



**HAL**  
open science

# **Interactions et émotions : des situations d'écriture aux compétences linguistiques en classe de français langue maternelle**

Aurélie Guitton

## ► To cite this version:

Aurélie Guitton. Interactions et émotions : des situations d'écriture aux compétences linguistiques en classe de français langue maternelle. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. <hal-00533724>

**HAL Id: hal-00533724**

**<https://hal.science/hal-00533724v1>**

Submitted on 8 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## Interactions et émotions, des situations d'écriture aux compétences linguistiques en classe de français langue maternelle

---

**GUITTON Aurélie**  
Université de Grenoble, LIDILEM

L'écrit scolaire occupe une place particulière dans le champ des interactions didactiques. Tout d'abord en tant qu'*écrit*, il est défini comme une interaction différée. Ensuite, en tant que *scolaire*, il est destiné à l'enseignant qui l'évalue en prenant en compte des critères déterminés par la norme scolaire, ce qui limite sa visée communicationnelle et interactive.

L'objectif de notre communication est de montrer qu'en plaçant l'écrit au cœur des interactions en classe, nous parvenons impliquer les élèves dans le travail de la langue en situation d'écriture. Pour cela, nous nous appuyons sur trois ensembles de textes écrits par les élèves, à savoir :

1. Un incipit destiné à susciter de l'émotion chez le lecteur ;
2. Une lettre de lecteur à un auteur d'incipit ;
3. La réponse d'un auteur à un lecteur.

Chaque élève est à la fois auteur d'un incipit et lecteur d'un texte écrit par un camarade, créant ainsi de l'interaction autour des productions dans la classe.

Après une présentation du dispositif didactique expérimenté, nous commentons les propos autoréflexifs des élèves sur leurs productions afin d'analyser le rôle de l'interaction dans le développement des compétences linguistiques et scripturales.

### 1. Présentation du dispositif didactique

La séquence que nous présentons porte sur les incipit romanesques. Le titre présenté aux élèves introduit la problématique de cette séquence : Les Incipit ou « Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât » (Aragon, *Les Incipit ou je n'ai jamais appris à écrire*).

#### 1.1. Le cadre de l'expérimentation

1.1.1. *Le public* : L'expérimentation didactique a été mise en place auprès de 25 élèves filles<sup>1</sup> d'une classe de 1<sup>re</sup> de la série technologique Sciences et Techniques sanitaires et sociales (ST2S).

1.1.2. *La mise en œuvre de la séquence* : La séquence que nous présentons a eu lieu au début du 3<sup>ème</sup> trimestre. Cinq semaines ont été nécessaires pour réaliser la séquence avec les élèves. Les deux heures de cours en classe entière et l'heure de

---

<sup>1</sup> Pour cette raison, nous utilisons les féminins *scripteure* et *auteure* pour désigner les élèves de l'expérimentation. Nous désignons par *scripteur* le sujet écrivant, qui peut être un apprenti-scripteur, et par *auteur* le sujet se positionnant par rapport à sa production et dont on peut déterminer l'ethos.

module hebdomadaires sont organisées différemment. En classe entière, les élèves découvrent l'incipit d'un roman qui est ensuite analysé afin d'en faire ressortir les caractéristiques littéraires. L'écriture des textes a lieu en module où les élèves se retrouvent en demi-groupe. Les heures consacrées à l'écriture sont organisées en un temps d'écriture personnelle et un temps d'échange autour des textes produits. Après avoir écrit individuellement, les élèves s'organisent spontanément en petits groupes de travail ce qui leur permet de vérifier les effets de leurs textes sur leurs camarades. Ainsi, au sein de la classe, le texte circule librement.

## 1.2. La classe comme « communauté discursive »

1.2.1. *Définition* : La classe peut être considérée comme une « communauté discursive » car « des connaissances y sont produites par le moyen d'échanges (écrits ou oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques » (Reuter, 2007 : 29). Mais ces échanges sont encadrés par des objectifs disciplinaires, transposition des savoirs élaborés dans les « communautés discursives » savantes. Autrement dit, chaque discipline est caractérisée par des savoirs et des modes de penser et d'expression.

Dans le cadre de notre expérimentation, l'objectif est de faire adopter aux élèves de nouvelles postures d'écriture et de leur faire comprendre la différence entre inspiration et travail de l'écriture. En effet, les élèves considèrent souvent que l'écriture est un don et par conséquent ne se travaille pas.

1.2.2. *La « fictionalisation »* : Introduire le concept de « communauté discursive » dans la classe implique un processus de « fictionalisation » (Bernié : 2002). Nous avons donc mis en place au sein de la classe des interactions verbales écrites et orales qui renvoient aux caractéristiques discursives d'une communauté de référence. La consigne d'écriture transmise en début de séquence introduit d'emblée cette dimension :

Vous allez écrire un texte court (une page) qui pourrait être un incipit de roman. Aucune contrainte supplémentaire n'est imposée. La réussite de ce texte dépendra de l'intérêt et des émotions que vous aurez suscités chez votre lecteur.

Les élèves sont libres d'écrire sur le thème de leur choix. Les seules contraintes introduites sont celles du genre et de l'effet à produire sur le destinataire. Ainsi, notre objectif est avant tout de mettre en place une expérimentation didactique par laquelle le scripteur mesure l'importance du destinataire dans l'élaboration de son texte. Cette dimension interactive de l'écriture d'incipit est annoncée dès le début de la séquence puisqu'il est précisé dans la suite de la consigne que chaque texte sera lu par un lecteur de l'autre groupe :

Quand l'écriture des incipit sera terminée, chacun découvrira un incipit écrit par un de ses camarades de l'autre groupe.

Un nouvel exercice d'écriture vous sera alors proposé : vous écrirez une lettre à l'auteur de l'incipit que vous aurez découvert afin de lui faire part de vos impressions de lecteur.

Chaque auteur répondra ensuite à la lettre de son lecteur afin de lui expliquer quels ont été ses choix, ses souhaits, ses idées, ses difficultés, ainsi que ce qu'il pense avoir réussi ou non.

Vous pourrez, si vous le souhaitez, vous imaginer un nom d'écrivain, un pseudonyme.

Ainsi, les incipit sont produits en module pour être ensuite échangés entre les deux demi-groupes de la classe. Le travail en module est mis en œuvre sous forme d'atelier dans lequel les élèves travaillent individuellement avant d'échanger sur leurs productions. Lorsque l'échange de textes a lieu, après quatre séances de travail d'écriture, les lecteurs écrivent une lettre à l'auteur qui leur répond par la suite. Nous précisons que la « fictionalisation » d'un modèle de réception littéraire n'a pas pour objectif de former de futurs écrivains mais de faire évoluer les compétences linguistiques et scripturales des élèves notamment en introduisant un autre rapport à l'écriture.

*1.2.3. L'écriture de textes devant susciter des émotions :* La difficulté d'écrire, et même de définir (Kerbrat-Orecchioni, 2000), un texte qui suscite des émotions est incontournable : d'une part, de nombreux facteurs entrent en compte ; d'autre part, les critères d'un texte émouvant varient en fonction des personnes, des genres, des époques (Vincent-Buffault, 1986). En effet, l'émotion intervient à plusieurs niveaux : elle peut être culturelle ; personnelle ; esthétique. Pour ces raisons, l'observation des indices linguistiques induisant une émotion chez le lecteur font l'objet de nombreuses discussions en classe. Ces observations sont faites aussi bien à partir de textes littéraires que de textes produits par les élèves. Ces lectures sont l'occasion de compléter une grille récapitulative des outils utilisables pour réussir un incipit, ce qui permet d'effectuer un va et vient fréquent entre les textes lus et les textes produits. Parmi les outils linguistiques aidant à susciter des émotions répertoriés en classe, nous pouvons citer l'importance des images (métaphores, oxymores, etc.), du rythme, des champs sémantiques et lexicaux, des connotations. Notre hypothèse est que l'interaction entre les élèves va permettre de travailler cette particularité de la langue à pouvoir susciter des émotions. Les discussions des élèves ont comme principal objectif de vérifier si elles ont réussi à s'émouvoir les unes les autres par leurs textes et de réfléchir à comment elles pourraient s'émouvoir davantage.

### *1.3. Le rôle de l'enseignant*

Dans ce dispositif didactique, l'enseignant a essentiellement trois rôles. Tout d'abord, il transmet la consigne aux élèves, s'assure de leur compréhension de la tâche à effectuer et les guide dans leur travail. De plus, il vérifie que la mise en scène de la réception des textes fonctionne auprès des élèves, c'est-à-dire que les élèves accordent une certaine crédibilité au dispositif. Ensuite, par sa gestion du temps, il rythme et limite le travail des apprenants. Enfin, il crée et maintient un espace de discussion afin que chaque élève puisse s'exprimer et prendre place dans l'interaction.

Ce dispositif didactique s'apparente au modèle binaire élève-savoir. En effet, en plaçant le texte à produire au cœur des interactions en classe, l'enseignant se lance comme les élèves dans une investigation sur le langage. Le critère étant celui de l'objectivité, il réagit comme les élèves avec sa propre sensibilité de lecteur, fait part du plaisir qu'il a eu à entendre ou lire un texte, dans le respect de l'écrivain et de sa création textuelle.

Par ailleurs, l'interaction entre élèves permet de faire émerger certains problèmes linguistiques. Tout comme le remarque Baker et Sejourne (2007 : 98), de tels dispositifs d'apprentissage engagent les élèves « dans un rapport d'apprentissage plus autonome ». Ainsi, débattant sur certains points de langue, les élèves demandent à l'enseignant quels arguments complémentaires il pourrait leur apporter pour faire un choix. Par exemple, Isabelle estime compliquée la phrase « je ne connais pas ou plus les circonstances pour lesquelles je suis ici » et propose à Perrine de la modifier ainsi : « je ne connais pas ou plus pour quelles circonstances je suis ici ». L'enseignant participe alors à la discussion commencée par les élèves et réfléchit avec elles sur les différences entre les deux propositions et sur l'effet attendu au sein du texte. Permettant une utilisation plus souple des registres de langue, le texte narratif offre l'occasion d'introduire au sein des groupes des discussions très fructueuses sur les manières de dire, libérant les élèves d'une vision prescriptive de la grammaire et d'une relation d'autorité avec l'enseignant.

## 2. L'interaction avec le lecteur

Dans cette première lecture des textes réflexifs produits par les élèves sur leurs propres incipit, nous montrons dans quelle mesure le lecteur devient un partenaire dans cette interaction différée qu'est l'écrit. Nos observations sont établies sur la lecture d'extraits de textes produits par les élèves. Pour un confort de lecture, l'orthographe de ces extraits est corrigée. Par ailleurs nous précisons que dans un souci d'anonymat, les noms des élèves sont fictifs.

### 2.1. L'échange de texte : un moment privilégié

Comme nous l'avons dit, l'échange de textes mis en place pour l'expérimentation peut être considéré comme une « fictionalisation » de la réception d'un texte littéraire par un lecteur. Nous pouvons remarquer à travers les lettres produites que les apprenants ont vécu ces échanges comme un moment de partage, de sincérité et d'évaluation.

*2.1.1. Un moment de partage :* Les lettres témoignent d'un sentiment positif face à ces échanges reposant notamment sur le partage des textes. Les auteurs remercient les lecteurs pour cet échange mais disent avoir apprécié de faire découvrir « le début de cette histoire pleine d'émotions », comme l'exprime Séverine. L'expérience d'écriture qu'ont vécue les élèves implique, comme nous le verrons, un investissement émotionnel. Dans la communauté discursive créée au sein de la classe, les élèves ont trouvé en leurs camarades des lecteurs attentifs avec qui il est possible de partager cette expérience émotionnelle, car comme l'explique Rimé (2005) l'expérience de l'émotion stimule l'échange et la communication sociale.

*2.1.2. Un moment de sincérité :* Chaque élève se dit touchée par la sincérité de son lecteur, le remerciant pour ses « réactions sincères », sa « franchise » ou encore « son analyse très personnelle ». Les scripteuses ont été sensibles au fait que leurs lectrices leur ont fait part autant de ce qu'elles avaient apprécié que de ce qu'elles avaient moins aimé ou compris. En effet, les propos de ces dernières, que ce soit dans les lettres ou dans les échanges oraux en classe, ont montré à plusieurs reprises que les textes sont commentés avec un esprit critique affirmé.

Ces quelques remarques peuvent notamment nous interroger sur la lecture faite des textes. En effet, cette lecture se différencie très fortement de la lecture que peut en faire un enseignant qui lit un devoir pour l'évaluer scolairement. Ici, les lecteurs ont lu les textes avec leur sensibilité et ont exprimé leur ressenti, leur plaisir ou déplaisir. Autrement dit, la mise en place de ce dispositif donnant une dimension interactive aux productions des élèves introduit un regard sur les textes qui n'est ni normatif ni scolaire mais personnel et singulier. Nous pouvons même qualifier cette lecture de littéraire puisque c'est le type de lecture qui est accordé aux textes des auteurs reconnus par le milieu littéraire.

*2.1.3. Un moment d'évaluation :* Lors du travail en groupe, les élèves ont déjà pu mesurer les réactions de leurs camarades à la lecture de leurs textes. Mais, dans ces situations mises en place en demi-groupe, ceux-ci étaient présents et pouvaient expliquer leurs choix. Dans le dispositif imaginé, les élèves se *séparent* de leur incipit qui est interprété en toute liberté par un lecteur désigné au hasard dans l'autre groupe. Les appréciations d'un lecteur permettent alors aux apprenties-scripteuses de découvrir leur texte autrement, de le « voir d'un œil extérieur ». Pour Valérie, « avoir un avis d'une personne extérieure est important » car il lui permet de savoir si elle est parvenue à atteindre son objectif d'écriture. D'autres élèves ont aussi lié la réussite de leur texte à une interprétation proche de l'objectif qu'elles s'étaient fixé. Nous pouvons retrouver cette idée dans les deux exemples suivants :

Ma réussite est que tu as aimé mon texte et l'analyse que tu en as faite est appropriée à ce que je voulais faire comprendre. (Vanessa)

En prenant connaissance de ta réponse, j'ai remarqué que tu pensais comme moi, que tu as vu ce que je voulais que tu vois, « l'oppression, le doute, l'intrigue. » Donc cela signifie que j'ai réussi à faire passer les sentiments attendus à mes lecteurs. (Carine)

Les doutes qui ont agité les élèves au moment de rendre leurs textes et l'attente impatiente de découvrir les appréciations d'un lecteur montrent que les élèves ont réalisé que la réception de leur texte leur échappait et que la lecture pouvait ouvrir différentes interprétations. Toutefois, comme nous allons le voir, les apprenants ont mis en place différentes stratégies narratives et énonciatives pour guider, voir *manipuler*, leur lecteur.

## 2.2. Le jeu avec le lecteur

La présence du lecteur peut être implicite ou explicite dans les textes. Le jeu mis en place avec le lecteur est un procédé souvent utilisé pour « accrocher » le lecteur et les élèves ont su se l'approprier comme nous allons le voir.

*2.2.1. Interpeler le lecteur.* Certaines élèves ont choisi d'interpeler directement le lecteur, à la manière d'Italo Calvino dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur* (1979, trad. 1981). Ces procédés sont souvent appréciés des lecteurs comme l'exprime Carine, lectrice du texte de Violaine :

C'est astucieux de commencer par la fin<sup>2</sup>, c'est beaucoup plus intrigant et cela nous perturbe dès le début et nous donne envie de continuer. Le fait que tu poses des questions au lecteur met entre les deux une certaine confiance qui s'installe petit à petit et c'est très bien.

---

<sup>2</sup> La première phrase de l'incipit de Violaine est : « Pourquoi tout raconter du début quand on peut simplement commencer par la fin ? »

D'après Carine, ce jeu avec le lecteur suscite un sentiment de confiance. Nous pouvons même parler d'intimité et de complicité qui s'installent entre les deux instances du discours.

**2.2.2. Emouvoir le lecteur.** Cette relation d'intimité avec le lecteur se révèle aussi dans les émotions que l'élève cherche à susciter. Selon les stratégies adoptées par les scripteures, les émotions ont occupé une place différente. Séverine, comme le commente Daphné, a choisi de privilégier cet aspect du texte pour accrocher son lecteur :

Je pense sincèrement que ce début de roman ne donne pas beaucoup de mystère à la suite du texte, cependant vous avez réussi à dégager de nombreuses émotions et sensations, donnant au lecteur (moi dans ce cas présent) l'envie de poursuivre la lecture du texte afin d'en découvrir de plus amples émotions.

Dans sa réponse à Daphné, Séverine acquiesce ce constat et exprime qu'elle a choisi d'explorer cette façon de susciter l'intérêt du lecteur, écartant celle bien connue du suspense. Autrement dit, l'auteur cherche sa propre voie pour entrer en relation avec son lecteur.

**2.2.3. Donner des indices au lecteur.** Une autre stratégie a été utilisée par Nadia qui dit écrire l'incipit d'un roman policier. Celle-ci s'appuie sur l'image du « Lecteur modèle » avec qui l'émetteur partage un « savoir encyclopédique » (ECO, 1985). Nous pouvons citer les propos de Nadia qui répond à son lecteur l'ayant informée qu'un passage du texte lui semblait peu compréhensible :

Cette partie introduisait le vif du sujet implicitement en donnant des images du « meurtre » de la mort. Pour cela, j'ai utilisé plusieurs phrases très connues pour leur rapprochement avec la mort : « la lumière blanche », « traverse le tunnel final » et « le visage pâle » et enfin « les sourires » qui sont tout simplement les rictus sur le visage de la morte. Ce fut la seule difficulté, d'amener le lecteur vers cette idée-là, ne voulant pas être trop explicite pour que le lecteur s'implique, j'ai glissé une petite phrase révélatrice de toute l'histoire et de sa compréhension, mais pour cela il fallait être très attentif et curieux : « je me bats ou je bats » nous indique qu'il « bat », frappe et tue les femmes qu'il rencontre. Moi je ne changerais rien ou peut-être seulement le champ lexical de la peur pour bien distinguer les sentiments de ces femmes lorsqu'elles se retrouvent face à la mort. À part ça je trouve qu'il y a assez d'indices bien utilisés.

Ainsi, le « Lecteur modèle » imaginé par Nadia est un lecteur « très attentif » et « curieux » qui coopère et participe activement à la construction du sens en utilisant les indices donnés par l'auteur. Ces propos de Nadia montrent qu'elle distingue ce qui relève du travail de l'auteur et ce qui relève du travail du lecteur.

**2.2.4. Faire entrer le lecteur « dans la peau du personnage ».** Le processus d'identification est aussi pris en compte pour plusieurs élèves qui mettent en place différentes stratégies à cet effet. Mathilde choisit d'en dire le moins possible sur son personnage :

Tu m'as dit que je ne donnais pas beaucoup d'indices sur l'évènement qui est arrivé dans mon texte, ce qui est vrai. Mais je n'ai pas donné beaucoup de détails sur l'histoire du narrateur car je voulais que chaque personne puisse s'y identifier.

Perrine fait le choix énonciatif de la première personne du singulier :

[...] j'ai souhaité raconter mon histoire de façon à ce que le lecteur se sente dans la peau du personnage. C'est pourquoi j'ai parlé à la première personne « je ». J'ai tendance aussi à beaucoup dire ce que ressent le personnage, « j'ai des frissons », « je me force », « lis

difficilement » pour se rendre compte qu'il est dans une situation difficile et que quelque chose s'est passé auparavant.

Suzie a voulu mimer la façon de penser du personnage :

Comme vous l'avez soulevé, mon objectif premier était en quelque sorte de faire entrer le lecteur dans le personnage, qu'il sache donc ce qui se passe dans la tête d'Elsie, cette jeune adolescente hors du commun. L'emploi de phrases courtes, le texte parsemé de virgules étaient prévus à cet effet. Une sorte de brouillon de pensées qui surviennent les unes en même temps que les autres, dans le désordre.

Tous ces exemples nous montrent que les élèves ont un projet d'écriture bien déterminé et que l'interprétation de leur texte n'est absolument pas laissée au hasard. Chacune a élaboré une stratégie pour entrer en relation et créer une certaine complicité avec le lecteur. Si la réception est source d'appréhension et d'inquiétude, le travail de la langue et de l'écriture constitue le seul moyen de maîtriser le *jeu*.

### 3. Le travail de l'écriture

Les élèves ont abordé très fréquemment cette question du travail de l'écriture jugé comme étant très difficile. En effet, nous constatons à lire leurs propos que la prise en compte du lecteur qu'il faut émouvoir favorise l'évolution de la représentation de l'écriture et de son élaboration.

#### 3.1. De l'imagination à la production écrite

Plusieurs élèves ont distingué la facilité avec laquelle est imaginée l'histoire et la difficulté du travail sur la langue.

Je n'ai pas éprouvé beaucoup de difficultés car tout m'est venu naturellement si ce n'est trouver les mots justes pour faire passer une émotion chez le lecteur. (Annabelle)

L'imagination ne semble pas être venue de la même façon chez toutes les élèves. Pour certaines, l'idée, le quelque chose à dire, précède l'écriture. Pour d'autres, comme nous pouvons le lire dans ces propos de Valérie, l'imagination est venue en écrivant :

Pour mon incipit, c'est vrai que mon inspiration est venue plutôt rapidement, et pourtant je n'avais aucune idée pour mon histoire. J'ai commencé par une phrase, puis une autre, j'inventais au fur et à mesure. / Bien sûr, un brouillon fut nécessaire car les phrases n'étaient pas toujours bien formées. [...] Pour les émotions, cela n'était pas si simple. Pour faire ressentir des sensations et des émotions, il faut trouver des termes, des mots et des expressions appropriées ce qui est difficile.

Malgré ces divergences, toutes ont relevé que l'écriture est difficile et demande du travail.

#### 3.2. Les difficultés

Dans leurs textes, les élèves font part des difficultés auxquelles elles ont été confrontées. Ainsi, pour Violaine, l'imagination n'est qu'un premier pas dans l'écriture :

Tu sais écrire une histoire ce n'est pas facile, l'imagination et l'aspiration ne viennent pas forcément tout de suite, pour ma part l'idée de base était là mais le reste s'est construit au fur et à mesure de mon écriture, et les difficultés n'ont pas été moindre. Après l'imagination (ce qui n'est pas donné à tout le monde), les tournures de phrases, pas très facile à trouver ! Mais un

certain nombre de relectures ont permis d'y voir plus clair. L'orthographe n'est pas un problème de petite taille, et là l'aide de certaines personnes est nécessaire.

La construction des phrases est ce qui a apparemment suscité le plus de difficultés. Comme l'expriment certaines, dont Violaine, les relectures et le travail en commun ont permis de dépasser ces difficultés. À la construction des phrases s'ajoute la difficulté de planification, comme l'exprime joliment Florence :

La seule difficulté que j'ai pu avoir c'est d'organiser mes idées, car dans ma tête, c'était un festival !

Au cours de la réalisation de cet exercice, la préoccupation principale reste la compréhension du lecteur aux niveaux de la clarté du propos et des effets de styles.

### 3.3. *Ecrire et réécrire*

Le travail de réécriture a été important et les différentes versions des brouillons des incipit montrent combien les élèves ont retravaillé leurs textes. Pour certaines, malgré le travail réalisé, la version donnée à lire ne les satisfait pas. Elles aimeraient alors « peaufiner » davantage leur production, comme l'expriment par exemple ces trois élèves:

Après tout ce travail, je ne pense pas que je modifierai mon texte ! Peut-être, juste le peaufiner encore plus, afin qu'à la lecture de cet incipit, le lecteur soit touché, et se reconnaisse dans la description de l'amour. (Florence)

J'aime bien mon texte, cependant j'aurais aimé le peaufiner un peu plus, en détaillant peut-être le caractère du cousin ou encore quand ils sont dans la « vieille voiture » et qu'ils prennent la grande avenue. (Vanessa)

Si je devais retravailler un point de mon texte, ce serait la fin. Car, à la fin, j'aimerais que mon lecteur ait un sentiment d'angoisse, avec plus de travail, j'aurais pu y arriver ! (Carine)

Les propos de ces trois élèves montrent qu'elles ont découvert dans cette situation d'écriture en interaction qu'écrire demande du travail, un travail qui peut être sans fin même si les objectifs ont été atteints comme le montrent les propos de Valérie :

Tu as ressenti « de la peine, de la tristesse ». Je suis alors satisfaite. Malgré cela, j'aurais aimé pouvoir le travailler encore un peu afin de changer quelques phrases, de les améliorer. On peut toujours faire mieux !

En écrivant un texte à visée émotionnelle destiné à être lu par une autre élève de la classe, les scripteures ont fait l'expérience importante du travail de l'écriture. De plus, elles se sont investies dans leurs productions afin de parvenir à faire passer au mieux leur message puisque celles-ci se sont rendu compte que seul le travail de l'écriture peut les aider à formuler leur message le plus fidèlement possible à ce qu'elles veulent dire.

## 4. L'investissement des élèves

Selon Barré-De Miniac, l'investissement de l'écriture peut être défini comme « l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (2000 :118). Deux types d'investissements peuvent être distingués : la « force d'investissement » qui mesure l'intensité des liens et « le type d'investissement » qui renvoie aux situations et aux types de textes produits. Dans les propos autoréflexifs des élèves, nous observons une force d'investissement importante dans l'écriture

d'un texte à caractéristiques littéraires. Cette dimension est importante car elle ouvre une perspective didactique intéressante pour la construction de la compétence scripturale.

#### 4.1. *L'intensité de l'investissement*

4.1.1. *Un investissement positif.* Le regard que les élèves portent sur les productions est dans la majorité des cas élogieux. Découvrant les textes de leurs camarades, les élèves sont souvent impressionnés. D'ailleurs, Violaine lisant le texte de Nadia écrit : « Pas si mal pour nous élèves, pour notre 1<sup>re</sup> esquisse ». Autrement dit, les élèves se sentent en situation de réussite. Elles portent elle-même un regard positif sur leurs propres productions. Les compliments peuvent être portés sur l'ensemble du texte ou sur certains choix linguistiques, comme des jeux de mots, de sonorités ou de connotations.

4.1.2. *Un investissement émotionnel.* Plusieurs élèves ont écrit que l'inspiration leur venait « du fond du cœur ». Pour transmettre des émotions au lecteur, elles ont laissé le texte les « envahir », ou bien ont écouté une musique les aidant à ressentir les émotions qu'elles souhaitaient transmettre. Parfois, cet investissement émotionnel a donné au lecteur l'impression que l'histoire avait été vécue par l'auteur, comme c'est le cas pour le texte de Marjorie :

Le fait que comme j'ai écrit mon incipit on a l'impression que je l'ai vécu, c'est simplement parce que pendant l'écriture je me suis demandé : Qu'est-ce que je voudrais dire à mon frère s'il me faisait ça ?

Ainsi, les élèves ont fait l'expérience de l'importance de leurs propres émotions pour écrire un texte émouvant. De même, Zoé écrit que le ressenti émotionnel au moment où le texte est écrit oriente l'histoire :

Je ne connais pas vraiment la suite de l'histoire, peut être que l'histoire finira bien ou alors telle qu'elle a commencé, cela garde le mystère pour le lecteur mais également pour moi-même : un roman peut beaucoup varier selon les humeurs du jour où l'on attrape un stylo entre nos doigts.

Ainsi au cours de la séquence, les élèves ont pu explorer le lien entre leurs propres émotions et l'écriture d'un texte. Elles ont pu distinguer les émotions qu'elles ressentaient de celles qu'elles voulaient faire ressentir à leur lecteur.

4.1.3. *Un investissement linguistique.* Dans les lettres que les élèves se sont adressées, nous pouvons constater combien ces dernières se sont prises au jeu et ont tenu leur rôle distribué au sein de la communauté discursive mise en place. Par exemple, nous pouvons relever dans l'ensemble des lettres, la récurrence des expressions « mon roman », « mon histoire », « mon incipit ». Une phrase d'Annabelle est représentative de l'investissement des élèves :

Il me semble que le thème est assez bien réussi ainsi que l'écriture du texte mais chaque lecteur a des avis différents, ce qui nous pousse, nous écrivains, à toujours faire mieux, à trouver d'autres idées et à modifier le langage suivant le public visé.

Annabelle établit un lien explicite entre son investissement auprès du lecteur et dans le travail de l'écriture. Autrement dit, son propos confirme notre hypothèse que les dimensions communicative et interactive données au texte écrit permettent d'introduire en classe un travail sur la langue. De plus, la motivation et la démarche

d'Annabelle montrent assez bien l'envie de développer ses propres compétences linguistiques et scripturales.

#### 4.2. Le projet d'écriture littéraire

Alors que les élèves de la classe d'expérimentation ne sont ni spécialisées ni très intéressées par la littérature, leurs propos sur leurs textes révèlent que plusieurs d'entre elles ont envisagé leur incipit dans un véritable projet d'écriture littéraire. En effet, elles expriment leur envie de raconter quelque chose (l'intention narrative) et se sont confrontées à des difficultés liées à l'esthétique.

4.2.1. *L'intention narrative.* L'écriture de l'incipit est pour les élèves l'occasion de découvrir le plaisir de raconter et les textes autoréflexifs attestent de cette réussite. Nous pouvons distinguer deux types d'intentions narratives. Tout d'abord, il peut s'agir de raconter une histoire qui fasse sens, c'est-à-dire qui transmette un message au lecteur. Cette explication de Zoé illustre très bien ce type d'intention narrative :

Je voulais quelque chose qui accroche le lecteur, quelque chose qui fasse réfléchir sur la notion d'héritage que tu as apparemment très bien cernée.

Nous pouvons aussi citer les propos de Suzie qui a donné au personnage qu'elle a créé une profondeur afin de transmettre un message :

[...] le sujet que j'ai choisi pour cette écriture me touche particulièrement. J'ai ressenti le besoin, l'envie, de raconter l'histoire d'une jeune fille qu'on pense marginale, à l'écart, simplement car elle n'est pas comme les autres. Ne pas « rentrer dans le moule » peut être très discriminant pour une jeune fille. Elsie, elle, est certes différente mais n'est pas moins intéressante qu'une autre, bien au contraire. Ne pas juger sur les apparences, c'est le message que j'ai voulu faire passer à travers ce roman, à travers Elsie, dont la vie finalement ressemble à celle d'autres filles qui se perdent peut être elles-mêmes, au profit d'autres.

Le second type d'intention narrative que proposent les élèves est celui de raconter l'histoire d'un personnage. Le projet peut s'apparenter à un récit d'apprentissage comme celui de Vanessa :

Mon projet d'écriture était d'écrire sur un jeune homme pauvre des quartiers de Cuba, et par le fil du texte faire découvrir au lecteur son ascension qu'il fera par le biais d'"actions" qui le rendront riche, avec du pouvoir.

Ou devenir symbolique comme celui d'Alexia :

[...] vous avez compris que mon personnage principal est une victime du hasard. Dans la suite de mon roman je souhaiterais mettre le lecteur dans un sentiment d'empathie envers le héros. J'aimerais également développer le lien entre Ameyaelle et mon personnage principal. Et peut être écrire une histoire d'amour tragique entre les deux personnages. Ameyaelle serait la seule à croire à son innocence alors que lui-même se sentirait coupable. Je souhaiterais faire un rapprochement entre le titre de mon roman et mon héros. Et peut-être faire passer mon héros pour la faucheuse incarnée dans le corps d'un innocent.

En voulant écrire une histoire d'amour tragique dont le personnage principal serait une personnification de la mort, Alexia mêle une intention narrative extrêmement complexe à une intention esthétique.

4.2.2. *L'intention esthétique.* Le désir de raconter s'accompagne d'une recherche esthétique. Le choix du genre épistolaire par Ophélie illustre la démarche des scripteures :

Il était important pour moi que ce soit sous forme de lettre pour que ce soit plus personnel et pour mieux montrer la relation mère-fille.

Les choix opérés ne relèvent pas de la facilité. Impliquées dans leur projet, les élèves ont travaillé pour satisfaire une intention esthétique déterminée. Par exemple, Inès explique :

Je veux écrire un bout de vie, une vie à un moment crucial. La difficulté que j'ai rencontrée est sans doute de décrire le ressenti du corps à cet instant.

Il lui a fallu explorer le « ressenti du corps » et faire les choix linguistiques qui permettent d'en rendre compte au mieux. Autrement dit, Inès a exploré une expérience intime et a cherché comment la recréer avec des mots. Comme beaucoup d'autres élèves de la classe, Inès semble s'être investie dans l'écriture de son texte parce qu'elle a élaboré un projet singulier et personnel à visée esthétique. Ainsi les écrits des apprenantes montrent que ces dernières se sont positionnées en tant qu'auteures : elles se sont investies dans un projet littéraire. En toute liberté, elles ont opéré leurs propres choix narratifs et linguistiques. Ainsi, elles ont affirmé à travers leurs textes et leurs mots leur propre singularité, leur propre sensibilité.

## Conclusion

Placer la production de texte en classe de français langue maternelle au cœur d'interactions didactiques inscrit l'apprenant dans une communauté discursive dans laquelle circulent les textes. À la fois communauté d'auteur et communauté de lecteur, la classe donne sens au texte produit. L'apprenant adopte alors une posture auctoriale et s'implique dans l'écriture. Cette implication est importante dans l'apprentissage de l'écrit, c'est du moins l'hypothèse qui a sous-tendu notre expérimentation, et plusieurs de nos résultats confortent cette hypothèse. Nous avons vu qu'en prenant conscience de l'importance du lecteur, les élèves ont réfléchi à diverses stratégies discursives souvent utilisées en littérature. De plus, grâce à la présence du lecteur, les apprenants-scripteurs font l'expérience de l'importance du travail des mots, de la langue, pour formuler un message fidèle à ce qu'ils désirent transmettre. Enfin, nous avons pu constater que les élèves fournissent un investissement propice au développement de leurs compétences linguistiques et à l'enseignement de la littérature.

## Références bibliographiques

- Baker, M. & Sejourne, A. (2007). L'élaboration de connaissances chez les élèves dans un débat médiatisé par ordinateur. In Specogna, A. (dir.). *Enseigner dans l'interaction* (pp.81-111). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires de Septentrion.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, Vol. 141 n°1, 77-88.

- Coletta, J.-M. & Tcherkassof, A. (éds). (2001). *Emotions, interactions et développement*, Actes du Colloque International, Grenoble, 28 et 29 juin 2001.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX<sup>e</sup> siècle ? Remarques et aperçus. In Plantin, Ch., Doury, M. & Traverso, V., (éds.), *Les émotions dans les interactions* (pp.35 - 74). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V., (dir). (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Praz Pitteloud, S. (2008). Interactions autour des contes dans le cadre d'une prise en charge logopédique de groupe. In De Wech, G., Salazar Orvig, A. (éds.). *Interactions, acquisitions et apprentissages*. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de logopédie, Neuchâtel, 7-8 novembre 2008 (pp.153-168). Neuchâtel : Travaux neuchâtelois de linguistique, n°49.
- Reuter, Y. (éd.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vincent-Buffault, A. (1986). *Histoire des larmes : XVIII-XIX siècles*. Marseille : Rivages.