dois apprendre à la regarder malgré un sentiment de déplaisir. Un visage mollement souriant me dévisage et je détourne le regard. Un mélange de textures qui me donne envie de passer la main sur cette raie que j'imagine lisse et froide, marmoréenne. Textures du cru, de l'ensauvagement, du sanguinolent. Un chat regarde qui ? Le spectateur ? Impression de malaise. Ce masque, ricaneur, blanc et troublant, ce visage bouffi, visqueux et grotesque semble se tordre tel un masque de carnaval. Sa contemplation me laisse solitaire, dégoûtée, nauséuse. Le drap froissé est un linceul. Cet immonde devient beau peu à peu, rendu vivant et me fascinant.

Dans son premier écrit, Laurent insiste sur la mort exposée, voire surexposée : la raie au centre de la nature morte est offerte au regard dans sa nudité la plus crue. Le regard du spectateur, « fasciné » autant qu'« horrifié », entre « Eros et Thanatos », ne semble d'ailleurs pas totalement assumé par le spectateur qui n'utilise jamais de forme personnelle, préférant

l'apparente neutralité des pronoms indéfinis. Cependant, de nombreuses marques de subjectivité transparaissent, notamment à travers un usage modal très personnel de la ponctuation (des points d'exclamation clôturant des phrases interrogatives par exemple), ponctuée par les adjectifs finaux « scabreux » et « malsaine », comme mis en exergue par le point-virgule pour affirmer l'intériorité et l'intensité du malaise de l'auteur.

Poisson, huitres et raie nettoyés en cuisine. La raie, au milieu du tableau, pendant à un crochet, forme et expose ses plus intimes organes, tandis que sa couleur blanche fait contraste avec un mur en pierres brunes. Ses yeux, sa bouche traduisent une expression d'épouvante qui donne froid dans le dos du spectateur. Pourquoi lui a-t-on ôté la vie ! Et l'a-t-on suspendu là, de cette façon ! comme on aurait attaché le corps du Christ ? Ecartelée, crucifiée ! Eros et Thanatos !!! Quand on observe tout ce chaos, on sent affleurer toutes ces questions.

Quelle horreur ! C'est une vision que l'on soutient mal, même si on est fasciné et horrifié. On y voit clairement la souffrance de l'animal. Tandis qu'on ne peut voir la souffrance des huitres, la bouche béante du poisson qui rappelle qu'il est mort par asphyxie. Toutes ces chairs fraîches sont mortes. La mort... Ce tableau est une scène de mort ; scabreuse et malsaine.

Dans la réécriture de son texte, Laurent s'adresse à la raie, avec des mots qui visent à lui redonner vie puisqu'il dit ne plus regarder le tableau : « Écrire sans te regarder ». Le regard initial du spectateur retranché derrière un « on » s'est transformé en un tutoiement direct et la revendication d'un « je ». C'est donc bien ici le langage qui donne à voir : « Le langage te reconstruit ». Les mots dissèquent et rendent les sentiments du narrateur plus présents (« Tu captas tout »).

Écrire sans te regarder. Le langage te reconstruit ; je peux t'observer, te disséquer et dire ce que tu es. Écrire mes souvenirs de toi. En me rapprochant, tu m'es apparue choquante et mystique ; ton sourire avait je ne sais quoi de grotesque qui me donnait la nausée. Je t'ai éprouvée dans mon corps. Ton âme blanche, linceul christique qui gisait là au centre, elle attirait mon regard. Le reste s'est éclipsé, s'est tu dans l'absence de lumière mais toi blanche, phosphorescente, tu captas tout. Plaisir malsain à voir que tu as souffert avec ta bouche tordue et tes entrailles offertes.

Écrits de fin de formation : entre gestes professionnels et écriture subjective

La plupart des textes écrits à la fin de la formation confirment tout l'intérêt de travailler l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité, le changement de posture personnel devant l'image y étant mentionné par les participants, même s'il fallait en mesurer plus finement les effets dans les pratiques de classe. Se positionner devant l'image, confronter son regard de sujet parlant à la subjectivité d'autrui semble complexe, tout autant que d'utiliser une langue capable de rendre compte des émotions et des sentiments qui nous traversent. Dans son texte, Édith parle d'abord d'« écartèlement » entre gestes professionnels et expression personnelle face à l'image, puis précise que les textes d'auteurs débattus entre les deux écrits ne l'ont pas écartée de sa propre lecture subjective, mais ont contribué à construire et à nourrir une nouvelle lecture :

J'ai eu peur pendant toute la formation de me jeter dans l'écriture. Je me suis sentie écartelée entre ce que je demande aux élèves et ce que j'ai expérimenté pendant la formation. Je vois bien les images sur lesquelles je veux écrire, elles sont toutes

agencées et je sais précisément pourquoi je les ai choisies. Pourtant j'ai peur que les mots m'enferment comme le dit Bergson ; peur d'être fade par rapport à ce que j'éprouve, honte et crainte... c'est cette question autour du langage... je ne me retrouve pas dans l'idée d'un infra langage qui exprimerait ce que je ressens d'inexprimable, je ne crois pas qu'on peut se passer du langage, mais finalement ce qui m'a permis de dépasser cette peur, c'est de me mettre dans les mots des autres, de compiler, de m'emparer de fragments des textes que nous avons lus, je les ai fait se percuter, j'ai circulé entre les images et les mots des autres et j'ai construit ainsi mon propre regard.

Laurent souligne que le passage par l'écriture a modifié sa posture professionnelle ; cette transformation passe par un changement de perspective : balançant entre un « on » relativement désincarné et un usage très personnel de la ponctuation, il revendiquait, dans le deuxième texte, un « je » dont il développe la portée hautement symbolique dans son écrit de fin de formation. Ce nouveau « je » rassemble bien une posture personnelle et un engagement professionnel où l'expression des sentiments est non seulement assumée, mais devient un élément identitaire fort :

L'écriture dans mon carnet de spectateur a fait évoluer ma façon de regarder les œuvres et de lire les textes. Je prends plus de temps, je fais plus de ponts. En classe, je m'autorise à poser des questions sur la réception de l'image et sur l'expression des émotions. Je pense avoir dépassé l'impression d'être écartelé entre exigence professionnelle et expérience personnelle. J'ai le sentiment de dire plus « je » devant mes élèves, je ne crains pas de partager avec eux ce que j'éprouve devant les images que nous étudions en classe ; j'ai aussi le sentiment très fort d'exister en tant qu'individu dans ma classe.

Intérêt du dispositif

Au final, quels sont les intérêts et les limites d'un tel dispositif et quelle est sa légitimité en formation initiale des professeur.e.s ?

Aborder l'image par l'expression de ses sentiments personnels à travers l'écriture engage l'individu dans sa singularité et va à contrecourant de la traditionnelle lecture iconographique.

Les premiers écrits des professeur.e.s traduisent la complexité à se positionner devant l'image, sans doute parce que la tension entre expression personnelle et posture professionnelle est difficile à gérer ; cependant, ils laissent deviner une tentation du sensible.

Dans les réécritures, cette tentation a été à la fois nourrie et légitimée par les échanges intersubjectifs avec les pairs et la lecture de textes littéraires et critiques, ce qui s'est traduit par un renforcement des marques lexicales des sentiments chez le spectateur et une reconstruction de l'image par les mots.

Dans l'écrit de fin de formation, un équilibre entre expression des sentiments et posture professionnelle semble assumé ; l'image existe alors pour elle-même et dépasse son statut d'auxiliaire de la lecture littéraire.

Conclusion

Notre question de recherche portait sur la mise en mots de la réception et l'expression du sensible devant l'image chez des professeur.e.s de français en formation initiale. L'image

prend ici un rôle de catalyseur puisqu'en expérimentant l'écriture créative de textes, accompagnée d'échanges intersubjectifs entre pairs et de confrontations à des textes littéraires et critiques, les professeur.e.s ont pu réinterroger leur posture professionnelle en y intégrant l'expression de sentiments.

Les participants ont ainsi noté, dans leurs écrits de fin de formation, l'importance de réévaluer la mise en mots des sentiments ; face au spectateur parlant et écrivant, l'image a alors pris corps dans les mots qu'ils en ont donnés.

Bibliographie

- ARASSE, D. (1976). *Symboles de la Renaissance*. Paris : Presses de l'École normale supérieure.
- BALLY, C. (1913). *Le langage et la vie*. Genève : Atar.
- BRANCA-ROSSOFF, S., REBOUL-TOURE, S. et PAGNIER, T. (2008). Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1, in F. Grossmann et S. Plane (éd.), *Les Apprentissages lexicaux* (253-273). Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- CAHNE, P. (1997). La Syntaxe du poétique, in G. Kleiber et M. Riegel (éd.), *Les Formes du sens* (51-57). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CHABANNE, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le Français aujourd'hui*, 182, 55-66.
- CLAUDE, M.-S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture. *Le Français aujourd'hui*, 210, 83-92.
- CAVALLA, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme*, 2, 115-128.
- COLLOT, M. (1997). *La Matière émotion*. Paris : PUF.
- CRINON, J. et GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- DERONNE, C. (2011). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères*, 43, 103-126.
- DIDI-HUBERMANN, G. (1990). *Devant l'image*. Paris : Éditions de minuit.
- DUFAYS, J.-L. et THYRION, F. (2002). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- DURRENMATT, J. (2015). *La Ponctuation en français*. Paris : Ophrys.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2019). Les Effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album. *Repères*, 59, 109-130.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2020). La séance de lecture de l'image dans la séquence des professeurs stagiaires de français : représentations et choix méthodologiques. *Pratiques*, 187-188.
- GALLUZO-DAFFLON, R. (2014). Écrire pour faire écrire au collège et au lycée : la difficile voie de l'écrit réflexif. *Le Français aujourd'hui*, 184, 41-53.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. et CAVALLA, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments, in F. Grossmann et S. Plane (éd.), *Les Apprentissages lexicaux* (253-273). Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- LORD, M.-A. et SAUVAIRE, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le Français aujourd'hui*, 184, 93-101.
- MAUREL-INDART, H. (2012). Techniques du plagiat. *Médium*, 32-33, 249-266.
- MONDZAIN, M.-J. (2007). *Homo Spectator*. Paris : Bayard.
- PAULIN, C. (2007). *La Fonction expressive*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- PETITJEAN, A. (1984). Pastiche et parodie. Enjeux théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, 42, 3-33.
- QUATREVAUX, A. (2002). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. Paris : L'Harmattan.
- SAUVAIRE, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9, 2, 107-117.

SERCA, I. (2012). *Esthétique de la ponctuation*. Paris : Gallimard.
TALON-HUGON, C. (2004). *Les Passions*. Paris : Armand Colin.
VALETOPOULOS, F. et NITA, R. (2018). *L'Expression des sentiments. De l'analyse linguistique aux applications*. Rennes : PUR.
WITTGENSTEIN, L. (1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.