TITRE: ÉTUDE LINGUISTIQUE DE L'UTILISATION DE LA VIRGULE DANS TROIS SUPPORTS D'APPRENTISSAGE

AUTEUR(S): BELINDA LAVIEU-GWOZDZ (UNIVERSITÉ PARIS-EST), PATRICIA RICHARD-PRINCIPALLI (UNIVERSITÉ PARIS 8), JACQUES CRINON (UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL)

PUBLICATION: PERSPECTIVES ACTUELLES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE/
CONTRIBUTIONS ABOUT LEARNING TO READ AND WRITE - ACTES DU SYMPOSIUM INTERNATIONAL SUR LA
LITÉRACIE À L'ÉCOLE/INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR EDUCATIONAL LITERACY (SILE/ISEL) 2015

PAGES: 241 - 270

DIRECTEURS: MARIE-FRANCE MORIN, DENIS ALAMARGOT ET CAROLINA GONÇALVES.

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2016.

ISBN: 978-2-7622-0355-4

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/10240](http://hdl.handle.net/11143/10240)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/10240](https://doi.org/10.17118/11143/10240)

Étude linguistique de l'utilisation de la virgule dans trois supports d'apprentissage

Belinda Lavieu-Gwozdz, Université Paris-Est,
Patricia Richard-Principalli, Université Paris 8,
Jacques Crinon, Université Paris-Est Créteil

Résumé : Notre étude s'inscrit dans une approche linguistique de supports d'apprentissage en Histoire destinés à des élèves de cours moyen 2 (5^e année). La ponctuation est susceptible de produire des effets sur la lecture des élèves et nous nous sommes intéressés à l'usage de la virgule, dont la valeur est soit syntaxique, auquel cas elle redouble l'articulation de la phrase, soit textuelle, auquel cas elle introduit des éléments informatifs supplémentaires et signale au lecteur la nécessité de faire des inférences. Notre corpus, constitué d'un manuel papier de 1927, d'un manuel papier de 2005 et d'un site Internet institutionnel, permet d'observer la disparition de la virgule textuelle dans le support numérique, qui va de pair avec un lissage du texte de savoir, rendant plus difficile la construction des relations logiques entre les informations.

Mots-clés : école primaire, ponctuation, virgule, textes composites, numérique

Abstract: Our study falls in with a linguistic approach of History learning support with grade five students. Punctuation can have an effect on the way students read and we looked into the functions of the comma; which can be syntactical and doubles the sentence articulation or can be textual and then introduces additional informative elements and signals to the reader the need to make inferences. Our corpus, formed with a 1927 handbook, a 2005 handbook and a institutional web site, allows us to notice the disappearance of the textual comma in digital documents along with the smoothing of knowledge texts, making it more difficult to build logical links between data.

Key words: primary school, punctuation, comma, composite texts, digital

Introduction

Ce travail s'inscrit dans une recherche menée au sein d'un laboratoire qui centre ses préoccupations sur la question des inégalités d'apprentissage à l'école, et notamment sur le rôle du langage et des discours dans la construction de ces inégalités. À la suite de Vigner (1997) qui considère que « les écritures pédagogiques exigent de la part du lecteur un effort sans commune mesure avec celui qui était attendu un siècle plus tôt » (p. 72), Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) ont montré que les supports d'apprentissage contemporains tels que les manuels scolaires sont, du fait de l'hétérogénéité qui leur est inhérente, source de difficultés pour les élèves les moins connivents avec les pratiques littératiées scolaires. Pour notre part, nous nous sommes demandé si ces documents composites présentaient aussi des caractéristiques linguistiques particulières. Cette étude vient donc s'inscrire dans une tentative plus large de description des supports pédagogiques actuels.

Notre attention s'est portée sur la ponctuation dans la mesure où, selon Catach (1980, p. 25), il s'agit d'« un ensemble de(s) signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, *intérieurs* au texte alphabétique » et *communs* au manuscrit et à l'imprimé ; « la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique ». Constitutive du sens, elle est considérée (Anis, 1994; Catach, 1991) comme une « aide à la lecture et à la lisibilité des textes » (Catach, 1980, p. 25). C'est à cette influence potentielle de la ponctuation sur la lisibilité des textes proposés aux élèves que nous nous intéresserons ici.

Aspects théoriques

Littératie scolaire, littératie numérique scolaire et textes composites

Le concept de littératie scolaire renvoie à la fréquentation et à la compréhension de textes écrits à l'école et à la formalisation des textes du savoir, en lien avec une société littératiée du document et de l'information (Bautier, 2009), et se caractérise par le fait que :

- les supports de l'écrit sont à la fois des objets et des moyens d'apprentissage, dans les différentes disciplines (Bautier *et al.*, 2012) ;
- ces supports ont suivi une évolution pour devenir de plus en plus « composites » (Bautier, 2012), c'est-à-dire présentant une hétérogénéité sémiotique (différents genres d'écrits et d'images sont présentés conjointement), énonciative (repères effacés ou incertains concernant les situations d'énonciation), langagière (les enjeux des énoncés sont équivoques), structurelle (ces supports relèvent d'une organisation modulaire sans unification explicite).

Ces caractéristiques et ces enjeux concernent tout autant les supports numériques utilisés en classe, comme les programmes y incitent, ce qui relève plus spécifiquement de la littératie numérique scolaire, définie comme « la capacité à chercher des informations, à les utiliser et à produire des significations, en ayant recours à différentes modalités et à différents codes sémiotiques liés au langage écrit, au son et à l'image, et en maîtrisant les fonctionnalités des technologies afférentes, pour construire des savoirs propres aux domaines et aux disciplines scolaires et à communiquer selon des exigences langagières spécifiques. » (Ferone, Richard-Principalli et Crinon, 2015).

Maîtriser la littératie scolaire, numérique ou non, nécessite que les élèves recourent à des stratégies de lecture particulières pour lire ces documents et les comprendre.

La compréhension écrite (Van Dijk et Kintsch, 1983) met en jeu différents processus qui doivent s'exercer parallèlement : la maîtrise de connaissances linguistiques, la capacité à sélectionner et à hiérarchiser les informations pertinentes, la capacité à faire des inférences de liaison, la capacité à faire des inférences interprétatives, la capacité à comprendre l'organisation du texte.

Si le support est de nature composite, s'ajoutent à ces processus des opérations mentales spécifiques pour s'approprier un savoir dispersé : il s'agit de « produire une signification globale homogène à partir d'une lecture transversale, d'activités de tri, de hiérarchisation, de mise en relation d'objets hétérogènes » (Delarue-Breton et Bautier, 2015, p. 55), et d'autant plus lorsque le support est numérique.

Selon Rouet (2000, p. 27), « les hypermédias sont avant tout des documents. Des documents certes complexes, organisés en réseau et pouvant contenir des informations hétérogènes (textes, écrit ou oraux, illustrations, animations graphiques ou sonores, etc.) mais des documents tout de même. Leur utilisation repose donc entre autres choses sur la lecture et la compréhension d'informations verbales ». Or les travaux sur les supports numériques mettent en évidence parmi d'autres aspects la difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire, d'autant que « les repères discursifs et rhétoriques » traditionnels disparaissent au profit de repères « plus complexes, plus hétérogènes » (Crinon, 2011, p. 2).

Ces opérations, particulièrement complexes, ainsi que leurs enjeux, ne peuvent être perçus par tous les élèves que si les enseignants les prennent en compte ; à défaut, ces supports sont différenciateurs et contribuent à la co-construction des inégalités scolaires, comme le montrent Rochex et Crinon (2011).

Ponctuation et supports composites

Nos travaux ayant mis en évidence les caractéristiques des écrits composites tenant à leur hétérogénéité, nous avons poursuivi l'étude dans une perspective plus micro-linguistique, celle de la ponctuation.

La ponctuation

Selon Catach (1991), les signes de ponctuation sont des signes linguistiques à part entière ; d'autres chercheurs, et notamment les psycholinguistes (Fayol, 1989, 1997), la considèrent comme élément de cohésion textuelle au même titre que les connecteurs ou les anaphoriques. Se situant entre l'oral et l'écrit, entre norme et usage, elle peut être abordée en production et en compréhension. On admet que

La ponctuation constitue, auprès des signes alphabétiques, un système de renfort, d'ordre à la fois séparateur (des mots ou groupes de mots), intonatif, syntaxique, discriminatoire et sémantique, destiné avant tout à une aide à la lisibilité. Ce système possède une sémiologie propre, et occupe depuis toujours (c'est là une découverte) dans l'écrit une place majeure. Il est destiné à « éclairer » le texte, à éviter les ambiguïtés de l'acte de lecture, dans tous les sens de ce mot, saisie matérielle et interprétation à la fois orale, visuelle et sémantique. Ces signes sont donc bien, comme le disent les Hébreux pour les points qu'ils rajoutent aux lettres, des « mères de lecture » des *matres lectionis*. (Catach, 1991, p. 33)

Dans ce système, la virgule joue un rôle important.

La virgule

L'usage de la virgule fait l'objet de multiples travaux qui visent à déterminer les différences d'emploi. Ainsi, Thimonnier (1967) distingue trois principes de fonctionnement de la virgule.

- Le principe d'addition : deux termes d'une même catégorie grammaticale, à moins d'être reliés par une conjonction de coordination, doivent être séparés par une virgule.
- Le principe de soustraction : la virgule relègue au second plan des éléments qui pourraient être soustraits, qui seront encadrés par des virgules ; relèvent aussi de ce principe des cas d'ellipses où la virgule remplace le/les éléments supprimés.
- Le principe d'inversion : il signale toutes modifications par rapport à l'ordre canonique de la phrase (Sujet-Verbe-Complément).

De leur côté, Riegel, Pellat et Rioul (2009, p. 88) synthétisent les règles principales d'usage de la virgule en les classant selon les différents rôles et valeurs de la virgule. Les auteurs en énumèrent quatre, à savoir : « la virgule sépare des termes de même fonction¹ », « la virgule sépare des termes de fonctions différentes² », « la place de la virgule³ » et « les emplois stylistiques de la virgule⁴ ».

Quant à Ferrari et Lala (2011, p. 59), elles recensent deux types de virgules : les virgules syntaxiques et les virgules textuelles.

Les virgules syntaxiques sont définies comme des « marqueurs de frontières formelles dictées par la syntaxe ». Elles sont susceptibles d'être présentes dans trois environnements linguistiques différents :

- a. marquage de la coordination/juxtaposition dans les séries ;
- b. marquage des frontières syntaxiques majeures dans les phrases pourvues d'une certaine complexité (différents degrés de subordination, différents degrés de coordination) ;
- c. marquage d'une discontinuité syntaxique (insertion d'un constituant indépendant d'un point de vue syntaxique ou rupture d'un lien syntaxique fort).

Les virgules textuelles, quant à elles, sont définies par ces mêmes auteurs comme « des signes introduisant des frontières informationnelles dans l'énoncé, créant ainsi des unités supplémentaires par rapport à celles projetées par la syntaxe » (Ferrari et Lala, 2011, p. 59). Elles se caractérisent par quatre propriétés linguistiques :

- a. le constituant délimité se trouve dans sa position syntaxique de base et il entretient avec son hôte un lien syntactico-sémantique étroit ;
- b. le constituant en insertion est un adverbial ;
- c. les éléments encadrés par les virgules sont coordonnés et ils ont la forme d'un syntagme ;
- d. les virgules qui acceptent une explication textuelle sont : des appositions nominales, des relatives appositives, des adverbiaux dénotant un état de choses, tels que subordonnées ou les syntagmes dont la tête est un nom déverbal.

1. La coordination utilise les conjonctions de coordination et les virgules. Dans la réunion de deux termes, la conjonction de coordination (*et, ou, ni*) suffit mais une virgule peut « doubler » la conjonction pour donner une indication sémantique supplémentaire, de mise en relief notamment (Riegel *et al.*, 2009, p. 88).

2. La virgule permet d'isoler des groupes fonctionnels. En règle générale, le constituant ainsi isolé est encadré par deux virgules (Riegel *et al.*, 2009, p. 89).

3. « La virgule est en principe interdite entre des termes qui, d'un point de vue syntaxique, sont étroitement associés : sujet et verbe, verbe et attribut, verbe et complément d'objet (GN ou complétive), nom et complément du nom » (Riegel *et al.*, 2009, p. 90).

4. « Quand la virgule n'est pas exigée par la syntaxe, elle peut être intentionnellement utilisée par le locuteur, en relation avec la structure thème-propos. Quand elle a une valeur sémantique, la virgule est en principe marquée à l'audition par une pause suspensive » (Riegel *et al.*, 2009, p. 90).

Ces critères formels de reconnaissance s'accompagnent d'une différence de fonction de ces deux types de virgules : les unes redoublent simplement l'articulation syntaxique de la phrase, cependant que les autres signalent des éléments informatifs supplémentaires.

Pour reprendre au champ littéraire le concept d'Eco (1979/1985), la virgule textuelle suppose donc un Lecteur Modèle, censé en comprendre le fonctionnement et construire la signification du texte lu, à partir d'indices d'où inférer.

Ces caractéristiques témoignent de la complexité de ce signe, qui explique que sa maîtrise s'inscrive dans un temps long : si la virgule apparaît en CE2, son emploi s'acquiert progressivement tout au long de la scolarité et jusqu'à l'âge adulte (voir Favart et Passerault, 2000, qui rendent compte des travaux traitant de l'acquisition de la ponctuation).

Les travaux psycholinguistiques (Baldwin et Coady, 1978 ; Fayol, 1989) montrent que la distribution de la ponctuation dans un texte n'est prise en considération que relativement tard pour établir un jugement de compréhensibilité : « les recherches génétiques montrent que l'utilisation de la ponctuation est un phénomène précoce et d'emblée organisé par des règles simples » [...] ce n'est qu'à l'âge de « treize-quatorze ans que les sujets estiment qu'un texte ponctué en congruence avec l'organisation du "modèle mental" de la situation décrite est plus "compréhensible" qu'un autre dans lequel cette correspondance n'est pas respectée » (Fayol, 1989, p. 37). Ces études mettent en évidence des appropriations partielles de la virgule en situation de production comme en situation de réception.

Ponctuation et supports composites

Partant du principe que la ponctuation contribue à la production du sens en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif (Anis, 2004), nous avons observé trois exemples de récit historique à visée didactique, différents à la fois par la date de leur production et par la nature du médium utilisé, et leur complexité croissante. Nous avons constaté que l'emploi de la ponctuation dans ce corpus rend compte d'un implicite (usage de la virgule et du deux-points) et d'une opacité énonciative (usage du point d'exclamation et des guillemets) croissants concernant le statut des énoncés (Lavieu-Gwozdz et Richard-Principalli, 2014).

La ponctuation y est ainsi à la fois un indice de l'effacement progressif de la mise en relief du sens, un révélateur d'un implicite croissant dans la présentation des phénomènes chronologiques et logiques inhérents au texte historique et, pour le support numérique, le marqueur d'une hétérogénéité discursive non signalée, autant de particularités caractérisant le support composite.

Question de recherche et hypothèses

Cette étude vise à compléter du point de vue linguistique la description des supports pédagogiques actuels menée antérieurement. Dans la suite de l'observation des procédés ponctuationnels d'un corpus de supports d'apprentissage en Histoire, nous nous interrogerons ici spécifiquement sur l'emploi de la virgule, signe dont l'appropriation est complexe, en nous appuyant sur la typologie établie par Ferrari et Lala.

En analysant les emplois de la virgule dans notre corpus de supports d'enseignement, nous visons deux objectifs :

- d'une part, montrer l'articulation entre les usages précis de la virgule et les phénomènes linguistiques qu'elle met en jeu,
- d'autre part, dégager de ces supports pédagogiques le fait que la virgule serait dans certains cas une aide à la lecture dans la mesure où elle signale le type de relation (non syntaxique, non redondante) que les phrases/segments de phrases peuvent manifester.

La question qui guide notre recherche est donc la suivante : en quoi l'usage de la ponctuation, et plus particulièrement de la virgule, peut-il avoir potentiellement un effet sur la lecture des supports d'apprentissage ?

Méthodologie

Le corpus : trois documents

Les travaux que nous menons sur ces supports nous ont conduits à travailler sur la littérature de jeunesse (voir notamment Crinon et Richard-Principalli, 2013 ; Delarue-Breton et Bautier, 2015 ; Richard-Principalli et Fradet, 2016), sur des supports en sciences (voir notamment Delarue-Breton, 2015 ; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014 ;), et sur des supports en Histoire. La notion de document ayant un statut épistémologique particulier en Histoire, puisque le savoir historique se construit précisément à partir de documents ce sont des documents de cette discipline que nous avons retenus ici.

Deux d'entre eux sont des documents « papier », des pages de manuels d'époques différentes, et le troisième, contemporain, est un support numérique. Ils portent tous sur le même sujet et la même période historique, Napoléon et l'Empire.

Deux supports « papier »

Le premier document (désormais S1) est tiré d'un manuel de 1927, intitulé *Nouvelle Histoire de France*, et publié aux éditions de l'École émancipée. La leçon retenue se situe aux pages 226 à 230, et s'intitule *Chapitre IV, L'Empire, section 1 : Le consulat et l'Empire*. Les images, qui sont relativement peu nombreuses (deux pour l'ensemble de la leçon), sont en noir et blanc (c'est le cas pour l'ensemble de l'ouvrage), et viennent illustrer le propos, ou l'exemplifier. Chaque leçon s'achève par un résumé qui reprend point par point, de manière structurée (les points sont numérotés), les grands items de la leçon.

Le second document (désormais S2) est un support qui correspond aux programmes scolaires de l'école primaire de 2008 ; intitulé *Histoire, Géographie, Histoire des arts*, le manuel où nous avons trouvé les pages analysées est paru chez Hatier en 2011 dans la collection Magellan. Il correspond en tout point à la définition du support composite : leçons organisées sur des doubles pages mêlant énoncés et images de statuts variés, codes symboliques divers, hétérogénéités multiples. La leçon retenue, qui porte le numéro 4, est intitulée *Napoléon et le Premier Empire* et se situe aux pages 26-27. La leçon est découpée en parties numérotées de 1 à 3, organisées chronologiquement. Un bandeau situé en bas de la double page, sans titre, synthétise des éléments de la leçon. Les leçons de ce manuel sont parfois précédées de *dossiers*. C'est le cas pour cette leçon ; le dossier, qui porte également le numéro 4, se situe aux pages 24-25 ; il s'intitule *1804. Napoléon I^{er}, empereur des Français*.

Un support numérique

Le troisième document (désormais S3) choisi pour cette étude est un support numérique⁵. Il s'agit d'un site internet pédagogique de France télévision intitulé *Napoléon Bonaparte, du Consulat à l'Empire*⁶. Ce document est un support hypermédia qui mêle le texte et l'image en intégrant des liens hypertextes. Sa lecture n'est donc pas linéaire. Il se compose de plusieurs éléments classés dans un ordre chronologique : *Consulat*, *Sacre* et *Empire*. Ce corpus numérique contient douze pages écrans.

Chaque période fait l'objet de courts textes et d'activités interactives (voir annexe 1). Pour le Consulat, il s'agit de relier le nom et le symbole de différentes institutions et décisions destinées à moderniser la France (Concordat, Code civil, Lycées, Préfets, Franc Germinal, Légion d'honneur) à leur définition. L'écran *Le Sacre* propose le célèbre tableau de David, pour lequel l'élève doit associer un personnage du tableau à son nom, ce qui lui apporte des informations complémentaires. Pour *L'Empire*, une carte de l'Europe à l'Apogée de l'Empire doit être coloriée en fonction d'une légende signalant les pays opposants, alliés ou vassaux.

5. Ce support est utilisé dans les classes de cycle 3 et son ergonomie est similaire aux dossiers papiers que nous avons sélectionnés pour cette étude.

6. <http://education.francetv.fr/activite-interactive/napoleon-bonaparte-du-consulat-a-l-empire-o13341> Cette étude s'appuie sur la version antérieure au 25 juillet 2015, date à laquelle des modifications ont été apportées au support.

Les données de la recherche

Nos données, documentaires et qualitatives, sont constituées à partir des trois corpus susmentionnés (voir annexes 2 qui correspond au « texte de savoir » uniquement). À savoir,

- pour le support 1 (S1), le chapitre IV, intitulé *l'Empire*, section 1 *Le consulat et l'Empire*, 1927, et qui concerne les pages 226 à 230. Le texte de savoir correspond dans ce support non composite à l'intégralité du texte,
- pour le support 2 (S2), le chapitre intitulé *Napoléon et le Premier Empire 1804-1815*, publié chez Hatier en 2011 des pages 24 à 27. Nos données constituant le texte de savoir concernent les trois bandeaux situés en bas de page,
- pour le support 3 (S3), le support du site Internet de France TV qui a pour titre « Napoléon Bonaparte, du Consulat à l'Empire ». Nous avons sélectionné les pages-écrans suivantes 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3 niveau 2, 4, 4 niveau 2 sans la consigne, 5a, 5b : elles constituent le texte de savoir sans les activités et consignes données aux élèves.

Nous proposons ci-après un tableau illustrant des extraits de notre corpus. Ceci afin de justifier que les extraits, d'un point de vue de leur structuration syntaxique, sont comparables.

Tableau 1. Tableau comparatif de l'homogénéité syntaxique dans les trois supports didactiques

	Support 1	Support 2	Support 3
Extraits du texte de savoir	Bonaparte fit approuver son coup d'état par un plébiscite, c'est-à-dire un vote du peuple. Mais il fallait voter en signant, sur un registre, dans la colonne des oui ou dans celle des non. Il y eut très peu de non : personne ou presque n'osait désapprouver le dictateur (50 mots)	Napoléon Bonaparte a mis fin aux insurrections en France et a rétabli l'ordre dans le pays. Dans l'esprit de la Révolution, il a favorisé l'égalité entre les citoyens. Mais, comme au temps de la monarchie absolue, il s'est mis à gouverner seul, de manière autoritaire (49 mots).	Bonjour, je suis un des premiers lycéens de France. Un Corse du nom de Napoléon Bonaparte est à l'origine des lycées en 1802. Napoléon est né à Ajaccio le 15 août 1769. Capitaine à 16 ans, général à 24, il révèle ses talents militaires pendant la Révolution française. (49 mots)
Nombre de virgules rapporté au nombre de mots	3 virgules pour 50 mots ≈ 6%	4 virgules pour 49 mots. ≈ 8%	3 virgules pour 49 mots ≈ 6%

En effet, l'organisation syntaxique des trois supports (S1, S2 et S3) est identique : qu'il s'agisse de support papier ou de support numérique, tous les trois sont rédigés comme des textes. C'est d'ailleurs pour cette raison que le nombre total de virgules est sensiblement identique.

Le texte de savoir : un récit historique didactique

Nous avons ainsi retenu pour comparaison ce qui constitue le texte de savoir dans chacun de ces supports, en éliminant tout ce qui constitue les activités des élèves (analyse de documents guidée par des questions, lecture d'image, activités ludo-éducatives), qui ont pour visée la construction du

savoir par les élèves (qui n'est donc pas un savoir constitué). Le texte de savoir sera entendu comme le « résultat de la transposition didactique d'un savoir savant à un savoir enseigné » (Chevallard, 1985). Ici, le texte de savoir est un récit historique didactique, genre constitutif des manuels d'histoire dont le manuel de 1927 est un parangon. Sa spécificité tient à la double visée inhérente au discours sur l'Histoire, qui est une narration explicative. Lautier et Allieu-Mary (2008, p. 103) rappellent avec Ricoeur (1983) et Bruner (1991, 1996) que « la compréhension et l'explication opèrent par une même compréhension narrative qui organise les événements selon un schème familial structuré par le changement du cours des choses ». Mais cette double visée va de pair avec une nécessaire concentration des événements rapportés et de leurs effets, ce qui suppose que, « dans presque tous les cas, le lecteur doit être capable d'expanser certains éléments du texte. Les textes historiques à visée didactique se caractérisent en effet par le rôle essentiel joué par les procédures de condensation ». (Laparra, 1991, p. 120). À l'instar du texte littéraire qui suppose le Lecteur Modèle convoqué par Eco (1979/1985), le texte historique didactique suppose donc un Lecteur Élève Modèle qui soit en mesure de combler lui aussi les blancs du texte, blancs du texte dont nous supposons que la virgule textuelle constitue une trace.

Analyses et constats

Nous proposons dans la présente section une analyse des exemples qui illustrent notre propos ainsi qu'une répartition quantitative de ceux-ci selon que la virgule est textuelle ou syntaxique.

Analyse qualitative

Virgule syntaxique

Comme signalé *supra*, Ferrari et Lala (2011) inventorient trois caractéristiques formelles pour expliquer l'apparition des virgules syntaxiques. Nous reprenons donc chacune de ces propriétés en les illustrant par des exemples d'emplois de virgules extraits de notre corpus afin de montrer en quoi elles relèvent de la catégorie « virgules syntaxiques ».

Propriété 1. « Marquage de la coordination/juxtaposition dans les séries », qu'il s'agisse de l'énumération des groupes nominaux :

Le Premier Consul nommait de la même manière les conseillers municipaux, les préfets et sous-préfets, les députés, les sénateurs, les ministres [S1]

ou de celle des propositions indépendantes au sein d'une phrase complexe :

Ils mirent fin aux insurrections, supprimèrent la plupart des libertés, firent arrêter... [S1]

Propriété 2. « Marquage des frontières syntaxiques majeures dans les phrases pourvues d'une certaine complexité (différents degrés de subordination, différents degrés de coordination) », par exemple dans le cas de subordonnées relatives coordonnées :

*Elle a inspiré la Déclaration universelle des droits de l'homme, **qui** a été adoptée par l'ONU en 1948 **et qui** concerne tous les peuples de la Terre [S2]*

ou de compléments circonstanciels situés en incise entre le verbe et son sujet grammatical :

Napoléon, au prix de terribles batailles, parvient à conquérir... [S3-page-écran n° 4]

ou dans une énumération de circonstanciels antéposés au sujet :

Lors du traité de Tilsit, en juillet 1807, entre la France et la Russie, la Suède refuse de rompre son alliance avec la Grande Bretagne [S3-page-écran 4 niveau 2]

Propriété 3. « Marquage d'une discontinuité syntaxique (insertion d'un constituant indépendant d'un point de vue syntaxique ou rupture d'un lien syntaxique fort) », pour démarquer une interjection :

Bonjour, je suis un des premiers lycéens de France ! [S3-page-écran 1A]

ou pour démarquer des indications de lieu :

À l'intérieur, la France... [S2] À l'extérieur du Pays... [S2]

Les cas inventoriés dans ce paragraphe illustrent la virgule syntaxique dans la mesure où la présence de la virgule redouble les propriétés syntaxiques de la phrase. Ne faisant « qu'expliciter des articulations linguistiques déjà projetées par la syntaxe », la virgule syntaxique a donc un emploi « secondaire ou subsidiaire » (Ferrari et Lala, 2011, p. 62-63). À l'inverse de la virgule textuelle, la virgule syntaxique n'apporte aucune information sémantique, aucune clé de lecture quant au contenu interprétatif du texte à lire.

Virgule textuelle

Ferrari et Lala (2011) inventorient également quatre caractéristiques formelles pour expliquer l'apparition des virgules textuelles. Nous reprenons donc de même chacune de ces propriétés en les illustrant par des exemples d'emplois de virgules du corpus afin de montrer en quoi elles relèvent de la catégorie « virgules textuelles ».

Propriété 1. « Le constituant délimité se trouve dans sa position syntaxique de base et il entretient avec son hôte un lien syntactico-sémantique étroit » :

Mais il fallait voter en signant, sur un registre, dans la colonne des oui ou dans celle des non [S1].

Dans cet exemple, la mise en incise du segment « sur un registre » (circonstant) nécessite une lecture interprétative qui est que, bien que Napoléon veuille donner l'apparence de la démocratie, la signature sur un registre (qui sera donc conservé) permet de savoir qui est d'accord ou pas d'accord. Le régime n'est donc pas si démocratique que cela. Le sens serait différent si l'on supprimait les virgules : *Mais il fallait voter en signant sur un registre dans la colonne des oui ou dans celle des non*. L'absence de virgule neutralise l'interprétation ; ainsi le complément *sur un registre* entretient alors avec *signer* le même rapport que *dans la colonne des oui ou dans celle des non*. Les précisions sont équivalentes. Cet apport de la virgule textuelle peut être représenté comme la création d'une unité ayant la fonction informationnelle d'appendice, d'information qui complète, enrichit, modélise les éléments primaires de l'énoncé.

De même, dans l'exemple suivant :

La mère de Napoléon, absente le jour du sacre, a été rajoutée par David [S3-page écran 3 niveau 2]

la présence de virgules textuelles qui encadrent le segment *absente le jour du sacre* demande une lecture interprétative. Cet énoncé apparaît dans le support numérique au moment de la description du tableau de David pour la cérémonie du Sacre de Napoléon. La lecture de la virgule textuelle signifie bien plus que la simple description du tableau mais nécessite une inférence sur les relations houleuses entre Napoléon et sa mère.

Propriété 2. « Le constituant en insertion est un adverbial » :

Mais la police, très habile, de Napoléon découvrit le complot [S1]

Le segment adverbial mis en incise, *très habile*, s'insère entre le nom et son complément au sein du syntagme *la police de Napoléon*. « L'emploi textuel (de la virgule) est [...] directement créateur d'effets de sens qui, sans virgule, ne feraient pas en principe partie du contenu sémantico-pragmatique du texte » (Ferrari et Lala, 2011, p. 62-63) : *très habile* est donc à mettre en relation avec le fait qu'il s'agit de la police de Napoléon et que celui-ci va mettre tout en œuvre pour faire saisir de l'autre côté de la frontière le duc d'Enghien qu'il fera fusiller. Le « cout formel » (Ferrari et Lala, 2011, p. 65) des virgules est trop élevé (isolement du segment adverbial) pour que l'on n'y voie pas une intention sous-jacente.

Propriété 3. « Les éléments encadrés par les virgules sont coordonnés et ils ont la forme d'un syntagme » :

*Cette période, sanglante **et** violente, est appelé la « Terreur » [S2]*

Les deux adjectifs coordonnés *sanglante* et *violente* forment un syntagme et permettent tous les deux de caractériser la période que l'on nomme la « Terreur ». Il ne faut pas voir ces deux adjectifs comme accessoires comme le serait la phrase sans virgule *Cette période sanglante et violente est appelé la « Terreur »*, mais ces deux adjectifs reliés ensemble sont bien définitoires de la période.

Propriété 4. Les virgules qui acceptent une explication textuelle encadrent des appositions nominales, relatives appositives, adverbiaux dénotant un état de choses, tels que subordonnées ou les syntagmes dont la tête est un nom déverbal :

Les évêques nommaient les prêtres, que l'État payait comme des fonctionnaires, [S1]

Dans cet exemple, les virgules de mise en incise qui servent à détacher la relative, *que l'État payait comme des fonctionnaires*, ont un rôle textuel. Il s'agit d'une relative explicative, qui donne une information complémentaire. Cette information est ici essentielle : elle signale que, bien que nommés par les évêques, les prêtres restent malgré tout payés par l'État. L'idée véhiculée est alors que Napoléon reste maître de ce qui se passe dans les églises. La virgule textuelle signalerait donc les endroits où les inférences doivent être faites et permettrait d'orienter la lecture lorsque le texte ne formule pas explicitement les choses. Cette interprétation de la virgule est d'ailleurs justifiée par la suite du texte ; l'idée de Napoléon régnant en maître est formellement explicitée quelques lignes plus bas avec la phrase *Bonaparte était ainsi le chef de l'Église de France*. Si l'on supprime les virgules (*Les évêques nommaient les prêtres que l'État payait comme des fonctionnaires*), on observe une modification du sens. Il n'y a pas dans ce cas d'informations sous-jacentes à récupérer. En cas d'absence de virgules textuelles la relative *que l'État payait comme des fonctionnaires* n'est pas extraite de son tissu sémantico-pragmatique mais est vue comme une information ordinaire, une précision sans incidence interprétative mise au même plan que les autres informations présentes dans la phrase.

L'exemple suivant, extrait de notre corpus du support 1, s'analyse de la même manière :

La justice a été confiée à des juges indépendants, payés par l'État, [S1]

Les virgules textuelles peuvent être modélisées comme la scission d'un noyau originaire en deux noyaux informationnels juxtaposés, à savoir les juges indépendants dont l'indépendance est à relativiser dans la mesure où ils sont payés par l'État. Les virgules textuelles apportent donc une information supplémentaire, complémentaire à l'énoncé de base sans virgule ou à celui qui contiendrait des virgules syntaxiques qui ne seraient présentes que par nécessité linguistique.

L'emploi textuel de la virgule extrait donc le segment de son tissu syntactico-sémantique pour en faire une unité d'information autonome par rapport à la phrase. L'emploi textuel de la virgule est également créateur de sens, dans la mesure où il apporte des informations supplémentaires et engage à un point de vue du lecteur sur ces informations.

On voit ici concrètement comment les deux valeurs possibles de la virgule (syntaxique ou textuelle) sont liées à leur poids sémantique : stricte démarcation syntaxique **vs** indices d'informations à inférer. Les exemples présentés montrent combien la virgule textuelle, à l'inverse de la virgule syntaxique, est porteuse d'un blanc à combler, d'un sens à « déplier », d'une inférence à réaliser.

Analyse quantitative

Nous avons ensuite voulu observer si l'évolution des supports d'apprentissage allait de pair avec des différences d'emploi de la virgule entre nos trois documents.

Tableau 2. Virgule syntaxique et virgule textuelle : nombre d'occurrences dans chacun des textes de savoir

Caractéristique du support	Virgule syntaxique	Virgule textuelle
S1 (1927) = papier, non composite 69 occurrences de virgules	50 occurrences soit $\approx 73\%$	19 occurrences soit $\approx 27\%$
S2 (Magellan) = papier, composite 48 occurrences	40 occurrences soit $\approx 83\%$	8 occurrences soit $\approx 16\%$
S3 (site France TV) = numérique, composite 55 occurrences	54 occurrences soit $\approx 98\%$	1 occurrence soit $\approx 2\%$

La présence de la virgule est sensiblement identique dans les trois supports, respectivement 69 virgules pour S1, 48 dans le second support et 55 pour le dernier support. En revanche, ce qui différencie les trois supports consiste en la manière dont se répartissent ces occurrences. En effet, nous remarquons à partir de ces données quantitatives que S3, support composite et numérique, recourt peu à la virgule textuelle. Nous percevons ainsi deux lignes de partage dans notre corpus. Une première sépare le support composite (S2 et S3) et le support non composite (S1) : la proportion de virgules textuelles est moins importante dans les supports composites. Une seconde ligne dissocie le support papier (S1 et S2) et le support numérique (S3), qui accentue la surreprésentation de la virgule syntaxique au détriment de la virgule textuelle, quasi inexistante sur le site analysé.

Ces résultats quantitatifs nous amènent à avancer que le support 3, composite et numérique, lisse et aplatit le texte, ce qui le rend particulièrement difficile à comprendre pour les élèves de CM2. Ceux-ci ne peuvent pas s'appuyer sur l'usage de la virgule pour se repérer dans le texte.

Le texte de savoir se trouve ainsi particulièrement inaccessible à la lecture des élèves⁷, pour plusieurs raisons :

- le dispositif pédagogique lui-même sous-jacent à ce support met sur le même plan, sans le distinguer, le texte de savoir et les activités par exemple, qui donnent la primauté à l'image sur le texte, exactement à l'inverse du texte de savoir de 1927 ;
- le système ponctuationnel tout entier, que nous avons analysé ailleurs (Lavieu-Gwozdz et Richard-Principalli, 2014) et duquel relève la virgule est particulièrement opaque (disparition de la mise en relief, etc.) ;
- la virgule syntaxique aplanissant le texte, n'y signalant aucune faille à interpréter, réduit le texte à des informations essentiellement factuelles qui ne permettent guère de vraiment comprendre les raisons des événements ou leur complexité ;
- enfin, si l'on considère que la virgule textuelle s'adresse à un Lecteur Élève Modèle, lui signalant les « blancs » du texte de savoir à combler, sollicitant une « lecture coopérative » (Eco, 1979/1985) qui exige des inférences internes et externes, comme le montrent les exemples du manuel de 1927 (voir *supra*), son absence supprime *de facto* la possibilité même d'un récepteur averti et labile, le seul capable de construire du sens. En faisant lire des textes comportant des virgules textuelles et en rendant les élèves sensibles à leur rôle, on formerait pourtant des lecteurs élèves proches de ce Lecteur Élève Modèle.

Les limites de l'étude

Les résultats de cette étude ne peuvent être qu'exploratifs, dans la mesure où ils portent sur un corpus limité. Par ailleurs, il serait nécessaire de vérifier systématiquement la manière dont d'autres indices propres aux documents composites (S2 et S3), empruntant en particulier à la disposition et aux codes iconiques, pourraient compenser ce que n'apporte pas la ponctuation. En effet, les marques typodispositionnelles forment système. Par exemple, le lien hypertexte ne remplacerait-il pas la virgule textuelle ? Cela reste peu probable dans le cadre de notre corpus, où les unités de textes de savoir sur lesquelles porte l'analyse linguistique sont de longueur comparable entre les supports et sont entièrement rédigés. Mais cela resterait à confirmer sur un corpus plus large. Enfin, cette étude ne repose pas sur une variation systématique des caractéristiques des supports, elle ne permet pas d'étudier l'effet du facteur « support composite » vs « numérique » sur la lecture des élèves. La présente étude demandera donc à être complétée par une recherche empirique.

7. Une expérimentation réalisée dans 5 classes de CM2 (voir, dans cet ouvrage, la contribution de Ferone, Richard-Principalli et Crinon) montre que les élèves dans leur majorité n'ont pas réussi à produire un écrit de savoir à l'issue d'une séquence s'appuyant sur le support 3.

Conclusion

Du point de vue ponctuationnel, la comparaison de nos trois supports montre un lissage croissant du texte et un effacement progressif de la mise en relief du sens. Nous constatons que la virgule n'est pas utilisée de la même manière selon le document. Le document numérique se caractérise par un effacement des marques porteuses de sens (et notamment des virgules textuelles), ici en lien avec la chronologie des faits et leurs relations logiques, alors qu'elles sont très représentées dans le support le plus ancien. Nous n'avons cependant pas ici cherché si les rédacteurs de documents numériques recourent à un autre signe de valeur identique à celle de la virgule textuelle (flèche, tiret, astérisque, etc.).

Nous avons rappelé que la ponctuation constitue une aide à la lecture en éclairant le texte, en évitant les ambiguïtés. Or, dans le support numérique, l'usage de la virgule relève de la seule saisie matérielle, c'est-à-dire de l'application de la norme orthographique ou syntaxique, et non du sémantique, c'est-à-dire d'indices fournis pour la signification. C'est ainsi que le support numérique a complètement renoncé à la virgule textuelle, que nous interprétons comme une condition non suffisante mais nécessaire pour la construction d'un Lecteur Élève Modèle de textes de savoir. Comme son appellation l'indique, la virgule textuelle invite le lecteur à aller au-delà de la phrase, à en combiner les apports avec d'autres informations, textuelles et/ou personnelles, à explorer les attendus et les effets de cette combinaison pour construire la signification du texte. Son absence dans ce type de support implique un accompagnement didactique et pédagogique pour que de jeunes lecteurs acquièrent la capacité à reconstituer et expliciter le déroulement chronologique et logique, que n'assure plus la ponctuation.

Prendre en compte tous les aspects des supports composites, y compris leurs traits linguistiques dans leurs manifestations les plus fines comme la ponctuation, est ainsi une condition pour neutraliser leurs potentiels effets différenciateurs entre élèves plus ou moins familiers des exigences de la littératie scolaire. Si cette prise en compte est de la responsabilité de l'école, on voudrait cependant alerter ici les concepteurs de ces nouveaux supports, dont les choix, y compris sur des aspects apparemment anodins comme la ponctuation, pourrait avoir un effet sur la lecture et sur les apprentissages des jeunes lecteurs.

Bibliographie

- Anis, J. (1994). Pour une graphématique des usages : le cas de la ponctuation dans le dialogue télématique, *Linx*, 31, 81-97.
- Anis, J. (2004). Les linguistes français et la ponctuation. *L'Information grammaticale*, 102, 5-10.
- Baldwin S. et Coady J. (1978). Psycholinguistic Approaches to a Theory of Punctuation. *Journal of Literacy Research*, 10(4), 363-375.
- Bautier, É. (2009). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : construction au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, Paris : La Dispute, p. 229-250.
- Bautier, É. (2012). Pédagogie invisible et littératie étendue. Communication au 7^e Symposium international *Basil Bernstein*, Aix-en-Provence, 20-30 juin 2012.
- Bautier, É., Crinon J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. S. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Catach, N. (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45, 16-27.
- Catach, N. (1991). La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. *Pratiques*, 7, 49-55.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crinon, J. (2011). Lire à l'heure numérique. *Argos*, 48, 20-24.
- Crinon, J. et Richard-Principalli, P. (2013). *Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple d'albums de jeunesse*. Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur », REF Genève, 9-10 septembre 2013.
- Delarue-Breton, C. (2015). D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulations différenciées des élèves. *Didactiques en pratique*, 1, 18-24.
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée, *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60.
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

- Favard, M. et Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 54, 187-205. http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3176
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation : étude en production et compréhension. *Langue Française*, 81, 21-39.
- Fayol, M. (1997) *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). *Support numérique et apprentissages littératisés : quelles pratiques enseignantes ?* Symposium international sur la littératie à l'école. Université de Sherbrooke, Canada, 24-26 août 2015.
- Ferrari, A. et Lala, L. (2011). Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phono-syntaxique à la perspective textuelle. *Langue française*, 172, 53-68.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Lavieu-Gwozdz, B. et Richard-Principalli, P. (2014). Analyse comparative des procédures ponctuationnelles dans trois supports pédagogiques. *Le Français aujourd'hui*, 187. <http://www.afef.org/blog/post-enseigner-la-ponctuation-n-a87-du-franais-aujourd-hui-p1461-c11.html>
- Richard-Principalli, P. et Fradet M.-F. (2016). Le composite dans les albums de littérature de jeunesse et ses effets différenciateurs : un exemple en cycle 2. *Recherches en Éducation*, 25, 24-33.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. 3 tomes, Paris : Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouet, J.-F. (2000). Cognition et technologies d'apprentissage : quelques questions et pistes de recherche. *Systèmes d'information et Management*, 4(5), 21-32. <http://aisel.aisnet.org/sim/vol5/iss4/1>
- Thimonnier, R. (1967). *Le système graphique du français*. Paris : Plon.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New-York: Academic Press.
- Vigner, G. (1997). La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. Dans M. Marquillo Larruy (coord.), *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, 4, 47-81.

Viriot-Goeldel, C. et Delarue-Breton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littérature scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale*, 53, 21-31.

Annexe 1 : activité 3 du support numérique (S3)

Annexe 2 : textes de savoir

Support 1 : chapitre IV, l'Empire, section 1 Le consulat et l'Empire, 1927, 226-230 (extrait)

CHAPITRE IV L'EMPIRE

I. — LE CONSULAT ET L'EMPIRE.

1. BONAPARTE ÉTOUFFE LA LIBERTÉ

Bonaparte Premier Consul. — Bonaparte fit approuver son coup d'État par un *plébiscite*, c'est-à-dire un vote du peuple. Mais il fallait voter en signant, sur un registre, dans la colonne des *oui* ou dans celle des *non*. Il y eut très peu de *non* : personne ou presque n'osait désapprouver le *dictateur*.

La constitution établie par Bonaparte semblait très démocratique. En réalité elle donnait tout le pouvoir au Premier Consul.

Tous les hommes âgés de 21 ans votaient pour élire les *notables communaux*. Mais le Premier Consul ou ses fonctionnaires désignaient les conseillers municipaux et les maires parmi ces notables. Le Premier Consul nommait de la même manière les conseillers généraux, les préfets et sous-préfets, les députés, les sénateurs, les ministres.

Au lieu d'une assemblée puissante, il y en avait quatre, qui ne pouvaient à peu près rien changer aux projets de loi du Premier Consul.

Bonaparte empereur. — D'abord Consul pour dix ans, Bonaparte fut nommé en 1802 consul à vie, en 1804 *Empereur des Français*. Il s'appela alors *Napoléon I^{er}*. — Trois millions et demi de Français approuvèrent cette transformation. Napoléon I^{er} se considéra comme le vrai représentant du peuple. Son orgueil augmenta encore.

Ses ennemis. — Il eut pour ennemis les royalistes et les républicains. Il envoya des royalistes au bagne comme des criminels. Les royalistes, qui avaient espéré qu'il les aiderait à rétablir un roi, conspirèrent contre lui. Mais la police, très habile de Napoléon découvrit le complot. Napoléon fit saisir de l'autre côté de la frontière un parent de Louis XVI, le *duc d'Enghien*. Il le fit fusiller.

Son despotisme. — Pour éviter toute critique, Napoléon fit surveiller les journaux par sa police et supprima ceux qui lui déplaisaient.

Il n'y avait plus de liberté.

2. NAPOLEON BONAPARTE ÉTABLIT L'ORDRE.

Le pouvoir centralisé. — A la tête de chaque département, Bonaparte nomma un *préfet*, fonctionnaire qui repré-

sentait le gouvernement. Les sous-préfets exécutaient les ordres du préfet dans les arrondissements. Les maires des villes étaient nommés par Bonaparte, ceux des villages par le préfet.

Ainsi tout le monde devait obéissance à Bonaparte. L'administration des finances (contributions directes et contributions indirectes) fut centralisée de la même manière. La justice également.

L'administration actuelle de la France ressemble beaucoup à cette organisation napoléonienne, et l'on s'en plaint parfois. Ainsi une commune ne peut engager aucune dépense avant que son budget ait été approuvé par le préfet ou par le sous-préfet.

Bonaparte et l'église. — Le Premier Consul abolit la distinction entre les prêtres assermentés et les prêtres réfractaires. Il fit rouvrir les églises qui étaient fermées. Il voulait se servir des prêtres pour faire aimer son gouvernement dans les pays.

Il signa avec le pape un traité, le *Concordat* (1801). Le Premier Consul nommait les évêques, le pape leur donnait seulement la permission de remplir leurs fonctions. Les

évêques nommaient les prêtres, que l'État payait comme des fonctionnaires.

Bonaparte était ainsi le chef de l'Eglise de France.

Les Codes. — La Constituante, la Législative et la Convention avaient voté un grand nombre de lois, applicables à tous les Français. Bonaparte chargea des *jurisconsultes*, c'est-à-dire des hommes savants en matière de lois et de droit, de mettre en ordre toutes ces lois. Il leur indiqua aussi comment il voulait qu'elles fussent complétées.

Ainsi furent composés, de 1800 à 1808, le *Code civil* (lois relatives à la propriété, rapports des parents, enfants, héritiers, acheteurs et vendeurs), le *Code de procédure civile* (pouvoirs des tribunaux civils et règles des procès), le *Code d'instruction criminelle* (manière de juger les contraventions, les délits et les crimes), le *Code pénal* (punitions des coupables), le *Code de commerce* (ce dernier renouvelait beaucoup d'ordonnances de Colbert). Bonaparte voulait em-

HISTOIRE

4 Napoléon et le premier Empire 1804-1815

À la tête du pouvoir, en tant que général puis en tant qu'empereur, Napoléon a rétabli l'ordre en France et tenté de conquérir l'Europe par la guerre.

1 → La Révolution poursuivie ou oubliée ?

Jean-Baptiste Debret, Première distribution des croix de la Légion d'honneur le 14 juillet 1804, tableau de 1812

Napoléon Bonaparte a créé la Légion d'honneur pour récompenser des citoyens de toutes origines, riches ou pauvres, nobles ou pas, quand ils rendaient service à la France.

○ Décris cette scène : l'empereur sur le trône, le citoyen qui reçoit la Légion d'honneur, les autres personnes...

● En quoi la Légion d'honneur était-elle conforme aux idées de la Révolution ?

○ Lis le texte et explique-le avec les propres mots.

● En quoi l'attitude de Napoléon était-elle contraire aux idées de la Révolution ?

Voici une lettre écrite par Napoléon au ministère de la Police. Dites aux journalistes que, bientôt, je supprimerai les journaux et n'en autoriserai qu'un seul. Faites appeler les rédacteurs des journaux les plus lus pour leur déclarer que, s'ils continuent d'alarmer l'opinion, je les supprimerai ; dites-leur que le temps de la Révolution est fini ; qu'il n'y a plus en France qu'un seul parti ; que je ne permettrai jamais que les journaux disent rien contre moi. Que je leur fermerai la bouche.
D'après une lettre de Napoléon, 1805

La Révolution poursuivie ou oubliée ?

Napoléon Bonaparte a mis fin aux insurrections en France et a rétabli l'ordre dans le pays. Dans l'esprit de la Révolution, il a favorisé l'égalité entre les citoyens (DOC 1 HAUT). Mais, comme au temps de la monarchie absolue, il s'est mis à gouverner seul, de manière autoritaire. Il a renforcé la police, a contrôlé les journaux, et bientôt a supprimé les libertés et rétabli les inégalités en accordant des privilèges à ses proches (DOC 1 BAS).

Les guerres de l'Empire

Napoléon a poursuivi les guerres de la Révolution, dans le but de propager les idées nouvelles mais aussi par ambition personnelle : il voulait dominer l'Europe. L'armée a remporté d'éclatantes victoires (Austerlitz, Iéna, Friedland, Wagram) et a conquis la moitié de l'Europe (DOC 2 ET CARTE 1). Napoléon a chassé les souverains mais n'a pas vraiment appliqué les idées révolutionnaires, s'attirant alors l'hostilité des pays conquis.

2 → Les guerres de l'Empire

François Gérard, La Bataille d'Austerlitz le 2 décembre 1805, 1810

○ Décris ce tableau : le lieu, les personnes, les traces de la bataille, la lumière, l'atmosphère...

○ Où se trouve Napoléon ? Comment est-il habillé ? Comment se tient-il ?

○ Sur la carte 1, situe Austerlitz.

D'après la carte, était-ce une victoire ou une défaite pour Napoléon ?

○ À l'aide de la carte, nomme d'autres victoires de Napoléon.

3 → La fin de l'Empire

○ Ce texte parle-t-il d'une victoire ou d'une défaite de Napoléon ? Quels passages le confirment ?

○ Sur la carte 1, situe Moscou. D'après la carte, était-ce une victoire ou une défaite pour Napoléon ?

○ À l'aide de la carte, nomme d'autres défaites de Napoléon. Où la dernière bataille a-t-elle eu lieu ?

Victor Hugo (1802-1885) est l'un des plus grands poètes et écrivains français. Dans ce poème, il évoque la défaite française en Russie en 1812. Il neigeait. On était vaincu par sa conquête. Pour la première fois l'Aigle baissait la tête. Sombres jours ! L'empereur revenait lentement, Laissant derrière lui brûler Moscou fumant. Il neigeait. L'après-hiver fondait en avalanche. Après la plaine blanche une autre plaine blanche. On ne connaissait plus les chefs ni le drapeau. Hier la grande armée, et maintenant troupeau. Toute une armée ainsi dans la nuit se perdait. L'empereur était là, debout, qui regardait. Lui se sentait soulevé dans l'âme épouvanté.

Victor Hugo, L'Exil, 1852

La fin de l'Empire

À partir de 1812, l'armée napoléonienne a connu des défaites humilantes et toute l'Europe s'est ligüée contre la France (DOC 3). Dans le même temps, Napoléon a perdu sa popularité car les Français se sont lassés des guerres incessantes et de son autorité. En 1815, Napoléon et son armée subirent une écrasante défaite à Waterloo (CARTE 1). Napoléon fut exilé. Le pouvoir revint au frère de Louis XVI qui restaura la monarchie.

LEXIQUE

un empire : un ensemble de territoires dirigés par un empereur.
exiler : envoyer de force dans un pays étranger.
la popularité : le fait d'être aimé, apprécié.
restaurer : rétablir.
restaurer : rétablir, remettre en état.
se ligüer : s'associer contre quelqu'un.

LES MASSES DE GRANIT

Il souhaite également renforcer la centralisation administrative et créer les lycées et la légion d'honneur, afin de former et de récompenser l'élite de la Nation. Pour découvrir ces actions, relie les dessins aux textes correspondants.

[Clique-ici pour commencer...](#)

Préfets 1800

Franç Germinal 1803

Légion d'honneur 1802

- ☐ Recueil modernisé des lois françaises
- ☐ Paix religieuse. Liberté de culte
- ☐ Redressement financier de la France
- ☐ Formation des futures élites de la Nation
- ☐ Centralisation administrative et création des départements
- ☐ Récompense pour les militaires et les civils ayant servi la France

1799

CONSULAT

SACRE 1804

EMPIRE

1815

LES MASSES DE GRANIT

Il souhaite également renforcer la centralisation administrative et créer les lycées et la légion d'honneur, afin de former et de récompenser l'élite de la Nation. Pour découvrir ces actions, relie les dessins aux textes correspondants.

[Clique-ici pour commencer...](#)

Concordat 1801

Code Civil 1804

Lycée 1802

Préfets 1800

Franç Germinal 1803

Légion d'honneur 1802

- ☐ Recueil modernisé des lois françaises
- ☐ Paix religieuse. Liberté de culte
- ☐ Redressement financier de la France
- ☐ Formation des futures élites de la Nation
- ☐ Centralisation administrative et création des départements
- ☐ Récompense pour les militaires et les civils ayant servi la France

1799

CONSULAT

SACRE 1804

EMPIRE

1815

LE SACRE DE NAPOLEON

Le 2 décembre 1804, Napoléon Bonaparte est sacré Empereur des Français dans la cathédrale Notre-Dame de Paris, sous le nom de Napoléon Ier. Son peintre officiel, Jacques-Louis David, a pour commande d'immortaliser l'évènement.

1799

CONSULAT

SACRE 1804

EMPIRE

1815

3A

LE SACRE DE NAPOLEON

Lis les descriptions inscrites au-dessus du tableau et associe les parties du tableau correspondantes en cliquant dessus. Tu dévoileras ainsi l'œuvre de David au fur et à mesure...

Clique-ici pour commencer...

1799

CONSULAT

SACRE 1804

EMPIRE

1815

3B

LE SACRE DE NAPOLEON

- Napoléon est au centre de l'Oeuvre.
- Les regards et la lumière convergent vers lui.
- C'est le seul personnage actif du tableau : il s'apprête à sacrer Joséphine.

- Le Code Civil soumet la femme à son mari.
- David a donc placé Joséphine, la femme de Napoléon, dans une attitude d'entière soumission, d'humilité et de piété.

3 niveau 2

- Le Pape a un rôle passif.
- Napoléon lui tourne le dos. Il se contente de bénir le couronnement.
- Sa position en retrait et son attitude réservée accentuent cette impression.

- Les frères et sœurs de Napoléon sont présents.
- Le tableau sert l'idéologie impériale faisant de la famille une des bases de la société (Code Civil).

- L'Evêque brandit une croix.
- La place du Sacré est réactivée par rapport à la révolution.
- C'est le fruit du Concordat.

- Les grands personnages de l'Etat portent les insignes de l'Empereur :
- Le sceptre, la main de justice
- et le globe surmonté de la croix.

- La mère de Napoléon Bonaparte, absente le jour du sacre, a été rajoutée par David à la demande de l'Empereur.
- Elle figure au milieu du public des tribunes.

- Napoléon a compris l'importance de l'image et de la propagande pour asseoir son pouvoir.
- Ainsi, le tableau de David est une oeuvre à la gloire de l'Empereur.

4

En t'aidant des indices donnés au survol des pays européens et en respectant la légende à droite de la carte, colorie chacun d'eux en déplaçant les pinceaux sur chaque pays.
Clique-ici pour commencer...

La France compte 130 départements. Elle englobe la Belgique, la Hollande et des morceaux de l'Allemagne, de Suisse et d'Italie.

Napoléon organise le blocus continental contre l'Angleterre : il essaie d'empêcher les pays du continent de faire du commerce avec elle.

4 niveau :

En 1808, Napoléon renverse les Bourbons d'Espagne et proclame Joseph, un de ses frères, roi d'Espagne.

La Norvège est unie au Danemark depuis la fin du 14ème siècle.

Le royaume de Westphalie est créée en 1807 avec les territoires occidentaux pris à la Prusse et confié à Jérôme Bonaparte, frère de Napoléon.

L'attaque menée par l'Angleterre en 1807 contre Copenhague poussa le Danemark à s'allier à la France napoléonienne à laquelle il resta fidèle jusqu'à la chute de Napoléon en 1814.

Le 14 octobre 1806, le maréchal Davout, à Auerstaedt, et Napoléon à Iéna, pulvérisent l'armée prussienne. Toute la Prusse est occupée, Berlin compris.

Un tiers lui est arraché pour constituer le grand-duché de Varsovie (1807) : il est confié au roi de Saxe, allié fidèle de Napoléon.

Le 2 décembre 1805, près du village d'Austerlitz, les Austro-russes, pris dans un étau, sont écrasés par l'armée napoléonienne. L'Autriche s'avoue vaincue.

Le beau-frère de Napoléon, Murat, règne sur Naples en 1806.

Napoléon se couronne lui-même en Italie.

Le 7 septembre 1807, l'empereur russe signe avec Napoléon le traité de Tilsit : les deux ennemis déclarent maintenant être alliés.

En 1806, la Sicile est sous la domination anglaise.

Créée en 1806, la confédération du Rhin regroupe de nombreux petits États allemands : Napoléon s'en proclame le protecteur.

La Sardaigne est contre l'Empire napoléonien.

Lors du traité de Tilsit, en juillet 1807, entre la France et la Russie, la Suède refusa de rompre son alliance avec la Grande-Bretagne.

Les cantons suisses sont totalement soumis à l'Empire.

LA FIN DE L'EMPIRE

A partir 1808, le pouvoir de Napoléon prend de plus en plus l'allure d'une dictature personnelle.
L'opinion est surveillée,
l'absence de liberté devient insupportable.
Le régime est à la merci d'une défaite des armées.

Des révoltes anti-françaises éclatent
au nom de la liberté et de la nation :
d'abord en Espagne puis en Russie.
L'offensive contre la Russie tourne au désastre.

En France, la population souhaite la paix.

1799

CONSULAT

1804

EMPIRE

1815

5A

Utilise la frise en bas de l'écran pour te déplacer dans les différentes périodes :

- Le Consulat (1799-1804)
- Le Sacre (1804)
- L'Empire (1804-1815)