HAL
open science

Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif

Aurelie Guitton Clemenson

To cite this version:

Aurelie Guitton Clemenson. Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif. Linguistique. Université de Grenoble, 2011. Français. NNT : 2011GRENL013 . tel-00737525

HAL Id: tel-00737525

https://theses.hal.science/tel-00737525

Submitted on 2 Oct 2012

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.

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **LLSH / Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Aurélie CLEMENSON GUITTON

Thèse dirigée par **Christine BARRE-DE MINIAC** et **Catherine BRISSAUD**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif

Thèse soutenue publiquement le **03 octobre 2011**,
devant le jury composé de :

Madame Christine Barré-De Miniac
Professeur émérite, Université Joseph Fourier, Grenoble (Membre)
Madame Catherine BRISSAUD
Professeur, Université Joseph Fourier, Grenoble (Membre)
Madame Marie-Claude PENLOUP
Professeur, Université de Rouen (Rapporteur)
Monsieur Alain RABATEL
Professeur, Université de Lyon 1 (Président)
Monsieur Yves REUTER
Professeur, Université Charles De Gaulle, Lille 3 (Rapporteur)

Remerciements

Je tiens à adresser mes tous premiers remerciements à Christine Barré-De Miniac et à Catherine Brissaud qui ont dirigé cette thèse. Leur disponibilité et leur patience m'ont été d'un grand soutien tout au long de ce travail. Travailler sous leur direction depuis le Master a été très formateur.

Je remercie également Madame Marie-Claude Penloup, Monsieur Alain Rabatel et Monsieur Yves Reuter qui ont bien voulu faire partie du jury de soutenance.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes élèves de lycée qui ont participé à l'expérimentation. Celles qui ont écrit, celles qui ont lu les textes de leurs camarades. Ces moments de partage, où se joignaient pour moi regard de chercheur et d'enseignant, ont été d'une grande intensité.

Je tiens aussi à remercier les enseignantes qui ont évalué les productions des élèves, ainsi que les lecteurs qui ont donné leur avis, fait part de leurs émotions.

Je remercie aussi tous ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail. Surtout, je remercie mon époux, Loïc, qui a été présent au quotidien et qui m'a toujours soutenue, encouragée.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **9**

Partie 1 : Un cadre théorique multiréférencé **15**

Introduction 17

Chapitre 1 : Émotions et cognition 19

Chapitre 2 : Émotions et énonciation 39

Partie 2 : Problématique et expérimentation didactiques **57**

Introduction 59

Chapitre 3 : L'investissement énonciatif et psychoaffectif 63

Chapitre 4 : L'expérimentation didactique 81

Partie 3 : Analyse des données (les productions écrites des élèves) **101**

Introduction 103

Chapitre 5 : Les épreuves pré- et post-tests 105

Chapitre 6 : La prise en charge énonciative et l'investissement subjectif dans les pré- et post-tests 127

Chapitre 7 : Regards croisés sur les pré- et post-tests 153

Chapitre 8 : Les émotions suscitées par les écritures d'invention 163

Partie 4 : Analyse des données (le rapport à l'écriture des élèves) **199**

Chapitre 9 : Écrire des textes qui suscitent des émotions infléchit-il le rapport à l'écriture des élèves ? 203

Chapitre 10 : Le regard des élèves sur leurs travaux d'écriture 239

Chapitre 11 : L’investissement de l’écriture et de la langue dans la classe expérimentale 265

CONCLUSION 281

BIBLIOGRAPHIE 285

LISTE DES TABLEAUX 295

LISTE DES FIGURES 297

ANNEXES 301

TABLE DES MATIÈRES 527

INTRODUCTION

Ce travail de thèse est né d'une intuition, suite à un travail de mémoire de Master 2 au cours duquel nous avions travaillé sur l'interprétation, par des enseignants de français au collège, de la notion de *discours*, telle qu'elle a été introduite dans les *Instructions Officielles* de 1996. Nous avions alors observé que, pour les enseignants interrogés, l'intérêt de l'introduction de la notion de *discours* résidait dans une nouvelle conception de l'enseignement de la langue qui, au-delà du bon usage à respecter, consiste à mettre à la disposition des élèves des outils leur permettant d'exprimer leur individualité et de s'adapter à différentes situations. De plus, il est apparu que, pour ces enseignants, envisager la langue comme discours revalorisait leur rôle, qui n'est pas restreint à la transmission d'un bon usage mais élargi à tous les emplois de la langue et du langage dans la société. Cette évolution est alors perçue comme cruciale dans la formation du citoyen, à laquelle est accordée une place importante. Malgré leur forte adhésion à ce projet, les enseignants interrogés ont exprimé à maintes reprises, au cours des entretiens, leur sentiment d'impuissance pour atteindre cet objectif avec les outils disponibles.

Devant ce constat, nous avons voulu proposer des outils pour remplir la mission de l'enseignant de français telle qu'on peut la définir : former des citoyens autonomes dans leurs actes et leurs jugements, exprimant la richesse de leur singularité. Cette volonté de départ a été suivie d'un questionnement qui devait nous mener vers la présente recherche. Comment l'enseignement du français et de la littérature peut-il contribuer à la formation du citoyen ? Quelle dimension de la formation du citoyen peut être retenue pour un travail en didactique du français langue maternelle ? En quoi répondre à cet objectif pourra aussi répondre aux objectifs de maitrise de la langue et des discours, visés par l'enseignement du français au collège et au lycée ?

Une des difficultés majeures constatées par les enseignants interrogés, mais aussi par les didacticiens, concerne la prise en compte du destinataire d'un message par les élèves. Comment inscrire, dans les situations d'apprentissage, l'écrit dans sa dimension sociale et communicationnelle ? C'est alors qu'est née notre hypothèse : en entrainant les élèves à écrire des textes qui doivent susciter des émotions chez leur lecteur, nous les aidons à faire évoluer leurs compétences discursives et scripturales. Posant ainsi ce qui tenait alors plutôt de l'intuition, nous ne nous doutions pas de l'importance des émotions dans la construction du sujet social, comme nous l'a révélé la littérature sur la question.

Dans son projet humaniste d'éducation, J. Piaget s'intéresse à la socialisation de l'enfant dans le but de promouvoir une société plus juste et moins autoritaire. L'interaction sociale se trouve au cœur de la construction de la personne, et par là-même de son identité subjective. Dans son ouvrage *Le jugement moral de l'enfant*, il montre que « la conscience de soi [implique] une confrontation continue du moi et de l'autre » (1932 / 1973 : 324). Sans cette confrontation avec l'autre, l'individu reste enfermé dans son *égocentrisme* et ne peut faire l'expérience de ce que les psychologues appellent *l'empathie*. Autrement dit, la découverte d'autres subjectivités permet la construction de sa propre subjectivité. Dans cette approche de l'éducation, l'enfant n'est pas considéré comme un sujet épistémique mais un sujet à part entière, un futur adulte qu'une vision humaniste imagine libre, autonome et ouvert sur autrui.

Nous rejoignons ici la thèse défendue par F. de Singly (2005) d'un « individualisme humaniste », aux fondements de la démocratie. Cette vision humaniste va à contre courant de ce qui est couramment admis et le sociologue s'en explique. Les conséquences habituellement attribuées à l'individualisme sont nombreuses : lutte de chacun contre chacun, irresponsabilité des individus, manque d'éthique, repli sur soi, etc. Or, pour le sociologue, cette mauvaise image de l'individualisme doit être davantage attribuée aux conséquences de la modernité occidentale. L'individualisme propose d'autres formes qui sont malheureusement oubliées. Son fondement est avant tout un projet politique dans lequel est défendue la singularité de chacun. Le projet est que tout individu puisse devenir « une personne émancipée –libérée- et singulière » (2005 : 11). Contrairement à ce qui est communément admis, cette reconnaissance de la singularité de chacun permet le renforcement du lien social et démocratique. Cette dimension de l'individualisme est présente dans l'essai de F. de Singly dès l'exergue avec la définition de G. Simmel :

> Si l'être humain est réellement lui-même, il possède une force rassemblée qui ne se contente pas de suffire à le maintenir lui-même, mais qu'il peut faire déborder pour ainsi dire sur les autres, par laquelle il peut accueillir les autres en lui-même… : nous avons d'autant plus de valeur morale, nous sommes d'autant plus compatissants et bienveillants, que chacun est lui-même, c'est-à-dire qu'il laisse plus dominer en lui ce germe le plus intime en lequel tous les hommes sont identiques par-delà la confusion de leurs liens sociaux et leurs habillements de hasard (Simmel, 1917, cité par De Singly, 2005 : 7).

S'appuyant sur cette définition, F. de Singly montre que parvenir à être soi-même permet à la forme de reconnaissance de l'individu qu'il nomme « la commune humanité » (2005 : 55) d'émerger. En ce sens, l'individualisme ne s'oppose pas au social. Au contraire, sans être emprisonné par des contraintes sociales imposées, l'individu émancipé par « l'individualisme humaniste » exprime sa propre personnalité, ses propres choix tout en étant

un être social. C'est d'ailleurs en tant qu'être social que l'individu de « l'individualisme humaniste » tend à se construire :

> Un « je » possible parce que les « nous » qui l'entourent ne l'enferment pas, mais au contraire soutiennent ce qu'il veut être, un « je » qui en retour, par son développement personnel, enrichit ces « nous » (De Singly, 2005 : 11).

La singularité de l'individu ne peut être reconnue que dans l'ensemble social des individualités. De plus, pour les sociologues (De Singly, 2003), ce n'est pas tant la réflexivité, qui permet à chacun de construire son individualité et sa singularité, que le lien avec les autres. En effet, les essais, les erreurs dans les comportements avec les autres construisent l'individu. Ainsi, « cette démarche individuelle s'inscrit dans un contexte collectif » (De Singly, 2005 : 16) et la construction de soi se définit comme un travail subjectif.

Cette dimension sociale et subjective de la construction de l'individu comme sujet singulier ne peut se faire qu'avec la participation de nos émotions. En effet, si celles-ci sont ce que nous avons de plus profond en nous, elles sont aussi ce qui nous relie au monde. Dire que l'intime relie le sujet au monde peut résonner comme un paradoxe. C'est pourquoi la question de l'intime est souvent interrogée et notamment, en ce qui concerne notre recherche, par la didactique de l'écrit centrée sur le sujet (Penloup, 1999 ; Bishop & Penloup, 2006). Les recherches menées par M. C. Penloup sur les écrits extrascolaires des collégiens (1999) ont montré combien les apprenants s'investissent dans leurs écrits personnels. La question qui se pose alors est de savoir comment cet investissement de l'écriture intime peut être retrouvé dans des situations d'écriture scolaires. Nous proposons dans le cadre de notre recherche de nous interroger sur cette dimension émotionnelle de l'intime, dimension qui, nous l'avons dit, participe à la construction de soi en tant que sujet social et singulier.

La construction de soi et de la subjectivité est présente dans l'enseignement du français. Et force est de constater que le cours de français et de littérature offre de nombreuses perspectives de prise en compte des émotions. Ce peut être par l'entrée lexicale avec le lexique des émotions (Grossmann, Boch & Cavalla 2008) ; ou la connaissance des scénarios émotionnels transposés dans les textes littéraires (Eggs, 2008). Ces deux approches s'intéressent à l'émotion dite exprimée ou racontée. Or, une troisième dimension nous parait essentielle et complémentaire dans la construction sociale de l'identité subjective : dans quelle mesure un texte peut-il susciter des émotions ? Cette approche est sans doute la plus complexe tant l'émotion ressentie est personnelle. C. Kerbrat-Orecchioni (2000) soulève les difficultés des linguistes à définir des critères précis pour décrire le fonctionnement des émotions en langue. D'ailleurs tout un chacun a sans doute fait l'expérience d'être ému par un

texte qui ne l'avait pas touché lors d'une précédente lecture, ou inversement. Qui n'a pas été déjà déçu par une lecture qui ne l'a pas touché alors qu'elle lui avait été conseillée en raison de l'émotion suscitée chez un autre lecteur ? Ainsi la question des émotions suscitées par la lecture d'un texte se révèle complexe.

De plus, s'il peut aujourd'hui sembler évident d'introduire les émotions dans le cadre scolaire, puisque psychologues et pédagogues ont depuis longtemps montré l'importance de ces dernières dans les apprentissages, le sens commun donné au terme et le flou théorique autour de la notion ne semblent pas permettre cette entrée. Car au juste : qu'est-ce qu'une émotion ? Que pouvons-nous connaitre des émotions ? Le paradoxe des émotions est là : si tout un chacun en éprouve et dit savoir ce qu'est une émotion, la notion résiste aux définitions. Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons la notion d'émotion dans une perspective sociale puisque, d'une part, nous nous intéressons à la construction sociale de l'identité subjective et, d'autre part, nous l'associons à la notion d'intimité qui est définie par la psychologie sociale comme un processus de régulation des interactions. Notre objectif didactique est alors d'aider l'apprenant à se considérer en tant que sujet pensant-émotif pour l'aider à faire évoluer son rapport à la langue en général et à l'écriture en particulier en prenant en compte la construction sociale de la subjectivité.

Notre problématique générale est que faire écrire aux élèves des textes qui doivent susciter des émotions aide à développer les compétences discursives et scripturales des élèves. Les trois questions de recherche que nous formulons concernent l'évolution des compétences discursives et scripturales des élèves : est-ce qu'écrire un texte devant susciter des émotions peut aider à faire évoluer le rapport à l'écriture des élèves ? Est-ce que cette évolution du rapport à l'écriture des élèves se traduit par une évolution de la prise en charge énonciative et discursive dans la rédaction d'un discours écrit ? Enfin, est-ce qu'écrire un texte qui suscite des émotions peut s'apprendre ?

Pour répondre aux différentes questions soulevées, nous avons élaboré, dans une première partie, un cadre théorique multiréférencé. Tout d'abord, nous avons cherché à comprendre le rôle des émotions dans les interactions sociales et les représentations que nous en avons (chapitre 1). Les lectures que nous avons effectuées à ce sujet, nous ont conduite à penser que les émotions et le concept d'émotions sont construits culturellement. Ainsi, nous pouvons voir que la méfiance et l'attrait vis-à-vis des émotions peuvent être retrouvés dans les discours sur l'émotion depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Face à ce double constat de l'interpénétration de la socialisation et des émotions, nous nous sommes interrogée sur le rôle des émotions dans le développement de l'enfant. Nous nous sommes notamment intéressée

aux théories développées par H. Wallon et L. Vygotski. En effet, les apports de ces deux psychologues sont encore considérés avec beaucoup d'intérêt comme le montrent les nombreux publications et colloques qui leur sont consacrés. L'approche de ces chercheurs permet, d'une part, d'inscrire dans le cadre de l'apprentissage scolaire l'élève en tant que sujet social émotif ; d'autre part, d'ouvrir des pistes didactiques pour un apprentissage de l'écriture et de la littérature en lien avec les émotions. De plus, pour ces deux psychologues, l'interaction avec l'autre et la construction sociale de l'émotion permettent la construction du sujet. Il nous parait dès lors important de construire une proposition didactique prenant en compte ces deux dimensions.

Ne perdant pas de vue notre objectif didactique de proposer des outils pour développer les compétences linguistiques et scripturales des élèves, nous avons tenté de dégager les caractéristiques des textes qui suscitent des émotions (chapitre 2). Nous avons exploré la dimension énonciative et subjective de tels textes. Un texte qui suscite des émotions peut être défini comme un texte dont l'expression de la subjectivité de l'auteur atteint notre propre sensibilité.

C'est pourquoi, dans la deuxième partie, nous élaborons notre problématique didactique (chapitre 3) autour de la dimension d'investissement. Nous expliquons comment et pourquoi nous arrivons à établir un lien entre l'investissement affectif et l'investissement subjectif dans l'écriture. Nous nous appuyons sur l'avancée de la recherche sur la place de l'écriture dans la construction du sujet pour formuler nos propositions didactiques.

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons mis en place une expérimentation didactique dans deux classes de 1re d'un lycée technologique, dont une classe témoin (chapitre 4). Au cours de l'année scolaire, les élèves de l'une des deux classes, dite classe expérimentale, ont écrit des textes devant susciter des émotions chez leur lecteur, selon un dispositif que nous avons construit à dessein. Communauté discursive (Bernié, 2002), la classe a été le lieu où les textes ont circulé librement et où la voix singulière des scripteurs, voix singulière qui peut émouvoir son lecteur, s'est s'exprimée. Cette expérimentation a été encadrée par un recueil de données variées afin de tenter de mesurer les évolutions des compétences scripturales et discursives des élèves.

Une troisième partie est consacrée à l'analyse des données recueillies. L'évolution des compétences discursives des élèves est observée en comparant des lettres adressées à un journal, lettres produites en début et fin d'année à partir d'une même consigne (chapitres 5 et 6). Ces mêmes textes ont été soumis à l'évaluation par des enseignants du secondaire car nous cherchons à savoir si les critères que nous analysons sont pris en compte par l'institution

scolaire (chapitre 7). L'analyse d'une production réalisée en fin d'année nous permet de montrer que le dispositif didactique mis en place a aussi permis aux élèves de la classe expérimentale d'exprimer leur propre voix, de mener une recherche esthétique dans leur propre écriture pour créer une « tension » propice à susciter l'émotion de leur lecteur (chapitre 8).

Dans la quatrième partie, nous nous intéressons au rapport à l'écriture des élèves. Les analyses des questionnaires, complétés par les élèves en début et fin d'années, permettent de voir ce que les apprenants expriment de leur rapport à l'écriture et d'en préciser l'évolution (chapitre 9). Les élèves des deux classes ont aussi complété un bilan de l'année scolaire qui a permis de recueillir des propos sur la perception qu'ils ont de leur évolution et de leur implication au cours de l'année (chapitre10). Pour terminer, nous précisons certains de nos constats sur l'évolution des compétences linguistiques et scripturales des élèves de la classe expérimentale en commentant des textes autoréflexifs sur l'écriture, produits par ces élèves au cours de l'année (chapitre 11).

PARTIE 1

Un cadre théorique multiréférencé

Introduction

Dans *Culture et modes de pensée*, J. S. Bruner (2000) tente de cerner le phénomène littéraire. Si les théories littéraires aident à mieux lire un texte (par exemple, les écrits d'Aristote permettent de mieux connaitre le tragique, ou les théories de R. Jakobson de mieux saisir la structure sonore d'un poème), J. S. Bruner s'étonne qu'un niveau littéraire ait rarement été franchi : celui des émotions suscitées par un texte.

> Comment et selon quelles modalités le texte parvient-il à toucher le lecteur ? Qu'est-ce qui produit sur lui de tels effets ? Qu'est-ce qui fait que les grands récits éveillent un écho aussi vivace dans nos esprits d'ordinaire si quelconques ? Qu'est-ce qui confère une telle puissance aux grandes fictions ? Qu'est-ce qui relève du lecteur ? (2000 : 18)

Pour répondre à ces questions, l'habitude est d'avoir recours aux mécanismes psychologiques de l'identification aux personnages ou à la linguistique avec l'usage des tropes. Mais, ces explications ont leur limite. J. S. Bruner relève plusieurs problèmes qui contribuent à expliquer la complexité de la dimension psychologique de la lecture littéraire : les lectures multiples d'une même œuvre, qui ne suscitent pas toujours la même émotion ; le genre, qui contient des déclencheurs qui guident les émotions.

Faire le tour de la question des émotions suscitées par un texte n'est pas aisé tant différentes dimensions entrent en jeu (culturelles, linguistiques, psychologiques). C'est la raison pour laquelle nous privilégions un cadre théorique multiréférencé. En effet, si nous cherchons à définir des caractéristiques linguistiques des textes qui suscitent des émotions, nous nous référons aussi à la recherche en psychologie et en sociologie. Depuis plusieurs décennies, la linguistique s'intéresse à la dimension subjective du langage. La critique littéraire, quant à elle, n'a investi la question de l'émotion que très récemment, introduisant une rupture avec les approches formalistes et structuralistes longtemps dominantes.

L'objectif de notre recherche est d'expérimenter l'écriture de textes qui suscitent des émotions chez le lecteur. Il s'agit donc, pour nous, dans un premier temps, de définir les émotions et les caractéristiques des textes qui suscitent des émotions. En effet, il est important de préciser notre approche. Nous ne cherchons pas à entrainer les élèves à *manipuler* leur lecteur. Les techniques du *storytelling* venues des Etats-Unis, appelées techniques du « Nouvel ordre narratif » par C. Salmon (2007), illustrent cet usage des émotions. L'intentionnalité de l'énonciateur est clairement de persuader son auditoire. Pour parvenir à ses fins, ce dernier instrumentalise, dans son discours, les émotions. Dans cette approche, les

émotions sont utilisées à des fins utilitaires, mercantiles ou commerciales voire politiques. Reste au destinataire de ces discours à décoder ces intentions.

Comme nous l'avons exprimé en introduction, nous cherchons à explorer, dans les textes qui suscitent des émotions, ce qui contribue à la construction de sujet : les dimensions intime et subjective. Pour cela, nous organisons ce cadre théorique en deux chapitres. Le premier vise à présenter ce que nous savons et retenons des recherches en psychologie sur les émotions. Le second est une approche linguistique des textes qui suscitent des émotions.

Chapitre 1
Émotions et cognition

Introduction

Chercher à définir les émotions met en évidence ce que V. Despret (2001) nomme le « paradoxe d'évidence » des émotions. Alors que tout un chacun pense savoir ce qu'est une émotion, il est difficile de déterminer exactement ce que sont les émotions, comment elles fonctionnent et à quoi elles servent. Pour V. Christophe (1998), cette difficulté vient du lien entre ces dernières et la cognition. Car si tout un chacun peut avoir une représentation de ce qu'est une émotion, il est plus difficile de définir ce qu'est une cognition.

De façon très générale, V. Christophe définit la cognition comme :

> […] l'ensemble des connaissances que le sujet a du monde et de lui-même, et comme l'ensemble des processus qui permettent d'acquérir des connaissances (Christophe, 1998 : 25).

La recherche montre que les émotions entrent dans un processus cognitif complexe : les émotions permettent d'acquérir des connaissances sur l'environnement et les expériences émotionnelles permettent d'évaluer cet environnement. Ainsi, l'émotion remplit d'une part, des fonctions individuelles d'adaptation de l'individu à l'environnement et de « motivation à l'action » (Frijda, 1986, 2001), et, d'autre part, des fonctions sociales.

Dans le cadre de notre recherche didactique, nous nous intéressons à la dimension sociale des émotions. Faire écrire des textes qui suscitent des émotions aux élèves implique d'une part, de placer les émotions au cœur des interactions, d'autre part, de réfléchir à la connaissance qu'ont les élèves des émotions pour pouvoir en susciter chez leur lecteur. Il s'agit aussi de se demander comment les émotions peuvent faire l'objet d'un apprentissage. C'est la raison pour laquelle il nous parait important d'entrer dans la complexité des différents problèmes soulevés par les émotions. En effet, le lien entre émotion et cognition a été mis en évidence par la recherche en psychologie. Ce lien contredit l'opposition entre émotion et raison fortement présente dans la pensée occidentale. Il nous parait important de comprendre les représentations des émotions dans la société afin de dépasser ce qui peut être considéré comme un piège culturel. Car l'émotion et les discours sur l'émotion soulèvent de nombreux

problèmes sur la relation entre le social et l'individuel : l'émotion rend-elle social ou asocial ? Autrement dit, permet-elle de créer du lien social, liant les individus entre eux et leur permettant d'entrer en interaction, ou bien, au contraire, produit-elle de l'isolement ?

Nous exposons, dans le cadre de ce chapitre, le rôle des émotions dans la construction sociale et subjective du sujet. Dans un premier temps, nous présentons le contexte de la problématique des émotions afin de mieux en comprendre la représentation occidentale, et d'expliquer la longue séparation entre émotion et cognition, dont on trouve encore des traces. Dans un second temps, nous nous intéressons aux émotions dans le processus de socialisation. Enfin, nous présentons les pistes et les éléments de débat pour une prise en compte des émotions en didactique.

1. 1. Le contexte de la problématique des émotions

Bien qu'au cœur de nos vies, l'émotion suscite à la fois méfiance et attirance. Cette dualité dans le rapport aux émotions est présente dès l'Antiquité où deux conceptions opposées émergent : la première, héritée de la pensée platonicienne, est considérée comme négative ; la seconde, développée dans la rhétorique aristotélicienne, est perçue comme plus optimiste. L'élaboration du sens commun du terme émotion dans la société occidentale a conservé des traces de cet héritage philosophique. Nous nous intéressons dans un premier temps à l'élaboration du sens commun du terme émotion et à son influence sur la société occidentale. Puis nous posons la question de la place de la notion d'émotion au sein du lexique affectif. Enfin, nous présentons la dimension culturelle des émotions.

1. 1. 1. Quelques données d'une ethnologie occidentale des émotions

Notre objectif est de comprendre comment s'est élaborée la conception occidentale des émotions et le sens commun, tel que nous pouvons le trouver défini dans les dictionnaires. Selon la définition donnée par *Le Petit Robert* (1993), le terme émotion a deux acceptions :

> 1. Mouvement, agitation d'un corps collectif pouvant dégénérer en troubles (Synonyme : émeute).
>
> 2. Etat de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation). – PAR EXT. Sensation (agréable ou désagréable), considérée du point de vue affectif. (Synonyme : émoi, attendrissement, trouble).
>
> (sens affaibli) Etat affectif, plaisir ou douleur, nettement prononcé (Synonyme : sentiment).

Deux idées majeures sont associées aux émotions : celle de malaise physique et celle de sédition. La confusion entre sensation et émotion montre l'écart avec une approche scientifique de la notion. Les émotions sont perçues comme de mystérieuses perturbatrices de l'ordre public, déclencheuses de crises d'hystéries et de révoltes, d'émeutes (termes qui sont donnés comme synonymes). Ne permettant pas la vie sociale, elles sont un vestige de l'état primitif de l'homme.

Dans son travail de doctorat, A. Cornillet (2005) montre comment la construction du sens commun du terme *émotion* a conservé des traces de la longue tradition philosophique héritée de la pensée platonicienne. En effet, Platon (427-358 av. J.C.) est considéré comme le premier penseur à avoir offert une analyse des processus émotionnels. Pour ce dernier, l'émotion empêche la raison de se développer. Cette vision est proche d'une « conception naïve » (Luminet, 2008 : 17) selon laquelle il faut, pour bien raisonner, tenir à distance ses émotions. V. Despret (2001) revient sur l'élaboration de la conception de Platon et en montre toute la complexité. La conception platonicienne des émotions répond à un projet politique : reconnaitre le primat de la raison sur les émotions est nécessaire pour assoir le pouvoir de la classe dominante, incarnant la raison, sur le peuple, incarnant les émotions.

Une telle conception des émotions, reléguée par les dictionnaires, explique que ces dernières aient été bannies de la société. Il est alors de rigueur de maitriser ses émotions, c'est-à-dire de ne pas les laisser paraitre. C. Lutz (2008) interroge la façon dont les gens considèrent les émotions et essaie de faire émerger les représentations qu'ils en ont. Elle dégage trois discours représentatifs de la représentation culturelle du contrôle des émotions : les émotions sont dangereuses, irrationnelles et féminines, représentant alors une marque de faiblesse ; le contrôle des émotions est une marque de statut social élevé ; la représentation qu'une émotion non maîtrisée est une émotion débordante s'oppose à la vision féminine qu'une émotion doit être exprimée. Autrement dit, cette recherche montre combien la méfiance vis-à-vis des émotions est ancrée dans la culture occidentale et a besoin de temps pour évoluer. Car pour les psychologues (Le Breton, 2007 ; Tcherkassof, 2008), le sens commun s'oppose au sens scientifique notamment par l'absence de la dimension sociale des émotions. Celles-ci sont davantage considérées comme un refuge de l'individualité, un jardin secret où s'affirmerait l'intériorité spontanée de l'individu.

Les émotions sont également présentes dans les pratiques. Liées aux techniques de l'argumentation, elles sont utilisées pour persuader l'interlocuteur. Les publicitaires sont les grands utilisateurs de cette culture de l'émotion. De même, les techniques du story-telling (Salmon, 2007) jouent sur la fibre émotionnelle. Ces techniques de persuasions sont perçues

comme manipulatrices : celui qui est persuadé par l'émotion se représente comme victime de son interlocuteur. D'ailleurs, un des objectifs explicites de l'école, dans la formation du jugement, est d'apprendre aux élèves à repérer ces techniques de persuasion pour mieux s'en méfier.

L'émotion peut alors être vécue comme « expérience de passivité » (V. Despret, 2001 : 60). Pour expliquer cette conception de l'expérience émotionnelle comme passive, V. Despret s'appuie sur les propos de J. Averill (1986) qui montre que cette passivité n'est pas victimisation :

> [cette passivité de l'expérience émotionnelle] doit être lue, selon Averill, comme une stratégie sociale, c'est-à-dire comme une stratégie de négociation de soi à soi et de soi aux autres. L'expérience de passivité, l'expérience par laquelle les émotions sont des « choses qui nous arrivent », qui sont « naturelles » et en dehors de notre raison et de notre volonté, cette expérience qui a d'ailleurs longtemps légitimé les conceptions des naturalistes, doit être interprétée comme une manière dont nous négocions le rapport à nos actes. Dans le cas de la plupart des émotions, explique-t-il, l'individu ne peut pas ou ne veut pas accepter la responsabilité de son action : l'initiation de la réponse est dès lors dissociée de la conscience. C'est de là que viendrait notre reconstruction de l'expérience en termes de passivité, comme si ce qui nous fait agir était une sorte de noyau naturel dissocié du reste de la personne (Despret, 2001 : 66).

Autrement dit, l'expérience des émotions comme passivité est une reconstruction de cette expérience, renforcée par la représentation des émotions comme perturbatrices de la raison. V. Despret explique ainsi dans quelle mesure la conception occidentale des émotions façonne les relations et les structures sociales.

Par ailleurs, H. Wallon (1949) établit un parallélisme entre l'enfance, où les émotions s'expriment de façon exagérée, qu'il nomme alors forme primitive de l'émotion, et les débuts de l'humanité. Les émotions sont perçues comme une forme d'expression primitive que l'on apprend à ne pas laisser s'exprimer, que l'on domine par des cadres très précis, des codes, des règles comme le sont les rites, afin qu'elles n'interfèrent pas dans la vie sociale et politique.

Toutefois, progressivement s'installe une nouvelle conception des émotions en psychologie, qui se distancie des conceptions philosophiques qui ont contaminé la vision commune des émotions. D'ailleurs, A. Damasio (1995) ne choisit pas le titre de son ouvrage par hasard : *L'erreur de Descartes.* Ce dernier montre combien la découverte scientifique vient contredire des siècles de croyance sur les émotions. À ce sujet, lors d'un entretien donné à la revue *Sciences humaines* (2011), A. Damasio affirme lui-même que sa démonstration sur le lien entre cognition et émotion avait mis du temps avant de faire son chemin auprès de la communauté scientifique, en raison justement de la forte résistance due à la représentation des émotions.

Autrement dit, nous voyons combien la représentation que nous avons des émotions conditionne notre façon de les aborder. C'est la raison pour laquelle nous tenons à exposer l'élaboration de ces représentations avant de construire notre approche didactique des émotions.

1. 1. 2. Les émotions dans le champ lexical des affects

Davantage que des définitions, certains psychologues proposent fréquemment une classification des différentes émotions. J. Cosnier (1994) reprend différents modèles de classification des émotions. Il s'appuie, entre autres, sur le modèle proposé par J. Schwartz et P. Shaver, dont il propose une adaptation. Ce modèle permet de hiérarchiser cent-trente-cinq termes du vocabulaire émotionnel autour de six émotions dites *de base* (l'amour, la joie, la surprise, la colère, la tristesse et la peur). Par exemple, les émotions de l'anxiété, la nervosité, la tension, le souci entrent dans le domaine de la peur. Le critère de l'intensité est souvent ce qui permet de distinguer ces différentes émotions. Or cette classification permet de donner une présentation générale et globale du champ sémantique des émotions mais non de définir le processus.

D'ailleurs, l'utilisation du champ sémantique des émotions pour définir ces dernières présente trois difficultés majeures. Tout d'abord, les catégories définissant les émotions forment un cercle fermé ne permettant pas de les définir. À partir de la version électronique du *Petit Robert*, P. Blumenthal (2009) établit des diagrammes dans lesquels il montre que le mot *émotion* est définissant des noms d'émotions, qui eux-mêmes deviennent définissant d'autres noms d'émotion. De plus, il constate que le terme émotion est défini par «état affectif », qui est lui-même définissant de nombreux noms d'émotion. Il devient alors difficile de distinguer l'émotion de ses nombreux synonymes (sentiments, affects, humeurs, passions, etc.) et de définir avec précision ce qu'est une émotion.

A. Tcherkassof apporte quelques éléments de réponse permettant de distinguer ces différents termes du champ lexical de l'affectivité. Elle définit les émotions comme

> […] de tous les états affectifs, ceux qui sont les plus saillants, les plus intenses et les plus accentués ; ce sont des phénomènes aigus (parfois même considérés comme des épiphénomènes de nature paroxystique). Les émotions sont des manifestations brusques, soudaines, qui interrompent l'interaction sujet-environnement en cours, faisant passer d'un état à un autre (2008 : 17).

Les émotions sont caractérisées par leur intensité et par l'interaction perpétuelle qu'elles permettent entre le sujet et l'environnement. La durée du processus émotionnel est aussi caractéristique de ces dernières. Préparant à l'action (Frijda, 1986), les émotions conduisent à

un changement dont la durée est très brève. C'est pourquoi ce changement brusque peut être conscient ou non. Les sentiments se distinguent des émotions parce qu'ils renvoient à « des contenus conscients », « des dispositions émotionnelles envers des objets ou des personnes » (2008 : 16). Les états affectifs sont définis comme des sensations de plaisir ou de déplaisir. Quant à l'humeur, il s'agit d'un « phénomène chronique […], diffus et global, d'intensité modérée » qui « tend à affecter le comportement » (2008 : 16).

Ensuite, et il s'agit de la deuxième difficulté, le terme *émotion* est un terme générique renvoyant à plusieurs processus différents. J. Ledoux (2005) qualifie d'erreur le fait de chercher un système commun aux émotions. Neurologue de formation, J. Ledoux montre qu'il est difficile de trouver un seul système cérébral des émotions. Les différentes émotions susciteraient des processus différents et il serait impossible de les amalgamer. La difficulté vient alors du fait que l'on propose une définition de l'émotion au singulier à partir de l'observation de différentes émotions qui ont leurs processus propres.

Enfin, et cette troisième difficulté n'est pas des moindres, nous pouvons nous demander si les mots dont nous disposons pour désigner les émotions sont des outils fiables. En effet, les connaissances des émotions et leur interprétation dépend du lexique constitué dans une langue donnée (Le Breton, 2007 ; Tcherkassof, 2008). Ce lien entre langue, culture et émotion est souvent relevé comme problématique par les traducteurs (Franzelli, 2008). Pour les psychologues, il est impossible de généraliser la description d'une émotion à plusieurs cultures. Par exemple, la « honte » se manifeste différemment selon les cultures. D. Le Breton (2007) invite d'ailleurs à transposer le lexique des émotions, d'une langue à une autre, avec prudence.

> Il conviendrait de mettre des guillemets à chaque usage d'un terme émotionnel pour traduire le fait qu'il ne s'entend réellement qu'à l'intérieur d'un ethos propre et demeure donc pour l'anthropologue une question posée. Il s'agit d'éviter la confusion entre les mots et les choses et de neutraliser ainsi les émotions en les transportant sans précaution d'une culture à une autre à travers un système de traduction aveugle aux conditions sociales d'existence qui enveloppent l'affectivité. (Le Breton, 2007 : 96)

L'attitude et l'implication de chacun vient colorer différemment une situation mais il reste une trame constituée par la connaissance partagée des émotions identifiables par tous dans une culture donnée. Ainsi, pour les ethnopsychologues, les émotions ne sont pas transposables d'un groupe à un autre ; elles sont des relations constituant le tissu social. S'appuyant sur des travaux anthropologiques, V. Despret (2001) développe l'idée que les émotions, qui paraissent si naturelles, sont le produit d'une société. Cette déduction vient du constat que toutes les sociétés ne partagent pas les mêmes émotions. Autrement dit, il n'y a

pas d'universalité des émotions. Le recours à l'observation des émotions dans d'autres sociétés que la société occidentale contribue au développement de la connaissance des émotions.

1. 1. 3. La part culturelle des émotions

Le renouveau de l'intérêt porté aux émotions vient, comme nous l'avons déjà dit, du lien étroit découvert entre les émotions et la cognition. Dans *L'erreur de Descartes*, A. Damasio (1995) montre, à partir d'observation de patients atteints de lésions cérébrale, suite à un accident, le lien étroit entre les processus de raisonnement et les émotions.

Aussi, l'émotion nait de l'évaluation d'une situation. Le processus cognitif lié aux émotions vient notamment du fait qu'une émotion peut être nommée parce que le schéma de son fonctionnement est intégré. Ainsi l'émotion n'est pas seulement un ressenti. Elle est aussi étroitement liée à un système de signification culturel (Tcherkassof, 2008). S'intéressant aux théories d'Aristote, qui avait déjà pressenti le lien entre émotion et cognition, E. Eggs exprime la part cognitive de l'expérience émotionnelle de cette façon :

> Savoir qu'on éprouve une émotion déterminée et comprendre le mot signifiant cette émotion, constitue donc un acte cognitif. Il y a par conséquent, dans toute expérience d'une émotion, du logos (2000 : 17).

Les définitions des émotions sont des scénarios abstraits, qui peuvent être envisagés comme les schèmes d'une réaction émotionnelle attendue dans une situation prototypique. E. Eggs parle d'« ossature logique » (2000 : 18) pour désigner le scénario des circonstances dans lesquelles l'émotion en question peut être éprouvée. La connaissance de ces scénarios nécessite la prise en compte des différentes dimensions des émotions : celui des déclencheurs de l'émotion et des manifestations de l'émotion. Les déclencheurs peuvent être des « déclencheurs naturels » ou des « déclencheurs appris » (Ledoux, 2005). Quant aux manifestations de l'émotion, elles résultent aussi d'un apprentissage culturel des émotions.

En effet, pour les psychologues culturalistes, toutes les cultures n'expriment pas les émotions de la même façon et l'émotion a un rôle social. Autrement dit, une réaction émotionnelle s'inscrit dans une culture donnée. P. Ekman (1993), qui s'est intéressé à cet aspect culturel des émotions, a proposé d'étudier les différentes manifestations faciales et corporelles des émotions primaires de base dans différentes cultures. Il a mis en évidence que les expressions des émotions répondent en partie à un apprentissage culturel. Pour cela, il a utilisé le dispositif expérimental suivant : un même film a été montré à des sujets américains et japonais, en présence ou non d'un observateur. Les visages de ces sujets ont été filmés.

Cette expérience a permis de montrer d'une part, que les sujets des deux nationalités expriment davantage leurs émotions lorsqu'il n'y a pas de témoin ; d'autre part, que les sujets japonais manifestent des émotions moins variés que les sujets américains. Cette expérience nous apprend que culturellement les émotions sont moins manifestées en public qu'en privé et qu'elles le sont plus ou moins selon la culture dans laquelle nous sommes éduqués. Ainsi, l'approche culturaliste montre que les émotions, et plus précisément la construction sociale des émotions, participent à la construction du tissu social et régulent les interactions.

Conclusion partielle

L'émotion est un processus cognitif qui met en relation différents types de réponses et place l'intériorité du sujet en lien avec son environnement. N. Frijda (2001) revient à l'étymologie du terme émotion et s'attache à l'idée de mouvement. Pour lui, l'émotion est « une expérience intérieure » qui peut rester intérieure mais c'est aussi un « état de motivation » qui pousse à agir. L'émotion est ce qui permet d'établir un lien entre le sujet et le monde.

Dans le cadre de notre recherche, cet aspect des émotions nous intéresse. Nous avons pu relever que la problématique des émotions s'inscrit dans un contexte complexe. En effet, une longue tradition philosophique, qui a contaminé le sens commun, suscite de nombreuses méfiances envers ces dernières. Il s'agira, pour nous, d'aborder l'émotion, non dans une perspective de technique de manipulation de l'interlocuteur, mais d'expression de soi.

1. 2. Émotion et socialisation

Dans cette section, nous nous intéressons à la dimension sociale des émotions. Nous commençons par présenter les recherches d'H. Wallon qui a montré l'importance des émotions dans le développement de l'enfant. Ensuite, nous abordons la question de la place des émotions dans la société à travers le rôle du récit. Puis, nous introduisons le rôle des scénarios émotionnels dans la compétence sociale. Enfin, nous présentons ce que l'on entend par *compétence émotionnelle*.

1. 2. 1. H. Wallon : les émotions, de la socialisation à la conscience de soi

Alors que les émotions sont encore considérées comme perturbatrices et improductives, H. Wallon propose une position originale et productrice : il considère que cet aspect néfaste, que semble attester l'expérience, comporte sans doute une part de vérité, mais qu'elle repose

aussi sur une erreur commune. C'est sur ce constat qu'il va construire sa démonstration et poser le problème de la finalité de l'émotion, question alors primordiale pour le psychologue.

Dans son étude des émotions, Wallon cherche à savoir comment le physiologique se transforme en psychique. Ses observations ont mis en évidence que les manifestations des émotions comme les cris, les pleurs, chez les enfants, d'une part, sont des moyens de communication, le premier langage étant émotionnel, d'autre part, sont « les premiers pas vers la pensée représentative et la conscience de soi et d'autrui » (Bautier & Rochex, 1999 : 31). Autrement dit, contrairement à ses contemporains, H. Wallon ne considère pas les émotions comme perturbatrice du comportement humain mais formatrices dans le développement de l'enfant.

Notre intérêt pour les travaux de ce chercheur tient au rôle central qu'y occupent les émotions, notamment dans les relations sociales et la conscience de soi. Comme l'exprime M. Martinet, H. Wallon considère les émotions « comme la pierre angulaire de la psychologie de l'enfant et, partant, de la psychologie générale, dans la mesure où il rapporte au comportement émotionnel conjointement l'éveil de la conscience et les prémices de la sociabilité, appelée à jouer un rôle considérable dans son évolution » (Martinet, 1972 : 129). H. Wallon a une vision holistique du développement humain et recherche le point d'emmaillage du biologique et du social qu'il trouve dans les émotions.

Au cours de son travail de recherche, le concept d'émotion occupe une place centrale. H. Wallon développe la place et le rôle des émotions dans la socialisation de l'enfant (1925, 1949, 1968) et dans l'émergence de la conscience de soi (1959).

Pour H. Wallon, les émotions sont à l'origine de la conscience de soi, mais elles ne peuvent l'être que par la relation avec autrui. Ainsi, l'émotion est considérée comme la forme primitive de la conscience parce qu'elle est d'une part, une forme primitive de l'échange social et, d'autre part, une forme primitive de la représentation. La subjectivité du sujet nait de l'interaction avec autrui, avec qui l'enfant va entretenir une union progressivement distanciée. On retrouve, chez H. Wallon, l'idée que la construction de la personne passe par une alternance entre moments d'interaction sociale et moments d'intimité. Pour obtenir d'autrui les réactions attendues au cours de l'interaction, l'enfant apprend à organiser son corps, ses attitudes et son comportement émotionnel. L'apprentissage du langage intervient dans la continuité de ce processus d'élaboration de modes d'échange sociaux de plus en plus construits et devient un outil pour affiner les demandes. Parallèlement, se met en place un processus de différenciation entre soi et autrui.

Par cette approche de l'affect dans les relations sociales, H. Wallon se distingue de J. Piaget. Tous deux montrent l'importance des interactions pour le développement de l'intelligence. Mais ils se distinguent dans leur approche. Pour J. Piaget, l'interaction et le conflit cognitif qui en émerge suffit au développement de l'intelligence. Pour le psychologue genevois, les schèmes moteurs sont des préalables à la construction de la connaissance. Au contraire, H. Wallon attribue à l'affectivité un rôle actif sur la socialisation. Pour ce dernier, ce sont les représentations de l'activité qui permettent à l'intelligence de se développer, représentations permises par l'affectivité. En effet, pour le neuropsychologue, c'est par l'élaboration de la représentation, c'est-à-dire par l'intermédiaire de l'intelligence discursive, qu'une expérience pratique passe de l'intuition subjective au développement des appréciations sensori-motrices. La médiation de l'activité mentale d'une pratique construit l'acte de connaissance.

Notre intérêt pour les travaux d'H. Wallon réside dans le lien établi entre émotion, interaction et construction de soi. En effet, faire écrire aux élèves des textes qui suscitent des émotions place ces derniers dans une situation d'interaction avec leur lecteur. Pour H. Wallon, la médiation par le langage de l'expérience affective en interaction avec autrui est importante dans la construction de soi. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au lien entre l'écriture de textes qui suscitent des émotions et les compétences linguistiques des élèves.

1. 2. 2. Les récits : l'émotion socialisante

La composante sociale et socialisante des émotions nous conduit à nous intéresser à la question de la narration. Pour J. S. Bruner (2002), notre capacité à organiser nos expériences, dont nos expériences émotionnelles, sous forme narrative permet la socialisation.

> Les récits ne sont pas seulement des produits du langage, déjà admirables de générativité, capables de produire plusieurs versions d'une même situation : le fait même de les raconter devient rapidement vital pour les interactions sociales (2002, p. 44).

Pour le psychologue, le monde est davantage créé par nos histoires que nos histoires sont créées par le monde. En effet, la mise en récit occupe une fonction anthropologique importante. Il s'agit de « domestiquer » le monde qui nous entoure.

> Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire (2002, p. 79-80).

Les recherches de B. Rimé (1987, 2005) sur les émotions partent de constats du même ordre. Ce dernier s'est interrogé sur la répétition d'un même récit d'exode vécu par sa famille, au début de la seconde guerre mondiale. Pourquoi ce besoin de raconter ce même épisode douloureux à chaque repas de famille ? Les travaux de B. Rimé montrent que ce processus est animé par deux dynamismes fondamentaux : le premier consiste à renforcer le lien social qui unit l'émetteur et son partenaire ; le second « met en œuvre le traitement cognitif de l'expérience émotionnelle, avec en son centre la recherche de sens » (2005 : 388). Les expériences émotionnelles, transformées en récit, prennent la forme de genres convenus : la tragédie, la comédie, le drame. Autrement dit, les récits, qui permettent un partage social de l'émotion, participent à la construction du tissu social.

Le rôle social des récits est aussi éducatif : les récits transmettent un enseignement, enseignement qui peut être en lien avec les émotions. Prenons l'exemple des contes de fées. B. Bettelheim (1976) propose une approche psychanalytique des contes et montre l'importance de leur lecture aux enfants pour la construction de l'imaginaire, de la sensibilité et de l'éducation morale de ces derniers. Nous souhaitons nous arrêter sur ce dernier point. Pour B. Bettelheim, les contes sont efficaces pour transmettre un enseignement moral aux enfants car les concepts éthiques ne sont pas transmis abstraitement mais concrètement par le biais de l'histoire. Aujourd'hui, cette utilisation des contes de fées est remise en cause par certains psychologues. Pour I. Filliozat (1999), les contes issus de la tradition, tels que les contes de Perrault, entretiennent le sentiment de peur chez les enfants afin que ces derniers restent dans l'obéissance. F. de Singly (2009) parvient au même constat en expliquant le scénario de *La Chèvre de monsieur Seguin* d'A. Daudet et la morale qui s'en dégage. Pour le sociologue, A. Daudet conseille « indirectement aux parents de limiter l'expérience des enfants et de leur apprendre avant tout l'obéissance » (2009 : 17) sans prendre en compte la singularité et l'individualité de chaque enfant. F. de Singly compare le scénario de cette histoire « constitutive de la morale républicaine de la fin du XIX jusqu'à la première moitié du XX siècle » à celui d'une histoire plus actuelle[1] afin de montrer que les deux contes mettent en scène une transgression et illustrent l'un et l'autre une vision différente de l'éducation. Le sociologue explique en quoi ces deux contes sont représentatifs de l'éducation à leurs époques respectives.

[1] Il s'agit de l'histoire pour enfant *Une nuit, un chat*… écrit par Yvan Pommaux (1994).

Notre intérêt pour cette approche des contes de fées réside dans le fait que ces démonstrations montrent à quel point chaque récit véhicule une certaine vision du monde qui entre à la fois dans la construction personnelle de chacun et dans le maintien du tissu social.

1. 2. 3. Les scénarios émotionnels dans la compétence sociale

Une question interpelle : Pourquoi sont autant appréciés les produits culturels qui éveillent les émotions ? Par exemple, il est reproché aux médias de faire de l'émotionnel et du sensationnel plus que de l'information, et pourtant cela constitue la clé de leur succès.

Le psychiatre S. Tisseron (2007) s'est penché sur la question. Les émotions transmises expliquent, selon lui, le succès du journal télévisé sur la presse écrite. Le pouvoir de l'image, qui de plus est travaillée, fait émerger de nombreuses émotions chez le téléspectateur. Pour S. Tisseron, il n'y a pas manipulation car de telles images sont recherchées. Il avance une explication à cette recherche de l'émotion dans le journal télévisé : « nous adorons qu'on nous dise quoi éprouver face aux grands événements de l'actualité » (2007 : 145). En regardant le journal télévisé, nous explique ce dernier, nous recherchons moins de l'information qu'un "mode d'emploi émotionnel" apprenant comment réagir émotionnellement face à un évènement de l'actualité. S. Tisseron va même jusqu'à penser que par sa posture, le présentateur du journal télévisé fait figure d'autorité et constitue un modèle. Le spectateur recherche, dans l'attitude du présentateur, les réactions émotionnelles qui pourraient lui indiquer comment réagir émotionnellement devant l'évènement qui lui est montré.

S'interrogeant sur l'attrait pour les images qui procurent des émotions vives voir violentes. S. Tisseron a effectué une recherche auprès d'adolescents et a distingué quatre explications :

- la recherche d'émotions et sensations fortes chez les adolescents les aide à vivre les changements physiologiques et affectifs liés à cette période de la vie ;

- la recherche d'images violentes dans la fiction aide les adolescents à dépasser les angoisses liées à la violence réelle ;

- le détour par la fiction permet de ne pas parler directement de soi. Ainsi, les émotions, sont « socialisées » et reconnues comme « légitimes » ;

- les images ont « le pouvoir de faciliter la symbolisation » (2007 : 148) de ses propres angoisses, parfois ancrées dans l'inconscient depuis la petite enfance.

Les propos du psychiatre introduisent une vigilance : les émotions ressenties devant des images violentes doivent être acceptées et extériorisées par le langage, qu'il soit verbal ou non. Seule la médiation par le langage permet la connaissance de soi. Dans une relation

d'éducation, cette reconnaissance de l'émotion est importante pour l'apprentissage des émotions chez l'enfant. Car il est bien question d'un apprentissage des émotions. Cette dimension est particulièrement importante dans le cadre de notre recherche didactique.

1. 2. 4. La compétence émotionnelle

D. Goleman (1997) pose les premiers jalons de l'intelligence émotionnelle. Pour lui, l'intelligence émotionnelle participe à la construction d'intelligences multiples et remet en cause la notion de quotient intellectuel. Importante dans les relations interpersonnelles, la compétence émotionnelle regroupe les capacités à identifier ses émotions, à les canaliser, à ressentir ou à exprimer des émotions adaptées à la situation vécue, ainsi que la capacité d'empathie, c'est-à-dire à comprendre les émotions des autres. Ces compétences se développent et peuvent faire l'objet d'un apprentissage.

S'intéressant à l'importance des émotions dans l'apprentissage des mathématiques, L. Lafortune (2005) montre dans quelle mesure le développement de la compétence émotionnelle des parents contribue, d'une part, à l'apprentissage des enfants par la prise en compte de leurs émotions, d'autre part, au développement des compétences émotionnelles des enfants, qui ont su mieux gérer leurs émotions dans la réalisation des exercices demandés. De plus, cette expérience montre que la communication entre parents et enfants s'en trouve améliorée.

Conclusion partielle

Les émotions sont importantes dans la construction sociale du sujet. D'une part, comme le montrent les travaux d'H. Wallon, dans l'interaction avec autrui, les émotions interviennent dans la construction de la conscience de soi. D'autre part, les émotions rassemblent et créent du lien social. La notion de compétence émotionnelle tend à légitimer l'importance des émotions face à la raison. Développer les compétences émotionnelles participe au développement des compétences cognitives mais aussi relationnelles et communicationnelles.

1. 3. Quelles perspectives pour les émotions en didactique du français ?

Devant l'importance des émotions dans le processus de socialisation et la construction de la subjectivité, nous nous interrogeons sur la place à accorder à celles-ci dans les apprentissages. Pour commencer, nous distinguons deux approches des émotions dans les apprentissages : la première considère les émotions positives comme propices à l'apprentissage ; la seconde aborde les émotions comme moyen d'apprentissage. Ensuite, nous présentons plusieurs pistes ouvertes par psychologues et pédagogues. La première est celle de l'importance de l'émotion suscitée par l'art pour la formation sociale de la subjectivité développée par L. S. Vygotski. La seconde introduit l'idée que la prise en compte des émotions du sujet participe à la construction du rapport à l'objet culturel. Enfin, la troisième invite à considérer les émotions comme indispensables dans la formation de l'esprit critique.

1. 3. 1. Les émotions dans les apprentissages

Nous distinguons deux approches des émotions en pédagogie. La première s'intéresse à l'environnement émotionnel de l'enfant (Piaget, 1993) ; la seconde aux apprentissages sur l'émotion.

J. Piaget introduit le rôle de l'affectivité dans les apprentissages et limite les émotions à un aspect bien particulier de ces dernières. Pour le psychologue genevois, ce sont les sentiments de réussite ou d'échec qui favorisent ou empêchent l'apprentissage. Or, ces sentiments de réussite ou d'échec sont suscités par rapport aux attentes de la réalisation de l'exercice et non de l'exercice lui-même. C'est l'attitude de l'adulte qui bien souvent va induire ce sentiment de réussite ou d'échec dans la relation pédagogique. En se situant à ce niveau des émotions, J. Piaget ne soulève pas ce dont il est question dans la pensée de H. Wallon au sujet des représentations, où l'affectivité est au cœur de la situation et de la représentation qui en est faite.

De plus, dans ce même article, J. Piaget critique l'idée de H. Wallon pour qui « l'émotion est source de connaissance ». Or, il nous semble qu'une telle affirmation réduit la portée des écrits du chercheur. Pour H. Wallon, la médiation d'une expérience par le langage produit des représentations qui sont à la base de la connaissance du sujet.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à cette évolution de la représentation des émotions chez les apprenants puisque nous pensons qu'il y a un lien entre

la façon de vivre les émotions, ce que D. Goleman (1997) nomme « l'intelligence émotionnelle », et la façon de vivre en société.

Un groupe de chercheurs franco-canadiens (Daniel et *al*., 2005) a montré qu'il est possible de modifier la représentation des émotions de base chez des élèves d'âge préscolaire. Pour cela, ils ont mené une étude de type exploratoire en interrogeant l'influence des stimulations cognitives dans le processus de modification des représentations sociales des émotions. Pour l'expérimentation, les chercheurs ont travaillé avec des enfants autour de textes et de questionnements de nature philosophique. L'objectif est de faire dialoguer les enfants entre eux. À la suite de cette expérimentation, les chercheurs ont observé que la représentation sociale des émotions est répartie en trois catégories : une non-représentation des émotions, une représentation égocentrique des émotions et une représentation socialisante des émotions. Dans les groupes expérimentaux et témoins, la représentation des émotions a évolué et la représentation socialisante est celle qui s'est la plus modifiée, et ce de façon plus significative dans les groupes expérimentaux.

1. 3. 2. L. S. Vygotski : l'art dans la formation sociale de la subjectivité

Pour définir les émotions selon L. S. Vygotski, nous nous appuyons sur un texte traduit relativement tard en français : *Théorie des émotions* (1931/ 1998). Cette œuvre, au demeurant inachevée, constitue un apport essentiel à la didactique pour l'analyse des liens qui se tissent entre affectivité et constitution des objets de savoir. Contrairement à ce que propose J. Piaget, L. S. Vygotski n'oppose pas les processus intellectuels aux processus émotionnels. Nous retrouvons chez L. S. Vygotski, l'idée développée par H. Wallon du lien entre le biologique et le social. Pour L. S. Vygotski, les émotions sont au cœur de l'activité humaine. Elles ne peuvent être considérées comme des états, conséquence d'un vécu en situation. Au contraire, les émotions sont liées à l'action. Dans l'approche vygotskienne, l'activité émotionnelle et l'activité intellectuelle participent d'une même dynamique interfonctionnelle. La conscience de la personne émerge de cette dynamique qui pousse à l'action.

S'intéressant aux émotions et à l'art, L. S. Vygotski (1925 / 2005) développe l'idée que l'art contribue à l'apprentissage social des émotions. Dans le cadre de notre recherche en didactique, ces écrits ouvrent des pistes didactiques que nous souhaitons présenter. L.S. Vygotski considère l'œuvre d'art en tant que « technique sociale du sentiment ». Pour E. Nonnon (2008), l'art est défini dans la pensée vygotskienne comme un « instrument psychologique » qui entraine « un travail sémiotique » nécessaire au développement de l'intelligence et du sujet :

> L'intérêt pour l'art comme instrument majeur du psychisme est inséparable de la première idée, celle d'un développement social de la subjectivité de la personne, dans laquelle l'élaboration affective et émotionnelle du psychisme nourrit le développement cognitif, tout en étant nourri par lui (Nonnon, 2008 : 93).

Une des idées force de L. S. Vygotski, comme le rappelle E. Nonnon, est l'ancrage au cours du développement de la subjectivité dans le social. Sur ce point, la pensée de L. S. Vygotski se distingue quelque peu de celle de H. Wallon. En effet, pour le psychologue russe, les émotions ne sont pas une forme primitive qui devient sous-jacente au cours du développement. Elles coexistent et participent au développement social et intellectuel de l'individu. La construction de la subjectivité est donc une construction sociale puisqu'il s'agit d'une « expérience de l'altérité » (Nonnon, 2008 : 97). Chez L. S. Vygotski s'établit le lien entre la connaissance de soi et la connaissance de l'autre.

Dans l'approche socio-constructiviste de L. S. Vygotski, les questions de la subjectivité et de l'individualisation sont considérées dans une perspective fondamentalement sociale. C'est pourquoi l'écrit, qui est un produit culturel, est à l'origine d'expériences sociales fondamentales dans la formation de la subjectivité. En effet, pour L. S. Vygotski, la lecture et l'écriture sont deux activités productrices d'altérité.

Un autre aspect de la théorie de l'art nous semble intéressant, dans le cadre de notre recherche. Il s'agit de l'idée que l'expérience esthétique participe à la construction sociale de l'individu. Comme le reprend E. Nonnon (2008 : 92), la notion d'activité cognitive renvoie chez L. S. Vygotski au « développement du sujet dans sa globalité, avec ses dimensions affectives, psychiques, émotionnelles ». Autrement dit, l'approche vygotskienne du développement tend à mettre en évidence que les apprentissages esthétiques qui touchent aux affects participent à la construction identitaire de l'individu.

1. 3. 3. Le rapport à l'objet culturel

L'approche vygotskienne de l'art par l'émotion montre en quoi l'art participe à la construction de la subjectivité du sujet. Une autre approche peut aussi être envisagée : il s'agit de voir en l'émotion un moyen de construire le rapport à l'objet culturel.

R. Rickenmann, et *al*. (2009) fixent pour objectif non d'enseigner les caractéristiques d'un objet artistique mais de construire *le rapport à* ce même objet. Ces chercheurs ont distingué trois niveaux de fonctionnalité du domaine de l'émotionnel dans les processus de construction des "rapports à l'objet culturel" : un premier niveau relatif à « *l'instauration des*

rôles respectifs et actions afférentes[2] (de l'enseignant et de l'élève) au sein de l'activité ; un second niveau relatif au « *vécu expérientiel de l'élève*[3] lorsque celui-ci assume la responsabilité de la place actionnelle qui lui est accordée dans la tâche » ; un troisième niveau « dans lequel […] s'opèrent des déplacements fonctionnels par rapport à l'objet d'enseignement » (2009 : 137). Les déplacements de l'appréhension de l'émotion dans le cadre de ces trois niveaux isolés sont :

- l'enseignant implique l'élève dans l'activité ;
- l'élaboration d'une « stratégie gagnante » (Sensevy, 1998 : 54, cité par Rickenmann et al., 2009 : 134) qui permet une transformation de l'objet d'enseignement ;
- une modification des rapports au monde.

Les chercheurs observent une séquence mise en place dans un cours d'art adressé à des élèves en 1re année de céramique. L'objectif de cette séquence est de produire la composition d'un plat décoré en s'inspirant des travaux d'un céramiste et potier autodidacte du XVI° siècle, Palissy. Des connaissances variées sur les techniques de moulage et le modèle de référence (apports historico-culturels et esthétiques) sont mêlées et rendent complexe la réalisation de l'exercice. Deux dimensions de l'esthétique sont mobilisées en début de séquence : d'une part, le « *rapport à* historiquement construit et [le] *rapport à* que les élèves doivent construire à travers leur propre production » ; d'autre part, les stratégies d'étude qui participent à l'élaboration du *rapport à*. Les chercheurs soulignent que « le *rapport esthétique à* l'objet n'est pas considéré comme une émergence spontanée au contact de l'objet, mais qu'il est lui-même l'une des visées explicites d'enseignement/apprentissage » (2009 : 137).

L'observation porte essentiellement sur un échange entre l'enseignante et les élèves : l'enseignante exprime à ses élèves son propre *rapport à* l'œuvre de Palissy. Les élèves se montrent réceptifs à ce vécu raconté dans le registre de l'émotion. Cette interaction est analysée par Rickenmann et al. (2009 : 139) comme contribuant à l'élaboration du *rapport à* l'œuvre esthétique des élèves. Ces observations montrent dans quelle mesure l'échange d'expérience affective peut avoir valeur éducative. Par cette démarche, l'enseignante montre qu'elle n'est pas détentrice d'un savoir objectif sur l'œuvre d'art en question mais qu'elle se l'est approprié en élaborant son propre *rapport à* l'œuvre. Il semblerait toutefois que cette expérience tient davantage d'une expérience de la zone proxémique du développement, telle que L. S. Vygotsky la développe. Les élèves sont accompagnés dans l'élaboration de leur

[2] C'est l'auteur qui souligne.
[3] C'est l'auteur qui souligne.

rapport à l'œuvre esthétique, qui est un des objets d'apprentissage de la séquence mise en place. C'est en ce sens que les auteurs peuvent parler de construction sociale de l'expérience esthétique.

Autrement dit, introduire l'objet culturel en classe par le biais des émotions, et du partage émotionnel qui en découle, contribue à la construction du *rapport à* ce même objet. L'élève utilise des outils de réception qui lui sont propres, ses émotions, et non des concepts théoriques et techniques qui lui sont extérieurs, ce qui explique la plus grande facilité avec laquelle il *s'approprie* l'objet.

1. 3. 4. Les émotions dans la formation de l'esprit critique

Après avoir vu que l'approche de l'art par l'émotion favorise la socialisation et la construction du rapport esthétique à l'objet culturel, nous souhaitons nous intéresser à la formation de l'esprit critique. Nous pouvons nous demander ce qu'est exactement l'esprit critique. Nous développons deux idées : l'esprit critique se distingue du jugement et du dogmatisme ; l'esprit critique est une démarche qui laisse place au doute.

Pour la première idée, il s'agit de développer la connaissance des émotions pour passer d'un traitement dogmatique de l'information à un traitement non-dogmatique. C'est ce que montrent les recherches de D. Favre (1998, 2007) auprès d'élèves aux comportements dits violents. L'apprentissage mis en place passe notamment par la connaissance des différentes émotions, du rôle de ces émotions et de leurs formes d'expressions. Les résultats de ces expériences montrent que cette approche permet de faire émerger une nouvelle forme de sécurité affective et cognitive propice à la socialisation. Reconnaitre ses propres émotions favorise la prise de conscience de la subjectivité d'autrui, aide à s'exprimer en tenant compte de sa subjectivité et de celle de l'autre.

La sécurité affective et cognitive est importante pour aborder la question de la construction de l'esprit critique. En effet, concernant la seconde idée que nous souhaitons développer, l'élaboration de l'esprit critique passe par un apprentissage du doute et de l'incertitude. Autrement dit, il s'agit de placer les élèves dans des situations émotionnelles dans lesquelles ils peuvent déduire une attitude à développer. C'est aussi apprendre aux élèves à prendre une décision interprétative en tenant compte de leur propre ressenti. Au sujet du lien entre émotion et pensée, L. Lafortune et A. Robertson (2005) développent l'idée que la reconnaissance des émotions guide la critique et qu'inversement le développement de la pensée critique guide la compréhension de l'émotion. Nous rejoignons ici le double lien entre émotion et cognition.

Conclusion

Les connaissances acquises sur les émotions au cours des dernières décennies tendent à infléchir la conception de ces dernières. Il nous semble intéressant de développer une approche des émotions qui rende toute son importance au rôle de ce processus dans la construction de la subjectivité et de la socialisation du sujet. En effet, nous avons vu que, dans l'interaction, les émotions contribuent d'une part, à la construction du sujet, d'autre part, à une meilleure relation communicationnelle. C'est la raison pour laquelle nous proposons de réfléchir à une didactique de l'écriture qui tienne compte de ces apports de la psychologie.

Chapitre 2
Émotions et énonciation

Introduction

Dans ce chapitre, nous définissons les caractéristiques de l'investissement énonciatif dans l'écriture de textes qui suscitent des émotions. Cette étape est essentielle à notre travail de recherche. En effet, les caractéristiques que nous présentons, d'une part, sont prises en compte dans l'expérimentation didactique, d'autre part, annoncent les observables retenus pour les analyses des productions des élèves dans les chapitres 5 à 8.

Pour établir le cadre linguistique de notre recherche, nous suivons le cheminement rédactionnel suivant. Tout d'abord, nous présentons les problèmes liés à l'analyse des émotions suscitées par un texte. Ensuite, nous définissons ce que nous appelons une approche énonciative des textes qui suscitent des émotions et nous développons trois points : le rapport au monde que noue l'énonciateur, les effets sur le lecteur et les problèmes soulevés par l'investissement énonciatif.

2. 1. Les difficultés d'analyse des émotions en discours

L'intérêt pour les émotions en langue n'est pas nouveau. La rhétorique d'Aristote était déjà fondée sur les passions. Nous assistons toutefois à un intérêt croissant pour la problématique des émotions en langue et en discours dans la recherche en linguistique, cette dernière décennie.

2. 1. 1. La recherche d'outils d'analyse

Les travaux sémiotiques d'A. Hénault (1994) posent la question du décalage entre un texte apparemment non ému et l'émotion suscitée par ce dernier en poursuivant la « problématique du sensible », introduite par P. Ricœur. Celle-ci est cependant limitée, en ces début de la sémiotique, par l'objectif scientifique de n'expliquer que ce qui peut l'être, sans incertitude ou apport de la psychologie. D'ailleurs, l'ensemble de la critique littéraire s'est

intéressé assez tard à la dimension émotionnelle par méfiance vis-à-vis du caractère irrationnel des émotions, comme nous l'avons vu au chapitre 1. La sémioticienne soulève les difficultés de saisir le caractère non matériel de la présence sous-jacente de l'énonciateur puisque cela est de l'ordre de la subjectivité et de l'intuition. Elle s'intéresse alors à la question de l'investissement énonciatif dans un corpus de textes non littéraires du début du XVIIe siècle émotionnellement plats mais qui transmettent une émotion au lecteur. Il s'agit de repérer des traces de ce que l'énonciateur a éprouvé. Le ressenti s'exprime involontairement et parfois même « hors des codes stylistiques qui sont prescrits et reconnus comme ceux de l'affectivité » (1994 : 8).

Plus récemment, deux ouvrages collectifs centrés sur la présence des émotions en discours marquent la recherche. Tous deux proposent d'introduire une réflexion méthodologique pour analyser cette dimension complexe des discours. En 2000, l'ouvrage *Les émotions dans les interactions*, dirigé par C. Plantin, M. Doury et V. Traverso, pose les jalons de la réflexion linguistique sur les émotions. L'un des objectifs de cet ouvrage est de proposer un ensemble d'outils « susceptibles de permettre le traitement des émotions dans le cadre d'une théorie des interactions » (2000 : 8). Différentes problématiques sont introduites, portant notamment sur la thématisation des émotions, les manifestations des émotions et leurs effets interactionnels.

Le second ouvrage, *Émotions et discours*, paru en 2008, est dirigé par M. Rinn. La dimension interactionnelle des émotions y est dominante et les différents articles sont réunis autour d'une « problématique éthique et esthétique » des émotions en discours. La notion de *pathos* est au cœur des recherches présentées, marquant ainsi l'importance de la relation subjective qui unit énonciateur et énonciataire.

La problématique des émotions est ancrée dans les interactions. Une importance croissante est accordée aux notions d'*ethos* et de *pathos*. Nous y percevons une prise en compte de plus en plus présente du sujet dans toute sa complexité. Les recherches récentes de P. Charaudeau (2009) ou R. Amossy (2010) abordent la question de la présentation de soi dans le discours en montrant que l'image donnée est le reflet de la construction complexe du sujet. La présentation de soi en discours est d'autant plus importante qu'elle participe à la « gestion des impressions » dans les interactions avec autrui (Amossy, 2010 : 5).

Cette perspective est intéressante dans le cadre de notre recherche didactique sur l'écriture de textes qui suscitent des émotions. En effet, nous avons vu, au chapitre 1, que les émotions participent à la construction sociale et subjective du sujet. Apprendre à écrire un texte qui suscite des émotions, c'est aussi apprendre à gérer les impressions provoquées par le

discours sur autrui et par là-même à construire sa propre image, la représentation de soi. Nous revenons sur cette dimension des émotions en discours quand nous abordons l'importance de l'écriture intime dans la construction de soi, au chapitre 3.

2. 1. 2. Les différents niveaux des émotions

C. Kerbrat-Orecchioni (2000) montre qu'il est difficile de décrire avec précision le lien entre émotion suscitée et émotion exprimée. Elle analyse des citations de linguistes et prouve que les émotions sont très présentes implicitement dans les théories. Pour elle, le problème est que « la réflexion sur les émotions souffre d'une problématisation insuffisante des relations existant entre les niveaux psychologique (« éprouvés »), cognitif (représentations) et linguistique (dénominations). » (2000 : 59). De plus, dans la majorité des cas, les trois niveaux d'émotion, à savoir les émotions éprouvées, exprimées et suscitées, ne coïncident pas. En effet, l'expression d'une émotion ne va pas obligatoirement susciter cette même émotion. Par exemple, un texte larmoyant risque davantage de susciter l'agacement que la tristesse. C. Kerbrat-Orecchioni relève trois décalages possibles entre le discours et l'émotion : premièrement, un discours peut être chargé en émotion exprimée et n'en susciter aucune ; deuxièmement, un discours apparemment neutre émotionnellement peut provoquer de forts effets émotionnels ; troisièmement, un discours exprimant une émotion peut susciter une autre émotion que celle exprimée.

La question des émotions suscitées par un discours est d'une grande complexité dans la mesure où le contexte d'énonciation joue un rôle important. Autrement dit, nous comprenons qu'il ne peut y avoir de caractéristiques permettant de classer les textes suscitant ou non des émotions. Nous ne pouvons dégager, pour notre expérimentation didactique, que des outils linguistiques propices, ou « bons candidats », selon l'expression de P. Charaudeau (2000), à écrire de tels textes.

2. 1. 3. La dimension culturelle des émotions

Au chapitre 1, nous avons vu que les émotions sont culturelles. Cette dimension des émotions se manifeste à deux niveaux dans la réception d'un discours : au niveau de l'esthétique et au niveau de la compréhension.

Dans le contexte de réception esthétique d'une œuvre littéraire, A. Vincent-Buffault (1986) montre que la réaction émotionnelle à la lecture d'une œuvre dépend du contexte historique et culturel de réception. Par exemple, *La Nouvelle Héloïse* de J. J. Rousseau fit

couler beaucoup de larmes à l'époque de sa parution. Si cette œuvre est encore lue par de nombreux passionnés de la littérature, peut-on dire qu'elle fasse encore pleurer ? Comme le signale A. Hénault, « la saisie des passions [dans la littérature] dépend beaucoup de l'esthétique du temps, des conventions et artifices acceptés » (1994 : 13). Ces œuvres sont toujours appréciées, entre autres, pour l'expérience émotionnelle qu'elles véhiculent, mais l'esthétique employée pour les exprimer correspond à celle d'une époque donnée. Cet exemple montre combien l'émotion suscitée dépend du contexte.

Le second niveau que nous introduisons, celui de la compréhension, concerne davantage l'émotion racontée. Nous nous appuyons sur les travaux d'E. Eggs (2008) qui, à partir d'un extrait de *Madame Bovary* de Flaubert, analyse les différentes manifestations de l'émotion et montre dans quelle mesure la compréhension du texte dépend de l'interprétation des indices émotionnels. L'extrait choisi est celui de la scène de dispute entre Emma et Mme Bovary mère. E. Eggs répertorie six registres nécessaires pour comprendre les émotions circulant dans un texte.

Le premier registre, situé en amont, est celui de la *topique des scénarios* à partir duquel le lecteur peut déduire les émotions que les protagonistes sont susceptibles d'éprouver. En aval, des *indices descriptifs et interprétés*, relevant du deuxième registre, permettent de déduire les « états d'âmes » des protagonistes. Le narrateur dénomme aussi explicitement les émotions des personnages, procédé qu'E. Eggs classe dans un troisième registre : *la conceptualisation par dénomination*. Des indices liés à l'intonation sont aussi indicateurs des émotions des protagonistes. Ce quatrième registre des *indices intonatifs* est davantage représenté à l'oral qu'à l'écrit, où seule la ponctuation en constitue une trace. Des *indices linguistiques et syntaxiques*, réunis dans un cinquième registre, viennent compléter les indices intonatifs, notamment à travers l'utilisation d'interjections. Pour E. Eggs, ces cinq premiers registres, qui s'apparentent à l'émotion exprimée ou racontée, sont insuffisants pour comprendre le reproche de Mme Bovary à sa belle-fille. La compréhension de ce reproche par le lecteur ne peut se faire que par le registre éthique, c'est-à-dire le partage de valeurs morales. Ce registre permet d'attribuer un ethos spécifique aux protagonistes, ce qui va influencer la lecture en rendant possible l'interprétation du caractère et du comportement des protagonistes. Attribuer un ethos au personnage rend possible une lecture pathétique du comportement de ce dernier. Le lecteur peut alors « comprendre et […] vivre [lui]-même le *pathos* » (2008 : 295). Ce sixième registre est ainsi de l'ordre de l'émotion suscitée.

Nous comprenons à travers la description de ces six registres répertoriés par E. Eggs combien une connaissance des émotions et de leurs scénarios est importante pour comprendre un discours mais aussi pour y adhérer.

Conclusion partielle

La problématique des émotions en discours est à la fois riche et complexe. Riche, parce qu'elle permet d'aborder l'inscription du sujet dans le discours, en tenant compte de ses multiples dimensions, qu'elles soient sociales, culturelles ou psychologiques. Complexe, parce que l'émotion intervient à différents niveaux (exprimé, raconté, suscité) et que la relation entre ces différents niveaux dépend du contexte d'énonciation.

2. 2. Une situation d'énonciation particulière : écrire un texte qui suscite des émotions

Dans cette section, nous présentons la définition de la situation d'énonciation telle que nous l'utilisons dans notre recherche et nous montrons les spécificités de la situation d'énonciation particulière qui nous intéresse : écrire des textes qui suscitent des émotions.

2. 2. 1. Le cadre de la situation d'énonciation

Depuis les travaux d'E. Benveniste (1966) théorisant *l'appareil formel de l'énonciation*, la linguistique de l'énonciation accorde une place croissante à la dimension subjective. La définition donnée par P. Charaudeau de l'énonciation introduit les différents aspects de l'investissement subjectif de l'énonciateur dans son discours :

> L'énonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant "s'approprie la langue" pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son *interlocuteur*, par rapport au *monde qui l'entoure*, et par rapport à *ce qu'il dit* (Charaudeau, 1992 : 572).

Le processus d'appropriation de la langue est lié aux rapports que le sujet entretient avec son interlocuteur, son environnement et ce qu'il dit. Se pose alors la question de la modalisation énonciative qui, si elle

> […] ne constitue qu'une partie du phénomène de l'Énonciation, […]en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'expliciter ce que sont les "positions du sujet parlant" par rapport à son interlocuteur (Loc.→ Interloc), à lui-même (Loc. → Loc.) et à son propos (Loc. → Propos) (Charaudeau, 1992 : 572).

P. Charaudeau relève plusieurs difficultés pour isoler les marques linguistiques de la modalisation car « la Modalisation se trouve dans l'implicite du discours » (1992 : 573) : non

monosémiques, ces marques peuvent recouvrir différents sens selon le contexte d'utilisation ; différentes marques linguistiques peuvent renvoyer à une intention de Modalisation (par exemple l'ordre peut être exprimé de différentes façons). Les problèmes soulevés par P. Charaudeau, quant à l'analyse des traces de la modalisation, viennent de l'intrication étroite entre le rapport de l'énonciateur à son locuteur, à lui-même et à son énoncé. Nous expliquons ultérieurement comment nous choisissons d'analyser ces marques dans les productions des élèves.

Au chapitre 1, nous avons vu que l'émotion permet au sujet d'être en lien avec le monde environnant et avec autrui. Notre hypothèse est que l'écriture de textes qui suscitent des émotions accentue les trois facettes de l'investissement de l'énonciateur dans son discours. L'acte d'énonciation particulier auquel nous nous intéressons, écrire des textes qui suscitent des émotions, se distingue des actes de communication de la vie quotidienne et même de ceux demandés à l'école. Nous pensons qu'en mettant l'accent sur la dimension émotionnelle du discours nous accentuons, pour les scripteurs, ces trois rapports : au monde, qui est source d'émotion ; à l'interlocuteur, qu'il faut émouvoir ; à l'énoncé, qui doit contenir et / ou transmettre l'émotion.

Dans cette section, nous nous proposons d'approfondir le rapport entre le scripteur et le monde et de voir comment ce rapport se traduit dans l'écriture. Dans la section 2.3, nous nous intéressons aux effets sur le lecteur et, dans la section 2.4, au rapport de l'énonciateur avec son énoncé.

2. 2. 2. Émotion et rapport au monde dans l'écriture littéraire

Au chapitre 1, nous avons mis en évidence le lien entre le sujet et le monde grâce aux émotions. Il s'agit de voir comment l'écriture d'un texte littéraire participe à cette expérience sensible du monde. Pour cela, nous nous appuyons sur les travaux de M. Collot qui, dans son ouvrage *La matière-émotion*, explique comment « dans le poème se mêlent intimement l'expression d'un sujet, la construction d'une image du monde, et l'élaboration d'une forme verbale » (1997 : 5).

À partir de discours d'écrivains, M. Collot (1997) montre dans quelle mesure l'écriture poétique peut être définie comme une expérience du monde sensible. Il explore l'intuition romantique exprimée dans la pensée d'A. Schopenhauer quant à un lien étroit et solidaire entre le monde et la conscience. L'écriture poétique est perçue comme la recherche d'un équilibre entre « l'affectivité personnelle et le sentiment de la nature » (1997 : 19). Même chez les poètes réputés les moins lyriques (M. Collot cite les propos de F. Ponge) l'écriture

commence par une émotion ressentie au contact du monde. L'écriture est alors définie comme un engagement du sujet à part entière, c'est-à-dire de son monde et de sa langue. Pour l'auteur, poète et théoricien, l'émotion dans le texte n'est pas une émotion transcrite de l'expérience personnelle mais une émotion nouvelle créée par et pour le texte : travail sur la langue, sur le monde et sur soi sont indissociables.

> Dans l'aphorisme qui a servi de point de départ à ce livre, le règne de la « matière-émotion » coïncide avec l'« accomplissement » de la « forme » poétique et avec l'avènement du sujet lyrique (Collot, 1997 : 54).

M. Collot souligne, par cette phrase, la co-construction de soi et du texte. Au chapitre 3, nous développons l'aspect psychoaffectif de cette dimension de l'écriture. Pour l'approche linguistique, que nous effectuons à ce chapitre, nous portons notre attention sur la « "forme" poétique », c'est-à-dire sur la construction du texte et le travail de l'écriture. Dans son travail d'écriture, le poète utilise l'émotion ressentie au contact de l'extérieur. Son objectif est d'« inscrire dans le matériau linguistique la matière du monde et des émotions qu'elle suscite » (1997 : 79). La langue et les émotions sont considérées comme des matériaux que l'écrivain façonne.

> Le dynamisme de l'écriture, qui met en mouvement la matière verbale et le poète en émoi, recrée simultanément la langue, le monde et le moi. Il repose sur une interaction complexe entre le signifiant et le signifié, l'intérieur et l'extérieur, qui se poursuivra tout au long du travail créateur (Collot, 1997 : 85).

M. Collot dégage plusieurs procédés linguistiques qu'il identifie en se référant aux discours d'écrivains mais aussi en procédant à une analyse de brouillons. Parmi ces procédés figurent : la matérialité phonique et graphique des mots ; les figures et le rythme « qui permettent au poète de maitriser les débordements de la matière sensible, verbale et affective, en l'ordonnant selon une forme et un sens » (1997 : 92) ; le jeu des images ; la syntaxe, notamment avec l'utilisation dans la poésie moderne de la phrase nominale qui « se prête tout particulièrement à l'expression d'une relation antéprédicative au monde, où le sujet ne se différencie pas de l'objet, comme dans l'émotion ou la sensation, antérieures à toute analyse et à tout jugement » (1997 : 284).

La recherche de M. Collot sur le rôle de l'émotion dans l'écriture de la poésie moderne constitue un apport théorique important pour notre recherche didactique. Elle montre dans quelle mesure l'émotion ressentie participe au dynamisme d'écriture d'un texte et invite au travail de l'écriture. Pour préciser les procédés linguistiques repérés par M. Collot, nous nous référons aux théories de la linguistique textuelle.

2. 2. 3. Les apports de la linguistique textuelle

Dans le cadre des analyses que nous effectuons sur les productions des apprenants au chapitre 8, nous nous référons à la linguistique textuelle de J.M. Adam (1999, 2005) qui décrit les facteurs de textualité. Le linguiste distingue cinq opérations de liage assurant la continuité textuelle : les liages du signifié, les liages du signifiant, les implications, les connexions et les séquences d'actes de discours (2005 : 83). Dans cette section, nous nous intéressons à la seconde opération de liage (les liages du signifiant), qui est très active dans le texte poétique. Nous abordons la question des liages du signifié dans la section suivante.

Pour expliquer comment des brèves de F. Fénéon passent du statut de texte journalistique au statut de texte littéraire, J.M. Adam fait référence à la fonction poétique autotélique introduite par R. Jakobson :

> […] la matière linguistique de l'énoncé ne se laisse plus traverser en direction du seul sens informationnel, les signes gagnent en densité, en résistance. La fonction poétique autotélique intensifie tout simplement la résistance du texte lui-même (1999 : 61).

Notre intérêt pour les liages du signifiant réside dans la tension poétique et émotionnelle induite par leur utilisation dans l'écriture d'un texte littéraire, comme le montrent les travaux de M. Collot. J.M. Adam nomme liages du signifiant les liages formels rythmiques à plusieurs niveaux de complexité (1999 : 60) :

a. reprise de phonèmes (allitérations, paragrammes, rimes) ;

b. reprises de syllabes ainsi que même quantité, nombre (rythme) ;

c. reprises lexicales ;

d. reprises morphosyntaxiques.

Pour décrire ces différents procédés de liages de signifiant, J.M. Adam s'appuie sur des textes littéraires (le « Sonnet d'automne » de C. Baudelaire, « le Gymnaste » de F. Ponge) ainsi que sur un discours du Général De Gaulle. J.M. Adam précise que la fonction poétique ne se manifeste pas uniquement dans les textes poétiques et littéraires. Soulignons toutefois que les textes choisis par le linguiste sont propices à susciter l'adhésion émotionnelle du lecteur ou auditeur. Mais cette approche du texte dépasse les objectifs de l'analyse textuelle qui vise à montrer les liens structurant les énoncés entre eux.

Conclusion partielle

L'écriture d'un texte qui suscite des émotions est une situation d'énonciation dans laquelle le rapport que l'énonciateur entretient avec le monde est renforcée. Le travail

d'écriture agence les matériaux linguistiques et émotionnels pour créer un objet nouveau suscitant une émotion nouvelle : le texte.

2. 3. Les effets sur le lecteur

Dans le cadre de l'expérimentation, nous demandons aux élèves d'écrire des *textes qui suscitent des émotions chez le lecteur* et non un texte émouvant. En effet, un texte peut susciter deux sortes d'émotions. Les textes *émouvants* induisent des « émotions de type négatif de faible intensité (émotions compassionnelles douces) » (Plantin, Traverso & Vosghanian, 2008 : 141). Les textes *émotionnants* suscitent d'autres émotions, proches de l'attente, comme la surprise ou la curiosité ; autrement dit, ils « provoqu[ent] une participation émotionnelle positive ou négative » du lecteur.

2. 3. 1. Les textes *émouvants*

L'expression de la subjectivité constitue un moyen d'atteindre les émotions de l'énonciataire. Comme C. Kerbrat-Orecchioni l'écrit, en exprimant sa subjectivité, « l'émetteur espère que la répulsion, l'enthousiasme ou l'apitoiement qu'il manifeste atteindront par ricochet le récepteur, et favoriseront son adhésion à l'interprétation qu'il propose des faits » (1980 : 125). P. Charaudeau appelle les termes susceptibles de susciter une émotion chez le lecteur les « marques-traces du pathémique » (2000 : 139). Il soulève trois problèmes quant à l'emploi de ces termes en discours. Le premier concerne l'emploi de termes qui « décrivent de façon transparente des émotions » et ne produisent aucun effet sur le lecteur. Le linguiste parle alors du « phénomène curieux de dépathémisation lorsque les mots sont employés avec trop d'insistance ». Autrement dit, expliciter une émotion dans et par le discours n'a pas d'effet pathémique. Le second problème vient de l'emploi de termes jugés « bons candidats [au] déclenchement » de l'émotion qui n'ont pas la même orientation argumentative selon le contexte. Le troisième problème concerne les énoncés qui ne contiennent pas de termes susceptibles de produire des effets pathémiques et qui pourtant produisent un fort effet sur le récepteur.

Un texte émouvant est aussi un texte par lequel le lecteur éprouve de la sympathie, au sens étymologique de « sentir avec », pour l'émetteur. Dans le cadre de la narration, le lecteur peut éprouver de la sympathie pour les personnages du récit. L'identification à l'un des personnages d'un récit favorise la sympathie à ce qu'il ressent. Autrement dit, l'ethos du

locuteur, ou du personnage, c'est-à-dire l'image projetée de lui-même dans le discours, joue un rôle important. Cet ethos « s'élabore sur le double plan de la raison et du sentiment » (Amossy, 2008 : 113). Un discours argumentatif suscite l'adhésion, comme le montre R. Amossy (2008), parce qu'il présente un équilibre entre la dimension rationnelle (le *logos*) et émotionnelle (le *pathos* et *l'ethos*). La première repose sur l'organisation logique des arguments et est antérieure à la situation d'énonciation. Force est de constater que la dimension rationnelle n'est pas suffisante pour persuader son interlocuteur.

> […] l'image projetée par l'orateur ne doit pas seulement susciter chez l'auditoire un jugement de valeur fondé en raison ; elle doit aussi parler au cœur, elle doit émouvoir (Amossy, 2008 : 117).

Pour toucher son interlocuteur et attirer son adhésion, l'énonciateur cherche à proposer de lui-même une image l'inscrivant dans la même communauté de valeurs. Aussi, l'image que l'émetteur a de l'autre est importante dans la stratégie discursive qu'il met en place.

De plus, produire un effet pathémique sur le lecteur nécessite l'élaboration d'une stratégie pour susciter la participation cognitive de l'énonciateur. S'appuyant sur l'analyse d'une pièce de théâtre de C. Delbo, écrite en 1966 [4], J. P. Dufiet (2008) montre dans quelle mesure le travail de la dramaturge repose sur l'émotion qu'elle veut représenter et susciter. Le récit de la pièce se situe dans un camp de concentration. Le spectateur ne sait pas de quel camp il s'agit, seule la lumière permet de le représenter. La brutalité du camp n'est pas représentée mais donnée à ressentir. Par exemple, la dramaturge a refusé que les personnages portent le costume rayé des prisonniers, symbolisant leurs conditions effroyables. Le vécu de ces hommes et femmes est réélaboré « à des fins cognitives » (2008 : 214). Autrement dit, la pièce ne donne pas à voir la réalité telle qu'elle a pu être mais les émotions que la dramaturge ressent devant cette même réalité. Ainsi, C. Delbo pense son émotion et utilise les matériaux à sa disposition (langage, jeux de mise en scène, etc.) pour la représenter. J. P. Dufiet explique que le pathos repose sur une utilisation « la plus plate » de la langue (2008 : 213), ne cherchant pas à imiter la souffrance. Les expressions des sensations humaines immédiates (*avoir faim*, *avoir froid*, etc.) ont un effet pathémique : dans leur contexte d'utilisation, ces expressions renvoient à des enjeux de vie et de mort. Par l'analyse de la pièce que propose J.P. Dufiet, nous comprenons l'importance de la stratégie mise en place pour susciter la participation cognitive des lecteurs / spectateurs de la pièce de théâtre. L'œuvre est un assemblage complexe de perceptions subjectives de l'énonciateur et d'éléments permettant au destinataire d'en comprendre la symbolisation.

[4] Charlotte Delbo (2001). *Qui rapportera ces paroles ?* Aigues-Vive : HB éditions.

2. 3. 2. Les textes *émotionnants*

La mise en intrigue d'un récit s'accompagne d'émotions qui désignent des types d'anticipation. R. Baroni en répertorie trois : la curiosité, le suspense et la surprise. Ces effets émotionnels suscités par le récit correspondent aux fonctions thymiques de l'intrigue. R. Baroni utilise l'expression *fonctions thymiques* « pour désigner des effets poétiques de nature " affective" ou "passionnelle" tels que […] le suspense ou la curiosité » (2007 : 20). Notons qu'effets de pathémisation et fonctions thymiques ne s'excluent pas. Par exemple, l'évocation d'un lieu obscur, connotant l'insécurité, a un effet de pathémisation tout en suscitant la curiosité ou le suspense chez le lecteur. La différence vient notamment du fait que les fonctions thymiques reposent sur les conditions de transmission de l'information dans le récit. R. Baroni parle alors de « tension narrative » qu'il définit comme :

> […] le « nouement » de l'intrigue, qui structure le récit en créant une tension orientée vers un dénouement, [qui] peut être considéré comme une sorte d'*interrogation* adressée à un destinataire pour susciter chez ce dernier une *réponse* prenant la forme d'un affect (dysphorie passionnante) et d'une participation cognitive accrue visant à anticiper la réponse attendue (2007 : 402).

La mise en intrigue peut être considérée comme un jeu entre l'écrivain et le lecteur. Le premier va chercher à susciter les affects du second qui, pour le plus grand plaisir de ce jeu, fournit une participation cognitive soutenue. En effet, R. Baroni défend

> une conception de l'*intrigue* qui ne voit dans cette dernière une *structure effective du texte* que dans la mesure où elle se trouve insérée dans une relation interlocutive et où elle se trouve actualisée dans une conscience susceptible de percevoir - ou mieux : de ressentir et de pressentir - les articulations majeures qui rythment un récit en fonction du devenir d'une tension (2007 : 40-41).

De plus, la compréhension de l'intrigue, et donc le ressenti des émotions suscitées par la tension narrative, nécessite des compétences endo-narratives chez l'interprète. Ces compétences reposent essentiellement sur une connaissance des schémas d'action et des scénarios émotionnels. Elles sont d'autant plus importantes que R. Baroni souligne « l'intersection entre des formes spécifiques de textualisation » et « des procédures de saisie cognitive de l'action » (2007 : 400). Autrement dit, plus le texte fait appel à l'interprétation du lecteur, plus la tension narrative est intense. L'emploi d'un champ sémantique dense contribue à créer une attente chez le lecteur, même en l'absence d'un évènement venant rompre le fil linéaire du récit (Adam & Revaz, 1996). Ce champ sémantique peut connoter les états émotionnels d'un personnage, les sensations suscitées par un lieu. Nous verrons, au cours de nos analyses des textes produits par les élèves (chapitre 8), que les liages du signifié (Adam, 2005), notamment par le jeu des reprises anaphoriques, participent à l'élaboration de

la tension. Autrement dit, comme nous l'avons vu pour l'écriture d'un texte à partir d'une émotion suscitée par le monde, l'écriture d'un texte visant à susciter la surprise, le suspense, la curiosité chez le lecteur, conduit à travailler la cohésion textuelle.

Conclusion partielle

L'écriture d'un texte qui suscite des émotions repose sur la dimension interactionnelle qui unit l'auteur au lecteur. Le scripteur anticipe sur l'identité de son lecteur et prévoit la participation cognitive de ce dernier. Ainsi, le texte est au cœur d'une tension entre, d'une part, ce que l'énonciateur révèle de lui-même, de sa subjectivité, dans le cadre d'un *texte émouvant*, ou de l'information, dans le cadre d'un *texte émotionnant*, d'autre part, d'éléments partagés qui permettent à l'énonciataire à la fois d'interpréter le texte et de ressentir une émotion.

2. 4. La présence de l'énonciateur dans un texte qui suscite des émotions

Nous abordons dans cette section le rapport que l'énonciateur noue avec son énoncé. Trois questions structurent notre développement : comment l'énonciateur se situe-t-il par rapport à son énoncé ? Quel est le lien entre la présence explicite de l'énonciateur dans son discours et les effets sur le lecteur ? Est-ce que ce que l'on appelle le « style » peut-être considéré comme une marque de la présence de l'énonciateur dans son discours ?

2. 4. 1. Définition de la notion de *prise en charge énonciative*

La notion de prise en charge énonciative est présente dans de nombreuses théories linguistiques sans toutefois être toujours précisément définie. A. Culioli est l'un des premiers linguistes à avoir utilisé l'expression de *prise en charge* tout en la définissant explicitement (Coltier, Dendale et De Brabanter, 2009). En 1971, dans un article consacré à la modalité, A. Culioli établit un rapport étroit entre la notion de prise en charge et celle d'énonciation mais aussi entre cette même notion de prise en charge et celle de modalité :

> Toute énonciation suppose une prise en charge de l'énoncé par un énonciateur (1971 : 4031, cité par Coltier et al., 2009 : 7).
>
> D'une façon générale, la modalité impliqu [e] une relation du sujet énonciateur à son énoncé […] (1971 : 4031, cité par Coltier et al., 2009 : 8).

Par le rapprochement entre prise en charge de l'énoncé et modalisation, nous comprenons que la prise en charge énonciative est de deux ordres : effective, puisque un

énoncé gagne le statut d'énoncé par la prise en charge d'un énonciateur ; qualitative, dans le sens où les choix linguistiques de modalité opérés par le sujet déterminent la relation que ce dernier entretient avec son énoncé.

Les choix de prise en charge énonciative sont d'ordre cognitif. L'énonciateur, qui est à la fois celui qui parle et celui qui asserte, dote la lexis d'une modalité, la transformant ainsi en énoncé. Ainsi, A. Culioli définit la notion de prise en charge énonciative comme « l'opération qui assure le passage de la lexis (proposition abstraite) à l'énoncé où s'inscrit le sujet » (Coltier et al., 2009 : 14). Nous rejoignons ici notre problématique sur la question du sujet, source de la subjectivité, qu'A. Culioli met en lien avec celle de l'engagement par le dire :

> Source de mes paroles, dans un champ intersubjectif, à l'intérieur d'une relation institutionnelle, concernant un certain nombre de phénomènes, **je dis**[5] – et en le disant je ne fais pas que le dire, ce ne sont pas que des mots, je m'engage en tant que sujet responsable de ce que je dis – **je dis que je sais, je pense, je crois, que telle chose est le cas** (Culioli & Normand, 2005 : 166-167, cité par Coltier et al., 2009 : 12).

Cet engagement par le dire peut être de deux ordres : le désir de dire et de rendre public ce que l'énonciateur a à dire, mais aussi l'engagement dans ce qu'il a à dire. Les marques linguistiques de la prise en charge énonciative et de modalité constituent des indices de cet engagement.

A. Culioli définit la modalité comme « une représentation détachée de la réalité » (cité par Ducard, 2004 : 53). Le linguiste distingue trois types de modalisations fondées sur la distance du sujet vis-à-vis des représentations construites. La première modalisation est celle de *l'assertion*, qui peut être un *centrag*e, la validité de l'énoncé est prise en charge par le sujet énonciateur, ou un *double centrage*, la validité de l'énoncé est une opinion propre au sujet énonciateur. L'expression *double centrage* désigne « les formes d'énonciation indiquant une assertion modulée où la validité est rapportée non à une objectivité établie ou à une instance trans-individuelle mais à une expérience subjective référée à une croyance ou à une opinion propre » (Ducard, 2004 : 53). La seconde modalisation renvoie à la situation où le sujet est *décentré* par rapport au plan de l'assertion. La validation de l'énoncé repose alors sur une relation d'intersubjectivité, dont les modalités peuvent être celles de l'interrogation, de l'injonction ou de la causation. La dernière modalisation renvoie à la situation où le sujet est *excentré* par rapport au plan de l'assertion. Le point de vue est décroché et « se situe comme un repère fictif à partir duquel les événements sont envisagés[6] ou imaginés » (Ducard, 2004 : 53).

[5] En gras dans le texte.
[6] C'est l'auteur qui souligne.

La question que nous posons, dans le cadre de notre problématique d'écriture de textes qui suscitent des émotions, est le lien entre les choix de prise en charge énonciative et les effets sur le lecteur. Est-ce parce que l'énonciateur montre explicitement qu'il prend en charge son énoncé que son discours est plus persuasif ou touchant ? En fait, comme nous allons le voir en présentant les recherches actuelles sur l'opposition, remise en cause, entre la narration et l'argumentation, l'effacement énonciatif de l'énonciateur traduit un rapport immédiat au monde qui suscite l'adhésion de l'énonciataire. Autrement dit, il semblerait, comme nous allons le voir, que plus l'énonciateur introduit de la distance par rapport à son dit, plus l'énonciataire va avoir de la distance avec ce qui est dit. Ainsi, l'effet émotionnel d'un texte sur le lecteur dépend aussi de la distance que l'énonciateur met entre lui-même et son énoncé.

2. 4. 2. De l'effacement énonciatif aux effets sur le lecteur

> La narration présente des faits comme s'ils étaient vrais et « comme-si » leur narration était neutre et objective. C'est ce même aspect en « comme-si » qui amène, sans doute, les journalistes à s'aveugler sur l'écriture neutre, objective et factuelle. Car on devient facilement les propres dupes d'une narration apparemment dénuée de subjectivité (Herman, 2008 :39).

Telle est la mise en garde exprimée par T. Herman, dénonçant l'apparente objectivité de la narration. Il semblerait que c'est quand l'énonciateur prend le moins en charge explicitement l'expression d'une opinion personnelle que son discours devient plus persuasif. Telles sont en tout cas les conclusions que nous tirons des recherches sur la remise en cause du « clivage brutal » entre narration et argumentation (Danblon, 2008 : 10). La narration sert bien souvent l'argumentation et inversement l'argumentation participe à l'explication de la narration. L'opposition entre les deux formes de discours est épistémologique :

> Aristote, disciple de Platon, avait peut-être ouvert la voie à une réflexion qui aurait dû dépasser le clivage, stérilisant pour la raison, entre les anciennes fonctions narratives des mages et des guérisseurs, et les nouvelles fonctions argumentatives sommées, désormais, de répondre aux canons de validité de l'induction et de la déduction. Mais cette voie proposée par Aristote a régulièrement été refermée par de nouvelles formulations de l'éternelle dichotomie : d'un côté, l'authenticité des événements réellement vécus mais constamment menacés d'irrationalité, de l'autre, une validité argumentative prête à sacrifier la véracité au nom d'une vérité désincarnée […] (Danblon, 2008 : 10).

La dimension pragmatique et argumentative de la narration est ainsi mise en avant (Danblon et al., 2008 ; Rabatel, 2004 ; 2008). L'idée défendue est celle d'un *continuum* tant pragmatique qu'anthropologique. Nous avons vu au chapitre 1, l'importance des récits dans la construction sociale et émotive de l'individu. D'un point de vue anthropologique, la narration est donnée comme naturelle à l'homme : elle permet la prise de distance avec ses expériences

émotionnelles et le partage de ces dernières avec l'ensemble de la communauté. E. Danblon, dans la préface à l'ouvrage qu'elle dirige, *Argumentation et narration* (2008), qualifie de « naïve » la vision linéaire du stade narratif précédant le stade argumentatif, et ce, autant dans le développement de l'enfant que dans l'évolution de l'humanité. A. Rabatel (2004) montre l'intérêt des relations entre narration et argumentation dans un contexte didactique. Il s'agit de montrer aux apprenants la diversité des stratégies argumentatives à leur disposition. Dans le cadre de notre problématique de l'écriture de textes qui suscitent des émotions, nous abordons l'opposition entre ces deux formes de discours à la fois dans le rapport que l'énonciateur noue avec son interlocuteur (dimension pragmatique) et dans le rapport que l'énonciateur noue avec le monde.

En effet, cette séparation entre narration et argumentation semble, par bien des aspects, rejoindre celle constatée, au chapitre 1, entre émotion et raison. Prenant le problème à sa source, en Grèce ancienne, S. Klimis rappelle que le discours narratif est de l'ordre du *muthos*, « caractéristique d'une pensée magique considérée comme rationnelle », et l'argumentation de l'ordre du *logos*, c'est-à-dire « discours fondé sur la raison » (2008, p.189).

La recherche du sens dans la narration conduit à considérer « la solubilité de l'argumentation dans la narration » (Herman, 2008 : 38). L'aspect argumentatif de la narration rejoint l'expression d'*un rapport au monde*, ou d'*une vision du monde*, vision constituée de croyances, de savoirs et de valeurs présents dans l'ethos de l'émetteur du discours. Au chapitre 1, nous avons vu le rôle joué par la lecture de contes dans l'éducation de jeunes enfants : les histoires servent à transmettre aux enfants des valeurs communes à une société. Dans une perspective linguistique, U. Heidmann (2008) compare deux contes, l'un de C. Perrault et l'autre de D. Buzzati, et montre que la narration, malgré l'inscription dans un genre et l'importance de la polyphonie, est marquée par un positionnement argumentatif fort. En effet, de façon différente, chacun des deux textes est porteur d'un message sur la société et sur le monde. Autrement dit, même le conte qui est défini comme la forme narrative par excellence a une visée argumentative.

2. 4. 3. Investissement énonciatif et expression de soi : la question du style

J.M. Adam (1991, 1997) définit le style comme une combinaison linguistique propre à chaque énonciateur. Il pose alors la question : « Et si tout texte avait du style ? » (1997 : 24). Il semblerait que les enjeux des débats sur la question du style reposent en partie sur une conception de la langue en général et de la langue littéraire en particulier. Nous pouvons aussi

nous demander si la stylistique n'a pas volonté d'objectiver ce qui peut être considéré comme de l'ordre du subjectif.

Au cours de notre développement, nous avons vu que des procédés tels que les reprises de phonèmes, les reprises syntaxiques, les constructions d'images rhétoriques, etc. ont un double rôle : ils constituent le matériau à disposition du scripteur qui cherche à transcrire dans son texte le rapport qu'il noue avec le monde, souvent à partir d'une émotion ; ils permettent, par leur charge subjective et connotative, de susciter une émotion chez le lecteur tout en révélant quelque chose de l'énonciateur. Par exemple, A. Auchlin (2001 : 13-14) montre que l'emploi d'une construction syntaxique peut donner des indications sur l'ethos de son auteur. Il élabore cette démonstration à partir d'un enchaînement de deux phrases de Pierre Desproges : « Marguerite Duras n'a pas écrit que de la merde. Elle en a aussi filmé. » L'humour de ce discours repose sur la deuxième interprétation de la première phrase par la seconde qui implique une distorsion sémantico-syntaxique, ou « anomalie linguistique », de l'emploi de la négation restrictive *ne…que*. L'intérêt selon A. Auchlin porte alors sur « ce transfert d'un percept immédiat (l'anomalie linguistique), via une construction interprétative (Desproges se moque de Duras), dans une construction perceptive distincte émergente (la méchanceté faux-jeton de Desproges) ». L'interprétation de la construction syntaxique permet de déduire l'*éthos* incarné par l'auteur.

Dans ouvrage consacré à Franz Kafka, B. Lahire (2010) montre la dynamique du processus de création, c'est-à-dire le processus par lequel les différentes identités de l'auteur se retrouvent dans l'identité d'auteur littéraire. La littérature est envisagée par F. Kafka comme le partage d'une expérience personnelle, c'est-à-dire la transposition d'une expérience sociale dans l'ordre du littéraire, expérience par laquelle il veut provoquer des effets sur le lecteur. Cette approche sociologique renouvelle le regard sur la littérature : la construction du sujet social se fait conjointement avec celle du sujet auteur. De plus, par l'écriture, F. Kafka a cherché à sublimer son vécu, ce qu'il fait en mêlant ses différentes identités. En effet, juriste de formation, F. Kafka recherche dans l'agencement des mots un style épuré et précis. Autrement dit, le style est une question bien plus large que celle posée par une utilisation littéraire de la langue.

Conclusion

En choisissant de faire écrire aux élèves des textes qui suscitent des émotions, nous nous plaçons du côté des effets de discours. Nous plaçons aussi d'emblée les élèves dans un acte d'énonciation qui se définit comme une « relation discursive au partenaire » (Benveniste, 1974 : 85).

L'écriture d'un texte qui suscite des émotions peut être définie comme la recherche stratégique d'un équilibre entre un usage commun du langage et des codes culturels, nécessaire pour que tout un chacun puisse adhérer au discours, et un usage personnel, singulier et subjectif de la langue. Faire écrire un texte qui suscite des émotions peut aussi être considéré comme une situation-problème dans le sens où elle est faite de tension : tension entre ce qui est révélé et ce qui ne l'est pas ; entre ce qui apparait être subjectif et ce qui ne l'est pas.

Partie 2

Problématique et expérimentation didactiques

Introduction

« Écrire, c'est toujours un peu dire *je* » est le titre d'un article de D. Bucheton (1998 : 53) qui développe l'idée selon laquelle le sujet scripteur, d'une part, s'inscrit dans son écriture, laissant paraitre ses émotions, ses expériences, son identité, d'autre part, explore le monde par l'écriture. En ce sens, conclut-elle, le « je » de l'écriture est « complexe ». Autrement dit, l'écriture dévoile toujours un peu de soi aux autres, mais aussi à soi-même. Cet aspect de soi dans l'écriture se décline en deux aspects. Le premier est celui de l'écriture de soi, qui peut être l'écriture à la première personne. Dans ce cas, la présence du soi et du sujet est explicite : le sujet se raconte, s'analyse. Le second est celui où le texte n'a pas le soi comme objet du discours, mais où une image du sujet se construit au fil du texte. Ces deux aspects de la présence du soi dans le texte montrent comment se construit le sujet dans et par l'écriture. Pour nous, cet investissement du sujet dans l'écriture est une marque de son appropriation de l'écrit : le sujet s'installe dans son écriture et s'y épanouit.

Nous avons présenté dans les deux chapitres précédents l'importance des émotions dans la construction sociale et discursive de l'individu. En effet, au chapitre 1, nous avons vu que les émotions sont déterminées en partie par des présupposés sociaux, tout en participant à la construction de l'individu dans sa subjectivité et sa représentation du monde. Nous avons également noté le rôle des émotions dans la socialisation de l'individu : c'est par le contact avec autrui que le sujet fait l'expérience de ses émotions et c'est par ses émotions que le sujet entre en contact avec l'autre.

Au chapitre 2, nous avons vu que le fonctionnement des émotions en langue suit cette double manifestation des émotions : un texte, qu'il soit *émouvant* ou *émotionnant*, atteint les émotions du lecteur parce que ce dernier perçoit la subjectivité, les émotions de l'auteur. Le texte qui touche est un lieu de rencontre entre deux subjectivités, celle d'un auteur et celle d'un lecteur partageant un moment d'intimité. Ainsi un texte qui suscite des émotions peut être défini comme un texte dans lequel s'exprime la singularité d'un auteur : singularité de sa subjectivité et singularité de sa voix.

Nous n'entendons pas l'intimité au sens commun de ce qui est personnel et relevant de la sphère privée. Nous choisissons une acception plus large telle que la définissent E. Berne (1964) ou I. Altman (1975, cité par Morval, 1981). En ce sens, l'intimité est un processus dialectique consistant en une « recherche d'équilibre entre l'accessibilité et la non-accessibilité de soi aux autres » (Morval, 1981 : 87). Autrement dit, l'intimité implique un ou

plusieurs individus et consiste en une « régulation des interactions ». Cette approche en psychologie sociale de l'intimité bouscule quelque peu les représentations que l'on peut avoir de ce qui est de l'ordre de l'intime et ce qui est de l'ordre du social. Ainsi, la notion d'intimité définie par les psychologues ne correspond pas au sens commun et cette approche nous permet de comprendre l'importance du développement émotionnel dans la construction du sujet social subjectif.

Nous émettons l'hypothèse qu'en proposant aux élèves d'écrire des textes qui doivent susciter des émotions, nous les invitons à exprimer leur propre subjectivité, et par là-même à la construire, et à déployer leur voix singulière, c'est-à-dire à devenir l'« auteur de [leur] parole » (Bucheton, 2000). Ainsi nous n'abordons pas l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'école sous l'angle de la transmission de techniques d'écriture et d'une norme langagière mais comme la mise en place d'un lieu où le sujet construit sa subjectivité en interaction avec le lecteur. Les textes que nous proposons aux élèves de produire sont des lieux où l'identité subjective peut s'exprimer et se construire. Ainsi, chaque élève pourra accomplir un travail personnel sur l'écrit, travail personnel que nous qualifions de « processus d'appropriation » (Besse, 1995).

Il est admis aujourd'hui dans la recherche en didactique de l'écrit que l'infléchissement du rapport à l'écrit contribue à son appropriation. Nous proposons donc dans le cadre de l'élaboration de notre problématique de recherche de situer notre réflexion dans le champ de la recherche en didactique sur le rapport à l'écrit et plus particulièrement sur l'investissement du scripteur. Deux niveaux de l'investissement de l'écriture nous intéressent : l'investissement psychoaffectif, désignant les dispositions du sujet devant l'activité d'écriture ; l'investissement énonciatif, renvoyant aux marques de la subjectivité du scripteur dans son texte.

En effet, C. Barré-De Miniac (1994) relève un « conflit d'investissement » entre écriture scolaire et extrascolaire. D'une part, l'école cristallise et véhicule les représentations sociales de l'écrit. D'autre part, l'école institutionnalise l'écrit en lui associant des valeurs spécifiques qui renvoient à certaines représentations de l'écrit. C. Barré-De Miniac relève deux «ratés dans ces apprentissages » qui pourraient être imputables à ces représentations de l'écrit véhiculées par l'École. Le premier concerne la représentation instrumentale de l'écriture qui met en avant les aspects techniques de l'écriture et qui peut avoir un effet inhibant et insécurisant sur le scripteur. Le second « raté » concerne le positionnement du scripteur vis-à-vis de son écrit : la dépersonnalisation de l'écriture scolaire, notamment au lycée où le sujet

subjectif semble être évacué de l'écrit, peut aussi être source de difficultés voir d'échec. C'est sur ces deux « ratés » que nous souhaitons porter notre réflexion.

Cette partie est organisée en deux chapitres. Au chapitre 3, nous situons notre réflexion dans la recherche en didactique de l'écrit. Au chapitre 4, nous présentons l'expérimentation didactique que nous avons mise en place.

Chapitre 3
L'investissement énonciatif et psychoaffectif

Introduction

Dans un premier temps, nous présentons notre réflexion autour de la notion de *rapport à* l'écriture. Ensuite, nous nous intéressons à la présence du scripteur dans son texte et nous regardons dans quelle mesure un lien peut être établi entre l'investissement énonciatif du scripteur et son investissement psychoaffectif. Enfin, nous exposons les perspectives didactiques qui orientent notre recherche et constituent les axes de l'expérimentation didactique.

3. 1. Le scripteur devant son texte : l'investissement psychoaffectif

Depuis les années 1990, on a ajouté une didactique de l'écrit centrée sur le scripteur à une didactique centrée sur les textes. Nous nous inscrivons dans ce champ de la didactique et nous nous intéressons à la question du *rapport à* l'écriture du scripteur : Comment se construit le *rapport à* l'écriture ? Pourquoi et comment le faire évoluer ? Notre objectif dans cette section est de montrer la complexité du *rapport à* l'écriture en raison des nombreuses tensions qui le sous-tendent.

S'intéresser au *rapport à* l'écriture et à sa dimension investissement permet de montrer l'importance de la dimension sociale et culturelle de l'écriture, objet d'enseignement. Car l'écriture est par définition une pratique sociale à plusieurs niveaux puisqu'elle est

> historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-culturellement donné (Reuter, 1996a : 58).

Ainsi nous restituons à l'apprenant le statut de sujet social : le sujet apprenant est un sujet social en construction. Une précision sur l'emploi et l'acception du terme « social »

semble toutefois s'imposer pour comprendre la portée de notre propos. Nous choisissons la définition de B. Charlot qui invite à « concevoir le social comme ensemble d'activités et pas seulement comme système de positions » (2003 : 39). Notre développement sur l'importance des émotions dans la socialisation du sujet et dans la naissance de la subjectivité/conscience de soi nous invite à reconsidérer le social dans cette double acception. D'ailleurs, nous avons vu au premier chapitre que le processus de socialisation se définit comme l'incorporation de normes socioculturelles à la construction de sa propre subjectivité. Les interactions sociales permettent la construction de l'identité par la mise en tension de ces deux aspects.

3. 1. 1. Le *rapport à* l'écriture : un rapport complexe et singulier

Le modèle de *rapport à* l'écriture proposé par C. Barré-De Miniac (2000) permet d'articuler l'approche cognitive à l'approche psychoaffective. Par le choix théorique du *rapport à* l'écriture, empruntant à la psychanalyse la notion de *rapport à*, la chercheuse choisit « de se situer du côté des processus, au sens de ce que fait le sujet avec l'objet écriture, de la manière dont il "traite" non seulement les savoirs qui lui sont transmis, mais également les différentes expériences, scolaires et non scolaires » (1997 : 69).

C. Barré-De Miniac (2002 : 29) définit le *rapport à l'écriture* comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. ». Autrement dit, il s'agit d'une construction subjective. Comme tout *rapport à* (au monde, au savoir, à la culture…), *le rapport à l'écriture* est singulier, propre à chaque scripteur.

> L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres. C'est aussi désigner le mouvement, qui en amont, conduit le sujet à s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins à désirer le faire, désir mené ou non à son terme (C. Barré-De Miniac, 2000 : 19).

Mais le *rapport à* l'écriture se distingue des autres *rapports à* par les spécificités de l'objet et de l'activité *écriture*. C. Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) distingue quatre dimensions du *rapport à* l'écriture :

- *L'investissement de l'écriture*, emprunté à la psychanalyse, peut être défini comme « l'intérêt affectif pour l'écriture, et […] la quantité d'énergie que l'on y consacre ». (2000 :118). Sont à distinguer la *force d'investissement* qui désigne l'intensité de l'investissement et le *type d'investissement* qui porte sur les situations d'écriture et les types de textes produits.

- *Les opinions et attitudes*, emprunts à la psychologie sociale, désignent « des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (2002 : 33). Les opinions « se rapportent aux discours » et les attitudes « aux comportements ».
- *Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage* « concerne[nt] la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage ».
- *Le mode de verbalisation du processus scriptural* « désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques »

La difficulté du *rapport à l'écriture* vient de la spécificité de tout *rapport à* que J. Beillerot et *al*. envisagent comme un « processus créateur » défini comme « le processus par lequel le sujet analyse sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens » (1989 : 190).

> Ce processus créateur est, pour chaque sujet, d'une part singulière, d'autre part non reproductible. Il est singulier au sens où chacun diffère quant à l'étendue des savoirs disponibles et la façon singulière d'en faire usage (C. Barré-De Miniac, 2000 : 31).

Le *rapport à l'écriture* se construit et se modifie au fil des expériences du sujet, ce que les théories de la construction de la subjectivité du sujet que nous avons évoquées au premier chapitre rendent compréhensibles. Ainsi, avant de commencer l'apprentissage de l'écrit, le scripteur a déjà élaboré des significations de l'écriture. De même, ces significations continuent de s'élaborer et de se construire à la fois dans le cadre scolaire et extrascolaire sans que ces deux univers soient cloisonnés. Bien au contraire, le scripteur opère un travail d'élaboration de son *rapport à* l'écriture par une imbrication de ces deux univers.

3. 1. 2. Un investissement cognitif : représentations et tensions sociales

Utilisée dans de nombreuses disciplines, la notion de représentation désigne « les modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible. » (Penloup, 2000 :13). Dans le champ de la didactique, D. Bourgain (1988) est la première à utiliser l'expression « représentation de l'écriture ». Revenant sur l'émergence de cette notion en didactique, M. C. Penloup (2000) la présente comme un concept flou, concurrencé par les termes « opinions », « croyances », « images ». Pour C. Barré-De Miniac la notion de représentation est une notion connexe au même titre que celle de *rapport à*. Toutefois, M. C. Penloup lui attribue « un pouvoir explicatif et heuristique réel

en didactique » et la définit comme « les savoirs spécifiques que [l'individu] a à propos de l'écriture à ce moment et du "rapport" inhérent à ces savoirs, qu'il entretient avec celle-ci à ce même moment » (2000 : 20).

Nous pensons que l'élaboration des représentations chez le scripteur apporte des informations importantes sur la construction sociale du *rapport à l'écriture*. Nous intéressant à la construction de la subjectivité qui, nous l'avons vu, se construit dans l'interaction sociale, nous voulons voir dans quelle mesure la construction des représentations de l'écriture par le scripteur suit le schéma de la socialisation déjà évoqué : intégration de normes et représentations socioculturellement construites / élaboration de valeurs personnelles subjectives.

Suite aux travaux de J. Peytard (1970), M. Dabène (1991) aborde la question des représentations en montrant les tensions et paradoxes entre les représentations observées auprès de scripteurs (1987) et les spécificités du scriptural, que permettent de définir les travaux de J. Goody (1979). Se référant aux conclusions de l'anthropologue, M. Dabène opère « une coupure épistémologique entre les deux ordres langagiers » que sont l'oral et l'écrit (1996 : 93). Ce n'est qu'en cessant de considérer le scriptural comme une représentation de la parole que peuvent être comprises les difficultés d'appropriation de l'écrit. Le didacticien classe alors les spécificités de l'ordre scriptural en deux aspects : celui des propriétés intrinsèques et celui des activités de communication. Le premier permet de dégager les « représentations » de l'écrit chez les scripteurs et le second met en évidence l'impact de ces représentations sur les pratiques d'écriture des scripteurs et la « fracture dans l'ordre du scriptural » qui en émerge (1991 : 13). Quant aux propriétés intrinsèques à l'ordre du scriptural, M. Dabène en relève quatre séries :

– les *propriétés matérielles* de l'écriture qui concernent ce qui est de l'ordre de la graphie, du support, des outils, etc. ;
– les *propriétés linguistiques* qui se définissent par le fait que « l'ordre scriptural consacre la suprématie absolue du signe verbal graphique et impose la verbalisation, la mise en mots, de tout ce qui n'est pas verbal dans l'ordre de l'oral : rythmes, intonations, gestualité, proxémie, etc. » (1991 : 11)[7] ;
– les *propriétés sociologiques* et *anthropologiques* qui renvoient à la pérennité de ce qui est écrit offrant alors des modes spécifiques d'accès au savoir (Goody, 1979) ;

[7] Les propriétés linguistiques de l'écrit sont sources de nombreuses difficultés chez les scripteurs et nous verrons dans quelle mesure écrire un texte qui suscite des émotions oblige le scripteur à se confronter encore davantage à cette difficulté.

– les *propriétés psychologiques* qui désignent les relations que le scripteur entretient avec l'écrit et les représentations suscitées par ce dernier.

En analysant les propos sur l'écriture de 180 adultes de différentes catégories professionnelles, M. Dabène (1987) a mis en évidence que ces propriétés intrinsèques de l'écriture sont au cœur de tensions internes. En effet, le sujet scripteur est tiraillé entre un pôle positif et un pôle négatif des représentations, vivant un double mouvement d'attrait/répulsion vis-à-vis de l'écrit. Par exemple, les propriétés linguistiques de l'écrit engendrent deux conceptions : l'une tournée vers la norme linguistique, l'autre vers l'idée que ce qui peut être dit ou pensé à l'oral ne peut l'être à l'écrit. Ceci se traduit chez certains scripteurs par une peur d'être jugé par les autres, peur entrant en contradiction avec le désir d'écrire. Deux attitudes/représentations de l'écriture sont susceptibles d'en découler : le refuge et l'isolement, en contradiction avec la dimension sociale et communicationnelle de l'écrit.

Un paradoxe entre les représentations de l'écrit et les spécificités de l'ordre du scriptural conduisent M. Dabène à introduire la notion de « continuum scriptural ». M. Dabène montre, à partir des enquêtes qu'il a menées, que les scripteurs hiérarchisent les pratiques d'écritures. Il y aurait, selon les représentations des scripteurs, des pratiques ordinaires et des pratiques extraordinaires. Pour le chercheur, cette représentation repose sur un paradoxe. En effet, intrinsèquement, « l'écriture n'est pas l'exercice naturel du langage » (1991 : 14), ce qui lui confère une dimension « esthétique » (Hagège, 1985). Or cette propriété esthétique de l'écriture « s'accompagne non pas de liberté créatrice du scripteur mais d'une certaine uniformisation de l'usage du langage » (1991 : 14) car la culture de l'écrit, telle que la société la présente, impose des modèles, qu'ils soient graphiques, syntaxiques ou textuels. M. Dabène constate que ces modèles imposés interfèrent dans la maitrise de la compétence scripturale puisque « l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication scripturale" » (1991 : 14). En effet, M. Dabène propose le modèle des compétences scripturales comprenant trois composantes : des savoirs, des savoir-faire et des motivations/représentations, et émet l'hypothèse originale que les motivations/représentations sont « constitutives de la composante scripturale » (1987 : 62).

La perspective d'Y. Reuter (1996a) s'inscrit dans le sillon des recherches de M. Dabène. Reprenant les représentations de l'écrit dans l'ensemble de composantes « représentations, investissements et valeurs » (les deux autres composantes étant « les savoirs » et « les représentations »), il en ajoute trois autres que nous reformulons ainsi : l'écriture comme don, comme inspiration ; l'écriture valorisée par un soi dévalorisé ; l'écriture comme activité figée par l'École. Ces représentations de l'écriture entrent dans les

six catégories d'obstacles à l'apprentissage de l'écriture répertoriés par Y. Reuter (1996a : 96-98). Le didacticien précise la nécessité de rester vigilant, au cours de la réflexion sur *le rapport à l'écriture*, à deux autres sources d'obstacles que sont l'investissement psychique de l'enfant et certaines représentations de l'école, liées aux savoirs, aux enseignants, aux activités.

Ces tensions au cœur des représentations de l'écriture engendrent « le sentiment d'insécurité scripturale généralisé » que définit M. Dabène (1987). Comme toute peur, le sentiment d'insécurité est une expérience subjective reposant sur des représentations. Cette disposition émotionnelle face à l'écriture peut se traduire par des attitudes d'évitement et constitue un obstacle important à l'appropriation de l'écriture. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre 1, les émotions positives sont favorables à l'apprentissage (Lafortune et *al*., 2004 ; Piaget, 1993) et participent au bon fonctionnement cognitif du sujet.

Il nous semble intéressant de noter dans ces deux modèles le fait que le conflit d'ordre cognitif, quant aux représentations de l'écriture, aboutit à un conflit d'ordre psychoaffectif.

3. 1. 3. Un investissement psychoaffectif : l'investissement de l'écriture

Nous avons vu que C. Barré-De Miniac (2000) distingue dans l'investissement de l'écriture la force d'investissement et le type d'investissement. La chercheuse présente *la force d'investissement* comme une autonomisation d'une partie des trois composantes de la composante scripturale décrite par Y. Reuter (1996a). Cette force d'investissement peut être positive ou négative. Par exemple, au cours d'une recherche en lycée professionnel, C. Barré-De Miniac (2001) a observé le rejet de certaines activités d'écriture proposées en atelier d'écriture. Un questionnaire complété à l'issue des séances révèle que les élèves n'ont pas apprécié le caractère ludique des activités en question. La chercheuse analyse ces données comme la marque d'une force d'investissement positif qui n'aurait pu s'actualiser dans des pratiques jugées peu valorisantes par les élèves.

Quant au *type d'investissement*, il renvoie aux pratiques des scripteurs. Force d'investissement et type d'investissement sont souvent liés. Par exemple, l'investissement dans l'écriture est lié à la nature des activités pratiquées. M. C. Penloup (1999) montre ce lien, notamment à travers l'écart constaté entre l'investissement dans les écrits extrascolaires, souvent liés aux pratiques de l'écriture de soi, et les écrits scolaires. Elle s'interroge, dans une perspective socioconstructiviste centrée sur l'activité du sujet, sur les rapports entre ces deux types d'écrits, afin de dégager des propositions didactiques. Pour cela, elle entreprend une enquête sur les pratiques scripturales privées de 1800 collégiens. Cette enquête, menée par

questionnaire, lui permet de dresser un inventaire des écrits extrascolaires pratiqués et de constater que ceux-ci sont nombreux et variés, copiés ou inventés : journaux intimes, lettres, chansons, listes, histoires drôles, etc. Ceci montre que les collégiens ne sont pas en rupture avec l'écriture. Comment alors utiliser ce potentiel et cet investissement pour développer les compétences scripturales dans le cadre scolaire ? La piste didactique avancée, suite à cette enquête, est d'accorder une place aux pratiques extrascolaires dans le cadre scolaire. Il s'agirait d'exploiter ces pratiques personnelles et intimes pour faire entrer l'apprenti-scripteur dans la culture de l'écrit. Mais l'écriture de l'intime suscite de nombreuses interrogations que M. C. Penloup relève : d'ordre éthique, concernant l'intrusion dans la sphère privée ; d'ordre linguistique, au sujet du traitement de la variation langagière.

Dans le cadre de notre recherche, cette perspective peut se révéler intéressante. Pour cela, nous élargissons le sens donné au terme *intime*, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de la seconde partie. *L'intime* ne se confond pas dans le champ de la psychologie sociale avec ce qui relève du privé. Pour E. Berne (1964), l'intimité est un état de conscience, une expérience de la subjectivité. *Être dans l'intimité* signifie se révéler soi-même à soi-même et aux autres dans sa dimension émotionnelle et subjective. C'est en ce sens, nous le verrons, qu'il nous semble intéressant, dans le cadre de notre recherche sur la dimension émotionnelle de l'écriture littéraire, d'interroger l'écriture de soi.

Une deuxième piste didactique est envisagée par M. C. Penloup dans son essai *La tentation du littéraire* (2000). Comparant les discours de jeunes scripteurs, d'enseignants en formation et d'auteurs littéraires, elle constate que des préoccupations littéraires sont présentes dans les discours des scripteurs dits ordinaires (collégiens et enseignants).

Ces deux perspectives de recherche de M. C. Penloup montrent que l'investissement des scripteurs est lié à l'investissement du sujet dans l'écriture. La place accordée au sujet dans l'écriture scolaire est alors à interroger. Nous nous proposons de réfléchir à l'investissement énonciatif comme marque de l'investissement psychoaffectif du sujet dans l'écriture.

3. 2. Le scripteur dans son texte : l'investissement énonciatif

Qui suis-je quand j'écris ? Un auteur, un écrivain, un écrivant, un scripteur ? Les dénominations sont nombreuses pour désigner le sujet qui écrit et ne sont pas équivalentes. Chacune renvoie à la fois à une situation dans le processus d'écriture et à une réalité précise

qui détermine un statut défini socialement. Il nous semble qu'il y a là la construction d'une représentation sociale sur l'écrit et sa dimension sacralisée.

Dans le cadre d'une approche didactique, il nous semble important de nous dégager de ces représentations. M. Dabène (1987) fait hypothèse d'un *continuum* scriptural, hypothèse largement reprise par la recherche en didactique. Nous souhaitons élargir cette hypothèse à celle d'un *continuum* énonciatif. Nous avons soulevé le problème de l'investissement du sujet dans les écrits scolaires en raison d'une part, de l'évacuation du sujet de l'écriture et d'autre part, des représentations de l'écriture véhiculées par l'École. Nous voulons voir quel lien entretiennent l'investissement énonciatif du sujet et l'investissement de l'écriture.

Dans un premier temps, nous nous interrogeons sur la présence de la première personne dans l'écriture, c'est-à-dire de la subjectivité du sujet, afin de distinguer le « je » objet de l'écriture et le « je » sujet de l'écriture. Ensuite, nous présentons les recherches sur l'investissement énonciatif de sujets scripteurs dans les écrits scolaires ou académiques (Guibert, 2003 ; Ivanič, 1998). Enfin, nous nous intéressons aux marques de l'investissement énonciatif des scripteurs.

3. 2. 1. Le « je » objet ou sujet de l'écriture

J. Goody (1979) a souligné les spécificités de l'ordre du scriptural. Pour l'anthropologue, l'écriture est par essence heuristique : écrire permet de produire des connaissances. De la même façon, écrire sur soi permet de se connaitre et de construire son identité. Nous voulons relever deux dimensions essentielles à cette construction de soi par l'écriture. La première concerne l'écriture autobiographique, la seconde les pratiques d'écriture au sens large à la première personne. La dimension autobiographique de l'écriture renvoie à une représentation et une pratique de l'écriture particulières, fascinantes et fortement répandues. Son importance est notable chez les adolescents qui connaissent une période de construction de soi. S'appuyant sur les travaux de P. Lejeune (1989), C. Barré-De Miniac écrit que l'écriture autobiographique « est un moyen de travailler (construire, infléchir, modeler) le rapport à soi-même et à sa vie » (2000 : 22).

L'écriture comme expression de soi repose sur une double relation : tout d'abord l'écriture permet au sujet de « se dire », comme c'est le cas dans l'écriture du journal intime ou dans les pratiques d'écriture libres ; ensuite l'écriture constitue un moyen de « se trouver » puisque le sujet se découvre lui-même à travers ce qu'il écrit. L'écriture devient alors productrice de connaissances sur soi.

> Il semblerait donc que le rapport à soi qui passe par un rapport à l'écriture de soi fait par là-même du sujet singulier un sujet qui, dans sa singularité, parle aux autres comme si l'écriture, par l'effet d'objectivation et de linéarisation, mais aussi de socialisation qu'elle permet, produisait un effet en retour de construction de soi (Barré-De Miniac, 2000 : 22).

La construction de soi est facilitée par le passage à l'écrit et par la distance que l'écriture permet par rapport à soi (réflexivité). Plusieurs *je* superposés dans des écritures-réécritures de récits autobiographiques sont identifiés par D. Bucheton (1998). Le premier est le « *je* de l'émotion » : le sujet revit l'expérience qu'il raconte avec l'émotion vécue. Le second est un « *je* acteur » : le scripteur se met en scène dans son texte et devient personnage jouant devant son lecteur. Le « je » prend alors une autre dimension et devient un « *je* auteur » : pour parler de lui dans son texte, le scripteur soigne l'expression et introduit des effets de style. Au cours des différentes réécritures, D. Bucheton constate le contrôle sur les textes et la distance prise à l'égard de celui-ci, ce qui se traduit par l'insertion de séquences descriptives ou explicatives, la formulation de phrases plus longues, la construction de paragraphes et l'expression d'images. Les trois *je* présentés ne se chassent pas l'un l'autre au cours des réécritures. Chacune des dimensions du *je* est présente dès le début de l'écriture. La réécriture permet toutefois une mise à distance de plus en plus marquée d'avec l'expérience émotionnelle de départ. Au regard de ce que les psychologues nous apprennent sur les émotions (chapitre 1), nous pouvons penser que le récit autobiographique permet de construire l'expérience émotionnelle. Mais nous pouvons aussi penser que les caractéristiques attribuées à l'écriture autobiographique sont présentes dans toute écriture à la première personne, à la condition ; semble-t-il, que le pronom désigne le scripteur. En effet, se positionner directement en utilisant la première personne favorise le développement de la pensée et à l'affirmation de son point de vue.

> Écrire au *je* est difficile. C'est apprendre sur soi, apprendre sur le monde, contrôler ses affects, développer sa pensée, complexifier son point de vue, apprendre à le faire entendre : ces apprentissages ne peuvent être disjoints d'un développement conséquent du langage et de son pouvoir de signification, de reconfiguration du réel et donc d'agir (Bucheton, 1998 : 53).

On peut alors se demander quelle place est accordée par l'école au sujet dans l'écriture. Malgré des tentatives pour introduire l'écriture autobiographique, notamment dans les programmes de dernière année de collège ou de lycée, la construction du sujet n'est pas prise en compte. L'objectif de l'école est de transmettre aux élèves une culture commune. La parution en 2006 du socle commun des connaissances et compétences le confirme. Or, en évacuant le sujet de l'écriture scolaire, l'école peut-elle former l'élève à penser par lui-même ? En effet, comme le souligne D. Bucheton (1998), l'écriture à la première personne contribue à la construction de l'identité sociale du sujet. Bien que la chercheuse s'intéresse à

l'écriture autobiographique, elle élargit ses remarques à toute écriture. Par convention, il est exigé au lycée que travaux de dissertations et de commentaires ne soient pas rédigés à la première personne. Or, bien souvent les élèves ne cessent de demander s'ils peuvent utiliser la première personne. Si l'écriture autobiographique, par sa dimension autoréflexive, peut être considérée comme un dialogue avec l'autre soi-même, les autres types d'écriture peuvent être considérés comme une invitation à dialoguer avec autrui.

Il reste que la présence formelle de la première personne n'est pas garante de la présence du sujet dans son texte, nous l'avons vu au chapitre 2. Pour cette raison, É. Bautier préfère parler d'écriture « en tant que sujet » (1998 : 12). En effet, elle relève une certaine opacité du « je ». Pour D. Bucheton (1998), la véritable présence d'un auteur dans son texte est l'expression de sa singularité. Dans un article co-écrit avec É. Bautier (1995), toutes deux posent la question de l'enseignement/apprentissage de cette singularité de l'écriture. Différentes dimensions du sujet s'imbriquent dans la construction de cette singularité : ses affects, ses pensées, l'expression de la construction de son *rapport au* langage et aux autres, l'image qu'il a de lui ou qu'il veut donner à voir.

Ainsi, la présence du *je* dans un texte est complexe car le *je* est en lui-même complexe. Les travaux de D. Bucheton et E. Bautier nous aident à répondre à deux questions importantes pour notre recherche : qu'est-ce que dire *je* ? comment dire *je* ? En effet, nous avons pu voir que l'investissement de soi dans un texte ne se manifeste pas uniquement par l'expression de la première personne. Ce n'est pas parce qu'un auteur écrit *je* qu'il investit son texte de sa personne. C'est donc bien l'investissement de soi et l'expression de la subjectivité qui est au cœur de l'implication énonciative.

3. 2. 2. L'identité énonciative / identité psychosociale

Nous avons vu au chapitre 2 que l'identité énonciative pouvait être considérée comme le reflet de l'identité psychosociale du sujet (Charaudeau, 2009). Or nous constatons que la question de l'investissement énonciatif suscite de nombreux problèmes pour l'appropriation de l'écriture. Dans la recherche en didactique, cette question peut être envisagée selon deux articulations possibles entre le social et l'individuel dans l'écriture : soit comme le développement d'une compétence scripturale d'adaptation au genre demandé, soit comme la tension entre les représentations de l'écriture et les exigences de la tâche. Les travaux de R. Guibert (1989, 2003) et de R. Ivanič (1998) éclairent ce deuxième aspect. Toutes deux réalisent leurs recherches auprès de jeunes adultes en reprise d'étude. Ces derniers ont développé, au cours de leur parcours professionnel, une identité psychosociale qui,

paradoxalement, constitue un obstacle à l'entrée dans les types d'écritures qui leur sont demandés.

R. Guibert (1989) s'intéresse à l'investissement énonciatif qu'elle définit comme « la représentation de soi comme émetteur de discours ». Elle montre dans quelle mesure les conceptions de l'écriture construites au cours de la scolarité entravent le positionnement énonciatif dans les travaux d'écriture demandés à ces jeunes adultes. L'hypothèse avancée est que les étudiants en question ont développé une identité énonciative négative au cours de leur scolarité antérieure. Le *rapport à* l'écriture de ces étudiants est alors directement lié à leurs difficultés de réalisation de la tâche demandée. En 2003, R. Guibert revient sur la question de l'identité énonciative et retrace l'évolution de la notion depuis ses premières recherches (1989). Sur la base d'autres enquêtes, elle montre que l'identité énonciative entre dans un jeu de relations complexes entre les différentes identités du sujet. Elle redéfinit l'identité énonciative comme :

> ce qui se joue de l'identité dans l'énonciation […] : c'est-à-dire, dans le double processus d'analyse des situations d'énonciation et de construction de l'interlocution : jeux de places sur le circuit de la situation et jeux de positions sur le circuit du discours. L'énonciation se co-construit entre auteurs et lecteurs dans l'interlocution (Guibert, 2003 : 101).

Précisant son modèle des liens entre l'écriture et les identités, R. Guibert introduit la notion d'identité rédactionnelle qui désigne « la représentation de soi comme ayant tendance à adopter avec plus ou moins de régularité et de bonheur telles ou telles façons de faire » (2003 : 98). Cette conception de l'identité rédactionnelle s'inscrit dans le cadre d'une didactique de l'écriture liée aux genres de textes. I. Delcambre et Y. Reuter (2000, 2002) introduisent la notion de *rapports à l'écriture* au pluriel, postulant que le *rapport à* l'écriture du scripteur est lié au genre de texte qu'il produit.

Pour R. Ivanič (1998), la tension entre la représentation psychosociale des étudiants et la représentation qu'ils ont de l'identité énonciative attendue dans les écrits scolaires est génératrice d'un sentiment d'insécurité scripturale. Le scripteur introduit dans l'écriture une image de sa propre représentation de lui-même. L'une des difficultés liées à l'écriture réside dans le fait que les scripteurs se sentent inconfortables avec le « moi » qu'ils impliquent dans leur écriture. Elle montre que l'écriture universitaire (« academic writing ») introduit un conflit d'identité chez les apprenants en raison de la distanciation exigée par ces types d'écrits. Son hypothèse est qu'écrire est un acte d'identité qui nécessite la prise en compte des pratiques socio-culturelles dominantes. Par cette prise en compte indispensable, le sujet participe à la reproduction ou la contestation de ces mêmes pratiques dominantes. Pour R. Ivanič

> […] identity is not socially "determined" but socially "constructed". This means that the possibilities for the self are not fixed, but open to contestation and change (1998 : 12).

Ainsi, le sujet questionne ses propres valeurs, croyances, intérêts qu'il infirme ou dépasse lorsqu'il est confronté aux pratiques sociales dominantes en situation d'écriture. R. Ivanič a observé le positionnement dans l'écriture d'étudiants en reprise d'études après avoir exercé une vie professionnelle, qui a procuré à ces derniers un certain recul vis-à-vis du système universitaire. Ainsi, elle a pu montrer que le soi d'un auteur a une dimension autobiographique et qu'une conception de l'écriture scolaire impliquant une absence d'investissement énonciatif est source d'insécurité scripturale.

Nous avons souligné au chapitre 2, le lien entre la dimension émotionnelle et la construction de soi. Ne pouvons-nous pas nous demander si l'exigence d'objectivation apparente des écrits scolaires dans le secondaire ne serait pas le signe de la construction d'un certain ethos représentant un idéal social de l'intellectuel qui fait preuve de distance et de raison face au savoir ?

3. 2. 3. Ecritures scolaires / extrascolaires : les pistes didactiques

Abordant la connaissance sous l'angle subjectif, M. C. Penloup (2007) introduit le concept de « connaissances ignorées » pour désigner les connaissances des apprenants non connues ou reconnues de l'institution scolaire. Reconnaitre ces connaissances dites ignorées revient à porter une attention particulière au « déjà-là » qui, nous l'avons vu, est important dans une didactique centrée sur le sujet. M. C. Penloup distingue alors trois niveaux de connaissance/savoir chez le sujet cognitif : la « connaissance » qui est vue comme une connaissance non-consciente ou non-verbalisée comme telle ; le « savoir du sujet » qui désigne « une connaissance consciente sans équivalent au plan social » ; et « le savoir institutionnel » qui renvoie à « une reconstruction-intériorisation par le sujet de savoirs socialement reconnus et institutionnalisés » (2007 : 9). L'objectif de l'ouvrage collectif dirigé par M. C. Penloup est alors de montrer l'importance de la prise en compte par l'institution des connaissances du sujet pour que ces dernières deviennent des savoirs institutionnels.

Comme nous l'avons vu dans notre développement sur le *rapport à* l'écriture, les connaissances sur l'écriture ne se mettent pas en place uniquement à l'école. Au contraire, les pratiques extrascolaires suscitent un investissement plus important que dans les pratiques scolaires (Penloup, 2000).

S'appuyant sur les travaux d'Y. Reuter (1996a), M. C. Penloup utilise, pour ses analyses, les trois composantes de la compétence scripturale distinguées par ce dernier

(savoirs – représentations, investissements et valeurs/opérations) auxquelles elle ajoute la « compétence d'invention » qui renvoie à la fonction poétique du langage. En effet, M. C. Penloup (2000) a relevé l'attrait dans les écritures extrascolaires pour le travail du style, de la mise en mots, ce qu'elle a appelé « la tentation du littéraire ». Les travaux de P. Lejeune sur les journaux intimes ont aussi montré ce souci de l'écriture de soi et de la présentation de soi par l'utilisation de tournures plus recherchées. Pour M. C. Penloup, il s'agit d'une « forme de connaissance "intime" de l'écriture ». La définition que nous avons choisie pour l'*intime* participe à notre interprétation de ce travail sur la langue. En effet, ce travail du style renvoie, pensons-nous, à l'expression de la subjectivité du scripteur.

Par ailleurs, la fonction poétique du langage renvoie à l'émotion esthétique suscitée par l'art. Nous avons vu, au chapitre 1, que pour Vygotski (1925 / 2005) l'éducation à l'art et à l'émotion esthétique participe à l'élaboration de la subjectivité du sujet. Ainsi nous pouvons considérer cette attirance pour l'écriture littéraire comme un moyen de construction du sujet et de sa subjectivité.

Autrement dit, et nous l'avons déjà montré au chapitre 2, les marques d'une utilisation poétique du langage sont autant d'indices de l'implication du scripteur dans son texte. L'analyse de textes extrascolaires d'apprenants a permis à M. C. Penloup (2007) de distinguer deux types d'indices de la « compétence créative » : les marques d'investissement énonciatif (adresses au lecteur, jeux sur les postures énonciatives) et les figures de rhétorique (les figures de style, le travail sur le rythme et les sonorités). Ce travail de la langue montre l'investissement du scripteur qui se construit en tant que sujet subjectif par l'écriture. De même, tout comme M. C. Penloup (2006) l'a soulevé en analysant un corpus de journaux intimes de jeunes enfants, l'appropriation de l'écriture et de ses procédés s'est effectuée sans une médiation adulte et en dehors d'un cadre d'enseignement.

La perspective didactique envisagée par M. C. Penloup est d'utiliser des corpus de textes extrascolaires pour que ces connaissances deviennent des savoirs institutionnels. Nous souhaitons, pour notre recherche, nous interroger sur la « compétence créative » et son lien avec l'investissement du sujet dans l'écriture. Nous émettons l'hypothèse que l'écriture scolaire a à gagner à considérer les caractéristiques de l'investissement énonciatif dans les textes extrascolaires pour parvenir à susciter un investissement dans les écrits scolaires.

3. 3. Écrire un texte qui suscite des émotions : quel intérêt ? quelles difficultés ?

Écrire un texte qui suscite des émotions constitue à notre sens une situation problème : il n'existe pas de "recette" infaillible ou efficace, même si certains en proposent comme nous pouvons le voir à propos des travaux sur les méthodes de storytelling ou de création de scénarios. D'ailleurs, notre objectif n'est pas de faire écrire aux élèves des textes destinés à "manipuler" leurs lecteurs mais bien plutôt pour que ces derniers se sentent touchés. De ce fait, nous avons distingué les textes *émouvants* des textes *émotionnants*. Produire un texte *émouvant* ou *émotionnant* nécessite un investissement énonciatif de la part du scripteur : pour les premiers, le scripteur s'investit dans son rapport avec le monde ; pour les seconds, il s'engage dans un jeu relationnel avec le lecteur. Ainsi, nous pensons qu'en proposant aux élèves d'écrire un texte qui devra susciter une émotion chez son lecteur, nous l'invitons à exprimer sa subjectivité et à s'investir dans son acte d'énonciation.

Nous l'avons dit, notre objectif est d'expérimenter l'écriture de textes devant susciter des émotions pour développer les compétences scripturales des élèves. Nous avons vu que la dimension émotionnelle est liée à la construction de l'identité subjective, tant au point de vue psychologique (chapitre 1) que linguistique (chapitre 2). Nous ancrant dans une didactique de l'écriture centrée sur le sujet, nous avons émis l'hypothèse d'un lien entre l'investissement scriptural et l'investissement énonciatif. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous proposons d'expérimenter l'écriture de textes devant susciter des émotions auprès d'élèves de lycée, expérimentation que nous présentons au chapitre 4. Au cours de notre développement, nous avons abordé plusieurs pistes intéressantes pour apprendre aux élèves à écrire des textes qui suscitent des émotions, pistes que nous souhaitons préciser. Il s'agit des trois approches suivantes : celle de l'écriture en interaction ; celle de l'écriture subjective et celle de l'écriture littéraire.

3. 3. 1. Un dispositif didactique : écrire en interaction

Nous proposons des situations où les élèves interagissent entre eux et avec l'objet de culture qu'est l'écrit. La dimension sociale de l'écrit est ainsi mise en avant. Notre hypothèse est que d'une part, le *rapport à* cet objet s'en trouve modifié, d'autre part, que les compétences linguistiques et scripturales se développent. L'approche interactive des situations d'apprentissage relève d'une approche socioconstructiviste, telle qu'a pu la développer L. S. Vygotski.

La classe est alors 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). Ces échanges sont encadrés par des objectifs disciplinaires, transposition des savoirs élaborés dans les « communautés discursives » savantes. Ces objectifs disciplinaires correspondent aux savoirs institutionnalisés sur la lecture littéraire au programme des classes de lycée. Par ailleurs, introduire le concept de « communauté discursive » dans la classe implique un processus de *fictionnalisation* (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 communauté littéraire. Ainsi nous proposons aux élèves d'écrire des textes, de les lire et de les discuter en classe avant de les réécrire. Précisons que la *fictionnalisation* 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.

Les recherches en didactique ont montré l'intérêt de cette démarche. D. Bucheton (2000) distingue quatre dimensions du rapport au langage :

- le langage introduit une distance avec les expériences personnelles du sujet : en se racontant, le sujet reconstruit son expérience ;
- le langage permet de construire le rapport au monde et de conceptualiser ce dernier ;
- le langage atteint le niveau supérieur de l'autoréflexivité avec la prise de conscience de la limite des mots pour exprimer la réalité entrevue, ce qui conduit à mettre en place des « procédures de contrôle et d'évaluation qui portent sur le langage lui-même » ;
- « le langage permet de penser le rapport avec les autres et leurs pensées ». Ce quatrième niveau situe le langage dans l'interaction sociale : c'est par l'interaction avec les autres que le discours se construit et que les compétences linguistiques peuvent se développer.

> C'est dans cette intra et intersubjectivité que se constitue le « je » par rapport au « eux », le « nous » ou le « on » et c'est là qu'on se rend compte que l'émergence de ce « je » auteur de sa propre parole est extrêmement lent, difficile, entravé (Bucheton, 2000 : 2).

L'interaction entre les élèves permet de faire émerger certains problèmes linguistiques. Tout comme le remarquent M. Baker et A. Sejourne (2007 : 98), de tels dispositifs d'apprentissage engagent les élèves « dans un rapport d'apprentissage plus autonome » et

permettent d'aborder la langue dans une perspective qui ne soit pas normée. Par ailleurs, nous pouvons penser que l'interaction est favorable au développement des compétences rédactionnelles (Charolles, 1986) : par exemple la chaîne anaphorique est apprise lors d'interactions à l'oral. À l'écrit d'autres difficultés apparaissent et le conflit cognitif que génère l'interaction peut contribuer au développement des compétences linguistiques et scripturales.

Notre hypothèse est qu'en faisant écrire aux élèves des textes qui doivent susciter des émotions au lecteur nous introduisons une dimension sociale au texte produit : l'écrit crée du lien. L'acte d'écrire dans le cadre scolaire, où cette dimension est souvent négligée, s'en trouve alors modifié. De plus, nous avons vu qu'introduire les émotions implique que le scripteur se dévoile et instaure une relation intime avec son lecteur. Nous pouvons dès lors nous demander si cette relation intime mise en place dans le texte produit ne sera pas recherchée dans le texte lu. La réception d'un texte littéraire pourrait, nous semble-t-il, s'en trouver modifiée.

Ainsi, nous ancrons le fonctionnement linguistique et discursif des textes littéraires dans un contexte social, au sens large du terme et nous cherchons à voir comment l'identité subjective, qui s'élabore par contact social, s'exprime linguistiquement et devient identité énonciative. C'est en ce sens qu'il nous parait intéressant d'explorer la dimension émotionnelle d'un texte littéraire.

3. 3. 2. Écrire pour exprimer sa voix singulière d'auteur

Comme le rappelle M. Charolles (1986), dans la conception dominante, « la notion de style n'est pas associée à un travail sur le texte et sur la langue ». Cette représentation de l'écrit et du style expliquerait le fait que les élèves retravaillent peu leurs écrits. Toutefois, M. Charolles définit le style comme :

> Un ensemble de techniques ornementales (plus ou moins archaïques) dont le maître aimerait retrouver la trace en toutes occasions et auxquelles certains sujets auraient naturellement accès (les doués en écriture) alors que d'autres (la majorité) en seraient privés (1986 : 5).

Ainsi, la vision du style développée ci-dessus en véhicule une conception restreinte. Or notre développement sur le style (chapitre 2) nous a montré que ce dernier peut être considéré comme l'expression d'une voix singulière. Nous avons vu aussi que cette voix singulière s'exprime au fur et à mesure des réécritures (Bucheton, 1995). Nous pensons qu'apprendre à écrire avec style ne consiste pas à apprendre à utiliser les « techniques ornementales » mais à exprimer sa voix singulière, sa voix singulière d'auteur.

Car il nous semble que c'est la question de la figure auctoriale qui est au cœur de ce débat sur le style. De l'étymologie du terme, nous retenons qu'être auteur signifie avoir autorité ; mais nous pouvons penser que l'auteur est aussi celui qui autorise, c'est-à-dire qui s'autorise à exprimer sa propre pensée, sa propre subjectivité ; ou bien que l'auteur est celui qui a l'autorité de construire lui-même sa propre subjectivité, c'est-à-dire celle qu'il exprime dans son texte.

3. 3. 3. Travailler l'écriture littéraire

Y. Reuter (1996a) s'interroge sur la place accordée au texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture. En effet, l'écrit littéraire est l'écrit le moins socialement représenté tout en étant l'écrit le plus valorisé. L'école participe pour beaucoup à cette valorisation du littéraire et entretient les représentations de l'écriture que nous avons décrites précédemment. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'aborder le texte littéraire non comme norme mais comme moyen de communication intime d'une subjectivité vers une autre subjectivité. Notre travail sur les émotions a montré que ces dernières occupent une place importante dans le texte littéraire.

Dans l'hypothèse d'un *continuum* scriptural, dans laquelle nous nous situons, nous pouvons avancer, à la suite de M. Dabène, que toutes les pratiques d'écriture sont extraordinaires au sens où elles impliquent toutes un travail langagier. C'est donc à ce travail de la langue que nous voulons amener les élèves en leur faisant écrire des textes devant susciter des émotions. Travailler ainsi l'écriture littéraire, c'est aussi aller contre certaines représentations de l'écriture : l'écriture comme don, l'écriture qui ne se travaille pas. L'élève que nous voulons auteur devient aussi *écrivant* (Guibert, 2003).

Nous considérons l'écriture comme un espace personnel d'expression et de construction de soi : la recherche sur les mots (« la tentation du littéraire ») en est une preuve. Y. Reuter (1996b) pose la question de l'investissement du scripteur dans son discours. La question de la littérarité est avant tout celle de l'investissement du sujet, ce que Luc Baptiste (2005) appelle la « scripturalisation » de l'identité :

> cela évoquerait l'idée que l'écriture est le matériau, le moyen et le champ de ce travail de découverte et de construction de soi, en lesquelles se joue ce que J. S. Bruner[8] nomme « l'estime de soi » (Baptiste, 2005 : 114-15)

Ainsi nous retrouvons l'idée déjà évoquée d'un lien entre émotion, littérature et subjectivité.

[8] J.S. Bruner (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Conclusion

La question didactique que nous posons porte sur l'investissement dans l'écriture : investissement qui peut être psychoaffectif, comme nous l'avons vu autour de la notion de *rapport à*, ou énonciatif. Nous proposons d'expérimenter l'écriture de textes devant susciter des émotions chez le lecteur afin de savoir si nous pouvons établir un lien entre les deux aspects de l'investissement dans l'écriture que nous avons dégagés. En effet, nous avons vu, au chapitre 2, qu'un texte qui suscite des émotions se caractérise par un investissement subjectif et affectif dans la situation d'énonciation de la part du scripteur.

Nous formulons alors deux hypothèses de recherche. La première hypothèse porte sur l'investissement énonciatif. Il s'agit pour nous de voir si l'écriture de textes qui doivent susciter des émotions chez le lecteur permet de développer chez les apprenants une plus forte implication subjective dans les textes qu'ils produisent. La seconde hypothèse consiste à penser qu'en faisant écrire aux élèves des textes dans lesquels ils pourront s'investir peut infléchir leur *rapport à* l'écriture.

Chapitre 4
L'expérimentation didactique

Introduction

Pour mettre à l'épreuve les deux hypothèses de recherche que nous avons formulées à la fin du chapitre précédent, nous avons mis en place une expérimentation didactique encadrée par un recueil de données variées (productions écrites et questionnaire). Nous avons opté pour une étude longitudinale (sur une année scolaire) auprès d'un public scolarisé en lycée technologique. Dans ce chapitre, nous présentons nos choix de recherche : le terrain de l'expérimentation, la mise en place de l'expérimentation puis les données recueillies.

4. 1. Le terrain de l'expérimentation

Notre intérêt s'est porté vers le lycée technologique pour deux raisons essentielles. D'une part, en lycée, l'enseignement du français est dit de lettres : la lecture de textes littéraires y occupe une place centrale. D'autre part, les élèves de lycée technologique ont fait l'objet d'assez peu de recherches par comparaison aux élèves de lycées généraux ou professionnels. Ces classes regroupent un certain nombre d'élèves qui, comme nous le verrons, présentent des difficultés, notamment à l'écrit.

Nous présentons dans cette section le terrain de l'expérimentation, c'est-à-dire la filière, la place de la discipline *français* dans cette section, l'établissement et les deux classes de l'expérimentation.

4. 1. 1. La filière des Sciences et Techniques du Sanitaire et du Social (ST2S)

La filière des Sciences et Techniques du Sanitaire et du Social s'adresse à des jeunes gens qui se destinent à un métier dans les milieux médicaux (infirmier, aide-soignant, secrétariat médical, etc.) et sociaux (éducateur, assistant social, etc.). Cette filière a été

réformée en 2006 afin de revaloriser les filières technologiques. Nommée SMS (sciences médicales et sociales) avant la rentrée 2007, la filière s'intitule désormais ST2S (sciences techniques du sanitaire et du social). Cette évolution de la filière est marquée par l'introduction dans les programmes d'une technicité plus importante des disciplines spécifiques. Autrement dit, la volonté ministérielle est que s'orientent vers cette filière des élèves se destinant à des professions du médical et du social afin d'établir un rééquilibre avec la voie scientifique des filières générales[9]. Dans les faits, la classe ST2S accueille des élèves du lycée général n'ayant pu obtenir une orientation en filière scientifique.

En lycée technologique ou technique sont scolarisés des élèves qui ne sont pas en grande difficulté. Ces derniers sont orientés vers le baccalauréat et envisagent, pour la plupart, des études supérieures de deux ou trois ans. Souvent, ils entretiennent un rapport à l'écrit difficile. D'ailleurs, les sujets d'examen pour ces filières sont élaborés de façon à ce que les élèves soient davantage guidés que dans les autres filières. Par exemple, les deux axes du commentaire composé sont indiqués dans la consigne, contrairement aux sujets des filières générales.

La filière ST2S attire un public essentiellement féminin. Ainsi, dans les deux classes de l'expérimentation, un seul garçon est inscrit pour 63 filles. B. Gendron (2007) explique ce phénomène d'orientations différentes selon les genres par le constat que filles et garçons ne développent pas les mêmes compétences émotionnelles tout au long de leur éducation. Elle montre que les garçons développent davantage leurs compétences émotionnelles personnelles (estime de soi) contrairement aux filles qui ont davantage de compétences émotionnelles sociales (empathie). Ces différences majeures se reflètent dans les choix d'orientation des filles et expliqueraient que la filière ST2S soit constituée d'une forte majorité de filles. Les métiers vers lesquels se destinent ces jeunes filles sont des métiers d'aide et d'écoute à la personne. Autrement dit, les relations sociales et empathiques sont importantes pour ces élèves.

Ainsi, le profil de ce public nous intéresse pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'intérêt des filles, et de ce public en particulier, pour les émotions, nous semble rendre propice un apprentissage centré sur les émotions en littérature. L'expérimentation s'étend sur une année scolaire, ce qui est un temps assez court pour espérer un infléchissement du *rapport à* l'écriture des élèves. Nous avons estimé important de choisir un terrain d'expérimentation où

[9] Un fiche sur les objectifs généraux de la réforme est disponible sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid46447/les-objectifs-generaux-de-la-renovation.html (dernière consultation le 24 aout 2010)

le travail mené aurait des chances d'obtenir l'adhésion des apprenants. En effet, nous ne cherchons pas à savoir si un travail centré sur les émotions est source de motivation chez les élèves mais si le dispositif expérimenté a une influence sur l'investissement énonciatif (hypothèse 1) et scriptural (hypothèse 2).

4. 1. 2. La place de la discipline Français en ST2S

Dans le système scolaire français, la classe de 1re est l'avant dernière année avant l'obtention du diplôme sanctionnant la fin des études secondaires, le baccalauréat, et la dernière année où est enseigné le français (mis à part pour la série littéraire). En effet, les épreuves de français dites épreuves anticipées ont lieu en fin d'année de 1re. Pour préparer l'examen, un programme en littérature française guide les choix de l'enseignant.

Pour la filière ST2S, le temps consacré au français est de trois heures hebdomadaires, réparties en deux heures de cours en classe entière et une heure de "module" en demi-groupe. Pour préparer l'épreuve orale, une vingtaine de textes doivent être étudiés en classe. Ces textes sont regroupés autour de quatre ou cinq séquences didactiques portant sur les différents genres littéraires. L'épreuve écrite est composée d'un corpus de textes réunis autour d'une même thématique ou problématique littéraire. Deux questions notées sur 6 points invitent les élèves à réfléchir à l'unité de ce corpus. Puis un exercice d'écriture à choisir parmi trois sujets est à réaliser. Cet exercice est noté sur 14 points. Les trois sujets proposés sont une dissertation, un commentaire composé et une écriture d'invention. Chacun de ces exercices a ses exigences et spécificités. Il convient qu'en fin d'année, les élèves soient suffisamment familiarisés avec les trois exercices pour aborder l'épreuve dans de bonnes conditions.

Si l'année de 1re est la dernière année pendant laquelle est enseigné le français, force est de constater que la maitrise de la langue et du discours, objectif des programmes, est loin d'être évidente pour beaucoup de ces élèves, notamment dans cette filière. D'ailleurs, nombre d'entre elles[10] adoptent une attitude assez défaitiste quant à leurs capacités à réussir les épreuves. Cette attitude est souvent explicitée par les élèves elles-mêmes comme la conséquence de nombreuses années d'échec en français. Elles se sont fait une raison : elles ne seront jamais « bonnes en français » ; et « tant pis » elles compenseront leurs notes de français en réussissant les épreuves des sciences médico-sociales. Ainsi, le rapport à l'écrit scolaire du profil d'élèves auxquels nous nous adressons est complexe. En effet, ces élèves entretiennent une implication affective et un lien communicatif forts avec l'écrit qui ne répondent pas aux

[10] Les élèves concernées par l'expérimentation n'étant que des filles, comme nous l'avons expliqué, nous choisissons l'accord féminin pluriel.

exigences scolaires traditionnelles. C'est pourquoi ces élèves se sentent souvent hors-jeu et entretiennent un sentiment d'extériorité devant l'écrit et l'écriture scolaire.

L'approche, que nous proposons, introduit un nouveau regard sur la discipline et un nouveau *rapport à* l'objet littéraire (voir chapitre 1). Nous pensons alors trouver un public réceptif à une approche de la littérature et de la langue basée sur la dimension émotionnelle du langage et des textes.

4. 1. 3. L'établissement

Les élèves de cette expérimentation sont scolarisées dans un établissement privé sous contrat à petit effectif (122 élèves de la seconde à la terminale et 194 étudiants de BTS pour l'année scolaire 2008-2009) et spécialisé, pour la partie lycée technologique, dans les filières médico-sociales. Le lycée est situé près du centre de Grenoble et accueille des élèves de toute l'agglomération.

Les élèves scolarisés dans cet établissement sont d'origine souvent modeste sans être défavorisée. Une étude statistique sur l'établissement réalisée par l'Académie de Grenoble montre la répartition entre les différentes catégories socio-professionnelles représentées dans l'établissement par rapport aux moyennes académiques et départementales. La catégorie la plus représentée dans l'établissement en question est celle des professions intermédiaires (22,6% dans le lycée, 15,6 % dans l'académie), puis celles des professions libérales (15,9% dans le lycée, 21,7% dans l'académie), des employés (15,2% dans le lycée, 13,7 % dans l'académie) et des ouvriers (14,2% dans le lycée, 24,8% dans l'académie). De plus, le pourcentage d'élèves dont les parents sont retraités ou sans emploi est supérieure à la moyenne académique et départementale, (respectivement, 5,7% de parents retraités dans le lycée, 1,8% dans l'académie ; 10,1% de parents sans emploi dans le lycée, 4,5% dans l'académie).

4. 1. 4. Les élèves de l'expérimentation

Nous avons mené notre recherche dans deux classes : une classe dite expérimentale, avec laquelle nous avons mis en place le dispositif didactique de l'expérimentation, et une deuxième classe dite classe témoin.

Les deux classes présentent un profil assez proche. Elles sont composées de 32 élèves chacune. L'absentéisme de certains élèves n'a pas toujours permis un recueil des données systématique. Nous n'avons donc retenu pour l'expérimentation que les élèves pour lesquelles

nous avons pu recueillir l’ensemble des productions écrites définies dans le protocole de recueil de données, soit 25 élèves dans chacune des classes.

Nous nous proposons de présenter le profil des deux classes de l’expérimentation (la classe expérimentale et la classe témoin) selon deux variables : l’origine scolaire des élèves et les difficultés liées au passage à l’écrit observées au cours du premier trimestre.

• *L’origine scolaire des élèves des classes de l’expérimentation*

Le tableau 4-1 présente la répartition de l’origine scolaire des élèves. Quatre parcours sont représentés :

- Les élèves viennent d’une seconde générale. Elles se sont orientées vers la filière ST2S par choix, en raison de leur projet professionnel, ou par défaut, ne pouvant avoir accès à une première scientifique.
- Les élèves se sont orientées dès la seconde vers la filière ST2S. Sont scolarisées dans cette classe, des élèves qui, dès la fin du collège, recherchent une alternative au lycée général. Il s’agit d’une seconde proposée au lycée de l’expérimentation.
- Les élèves ont obtenu un brevet d’études professionnelles (BEP). Les élèves, préparent ce diplôme en deux ans après le collège. Souvent orientées vers cette voie en raison de difficultés scolaires, leur objectif est de s’insérer rapidement dans la vie professionnelle. Elles peuvent toutefois décider de poursuivre leurs études et ont accès au baccalauréat technologique.
- Les élèves en échec en première générale se réorientent en première technologique.

	Classe expérimentale	Classe témoin
2nde générale	Delphine, Inès, Perrine, Valérie, Vanessa, Zoé **6 élèves**	Doriane, Fanny, Lisa, Marina, Patricia **5 élèves**
2nde ST2S	Alexia, Annabelle, Carine, Carole, Florence, Mathilde, Maude, Pauline, Violaine **9 élèves**	Betty, Cathy, Célia, Clarisse, Elisa, Gladis, Juliette, Nadège, Nathalie, Véronique **10 élèves**
BEP	Bénédicte, Brigitte, Isabelle, Ludivine, Ophélie, Paola, Sandrine, Séverine, Suzie **9 élèves**	Anita, Christelle, Corine, Gaëlle, Marion, Rachel, Samantha, Tessa, Virginia **9 élèves**
Première générale	Daphné **1 élève**	Solange **1 élève**
TOTAL	25	25

Tableau 4-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition de l'origine scolaire des élèves

En raison des origines scolaires diverses des élèves, le niveau et les compétences en français sont assez hétérogènes. En effet, les élèves issus de BEP connaissent très peu les exercices exigés à l'épreuve anticipée du baccalauréat de français, contrairement aux autres élèves. Cette hétérogénéité du niveau et des connaissances des élèves nécessite un apprentissage systématique des exercices d'écriture demandés en très peu de temps. Autrement dit, la méthode et les objectifs de chaque exercice proposé au bac fait l'objet d'un apprentissage initial pour tous les élèves en 1re ST2S.

• *Les difficultés liées au passage à l'écrit des élèves des classes de l'expérimentation*

Le classement que nous proposons est basé sur nos observations de la classe au cours de la première période (septembre-octobre) de l'année scolaire. Au vu des productions des élèves en début d'année et de nos observations lors d'interactions en classe, nous pouvons répartir les élèves en quatre groupes :

- Groupe 1 : les élèves pour qui écrire est très difficile et qui se sentent découragées ;
- Groupe 2 : les élèves pour qui écrire est difficile mais qui restent volontaires ;
- Groupe 3 : les élèves pour qui écrire ne représente pas de difficultés particulières ;
- Groupe 4 : les élèves pour qui écrire ne représente pas de difficultés particulières et qui écrivent très volontiers.

Les élèves des groupes 1 et 2 ressentent des difficultés pour écrire. Cela se traduit par une mise en mots difficile, un passage à l'écrit vécu avec souffrance. Les élèves du groupe 1 montrent une attitude proche du découragement, se traduisant par une incapacité à passer à l'écriture lors d'exercices effectués en classe. Pour les élèves du groupe 2, écrire relève d'un

véritable travail qui leur demande beaucoup de temps et d'énergie. Les élèves des groupes 3 et 4 ne semblent pas en « souffrance » lors du passage à l'écrit. Nous distinguons toutefois deux groupes. Pour les élèves du groupe 3, l'écriture sur commande demandée par l'école ne semble pas poser problème, mais leur niveau est jugé moyen par les enseignants. Dans le second groupe, les élèves se montrent plus à l'aise et écrivent sans difficulté.

	Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**
Classe expérimentale	Carole Ludivine Ophélie Paola **4 élèves**	Alexia Brigitte Delphine Inès Isabelle Maude Pauline Sandrine Séverine Violaine **10 élèves**	Annabelle Bénédicte Carine Florence Perrine Suzie Vanessa **7 élèves**	Daphné Mathilde Valérie Zoé **4 élèves**
Classe témoin	Christelle Fanny **2 élèves**	Anita Célia Clarisse Corine Gaëlle Nadège Tessa Véronique Virginia **9 élèves**	Cathy Doriane Gladis Lisa Marina Nathalie Patricia Rachel Samantha **9 élèves**	Betty Elisa Fanny Juliette Solange **5 élèves**

Tableau 4-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des élèves selon les difficultés liées au passage à l'écrit

Les données du tableau 4-2 montrent que la répartition des élèves entre les deux classes est assez homogène. Les résultats du premier trimestre en français, pour les deux classes, sont proches. La moyenne de la classe expérimentale est de 10,32, celle de la classe témoin de 10,63. Par ailleurs, les commentaires des enseignants convergent pour considérer que les élèves de la classe expérimentale sont d'une manière générale plus dissipées que celles de la classe témoin.

Conclusion partielle

Nous retiendrons de cette présentation du terrain de l'expérimentation, d'une part, que les deux classes dans lesquelles nous menons notre recherche ont un profil proche, d'autre part, que le public auquel nous nous adressons nous parait susceptible d'être réceptif au travail expérimental que nous voulons mener avec ces élèves.

4. 2. L'expérimentation didactique

Dans cette partie, nous présentons les objectifs de l'expérimentation mise en place et les différences d'approches de travaux d'écriture et de lecture littéraires mises en œuvre dans les deux classes. Dans les annexes du chapitre 4 (volume 2), nous mettons à disposition du lecteur un descriptif du déroulement des séquences mises en place dans la classe expérimentale.

Précisons que nous sommes l'enseignante et l'expérimentatrice. Ce choix a ses inconvénients mais aussi ces avantages. Inconvénients car il s'agit de bien distinguer le regard de l'enseignante et le regard de l'expérimentatrice. Mais aussi avantages car ce choix a permis de mener une étude longitudinale sur une année scolaire. De plus, nous avons eu la maitrise du choix des textes, du temps et des dispositifs que nous voulions mettre en place.

Pour présenter l'expérimentation didactique, nous nous intéressons successivement à trois points. Nous expliquons, dans un premier temps, la progression établie entre les séquences mises en place. Puis, dans un second temps, nous présentons la place accordée aux exercices d'écriture dans les deux classes. Enfin, nous donnons un exemple de séquence pour expliquer les différences entre les deux dispositifs didactiques mis en place dans les deux classes. Pour cela, nous nous appuyons sur l'étude du roman de Maxence Fermine, *Le Violon noir*.

4. 2. 1. La progression dans les classes expérimentale et témoin

Dans les deux classes, cinq séquences ont été mises en place. Trois ont porté sur les mêmes objets d'étude et deux sur des objets d'étude différents. Les objets d'étude et les textes littéraires choisis pour les séquences sur la poésie (séquence 1), le roman (séquence 2 pour la classe expérimentale et séquence 3 pour la classe témoin), et l'argumentation (séquence 5) sont identiques dans les deux classes. Ainsi, dans ces trois séquences, la différence porte sur la place accordée aux émotions pour lire et écrire des textes littéraires. Deux autres séquences

sont mises en place dans les deux classes et celles-ci ne sont pas identiques. L'une de ces deux séquences porte sur le théâtre. Le choix des pièces étudiées est lié aux spectacles auxquels il a été possible d'assister avec les élèves. De plus, nous avons choisi d'introduire dans le dispositif d'expérimentation une séquence dont l'objectif principal est d'écrire un texte qui doit toucher le lecteur. Il s'agit de la séquence 4 sur les incipits, mise en place seulement dans la classe expérimentale. Nous ne présentons pas davantage cette séquence dans ce chapitre. Nous y consacrons le dernier chapitre de la thèse et le lecteur pourra trouver le descriptif de cette séquence dans les annexes du chapitre 4 (annexes 4.4.).

Dans la classe expérimentale, une progression a été établie pour aborder les textes qui suscitent des émotions. La première séquence, sur la poésie, nous a permis d'introduire la question des textes *émouvants*. Les travaux d'écriture proposés aux élèves ont essentiellement porté sur la recherche lexicale et la connotation. Dans la deuxième séquence, que nous présentons en partie ci-dessous, nous avons ajouté la dimension *émotionnante* des textes qui suscitent des émotions à la dimension *émouvante*. Le roman choisi pour cette séquence permettait l'approche de ces deux façons de susciter l'émotion chez le lecteur. Dans la troisième séquence, sur le théâtre, la dimension émotionnelle est davantage liée à l'interprétation du texte et à sa mise en voix. Dans la quatrième séquence, les élèves étaient invitées à réinvestir les procédés retenus pour écrire un texte qui suscite des émotions lors de l'écriture d'un incipit. Enfin, dans la cinquième séquence, nous abordons l'argumentation et introduisons la dimension émotionnelle dans le texte à visée argumentative.

Dans le volume d'annexe, nous présentons le déroulement de ces cinq séquences. Notons toutefois que les séquences 1 et 2 (annexes 4.1. et 4.2.) sont davantage détaillées. En effet, nous avons présenté les objectifs des séances et les activités proposées aux élèves tout en donnant des indications sur le déroulement du cours. Il nous a paru intéressant d'apporter ces détails pour deux raisons. La première est que ces deux séquences sont centrales dans notre travail sur les émotions et introduisent la problématique des textes qui suscitent des émotions telle que nous l'avons présentée au chapitre 2. La deuxième raison est que nous avons pu voir au cours de ces deux séquences l'attitude des élèves évoluer. Il nous a paru intéressant de faire part au lecteur de ces observations, auxquelles nous faisons allusion dans les chapitres d'analyse des données.

4. 2. 2. Les travaux d'écriture dans les deux classes

Nous avons veillé au cours de l'année à proposer le même nombre d'exercices d'écriture aux élèves des deux classes et d'y consacrer un temps comparable. Dans le tableau

4-3, nous présentons les exercices d'écriture menés au cours de l'année (sans reproduire les différents exercices ponctuels menés au cours des séquences).

Pour ces exercices ponctuels, il s'agit essentiellement d'écrire des mots ou expressions, une phrase ou une suite de phrases, qui ne constituent pas obligatoirement un texte. Ces exercices ont pu être pratiqués dans les deux classes. La différence est dans la mise en œuvre : dans la classe expérimentale, ces exercices sont pratiqués avant la lecture et constituent une première approche du texte littéraire, alors que, dans la classe témoin, ces exercices sont abordés en prolongement de la lecture du texte littéraire et permettent de réinvestir ce qui a été vu au cours de la lecture. Autrement dit, la différence fondamentale entre les deux démarches repose sur le fait que dans la classe expérimentale l'écriture précède la lecture.

En effet, nous avons choisi d'intégrer à notre dispositif expérimental le principe didactique et pédagogique de commencer par l'écriture (Reuter, 1994, 1995 ; Daunay, 2007). Ce choix correspond à nos hypothèses de recherche. Commencer par l'écriture permet aux élèves d'explorer leur propre rapport au monde et au langage, comme nous l'avons exposé au chapitre 2. Dans ce travail d'écriture, les élèves font l'expérience de l'expression de leur subjectivité. Ensuite, la lecture d'un texte littéraire leur est proposée. Les élèves peuvent alors confronter leur subjectivité à celle d'un auteur. Le texte lu n'est pas proposé comme un modèle à imiter mais comme l'exemple d'expression d'une subjectivité, d'une sensibilité.

Le tableau 4-3 montre qu'un même nombre d'exercice d'écriture a été proposé aux élèves des deux classes. Les séquences mises en place dans les deux classes autour d'un même groupement de textes sont signalées par un astérisque précédant le titre de la séquence.

Différents travaux d'écriture ont été proposés (tableau 4-3) :

- des travaux d'écriture de dissertation (entièrement ou partiellement rédigés) ;
- des travaux d'écriture de commentaire composé (entièrement ou partiellement rédigés) ;
- des travaux d'écriture d'invention ;
- des réponses à des questions sur corpus ;
- des travaux d'écriture inventive ou créative

Nous distinguons l'écriture inventive ou créative de l'écriture d'invention, distinction qui n'est pas évidente dans les programmes (Daunay, 2005). Dans les sujets du baccalauréat technologique, les travaux d'écritures d'invention proposés sont majoritairement des écrits à visée argumentative. Il s'agit, par exemple, d'écrire un discours pour récompenser un poème lors d'un concours littéraire, un dialogue où deux personnages confrontent leur point de vue,

etc. Par écriture inventive ou créative, nous désignons des exercices d’écriture qui ne demandent pas de visée argumentative et qui accordent une place importante au jeu sur les mots, à l’imagination.

Liste des travaux d'écriture de la classe expérimentale

<u>* Séquence 1</u> : Objets inanimés, avez-vous une âme ?
⇨ L'écriture d'invention

01. Description d'un objet perdu
02. Description d'un objet symbolisant le temps qui passe
03. Description d'un objet insolite à la manière de Francis Ponge
04. Le récit du Buffet (à partir du texte de Rimbaud)
05. Le récit de la scène du « Joujou du pauvre » de Baudelaire (DS)

<u>* Séquence 2</u> : *Le Violon Noir* de Maxence Fermine
⇨ Le commentaire composé

06. Écrire un paragraphe de commentaire composé : une atmosphère sinistre
07. Écrire une partie de commentaire composé (DS)
08. Lettre à Lili (écrire à partir d'une musique)

<u>Séquence 3</u> : Molière, *L'Ecole des Femmes ;* Arnolphe, un personnage complexe
⇨ La dissertation

09. Écrire un paragraphe de dissertation sur les avantages d'une représentation théâtrale
10. Écrire une saynète : les conseils d'un metteur en scène à un acteur
11. Écrit de bac blanc n°1 : le théâtre, texte et représentation

<u>Séquence 4</u> : Les Incipits, « Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât » (Aragon)

12. Écrire un incipit
13. Écrire à l'auteur d'un incipit
14. Répondre au lecteur de son incipit
15. Écrire un paragraphe de commentaire composé (l'atmosphère dans le texte de Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles)*
16. Dissertation sur les incipits

<u>* Séquence 5</u> : Le combat des Lumières, un combat d'actualité ?

17. Écrire sur un évènement ou un sujet d'actualité marquant
18. Écrire un paragraphe de commentaire composé (Voltaire, « Le désastre de Lisbonne »)
19. Écriture d'invention : l'horloge, observatrice du comportement des hommes
20. Écrire un paragraphe de dissertation
21. Écrit de bac blanc n°2

Liste des travaux d'écriture de la classe témoin

<u>* Séquence 1 :</u> Objets inanimés, avez-vous une âme ?
⇨ L'écriture d'invention

01. Description d'un objet symbolisant le temps qui passe
02. Réécriture du poème de Rimbaud, *Voyelles*
03. Description d'un objet insolite à a manière de Francis Ponge
04. Les objets révélateurs d'une personnalité : description d'une trousse
05. Le récit du Buffet (à partir du texte de Rimbaud)
06. Le récit de la scène du « Joujou du pauvre » de Baudelaire (DS)

<u>Séquence 2</u> : *Le Bateau ivre* d'Arthur Rimbaud
⇨ Le commentaire composé

07. Écrire un paragraphe de commentaire composé : le voyage du Bateau
08. Écrire un paragraphe de commentaire composé (DS)
09. Écrire un article sur le spectacle de Jean-Claude Gallotta, *Cher Ulysse*

<u>* Séquence 3</u> : *Le Violon Noir* de Maxence Fermine

10. Écrire une partie de commentaire composé : La maladie de Carla, le malheur (DS)
11. Écrit de bac blanc n°1 : le roman, vision de l'homme et du monde

<u>Séquence 4</u> : Molière, *Le Misanthrope*
⇨ La dissertation

12. Répondre à une question sur corpus (les portraits des personnages misanthropes du corpus)
13. Répondre à une question sur corpus (le langage des personnages misanthropes du corpus)
14. Écriture d'invention : le portrait d'Alceste
15. Écrire une critique des représentations vues en classe
16. Dissertation sur le théâtre

<u>* Séquence 5</u> : Le combat des Lumières, un combat d'actualité ?

17. Écrire un paragraphe de commentaire composé (Voltaire, « Le désastre de Lisbonne »)
18. Écriture d'invention : l'horloge, observatrice du comportement des hommes
19. Écrire un paragraphe de dissertation
20. Écrire sur un évènement ou un sujet d'actualité marquant
21. Écrit de bac blanc n°2

Tableau 4-3 : Classes expérimentale et témoin : Travaux d'écriture réalisés au cours de l'année

Dans la classe expérimentale, notre travail sur les émotions nous a conduite à pratiquer davantage d'écriture créative. C'est d'ailleurs un des choix centraux de notre expérimentation. Nous cherchons à placer le scripteur dans des situations d'écriture lui permettant d'affirmer son style personnel, sa propre voix d'écriture. Si quelques exercices de ce type ont été proposés au cours de l'année aux élèves de la classe témoin, la dimension émotionnelle n'a pas été introduite. La figure 4-1 représente la répartition des exercices d'écriture réalisés au cours de l'année dans la classe expérimentale, la figure 4-2 ceux réalisés dans la classe témoin.

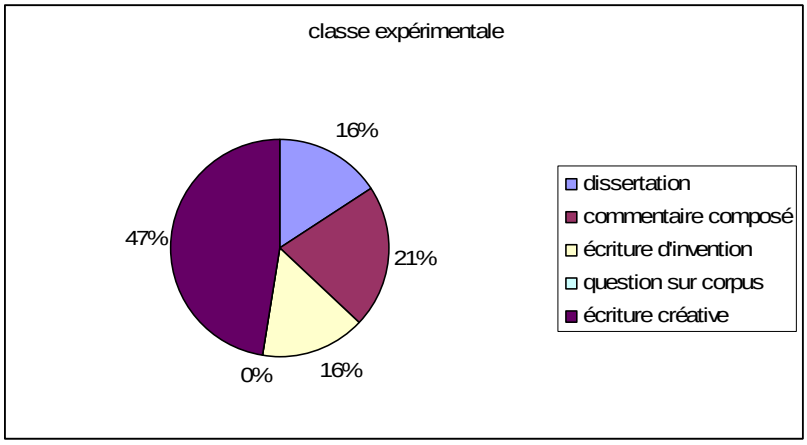

Figure 4-1 : Classe expérimentale : Répartition des exercices d'écriture réalisés au cours de l'année

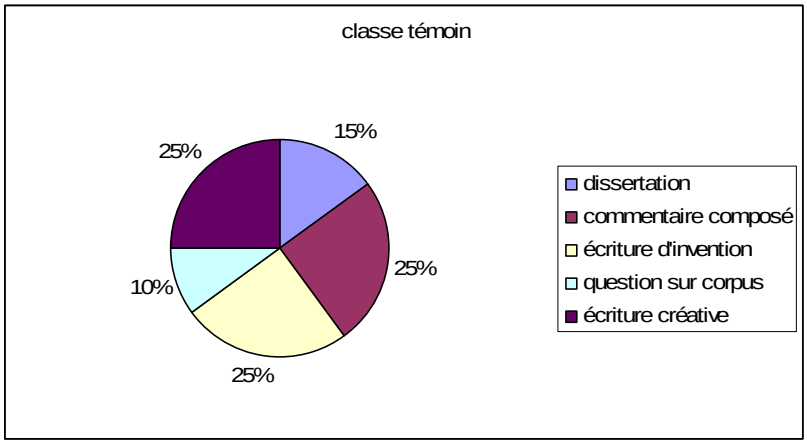

Figure 4-2 : Classe témoin : Répartition des exercices d'écriture réalisés au cours de l'année

L'écriture créative représente presque la moitié des exercices proposés aux élèves de la classe expérimentale et un tiers de ceux proposés aux élèves de la classe témoin. Par contre, dans la classe témoin, l'écriture d'invention a davantage été pratiquée. Le temps d'écriture consacré à la dissertation et au commentaire composé a été sensiblement le même dans les deux classes.

Nous n'avons pas proposé d'entrainement à la rédaction des réponses aux questions sur corpus dans la classe expérimentale comme cela a été fait dans la classe témoin. En effet, si

nous avons pu introduire la dimension émotionnelle dans les autres exercices d'écriture, cela s'est révélé impossible pour ce genre d'écrit. Nous avons donc fait le choix d'en présenter la méthode et l'organisation au cours de nos lectures sans que les élèves ne s'entrainent à la rédaction. Ainsi, la différence la plus nettement marquée entre les deux classes porte sur la place accordée à l'écriture créative et à la dimension émotionnelle, comme nous allons le voir dans l'exemple de mise en œuvre de séquence.

4. 2. 3. Un exemple de mise en œuvre de séquence

Nous présentons la mise en œuvre de la séquence portant sur le roman de Maxence Fermine, *Le Violon noir* (1999). Il s'agit de la séquence 2 pour la classe expérimentale et 3 pour la classe témoin (voir tableau 4-3) Nous avons choisi ce court roman contemporain parce qu'il aborde des thèmes propices à susciter une émotion chez le lecteur et ne pose pas de problème de compréhension, *a priori*, chez les élèves. Dans les deux classes, les mêmes textes et les mêmes thèmes ont été étudiés mais n'ont pas été abordés de la même façon. Nous présentons en annexe du chapitre 4 (Annexes 4.2) le déroulement de cette séquence telle qu'elle a été mise en œuvre dans la classe expérimentale. Nous insistons, dans cette partie de notre présentation de notre méthodologie de recherche, sur les choix d'expérimentation opérés pour l'expérimentation dans la classe expérimentale, et expliquons ce qui a été proposé, parallèlement, à la classe témoin. Nous organisons notre propos en présentant successivement : l'introduction de la séquence dans les deux classes, la lecture des extraits du roman et les travaux d'écriture.

- *L'introduction de la séquence*

Dans la classe expérimentale, l'objectif de la séance d'introduction est d'explorer le lien entre musique et émotion / littérature et émotion. La séquence est introduite par une discussion autour de cette phrase du roman : « Quand vous serez capable d'émouvoir jusqu'aux larmes en jouant de la musique, alors votre voix vous paraîtra inutile ». Au terme de la discussion, nous disons aux élèves : « Nous allons essayer d'approfondir ce lien entre la musique et les mots. Je vais vous faire écouter plusieurs extraits des *Quatre Saisons* de Vivaldi et pour chacun de ces extraits, vous allez noter les émotions ou sentiments que suscite le passage écouté. » Après l'écoute de chaque extrait, nous échangeons sur ce que les élèves ont noté. Puis nous demandons aux élèves si elles pensent que toutes ces émotions sont représentées dans le roman. Les élèves sont unanimes et font ressortir le caractère émouvant du récit. Nous leur proposons alors : « Nous allons réécouter ces extraits une dernière fois et

nous allons chercher pour chacun de ces extraits musicaux un passage qui illustre le mieux l'émotion que nous avons dégagée. Au cours de la séquence, nous analyserons ces cinq extraits que nous aurons choisis ensemble. Notre objectif sera alors de voir comment l'écrivain parvient à créer une émotion. Nous avons vu que les sons, plus ou moins aigus, le rythme, la force de la musique, nous font ressentir des émotions. Nous chercherons à savoir ensemble comment l'écrivain s'y prend pour nous faire ressentir une émotion ». Le choix des textes est discuté en classe et des éléments d'explication relatifs à la charge émotionnelle des textes sont introduits pour justifier les choix.

Dans la classe témoin, l'objectif de la séance d'introduction a visé à vérifier la compréhension du roman par les élèves, à discuter de leurs premières impressions et à présenter le déroulement de la séquence.

• *La lecture des extraits du roman*

Les mêmes extraits ont été lus et analysés dans les deux classes. Toutefois, conformément à notre hypothèse, précisée ci-dessus, nous avons procédé de manière inverse. Dans la classe expérimentale, nous avons proposé, en amont de l'analyse des extraits, un travail d'écriture très court en lien avec l'émotion dominante de l'extrait. Nous expliquons le déroulement de la première séance de lecture analytique de cette séquence pour montrer les différences de mise en œuvre dans les deux classes.

La première lecture analytique porte sur l'épisode dans lequel le personnage principal, enrôlé dans les guerres napoléoniennes, est gravement blessé par un hussard autrichien. L'objectif littéraire est le même pour les deux classes : il s'agit de reconnaitre les procédés du registre réaliste permettant de dénoncer les horreurs de la guerre

Dans la classe expérimentale, cette première séance analytique commence par l'introduction de la première phrase du chapitre à étudier : « C'était donc cela la guerre ? ». Nous commentons avec les élèves le choix de l'écrivain d'avoir commencé le chapitre par cette question puis nous demandons aux élèves : « Je vais vous laisser une petite dizaine de minutes pour écrire trois phrases qui feront ressortir l'horreur de la guerre ». Après ce court exercice d'écriture, chaque élève lit une de ses trois phrases, celle qu'elle trouve la plus réussie, et nous relevons au tableau les phrases les plus marquantes. Ce travail de mise en commun fait l'objet d'une discussion autour de ce qui rend ces phrases ou expressions fortes (construction, métaphores, négations, choix lexicaux, etc.). Puis nous regardons comment est dénoncée la guerre dans l'extrait choisi. L'explication du texte est construite à partir des remarques et des commentaires des élèves. Ainsi, nous sommes partie du ressenti des élèves sur le texte pour construire l'analyse.

Dans la classe témoin, nous lisons l'extrait aux élèves puis travaillons de manière collective sur le questionnaire de lecture suivant : « Quels mots ou expressions montrent l'horreur de la guerre ? », « Relevez le champ lexical de la guerre. Que pouvez-vous en dire ? », « En quoi ce texte est-il réaliste ? ». La séance s'est terminée par la rédaction d'un paragraphe de commentaire composé sur la dénonciation de la guerre par l'utilisation du registre réaliste. Autrement dit, dans la classe témoin, l'exercice de lecture permet le passage à l'écriture, qui se situe donc en aval de la lecture.

La place de l'écriture par rapport à celle de la lecture permet de bien distinguer les deux dispositifs didactiques, correspondant à deux modèles pédagogiques et didactiques différents : plutôt de type appropriatif pour la classe expérimental et transmissif pour la classe témoin. Nous avons adapté ce dispositif aux autres textes de la séquence.

• *Les travaux d'écriture*

Dans la classe expérimentale, nous abordons la méthodologie du commentaire composé et la rédaction d'un paragraphe. Au cours d'une séance en demi-groupe, nous proposons aux élèves un paragraphe de commentaire sur l'atmosphère qui règne dans le texte analysé en classe. Ce paragraphe, rédigé par nous-même, est projeté au tableau et lu à la classe. Nous guidons les élèves pour découvrir l'organisation du paragraphe : l'annonce du thème dans la première phrase puis l'enchaînement des idées. Une attention particulière est accordée à l'insertion des citations. Sur le texte projeté, nous soulignons avec les élèves les passages purement commentatifs du texte, segments définis comme apportant une interprétation supplémentaire au texte. Une attention particulière est accordée au vocabulaire employé. Aussi, la distinction entre les adjectif *morbide, mortifère, macabre, mortuaire, sinistre, funeste* et *funèbre* est rappelée. Notre objectif est d'attirer l'attention non pas uniquement vers le texte qu'il faut commenter, mais aussi vers les choix linguistiques et stylistiques opérés pour commenter ce texte. Un tel modèle de paragraphe de commentaire n'est pas un modèle canonique. Mais cette proposition répond à la fois aux exigences de l'exercice et aux objectifs de l'expérimentation. Notre objectif est de montrer aux élèves comment faire voir et sentir au lecteur du commentaire que l'on écrit l'émotion suscitée par le texte que l'on commente.

Dans la classe témoin, la méthodologie du commentaire composé a été abordée dans la séquence précédente. L'accent a été mis sur l'organisation du commentaire, sans introduit la dimension communicationnelle et émotionnelle, comme cela a été fait dans la classe expérimentale.

Tout au long de l'année, nous avons introduit cette problématique émotionnelle dans les exercices proposés aux élèves de la classe expérimentale. Nous sommes partie, autant que

possible, du ressenti des élèves pour dégager des procédés d'écriture dans les textes lus et les avons invitées à anticiper le ressenti de leur lecteur lorsqu'elles avaient un texte à produire. Comme nous le verrons au chapitre 11, l'écriture créative se prête bien à cette démarche.

4. 3. Le recueil de données

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons recueilli des données variées. Comme nous l'avons déjà exposé dans l'introduction de ce chapitre, notre objectif est de mettre en place un dispositif didactique d'expérimentation et d'en évaluer les effets. À ce stade de la présentation de notre travail, nous exposons les objectifs généraux de chaque type de données recueillies : que voulons-nous observer ? Qu'avons-nous mis en place pour y parvenir ? À quelles questions un recueil de données peut-il nous aider à répondre ? Nous commenterons les choix d'élaboration de chaque recueil de données dans les chapitres consacrés à leur analyse.

4. 3. 1. Présentation générale du recueil de données

Les données ont été recueillies en début et fin d'année dans les deux classes de manière à analyser l'évolution des compétences et des représentations dans les deux classes. Notre objectif est en effet de savoir si l'expérimentation mise en place a une influence sur les apprentissages. Pour cela, nous avons recueilli deux types de données : des productions écrites (pré- et post-tests ; écriture d'invention) et des discours (questionnaires sur le rapport à l'écrit ; bilan de fin d'année). Un corpus de textes complémentaire a été recueilli dans la classe expérimentale.

Période de l'année	Données recueillies dans les deux classes	Données complémentaires recueillies dans la classe expérimentale
Début d'année	Pré-tests	
	Questionnaires sur le rapport à l'écrit	
Milieu d'année		Écriture d'un incipit
		Texte autoréflexif : lettre à l'auteur d'un incipit
		Texte autoréflexif : lettre à un lecteur
Fin d'année	Post-tests	
	Questionnaires sur le rapport à l'écrit	
	Écriture d'invention (Texte de l'Horloge)	
	Bilan de fin d'année	

Tableau 4-4 : Calendrier des données recueillies dans les deux classes

Un pré-test et un post-test ont été réalisés dans les deux classes en début et fin d'année pour évaluer les compétences linguistiques et scripturales des élèves. La consigne de la production écrite est la même aux pré- et post-tests.

Un autre type d'écrit a été demandé aux élèves en fin d'année. Il s'agit d'une écriture d'invention. Cet écrit a été réalisé en classe sur une heure de cours et dans les mêmes conditions pour les deux classes, au même moment dans la séquence sur l'argumentation.

Nous avons aussi proposé aux élèves des questionnaires sur le rapport à l'écriture. Deux questionnaires identiques ont été complétés en début et fin d'année par les élèves des deux classes. Un questionnaire complémentaire appelé *Bilan de fin d'année* a été recueilli. Nous avons préféré procéder par questionnaire car nous voulions mettre en place la méthode la moins intrusive possible auprès des élèves.

Un recueil de données complémentaire a été effectué auprès des élèves de la classe expérimentale. Il s'agit d'un ensemble de trois textes :

- l'écriture d'un incipit (écriture créative) dont la consigne précise qu'il s'agit de susciter des émotions chez le lecteur ;
- une lettre adressée à un élève-auteur d'un incipit ;
- la réponse de l'élève-auteur à son lecteur.

Ce recueil de données doit nous permettre, d'une part, avec la lecture des incipits, d'analyser les procédés linguistiques utilisés par les élèves pour toucher leur lecteur ; d'autre part, avec la lecture des textes autoréflexifs, de recueillir des discours des élèves sur leur investissement dans l'écriture.

4. 3. 2. Les productions écrites

Les productions écrites recueillies doivent nous permettre de mettre à l’épreuve notre première hypothèse, à savoir si faire écrire des textes qui suscitent des émotions favorise l’investissement subjectif dans l’écriture. Les pré- et post-tests ont été recueillis en début et fin d’année afin d’évaluer l’évolution de l’implication énonciative des apprenants. Les élèves devaient écrire à un journal pour inciter des jeunes de leur âge à lire une nouvelle de Maupassant, qu’elles venaient de découvrir.

Dans nos hypothèses de recherche, nous avions formulé l’idée que travailler sur des textes devant susciter des émotions allaient permettre aux élèves d’améliorer leur positionnement énonciatif dans leurs textes. En effet, il nous semble que l’application linguistique de notre problématique se traduit non seulement par l’expression de la subjectivité mais aussi par la position énonciative adoptée. Au chapitre 2, nous avons vu que les textes qui suscitent des émotions et/ou qui ont une efficacité argumentative sont le plus souvent marqués par un effacement énonciatif. Ainsi, nous voulons évaluer les effets de l’enseignement que nous avons expérimenté, en regardant comment les élèves de la classe expérimentale prennent en charge leurs discours, comparativement à celles de la classe témoin : s’impliquent-elles dans ce qu’elles énoncent ? Se placent-elles à distance de leurs énoncés ? Quels outils linguistiques utilisent-elles ?

Notre recherche porte sur l’investissement du scripteur dans la situation d’énonciation du texte produit. Nous cherchons à savoir si les élèves s’impliquent différemment dans leur texte par rapport à leur lecteur et leur discours. Pour cela, nous avons déterminé trois catégories d’observables :

- les traces des instances de discours, en analysant l’emploi des pronoms personnels, d’éléments d’identification de l’énonciateur et du destinataire ;
- les marques de prise en charge énonciative ;
- les traces de la subjectivité.

Pour compléter ces analyses des textes des apprenants, nous avons cherché si nos critères sont pris en compte dans l’évaluation scolaire. Pour cela, nous avons demandé à des enseignants d’évaluer les productions, c'est-à-dire de donner une note et une appréciation.

Pour les pré- et post-tests, nous nous intéressons uniquement aux marques de l’implication énonciative des scripteurs. À partir des écritures d’invention produites en fin d’année, nous cherchons à savoir si, comparativement aux élèves de la classe témoin, les élèves de la classe expérimentale parviennent à toucher leur lecteur et si elles ont développé

un style personnel et singulier. Pour cela, nous avons choisi de soumettre ces textes à des lecteurs-juges, comme nous l'expliquons au chapitre 8.

Les données complémentaires recueillies dans la classe expérimentale permettent de compléter nos observations sur l'évolution des compétences linguistiques et scripturales des élèves de l'expérimentation. Pour ces données, le recueil des incipits nous permet de compléter nos observations sur les choix stylistiques des élèves pour toucher leur lecteur. Les deux textes autoréflexifs produits à la suite de ce travail d'écriture créative permettent de préciser certains aspects du questionnaire sur l'infléchissement du rapport à l'écriture des élèves de la classe expérimentale.

4. 3. 3. Les questionnaires

Un même questionnaire sur le rapport à l'écrit a été proposé dans les deux classes en début et fin d'année. Dans les deux classes et aux deux périodes, ce questionnaire a été complété dans les mêmes conditions. Nous présentons dans les annexes des chapitres 9 et 10 ces deux questionnaires.

Les questionnaires de début et de fin d'année comportent neuf questions identiques. Les questions posées permettent de répondre à différentes questions : est-ce que les élèves écrivent ? Aiment-elles écrire ? Qu'écrivent-elles ? Ont-elles développé des pratiques d'écriture au cours de l'année ? Leur rapport à l'écriture a-t-il évolué au cours de l'année ? A-t-il évolué de la même façon dans les deux classes ? Quel regard les élèves portent-elles sur leurs compétences linguistiques et scripturales ? Deux questions supplémentaires ont été placées en position 10 et 11 dans le questionnaire de fin d'année afin de demander aux élèves si elles pensent avoir écrit davantage au cours de l'année que les années précédentes. Nous nous intéressons à travers ces questionnaires aux différentes dimensions du *rapport à l'écriture* : la dimension investissement (force et type d'investissement) et la dimension représentation.

En fin d'année, les élèves ont complété un bilan leur demandant quel avis elles portaient sur leur évolution et leur appréciation des exercices d'écriture réalisés en classe de français au cours de l'année (de quelle production sont-elles satisfaites ? Pourquoi ?). Ce questionnaire bilan comporte plusieurs questions sur les progrès que pensent avoir réalisés les élèves au cours de l'année, ce qui nous permet d'approfondir certaines réponses du questionnaire. Nous avons proposé moins de questions à choix multiples que dans les questionnaires afin de laisser plus libre l'expression des élèves.

Partie 3

Analyse des données :

les productions écrites des élèves

Introduction

Au chapitre 3, nous avons montré comment notre problématique s'élabore autour de la question de l'investissement dans l'écriture, qui se manifeste affectivement et linguistiquement. Nous avons émis l'hypothèse qu'en entrainant les élèves de la classe expérimentale à écrire des textes devant susciter des émotions chez leur lecteur, nous attirons leur attention sur la visée communicationnelle de l'écrit et nous les incitons à établir une relation d'intimité, au sens où nous l'avons définie, relation qui nous semble propice aux deux types d'investissement évoqués .

Dans cette partie, nous nous appuyons sur deux productions : d'une part, les pré- et post-tests, d'autre part, les écritures d'invention (texte de l'Horloge). Nous cherchons à savoir à travers ces analyses, si l'enseignement mis en place dans la classe expérimentale a infléchi l'implication énonciative et subjective des apprenants.

Cette partie regroupe quatre chapitres. Les deux premiers présentent les analyses des pré- et post-tests. Au chapitre 5, nous présentons l'épreuve et les textes recueillis. Au chapitre 6, nous nous intéressons aux marques de prise en charge énonciative et à l'expression de la subjectivité. Le chapitre 7 porte sur une évaluation scolaire des pré- et post-tests. Enfin, au chapitre 8, nous analysons les écritures d'invention (texte de l'horloge) produits dans les deux classes afin de savoir si les textes produits par les élèves de la classe expérimentale suscitent davantage d'émotions chez leur lecteur que ceux de la classe témoin.

Chapitre 5
Les épreuves pré- et post-tests

Introduction

Dans ce chapitre, il est question de présenter les épreuves de pré- et post-tests ainsi que les productions recueillies.

Nous commençons par expliquer la consigne d'écriture et les conditions de réalisation de l'exercice. Puis, nous présentons les caractéristiques de longueur et de genre des productions recueillies. Ensuite, nous repérons les indices de la situation d'énonciation à travers : d'une part, l'identification des instances de discours et, d'autre part, les marques de personne.

5. 1. Présentation du dispositif de recueil de données

Dans cette section, nous présentons la consigne d'écriture donnée aux élèves ainsi que les conditions de production écrite.

5. 1. 1. La consigne d'écriture

Les élèves des deux classes ont écrit à partir d'une même consigne en début et en fin d'année. Le premier texte a été produit la première semaine de septembre et le second texte au mois de juin. Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, le recueil de données encadre l'expérimentation. Notre objectif est d'évaluer l'évolution des compétences linguistiques des élèves. Aucun élément de correction et aucun commentaire n'ont été faits entre les deux écritures. D'ailleurs, les textes n'ont pas été rendus aux élèves.

Le travail d'écriture demandé s'appuie sur la lecture de la nouvelle « Pierrot » de Guy de Maupassant. Nous avons fait le choix de donner la même consigne d'écriture à partir du même texte pour rendre plus fiable la comparaison entre le début et la fin de l'année.

Cette nouvelle de Guy de Maupassant raconte l'histoire de deux femmes, Mme Lefèvre et sa servante Rose, qui adoptent un chien, Pierrot, après avoir constaté un vol de légumes

dans leur jardin. Mais Pierrot n'est pas un chien de garde très efficace et, qui plus est, coûte de l'argent à Mme Lefèvre. Cette dernière décide alors de se débarrasser du chien en le jetant dans une marnière, puits assez profond où sont jetés de nombreux chiens destinés à l'abandon. Cependant, Mme Lefèvre s'est attachée à l'animal et ne tarde pas à regretter son geste. Quand elle apprend qu'il lui faudrait à nouveau payer pour faire sortir le chien de la marnière, elle refuse et adopte la solution de Rose : nourrir le chien de l'extérieur du trou. Mais le jour où un autre chien est précipité dans le puits, Mme Lefèvre abandonne tout à fait Pierrot : elle ne peut nourrir tous les chiens qui s'y trouveront. Entre affectivité et pingrerie sévère de Mme Lefèvre, Guy de Maupassant dresse un portrait grinçant du personnage, accentué par l'expression des remords de la dame. Les caractéristiques de cette nouvelle correspondent, pensons-nous, aux caractéristiques d'un texte qui suscite des émotions chez le lecteur : l'attendrissement autour du chien que les personnages vont abandonner pour épargner quelques pièces, la présence d'expressions ou de termes propices à susciter le pathos, l'expression d'un ethos de narrateur dénonçant de façon implicite le comportement de Mme Lefèvre.

La consigne d'écriture donnée aux élèves est une consigne complexe dans la mesure où plusieurs tâches sont demandées.

À la lecture de cette nouvelle, vous décidez d'écrire à un journal afin de faire part de vos impressions au fil du texte et d'inciter de jeunes lecteurs de votre âge à la lire. Choisissez un passage court et représentatif (trois lignes environ) et faites-le suivre d'une rapide analyse faisant ressortir les qualités de la nouvelle et l'intérêt que vous lui avez trouvés.

Consigne 5-1 : Consigne d'écriture des pré- et post-tests

Il s'agit d'écrire un texte à un journal, texte par lequel le scripteur incite des jeunes de son âge à lire la nouvelle. Le genre attendu est un courrier de lecteur mais, comme nous le verrons, d'autres genres ont été introduits par les élèves (articles, lettres au directeur d'un journal, etc.). En plus de la visée argumentative (inciter à lire), le scripteur doit faire part de ses impressions de lecteur, insérer un passage court qu'il juge représentatif et dont il justifie le choix.

L'objectif d'écriture (inciter des jeunes de l'âge des scripteurs à lire la nouvelle) impose aux apprenants d'inscrire leur production au sein d'une interaction avec leur lecteur, dans un réseau « d'influences mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). Ainsi nos attentes sont surtout d'ordre énonciatif. Dans ces productions écrites, nous voulons savoir comment les élèves construisent la « relation discursive au partenaire » (Benveniste, 1974 : 85) : les élèves établissent-elles une relation directe avec leur interlocuteur ? S'investissent-elles

subjectivement et affectivement dans leur discours sur la nouvelle ? Cherchent-elles à toucher leur lecteur pour l'inciter à lire la nouvelle ? Proposent-elles une interprétation, un ressenti personnel de leur lecture du texte de Maupassant ? Nos analyses des productions cherchent à répondre à ces questions en s'attachant à l'implication énonciative et subjective des scripteurs.

5. 1. 2. Les conditions de production écrite

Les élèves ont produit les textes en classe, disposant d'une heure pour faire ce travail. Autant en début d'année qu'en fin d'année, les élèves ont pour la plupart mis moins de temps pour l'écriture. Très peu ont utilisé un brouillon.

En début d'année, nous avons donné oralement cette consigne aux élèves : « Vous allez lire une nouvelle, "Pierrot" de Guy de Maupassant. À partir de cette nouvelle un travail d'écriture vous est demandé. Ce travail ne sera pas noté. Nous l'effectuons en début d'année afin que je puisse évaluer ce que vous savez bien faire et ce qui vous est plus difficile. Cela m'aidera au cours de l'année à préparer les cours. En fin d'année, nous ferons un exercice similaire afin que je puisse me rendre compte des progrès que vous aurez effectués. »

En fin d'année, nous avons introduit cet exercice d'écriture de cette façon : « Vous rappelez-vous le travail d'écriture que nous avions réalisé en début d'année à partir de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant ? Aujourd'hui, je vais vous demander d'écrire un nouveau texte, à partir de cette même nouvelle et en suivant la même consigne. Ce travail ne sera pas noté, comme en début d'année. Je vous demande de le faire sérieusement car il me sera utile dans mon travail. Cet été, je comparerai vos deux productions et je regarderai les progrès que vous avez réalisés au cours de l'année. Cela me permettra d'évaluer mon enseignement et de perfectionner mes méthodes pour mes futurs élèves. »

À la suite de chacune de ces introductions, les textes et la consigne d'écriture sont distribués. Nous lisons la consigne avec les élèves afin de l'expliquer et de la reformuler avant que ces dernières travaillent individuellement. En début d'année, les élèves posent quelques questions lors de la passation de consigne : « Combien faut-il écrire de lignes ? » Entre 20 et 30 lignes sont préconisées. « Que veut dire écrire à un journal ? » Nous guidons les élèves vers l'écriture d'un courrier au lecteur. « Est-ce que nous sommes obligées d'inciter à lire la nouvelle ? Si on n'aime pas lire ? Si on n'aime pas la nouvelle ? » Nous répondons aux élèves que si elles n'aiment pas la nouvelle, cette dernière peut avoir suscité quelque chose en elles qui pourrait leur donner envie d'inciter d'autres jeunes de leur âge à la lire. Nous laissons alors libres les élèves de trouver la réponse qui leur convient. En fin d'année, une seule

question identique est posée par les élèves des deux classes : « faut-il recopier entièrement la citation ? » Nous répondons aux élèves que leur objectif est d'inciter un jeune lecteur à lire la nouvelle et qu'elles doivent décider si copier la citation est important ou non dans leur stratégie de persuasion.

En fin d'année, nous avons pu observer des attitudes d'écriture très différentes dans les deux classes. En effet, les élèves de la classe témoin ont travaillé pendant une heure avec beaucoup de sérieux, c'est-à-dire adoptant une attitude que nous pouvons qualifier de scolaire. Les élèves de la classe expérimentale ont travaillé très vite et de façon très détendue. D'ailleurs, une des élèves (Isabelle) a commencé son texte en écrivant une phrase dans laquelle elle se met en scène et se désigne par un diminutif familier de son prénom : « Zaza, elle ne sait pas quoi écrire, elle est fatiguée !!! Zzzzzz… ». Nous reviendrons sur ces différentes attitudes quand nous aborderons le rapport à l'écriture et l'investissement dans l'écriture.

5. 2. Présentation des textes recueillis

Comme nous l'avons présenté au chapitre 4, 25 textes ont été recueillis en début et fin d'année dans chacune des classes. Nous avons donc au total un recueil de 100 textes. Les prénoms désignant les auteurs des textes sont fictifs. Dans cette partie, nous procédons à une description des productions recueillies quant à leur longueur et au genre dans lequel elles s'inscrivent.

5. 2. 1. Présentation des productions

Dans les annexes, à la rubrique chapitre 5, nous présentons une version re-orthographiée des productions. Cette version des productions est celle que nous avons utilisée pour nos analyses et que les enseignantes et les élèves ont lue (chapitre 7).

Les productions sont classées par classe (Annexes 5.1 pour les productions de la classe expérimentale ; Annexes 5.2 pour les productions de la classe témoin). Les pré-tests et les post-tests de chaque élève sont placés en regard l'un de l'autre et sont classés par classe et par ordre alphabétique du pseudonyme.

Nous avons choisi aussi de présenter au lecteur, pour chaque production, les éléments utiles à nos analyses. Ainsi, chaque texte est suivi de deux tableaux. Dans le premier figurent les résultats de nos analyses pour déterminer le degré d'investissement subjectif. Dans le

tableau suivant, nous reportons les notes et les appréciations des enseignantes ainsi que les évaluations des élèves que nous commentons au chapitre 7.

5. 2. 2. La longueur des textes

Les élèves ont produit des textes courts : 70% des textes recueillis contiennent entre 150 et 250 mots. Dans les analyses des textes que nous effectuons dans la suite de ce chapitre, nous nous référons à la longueur des textes des élèves. C'est pourquoi nous choisissons de décrire cet aspect des productions.

La figure 5-1 : indique la répartition des 25 pré- et post-tests des deux classes selon le nombre de mots produits (citation comprise). Les textes sont classés dans l'une des cinq catégories selon qu'ils contiennent : entre 100 et 150 mots ; entre 150 et 200 mots ; entre 200 et 250 mots ; 250 mots et 300 mots ; et plus de 300 mots. Ainsi, par exemple, le chiffre 11 de la colonne pré-test de la classe expérimentale signifie que 11 textes comportent entre 150 et 200 mots.

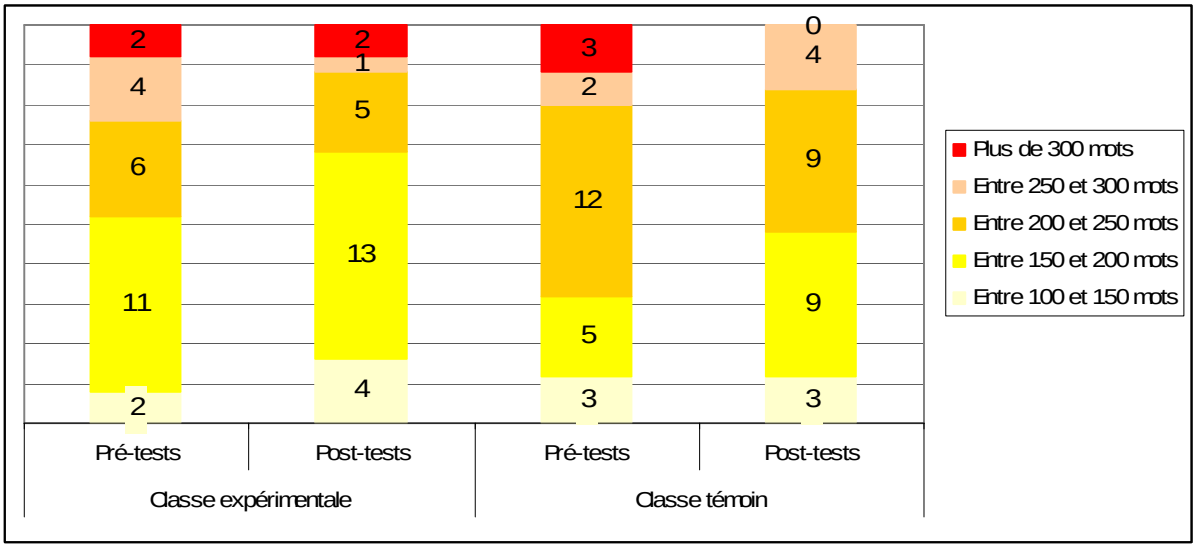

Figure 5-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le nombre de mots produits (citation incluse)

L'examen de la figure 5-1 permet de remarquer deux tendances. D'une part, les élèves des deux classes produisent des textes plus courts en fin d'année qu'en début d'année. D'autre part, les élèves de la classe expérimentale produisent des textes plus courts que ceux de la classe témoin en début et en fin d'année.

Le tableau 5-1 présente trois moyennes pour les pré- et post-tests des deux classes : la moyenne du nombre de mots par texte (citation comprise), par citation et par texte (citation non comprise).

	Nombre moyen de mots par texte (citation comprise)	**Nombre moyen de mots par citation de la nouvelle « Pierrot »**	**Nombre moyen de mots par texte (citation non comprise)**
Classe XP_Pré-tests	213.08	37.20	175.88
Classe XP_Post-tests	193.04	27.6	165.44
Classe T_Pré-tests	210.84	33.48	177.36
Classe T_Post-tests	203.12	31.64	171.48

Tableau 5-1 : Classes expérimentale et témoin : Nombre moyen de mots par texte et par citation de la nouvelle « Pierrot » dans les pré- et post-tests

La lecture du tableau 5-1 permet de remarquer que les élèves des deux classes introduisent des citations plus courtes en fin d'année qu'en début d'année. Précisons que dans la classe expérimentale, en fin d'année, 6 élèves n'ont pas cité le texte ou très peu (moins de 10 mots) alors qu'en début d'année une seule élève n'avait pas cité le texte. Dans la classe témoin, la tendance est inverse : en début d'année, 4 élèves n'ont pas cité le texte ou très peu (moins de 10 mots) et en fin d'année, tous les élèves ont donné de la nouvelle une citation supérieure à 10 mots. Autrement dit, en fin d'année, les élèves de la classe témoin font un

usage plus homogène et plus proche de ce qui est demandé dans la consigne que les élèves de la classe expérimentale.

Au cours de nos analyses, nous utilisons le nombre de mots par texte pour calculer la fréquence d'emploi des pronoms personnels de première et seconde personne. Nous n'étudions pas l'emploi des pronoms dans les citations. Dans ces analyses, nous travaillons donc sur la longueur des textes citations non comprises.

5. 2. 3. Le genre des textes

La consigne d'écriture demande aux élèves de produire un texte destiné à un journal pour inciter de jeunes lecteurs à lire la nouvelle de Maupassant. Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de la consigne, écrire à un journal est une expression large qui peut renvoyer à plusieurs genres sociodiscursifs reconnus. Notre lecture des textes des élèves nous en a fait rencontrer trois : la lettre au journal (adressée au directeur, rédacteur, etc.) ; l'article ; le courrier aux lecteurs. La lettre au journal comporte des caractéristiques typologiques fortes (en-tête, formules de politesse). L'article de presse est indiqué par la présence d'un titre. Nous classons dans une quatrième catégorie intitulée "autre" les textes ne comportant pas de marque formelle ou de formule permettant d'identifier le genre. Le tableau 5-2 indique le nombre de textes appartenant aux différents genres, produits par les élèves dans la classe expérimentale, le tableau 5-3 le nombre de ceux produits par les élèves de la classe témoin, en début et en fin d'année.

• *Le genre dans les pré- et post-tests de la classe expérimentale*

Pré-tests ⇨ Post-tests ⇓	**Lettre au journal**	**Courrier des lecteurs**	**Article de presse**	**Autre**	**Totaux**
Lettre au journal	5	0	0	1	**6**
Courrier des lecteurs	1	0	0	5	**6**
Article de presse	0	0	2	0	**2**
Autre	6	1	1	3	**11**
Totaux	**12**	**1**	**3**	**9**	**25**

Tableau 5-2 : Classe expérimentale : Répartition des pré- et post-tests selon le genre

Le genre le plus représenté est celui de la lettre, qu'elle soit adressée à un journal ou aux lecteurs. En fin d'année, les élèves de la classe expérimentale s'adressent davantage au lecteur de leur âge (1 élève en début d'année et 6 élèves en fin d'année) et moins au journal (12

élèves en début d'année et 6 élèves en fin d'année). Remarquons aussi que 9 textes produits en début d'année et 11 textes produits en fin d'année ne s'inscrivent pas dans un genre identifiable.

- *Le genre des pré- et post-tests de la classe témoin*

Pré-tests ⇨ Post-tests ⇓	**Lettre au journal**	**Courrier des lecteurs**	**Article de presse**	**Autre**	**Totaux**
Lettre au journal	7	2	0	1	**10**
Courrier des lecteurs	2	1	0	1	**4**
Article de presse	0	0	0	0	**0**
Autre	7	0	0	4	**11**
Totaux	**16**	**3**	**0**	**6**	**25**

Tableau 5-3 : Classe témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le genre

Le genre le plus représenté est aussi celui de la lettre, avec une forte majorité de lettres au journal en début et fin d'année (16 lettres au journal en début d'année et 10 en fin d'année). Cette baisse du nombre de lettres adressées à un journal peut être expliquée par la hausse du nombre de textes que nous n'avons pu classer dans un genre particulier.

Ces descriptions des textes selon les genres employés seront utiles à nos analyses des chapitres 6 et 7. Au chapitre 6, nous demandons si le genre employé a une influence sur l'investissement énonciatif et subjectif du scripteur. En effet, nous pouvons penser que l'implication subjective est plus forte dans une lettre à un pair que dans une lettre au directeur d'un journal par exemple. Nous ne procédons pas à une analyse systématique suivant la répartition des textes par genre mais nous concluons chaque analyse par l'éventuel croisement des niveaux d'analyse entre eux. Au chapitre 7, nous commentons l'évaluation des pré- et post-tests par des enseignants du secondaire, évaluation qui a été influencée par le genre des textes comme nous le verrons.

Conclusion partielle :

Trois aspects de la description des textes peuvent être retenus.

Le premier concerne la longueur des textes : les élèves des deux classes ont produit des textes plus courts en fin d'année qu'en début d'année.

Le second concerne la longueur des citations : en fin d'année, les élèves de la classe expérimentale citent des extraits dont la longueur est plus hétérogène et moins proche de ce que demande la consigne que les élèves de la classe témoin.

Le troisième aspect concerne les genres des textes : en fin d'année, les élèves de la classe expérimentale écrivent davantage de lettres à des jeunes lecteurs et ceux de la classe témoin davantage de textes dont nous ne pouvons identifier le genre.

5. 3. Les instances du discours dans les productions

La consigne d'écriture propose une mise en scène particulière. Il s'agit d'écrire à un journal pour inciter des jeunes de l'âge des scripteurs à lire la nouvelle de Maupassant. Nous analysons dans cette section si les deux instances du discours sont présentes dans les textes et si elles sont identifiées. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux marques d'identification de l'énonciateur. Dans un second temps, nous regardons si les destinataires des textes sont désignés ou non par les auteurs.

5. 3. 1. L'identification de l'énonciateur

Nous cherchons à savoir si les textes présentent des indices permettant au lecteur d'apprendre quelque chose sur l'identité de l'émetteur. Dans le cadre scolaire, cette identification est imposée par l'inscription du nom sur la copie. Mais, nous regardons si les élèves ont ajouté une signature à leur texte, un en-tête indiquant des coordonnées ou encore des éléments de présentation. Nous écartons de nos observations toute considération d'ordre subjectif, objet de nos analyses au chapitre suivant.

• *La présence d'une signature*

Signer son texte peut être considéré comme un acte de positionnement par rapport à la fois à ce qui est écrit et à qui l'écrit s'adresse : en signant mon texte, je me signale à mon destinataire et j'assume ce que je viens d'écrire en tant qu'auteur. Le tableau suivant présente le nombre d'élèves ayant signé leur texte (en gras) et les différents types de signatures rencontrés.

	Pré-tests	Post-tests
Classe expérimentale	**7 élèves ont signé leurs textes :** – 4 élèves signent de leur nom. – 2 élèves griffonnent une signature dont le nom n'est pas lisible. – 1 élève indique son identité sociale (« élève de 1re»)	**11 élèves ont signé leur texte :** – 3 élèves signent de leur nom. – 2 élèves signent de leurs initiales. – 4 élèves griffonnent une signature dont le nom n'est pas lisible. – 2 élèves indiquent une identité sociale fictive (Brigitte : «journaliste en herbe j'aime lire pour adulte et adolescent» et Zoé : « Une fidèle lectrice du journal "Tout vogue"»).
Classe témoin	**8 élèves ont signé leurs textes :** – 4 élèves signent de leur nom. – 2 élèves griffonnent une signature dont le nom n'est pas lisible. – 1 élève signe des initiales du nom inventé pour l'exercice. – 1 élève indique une identité sociale (« une jeune lectrice »)	**7 élèves ont signé leur texte :** – 6 élèves signent de leur nom. – 1 élève indique une identité sociale (« une lectrice »)

Tableau 5-4 : Classes expérimentale témoin : Nombre de signatures présentes dans les pré- et post-tests

Dans les deux classes, moins d'un tiers des pré-tests sont signés. Cette proportion est identique pour les post-tests de la classe témoin. Davantage de post-tests d'élèves de la classe expérimentale sont signés (44%). Précisons que trois élèves de la classe expérimentale et deux élèves de la classe témoin ont signé leurs textes en début et en fin d'année.

• *Les en-têtes*

Écrire à un journal a conduit plusieurs élèves à rédiger une lettre et à adopter une mise en page typographique formelle.

	Pré-tests	Post-tests
Classe expérimentale	2	0
Classe témoin	12	3

Tableau 5-5 : Classes expérimentale et témoin : Nombre de pré- et post-tests du genre « lettre » présentant un en-tête

Près de la moitié de la classe témoin (12 élèves sur 25 élèves) ont proposé un en-tête à leur courrier en début d'année. Ils ne sont plus que 3 en fin d'année.

• *Les informations sur l'énonciateur*

Dans les textes, certaines énonciatrices fournissent quelques informations complémentaires sur leur identité. Nous pouvons relever une grande différence entre les deux classes.

En effet, mis à part les quelques informations signalées dans les signatures (tableau 5-4), les élèves de la classe expérimentale n'ont pas fourni ce genre d'information. Nous

avons vu que deux élèves (Brigitte et Zoé) ont proposé en fin d'année une identité de leur invention pour l'exercice, soit en tant que journaliste, soit en tant que lectrice d'un journal fictif. Par ailleurs, nous pouvons nous demander si les deux élèves qui ont signé de leurs initiales ne se sont pas inventé une identité fictive de journaliste.

Quant aux élèves de la classe témoin, les informations communiquées renvoient à leur identité scolaire ou de lectrice, que ce soit en début ou en fin d'année. Le tableau 5-6 présente les différentes informations que nous avons pu relever.

Classe témoin	**Informations supplémentaires**
Pré-tests	Clarisse : « Moi qui suis une jeune adolescente de 17 ans et, comme beaucoup de jeunes de mon âge la lecture n'est pas mon point fort...» Elisa : « Je me présente Elisa F., élève de 1ère au lycée X. » Juliette : « Je suis une élève de première ST2S au lycée X. » Samantha : « Je me permets de vous écrire pour vous faire par de mes impressions sur le texte "Pierrot" de Guy de Maupassant que j'ai eu à étudier au Lycée. Je me présente Samantha R., élève en 1er ST2S âgée de 17 ans. »
Post-tests	Christelle : « Moi qui ne lit pas beaucoup et qui n'aime pas [...]" Doriane : « Bonjour, je suis étudiante au Lycée X. En cours de français, avec ma classe, nous avions lu un texte qui se nomme Pierrot dont l'auteur est Guy de Maupassant." Juliette : « Je suis une élève de première ST2S au lycée X." Marina : « Elève en première, notre professeur de français nous a imposé cette lecture. Toute la classe s'est bien évidemment mise à "râler" et pourtant le silence a très vite pris place."

Tableau 5-6 : Classe témoin : Informations sur l'énonciateur dans les pré- et post-tests

Ainsi nous pouvons voir que 4 élèves présentent leur identité sociale de lycéenne : 1 élève le fait en début d'année et en fin d'année (Juliette) ; 3 autres élèves le font soit en début d'année (Clarisse, Elisa et Samantha), soit en fin d'année (Christelle, Doriane et Marina). Une élève informe qu'elle n'aime pas lire en début et fin d'année.

Au total, concernant les informations sur l'énonciateur, nous retiendrons que peu d'élèves appliquent les mêmes choix en début et en fin d'année. Par ailleurs, les élèves de la classe expérimentale donnent moins d'information sur leur identité que ceux de la classe témoin, en début d'année comme en fin d'année. Nous remarquons une forte baisse de la présence d'en-têtes formalisant le genre de la lettre dans la classe témoin, entre le début et la fin de l'année.

5. 3. 2. L'identification du destinataire

Il est intéressant de s'interroger sur le référent de ces marques de la seconde personne. Sur ce point, les textes se répartissent en deux catégories : la désignation peut être explicite, on peut identifier à qui le scripteur s'adresse précisément (les jeunes lecteurs ou le journal) ; la désignation n'est pas précisée, on ne peut identifier à qui s'adresse précisément le texte produit.

Dans la première catégorie, les interlocuteurs désignés précisément sont soit des lecteurs, soit le journal ou le directeur du journal. Les textes qui désignent un destinataire particulier le font dès le début, avec une formule du type « Très cher journal » (Zoé, XP_pré-test), « Madame, Monsieur » que l'on retrouve dans plusieurs textes, ou encore « « Chers jeunes lecteurs » (Florence, XP_pré-test). Certaines élèves s'adressent à un interlocuteur qu'elles ont clairement défini tout en l'interpelant. C'est le cas d'Annabelle, par exemple, dans ses deux productions :

> *C'est en lisant Pierrot de Guy de Maupassant que je me suis dit que **vous, adolescents, vous** feriez bien de la lire aussi* (Annabelle, XP_pré-test).

> *Il me semble que **vous, lecteurs, jeunes de nos jours,** vous devriez lire ce texte* (Annabelle, XP_Post-test).

Les textes de la seconde catégorie (destinataire non identifiable) se répartissent en deux sous-catégories. Dans certains textes, aucun indice ne permet de déterminer à qui est adressé le texte (première sous-catégorie) alors que d'autres contiennent des expressions qui ne peuvent s'adresser qu'à des lecteurs, voire jeunes lecteurs (seconde sous-catégories). Dans le texte de Suzie, par exemple, l'interpellation directe au lecteur montre que l'énonciatrice s'adresse à un lecteur susceptible de lire la nouvelle.

> *Pour les réponses, je vous laisse lire cette excellente nouvelle, puis… Vous m'en donnerez des nouvelles* (Suzie, XP_pré-test).

D'autres élèves disent inciter de jeunes lecteurs à lire la nouvelle sans s'adresser à eux directement. Par exemple, Valérie écrit à la fin de son texte : « J'incite donc les jeunes à lire davantage » (Valérie, XP_post-test) ou Anita précise : « Je la conseille aux jeunes de mon âge » (Anita, T_ pré-test). Ces affirmations ne permettent pas de dire si l'auteur s'adresse directement ou non à ces jeunes lecteurs en question. Pour cette raison, nous avons classé les textes présentant ce type d'affirmation dans la catégorie « destinataire identifiable » avec « absence d'indice ».

Quelques textes ont suscité des interrogations quant à leur classification. Ainsi, nous avons classé le pré-test de Florence dans la catégorie des textes avec destinataire identifiable mais pour 0,5 points dans chacune des sous-catégories dans la mesure où l'élève a introduit sa lettre destinée aux lecteurs par une lettre au journal. Les textes produits en début d'année par trois élèves de la classe expérimentale (Brigitte, Inès et Perrine) sont des articles, comme le montre la présence d'un titre. Nous avons choisi de les classer dans la catégorie des « destinataires non identifiables » avec quelques indices puisque certaines expressions s'adressent à des lecteurs :

> *Si vous ne l'avez pas lue courez vite, très vite à la librairie ou à la bibliothèque pour vous la procurer !* (Brigitte, XP_Pré-test)
>
> *Au long de cette histoire vous vivrez plusieurs périodes de la vie de Pierrot qui en voit de toutes les couleurs* (Perrine, XP_ Pré-test).

En fin d'année, Brigitte a à nouveau rédigé un article mais en spécifiant : « Avis à tous les jeunes lecteurs ». Quant à Perrine, elle a intitulé son texte « Côté lecture », montrant qu'elle écrivait un courrier aux lecteurs. Nous avons alors classé ces textes dans la catégorie « destinataire identifié : lecteur ».

	Destinataire identifié		**Destinataire non identifié**	
	Journal	**Lecteur**	**Absence d'indice**	**Quelques indices**
Classe XP_Pré-tests	11 + 0,5	3 + 0,5	6	4
Classe XP_Post-tests	7	8	5	5
Classe T_ Pré-tests	13	5	2	5
Classe T_ Post-tests	7	6	7	5

Tableau 5-7 : Classe expérimentale et classe témoin : Nombre d'élèves qui ont identifié les destinataires dans les pré- et post-tests

Dans la classe expérimentale, il y a autant de pré-tests que de post-tests qui s'adressent à un destinataire identifié. Mais, en fin d'année, les élèves s'adressent plus facilement à un lecteur de leur âge.

Dans la classe témoin les tendances ne sont pas les mêmes. 18 élèves ont écrit à un destinataire identifié en début d'année contre 13 en fin d'année, et les élèves écrivent autant à un lecteur de leur âge qu'à un journal.

Ainsi, en fin d'année, d'une part, davantage d'élèves de la classe expérimentale s'adressent à des lecteurs de leur âge ; d'autre part, davantage d'élèves de la classe témoin ne s'adressent pas à un destinataire particulier et identifié.

Par ailleurs, 4 élèves de la classe expérimentale (Carole, Daphné, Ophélie et Zoé) et 2 élèves de la classe témoin (Anita et Rachel) n'utilisent pas la seconde personne dans les pré-tests. En fin d'année, 2 élèves de la classe expérimentale (Carole et Suzie) et 7 élèves de la classe témoin, dont 3 n'en utilisaient pas dans les pré-tests (Cathy, Célia et Gaëlle), n'en font pas l'usage. Autrement dit, la tendance s'inverse entre les deux classes : dans la classe expérimentale, le nombre d'élèves qui ne s'adresse pas directement à son lecteur est moins élevé en fin d'année qu'en début d'année (4 XP_pré-test ; 2 XP_post-test) alors que dans la classe témoin le nombre d'élèves qui ne s'adresse pas directement à son lecteur est plus élevé en fin d'année qu'en début d'année (2 T_pré-test ; 5 T_post-test).

5. 4. Les marques de personne

En tant que « relation discursive au partenaire » (Benveniste, 1974 : 85), l'acte d'énonciation suppose l'adresse d'un « je » à un « tu ». Avant de nous intéresser aux questions de la présence discursive et du positionnement énonciatif, nous établissons quelques observations générales sur les fréquences d'emploi des pronoms personnels de la 1re du singulier et du pluriel, de la 2nde personne du pluriel (la 2nde personne du singulier n'étant pas employée) et le pronom impersonnel *on*.

Pour chaque marque de personne, nous avons choisi la même méthode de comptage des occurrences et la même méthode de présentation. Le comptage des occurrences a été effectué dans les textes produits par les élèves, citations de la nouvelle « Pierrot » non comprises. Parmi les marques, nous avons pris en compte : les pronoms personnels sujet et objet ainsi que les adjectifs possessifs. Nous exprimons les résultats obtenus en pourcentage du nombre d'occurrences par rapport au nombre de mots utilisés dans le texte (citation non comprise). Ainsi, la comparaison de l'emploi des marques de personne entre les différents textes est plus précise.

Pour la présentation des résultats ci-dessous, nous avons choisi de présenter l'évolution de chaque élève. C'est pourquoi nous présentons un graphique pour chaque classe et pour chaque marque de personne. Ainsi, nous présentons les résultats obtenus dans la classe expérimentale puis dans la classe témoin avant de commenter l'emploi de la marque de personne en question dans les pré- et post-tests des deux classes. Chaque graphique est conçu à l'identique : sur l'axe des abscisses sont placés les noms des élèves, classés dans l'ordre alphabétique ; sur l'axe des ordonnées figure le pourcentage du nombre d'occurrences de la

marque de personne par rapport au nombre de mots utilisés dans le texte (citation non comprise). Deux courbes apparaissent sur les graphiques : la plus claire relie le nombre d'occurrences dans les pré-tests ; la plus foncée relie le nombre d'occurrences dans les post-tests. Précisons que nous avons choisi deux nuances orange pour la classe expérimentale et deux nuances bleues pour la classe témoin.

Avant de présenter l'évolution de l'utilisation des pronoms personnels par classe et par élève, nous présentons les résultats obtenus sur l'ensemble des deux groupes.

5. 4. 1. Observations générales sur l'emploi des marques de personne dans les pré- et post-tests des deux classes

Le tableau 5-8 présente en pourcentages le nombre moyen de marques de personnes dans les textes. Rappelons que ces pourcentages sont calculés sur le nombre de mots par textes, hors citations. Ainsi, 2,65% signifie que, dans les pré-tests des élèves de la classe expérimentale, on observe qu'en moyenne les marques de la première personne du singulier représentent 2,65% de mots de ces textes (hors citations).

	Première personne du singulier	**Première personne du pluriel**	**Seconde personne du pluriel**	**Pronom impersonnel *on***	**TOTAL**
Classe XP_Pré-tests	2,65%	0,71%	1,18%	1,06%	5,60%
Classe XP_Post-tests	1,76%	0,87%	1,34%	0,85%	4,82%
Classe T_ Pré-tests	3,32%	0,49%	1,63%	0,78%	6,22%
Classe T_ Post-tests	2,65%	0,90%	1,05%	1,20%	5,80%

Tableau 5-8 : Classes expérimentale et témoin : Fréquence d'emploi des marques de personne dans les pré- et post-tests

De ces observations sur l'emploi des pronoms personnels dans les productions des deux classes, nous retenons que la fréquence d'emploi des pronoms est moins élevée dans les deux tests des élèves de la classe expérimentale que de la classe témoin.

Si les évolutions des fréquences d'emploi des marques de la première personne du singulier (en baisse) et du pluriel (en hausse) sont parallèles, les évolutions diffèrent pour l'emploi de la seconde personne du pluriel et du pronom impersonnel *on*. En effet, deux tendances sont à relever :

– Les élèves de la classe expérimentale utilisent moins le pronom impersonnel *on* en fin d'année qu'en début d'année alors que les élèves de la classe témoin l'utilisent davantage.
– Les élèves de la classe expérimentale utilisent davantage de marques de la seconde personne en fin d'année qu'en début d'année alors que les élèves de la classe témoin l'utilisent moins.

Pour préciser ces tendances, nous comparons les évolutions élèves par élèves.

5. 4. 2. Les marques de la première personne du singulier

Nous avons compté pour chaque texte d'élève les occurrences de la première personne du singulier, à savoir le pronom personnel sujet (*je*, *j'*), le pronom personnel objet (*me*, *m'* ou *moi*), les adjectifs possessifs (*mon*, *ma*, *mes*) et les pronoms possessifs (*le mien*, *les miens*, etc.).

• *Le relevé dans la classe expérimentale*

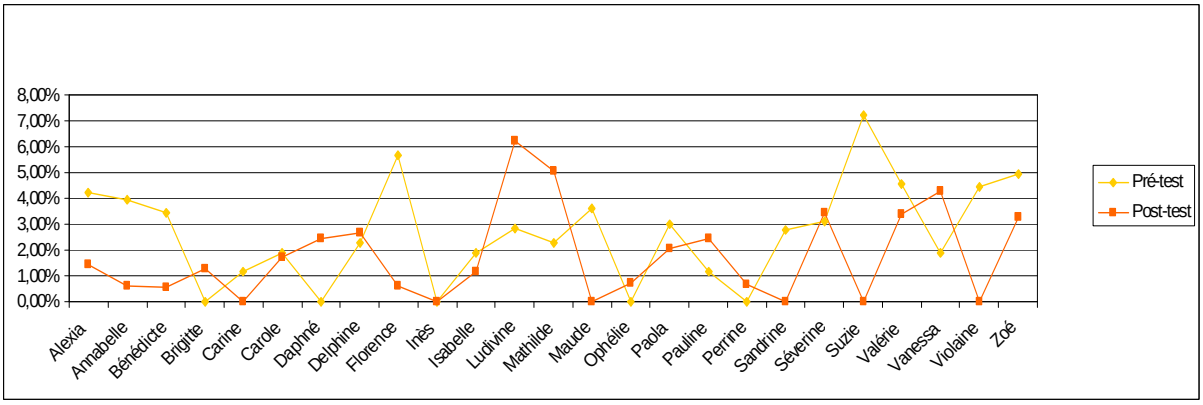

Figure 5-2 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du singulier dans les pré- et post-tests

Dans les pré et post-tests, nous relevons une fréquence d'emploi des marques de la première personne comprise entre 0 et 7%. L'emploi de ces marques entre le pré- et post-test a évolué : en fin d'année, 13 élèves en utilisent moins et 7 en utilisent davantage. Quatre élèves en utilisent autant ou presque (Carole, Delphine, Inès et Séverine). Nous remarquons que 9 élèves en début d'année et 4 élèves en fin d'année utilisent plus de 3% de marques de la première personne. Enfin, 5 élèves en début d'année et 5 élèves en fin d'année n'ont pas employé ces marques.

• *Le relevé dans la classe témoin*

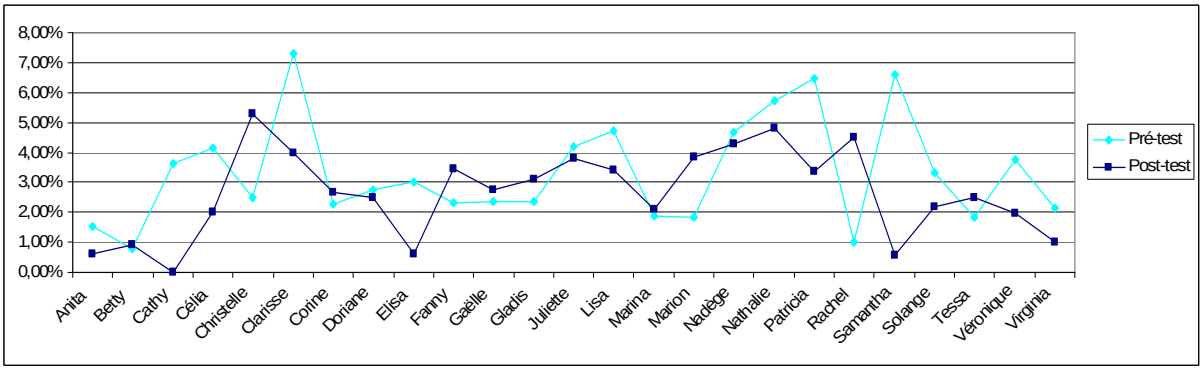

Figure 5-3 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du singulier dans les pré- et post-test

Comme dans la classe expérimentale, la fréquence d'emploi des marques de la première personne est comprise entre 0 et 7%. Une seule élève en fin d'année n'a pas utilisé de marques de la première personne. La fréquence d'emploi a évolué entre les pré- et post-tests pour la majorité des élèves : 12 ont utilisé moins de marques de la première personne, 7 en ont utilisé plus, 6 en ont utilisé autant ou presque. Nous remarquons une fréquence d'utilisation supérieure à 3% pour 11 élèves en début d'année et 11 élèves en fin d'année.

• *Comparaison des résultats*

La comparaison des deux graphiques montre que l'évolution de la fréquence d'emploi des marques de la première personne du singulier entre les deux classes est parallèle. Nous remarquons que la fréquence d'emploi de ces marques est supérieure à 3% dans davantage de post-tests de la classe témoin (11 post-tests) que de la classe expérimentale (4 post-tests).

5. 4. 3. Les marques de la première personne du pluriel

Nous avons compté pour chaque texte d'élève les occurrences de la première personne du pluriel, à savoir le pronom personnel sujet (*nous*), le pronom personnel objet (*nous*), les adjectifs possessifs (*notre*, *nos*) et les pronoms possessifs (*le nôtre*, *la nôtre*, etc.).

• *Le relevé dans la classe expérimentale*

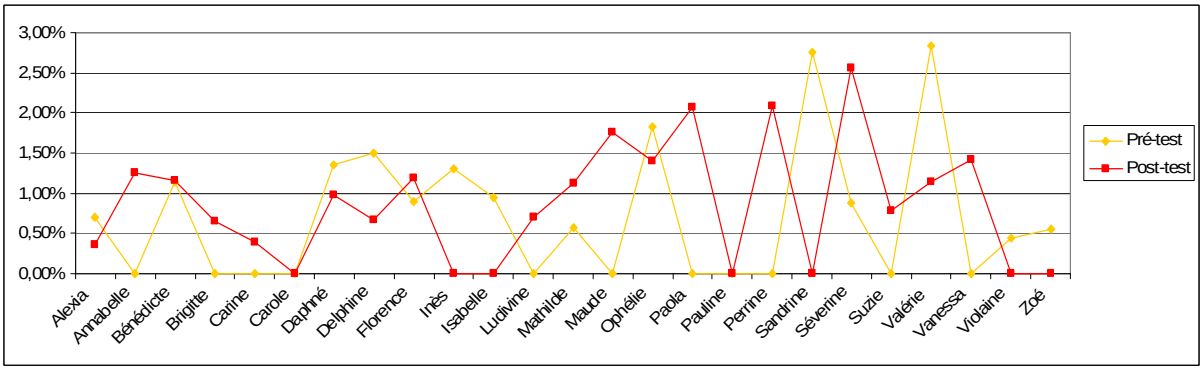

Figure 5-4 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel dans les pré- et post-tests

La fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel évolue entre les pré- et post-tests pour la plupart des élèves. En fin d'année, 9 élèves en emploient moins, 4 autant et 11 davantage. De plus, 9 pré- tests et 7 post-tests ne présentent pas de marques de la première personne du pluriel

• *Le relevé dans la classe témoin*

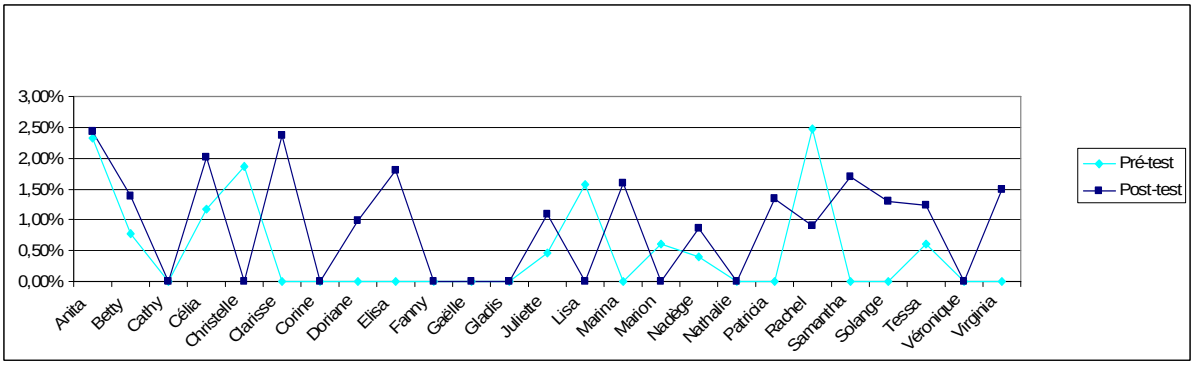

Figure 5-5 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel dans les pré- et post-tests

La fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel évolue entre les pré- et post-tests pour la plupart des élèves. Nous remarquons qu'en fin d'année 4 élèves en emploient moins, 8 autant et 13 davantage. De plus, 14 pré-tests et 10 post-tests ne présentent aucune marque de la première personne du pluriel. Notons que 7 élèves n'en ont utilisé ni en début ni en fin d'année.

• *Comparaison des résultats*

La comparaison des deux graphiques montre que l'évolution de la fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel entre les deux classes est parallèle. Dans les deux classes, les post-tests présentent davantage d'occurrences que les pré-tests.

5. 4. 4. Les marques de la seconde personne du pluriel

Nous avons compté pour chaque texte d'élève les occurrences de la seconde personne du pluriel, à savoir le pronom personnel sujet (*vous*), le pronom personnel objet (*vous*), les adjectifs possessifs (*votre, vos*) et les pronoms possessifs (*le vôtre, la vôtre*, etc.).

• *Le relevé dans la classe expérimentale*

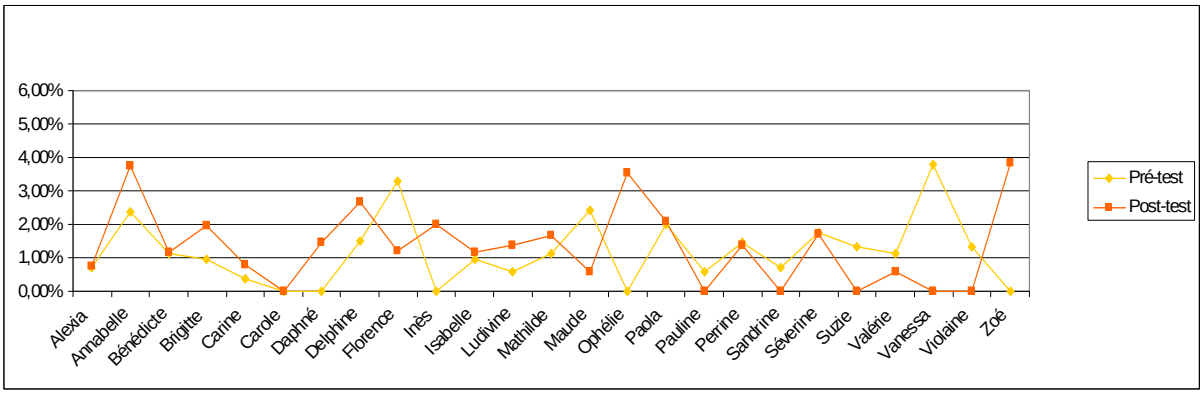

Figure 5-6 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel dans les pré- et post-tests

La fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel évolue entre les pré- et post-tests pour la plupart des élèves. En fin d'année, 8 élèves en utilisent moins, 6 autant et 11 davantage. De plus, 5 pré-tests et 6 post-tests ne présentent aucune de ces marques.

• *Le relevé dans la classe témoin*

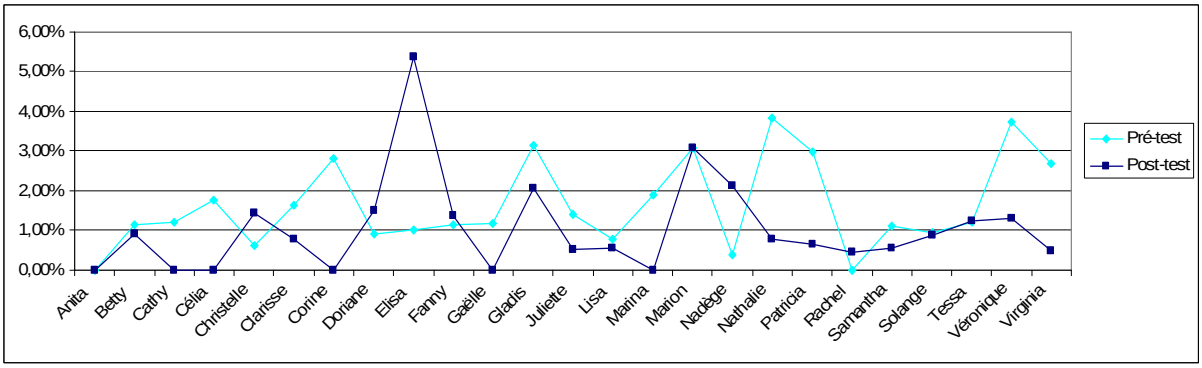

Figure 5-7 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel dans les pré- et post-tests

La fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel évolue entre les pré- et post-tests pour la plupart des élèves. En fin d'année, 13 élèves en utilisent moins, 7 autant et 5 davantage. De plus, 2 pré-tests et 6 post-tests ne présentent aucune de ces marques.

• *Comparaison des résultats*

La fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel évolue dans les deux classes : en fin d'année, 11 élèves de la classe expérimentale et 5 de la classe témoin en ont utilisé davantage. Cette observation rejoint celle que nous avons faite sur l'identification du destinataire. En effet, nous avons vu qu'en fin d'année, moins d'élèves de la classe témoin identifient leur destinataire qu'en début d'année.

5. 4. 5. Les emplois du pronom impersonnel on

Nous avons compté pour chaque texte d'élève les occurrences du pronom impersonnel *on*.

• *Le relevé dans la classe expérimentale*

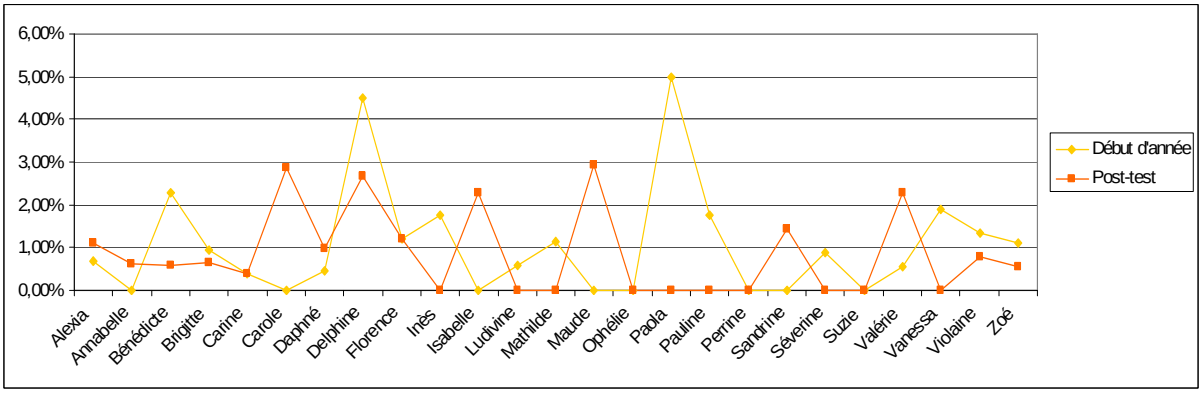

Figure 5-8 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi du pronom impersonnel *on* dans les pré- et post-tests

Nous remarquons que 12 post-tests présentent une fréquence d'emploi du pronom *on* moins élevée qu'en début d'année, 7 en présentent davantage et 5 autant. En début d'année, 2 élèves utilisent plus de 4% de *on*. Notons aussi que 8 pré-tests et 10 post-tests ne présentent pas d'occurrence du pronom impersonnel.

• *Le relevé dans la classe témoin*

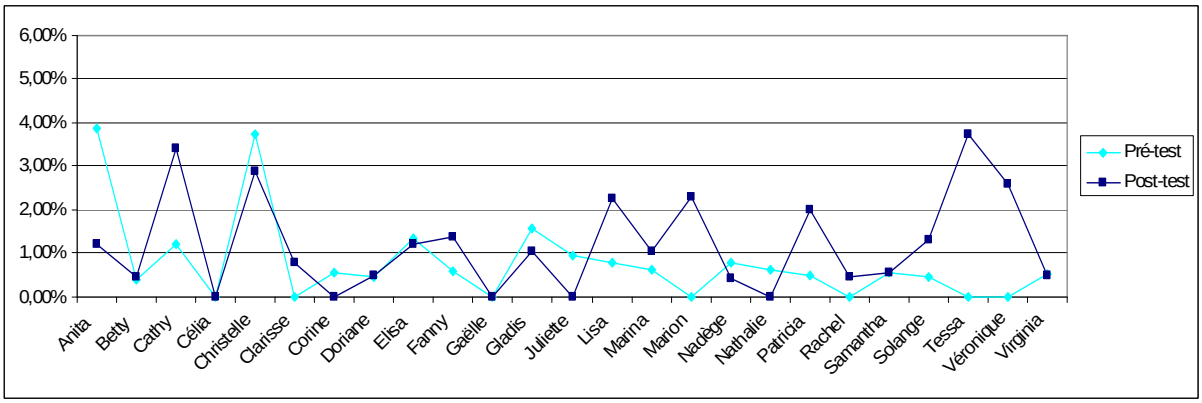

Figure 5-9 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi du pronom impersonnel *on* dans les pré- et post-tests

Nous remarquons que 7 post-tests présentent une fréquence d'emploi du pronom *on* moins élevée qu'en début d'année, 11 en présentent davantage et 7 autant. De plus, 2 élèves en début d'année et 1 élève en fin d'année utilisent plus de 3,5% de *on*. Notons aussi que 7 pré-tests et 5 post-tests ne présentent pas d'occurrence du pronom impersonnel.

• *Comparaison des résultats*

Davantage de post-tests de la classe expérimentale présentent une fréquence du pronom *on* moins élevée que dans les pré-tests. Notons que dans l'ensemble, en fin d'année, les élèves de la classe expérimentale ont utilisé moins le pronom impersonnel que les élèves de la classe témoin.

Conclusion

Au terme de cette présentation des pré- et post-tests, nous retenons que l'évolution de la longueur des productions est parallèle dans les deux classes. Nous remarquons aussi que les mêmes genres socio-discursifs sont représentés, quoique dans des proportions différentes.

Quant à la fréquence d'emploi des marques de personne, nous avons constaté plusieurs tendances. Tout d'abord, les élèves des deux classes emploient moins de marques de pronoms en fin d'année qu'en début d'année. Deux résultats retiennent notre attention : l'emploi des marques de la seconde personne et du pronom *on*.

Concernant les marques de la seconde personne, nous constatons une fréquence plus importante dans les post-tests que dans les pré-tests de la classe expérimentale, contrairement à ce qui se passe dans les textes de la classe témoin. En analysant les identifications du destinataire, nous avons constaté qu'autant d'élèves de la classe expérimentale s'adressent à un destinataire précis dans les post-tests que dans les pré-tests, alors que, dans la classe

témoin, moins d'élèves identifient leur destinataire. Cette tendance peut s'analyser comme indiquant une implication plus importante dans la relation de communication, en fin d'année, chez les élèves de la classe expérimentale que de la classe témoin.

Le constat portant sur l'emploi du pronom *on* nous conduit à des hypothèses interprétatives complémentaires. Nous avons constaté que les élèves de la classe expérimentale l'emploient moins dans les post-tests que dans les pré-tests, alors que les élèves de la classe témoin l'emploient davantage dans les post-tests que dans les pré-tests. En employant le pronom impersonnel, l'énonciateur annonce un jugement valable pour lui-même, mais aussi pour tout un chacun qui serait à sa place. Autrement dit, son énoncé est dépersonnalisé. Que les élèves de la classe expérimentale l'emploient moins en fin d'année pourrait indiquer que l'expérimentation didactique a eu une influence sur le rapport entretenu par les élèves avec leur énoncé.

Ces résultats concourent à fournir des arguments en faveur de notre hypothèse didactique. Toutefois, il est nécessaire de les conforter en analysant les choix de prise en charge énonciative et l'investissement subjectif dans les pré- et post-tests. Ceci est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 6
La prise en charge énonciative
et l'investissement subjectif dans les pré- et post-tests

Introduction

La consigne d'écriture demande aux élèves d'écrire un texte pour inciter un jeune de leur âge à lire une nouvelle qu'elles viennent de découvrir. Ainsi les scripteurs doivent utiliser leurs propres arguments et leurs propres réactions de lecteur pour rédiger ce texte. Nous voulons voir, d'une part, comment les élèves prennent en charge ce qu'elles disent, d'autre part, si nous observons une évolution de leurs choix entre le début et la fin de l'année. Il s'agit également de comparer les deux classes sur ces deux points.

Les deux aspects qui nous intéressent, à savoir l'implication énonciative et l'investissement subjectif nous font pénétrer dans les domaines les moins stables des théories de l'énonciation. Pour ces deux aspects, que nous analysons dans les pré- et post-tests, nous expliquons les choix théoriques opérés ainsi que les grilles d'analyse utilisées. Ensuite, nous présentons les résultats des analyses réalisées sur ces textes.

6. 1. Les choix de prise en charge énonciative : choix théoriques et présentation de la grille d'analyse

Au chapitre 2, nous avons présenté les différentes catégories de prise en charge énonciative introduites par A. Culioli (Ducard, 2004). Notre objectif, dans cette section, est d'adapter le cadre proposé par A. Culioli aux occurrences rencontrées dans les pré- et post-tests. En effet, d'une part, les occurrences rencontrées dans les productions que nous analysons appartiennent à la modalité de l'assertion ; d'autre part, nous trouvons des occurrences que nous souhaitons distinguer, comme nous allons l'expliquer. C'est pourquoi nous proposons une grille d'analyse adaptée aux textes des apprenants et à notre problématique.

Nous dégageons quatre marques de modes de *centrage* et, dans le mode du *double-centrage*, trois types de marques d'implication. Nous présentons ci-dessous l'ensemble des catégories et sous-catégories que nous avons retenues pour nos analyses.

6. 1. 1. Les marques de centrage

Dans ce mode de l'assertion, le sujet énonciateur est caution de la validité de ce qui est dit sans que sa parole ne soit explicitement engagée. Autrement dit, le point de vue de l'émetteur n'est pas annoncé explicitement dans le discours et prend une apparence d'objectivité.

– ***L'absence de marques de centrage***

Dans ce type d'énoncés, la validité dépend de l'émetteur qui ne se signale pas explicitement. Les exemples 1 à 4 de prise en charge énonciative sans marque de centrage, relevés dans les productions des élèves, traduisent une interprétation de la part de l'émetteur.

1. Le personnage de Mme Lefèvre est haut en couleur, son argent est plus important que ses sentiments (Inès, XP_ Post-test).
2. Ce texte est plein de rebondissements en ce qui concerne Rose et Mme Lefèvre (Maude, XP_ Pré-test).
3. Elles s'en veulent mais l'argent est trop précieux pour elle*[11] (Maude, XP_ Pré-test).
4. Si vous aimez les humours noirs et décalés, cette nouvelle est faite pour vous (Inès, XP_ Post-test).

Les trois premiers exemples sont des interprétations subjectives de la nouvelle que les émetteurs introduisent sans embrayeur de point de vue. Nous pouvons paraphraser ces citations d'élèves comme suit en insérant un double-centrage.

1') [Je trouve que] le personnage de Mme Lefèvre est haut en couleur, [je comprends] que son argent est plus important que ses sentiments.

2') [Je pense] que ce texte est plein de rebondissements en ce qui concerne Rose et Mme Lefèvre.

3') [Je comprends] qu'elles s'en veulent mais [je comprends aussi] que l'argent est trop précieux pour elle*.

L'exemple 4 présente le cas de l'expression d'une hypothèse qui conditionne la validité de la seconde proposition. Nous faisons le choix de considérer ces deux propositions comme l'expression d'une seule prise en charge énonciative centrée de premier degré, équivalente à :

4') [Je pense que] si vous aimez les humours noirs et décalés, cette nouvelle est faite pour vous.

[11] Le singulier du deuxième pronom personnel est employé par l'élève. Nous n'avons pas modifié l'accord de ce pronom parce que ce choix correspond à une interprétation de la nouvelle : les deux personnages sont pris de remords mais seule Mme Lefèvre accorde de l'importance à l'argent.

– ***La marque de centrage est reléguée***

Nous qualifions de marque de centrage reléguée, les marques de prises en charge énonciatives dont le mode est celui de l'assertion. L'émetteur est le siège de la subjectivité. La thématisation porte sur la nouvelle. Les exemples 5 à 7 montrent que le sujet, centre de la subjectivité, est objet du verbe, le sujet étant « la nouvelle ».

5) Cette nouvelle incite le lecteur à prendre conscience de l'abandon (Séverine, XP_Post-test).
6) Cette nouvelle, "Pierrot", bien que triste nous révèle la cruauté de certaines personnes, et nous montre jusqu'où l'avarice peut conduire (Betty, T_ Post-test).

Les procédés linguistiques d'assertion énonciative que nous relevons sont : *cette nouvelle incite*, *cette nouvelle montre*. Ils relèvent bien, à notre avis, du mode du centrage, puisque c'est l'énonciateur qui pense que la nouvelle peut inciter le lecteur à lire (exemple 5), révèle une morale (exemple 6). Mais ces choix de prise en charge énonciative placent le texte lu, objet du discours, au premier plan, reléguant celui du siège de la subjectivité au second plan. Toutefois, si nous plaçons ces deux exemples dans la même catégorie, nous pouvons y déceler une différence d'implication de l'émetteur. L'emploi des pronoms personnels de première personne en position objet sont des traces du sujet énonciateur. L'effet d'objectivation n'est pas le même entre les deux propositions. En effet, plus l'émetteur s'implique personnellement (exemple 6) plus le texte perd une apparence objective (exemple 5). Nous pouvons ainsi distinguer : l'absence de marque d'implication (exemple 5) et la présence de marques de co-implication (exemple 6). Toutefois, nous faisons le choix pour ce relevé de ne pas opérer cette distinction et de réunir les critères. De plus, nous avons analysé par ailleurs l'emploi des marques de personne.

– <u>Les « présentateurs »</u>

Nous plaçons dans la catégorie des « présentateurs » (Charaudeau, 1992 : 303) tels que *c'est*, *voilà*, *il y a*, *il s'agit* ou *il est question* que nous rencontrons dans les textes. P. Charaudeau définit la *présentation* comme « l'opération linguistique qui correspond à l'intention de déterminer le *mode d'existence* d'un *être* ou d'un *processus* » (1992 : 302). *C'est* et *voilà* sont des marqueurs d'identité car ils présupposent « *l'existence* d'un *être référentiel* (et on pourrait même ajouter : *sa présence*), et posent l'identité de cet être » (1992 : 309). Le présentatif met l'accent sur le rhème et prend une valeur de conclusion ou d'annonce (Charaudeau, 1992 : 310). Comme le montrent les exemples suivants, les énoncés introduits par les présentatifs proposent un avis auquel sont parvenus les énonciatrices.

7. C'est une nouvelle qui m'a beaucoup plu, très simple à comprendre, dans laquelle certaines morales peuvent ressortir (Sandrine, XP_Pré-test).

8. C'est l'histoire d'un jeune chien moche qui est pris par une veuve Mme Lefèvre à la campagne (Betty, T_ Pré-test).
9. C'est une histoire plutôt triste mais qui nous apprend beaucoup. (Lisa, T_ Pré-test).
10. Ce qui est intéressant à la suite de cet extrait c'est que nous pouvons voir l'évolution des personnages de Mme Lefèvre ainsi que celui de Rose (Nadège, T_ Post-test).
11. Voilà un passage qui m'a tout particulièrement attirée (Clarisse, T_ Pré-test).
12. Il est question, dans cette nouvelle, de liens étroits entre un chien et ses maîtresses, de détresse lorsque la décision de se débarrasser du chien, Pierrot, est mise à exécution et notamment de l'argent constituant un véritable obstacle (Juliette, T_ Post-test).

Nous pouvons paraphraser les exemples 9 et 10 comme suit :

9') Je peux conclure que cette histoire est plutôt triste et qu'elle nous apprend beaucoup.

10') Je déduis que ce qui est intéressant de cet extrait est que nous pouvons voir l'évolution des personnages […]

La question que pose l'emploi de ces présentatifs dans les productions des apprenants est celle du « *rapport* de l'objet présenté à *l'énonciateur* » (Rabatel, 2008 : 119). Si nous raisonnons à partir de l'exemple 9, nous pouvons nous demander quelles peuvent être les différences de prise en charge énonciative entre les formulations suivantes :

9a) L'histoire est plutôt triste.

9b) C'est une histoire plutôt triste.

9c) Je trouve que l'histoire est plutôt triste.

9d) Je trouve que c'est une histoire plutôt triste.

Dans les quatre formulations, le sujet énonciateur est caution de la validité de ce qui est dit. Dans les exemples 9c et 9d, sa parole est engagée explicitement (il s'agit de l'assertion de double-centrage, voir ci-dessous). L'exemple 9a est caractérisé par l'effacement énonciatif alors que dans l'exemple 9b le présentatif fonctionne comme une trace du sujet. Dans l'exemple 9d la marque du double centrage est suivie par le présentatif *c'est*, trace supplémentaire de l'implication subjective de l'énonciateur.

6. 1. 2. Les marques de double-centrage

La modalité d'assertion appelée double centrage est caractérisée par la précision du siège du point de vue. Dans les productions des élèves, nous avons pu repérer différentes expressions du double centrage et les avons réparties en deux catégories : les marques d'implication et les marques d'une co-implication.

– ***Marques d'implication***

Nous appelons marques d'implications les expressions linguistiques de la prise en charge énonciative de l'émetteur.

1. Je trouve ce passage horrible, la manière dont ils traitent les chiens qu'ils les laissent s'entretuer pour survivre (Carole, XP_ Pré-test).
2. Je trouve que ce texte raconte une histoire vraie (Corinne, T_ Post-test).

Le siège de la subjectivité est exprimé explicitement en début d'énoncé : l'énonciateur déclare prendre en charge le contenu de son énoncé.

– ***Marques de co-implication***

Nous incluons dans cette catégorie les prises en charge énonciatives qui impliquent l'énonciateur et le récepteur par l'emploi de la première personne du pluriel dans des occurrences comme :

3. Nous savons tous que les animaux de compagnie sont attachants (Ophélie, XP_ Post-test)

– ***Marques d'implication impersonnelle***

Les marques d'implication impersonnelles sont exprimées par l'emploi du pronom impersonnel *on*.

4. Mais dans ce texte on découvre que l'argent a peu d'importance comparativement à l'amour que l'on peut avoir pour un chien (Maude, XP_ Post-test).

Nous proposons dans ce qui suit d'expliquer comment nous appliquons cette grille d'analyse aux textes des apprenants puis d'exposer les résultats.

6. 1. 3. La grille d'analyse

Nous avons cherché à hiérarchiser les différents modes de centrage et de double centrage que nous venons de décrire. Pour définir des degrés d'investissement en fonction de la présence plus ou moins explicite de l'énonciateur. Nous avons vu, au chapitre 2, qu'un énoncé à forte implication n'est pas toujours un énoncé dans lequel les marques de l'énonciateurs sont les plus exprimées. Un énoncé apparemment non pris en charge peut au contraire contenir une forte implication de l'énonciateur. Il importe donc de bien distinguer entre prise en charge énonciative et degré d'implication subjective.

Pour présenter notre grille d'analyse, nous nous appuyons sur un énoncé que nous reformulons pour repérer et classer les différentes prises en charge énonciatives que nous voulons analyser. Cet énoncé est extrait d'une production d'élève :

Voilà une nouvelle bien noire (Inès, XP_ Post-test).

Dans cet énoncé, le présentatif « voilà » fonctionne comme un embrayeur de point de vue. Contrairement à l'énoncé sans marque de prise en charge énonciative « la nouvelle est bien noire », l'énoncé contient, comme nous l'avons expliqué dans la section précédente, un présentateur qui introduit l'avis de l'énonciateur. À partir des différentes occurrences de marques de prise en charge énonciative repérées dans les pré- et post-tests des élèves, nous proposons quatre reformulations de cet énoncé :

a. Je trouve la nouvelle bien noire.

b. Nous trouvons la nouvelle bien noire.

c. On trouve la nouvelle bien noire.

d. Cette citation montre que la nouvelle est bien noire.

Les quatre énoncés reformulant l'énoncé de départ sont pris en charge par un énonciateur, siège de la subjectivité, qui affirme que la nouvelle est bien noire. Chacun présente une marque de prise en charge différente. Les trois premières sont des indices de marques de double centrage, que nous avons présentées ci-dessus. Une différence de degré d'implication peut être repérée : dans l'énoncé a, le siège de la subjectivité est explicitement l'énonciateur lui-même ; dans l'énoncé b, le siège de la subjectivité est une association de l'énonciateur et du lecteur, autrement dit l'énonciateur partage avec ce dernier la prise en charge énonciative de son dire ; dans l'énoncé c, la prise en charge énonciative est assurée par le pronom impersonnel *on* qui renvoie à un énonciateur indéterminé : s'agit-il de l'énonciateur ? de l'énonciateur associé au destinataire ? d'une tierce personne ? Quant à l'énoncé d, la prise en charge énonciative est reléguée à sa source : l'énonciateur ne se présente pas comme siège de la subjectivité. L'avis émane de l'objet sur lequel porte cette subjectivité. Sur la base de ces considérations, nous déterminons cinq degrés d'implication de l'énonciateur dans la marque de prise en charge choisie :

- 1er degré de marques de prise en charge énonciative : énoncé a (*Je trouve la nouvelle bien noire).*
- 2ème degré de marques de prise en charge énonciative : énoncé de départ (*Voilà une nouvelle bien noire)*
- 3ème degré de marques de prise en charge énonciative : énoncé b (*Nous trouvons la nouvelle bien noire*).
- 4ème degré de marques de prise en charge énonciative : énoncé c (*On trouve la nouvelle bien noire*).
- 5ème degré de marques de prise en charge énonciative : énoncé d (*Cette citation montre que la nouvelle est bien noire*).

Rappelons aussi que nous faisons le choix de ne pas prendre en compte dans nos relevés les passages cités de la nouvelle de G. de Maupassant. En effet, nous les avons écartés des choix de prise en charge énonciative parce que cette insertion pose des problèmes de choix de prise en charge énonciative d'un autre ordre que ceux effectués par le scripteur dans le texte qu'il produit. Nous n'excluons toutefois pas que les choix effectués par l'auteur de la nouvelle ont pu contribuer au choix de la citation. En effet, certaines élèves ont choisi un passage de

paroles rapportées au discours direct, d'autres des passages de récit à la troisième personne, d'autres encore des passages de récit employant le pronom impersonnel *on*. Cette question du choix de la citation sera traitée au cours de notre analyse de la question de la subjectivité.

6. 2. Les résultats

Nous présentons tout d'abord les tendances générales dans les deux classes. Puis, après avoir analysé plus finement les évolutions, élève par élève dans les deux classes, nous concluons sur une comparaison entre classe expérimentale et classe témoin.

6. 2. 1. Les tendances générales dans les deux classes

Nous avons relevé dans chaque texte les différentes marques de prise en charge énonciative répertoriées ci-dessus. La figure 6-1 indique le nombre de marques de prise en charge énonciative des cinq degrés retenus, sur l'ensemble des pré- et post-test, dans chacune des deux classes.

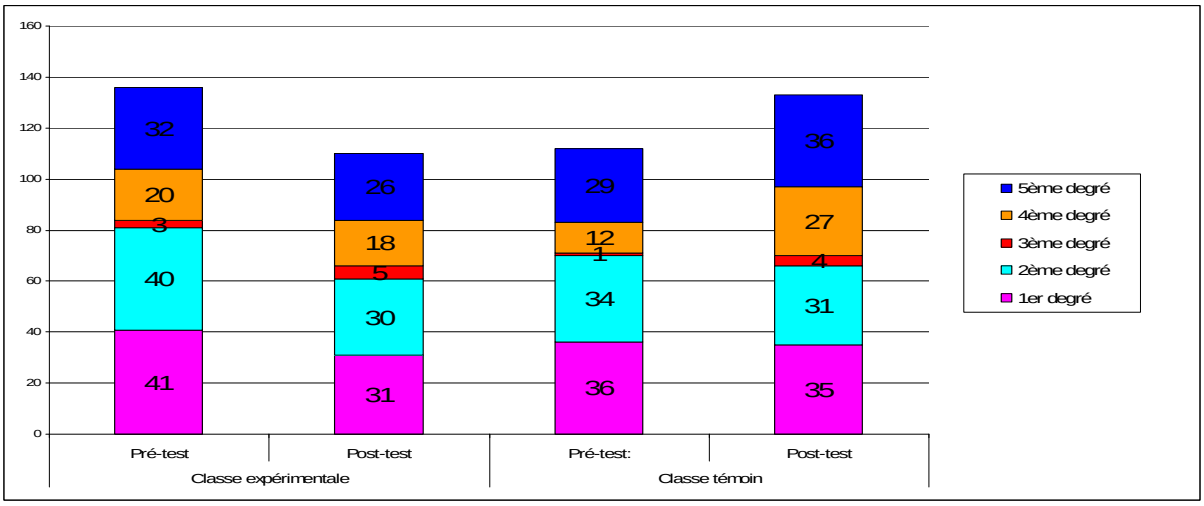

Figure 6-1 : Classes expérimentale et témoin : Emploi des marques de prises en charge énonciative dans les pré- et post-tests

Les tendances sont inversées entre les deux classes. Alors que les élèves de la classe expérimentale utilisent davantage de marques de prise en charge énonciative que les élèves de la classe témoin en début d'année, les résultats sont inverses : en fin d'année : les élèves de la classe expérimentale en utilisent moins alors que celles de la classe témoin en utilisent plus.

Dans la classe expérimentale, la baisse est plus importante pour les marques de 1er degré et de 2nd degré, qui sont dans l'ensemble les plus utilisées. Les marques de 4ème et 5ème degré

sont aussi moins employées, mais la baisse est plus faible, notamment pour les occurrences de 4ème degré. On compte deux occurrences de plus pour les marques de 3ème degré.

Dans la classe témoin, les marques de prise en charge énonciative de 1er et de 2ème degré augmentent faiblement. On relève 3 occurrences supplémentaires en fin d'année de marques du 3ème degré. Celles de 5ème degré sont aussi plus employées : 7 occurrences supplémentaires. Quant aux marques de 4ème degré, celles-ci sont beaucoup plus utilisées en fin d'année qu'en début d'année (nous avons déjà fait des remarques, au chapitre précédent, sur l'emploi du pronom impersonnel *on*).

Ces données que nous avons indiquées constituent, à notre sens, des tendances puisque nous avons raisonné sur un corpus total de 431 occurrences pour 100 textes. Nous proposons de préciser ces résultats en regardant si des distinctions peuvent être faites entre les textes des élèves des deux classes.

6. 2. 2. Les tendances par élèves dans les deux classes

Nous choisissons de montrer l'évolution d'utilisation de marques de prises en charge pour chaque élève des deux classes (figure 6-2). Nous ne détaillons pas chaque degré de prise en charge et présentons un résultat global pour chaque élève. Le tableau 6-1 complète ces résultats en apportant des précisions sur les différentes évolutions d'emploi pour chaque degré de prise en charge énonciative.

Nous présentons les résultats obtenus dans la classe expérimentale puis dans la classe témoin avant de comparer nos commentaires. Les deux graphiques sont conçus à l'identique, et selon le modèle utilisé au chapitre 7 : sur l'axe des abscisses sont placés, dans l'ordre alphabétique, les noms des élèves de la classe expérimentale ou de la classe témoin ; sur l'axe des ordonnées figure le pourcentage du nombre d'occurrences de marques de prise en charge énonciative par rapport au nombre de mots par textes, hors citation. Deux courbes apparaissent sur les graphiques : la plus claire relie le pourcentage de prises en charge énonciative des pré-tests ; la plus foncée relie le pourcentage de prises en charge énonciative des post-tests. Rappelons que nous avons choisi deux nuances orange pour la classe expérimentale et deux nuances bleues pour la classe témoin.

• *Les marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests de la classe expérimentale*

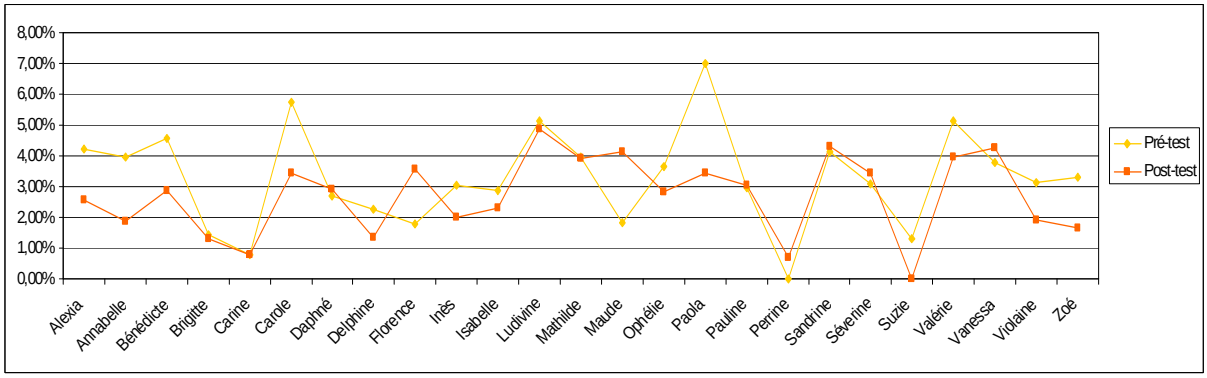

Figure 6-2 : Classe expérimentale : Pourcentage de marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests

La lecture de la figure 6-2 montre que 13 post-tests contiennent moins de marques de prise en charge énonciative que les pré-tests, 8 en contiennent autant ou presque et 4 en contiennent davantage.

• *Les marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests de la classe témoin*

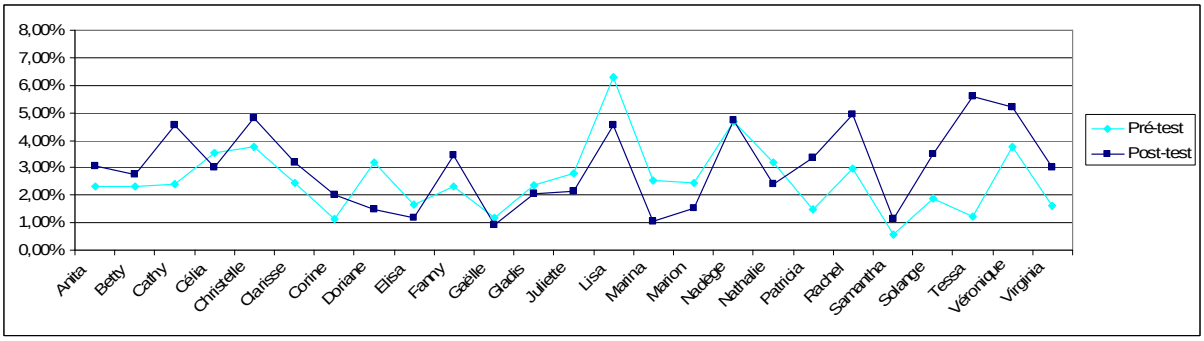

Figure 6-3 : Classe témoin : Pourcentage de marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests

La lecture de la figure 6-3 montre que 14 post-tests contiennent plus de marques de prise en charge énonciative que les pré-tests, 3 en contiennent autant et 8 en contiennent moins. De plus, l'évolution du pourcentage dans les post-tests est supérieure à 4% pour 1 élève (Tessa), à 2% pour 3 élèves (Cathy, Patricia, Rachel), à 1% pour 4 élèves (Christelle, Solange, Véronique et Virginia).

• *Comparaison des deux classes*

Ces analyses indiquent nettement une tendance inverse entre les deux classes. En fin d'année, un plus grand nombre d'élèves de la classe expérimentale utilisent moins de marques de prise en charge énonciative (13 XP et 8 T). Inversement, moins d'élèves de la classe expérimentale en utilisent plus (4 XP et 14 T).

6. 2. 3. Les tendances selon les degrés de prise en charge énonciative dans les deux classes

Le tableau 6-1 indique les évolutions supérieures à deux occurrences dans les productions des élèves et nous pouvons constater que les évolutions les plus importantes sont concentrées sur quelques textes.

		Nombre d'élèves pour lesquelles le nombre de marques progresse	**Nombre d'élèves pour lesquelles le nombre de marques diminue**
Marques du 1er degré	Classe expérimentale	4	4
	Classe témoin	4	5
Marques du 2nd degré	Classe expérimentale	4	6
	Classe témoin	5	3
Marques du 3ème degré	Classe expérimentale	0	1
	Classe témoin	0	0
Marques du 4ème degré	Classe expérimentale	5	5
	Classe témoin	4	1
Marques du 5ème degré	Classe expérimentale	0	2
	Classe témoin	3	3

Tableau 6-1 : Classes expérimentale et témoin : Nombre d'élèves pour lesquelles le nombre d'utilisation de marques d'énonciations progresse ou diminue entre le début et la fin de l'année

Concernant le nombre d'élèves pour lesquels le nombre de marques progresse, on constate qu'il y a autant d'élèves pour lesquelles le nombre de marques progresse dans les deux classes (sauf pour les marques du 5ème degré, aucune élève de la classe expérimentale n'en ayant utilisé davantage : 0 XP et 3 T).

Concernant le nombre d'élèves pour lesquelles le nombre de marques diminue, on constate que plus d'élèves de la classe expérimentale que d'élèves de la classe témoin sont concernées par cette diminution, principalement pour les marques du 2nd degré (6 XP et 3 T) et du 4ème degré (5 XP et 1 T).

Conclusion partielle

Nous retiendrons de ces analyses qu'une majorité d'élèves de la classe expérimentale utilise moins de marques de prise en charge énonciative et privilégie une prise en charge non marquée des énoncés. Le résultat tend à apporter des arguments à nos hypothèses didactiques. En effet, nous avons vu, au chapitre 2, que les textes propices à susciter une émotion sur le lecteur sont des textes souvent marqués par un rapport direct avec ce qui est dit. Ainsi, il

semblerait que les élèves de la classe expérimentale montrent une distance moins importante que les élèves de la classe témoin avec ce qu'elles énoncent.

6. 3. L'expression de la subjectivité affective

La subjectivité implique l'engagement de l'énonciateur qui manifeste sa présence au sein de l'énoncé. Notre approche de la subjectivité dans cette section est celle de l'expression de la subjectivité liée à l'affectivité. Nous regardons comment « le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 125). Ainsi nous nous intéressons, dans cette partie de nos analyses des pré- et post-tests, à cet aspect de la subjectivité qui implique l'engagement du scripteur, non seulement en tant que sujet pensant, mais aussi en tant que sujet ressentant. Dans la section précédente, nous avons analysé comment les sujets scripteurs se positionnent dans leur énoncé par rapport à leur dire. Nous voulons voir à présent si ce qu'elles énoncent comporte des traces d'un investissement subjectif.

Au chapitre 2, nous avons mis en évidence l'importance de l'expression de la subjectivité dans l'écriture d'un texte qui suscite des émotions. Au cours de l'année, les élèves de la classe expérimentale ont été entrainées à trouver des mots, des images, des expressions pour exprimer une émotion et à écrire des textes dans lesquels l'expression de la subjectivité déclenche une émotion chez le lecteur. Nous évaluons présent dans les pré- et post-tests si cet enseignement a permis d'infléchir l'implication subjective des apprenants dans leurs productions.

Pour cela, nous avons élaboré une grille d'analyse que nous présentons dans un premier temps. Ensuite, nous montrons comment nous appliquons cette grille aux pré- et post-tests en nous appuyant sur quelques productions. Enfin, nous présentons les résultats obtenus.

Précisons que les pré- et post-tests sont mis à la disposition du lecteur dans les annexes du chapitre 5. Chaque texte est suivi d'une brève explication de nos choix de classification des textes selon la grille d'analyse que nous présentons ci-dessous.

6. 3. 1. Les choix d'analyse

Dans l'analyse des pré- et post-tests, nous cherchons à étudier l'emploi de termes exprimant la subjectivité affective. Pour cela, nous nous appuyons sur les propositions de C. Kerbrat-Orecchioni (1980). L'élaboration d'une telle grille n'est pas sans difficulté. En effet, la linguiste montre dans quelle mesure la classe des termes subjectifs est relativement floue puisque « *toute unité lexicale est, en un sens, subjective*[12] » (1980 : 70). Le degré de subjectivité est, d'une part, inhérent au terme subjectif (les unités linguistiques étant en elles-mêmes chargées « d'une dose plus ou moins forte de subjectivité »), d'autre part, dépend de son utilisation en discours. C'est pourquoi C. Kerbrat-Orecchioni constate que « l'axe d'opposition objectif / subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel ».

La nouvelle choisie pour le travail d'écriture est un texte propice à susciter des émotions chez le lecteur. Nous voulons savoir comment les scripteurs utilisent cette émotion dans leur stratégie argumentative pour inciter un jeune de leur âge à lire la nouvelle, ou plus simplement, rejoignant en cela notre problématique, comment les émotions ressenties à la lecture de la nouvelle deviennent une expérience partagée avec le lecteur de son propre texte. Pour C. Kerbrat-Orecchioni, que nous avons déjà citée au chapitre 2, en exprimant sa subjectivité, « l'émetteur espère que la répulsion, l'enthousiasme ou l'apitoiement qu'il manifeste atteindront par ricochet le récepteur, et favoriseront son adhésion à l'interprétation qu'il propose des faits » (1980 : 125). Autrement dit, nous ne pouvons séparer l'utilisation de termes exprimant la subjectivité de l'effet de réception, ou de « pathémisation », selon l'expression de P. Charaudeau (2000).

Ces critères ont été pris en compte dans l'élaboration de la grille d'analyse, ce qui nous a confrontée à une double difficulté : la première liée à la problématique des émotions en langue, que nous avons exposée au chapitre 2 ; la seconde au support de nos analyses, à savoir des productions d'élèves.

Nous avons choisi de prendre en compte l'effet de pathémisation dans l'élaboration de nos critères et de l'utiliser comme aide pour notre analyse des textes. En effet, une analyse "objective" de critères subjectifs peut être considérée comme n'allant pas de soi. Malgré les apports théoriques précis retenus pour cadrer nos observations, force est de constater que nous sommes aussi obligée de nous fier à notre propre intuition, comme l'indique C. Kerbrat-Orecchioni (1980).

[12] C'est l'auteur qui souligne.

La deuxième difficulté rencontrée concerne les supports de nos analyses. En effet, nous avons vu que l'élaboration de l'émotion se fait au fil du texte et que de nombreux critères entrent en compte. Les erreurs de constructions syntaxiques, les pronoms personnels sans antécédent ou dont le référent est ambigu, peuvent gêner voire empêcher l'effet pathémique.

Compte tenu de ces difficultés, la méthode qui nous a paru la plus appropriée a été de chercher à classer les pré- et post-tests selon trois degrés d'implication subjective : faible, moyen et fort. Pour caractériser ces différents degrés, nous nous sommes appuyée sur l'emploi du lexique des émotions, des adjectifs de subjectivité affective (*cette nouvelle est triste*) et des termes ou expressions chargés émotionnellement (*un drame*, *une horreur*, etc.). Concernant le lexique des émotions, nous avons distingué les émotions des personnages, de l'énonciateur ou du futur lecteur (les émotions que l'énonciateur lui promet à la lecture de la nouvelle). Concernant les adjectifs de subjectivité affective et les expressions chargées émotionnellement, nous les considérons comme pouvant potentiellement avoir un effet pathémique sur le lecteur et constituer des traces de l'émotion ressentie par l'énonciateur.

Nous nous proposons de présenter les caractéristiques de chaque niveau de degré d'implication telles que nous les avons définies et de les appliquer à quelques productions d'élèves à titre d'exemple. L'évolution entre les différents degrés retenus est une évolution allant de l'investissement subjectif évaluatif (l'investissement affectif est faible) vers un investissement affectif fort, c'est-à-dire moins évaluatif.

6. 3. 2. Les textes au degré d'implication subjective faible

Un texte au degré d'implication subjective faible est un texte qui ne comporte pas ou très peu de termes ou expressions à effet de pathémisation. Des adjectifs subjectifs évaluatifs sont souvent employés. Ces derniers ne renvoient pas à une subjectivité affective. C. Kerbrat-Orecchioni détermine deux catégories d'adjectifs évaluatifs : les non axiologiques et les axiologiques. Les premiers regroupent « tous les adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur […] impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent » (1980 : 85). Par exemple, quand les élèves écrivent que la nouvelle est « courte » ou « facilement compréhensible », elles l'évaluent selon l'idée qu'elles se font de la norme d'évaluation d'un texte court ou compréhensible. Les seconds sont ceux qui « portent sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent un jugement de valeur, positif ou négatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 91).

Pour illustrer cette catégorie, nous proposons deux exemples de productions représentatives des textes classés comme relevant d'un investissement affectif faible : les post-tests de Nadège et de Solange (classe témoin).

Suite à la lecture d'une nouvelle de Guy de Maupassant intitulée « Pierrot » tirée *Des contes de la Bécasse*, **il m'a paru intéressant de vous faire connaitre mon ressenti** sur cette nouvelle et plus particulièrement à inciter les jeunes lecteurs à lire. Pour cela je vais vous choisir un extrait qui me semble le plus approprié pour répondre à mes attentes.

"*« Tenez ; ils sont passés par là. Ils ont mis leurs pieds sur leur mur ; ils ont sauté dans la plate-bande » Et elles s'épouvantaient de l'avenir. Comment dormir tranquille maintenant ! Le bruit du vol se répandit.*"

Cet extrait vient à la suite d'un vol qui se passe chez une dame de campagne en Normandie. Apparemment elle n'a aucun problème avec le voisinage.

Ce qui est intéressant à la suite de cet extrait c'est que nous pouvons voir l'évolution des personnages de Mme Lefèvre ainsi que celui de Rose. On peut voir qu'à chaque fois que Mme Lefèvre veut prendre une décision, elle ne choisit pas la meilleure. C'est ce qui rend la nouvelle intéressante.

J'ai aussi trouvé un intérêt qui peut être commun à tous les jeunes sur cette lecture c'est que c'est une nouvelle qui est simple à comprendre, elle n'est pas trop longue à lire, et la façon dont la nouvelle est écrite nous donne envie de poursuivre la lecture. Le vocabulaire n'est pas difficile à comprendre et c'est d'un atout majeur pour donner aux jeunes l'envie de lire. Je vous remercie d'avoir pris le temps d'avoir lu, en espérant que j'ai pu vous satisfaire de mes attentes que je vous ai partagées.

Texte 1 : Post-test de Nadège (classe témoin)

Dans ce texte de Nadège, le vocabulaire des émotions n'est pas employé malgré l'intention annoncée dans le premier paragraphe de faire connaitre au lecteur son « ressenti » (en gras dans le texte). On relève de nombreux adjectifs évaluatifs (soulignés dans le texte) : *intéressant, le plus approprié, intéressant, la meilleure, intéressante, simple, pas trop longue, pas difficile, majeur*. L'investissement subjectif est ici plus intellectuel (expressions encadrées dans le texte) qu'affectif.

Dans le texte de Solange, que nous reproduisons ci-dessous, on retrouve cette dimension intellectuelle de la subjectivité.

Cher rédacteur,

Je tiens à réagir et à vous faire part de mes impressions suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" des *Contes de la Bécasse* de Guy de Maupassant.

Tout d'abord, j'ai trouvé que cette nouvelle expose la complexité d'avoir des animaux à travers différents sentiments comme **la honte** et **l'amour**. Cette nouvelle parle d'une histoire entre un chien, Pierrot, et deux femmes, Mme Lefèvre et Rose, sa servante, ainsi que l'argent.

Je conseille vivement les jeunes de lire cette nouvelle car, premièrement, et c'est un critère important à nos âges, c'est un texte très court et très simple à lire. Deuxièmement, c'est un plus pour enrichir notre champs lexical ainsi que notre culture générale. Au final, on peut dire que la nouvelle est un compromis entre le roman et les Bandes dessinées : instructif et court.

De plus, on peut se rendre compte de la différence de comportement de Mme Lefèvre face à l'argent, comme au 3/4 de la nouvelle, lorsque Mme Lefèvre regrette d'avoir abandonné son chien au fond d'un puits et qu'elle demande au puisatier de le récupérer : "*Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants. […] L'homme écoutait sans rien dire et prononça : "vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs". Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup. "Quatre francs ! vous vous en feriez mourir ! Quatre francs !* " En effet, dans ce passage, on remarque bien le changement immédiat de comportement de Madame lorsque le puisatier lui annonce le prix de son service.

Je trouve que cette nouvelle est très intéressante et, encore une fois, lisez-la, vous ne serez pas déçu !

Une lectrice.

Texte 2 : Post-test de Solange (classe témoin)

Ce texte comporte deux noms d'émotions : la honte et l'amour (en gras dans le texte). Mais ce lexique des émotions est employé avec une valeur informative. Les émotions elles-mêmes ne sont pas montrées. Le propos est intellectualisé (expressions encadrées dans le texte) et concerne le récit de la nouvelle, les avantages de la lecture et le comportement des personnages. L'élève n'introduit pas la dimension des émotions et ne partage pas ses propres émotions avec son lecteur.

Ainsi, les textes classés dans cette catégorie *degré d'implication subjective faible* sont caractérisés par l'absence de la dimension émotionnelle. Le lexique des émotions est soit absent soit présent mais avec une valeur informative. La subjectivité exprimée est une subjectivité exclusivement intellectuelle, non émotionnelle.

6. 3. 3. Les textes au degré d'implication subjective moyen

Un texte au degré d'implication subjective moyen est un texte dans lequel est introduite la dimension émotionnelle. Les émotions exprimées peuvent être celles de l'auteur. Mais il peut aussi s'agir des émotions des personnages. Cette dimension émotionnelle peut être abordée tout au long du texte. Le plus souvent elle est restreinte à une ou deux phrases. De plus, quelques termes ou expressions chargés émotionnellement peuvent être employés.

Pour montrer sur quelles bases nous avons classé des textes dans cette catégorie, nous nous appuyons sur trois productions : les pré-tests de Marina et de Nadège (classe témoin), le post-test de Paola (classe expérimentale).

Mon intérêt à vous écrire est grand. Je veux vous parler de l'importance qu'il faut porter à la lecture.

La lecture est primordiale pour réussir ses études, elle permet de développer l'imagination, d'acquérir un vocabulaire plus riche et d'éviter les fautes d'orthographe et de grammaire.

De plus la lecture permet d'avoir un certain niveau intellectuel permettant le dialogue avec différents milieux sociaux.

Venons-en au texte de G. de Maupassant, Pierrot. Pour une meilleure compréhension je vous ai choisi une partie du texte. « *Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable ; et elles se sauvèrent en courant. Et, comme Rose allait plus vite, Mme Lefèvre criait : « Attendez-moi, Rose, attendez-moi ! » Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables* ».

Ce texte est très ludique, il emploie un lexique simple, il est riche en description ce qui rend le texte simple de compréhension. **C'est une histoire attachante de deux dames Mme Lefèvre et Rose, qui se prennent d'affection pour un chien et qui sont malheureusement contraintes de l'abandonner par manque d'argent.**

Ce texte montre qu'avoir un chien est une responsabilité de tous les jours. Malgré une certaine réticence on finit par s'attacher à son animal.

Texte 3 : Pré-test de Marina (classe témoin)

Dans ce pré-test de Marina, nous ne relevons un indice d'investissement affectif qu'au cinquième paragraphe. Les quatre premiers paragraphes sont constitués chacun d'une seule phrase abordant un aspect des avantages que voit l'élève à la lecture de la nouvelle de Maupassant (souligné dans le texte). Le cinquième paragraphe commence par l'évocation de la simplicité du lexique du texte, puis l'auteur enchaîne sur l'aspect attachant de l'histoire (en gras dans le texte). Le résumé qui est alors fait de la nouvelle est orienté par cette dimension émotionnelle.

Nous retrouvons cette orientation de la narration dans le texte produit par Nadège en début d'année et que nous reproduisons ci-dessous.

Monsieur, Madame,

Suite à une lecture d'un extrait du livre "Contes de la Bécasse" de Guy de Maupassant, je voudrais faire part de mes impressions. Avant cela je vais résumer en quelques lignes l'extrait de "Pierrot". C'est une dame de campagne Mme Lefèvre qui adopte un chien à la suite d'un vol dans son jardin, en achetant ce chien, elle ne savait pas qu'elle devait payer un impôt et essaye de le revendre. Finalement, elle va le mettre dans un trou où se trouvent tous les chiens abandonnés et lui donne à manger. Mais elle devra le quitter pour de bon car un autre chien plus fort que lui prenait sa nourriture. Au fil du texte j'avais cette impression que j'étais de plus en plus **captivée** par le texte et que je n'arrivais plus à m'en défaire. Je n'aime pas énormément lire et cela a été pour moi une grande joie de l'avoir lue, on sent que l'auteur nous pousse à continuer à lire car jusqu'à la dernière phrase on ne sait pas vraiment ce qui va se passer et je pense que c'est ce que les jeunes voudraient lire comme livre. C'est un très bon moyen de les faire lire d'autant plus qu'il y a un peu de **suspens** et c'est ce qu'ils aiment.

Je vais choisir un passage qui représente ce que je viens de vous dire : *« Et les deux femmes effarées contemplaient les traces de pas, bavardaient, supposaient des choses.*

« Tenez, ils ont passé par là. Ils ont mis leurs pieds sur le mur ; ils ont sauté dans la plate-bande. » Et elles étaient épouvantées pour l'avenir, Comment dormir tranquilles maintenant ! »

Texte 4 : Pré-test de Nadège (classe témoin)

Après avoir résumé la nouvelle, Nadège partage avec son lecteur son expérience de lecture de la nouvelle de G. de Maupassant (termes en gras dans le texte). Le suspense auquel l'élève fait allusion dans le récit de son expérience n'est pas investi dans le résumé. Autrement dit, les émotions sont exprimées mais non montrées, c'est-à-dire non investies.

Le post-test de Paola permet de faire un constat inverse : l'élève n'explicite pas son ressenti émotionnel mais le lecteur peut percevoir l'émotion de l'énonciatrice à travers son discours.

Suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant, je vous écris pour vous faire part de mon opinion sur ce texte, qui je pense pourrait être très bénéfique pour les jeunes.

Ce texte nous montre qu'un animal, **un chien justement n'est pas un jouet, un objet**. Que même si au départ elle prend ce chien pour monter la garde elle finit par s'y attacher. Le thème de la pingrerie y est aussi abordé. **Cette vieille femme est tellement pingre qu'elle préfère laisser mourir** son chien plutôt que donner quatre francs. Ce geste la conduit au début à **des remords**.

De plus cette nouvelle est facilement compréhensible, dans un langage simple. Le passage "*Elles furent saisies de remord, d'épouvante, d'une peur folle […]. Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables*." permet de montrer que **suite à un acte malveillant notre conscience, nos remords, nos regrets sont toujours là**. C'est une bonne morale. Merci de votre attention.

Texte 5 : Pré-test de Paola (classe expérimentale)

L'opinion que l'élève annonce dans l'introduction de son texte semble davantage être une émotion, celle de l'indignation quant à la maltraitance infligée au chien Pierrot. Dans le

paragraphe central, des expressions comme « un chien justement n'est pas un jouet, un objet » ou « cette vieille femme est tellement pingre » (expressions en gras dans le texte), notamment par l'emploi des adverbes *justement* et *tellement*, constituent, à notre avis, des traces de l'investissement subjectif de l'énonciatrice. Ainsi, même si le texte ne comporte pas de termes exprimant l'émotion de l'énonciatrice, nous percevons tout de même cette émotion à travers les mots employés. Nous retrouvons là une des difficultés que nous avons soulevées ci-dessus.

Autrement dit, un texte dont le degré d'implication subjective est jugé moyen est caractérisé par la présence de la dimension émotionnelle. Les outils linguistiques de l'expression des émotions sont divers : le lexique des émotions, désignant soit les émotions de l'auteur, soit les émotions des personnages, les deux pouvant ou non être liées ; des termes fonctionnant comme des traces de la subjectivité affective de l'énonciateur.

6. 3. 4. Les textes au degré d'implication subjective fort

Un texte au degré d'implication subjective fort est un texte qui comporte de nombreux termes ou expressions à charge émotive forte et qui est construit autour de cette émotion. L'emploi d'*adjectifs subjectifs affectifs* qui « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 84) est plus fréquent. Le lecteur peut ressentir l'enthousiasme ou l'émotion de l'émetteur. De plus, le texte est organisé autour de la dimension émotionnelle qui participe à la cohésion textuelle de la production.

Pour montrer ce que nous appelons *un degré d'implication subjective fort*, nous nous appuyons sur les post-tests de Rachel (classe témoin) et d'Inès (classe expérimentale) ainsi que sur la comparaison des pré- et post-tests de Carine (classe expérimentale), afin de préciser la différence entre un texte *au degré d'implication subjective moyen* et un texte *au degré d'implication subjective fort*.

Chers lecteurs, chères lectrices

Ce matin j'ai lu une nouvelle. Une nouvelle qui **m'a troublée voir émue**. Guy de Maupassant a écrit "Pierrot.

Ma première impression sur ce texte : Les gens sont radins même s'il s'agit d'amour. En effet cette nouvelle nous décrit une situation courante de la vie. Je pense que tous les jeunes de mon âge devraient la lire car cette histoire est une belle leçon de vie. Chaque passage du texte nous apprend la cruauté du monde et ce que les hommes sont prêts à faire pour ne pas débourser de l'argent.

J'ai choisi un passage de la nouvelle que je veux vous faire partager. Ce passage, je trouve, est **le plus dur** et il est celui qui montre le plus de cruauté : « *Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort. Elle courut chez le puisatier chargé de l'extraction de la Marne, et elle lui raconta son cas. L'homme écoutait sans rien dire. Quand elle eut fini, il prononça : « Vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs. » Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup.* »

Pour moi **ce passage est le plus cruel** de la nouvelle. En effet Mme Lefèvre est prise au dépourvu par ce petit chien, elle doit l'aimer et veut le sauver mais quand l'homme lui demande quatre francs, elle n'a plus de pitié pour Pierrot, elle n'en veut plus car il va lui couter trop cher. C'est à ce moment-là de la nouvelle que l'on se rend compte que Mme Lefèvre est dépourvue de sentiments.

L'intérêt de cette nouvelle pour moi est de montrer la cruauté de l'homme envers les Hommes plus faibles qu'eux.

Texte 6 : Post-test de Rachel (classe témoin)

Le texte de Rachel est construit autour du sentiment de la cruauté que l'élève a ressenti en lisant la nouvelle. Ce sentiment est montré dans la citation choisie, et le résumé de la nouvelle qui suit est orienté par cette expression de la cruauté (expressions soulignées dans le texte). Plusieurs expressions désignent l'émotion personnelle de l'élève (en gras dans le texte). Même si les effets pathémiques de ce texte semblent assez réduits, nous choisissons de le classer dans cette catégorie en raison de la forte cohésion textuelle autour de l'émotion évoquée.

Dans le texte d'Inès (classe expérimentale) produit en fin d'année, nous remarquons que le propos est centré sur la dimension émotionnelle de la nouvelle.

« *Les chiens des chasseurs et des bergers s'enfuient avec* ***épouvante*** *des abords de* ***ce trou gémissant*** *; et, quand on se penche au-dessus, il sort de là une* ***abominable*** *odeur de pourriture. Des* ***drames affreux*** *s'y accomplissent dans l'ombre.* »

Voilà **une nouvelle bien noire** signée Guy de Maupassant, où personnages délurés se mêlent avec humour. Une femme bavarde décide d'avoir un chien pour protéger son jardin, mais voilà que celui-ci lui coûte de l'argent, elle décide donc de **l'abandonner** dans **ce trou mystérieux**. Prise de **regret**, elle décide d'aller le retrouver, y parviendra-t-elle ? Si vous aimez **les humours noirs et décalés**, cette nouvelle est faite pour vous. Le personnage de Mme Lefèvre est haut en couleur, son argent est plus important que ses sentiments. Une belle critique de l'Avarice de certains. **Décalage assuré**, à la façon Woody Allen !

Texte 7 : Post-test d'Inès (classe témoin)

L'élève appuie la dimension argumentative de son texte sur l'humour noir qu'elle perçoit dans la nouvelle. L'effet pathémique fort présent (termes en gras dans le texte) vise l'adhésion du lecteur et montre, comme nous l'avons expliqué, l'implication affective de l'énonciatrice. Si l'émotion ressentie à la lecture de la nouvelle n'est pas explicitée dans le texte, elle est utilisée pour formuler le message personnel et singulier d'Inès.

Quant aux textes de Carine, des procédés identiques servant la stratégie argumentative sont employés en début et en fin d'année, mais avec une évolution notable. Nous reproduisons ci-dessous les pré- et post-tests de cette élève.

Madame, Monsieur,

Je tiens à ce que cette histoire soit vue par tout le monde. **C'est une histoire vraie** qui se passa à la campagne, avec deux femmes, une veuve Mme Lefèvre, et sa servante Rose. Elles vivaient paisiblement, dans une petite maison à volets verts, munie d'un joli jardin où elles cultivaient quelques légumes.

Un beau jour, Rose, découvrit qu'on leur avait volé une douzaine d'oignons. Les deux femmes furent **terrifiées**, à l'idée de ne plus jamais dormir tranquilles. Un fermier leur conseilla d'adopter un chien. Mais les femmes voulaient un petit chien, sinon il les ruinerait en nourriture. Elles répandirent la nouvelle, et un jour un boulanger, leur apporta **un** étrange petit chien tout jaune. Il ne coûta rien, alors les deux femmes le prirent volontiers. Mais **malheureusement**, elles n'avaient pas songé à l'impôt, qui leur demandait huit francs. Alors elles cherchèrent un moyen de **s'en débarrasser**. En vain, elles trouvèrent qu'une solution, "l'entrée de la marnière". *Les chiens des chasseurs et des bergers s'enfuient avec **épouvante** des abords de **ce trou gémissant** ; et, quand on se penche au-dessus, il sort de là une **abominable** odeur de **pourriture**. Des **drames affreux** s'y accomplissent dans **l'ombre**.* Mais elles n'avaient pas le choix, elles l'amenèrent et repartirent vers chez elles tristes. Elles n'arrivaient même plus à dormir la nuit, tellement que **la culpabilité les rongeait**. Elles décidèrent d'aller le sortir de ce trou, mais ça leur coûtait une nouvelle fois, beaucoup trop cher. Alors elles décidèrent d'aller lui donner à manger tous les jours. Mais un jour, elles entendirent l'aboiement d'un autre chien, plus gros. Elles se dirent qu'elles ne pouvaient pas nourrir tous les chiens qui s'y trouveraient. Et enfin, elles décidèrent de le laisser tomber, elles repartirent déprimées, mais il le fallait. J'espère que mon histoire vous aura touché…

Merci

Texte 8 : Pré-test de Carine (classe expérimentale)

Le 08/06/09, à M.

Deux femmes, ont commis **un acte effroyable** seulement pour de l'argent. Ces femmes se sont fait cambrioler, quel malheur ! Et ensuite une deuxième fois, alors là l'insécurité pour ces femmes. Mais cela vaut-il leur acte ? Elles achetèrent, alors un chien, mignon tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, mais un petit être tellement attachant et obéissant.

Elles l'ont pris tout d'abord, parce qu'il était gratuit, et surtout pour les protéger des voleurs, **le petit malheureux** devait aboyer chaque fois qu'il y eut quelqu'un autour de la maison, ce qu'il ne faisait pas. Alors les femmes décidèrent, qu'il n'avait aucune utilité, donc il fallut s'en débarrasser car il coûtait de l'argent pour rien. Maintenant fallait-il encore trouver un moyen de le faire disparaître sans gaspiller un seul sous. Toutes les solutions ont été envisagées, mais non abolies.

Puis elles pensèrent à une solution, **terrible** était-elle mais c'était la seule pour ces dames qui ne voulaient pas de lui, **malheureusement**.

C'était au milieu d'une vaste plaine, on apercevait une espèce de hutte, ou plutôt un tout petit toit de chaume, posé au sol. C'était l'entrée d'une marnière. " *Un grand puits tout droit s'enfonce jusqu'à 20 m sous terre, pour aboutir à une série de longues galeries de mines. Elle sert de* ***cimetière aux chiens condamnés*** *; et souvent quand on passe auprès de l'orifice, des* ***hurlements plaintifs****, des* ***aboiements furieux*** *ou* ***désespérés****, des* ***appels lamentables*** *montent jusqu'à vous*". Et ces femmes ont lancé **ce petit être inoffensif** dans **ce trou sombre**. **Nous savons tous que cet être mourrait soit de faim, soit dévoré par plus grand que lui**. Si vous voulez réagir à cet article, et défendre les droits des animaux appelez le 3970. Un petit être a besoin de vous...

Texte 9 : Post-test de Carine (classe expérimentale)

En début d'année, le texte commence en faisant passer la nouvelle pour une « histoire vraie ». En fin d'année, l'élève utilise l'indicatif dans une phrase affirmative pour transmettre ce même message : « Deux femmes, ont commis un acte effroyable seulement pour de l'argent ». Dans cette phrase, l'emploi du groupe nominal « un acte effroyable », qui plus est commis « pour de l'argent », est propice à susciter le pathos du lecteur. D'autres expressions suscitent le pathos (en gras dans le texte), notamment les deux premières occurrences, dans des phrases où verbes et sujets sont inversés : « Maintenant fallait-il encore trouver un moyen de le faire disparaitre sans gaspiller un seul sous », « une solution, terrible était-elle », « malheureusement ». La description de la marnière mêlant les mots de l'élève à ceux de Maupassant, par l'absence de guillemets, participe à l'émergence du pathos. Ces appuis sur le texte de Maupassant, l'élève les utilise aussi pour la description de Pierrot (expressions soulignées dans le texte) qui participe à la construction du pathos. Ainsi, les références anaphoriques désignant Pierrot dans le texte de début d'année sont essentiellement pronominales (*un étrange petit chien tout jaune ; Il ; le ; en ; l' ; le ; le*) alors qu'en fin d'année elles sont plus riches et plus développées : *un chien, mignon tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, mais un petit*

être tellement attachant et obéissant ; le petit malheureux ; ce petit être inoffensif ; un petit être. Les expressions que nous soulignons sont des reprises du texte de Maupassant. Remarquons également que l'élève introduit des éléments descriptifs de la nouvelle avant de proposer sa propre perception de Pierrot introduite par « mais ». Ainsi l'élève s'approprie les mots du texte littéraire (sans, rappelons-le, les marquer par des guillemets) et les articule dans une même phrase avec son ressenti. Les termes utilisés pour désigner l'attendrissement que l'élève a éprouvé pour Pierrot sont propices à susciter le pathos (répétition de l'adjectif à valeur hypocoristique « petit », répétition du substantif « être », emploi des adjectifs qualificatifs « attachant », « malheureux », « inoffensif »). Autrement dit, l'effet pathémique du texte fonctionne comme une trace de l'investissement affectif de l'élève.

La catégorie des textes *au degré d'implication subjective fort* regroupe donc des textes dans lesquels la dimension émotionnelle est très présente. Le texte est organisé autour d'une même émotion qui est exprimée et démontrée, comme dans le texte de Rachel, ou utilisée pour produire une émotion chez le lecteur, comme dans les textes produits en fin d'année par Inès et Carine.

Conclusion partielle

Tous les pré- et post-tests ont été classés dans l'une des trois catégories. Comme nous l'avons annoncé en introduction, dans les annexes du chapitre 5, nous avons mis à la disposition du lecteur une brève analyse de chaque texte pour expliquer nos choix, ce qui nous parait essentiel étant donné le caractère partiellement subjectif de l'analyse.

6. 3. 5. Présentation des résultats

La figure 6-4 indique le nombre de pré- et post-tests des deux classes, classés dans chacune des trois catégories. Par exemple, le chiffre 7 de la première colonne indique que 7 pré-tests de la classe expérimentale sont classés dans la catégorie *degré d'implication subjective fort*.

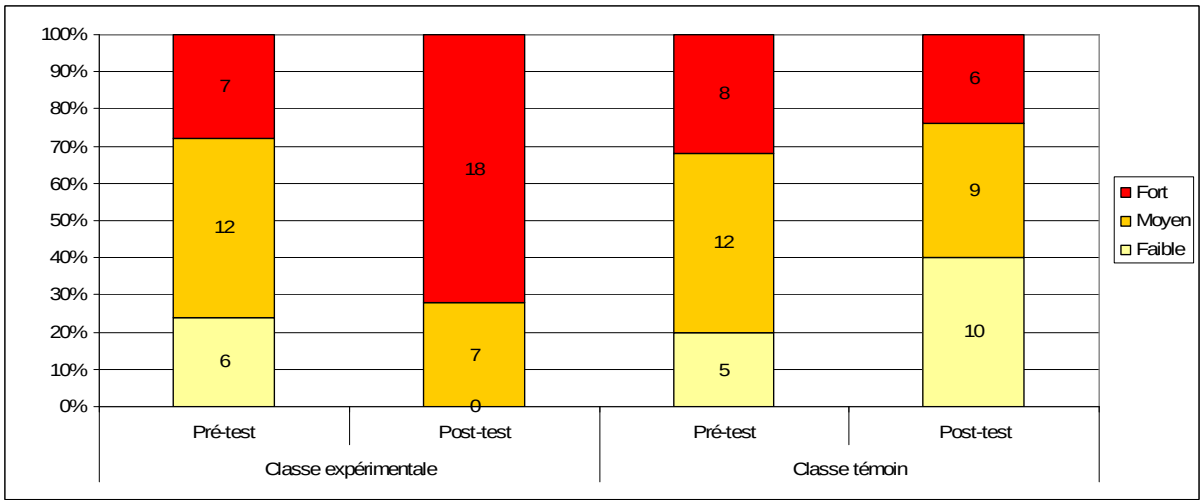

Figure 6-4 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le degré d'investissement subjectif

On constate que si, en début d'année, un nombre à peu près équivalent de textes (7 dans la classe expérimentale, 8 dans la classe témoin) sont classés dans la catégorie *degré d'implication subjective fort*, le nombre de ceux-ci augmente fortement dans la classe expérimentale en fin d'année (18) et diminue au contraire dans la classe témoin (6).

Concernant la catégorie *degré d'implication subjective moyen*, le nombre de textes est le même dans les deux classes en début d'année (12). Il diminue dans la classe expérimentale ainsi que dans la classe témoin.

Quant aux textes classés dans la catégorie *degré d'implication subjective faible*, ils sont sensiblement égaux en nombre dans les deux classes en début d'année (6 dans la classe expérimentale, 5 dans la classe témoin). Dans la classe expérimentale, aucun texte n'est classé dans cette catégorie en fin d'année. Par contre, leur nombre augmente nettement dans la classe témoin (passant de 5 à 10).

Au total donc, on peut retenir que les textes des élèves de la classe expérimentale ont nettement évolué vers une plus grande présence de marques d'implication subjective. Ce résultat, qui différencie nettement ces textes de ceux de la classe témoin, est à mettre en relation avec la mise en situation récurrente dans cette classe de production de textes susceptibles de susciter des émotions. Ceci constitue un argument à l'appui de notre hypothèse didactique, à savoir la possibilité d'enseigner l'implication et l'investissement subjectif lors de la production de textes.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons analysé comment s'investissent linguistiquement les élèves dans leurs productions afin de voir s'il y a une évolution entre le début et la fin de l'année et si cette évolution est différente dans les deux classes. À partir de nos analyses des textes, nous avons constaté que les élèves de la classe expérimentale utilisent moins les marques de prise en charge énonciative qu'en début d'année et que les élèves de la classe témoin, qui, au contraire, en utilisent davantage. Autrement dit, en fin d'année, les élèves de la classe expérimentale pratiquent davantage les insertions directes alors que celles de la classe témoin introduisent une distance avec leur énoncé en employant davantage de marques de prise en charge énonciative.

La baisse de l'emploi des marques de personne, constatée au chapitre 5, et de prise en charge énonciative ne conduisent pas à une baisse de l'implication subjective dans les productions. Au contraire, nous constatons que les productions des élèves de la classe expérimentale révèlent un fort investissement subjectif de la part des énonciatrices qui s'approprient le texte littéraire de départ et donnent à voir et à ressentir leurs propres émotions.

Ainsi, pour répondre à notre hypothèse sur le lien entre investissement linguistique et investissement subjectif, nous pouvons dire que les élèves de la classe expérimentale, qui ont été entrainées à écrire des textes devant susciter des émotions, s'investissent subjectivement dans leurs productions en utilisant des outils linguistiques autres que des pronoms personnels et des marques de prise en charge énonciative.

Chapitre 7
Regards croisés sur les pré- et post-tests

Introduction

Au chapitre 6, nous avons vu que l'enseignement proposé aux élèves de la classe expérimentale a eu une influence sur les choix de prise en charge énonciative et sur l'investissement subjectif dans les productions des élèves. Nous nous demandons maintenant si ces marques de l'investissement subjectif et affectif que nous avons repérées sont prises en compte dans l'évaluation scolaire. Pour cela, nous avons demandé à des enseignants et des élèves, leurs avis sur ces textes.

Dans un premier temps nous présentons le recueil des évaluations auprès des enseignantes. Ensuite, nous nous intéressons aux avis des élèves.

7. 1. Le regard des enseignants

Pour évaluer les productions des élèves, nous avons demandé à deux enseignantes du secondaire, toutes deux enseignantes stagiaires en poste en collège, d'évaluer les productions analysées aux chapitres 5 et 6 (pré- et post-tests). Elles ont lu et évalué chacune cinquante textes. Les deux paquets de productions étaient composés de productions de début et de fin d'année des deux classes, toutes anonymes et distribuées de façon aléatoire. Ainsi chaque production a été évaluée une seule fois par l'une des deux enseignantes. Nous avons donné à lire les versions numérisées et corrigées, telles qu'elles sont présentées dans les annexes du chapitre 5. Nous avons précisé aux enseignantes que la correction n'étaient pas destinée aux élèves mais que leurs remarques inscrites en marge nous aideraient à comprendre leurs choix d'évaluation. Nous leur avons demandé de noter la copie sur 20 et d'écrire une courte appréciation rendant compte de leur avis général sur la copie.

Nous organisons cette section en trois sous-parties : nous présentons d'abord les critères retenus par les enseignantes afin de repérer si les critères de la subjectivité et de l'affectivité sont pris en compte dans leur évaluation ; ensuite, nous présentons les notes attribuées aux

productions afin de savoir si les élèves ont progressé scolairement. Enfin, nous commentons ces observations.

7. 1. 1. Les critères d'évaluation retenus par les enseignantes

Lors de la première prise de contact, nous avons présenté aux enseignantes notre souhait d'avoir, pour chaque texte, une note ainsi qu'une appréciation expliquant cette note. Puis nous leur avons présenté la consigne d'écriture, en leur demandant de ne pas lire, ou relire , si elles connaissaient déjà le texte, la nouvelle de Maupassant avant de corriger. En effet, notre recherche porte sur les compétences linguistiques et scripturales des élèves et nous craignions que les enseignantes prennent en compte les erreurs d'interprétation de la nouvelle, erreurs fort fréquentes dans les copies.

Nous avons ensuite donné deux mêmes textes aux enseignantes en leur demandant quels critères elles retiendraient pour les évaluer. Nous avons laissé les enseignantes discuter entre elles et ne sommes pas intervenue. Cette première discussion entre elles nous a permis d'assister aux choix des critères d'évaluation. Toutes deux ont noté plusieurs points qui leur semblaient importants : l'inscription du texte dans un genre socio-discursif reconnu, la présence d'arguments et d'une stratégie argumentative pour inciter le lecteur à lire la nouvelle, l'organisation du texte, le choix de la citation et son insertion dans le texte de l'élève, la présence d'un ethos de lecteur, la syntaxe.

Ainsi, ces deux enseignantes ont été soucieuses d'évaluer les productions des élèves en respectant le même barème. Lorsqu'elles nous ont remis les copies évaluées, elles nous ont expliqué combien elles avaient été attentives à la justesse de leur évaluation. Pour cela, elles ont chacune lu l'ensemble des copies avant d'élaborer le barème qu'elles ont ensuite mis en commun et que nous avons reproduit ci-dessous (tableau 7-1). De plus, elles ont estimé avoir consacré en moyenne une vingtaine de minutes pour évaluer chaque texte.

Style adapté au destinataire choisi par l'élève (soutenu ou destiné à un public jeune):		/2.5
Respect de la typologie formelle : (lettre ou article de presse) :		/2.5
Présence d'une stratégie persuasive :		/10
Organisation :	/2	
Présence d'une *captatio benevolentiae* :	/1	
Présence d'une péroraison :	/1	
Dimension pathétique :	/2	
Présence d'un *ethos* de lecteur :	/1	
Effet de formule :	/1	
Choix de l'extrait :	/2	
Présence d'une citation de la nouvelle (environ 3 lignes) :		/0.5
Extrait de la nouvelle identifié comme tel :		/0.5
Absence de lourdeurs liées à l'exercice :		/2
Syntaxe :		/2

Tableau 7-1 : Barème d'évaluation élaboré par les enseignantes évaluatrices

La lecture de ce barème révèle que le critère de la subjectivité n'apparait que dans les critères : présence d'une *captatio benevolentiae* (/1), dimension pathétique (/2) et présence d'un ethos de lecteur (/1), ce qui représente 4 points au total. Comparativement, 3 points sont attribués au choix de la citation et à son insertion dans le texte, 7,5 points à la langue (syntaxe, absence de lourdeurs liées à l'exercice, style adapté au destinataire et effet de formule), 2,5 points au genre et 3 points à l'organisation du texte (organisation et présence d'une péroraison). Par ailleurs, les appréciations des enseignantes montrent l'importance accordée aux questions formelles de l'organisation du texte et des marques typologiques du genre. Autrement dit, le barème laisse peu de place au critère de l'implication subjective.

7. 1. 2. Les notes attribuées aux productions

Nos premières observations portent sur l'évolution des notes des deux groupes classe en début et fin d'année. Les deux enseignantes ont évalué les productions en respectant les critères que nous venons de présenter. Le tableau 7-2 présente les moyennes et écarts types de l'évaluation des pré- et post-tests des deux classes :

	Classe expérimentale		Classe témoin	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Pré-test	10.6	2.32	10.54	2.68
Post-test	11.59	2.66	10.84	3.25

Tableau 7-2 : Moyennes et écarts types des notes attribuées par les enseignantes évaluatrices aux pré- et post-tests des classes expérimentale et témoin

La moyenne attribuée aux post-tests de la classe expérimentale est supérieure de 0.75 points à celle des post-tests de la classe témoin, alors que les moyennes des pré-tests étaient

assez proches en début d'année (10.6 pour la classe expérimentale et 10.54 pour les élèves de la classe témoin)[13]. De plus, l'écart type est plus important entre les notes des post-tests des élèves de la classe témoin que de la classe expérimentale. Ceci peut s'expliquer par le fait que les notes les plus basses comme les notes les plus hautes sont attribuées aux post-tests de la classe témoin. Nous pouvons observer la répartition des notes suivante :

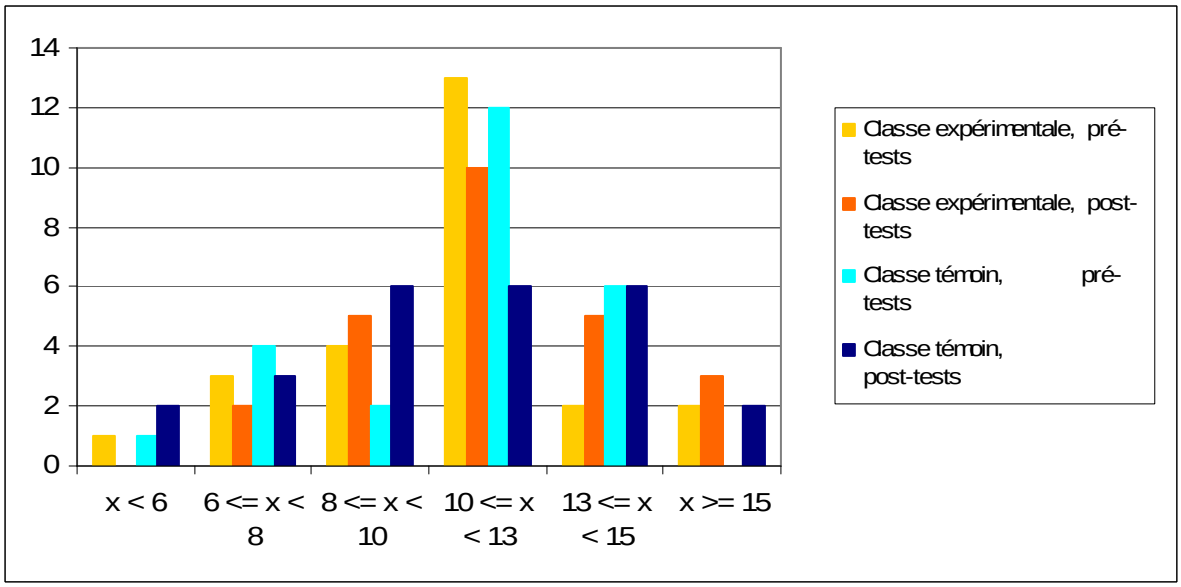

Figure 7-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des notes des pré- et post-tests

La figure 7-1 montre très clairement que la majorité des notes attribuées aux pré-tests des deux classes et aux post-tests de la classe expérimentale sont comprises entre 10 et 13. Les notes attribuées aux post-tests des élèves de la classe témoin sont réparties entre 8 et 15.

La figure 7-2 présente la répartition de l'évolution entre les notes attribuées aux pré- et post-tests des deux classes. Nous avons calculé la différence entre les deux notes des tests de chaque élève. Ces différences sont classées dans cinq intervalles, présentés de gauche à droite sur l'axe des abscisses : une évolution négative supérieure ou égale à 3 points ; une évolution négative comprise entre 3 et 1 points ; une évolution comprise entre moins 1 point et plus 1 point ; une évolution positive comprise entre 1 et 3 points ; une évolution positive supérieure ou égale à 3 points. Sur l'axe des ordonnées, figure le nombre d'élèves dont la différence de notes est comprise dans les intervalles définis.

[13] L'ANOVA à mesures répétées effectuée n'a pas permis de déceler de différence significative entre les deux groupes (P= O,47). En d'autres termes, l'analyse statistique ne permet pas de mettre en évidence un effet de l'expérimentation.

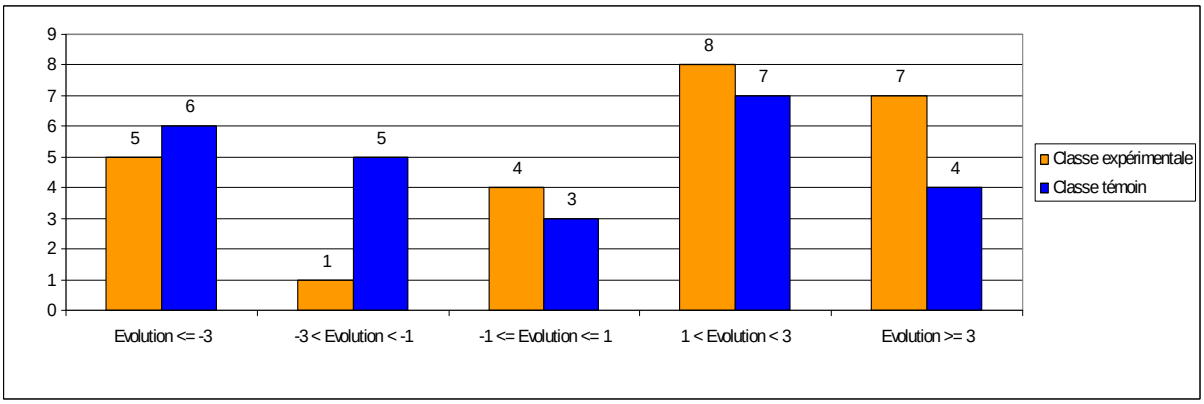

Figure 7-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition de l'évolution entre les notes attribuées aux pré-tests et aux post-tests

La figure 7-2 montre, d'une part, que 15 post-tests de la classe expérimentale et 11 de la classe témoin sont mieux évalués que les pré-tests ; d'autre part, que 6 post-tests de la classe expérimentale et 11 post-tests de la classe témoin sont moins bien évalués que les pré-tests. Autrement dit, l'évolution des notes est positive pour 60% des post-tests de la classe expérimentale et pour 44% des post-tests de la classe témoin.

7. 1. 3. Interprétation des résultats d'évaluation des enseignantes

Comment interpréter ces constats ? Le barème réalisé par les enseignantes évaluatrices (tableau 7-1) montre que les enseignantes ont retenu essentiellement des critères formels. Deux explications, nous semble-t-il, peuvent être avancées. D'une part, nous savons (chapitre 5) que les pré-tests de la classe témoin présentent davantage de marques formelles en début d'année que les post-tests. D'autre part, le détail de chaque note, précisé par les enseignantes évaluatrices, ne permet pas d'affirmer que les 4 points attribués à la subjectivité sont davantage accordés aux post-tests de la classe expérimentale. Mais nous pouvons nous demander si l'implication subjective n'entre pas en compte. En effet, nous avons relevé dans les appréciations des textes de la classe expérimentale que les enseignantes constatent une implication subjective malgré l'absence du *je* (ce que nous avons montré au chapitre 6) et le contraire dans la classe témoin (pas de subjectivité malgré la présence du *je*). De plus, la répartition des points entre les différents critères reste perméable comme le montre l'appréciation du texte de Marina (fin d'année) :

> *La nouvelle a semble-t-il été mal comprise… éventualité non prévue par le barème… aussi, j'ai supprimé des points sur les autres items du barème. La typologie de la lettre n'étant pas respectée, la note est fort basse* (enseignante).

7. 2. Le regard des élèves

L'évaluation par des élèves complète les données recueillies auprès des enseignantes. Comme les scripteurs doivent inciter un jeune de leur âge à lire la nouvelle, il est intéressant de demander à de jeunes lecteurs si le texte est efficace ou non. Ce recueil de données nous permet d'une part, d'avoir les avis de jeunes lecteurs sur les textes produits, d'autre part, de voir si ces avis coïncident avec les évaluations des enseignants.

7. 2. 1. La consigne d'évaluation proposée aux élèves-juges

La lecture des textes a été effectuée par des élèves du même niveau scolaire que les élèves de l'expérimentation et scolarisés dans le même lycée technique, où a eu lieu l'expérimentation. Les élèves ont travaillé par groupe de trois. Chaque groupe avait cinq textes à lire. Les élèves lisaient les textes les uns à la suite des autres, les faisant circuler au sein du groupe, et inscrivaient sur une feuille leur avis pour chaque texte qui était numéroté. Une fois chaque texte lu, les élèves-juges devaient se mettre d'accord pour attribuer un avis sur le texte. La question posée leur demandait de compléter la phrase « Avez-vous trouvé le texte que vous venez de lire… » par une des quatre possibilités proposées : *très accrocheur*, *assez accrocheur*, *peu accrocheur* et *bof* !

Une justification de l'avis est aussi demandée en bas de page. Tous les groupes ne sont pas parvenus à formuler cette justification, en raison, nous semble-t-il, de la difficulté d'objectiver leur ressenti.

Quand les élèves-juges ont rendu les textes qu'ils avaient évalués, nous leur avons demandé comment s'étaient passées l'évaluation et la discussion au sein du groupe. Ils ont affirmé avoir eu presque toujours le même avis sur un texte au sein du groupe, ce qui tend à indiquer que l'ordre dans lequel les textes ont été lus n'a pas influencé leurs impressions.

7. 2. 2. Les résultats de l'évaluation des élèves-juges

La figure 7-3 présente la répartition des appréciations des élèves-juges qui choisissaient entre *très accrocheur*, *assez accrocheur*, *peu accrocheur* et *bof* ! Ainsi, par exemple, le 2 de la colonne pré-test de la classe expérimentale signifie que deux pré-tests ont été évaluées *très accrocheurs* par les élèves-juges.

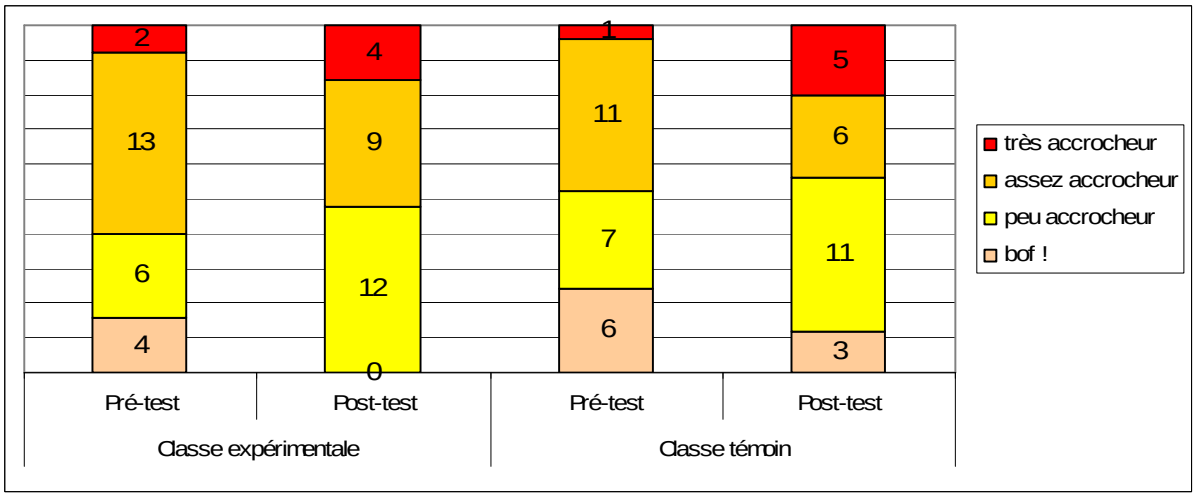

Figure 7-3 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des avis des élèves-juges pour les pré- et post-tests

Dans la classe expérimentale, 15 pré-tests (2 *très accrocheurs* et 13 *assez accrocheurs*) et 13 pré-tests (4 *très accrocheurs* et 9 *assez accrocheurs*) sont évalués positivement. Dans la classe témoin, 12 pré-tests (1 *très accrocheurs* et 11 *assez accrocheurs*) et 11 post-tests (5 *très accrocheurs* et 6 *assez accrocheurs*) sont évalués positivement. Ainsi, dans les deux classes moins de textes sont évalués positivement en fin d'année qu'en début d'année. Des avis négatifs sont attribués à 10 pré-tests (6 *peu accrocheurs* et 4 « *bof* ! ») et 12 post-tests (12 *peu accrocheurs* et 0« *bof* ! ») de la classe expérimentale. Dans la classe témoin, 13 textes (7 *peu accrocheurs* et 6 « *bof* ! ») sont évalués négativement en début d'année contre 14 en fin d'année (11 *peu accrocheurs* et 3 « *bof* ! »).

Par ailleurs, dans la classe expérimentale, 13 pré- et post-tests ont été sanctionnés du même avis. Il y en a 10 dans la classe témoin. Parmi ces textes, 8 pré- et post-tests de la classe expérimentale et 4 pré- et post-tests de la classe témoin ont obtenu le même avis positif ; 5 pré- et post-tests de la classe expérimentale et de 6 pré- et post-tests de la classe témoin ont obtenu le même avis négatif.

Autrement dit, la lecture des élèves-juges ne permet pas de conclure à une différence entre les deux classes.

7. 3. Comparaison des évaluations des enseignants et des élèves

Les évaluations demandées aux enseignantes et aux élèves ne sont pas les mêmes et sont alors difficilement comparables. Toutefois, nous croisons leurs regards afin de comparer les appréciations que les uns et les autres ont sur les pré- et post-tests.

7. 3. 1. Des avis convergents

Nous considérons comme textes évalués positivement par les enseignantes les textes qui ont obtenu une note supérieure ou égale à 10 et positivement par les élèves-juges ceux qui ont été jugés *très accrocheurs* et *assez accrocheurs*. Le tableau 7-3 présente le nombre de textes pour lesquels élèves et enseignantes ont des regards qui convergent. Ainsi, nous lisons que 42 textes, parmi les 100 textes du recueil de données, ont été évalués positivement par les enseignantes et les élèves.

Avis des élèves ⇨ Avis des enseignantes ⇓	Positif	Négatif
Positif	42	25
Négatif	9	24

Tableau 7-3 : Répartition des avis partagés entre enseignants et élèves-juges

Les évaluations des enseignantes et les avis des élèves convergent pour 66 tests (42 avis positifs et 24 avis négatifs) et divergent pour 34 tests (25 avis négatifs pour les élèves et positifs pour les enseignantes ; 9 avis positifs pour les élèves et négatifs pour les enseignantes).

Parmi les textes dont les avis convergent, nous pouvons signaler les deux textes produits par Cathy (T). Le pré-test a été évalué très négativement (jugé « bof » par les élèves et évalué 06/20 par les enseignantes) et le post-test très positivement (jugé « très accrocheur » par les élèves et évalué 14/20 par les enseignantes). De même, le post-test d'Inès (XP) a été évalué très positivement par les élèves et les enseignantes, la touche personnelle apportée par l'auteur ayant été appréciée.

7. 3. 2. Des avis divergents

Les évaluations de trois post-tests ont attiré notre attention. Il s'agit des textes d'Elisa (T), de Violaine (XP) et de Valérie (XP) qui n'ont pas obtenu les mêmes appréciations.

En effet, le texte d'Elisa a été évalué très positivement par les enseignantes qui lui ont attribué la note de 17/20 accompagnée de l'appréciation suivante :

> *Cavalier, mais efficace! La typologie de l'article n'est pas respectée, mais qu'importe, le style, le sens de la formule et l'enthousiasme contribuent à l'efficacité de ce devoir* (enseignante).

Pour les élèves, ce sens de la formule est qualifié de « phrase trop "commerciale" ». Les premières phrases du post-test d'Elisa sont les suivantes :

Vous jeunes lecteurs ! Vous en avez marre de lire des romans trop longs ! Marre de ne pas les comprendre. Vous êtes fatigués de lire des choses qui ne vous intéressent pas et qui vont jusqu'à vous ennuyer. Ne vous inquiétez pas, nous avons trouvé la solution (Elisa, T_post-test).

Alors que les enseignantes ont été sensibles à l'originalité de ce texte, les élèves n'ont pas apprécié une telle « interpellation directe du lecteur », comme ils l'ont exprimé dans leur appréciation.

Le texte produit par Valérie (XP) témoigne de cette même divergence d'interprétation : un texte apprécié par les enseignantes (16.5/20) mais non par les élèves (« peu accrocheur »), qui n'ont pas formulé d'interprétation. L'appréciation formulée par les enseignantes traduit l'équilibre entre les marques de la subjectivité et le respect des consignes d'écriture :

Devoir qui témoigne d'une excellente stratégie. La note maximale n'est pas atteinte parce qu'il manque des éléments essentiels à la composition d'une lettre (enseignante).

Quant au texte de Violaine, la note attribuée par les enseignante est de 06/20 parce que

Ce devoir n'est ni une lettre, ni un article, mais bien un résumé de la nouvelle avec quelques ébauches d'analyse. La rédaction est à reprendre (enseignante).

Pour les élèves, ce même texte est jugé « très accrocheur » présentant une

bonne argumentation (point fort, point faible) ; bon résumé du texte ; interprétation personnelle développée (élèves-juges)

Les enseignantes ont sanctionné l'absence de marque du genre et des imperfections syntaxiques du texte. Quant aux élèves, ils ont apprécié cette mise en tension entre les points positifs et les points négatifs qui se matérialisent dans les répétitions successives de la conjonction de coordination « mais » au fil du texte. Autrement dit, les élèves ont davantage été réceptifs à l'implication subjective de Violaine que les enseignantes.

Ces quelques différences d'évaluation des textes montrent qu'enseignantes et élèves n'ont pas toujours les mêmes représentations. Cette observation, qui mériterait des recherches plus poussées, indique un décalage entre les représentations des enseignantes et des élèves quant à l'expression de la subjectivité dans les productions.

Conclusion

Au terme de ces évaluations, nous avons pu croiser regards d'élèves, d'enseignants et de chercheur sur les mêmes productions d'apprenants. Nous avons cherché à savoir si les traces de l'implication énonciative et de l'implication subjective affective que nous avons repérées

dans les productions sont prises en compte dans l'évaluation des enseignants et si elles influencent l'appréciation des élèves.

Nous n'avons pu constater avec certitude qu'il y ait un lien entre la note attribuée aux textes par les enseignants et les choix de prise en charge énonciative ou l'investissement affectif. D'autres critères comme les critères de forme, de genre ou de respect de la consigne sont entrés en compte dans l'évaluation. Dans les appréciations, nous avons relevé quelques indices indiquant que les enseignantes ont été sensibles à l'implication du scripteur dans son texte. Mais ces indices sont insuffisants pour en déduire une influence sur l'évaluation.

Quant au croisement des regards entre enseignantes et élèves, nous avons pu dégager quelques traces tendant à indiquer que l'implication subjective de l'énonciateur n'est pas toujours perçue de le même manière par les deux groupes évaluateurs.

Chapitre 8
Les émotions suscitées par les écritures d'invention

Introduction

Au cours de ce chapitre, nous cherchons à savoir si les textes produits par les élèves des deux classes touchent leurs lecteurs. Ainsi, nous mettons à l'épreuve notre première hypothèse de recherche portant sur l'investissement personnel du scripteur dans son texte qui peut se traduire par l'expression d'une voix singulière propice à émouvoir son lecteur.

Pour savoir si les élèves de la classe expérimentale écrivent des textes qui touchent davantage leurs lecteurs, nous avons mis en place une procédure d'analyse utilisant la méthode des juges. Dans un premier temps, nous présentons cette procédure. Puis nous détaillons les premiers résultats de la lecture réalisée par les juges. Ensuite nous interprétons ces résultats en mettant en regard les résultats des lectures et les textes produits par les élèves. L'objectif est de savoir si un lien peut être établi entre les outils linguistiques utilisés et l'émotion suscitée.

8. 1. Présentation de la procédure d'analyse

Au cours de l'année, les élèves de la classe expérimentale ont écrit des textes qui suscitent des émotions chez leur lecteur. Nous cherchons à savoir si, à la fin de l'année, des lecteurs sont davantage touchés par les textes produits par les élèves de la classe expérimentale que ceux produits par les élèves de la classe témoin. Pour cela, nous avons utilisé la méthode des juges. Chaque texte a été proposé à six juges : trois élèves de seconde et trois employés de bibliothèque. Nous pensons que l'âge et le niveau d'étude peut constituer un facteur entrant en compte dans le ressenti émotionnel à la lecture d'un texte.

Dans cette sous-partie, nous présentons les consignes formulées pour ce recueil de données : celle de l'écriture des textes par les élèves ; celle de la lecture pour les juges. Nous commençons par présenter la consigne d'écriture donnée aux élèves pour produire ce texte destiné à être lu par des juges et les conditions de réalisation. Ensuite, nous précisons la

consigne donnée aux juges puis nous expliquons les choix opérés pour le questionnaire accompagnant les textes pour les lectures des juges.

8. 1. 1. La proposition d'écriture distribuée aux apprenants

Le texte a été produit après la lecture d'un extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu au cours de la séquence sur la découverte d'autrui placée en fin d'année. Le cadre du récit, le point de vue ainsi que la visée sont imposés : le récit se situe dans le hall de la gare du Nord à Paris ; le narrateur est une horloge surplombant la gare ; cette narration a une visée argumentative et le thème de la différence doit être abordé :

Il y a, dans le hall de la Gare du Nord, à Paris, une grande Horloge qui marque le temps tout en observant les milliers de voyageurs, à la fois si semblables et si différents, qui passent, se succèdent jour après jour, année après année. Ce témoin du temps et des hommes connaît bien des histoires qui unissent ou désunissent ces voyageurs. En adoptant le point de vue de l'Horloge, donnez-lui la parole et faites-lui raconter une des nombreuses « histoires » dont elle a été témoin.

Consigne 8-1: Consigne d'écriture pour l'écriture d'invention (Texte de l'Horloge)

Cette proposition d'écriture fait écho à une production réalisée en début d'année. En effet, au cours de la première séquence sur la poésie, les élèves avaient écrit un texte du point de vue d'un buffet, à la suite de la lecture d'un poème de Rimbaud. Les deux classes avaient eu la même correction de cet exercice insistant sur l'importance du point de vue et sur la différence entre émouvant et sensationnel puisque de nombreux élèves avaient produit un texte qui se voulait sensationnel alors que le poème se situe dans un registre intimiste.

Dans la formulation de la consigne 8-1, plusieurs procédés d'écriture sont utilisés pour induire la présence d'émotions dans la production : le rythme binaire (« à la fois si semblables et si différents », « jour après jour, année après année », « des histoires qui unissent ou désunissent ces voyageurs »), la personnification de l'horloge (« ce témoin », « connaît bien des histoires »). L'opposition entre l'union et la désunion peut être comprise au sens propre comme au sens figuré : dans le hall d'une gare, il peut s'agir d'une séparation lors d'un départ ou de retrouvailles lors d'une arrivée ; mais il peut aussi être question de la distance symbolique entre les hommes, distance établie par les différences multiples qui les séparent.

Les conditions d'écriture sont les mêmes dans les deux classes. Au cours d'une séance de deux heures, les élèves ont découvert l'extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu. Il s'agit de la lettre XXX dans laquelle Rica raconte à Ibben combien son apparence le place au centre de la curiosité des Parisiens. L'objectif de la lecture analytique de cette lettre est d'interpréter la critique de l'ignorance de la société parisienne qui juge sur les apparences.

Dans la classe expérimentale, l'écriture du récit a quelque peu été perturbée par un exercice de sécurité incendie imprévu. Les élèves ont dû quitter la classe un quart d'heure avant la fin du cours. Le temps de récréation qui a suivi a été utilisé pour terminer le travail. Ainsi, les élèves des deux classes ont bien disposé du même temps d'écriture pour réaliser l'exercice.

Nous avons aussi pu relever des attitudes de scripteurs différentes dans les deux classes. Dans la classe témoin, les élèves ont rédigé leur texte avec sérieux, adoptant une attitude très scolaire. Dans la classe expérimentale, les élèves ont montré davantage de plaisir à écrire. D'ailleurs, quand a sonné l'alarme incendie, ces élèves ont refusé, dans un premier temps, de sortir et « de laisser leurs histoires », comme elles l'ont exprimé. Hors de la classe, elles n'avaient qu'une hâte : « retourner à leurs histoires ». Autrement dit, nous ne pouvons dire si les élèves de la classe expérimentale ont eu davantage de plaisir à écrire ce récit mais elles en ont davantage manifesté. Nous pouvons aussi lire dans cette attitude une marque d'investissement dans l'écriture.

En vue de la lecture des juges, les textes produits ont été rendus anonymes et dactylographiés. Nous avons corrigé l'orthographe ainsi que les erreurs de syntaxe qui nous paraissaient gêner la compréhension. Aucun indice sur les textes distribués ne permet d'identifier les élèves ou la classe. La lecture de ces textes ainsi que les résultats des lectures des juges sont proposés dans les annexes du chapitre 8.

8. 1. 2. Les groupes de juges

Nous avons envisagé dès le départ de proposer la lecture des textes produits par les élèves de l'expérimentation à d'autres élèves d'une classe de 2nde du même lycée. Nous nous sommes rapidement rendu compte que les élèves-lecteurs apprécient dans les textes les scénarios stéréotypés et que les textes utilisant un vocabulaire ou des constructions syntaxiques recherchées posent des problèmes de compréhension. Ces deux raisons expliquent pourquoi nous avons décidé de proposer la lecture du corpus des écritures d'invention à des lecteurs adultes en plus des trois lycéens.

Nous nous sommes interrogée sur le choix des juges adultes. Comme nous avions demandé à des enseignantes d'évaluer les pré- et post-tests, nous avons envisagé demander à ces mêmes enseignantes de lire les textes des élèves. Or, voulant saisir sur le vif des impressions de lecture centrées sur le ressenti émotionnel, nous avons pensé que les habitudes de lecture-correction des copies d'élèves pourraient faire écran à la lecture-émotion que nous recherchions. Nous avons donc proposé à quatre employés de bibliothèque et à une

documentaliste de CDI en collège de participer à l'expérimentation. Dans leurs emplois, ces cinq professionnels de la lecture côtoient fréquemment des jeunes (de 11 à 17 ans environ).

Pour les deux groupes de juges, nous avons distribué les textes anonymes de façon aléatoire. Nous avons expliqué oralement la proposition d'écriture donnée aux scripteurs, à savoir que le récit a pour cadre la gare du Nord à Paris, que le narrateur est l'horloge de cette même gare, et que l'objectif du récit est de parler de la différence entre les hommes. Puis nous avons lu avec eux le questionnaire, reprenant chacune des questions. Nous avons insisté sur le fait que nous recherchons leurs premières réactions à la lecture des textes et que nous nous intéressons surtout à leur ressenti de lecteur. Nous avons informé ces derniers que les textes avaient été écrits par des élèves de lycée, sans préciser le niveau.

La lecture de ces textes a enthousiasmé nos deux groupes de lecteurs. En effet, les uns et les autres ont été flattés que leur avis sur des productions de camarades ou de jeunes nous intéresse. De plus, les lecteurs adultes se sont dits heureux de découvrir des productions de lycéens et de voir que ces derniers écrivent des textes qu'ils ont trouvés intéressants et « beaux ».

Les deux groupes de juges n'ont pas lu les textes dans les mêmes conditions. Le groupe de 18 élèves de 2nde a réalisé la lecture en classe. Nous avons distribué les textes les uns après les autres. Quand un élève avait fini la lecture d'un texte, il en demandait un autre. Ainsi, chaque élève a lu à son rythme. Pour cette raison, certains élèves ont pu lire davantage de textes que d'autres. En moyenne, chaque élève a lu 8,3 textes (de 6 à 11)[14]. L'ensemble des consignes de lecture ont été lues avant de commencer l'évaluation.

Quand nous avons rencontré individuellement les lecteurs adultes, nous leur avons présenté les textes et la consigne, comme cela a été fait avec les élèves. Nous avons confié 25 textes à quatre lecteurs et 50 textes à une lectrice, qui avait envie de découvrir la totalité des textes. Chaque lecteur a lu les textes à son rythme. Nous les avons rencontrés à nouveau, une fois les lectures terminées.

Les textes ont été distribués après avoir été mélangés les uns aux autres. Il est possible que l'ordre dans lequel les textes ont été lus, aussi bien pour le groupe de lycéens que pour le groupe d'adulte, ait eu une influence sur l'évaluation des textes. C'est pour cette raison que nous avons multiplié le nombre de lectures et que l'ordre a vraiment été établi au hasard. Les lecteurs adultes se sont d'ailleurs demandé si le moment choisi pour lire un texte ainsi que l'ordre de lecture ont pu influencer leur lecture. Deux lectrices ont voulu reprendre leurs

[14] Un élève a lu 11 textes ; 1 élève a lu 10 textes ; 6 élèves ont lu 9 textes ; 6 élèves ont lu 8 textes ; 3 élèves ont lu 7 textes et un élève a lu 6 textes.

réponses avant de nous rendre les textes. Mais contrairement à ce qu'elles avaient pensé, elles n'ont pas eu envie de modifier leurs réponses.

8. 1. 3. Le questionnaire d'appréciation des textes

Chaque texte est accompagné d'un même questionnaire. Nous avons formulé une série de six questions pour lesquelles les juges doivent choisir entre plusieurs réponses possibles (questions à choix multiple). La consigne générale donnée aux juges est de lire le texte puis de choisir la réponse qui correspond le mieux à leur appréciation. Nous avons précisé en début de questionnaire : *Voici quelques questions pour lesquelles vous devez cocher la case qui correspond le mieux à votre avis personnel. Vous ne devez cocher qu'une seule case.*

Par ce questionnaire, nous cherchons à capter les premières impressions de lecture des juges afin de savoir si les textes produits par les élèves des deux classes ont suscité une émotion. Un exemplaire du questionnaire d'évaluation des textes est mis à disposition du lecteur dans les annexes du chapitre 7. Dans cette section, nous présentons les choix opérés pour les questions posées. Nous n'introduisons pas les questions dans l'ordre du questionnaire mais dans un ordre thématique.

Les questions 1, 2 et 4 sont liées aux émotions suscitées par la lecture du texte. La première question porte sur l'histoire racontée :

1. J'ai trouvé l'histoire racontée
☐ Captivante
☐ Divertissante
☐ Intéressante
☐ Ennuyante

Question 1 du questionnaire de lecture distribué aux juges

Les quatre adjectifs proposés dans la question 1 hiérarchisent de façon décroissante l'intérêt que le lecteur peut trouver à ce qui est raconté. Les adjectifs choisis sont liés à un ressenti émotionnel.

La seconde question est centrée sur le ressenti personnel du lecteur, suite à l'impression générale générée par la première lecture.

2. À la lecture du texte, je me suis senti(e)
☐ Vraiment touché(e)
☐ Un peu touché(e)
☐ Pas vraiment touché(e)
☐ Pas du tout touché(e)

Question 2 du questionnaire de lecture distribué aux juges

Cette question 2 est directement liée à l'émotion suscitée par le texte. De plus, elle concerne l'objectif d'écriture de textes pour les élèves de la classe expérimentale, au cours de l'expérimentation didactique menée sur l'année scolaire.

La quatrième question est davantage liée aux émotions exprimées par le texte. En effet, nous demandons aux juges s'ils ont trouvé le texte attachant ou non :

4. Je trouve ce texte
☐ Vraiment très attachant
☐ Assez attachant
☐ Pas vraiment attachant
☐ Pas du tout attachant

Question 4 du questionnaire de lecture distribué aux juges

Le lien affectif qui lie le lecteur au texte est plus flou et renvoie à d'autres manifestations de l'émotion. Nous pouvons, entre autres, penser qu'un texte parlant d'émotion est un texte qui peut être attachant.

La cinquième question est en lien avec les émotions personnelles du lecteur. Une émotion de lecture peut être en lien avec une émotion personnelle, c'est-à-dire renvoyer à la propre expérience émotionnelle du lecteur.

5. La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel
☐ Oui
☐ Non
Si vous avez répondu oui, ce souvenir était-il :
☐ Un bon souvenir
☐ Un mauvais souvenir

Question 5 du questionnaire de lecture distribué aux juges

La dernière question est une question conclusive, demandant aux juges s'ils ont apprécié la lecture de ce texte. Placer cette question à la fin du questionnaire invite les juges à prendre en compte l'ensemble des critères mentionnés pour répondre. Nous avons formulé ainsi cette sixième question :

6. Avez-vous apprécié la lecture de ce texte ?
☐ Oui, beaucoup
☐ Oui, un peu
☐ Non, pas vraiment
☐ Non, pas du tout

Question 6 du questionnaire de lecture distribué aux juges

La question 3 ne renvoie pas directement aux critères émotionnels. Nous demandons aux juges s'ils reconnaissent des qualités stylistiques au texte lu.

3. Je vois dans ce texte
☐ De nombreuses qualités de style
☐ Quelques qualités de style
☐ Peu de qualités de style
☐ Aucune qualité de style

Question 3 du questionnaire de lecture distribué aux juges

Nous avons vu, au chapitre 2, que les qualités de style d'un texte sont liées à son caractère littéraire et qu'elles peuvent participer à l'émergence d'une émotion chez le lecteur. Poser cette question aux juges permet d'approfondir le lien entre émotion et style dans un texte.

En fin de questionnaire, un espace de discussion est ouvert (« J'aimerais ajouter quelque chose sur ce texte »). Les juges peuvent ainsi faire part d'un aspect particulier du texte qui les a marqués ou exprimer ce que bon leur semble sur le texte en dehors du cadre du questionnaire.

8. 2. Les textes produits par les élèves de la classe expérimentale suscitent-ils davantage d'émotions que ceux de la classe témoin ?

Nous analysons les avis des lecteurs sur les productions des élèves des deux classes pour chacune des questions posées. Nous avons distingué les avis des lecteurs-jeunes et les avis des lecteurs-adultes afin de voir s'il y a des différences d'appréciations entre ces deux catégories de lecteurs. Nous avons choisi deux types de traitement des réponses.

Le premier est la classification : pour déterminer comment chaque groupe-juge évalue le texte, nous avons départagé les trois réponses en choisissant la réponse la plus fréquente. Par exemple, quand, pour un même texte, deux juges ont estimé que le texte présente de nombreuses qualités de style et qu'un seul juge a pensé qu'il en contient peu, nous avons retenu la réponse « De nombreuses qualités de style ». Quand cela n'a pas été possible, car les trois avis différaient, nous avons qualifié le texte d'inclassable.

De plus, nous regroupons les réponses positives (« vraiment touché » et « un peu touché », par exemple) et les réponses négatives (« pas vraiment touché » et « pas du tout touché », par exemple). Ainsi, nous avons pu classer les textes selon qu'ils suscitent une émotion ou non (question 2) ou bien selon que des qualités de style leur sont reconnues ou non (question 3).

Pour affiner cette répartition, nous faisons correspondre les réponses à un score allant de 0 (le moins) à 3 (le plus), utilisant une méthode de la pondération. Il s'agit du second traitement des réponses qui consiste à attribuer une pondération à chacune des réponses, de 0 à 3 points, et d'additionner les différentes réponses afin de comparer les scores obtenus par chacun des textes ou chacune des classes.

Comme trois juges-jeunes et trois juges-adultes ont été interrogés pour chaque texte, nous pouvons présenter les résultats sous forme d'un tableau à double entrée rendant compte de l'avis général des juges.

8. 2. 1. Comment les lecteurs ont-ils trouvé l'histoire ?

La première question vise à saisir sur le vif la réaction des lecteurs après la lecture du texte. Il est demandé s'ils trouvent le texte *captivant*, *divertissant*, *intéressant* ou bien *ennuyant*. Le tableau 8-1 récapitule les résultats obtenus pour chacun des textes. À la vertical sont reportés les avis des juges élèves et à l'horizontal les avis des juges adultes. Ainsi, nous pouvons mettre en évidence les avis divergents ou convergents des deux groupes juges. Par exemple, le texte d'Annabelle (classe expérimentale) a été évalué *captivant* par les deux groupes juges et le texte d'Alexia (classe expérimentale) a été évalué *intéressant* par les juges-jeunes et *captivant* par les juges-adultes.

Jeunes ⇨ Adultes ⇓	Captivant	Divertissant	Intéressant	Ennuyant	Inclassable	Total groupe adultes
Captivant	XP : Annabelle T : Betty		XP : Alexia, Bénédicte, Vanessa T : Virginia			**XP : 4** **T : 2**
Divertissant	XP : Delphine	XP : Paola T : Patricia, Solange	XP : Florence		XP : Isabelle, Sandrine	**XP : 5** **T : 2**
Intéressant	XP : Maude, Séverine, Suzie T : Cathy, Doriane, Rachel, Samantha		XP : Daphné, Pauline, Perrine, Valérie, Zoé T : Clarisse, Corine, Elisa, Fanny, Juliette, Marine, Nathalie		XP : Carole, Ludivine, Mathilde T : Gaëlle	**XP : 11** **T : 12**
Ennuyant	XP : Carine	T : Tessa	T : Christelle, Véronique	XP : Ophélie	T : Anita, Lisa, Nadège	**XP : 2** **T : 6**
Inclassable	XP : Inès, Violaine T Gladys				XP : Brigitte T : Célia, Marion	**XP : 3** **T : 3**
Total groupe jeunes	**XP : 8** **T : 6**	**XP : 1** **T : 3**	**XP : 9** **T : 10**	**XP : 1** **T : 0**	**XP : 6** **T : 6**	**XP : 25** **T : 25**

Tableau 8-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 1

Dans le tableau 8-1, nous lisons que les deux groupes juges ont qualifié 21 textes du même adjectif, soit un peu moins de la moitié du total des textes distribués. De plus, les deux groupes ont partagé le plus d'avis commun pour le qualificatif *intéressant*. Par ailleurs, trois textes de chaque classe ont reçu des avis très divers par les lecteurs adultes. Le double de textes (six de chaque classe) sont qualifiés d'inclassables pour les lectures des lycéens.

Les différences entre les deux classes ne sont pas très marquées. Toutefois, nous remarquons une différence entre les avis des juges élèves et des juges adultes. En effet, les juges adultes ont trouvé davantage de textes de la classe expérimentale *captivants* (4 textes) que ceux de la classe témoin (2 textes) et inversement moins de textes *ennuyants* (2 textes de la classe expérimentale, 6 textes de la classe témoin). Les juges-jeunes n'ont trouvé qu'un seul texte *ennuyant*, jugé de la même manière par les lecteurs-adultes.

Le calcul des scores obtenus pour l'ensemble des textes produits par chacune des deux classes nous apprend que les juges-jeunes ont accordé sensiblement les mêmes points aux textes produits par les deux classes (128 points pour les textes produits par les élèves de la classe expérimentale contre 131 points pour les textes produits par les élèves de la classe témoin). Par contre, les juges-adultes ont trouvé davantage d'intérêt aux textes de la classe expérimentale auxquels ils ont accordé 105 points, et 74 points aux textes des élèves de la classe témoin, soit une différence de 31 points. Autrement dit, nous remarquons une différence plus importante dans l'appréciation des textes des deux classes chez les lecteurs-adultes. Pour ces derniers, les textes produits par les élèves de la classe expérimentale ont suscité davantage d'intérêt que ceux produits par les élèves de la classe témoin.

8. 2. 2. La lecture a-telle été appréciée ?

Nous avons demandé aux juges lisant les productions des élèves s'ils ont apprécié la lecture (question 6). Nous présentons comme précédemment les résultats sous forme d'un tableau à double entrée (tableau 8-2).

Jeunes ⇨ **Adultes ⇓**	**La lecture est appréciée**	**La lecture n'est pas appréciée**	**Total groupe adultes**
La lecture est appréciée	XP : Alexia, Annabelle, Bénédicte, Brigitte, Carole, Daphné, Delphine, Florence, Inès, Isabelle, Ludivine, Mathilde, Maude, Paola, Pauline, Perrine, Séverine, Suzie, Valérie, Vanessa, Violaine, Zoé T : Betty, Cathy, Célia, Clarisse, Corine, Doriane, Fanny, Gladys, Juliette, Marina, Marion, Nathalie, Patricia, Rachel, Samantha, Solange, Virginia	XP : Sandrine T : Gaëlle	**XP : 23** **T : 18**
La lecture n'est pas appréciée	XP : Carine T : Anita, Elisa, Lisa, Nadège, Tessa, Véronique	XP : Ophélie T : Christelle	**XP : 2** **T : 7**
Total groupe jeunes	**XP : 23** **T : 23**	**XP : 2** **T : 2**	

Tableau 8-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question, la lecture du texte est/n'est pas appréciée

Dans un premier temps, nous remarquons qu'adultes et jeunes ont émis le même avis pour 41 textes sur 50 (soit à 82%). Les adultes et les jeunes ont apprécié respectivement 23 textes de la classe expérimentale, avec un seul désaccord entre les textes de Carine (apprécié

par les juges-jeunes) et de Sandrine (apprécié par les juges-adultes). De même, les deux groupes n'ont pas apprécié les textes d'Ophélie (XP) et de Christelle (T). Par contre, les juges adultes ont apprécié moins de textes de la classe témoin puisqu'ils ont évalué 6 textes négativement et un seul dans la classe expérimentale. Ainsi, les juges-jeunes ont apprécié 23 textes des deux classes alors que les juges-adultes ont apprécié 23 textes de la classe expérimentale et 18 textes de la classe témoin. Il apparait donc que les textes de la classe expérimentale ont été lus avec davantage de plaisir que ceux de la classe témoin. D'ailleurs, le calcul des scores nous apprend que les textes de la classe expérimentale cumulent un total de 332 point contre 301 dans la classe témoin. Ainsi, la lecture des textes des élèves de la classe expérimentale obtient un score légèrement supérieur dans l'appréciation positive.

Les réponses aux autres questions nous permettent d'apporter quelques précisions quant à l'origine de cette avance : est-ce lié aux émotions suscitées ? Au style reconnu dans le texte ? Aux émotions personnelles suscitées par la lecture des textes ?

8. 2. 3. Le lecteur est-il touché par le texte ?

Nous nous demandons si l'appréciation de la lecture est liée à l'émotion suscitée par le texte. Pour cela, nous regardons les résultats de la question 2 demandant aux juges s'ils ont été touchés ou non par le texte.

Jeunes ⇨ **Adultes ⇓**	**Le lecteur est touché par le texte**	**Le lecteur n'est pas touché par le texte**	**Total groupe adultes**
Le lecteur est touché par le texte	XP : Alexia, Annabelle, Bénédicte, Carole, Daphné, Delphine, Isabelle, Ludivine, Mathilde, Maude, Pauline, Perrine, Séverine, Suzie, Valérie, Vanessa, Violaine, Zoé T : Betty, Cathy, Corine, Doriane, Gladys, Juliette, Marina, Marion, Rachel, Samantha, Solange, Virginia	XP : Brigitte, Florence, Sandrine T : Clarisse, Fanny, Gaëlle, Nathalie	Classe XP : **21** Classe T : **16**
Le lecteur n'est pas touché par le texte	XP : Carine, Inès, Paola T : Anita, Célia, Elisa, Lisa, Nadège, Patricia, Tessa, Véronique	XP : Ophélie T : Christelle	Classe XP : **4** Classe T : **9**
Total groupe jeunes	Classe XP : **21** Classe T : **20**	Classe XP : **4** Classe T : **5**	

Tableau 8-3 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 2, « à la lecture de ce texte je me suis senti(e)... »

Pour la majorité des textes, les deux groupes de juges ont la même appréciation. Chacun des deux groupes n'a pas été touché par 4 textes de la classe expérimentale, avec un accord pour seulement un texte, celui d'Ophélie. Par contre, 9 textes produits par des élèves de la classe témoin n'ont pas touché les adultes et 5 textes de cette classe n'ont pas touché les juges-jeunes.

Plusieurs textes ayant été appréciés (question 6) n'ont pas touché leur lecteur. Ainsi, les textes de Brigitte (XP), Florence (XP), Clarisse (T), Fanny (T) et Nathalie (T) ont été appréciés par les juges-jeunes sans que ces derniers ne se soient sentis touchés par la lecture. De même, les textes d'Inès (XP), Paola (XP), Célia (T), Marina (T) et Patricia (T) ont été appréciés par les juges-adultes mais n'ont pas touché ces derniers. Par contre, les textes d'Ophélie (XP) et de Christelle (T) qui n'avaient pas été appréciés par les deux groupes de juges n'ont pas touché l'ensemble de leurs lecteurs. Ainsi, mis à part les textes signalés, lecture appréciée et lecture touchante correspondent.

Un calcul des scores permet de préciser ces résultats. Les juges-jeunes ne se sont pas sentis plus touchés que les juges-adultes par les textes de la classe expérimentale puisque les scores pour cette classe sont quasiment identiques pour les deux groupes de juges (148 points contre 147). Par contre, les juges-élèves ont été davantage touchés par les textes de la classe témoin (155 points) que ceux de la classe expérimentale (148 points), soit une différence

assez restreinte de 7 points. Quant aux juges-adultes, ils se sont sentis plus touchés par les textes de la classe expérimentale (148 points) que ceux de la classe témoin (123 points).

	Juges jeunes	**Juges adultes**
Textes de la classe expérimentale	148	147
Textes de la classe témoin	155	123

Tableau 8-4 : Répartition des scores attribués par groupes de juges et selon les classes pour la question 2

Deux différences de score sont à commenter. La première porte sur l'écart de 32 points entre l'appréciation des juges-jeunes et des juges-adultes des textes de la classe témoin. La deuxième différence est celle de 25 points entre l'appréciation des textes de la classe expérimentale et des textes de la classe témoin par les juges-adultes. Dans l'approfondissement des analyses, nous nous demandons si les procédés d'écriture employés par les élèves de la classe expérimentale peuvent expliquer que des lecteurs adultes se sentent davantage touchés que de jeunes lecteurs par ces textes. Inversement, les procédés d'écriture des élèves de la classe témoin, sans doute plus proches de leurs habitudes d'écriture, seraient plus familiers aux jeunes lecteurs et les toucheraient davantage.

8. 2. 4. Les textes sont-ils attachants ?

La question 4 demandait aux juges s'ils trouvaient le texte attachant, renvoyant alors à un lien affectif qu'ils auraient noué avec le texte.

Jeunes ⇨ **Adultes ⇓**	**Le lecteur a trouvé le texte attachant.**	**Le lecteur n'a pas trouvé le texte attachant.**	**Total groupe adultes**
Le lecteur a trouvé le texte attachant	XP : Alexia, Annabelle, Bénédicte, Delphine, Isabelle, Ludivine, Mathilde, Maude, Pauline, Perrine, Suzie, Valérie, Vanessa, Violaine, Zoé T : Betty, Cathy, Corine, Gladys, Juliette, Marina, Nathalie, Patricia, Rachel, Samantha, Solange, Virginia	XP : Brigitte, Daphné, Florence, Sandrine T : Fanny, Gaëlle, Marion	Classe XP : **19** Classe T : **15**
Le lecteur n'a pas trouvé le texte attachant	XP : Carine, Carole, Inès, Paola, Séverine T : Célia, Doriane, Elisa, Lisa, Nadège, Tessa,	XP : Ophélie T : Anita, Christelle, Véronique	Classe XP : **6** Classe T : **9**
Inclassables	T : Clarisse[15]		Classe T : **1**
Total groupe jeunes	Classe XP : **20** Classe T : **19**	Classe XP : **5** Classe T : **6**	

Tableau 8-5: Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 4, « je trouve ce texte attachant ou non »

Les deux groupes jugent *touchants* davantage de textes écrits par les élèves de la classe expérimentale. Les juges-jeunes estiment *touchants* 20 d'entre eux, et 19 de la classe témoin. Les juges-adultes ont signalé 19 textes de la classe expérimentale et 15 de la classe témoin. Le total des scores obtenus pour cette question montre un avantage de 28 points pour les élèves de la classe expérimentale (XP = 295 ; T = 267).

Dans le tableau 8-6, les textes sont classés en fonction des scores calculés à partir des réponses des différents lecteurs. Nous prenons en compte le total des scores sans distinguer lecture par les lycéens et lecture par les adultes. Sur la première ligne est reporté le score obtenu, c'est-à-dire le total des points attribués par les différentes lectures, puis sur la ligne suivante le nom des élèves de la classe témoin dont le texte a obtenu ce score. Nous proposons la même présentation pour les élèves de la classe expérimentale à la ligne suivante. Dans la première partie du tableau, les scores vont de 3 points à 11 points. Dans la seconde partie du tableau, nous avons regroupé les scores compris entre 12 points et 17 points. Ainsi, nous pouvons lire que le texte d'Ophélie, élève de la classe expérimentale, a obtenu un score de 7 points.

[15] L'absence de réponse d'un juge adulte ne nous a pas permis de départager les réponses des deux autres juges. Pour cette raison, nous préférons classer séparément le texte de Clarisse, jugé touchant par les élèves.

Score obtenu	3	7	8	9	10	11
Classe expérimentale		Ophélie Sandrine	Brigitte	Carine	Daphné Florence	Carole Delphine Inès Isabelle Ludivine
Classe témoin	Christelle	Anita Fanny Tessa		Clarisse Elisa Gaëlle Lisa Nadège Véronique	Célia	Marion
Score obtenu	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**
Classe expérimentale	Mathilde Paola Pauline Perrine Séverine Violaine	Zoé	Alexia Valérie Vanessa	Maude Suzie	Annabelle	Bénédicte
Classe témoin	Doriane Nathalie Patricia Samantha Virginia	Cathy Gladys Juliette Marina Rachel	Betty Corine		Solange	

Tableau 8-6 : Classes expérimentale et témoin : Scores attribués par les deux groupes de juges à chaque texte pour la question 4

Cette répartition permet de voir que 4 textes de la classe expérimentale et 10 textes de la classe témoin ont obtenu un score inférieur ou égal à 9. De même, 14 textes de la classe expérimentale et 12 textes de la classe témoin ont un score compris entre 10 et 13. Enfin, 7 textes de la classe expérimentale et 3 textes de la classe témoin atteignent un score compris entre 14 et 17. Autrement dit, nous constatons que dans l'ensemble, les textes produits par les élèves de la classe expérimentale ont obtenu des scores plus élevés que ceux produits par les élèves de la classe témoin. Ainsi, les résultats obtenus montrent que les textes produits par les élèves de la classe expérimentale ont été jugés dans l'ensemble plus attachants que ceux de la classe témoin.

8. 2. 5. Les textes sont-ils écrits avec style ?

La question 3 demandait aux juges s'ils avaient trouvé des qualités de styles aux textes lus. La question du style est une question qui dépend en partie de la subjectivité du lecteur et

qui renvoie aux procédés d'écriture utilisés par les scripteurs. Nous présentons à nouveau les résultats sous forme de tableau.

Jeunes ⇨ **Adultes ⇓**	**Le lecteur reconnaît des qualités de style au texte lu**	**Le lecteur ne reconnaît pas de qualités de style au texte lu**	**Total groupe adultes**
Le lecteur reconnaît des qualités de style au texte lu	XP : Alexia, Annabelle, Bénédicte, Brigitte, Daphné, Delphine, Florence, Isabelle, Mathilde, Maude, Paola, Pauline, Perrine, Suzie, Valérie, Vanessa, Violaine, Zoé T : Betty, Cathy, Clarisse, Gladys, Juliette, Nathalie, Patricia, Samantha, Solange, Virginia	XP : Sandrine T : Gaëlle, Marion	Classe XP : **19** Classe T : **12**
Le lecteur ne reconnaît pas de qualités de style au texte lu	XP : Carine, Carole, Inès, Ludivine, Séverine T : Célia, Christelle, Corine, Doriane, Elisa, Fanny, Lisa, Marina, Nadège, Rachel, Tessa	XP : Ophélie T : Anita, Véronique	Classe XP : **6** Classe T : **13**
Total groupe jeunes	Classe XP : **23** Classe T : **21**	Classe XP : **2** Classe T : **4**	

Tableau 8-7 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 3, les qualités de style des textes

Les juges-élèves ont estimé que 23 textes de la classe expérimentale ont des qualités de style contre 21 de la classe témoin. Les juges-adultes ont trouvé des qualités de style dans 21 textes de la classe expérimentale et dans 16 textes de la classe témoin. Pour les deux groupes de juges, les textes de la classe expérimentale présentent davantage de qualités de style que ceux de la classe témoin.

Ces résultats sont comparés avec ceux de la question 2 demandant aux lecteurs s'ils ont été touchés par la lecture. Les deux groupes de juges ont reconnu des qualités de style aux textes de Brigitte (XP), Florence (XP), Paola (XP), Clarisse (T), Nathalie(T) et Patricia (T). Or, les textes de Brigitte (XP), Florence (XP), Clarisse (T) et Nathalie (T) n'ont pas touché les juges-jeunes et les textes de Paola (XP) et de Patricia (T) n'ont pas touché les juges-adultes. De même, les textes de Carole (XP), Ludivine (XP), Séverine (XP), Corine(T), Doriane (T), Marina(T) et Rachel (T) ont touché les deux groupes de lecteurs mais seuls les juges-jeunes leur ont reconnu des qualités de style. Par ailleurs, le texte de Marion (T) ne présente pas de qualités de style pour les juges-jeunes, alors que ces derniers l'ont aussi trouvé touchant[16].

[16] Pour le texte de Marion, nous signalons certaines particularités dans son élaboration car ce texte est constitué de reprises intertextuelles de textes littéraires étudiés au cours de l'année, sans que celles-ci soient signalées. Ainsi, la citation « Vous avez l'air bien Persan » est un extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu ; les

Ainsi, mis à part les 13 textes signalés, les données présentées tendent à montrer une corrélation entre les critères « le texte est touchant » et « le texte présente des qualités de style ».

Par ailleurs, les juges-jeunes semblent accorder plus facilement des qualités de style aux textes que les lecteurs-adultes. Toutefois, le calcul des scores obtenus permet de nuancer cette observation. En effet, en additionnant les différents scores obtenus selon la méthode expliquée, nous obtenons un résultat de 152 points accordés par les juges-adultes aux textes produits par les élèves de la classe expérimentale, soit 9 points en moins que les juges-jeunes, et 5 en moins que ceux accordés par les juges-jeunes pour la classe témoin. Le tableau 8-8 récapitule les scores obtenus pour les qualités de style.

	Juges jeunes	**Juges adultes**	**TOTAUX**
Textes de la classe expérimentale	161	152	313
Textes de la classe témoin	157	119	276

Tableau 8-8 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des scores attribués par les deux groupes de juges pour la question 3

Les juges-jeunes ont accordé sensiblement le même nombre de points aux textes produits dans les deux classes. L'écart de points accordés par les juges-jeunes et juges-adultes aux textes de la classe expérimentale est assez réduit puisqu'il est de 9 points, soit respectivement 161 points contre 152. Par contre, le total de points relativement bas attribués aux textes de la classe témoin par les adultes est à commenter. En effet, les juges-adultes ont considéré que les textes produits par les élèves de la classe témoin présentaient beaucoup moins de qualités de style que ceux de la classe expérimentale. De plus, les juges-adultes ont attribué moins de qualités de style à ces textes que les juges-élèves.

Si nous précisions la répartition des textes selon les scores obtenus comme nous l'avons fait pour la question précédente, nous observons une forte répartition entre 10 et 13 assez proche dans les deux classes. Par contre, dans la classe témoin, il y a davantage de notes en dessous de ces scores moyens (7 dans la classe témoin, 2 dans la classe expérimentale), alors que dans la classe expérimentale, on trouve davantage de notes qui se situent au-dessus de cette moyenne (12 dans la classe expérimentale et 5 dans la classe témoin).

expressions « chaque instant le dévore », « elle le menace du doigt », « le temps est un joueur et qui gagne sans tricher » sont fortement inspirées du poème « L'Horloge » de Baudelaire, poème étudié en début d'année.

Score obtenu	7	8	9	10	11
Classe expérimentale	Ophélie		Sandrine	Brigitte Ludivine	Carine Inès Mathilde Perrine Zoé
Classe témoin	Christelle Fanny Tessa	Nadège	Doriane Lisa Véronique	Anita Gaëlle Gladys	Célia Corine Elisa Virginia

Score obtenu	12	13	14	15	16	17
Classe expérimentale	Carole Florence Isabelle Valérie	Daphné Delphine	Alexia Paola Pauline Violaine	Maude Séverine Suzie Vanessa	Annabelle Bénédicte	
Classe témoin	Clarisse Juliette Marion Patricia Rachel Samantha	Cathy Marina	Solange	Nathalie		Betty

Tableau 8-9 : Classes expérimentale et témoin : Scores attribués par les deux groupes de juges à chaque texte pour la question 3

Ainsi, les différents résultats présentés pour cette question 3 montrent que les lecteurs juges ont trouvé davantage de qualités de style aux textes produits par les élèves de la classe expérimentale que par ceux de la classe témoin.

8. 2. 6. Les textes ont-ils suscité des émotions personnelles ?

L'émotion suscitée peut être en lien avec le vécu du lecteur. C'est pour cette raison que nous avons soumis ce critère à l'évaluation des juges dans la question 5.

Les textes des élèves de la classe expérimentale ont suscité des souvenirs personnels à 32 reprises, répartis sur 17 textes ; ceux des élèves de la classe témoin sont au nombre de 28 pour 19 textes des élèves de classe témoin. Des 32 souvenirs évoqués par les textes produits par les élèves de la classe expérimentale, 11 sont de bons souvenirs, 17 de mauvais souvenirs, trois à la fois bons et mauvais et un non qualifié. Dans les textes de la classe témoin, 13 souvenirs sont qualifiés de bons et 13 autres de mauvais ; deux souvenirs ne sont pas qualifiés.

Il est difficile de conclure à un lien entre les appréciations des juges et le souvenir évoqué. Par exemple, les lecteurs, à qui les textes d'Anita (T), Doriane (T), Marion (T), Patricia (T), Isabelle (XP) et Zoé (XP) ont suscité un bon souvenir, ont jugé plus favorablement le texte que les autres lecteurs. Mais cela ne se vérifie pas pour tous les textes. Par exemple, le texte de Brigitte (XP) a été davantage apprécié par un lecteur qui n'avait pas pensé à un bon souvenir personnel. De même, le texte de Bénédicte (XP) qui a évoqué un bon souvenir et un mauvais souvenir reçoit six appréciations assez semblables. Les appréciations des différents lecteurs sont aussi proches pour les textes de Mathilde (XP), qui a évoqué deux bons souvenirs et deux mauvais souvenirs, ou de Marina (T), qui a évoqué un bon souvenir et trois mauvais. Autrement dit, si nous pensions pouvoir déduire, dans un premier temps, un lien entre le souvenir personnel évoqué et l'appréciation du texte, il semblerait impossible de généraliser cette remarque.

Conclusion partielle

L'ensemble des résultats des lectures des juges montre que davantage de textes produits par les élèves de la classe expérimentale ont touché leur lecteur et présentent des qualités de style. De plus, les juges-adultes ont été davantage sensibles aux textes produits par les élèves de la classe expérimentale que les juges-jeunes. Ces résultats concourent à fournir des arguments en faveur de notre hypothèse didactique : écrire des textes qui suscitent des émotions peut s'apprendre.

8. 3. Les compétences linguistiques des apprenants pour susciter des émotions

Nous cherchons à interpréter les résultats des juges en regardant le fonctionnement des textes produits par les élèves. Les données obtenues nous permettent de savoir si les élèves des deux classes ont développé des compétences linguistiques différentes ou non et si un lien peut être établi entre ces compétences et les jugements.

Parmi les outils linguistiques propres à l'expression et à l'émergence des émotions, nous en avons retenu cinq (voir chapitres 2 et 3) :

- la topique du scénario ;
- l'expression des émotions (le vocabulaire des émotions) ;
- le registre éthique et l'éthos du narrateur ;
- la tension narrative dans les liages du signifié ;

- la fonction poétique (les liages du signifiant).

Chacun de ces éléments entre dans l'élaboration de l'émotion suscitée chez le lecteur, même s'ils n'en sont en aucun cas une condition nécessaire et suffisante, nous l'avons vu, notamment à propos de l'utilisation du lexique des émotions. Ces différents items peuvent être présents selon diverses implications ou se combiner entre eux. Nous cherchons à savoir quels items sont utilisés dans les textes des élèves afin de savoir quelles compétences linguistiques les apprenants ont mis en œuvre pour susciter une émotion et/ou de l'intérêt chez leur lecteur.

8. 3. 1. Les scénarios émotionnels

Tel que nous le présentons, le scénario correspond au thème du texte. Nous préférons parler de *scénario* car ce terme renvoie davantage au processus mis en place dans la narration que le terme *thème* qui ne renvoie qu'au propos. Le scénario occupe une place importante parmi les critères qui permettent de susciter l'émotion du lecteur. En effet, les textes qui émeuvent sont souvent construit autour de scénarios mettant en récit des situations propres à susciter une émotion forte comme, par exemple, l'abandon, la mort ou la séparation.

Nous regardons si le scénario entre dans les critères importants pour justifier qu'un texte suscite davantage d'émotions qu'un autre ou non. Le tableau 8-10 précise la répartition des textes en fonction des scénarios choisis. Nous classons les textes en utilisant les prénoms des auteurs. Les prénoms en gras sont ceux pour lesquels les textes ont suscité des émotions chez leurs lecteurs jeunes et adultes. Les prénoms en italiques désignent les auteurs des textes qui ont ému les adultes et non les jeunes. Les prénoms soulignés désignent les auteurs des textes qui ont touché les jeunes et non les adultes. Les deux noms encadrés sont ceux des auteurs des textes qui n'ont touché aucun des groupes juges.

Scénarios	Classe expérimentale	Classe témoin
Rencontre amoureuse	**Annabelle** ; Inès ; *Sandrine*	**Samantha**
Différence d'apparence	Ophélie ; **Violaine**	**Betty** ; Lisa ; *Gaëlle* ; **Marion** ; **Solange,** Patricia
Curiosité et rencontre avec un étranger	**Delphine** ; **Isabelle** ; Paola ; **Vanessa**	**Cathy** ; **Corine** ; Elisa ; Nadège ; *Nathalie*
Discrimination et cruauté envers des personnes démunies	**Maude** ; **Perrine**	*Clarisse* ; **Gladys** ; **Juliette**
Handicap	**Valérie** ; **Zoé**	*Fanny* ; **Rachel** ; Véronique
Relation parent / enfant	**Bénédicte** ; **Carole** ; **Daphné**	
Enfant en danger	**Ludivine**	**Virginia**
Enfant ou proche perdu dans la foule		Célia ; Christelle
Suicide	**Suzie**, Carine	
Echange, générosité entre deux personnes		**Doriane**
Récits d'expérience	**Alexia** ; *Brigitte* ; *Florence* ; **Mathilde** ; **Pauline** ; **Séverine**	Anita ; **Marina** ; Tessa

Tableau 8-10 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des *scenarios* choisis

La lecture du tableau 8-10 montre que le choix du thème ou du scénario n'est pas la condition déterminante pour toucher le lecteur : des textes qui abordent des thèmes identiques suscitent ou non une émotion. Les deux textes qui n'ont ému aucun des groupes de lecteurs n'illustrent pas le même thème. Pour d'autres scénarios, certains textes ont ému les deux groupes de lecteurs, quelques textes l'un ou l'autre des deux groupes de juges.

Par ailleurs, alors que la consigne demandait aux élèves de raconter une histoire pour montrer le traitement de la différence entre les hommes, 11 élèves des deux classes ont abordé le problème de la différence sans raconter une scène précise. Le récit est alors un récit d'expérience rendant compte des conclusions et des opinions du narrateur après de longues heures d'observation. Parmi ces 11 textes, deux de la classe témoin (textes d'Anita et de Tessa) sont jugés négativement par les adultes. Le texte de Brigitte (XP) est donné comme inclassable dans les deux groupes de juges, tout comme celui de Marion (T). Les élèves citées ont écrit un texte exprimant leur opinion et dénonçant la différence sans passer par le narratif.

Au cours de notre lecture-analyse des textes des élèves, nous avons pu remarquer que certains textes présentent des émotions inattendues ou surprenantes dans les scénarios. Nous avons relevé plusieurs incohérences dans les scénarios émotionnels dans 2 textes d'élèves de la classe expérimentale et dans 4 textes de la classe témoin :

– Dans la classe expérimentale, Ophélie et Ludivine ont produit de tels écarts. À la fin du texte, Ophélie a ajouté une phrase qui a suscité des commentaires de ses lecteurs. Cette phrase est la suivante : « Tous les gens se turent et le laissèrent passer, et ils s'enfuirent, une petite fille se mit à pleurer. » Comme le prouvent certains commentaires à la fin du questionnaire, les lecteurs se sont interrogés sur la présence des pleurs de la petite fille. Quant au texte de Ludivine, à la fin du récit, le narrateur passe d'une peur concrète pour une enfant à une peur superstitieuse qui peut surprendre le lecteur : « J'ai vraiment peur pour cette fillette d'à peine 10 ans. Depuis ce terrible jour, je n'ose plus regarder les gens car j'ai l'impression de porter la poisse. » D'ailleurs, un juge-jeune a ajouté le commentaire suivant : « on pourrait plus expliquer la suite des deux personnages, développer les sentiments de la petite fille ». Autrement dit, ce lecteur a perçu un manque de précision concernant les sentiments des personnages.
– Dans la classe témoin, 4 textes présentent des incohérences dans les scénarios émotionnels. Par exemple, Juliette écrit au sujet d'un jeune personnage noir qui a été agressé : « À son visage, je pourrais dire qu'il était mort de honte et qu'il aurait préféré rentrer sous terre ». Le narrateur introduit l'émotion de la honte alors que le lecteur peut s'attendre à la peur, comme le suggère l'ensemble du texte qui précède. De même, Nadège introduit deux propos contradictoires dans deux phrases successives :

> *J'aurais bien voulu la rassurer en lui disant que cela était normal que des personnes la regardaient et qu'il ne fallait prêter attention, mais le problème c'est qu'il me manquait la parole. Cette femme comme rassurée de ce qui venait de se passer, sécha ses larmes et reprit vite sa route, sans faire attention des critiques qu'elles soient bonnes ou mauvaises, et depuis jamais plus je ne la revis* (Nadège, classe témoin).

Deux questions se posent : Comment cette femme a-t-elle pu se sentir rassurée alors que son seul recours apparent est le narrateur qui avoue son impuissance ? Est-ce que les larmes sont la manifestation émotionnelle attendue dans une telle situation ? Dans le texte de Nathalie, le lecteur suit un personnage émerveillé par les inventions des hommes blancs. L'émotion ressentie par ce personnage à la fin du récit est quelque peu contradictoire avec ce qui précède :

> *L'homme avait un visage paisible, il était, je pense, en admiration de tout ce que les Blancs avaient pu construire, inventer. Trop de technologies, trop de superficiel, mais eux ne s'en rendent plus compte. Les portes de la gare s'ouvrent et le pauvre monsieur sortit avec, à la fin, une peur de ce qu'il allait découvrir une fois sorti* (Nathalie, classe témoin).

Comment le personnage est-il passé de l'émerveillement à la peur ? Ce passage brutal d'une émotion à une autre apparait ici comme un manque de cohérence. De même, bien que les émotions ne soient pas exprimées, le texte de Gladys présente aussi une contradiction dans le scénario. L'élève écrit deux phrases successives contradictoires : « personne n'appelait les policiers. Puis, les policiers arrivèrent ». Si nous ne relevons pas d'émotion exprimée, les propositions peuvent en susciter. Ainsi, le fait que dans cette gare fort fréquentée personne n'appelle les secours peut susciter l'indignation ou la colère. Or cette émotion suscitée est immédiatement contrariée par la phrase suivante qui induit le soulagement. Autrement dit, ces enchaînements entre deux propositions contradictoires suggèrent soit que les émotions du lecteur sont assez peu prises en compte, soit que la connaissance des scénarios émotionnels pose problème.

Ces six textes présentant des incohérences dans les scénarios émotionnels n'ont pas reçu les mêmes appréciations des juges. En effet, pour les textes de la classe expérimentale, le texte d'Ophélie n'a pas été apprécié par les deux groupes de juges, contrairement à celui de Ludivine. Pour les textes de la classe témoin, les textes de Gladys et de Juliette ont touché les deux groupes de lecteurs. Celui de Nathalie n'a touché que les juges adultes alors que celui de Nadège n'a touché que les juges jeunes

Autrement dit, dans le cadre de cette recherche, les incohérences dans les *scénarios* émotionnels se semblent pas avoir influencé l'évaluation des juges. Notons que nous relevons moins d'incohérences dans les textes de la classe expérimentale que dans ceux de la classe témoin. L'attention portée au lecteur tout au long du travail réalisé au cours de l'année dans la classe expérimentale a pu contribuer à développer cette compétence chez les élèves.

8. 3. 2. L'expression des émotions

Le tableau 8-11 présente le nombre de mots ou expressions relatifs aux émotions, présents dans les textes produits par les élèves. Il peut s'agir d'indices descriptifs et d'indices interprétatifs. Par exemple, « un regard terrible » est un indice descriptif duquel peut être déduite l'émotion de peur suscitée par le regard du personnage. Si le narrateur interprète et nomme l'émotion du personnage, en parlant de « l'émerveillement du jeune homme », par exemple, l'indice est dit interprétatif. Dans le tableau 8-11, les indices sont répartis par classe grammaticale.

	Classe expérimentale	Classe témoin
Noms	38	29
Adjectifs	59	58
Verbes	36	27
Adverbes	5	7
Expressions	7	8
TOTAL	**148**	**130**
Nombre total de mots dans les textes	7031	6225
Fréquence d'emploi	2,10%	2,08%

Tableau 8-11 : Classes expérimentale et témoin : Nombre de mots relatifs aux émotions utilisés par les élèves

Les résultats présentés dans le tableau 8-11 montrent une fréquence d'utilisation des mots d'émotions proche dans les deux classes. Ainsi, comme nous l'avons vu au chapitre 2, la présence d'émotions exprimées ne permet pas d'expliquer pourquoi les textes des élèves de la classe expérimentale sont plus touchants que ceux de la classe témoin.

L'expression des émotions peut aussi être relevée dans les « indices liés à l'intonation », comme les points d'exclamation (Eggs, 2008). Les élèves de la classe expérimentale ont utilisé dans leurs textes au total 28 points d'exclamation alors que les élèves de la classe témoin n'en ont utilisé que 12. Cette différence dans l'utilisation des indices de l'intonation montre que la charge émotionnelle est plus importante dans les textes de la classe expérimentale que ceux de la classe témoin.

8. 3. 3. Le registre éthique et l'ethos du narrateur

Nous posons ici la question du statut du narrateur et du lien avec le message éthique véhiculé par le texte. En effet, la dimension morale apportée au récit occupe une place importante dans ces productions. La proposition d'écriture implique que le récit dénonce le refus de la différence et l'intolérance entre les hommes. Pour analyser la dimension de l'ethos du narrateur, nous regardons dans un premier temps si l'identification du narrateur est possible. Ensuite, nous relevons les expressions par lesquelles un ethos du narrateur est exprimé. Enfin, nous analysons comment le message éthique est exprimé dans les textes.

Tous les élèves n'ont pas traité ce thème de la dénonciation de la différence. Bénédicte, Ludivine et Sandrine, dans la classe expérimentale, Célia, Christelle, Patricia et Virginia, dans la classe témoin, n'ont pas abordé cette question au cours de leur récit. Ces sept histoires ont pour cadre la gare du Nord de Paris mais ne présentent pas un récit dénonçant le refus de la

différence. Parmi ces textes, seul le texte de Christelle n'a pas été apprécié par les juges. Autrement dit, le choix d'un récit illustrant la différence et proposant une dimension éthique prononcée n'est pas ce qui a procuré du plaisir à la lecture des textes.

Nous analysons donc les 22 textes de la classe expérimentale et les 21 textes de la classe témoin dans lesquels le thème de la différence est abordé. La consigne d'écriture imposait le narrateur : l'Horloge de la gare du Nord. Force est de constater que l'identification de ce narrateur particulier n'est pas évidente dans chacun des textes, soit par absence d'identification soit par des indices trop ténus. L'identification de la focale narrative est un élément important pour la gestion de l'émotion au cours de la lecture.

		Auteurs classe expérimentale	Auteurs classe témoin
Narrateur identifiable	Identification explicite	*Brigitte* ; **Carole** ; **Delphine** ; *Florence* ; **Isabelle** ; **Ludivine** ; **Maude** ; **Perrine** ; **Suzie** ; **Violaine**	**Betty** ; *Clarisse* ; **Juliette** ; *Nathalie* ; **Samantha** ; Tessa ; Véronique
	Identification non-explicite mais indices suffisants	**Annabelle** ; **Bénédicte** ; Paola ; **Pauline**. *Sandrine* ; **Valérie** ; **Vanessa** ; **Zoé**	*Gaëlle* ; **Virginia**
Narrateur non-identifiable	Indices presque suffisants	Carine ; **Daphné** ; Inès ; **Mathilde**	Lisa ; Patricia
	Indices insuffisants	**Séverine**	Anita ; Christelle ; **Doriane** ; **Marina** ; Nadège ; **Rachel**
	Aucun indice	**Alexia** ; Ophélie	**Cathy** ; Célia ; **Corinne** ; Elisa ; *Fanny* ; **Gladis** ; **Marion** ; **Solange**

Tableau 8-12 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon la possibilité d'identifier le narrateur

La lecture du tableau permet de constater que :

- 18 élèves de la classe expérimentale ont clairement identifié le narrateur, 9 dans la classe témoin.
- 2 élèves de la classe expérimentale n'ont donné aucun indice d'identification, 7 dans la classe témoin.
- 5 élèves de la classe expérimentale ont donné quelques indices qui ne sont pas suffisants, 8 dans la classe témoin.

L'expérimentation ne permet pas de dire si les lecteurs sont sensibles au degré d'identification du narrateur. En effet, les lecteurs ont été avertis, lors de l'explication orale de consigne d'écriture donnée aux scripteurs, que le narrateur des textes est une horloge. Nous avons fait ce choix car nous pensons que des indices trop ténus au cours d'une lecture isolée deviennent suffisants après la lecture d'un texte où le narrateur est clairement identifié.

Autrement dit, nous avons pensé que l'ordre de lecture des textes aurait influencé l'identification du narrateur par le lecteur. Par contre, nous pouvons noter que les élèves de la classe expérimentale précisent davantage le narrateur que ceux de la classe témoin.

L'ethos du narrateur est ce qui permet au lecteur de se faire une image, une idée du narrateur qui raconte l'histoire. Nous avons cherché dans les textes les différentes expressions de cet ethos du narrateur. Par exemple, nous le trouvons exprimé dans l'expression d'émotions du narrateur, comme dans le texte de Marina (T) : « je suis révoltée, choquée et peinée » ; ou de Paola (XP) : « elle aura en fait seulement égayé ma journée ». L'expression des pensées du narrateur participent à la constitution de l'ethos comme dans le texte de Suzie (XP) : « Chaque individu est différent et pour moi la différence c'est ce qui fait son trésor ». La présence importante de la première personne du singulier désignant le narrateur permet de constituer l'éthos du narrateur, comme nous pouvons le voir dans le texte d'Annabelle (XP) ou de Perrine (XP) par exemple. L'utilisation de métaphores renforce aussi l'identification du narrateur, comme l'ont exprimé Zoé (XP) : « depuis ces paroles mes aiguilles ont du mal à tourner » ; ou (Doriane, T) : « des frissons dans les aiguilles ».

Dans le tableau 8-13 sont classés les textes selon que l'ethos du narrateur est souligné explicitement ou non :

	Classe expérimentale	Classe témoin
Ethos souligné explicitement	Alexia ; Annabelle ; Bénédicte ; Brigitte ; Carine ; Carole ; Florence ; Isabelle ; Ludivine ; Mathilde ; Maude ; Paola ; Pauline ; Perrine ; Séverine ; Suzie ; Valérie ; Violaine ; Zoé **19 élèves**	Anita ; Betty ; Christelle ; Clarisse ; Doriane ; Fanny ; Gladys ; Juliette ; Marina ; Nadège ; Nathalie ; Rachel ; Samantha ; Tessa ; Virginia **15 élèves**
Ethos non souligné explicitement	Daphné ; Delphine ; Inès ; Ophélie ; Sandrine ; Vanessa **6 élèves**	Cathy ; Célia ; Corine ; Elisa ; Gaëlle ; Lisa ; Marion ; Patricia ; Solange ; Véronique **10 élèves**

Tableau 8-13 : Classes expérimentale et témoin : Expression d'un ethos de narrateur

Dans la classe expérimentale, 4 élèves de plus que dans la classe témoin ont construit un ethos du narrateur. Nous pouvons nous demander si l'expression d'un registre éthique participe à cette construction de l'éthos. Certaines élèves explicitent le message éthique qu'elles veulent transmettre, tout en généralisant sa portée. C'est le cas d'Annabelle, par exemple, qui écrit : « Et n'oubliez pas, la beauté ne fait pas tout, regardez au plus profond de l'être aimé ou à aimer. » Par contre, Inès ne produit pas une généralisation en écrivant : « Si l'homme avait osé, il aurait connu son bonheur. Il a eu peur de l'apparence de cette femme, de

ses réactions et elle aussi ». Dans ces deux phrases le propos reste centré sur les deux personnages du récit.

Dans de nombreux textes, la dimension éthique est explicitée par le narrateur. Le message à déduire n'est pas laissé dans l'implicite. Nous pensons que cette explicitation correspond à une crainte très présente chez les apprenants : celle de ne pas être compris. L'expression de cette crainte revient dans de nombreux questionnaires sur le rapport à l'écrit (chapitre 9). La fin du texte d'Isabelle (XP) illustre ce que nous appelons l'explicitation de la dimension éthique : « Tout cela montre à quel point les gens sont superficiels et aiment bien, on pourrait dire, se ''moquer'' des autres qui ne seraient pas comme eux dans leur comportement ou leurs vêtements. Ce qui est totalement ridicule ». Plusieurs élèves ont choisi d'expliciter le registre éthique en fin de texte, de façon conclusive. D'autres, comme Elisa (T), par exemple, ont commencé par cette donnée pour introduire leur récit : « Je vais vous raconter une histoire qui vous fera comprendre que même si les gens disent que nous sommes tous pareils, ils ne peuvent s'empêcher de juger la plus petite différence qui nous sépare les uns des autres. ».

Au cours de notre lecture des textes, nous avons relevé différents procédés qui relèvent de l'expression du registre éthique, comme les tournures impersonnelles :

> *Il faut aider les gens quand ils en ont besoin sans les différencier par leur couleur de peau ou de leur religion* (Corine, classe témoin).
>
> *Il est plus facile d'assumer ce que l'on est, le regard et les critiques des autres en étant deux* (Samantha, classe témoin).

ou l'emploi du conditionnel :

> *L'homme est un être bien superficiel, qui aimerait que tout le monde soit semblable (Fanny, T).*
> *Moi je comprends mieux les hommes que quiconque je les regarde, je les écoute, et c'est d'eux que l'on devrait se moquer, tout le temps en train de râler, de se plaindre jamais contents de ce qu'ils ont, c'est eux qui me font pitié pas le petit Ben qui n'a rien demandé à la vie et qui est heureux comme il est...* (Rachel, classe témoin)
> *L'Homme ne devrait pas juger quelqu'un sur son apparence* (Alexia, classe expérimentale)

Dans d'autres textes, la dimension morale est implicite et participe à la compréhension du texte. Autrement dit, le narrateur-scripteur n'indique pas explicitement au lecteur la pensée éthique à déduire du récit. Par exemple, dans le texte de Maude, que nous citons dans la section suivante (texte 13), la narratrice exprime son chagrin et son indignation devant la

détresse d'un vieillard à qui l'on vient de voler le peu d'argent qu'il possède, sans expliciter le message éthique que le lecteur peut déduire de cette scène.

Le tableau 8-14 présente la répartition des textes selon que le message éthique du récit est explicite ou non.

	Auteurs classe expérimentale	**Auteurs classe témoin**
Registre éthique explicite	Alexia, Annabelle, Carole, Daphné, Florence, Mathilde, Séverine, Suzie, Valérie, Zoé **10 élèves**	Corine, Elisa, Fanny, Juliette, Lisa, Marina, Nathalie, Rachel, Samantha, Tessa **10 élèves**
Registre éthique implicite	Delphine, Inès, Isabelle, Maude, Paola, Perrine, Sandrine, Vanessa **8 élèves**	Betty, Cathy, Clarisse, Doriane, Gaëlle, Gladys, Solange, Véronique **8 élèves**
Message confus	Violaine **1 élève**	Anita, Marion, Nadège **3 élèves**
Dimension morale pas ou peu présente	Bénédicte, Brigitte, Carine, Ludivine, Ophélie, Pauline **6 élèves**	Célia, Christelle, Patricia, Virginia **4 élèves**

Tableau 8-14 : Classes expérimentale et témoin : Expression d'un registre éthique

Le tableau 8-14 montre que proportionnellement les élèves des deux classes ont autant exprimé le registre éthique. Il est toutefois intéressant de croiser ces données avec les réponses que les lecteurs-juges ont données à la question 1. Il leur était demandé de choisir entre quatre adjectifs pour qualifier le récit : *captivant* ; *divertissant* ; *intéressant*, *ennuyant*.

Ainsi, les textes d'Annabelle (XP) et de Betty (T) ont été jugés *captivants* par les deux groupes de juges. Ces deux textes présentent respectivement un registre éthique explicite et implicite. Notons que l'explicitation du registre éthique dans le texte d'Annabelle est moins prononcée que dans les autres textes. Seul l'impératif est employé : « Et n'oubliez pas, la beauté ne fait pas tout, regardez au plus profond de l'être aimé ou à aimer ».

Ainsi, les résultats et les analyses nous permettent d'avancer que la dimension éthique n'est pas suffisante pour expliquer les appréciations des textes.

8. 3. 4. La fonction poétique dans les productions

Une des prédictions avancées (chapitre 4) concerne le développement de compétences linguistiques liées à la fonction poétique du langage, que nous avons présentée au chapitre 2. En effet, l'écriture d'un texte qui suscite des émotions est caractérisée par une forte cohésion textuelle. Au chapitre 2, nous avons vu que J. M. Adam (2005) distingue plusieurs procédés

de reprises assurant la cohésion textuelle : les reprises de phonèmes, de syllabes, ainsi que les reprises lexicales et morphosyntaxiques.

Nous analysons ces procédés de liages du signifiant dans plusieurs textes d'élèves de la classe expérimentale qui ont suscité des émotions. Nous regardons ensuite si nous pouvons retrouver ces procédés dans les textes des élèves de la classe témoin, qui ont aussi suscité des émotions, et dans les textes qui ne suscitent pas d'émotions.

Nous avons choisi de travailler à partir de plusieurs textes de la classe expérimentale. À la lecture de la production de Suzie, nous pouvons remarquer que le mouvement du texte est marqué par de nombreuses répétitions lexicales et syntaxiques. Une série de verbes est caractérisée par la reprise du même nombre de syllabes (*rigoler, partager, apprendre, avancer*) ou de mots (*une souffrance profonde, un souvenir douloureux*). Nous remarquons de nombreux parallélismes reposant sur des reprises lexicales : *scène* ; *histoire ; si seulement ; tant à ; tout le monde, parfois je… personne.*

J'aurais tant à raconter, tant à partager. Je suis là, à la vue de tout le monde, tout le monde me voit sans penser un instant que je peux à mon tour les observer. Parfois je ris de ce que je vois, parfois j'ai mal. Je viens vous conter une scène dont j'ai été témoin, une scène qui laisse apparaitre encore une souffrance profonde, un souvenir douloureux. J'affichais alors 22H57. Vendredi soir. La journée était finie, l'empressement des gens de fin de semaine disparue. La gare était alors presque vide, quelques voyageurs étaient encore là. Ils marchaient, attendaient, étaient en groupe ou seul. C'était une soirée comme les autres. Une personne seule attira mon regard, je l'ai regardé faire, agir, se déplacer pendant un moment. Jusqu'à ce que cet homme s'arrêta devant la voie du train, en regardant les rails. Je revois encore son visage, ses larmes perlées au creux de sa joue, on pouvait lire son malheur, son désespoir. Si seulement j'avais pu l'aider. Si seulement quelqu'un avait été là pour lui, si seulement… Un train arriva, l'homme se jeta sur les rails. Oh, non, ce n'est pas une belle histoire, ni une histoire facile à raconter. Mais malheureusement c'est la vie réelle. Cet homme souffrait et sûrement personne ne s'en rendait compte. Personne ne peut imaginer et nous avons tellement tendance à juger l'autre sur les apparences, sans savoir ce qu'il enferme au fond. La vie est injuste et pourrait être tellement plus belle. J'aime tellement voir les gens rigoler, partager, apprendre, avancer ensemble, mais quelque part en moi je n'oublie pas les autres personnes qui souffrent. Chaque individu est diffèrent et pour moi la différence c'est ce qui fait son trésor. Je ne suis qu'une horloge mais j'apprends tellement en observant les gens qui passent sans arrêt, s'arrêtent, partent ou reviennent. Apprendre à ne pas juger que sur les apparences est si important et permet alors de s'ouvrir à un monde nouveau, à des différences qui font une forme de richesse.

Texte 10 : Production de Suzie (XP)

Dans le texte d'Annabelle, nous trouvons aussi des répétitions lexicales comme « là-haut », « vingt ans que » qui donne du mouvement du texte. La répétition de « une chose, une chose extraordinaire » participe aussi à la mise en tension narrative. D'autres répétitions comme « eux » dans la phrase « ***Je* les** vis, **eux**, **que** la vie a rassemblés, **eux**, **qui** dans la rue

ne **se** seraient jamais parlé, ensemble. » ponctuent le texte. Le parallélisme, *s'unissent* et *se désunissent,* à la fin du texte, repose sur la répétition de la même base verbale.

Je suis perchée là-haut. Là haut c'est sous le toit. Mes deux aiguilles donnent l'heure pour que les voyageurs ne ratent pas leurs trains. Cela fait vingt ans que l'on m'a suspendue. Vingt ans que je suis témoin d'histoires toutes différentes et aujourd'hui, je vais vous conter celle de Pierre et Aisha.

C'était un mardi 14 février 2001, Pierre un jeune garçon attendait là, assis sur les bancs du hall d'entrée. Aisha, elle, était **une fille**, **une fille** pas comme les autres, en outre sa culture, elle était atteinte de nanisme. Rare de nos jours ! Son train se trouvait voie E et celui de Pierre voie F. Tout les opposait, la taille, l'origine, le style vestimentaire mais **une chose**, **une chose extraordinaire** se passa. Lorsque l'hôtesse d'accueil annonça l'arrivée des trains voie E et F, Pierre se leva, Aicha s'avança et BOUM, ils se rentrèrent l'un dans l'autre. Quoi de plus banal me diriez-vous ! Alors, je peux vous dire que l'un et l'autre se regardèrent de longues secondes qui parurent des heures. Et je sais de quoi je parle ! Le coup de foudre. Je les vis, **eux**, que la vie a rassemblés, **eux**, qui dans la rue ne se seraient jamais parlé, ensemble. Bien évidemment, il lui prit le numéro de téléphone mais je ne connais pas la fin de leur histoire. Mais mon aiguille me dit qu'aujourd'hui mercredi 14 février 2002, deux amoureux oxymores seront là, avec des souvenirs remplis de bonheur.

Il me semble que l'apparence ne fait pas tout. Vite, mon aiguille tourne, une nouvelle histoire commence, un train arrive, les voyageurs *s'unissent* et se *désunissent*. À bientôt. Et n'oubliez pas, la beauté ne fait pas tout, regardez au plus profond de l'être aimé ou à aimer.

Texte 11 : Production d'Annabelle (XP)

Dans le texte de Maude (texte 13), nous relevons des reprises de phonèmes. Une assonance en [ã] (*gens, différents, angoisse, temps, devant grincements, regardant, le temps*, etc) participe à la situation pesante mise en place dans le texte. De plus, dans la construction syntaxique des phrases, nous remarquons l'ajout d'un syntagme apportant des précisions sur le dernier référent, allongeant le rythme de la phrase (*un vieillard, assis par terre ; au même endroit, à l'angle du mur ; lui, cet homme désespéré ; sans rien, juste avec dans le cœur une peine immense*). Par ailleurs, dans la dernière phrase, un parallélisme reprenant la même structure syntaxique (Nom + CDN) renforce l'opposition sur laquelle repose le texte entre *l'ignorance des voyageurs et le chagrin de cet homme*.

L'ensemble de ces analyses montre que, dans les textes de la classe expérimentale, des procédés assurant le liage du signifiant sont présents. Ces procédés participent à la cohésion du texte. Ils jouent aussi un rôle important dans les effets suscités sur le lecteur, comme nous l'avons vu au chapitre 2.

8. 3. 5. La tension narrative et les liages du signifié

La tension narrative participe à l'émergence d'une émotion chez le lecteur (Baroni, 2007). La linguistique textuelle (Adam, 2005) nous a permis, au chapitre 2, de déduire

certains procédés linguistiques, dont l'enchaînement des reprises anaphoriques, qui participent à l'élaboration de cette tension narrative.

Dans plusieurs textes de la classe expérimentale jugés positivement par les juges, les reprises anaphoriques sont plus complexes et plus riches. C'est le cas par exemple pour les textes de Vanessa et Maude, sur lesquels nous nous appuyons.

Dans le texte de Vanessa, le narrateur est introduit d'emblée par une métaphore. Par la suite, deux chaînes anaphoriques se mêlent :

Doyenne du temps qui passe, surplombant depuis plus de cent ans le hall de la gare du Nord, à Paris ; des histoires ***j'***en ai plus d'une, et aujourd'hui ***je*** vais vous raconter l'une d'elle.
Cela remonte à une cinquantaine d'années, **tous les passagers**, **tous les employés**, même **celui qui *me* remet de temps à autre *les aiguilles* en place**[1], en parlent, tout le monde[1] *je* vous dis ! Les Parisiens [1] n'ont que ce mot là à la bouche : **le cirque d'Egypte** [2]. Ce n'est pas tant **le cirque**[2] qui fait tant parler, mais ce qu'**il**[2] contient, apparemment **une bête étrange, monstrueuse, carnivore et très dangereuse**[2].
Le cirque[2], ou dirai-***je*** **la bête[2]**, arriva en ce matin de printemps, **la gare [1]** était à son comble. **Toutes ces petites personnes[1]** trépignaient d'impatience, **elles[1]** voulaient voir… Dans un élan **la foule[1]** se mit à se bousculer, à crier, à s'affoler, **la cage[2]** sortit du wagon, le **silence[1]** se fit, un court instant. Le **brouhaha[1]** reprit de plus belle, **la bête et ses adorables bébés en cage[2]** avaient peur. **Les remarques[1]** fusaient : "quel beau **poil[2]**, quelles **grandes et belles dents[2]** "… et ***j'***en passe ! Pour **ces hommes et ces femmes[1]**, il ne s'agissait plus de voir mais de toucher. C**ette bête[2] que[2]** l'on croyait féroce, était vue comme **une peluche apeurée[2]**.
Quelqu'un[1] l'a fait, **il[1]** a touché l'un des bébés, **l'instinct maternel[2]** prit le dessus et **la mère[2]** croqua **la main qui avait osé[1]**… **La foule[1]** désormais reculait, **un policier[1?]** posté à coté de ***moi***, chargea son arme, visa et tira, **la bête[2]** était morte, **la curiosité humaine[1]** fut satisfaite, **la foule [1]** partie.
Légende :
[1] désigne les gens
[2] désigne le cirque et plus particulièrement la bête

Texte 12 : production de Vanessa (XP)

Pour les deux chaînes anaphoriques en questions, un premier mouvement va du général au particulier : *Tout le monde < les Parisiens* et *Le cirque < la bête.* La tension narrative du texte repose sur l'opposition, la rencontre ou l'affrontement, entre la bête et la foule. :

La bête < peluche apeurée < mère

La foule < ces petites personnes < la curiosité humaine

Des anaphores par association participent à la construction du sens et du message délivré par le texte. À la fin du texte, la bête nommée *mère* est humanisée après avoir été montrée comme victime avec l'anaphore *peluche apeurée*. Quant à la foule humaine, celle-ci est réduite à sa curiosité ici dénoncée.

Dans le texte de Maude, la chaine de co-référents 1 renvoie aux *gens*. Un premier mouvement va du personnel *les gens* à l'impersonnel la *foule*, puis *on*, avant de revenir aux voyageurs dont le narrateur accuse l'indifférence. La chaîne de co-référents 2 désigne le vieillard dont les adjectifs successifs le montrent comme victime : *désespéré, inoffensif*. À la fin du texte, ce vieillard est appelé *cet homme*, dont l'humanité ainsi affirmée dénonce davantage l'indifférence des voyageurs qui ne font que passer. Une dernière gradation peut être relevée dans la chaîne anaphorique : *sa coupelle < 6euros< cette somme< cette fortune* ; l'anaphore démonstrative finale est placée au point stratégique du texte et suscite le pathos du lecteur.

La gare est un endroit si vaste, on peut y trouver **des gens[1]** si différents les uns des autres mais **ils[1]** ont la même angoisse, le temps. Moi, je suis là devant tout ce brouhaha et ces grincements de rails, regardant le temps qui passe. **Tous les voyageurs[1]** ***me*** regardent d'un air inquiet, sans doute parce que je suis une horloge. Parmi toute **cette foule[1]** défilant devant ***mes*** aiguilles, il y a **un vieillard[2]**, assis par terre. **Ce vieil homme[2]**, je **le[2]** vois toujours au même endroit, à l'angle d'un mur. **Il[2]** ***me*** parait si faible, si seulement je pouvais **lui[2]** venir en aide. Un beau matin de printemps, alors que le soleil brillait, j'entendis des hurlements. C'était **lui[2]**, **cet homme désespéré[2]**. Une question me tourmentait qu'était-il arrivé à **ce vieillard inoffensif[2]** ? J'eus ma réponse quelques instants plus tard. **On[1]** lui avait dérobé **sa[2] coupelle[3]**, **qui[3]** contenait l'argent récolté la veille. **Il[2]** avait réussi à gagner **six euros[3]**, pour **les voyageurs[1]** **cette somme[3]** peut être ne signifiait rien d'extraordinaire. Mais pour **ce vieillard[2]** c'était **une fortune[3]**. **Il[2] se** retrouva une fois de plus sans rien, juste avec dans le cœur une peine immense. Moi, l'horloge j'aurais tant voulu **le[2]** soutenir dans une telle épreuve. Car pour **les personnes[2]** **l'**entourant, cette situation n'avait pas d'importance. Malheureusement, je reste figée à ce mur sans pouvoir rien faire, à part observer l'ignorance des **voyageurs[2]** et le chagrin de **cet homme[1]**.
Légende :
[1] Les voyageurs
[2] Le vieil homme

Texte 13 : Production de Maude (XP)

Les textes de Betty (T) et de Cathy (T) qui ont été évalués positivement par les juges ne présentent pas des reprises anaphoriques variées :

Cela fait bien longtemps que ***j***'observe, inlassablement ce hall. Je suis ici depuis le 1er jour de la création de la gare, devenu témoin du temps et des hommes. A chaque jour qui passe mes aiguilles, tournent, trottent et décomptent le temps. Tout le monde ne m'a pas encore vue, bien que **les gens[1]** passent devant moi **ils[1]** ne me regardent pas toujours, **les humains[1]** n'ont jamais le temps à la gare, toujours en retard, jamais à l'heure… et pourtant moi je vois tout. Tout ce qui se passe devant moi. Et une histoire en particulier m'a profondément marquée, celle d'**une femme** : **Marie de Malignant[2]**, **elle[2]** était très connue, on ne pouvait pas **la[2]** manquer, grande, toujours habillée à la dernière mode, parée des plus beau manteaux, **elle** passait chaque jour dans cette immense gare pour se rendre à une interview, un spectacle, un dîner… Jamais pressée comme les grandes dames, **elle[2]** prenait son temps. **Elle[2]** me regardait de temps à autre. Il y avait toujours **un cercle[1]** autour d'**elle[2]** de **personnes toutes curieuses[1]**, avec **leurs[1]** questions, collants, gênants et indiscrets sans aucun respect quand **ils[1]** prenaient des photos balançant **leurs[1]** flashes à tout vent. A ce moment-là **elle[2]** était belle, jeune, et pleine de talent. Mais voilà, vint un jour où **elle[2]** perdit tout cela. **Marie vieillie[2]** comme tout le monde devint ridée et peu à peu plus à la mode du tout. **Elle[2]** prenait de moins en moins le train, ***je*** ne **la[2]** voyais plus beaucoup. Mais quand **elle[2]** descendait sur les quais **elle[2]** était maintenant seule. Un grand vide c'était formé autour **d'elle[2]**. Et je pense très sincèrement que ce calme lui plaisait dans ces derniers jours de voyage au moins me regardait-**elle[2]** plus de quelques secondes, et me consacrait, à moi, une horloge, du Temps.

Légende :

[1] Les voyageurs

[2]Marie de Malignant

Texte 14 : Production de Betty (T)

C'était un samedi de printemps, le matin. Ce jour-là la Gare du Nord était pleine. C'était le jour des départs et arrivées des **vacanciers[1]**.

Les voyageurs stressés[1] de rater leur train couraient dans tous les sens. Je voyais **les parents[1]** s'énerver pour calmer **leurs enfants[1]** qui s'agitaient, **d'autres[1]** faisant de grands signes pour **se[1]** retrouver, ne **s[1]**'entendant plus dans la **foule[1]**. Quand tout à coup il y eut un grand silence. ***Je*** voyais **tous les passants[1]** restés figés sur place. ***Je*** regardais alors dans **leur[1]** direction ; **une tribu d'Indiens[2]**.

En effet, des **Indiens[2]**, **cinq Indiens[2]**, étaient au milieu de la gare, regardant **les passants[1] les[2]** regarder. *Je* voyais sur **le visage des voyageurs[1]** un certain choc voyant des **Indiens[2]** habillés de **leurs[2]** vêtements traditionnels : plume, peinture sur **leur[2]** visage, pieds nus, avec un petit tissu entourant **leur[2]** taille, et un petit sac sur **leur[2]** dos, dans une gare.

Après cinq minutes passées, **l'un des indiens[2]**, sûrement **le chef[2]** à mon avis, intercepta **une passante[3]**. **Il[2] lui[3]** demanda **son[2]** chemin en sortant une carte de Paris. En même temps, la vie de la gare reprit son cours. **La foule[1]** reprit son rythme en regardant toujours d'un coin de l'œil **les Indiens[2]**. Mais je voyais des sourires, des saluts se renvoyer entre **les passants[1]** et **les Indiens[2]**. Ce renvoi agréable me fit montrer que le monde avait alors changé, acceptant la différence des autres. En voyant, **la femme[3]** depuis plus de quinze minutes, cela m'apporta la confirmation. **Elle[3] lui[2]** expliqua, parlait aussi d'autres choses que **leur[1et2]** début de conversation avec la carte. C'est alors que **la femme[3]** repartit avec **la tribu d'Indiens[2]** afin de mieux **leur[2]** faire découvrir la ville.

Légende :
[1] Les voyageurs
[2] Les Indiens
[3] La femme

Texte 15 : Production de Cathy (T)

Dans ces deux textes, les anaphores sont majoritairement fidèles et pronominales. Dans le texte de Betty, le personnage principal est désigné par son nom, *Marie de Malignant*, le nom *une femme*, ou le pronom personnel *elle*. Dans le texte de Cathy, les personnages principaux sont désignés par *les Indiens* ou *une tribu d'Indiens*. Seuls les voyageurs sont désignés par des anaphores variées : les *vacanciers*, les *voyageurs stressés*, les *passants*, les *visages des voyageurs*. Ces reprises anaphoriques ne créent pas une tension narrative comme dans les textes de Maude ou Vanessa (classe expérimentale).

Dans la majorité des textes qui n'ont pas suscité d'émotions, les anaphores sont fidèles et pronominales. Nous pouvons le voir à travers l'exemple du texte de Paola (XP) :

Voilà des années que je suis installée dans le hall de la gare du Nord où des milliers de regards se sont posés sur moi. Tous me regardent pour les même raisons, connaitre l'heure de départ de leur train, combien de temps ils devront patienter encore. Ils restent tous impuissants face au temps qui passe.
Et pourtant aujourd'hui à exactement 7H59 soit l'heure où tous les voyageurs patientent pour pouvoir rejoindre leur travail, j'ai remarqué **une personne**, **une seule** qui ne patientait pas exacerbée par les retards, ou fatiguée de l'heure matinale ni même désespérée de cet entassement de voyageurs. **Elle** était élancée et mince avec de longs cheveux noirs, la peau hâlée, **elle** me faisait penser à une Vahinée perdue dans cette jungle urbaine. Les vêtements qu'**elle** portait renforçaient l'idée qu'**elle** venait de ces îles paradisiaques et calmes. **Elle-même** était calme, posée. J'ai aussi remarqué assez rapidement qu'**elle** était munie d'un appareil photo, car **elle** immortalisait grâce à son appareil chaque détail de la gare. A l'heure où les personnes sont stressées, énervées par les retards, la foule qui afflue, e**lle** semblait sereine et prenait ses photos en toute légèreté. Je m'imaginai le chemin **qu'elle** avait dû parcourir pour arriver ici à Paris. J'avais envie de connaitre son histoire, **elle** était si différente.
Maintenant il est 15h30, et **elle** est partie. **Elle** est montée vers 10h30 dans le train en direction de Marseille. Je ne la reverrai sans doute jamais, **elle** aura en fait seulement égayé ma journée, sorti de ma routine.

Texte 16 : Production de Paola (XP)

Le personnage principal est désigné par l'expression *une personne* repris par le pronom personnel de la troisième personne. Une comparaison introduit une variation (« **elle** me faisait penser à une Vahinée perdue dans cette jungle urbaine ») mais ne constitue pas une reprise anaphorique. Les textes de Christelle (T) ou d'Ophélie (XP) présentent les mêmes schémas de reprises anaphoriques :

On était le 31 juin 2002. La gare venait d'ouvrir ses portes. Une foule de personnes s'est ruée sur les quais. Ils étaient tous aussi différents les uns que les autres. Il y avait des femmes, des hommes, des enfants et des vieillards. Je pouvais tout voir et entendre car j'étais placée sur un mur en hauteur. On peut dire que je domine la gare. Je m'attendais à avoir beaucoup de monde car les grandes vacances scolaires commençaient. Les personnes étaient toutes excitées et bougeaient de partout. De loin je voyais **un couple avec deux enfants** qui paraissaient petits. A l'annonce de **leur** train qui était le numéro 7150 et qui allait entrer au quai 3, **la famille** se précipita. **Ils** commencèrent à paniquer en se posant plein de questions. En se dirigeant vers leur quai avec **chacun** un **enfant** à la main, **ils** se faufilèrent dans la foule. **Le mari** en levant sa tête ne vit plus **sa femme**. Ce fut la panique totale. **Il** l'appelait "**Sandrine** ! **Sandrine** !" mais aucune réponse.

En effet, **les deux époux** s'étaient perdus, **un** d'un côté et **l'autre** de l'autre. Du coup, **le mari** décida de faire demi-tour et de **se** diriger vers l'accueil pour faire une annonce. A l'accueil, **il** expliqua son cas. Une annonce fut émise dans l'enceinte de la gare. A l'écoute de l'annonce, la **femme** se dirigea vers l'accueil et retrouva son **mari** avec **son autre enfant**. Pour **eux** ce fut un départ de vacance raté mais pour moi c'est une belle histoire qui se termine bien et avec amour.

Texte 17 : Production de Christelle (T)

Dans le texte d'Ophélie, une absence de variété dans le choix des références anaphoriques peut être relevée.

Je me rappelle de ce jour si particulier, jour férié, un premier mai, il faisait beau, le soleil tapait à travers les vitres du plafond de la gare. C'était **une voyageuse, brune, grande, aux yeux bleus[1]**, jusque-là rien de bien différent des autres. Mais **elle[1]** avait un chapeau marron avec des "froufrous" partout, sûrement un chapeau de cow-boy, puis **elle** avait aussi des bottes marron assorties au chapeau, et un pantalon de cuir et une veste aussi. **Les gens[2]** passaient et **la** défiguraient, **ils[2]** étaient pressés, **tous[2]** couraient à droite à gauche pour ne pas rater **leurs[2]** trains si rare les jours fériés. Mais **elle[1]**, assise sur le banc, ne bougeait pas, une statue. **Un monsieur[3]**, s'approcha alors **d'elle[1]**, visiblement ils**[1et3]** ne se connaissaient pas. **Il[3]** voulut alors **lui[1]** parler, **elle** ne répondit rien. **Il[3]** continuait et commençait à s'énerver voyant **qu'elle[1]** ne répondait pas. **Les gens[2]** s'attroupaient autour d'**eux**[**1et3]**. **Tous[2]** regardaient **la fille[1]**, **ils[2] la** regardaient comme si **elle[1]** était extraterrestre. Tout à coup **un homme grand, très grand environ 1 m 95[4]** s'approcha également, **il[4]** essayait de s'approcher du **bonhomme[3]** et de **la fille[1]** mais en vain, malgré **sa[4]** taille **les gens[2]** ne **le[4]** laissèrent pas passer. **Il[4]** partit. Quelques minutes plus tard, **le même homme[4]** (sans doute) arriva mais cette fois en tenue de cow-boy. **Tous les gens[2]** se turent et **le[4]** laissèrent passer, et **ils[1et4]** s'enfuirent, une petite fille se mit à pleurer. Mais quelle est la différence entre ces habits ? Juste des "froufrous"…
Légende :
[1] La voyageuse
[2] Les voyageurs spectateurs
[3] L'homme grand

Texte 18 : Production d'Ophélie (XP)

Les pronoms personnels sont majoritairement représentés ainsi que les expressions formées autour du nom *homme*. De plus, une ambigüité référentielle des pronoms est située à la fin du texte, dans la phrase suivante : « **les gens** se turent et **le** laissèrent passer, et **ils** s'enfuirent ». Le premier pronom renvoie au personnage qui a approché la jeune fille. Grammaticalement, le pronom pluriel « ils » devrait se référer au précédent sujet « les gens ». Or, nous comprenons qu'il s'agit des deux personnages vêtus différemment. De même, pourquoi choisir le singulier désignant un seul des deux personnages pour ensuite utiliser le pluriel (on peut déduire que les gens ont laissé passer l'homme et la jeune fille).

Ainsi nous pouvons remarquer que les textes qui n'ont pas suscité d'émotions et les textes produits par élèves de la classe témoin présentent les mêmes constructions et variations dans les chaînes de reprises anaphoriques.

Conclusion

Aux termes de ces analyses, nous retenons que :

- Les textes de la classe expérimentale ont touché davantage les lecteurs juges que ceux de la classe témoin.

- Les lectures des juges ont trouvé davantage de qualités stylistiques aux textes des élèves de la classe expérimentale. Nous avons pu mettre en évidence que ces qualités stylistiques ont un lien avec la mise en tension narrative qui participe à l'émergence d'une émotion chez le lecteur. Autrement dit, nous avons montré que les élèves de la classe expérimentale ont développé des compétences dans la cohésion textuelle.

- Même s'il est difficile d'établir un lien entre l'émotion suscitée par les textes des élèves et l'ethos du narrateur, on peut remarquer que les élèves de la classe expérimentale fournissent au lecteur davantage d'indices pour identifier le narrateur. Nous pouvons mettre cette compétence en lien avec l'investissement énonciatif que nous avons analysé au chapitre 6.

- Nous avons repéré dans plusieurs textes de la classe expérimentale des chaînes anaphoriques complexes. Ces procédés participent à la cohésion textuelle mais aussi à la tension narrative propice à susciter une émotion chez le lecteur.

Partie 4

Analyse des données :

Le rapport à l’écriture des élèves

Introduction

Au chapitre 3, nous avons émis l'hypothèse que l'investissement énonciatif et subjectif, que nous recherchons en faisant écrire aux élèves des textes qui suscitent des émotions, peut s'accompagner d'un investissement dans l'écriture. Nous cherchons donc à savoir si l'enseignement mis en place dans la classe expérimentale a infléchi *le rapport à l'écriture* des élèves.

Dans cette partie, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur les discours des élèves : d'une part, les questionnaires sur le *rapport à l'écriture*, complétés en début et fin d'année ; d'autre part, les bilans, complétés en fin d'année. Dans un second temps, nous précisons les discours recueillis dans les questionnaires et bilans par une analyse qualitative des incipits et des textes autoréflexifs produits en milieu d'année par les élèves de la classe expérimentale.

Cette partie regroupe trois chapitres. Les deux premiers présentent respectivement les analyses des questionnaires sur *le rapport à l'écriture* et des bilans. Le troisième apporte des précisions qualitatives sur l'infléchissement du rapport à l'écriture des élèves de la classe expérimentale.

Chapitre 9
Écrire des textes qui suscitent des émotions infléchit-il le rapport à l'écriture des élèves ?

Introduction

Nous analysons dans ce chapitre les réponses des élèves aux questionnaires de début et de fin d'année sur le *rapport à* l'écriture. Les questions que nous nous posons et auxquelles nous allons répondre sont les suivantes :

- Est-ce que les élèves aiment davantage écrire ?
- Est-ce que les élèves écrivent davantage ?
- Leur opinion sur l'écriture a-t-elle changé ?

Nous organisons ce chapitre en trois sections autour de la force et des types d'investissement, les pratiques d'écriture extrascolaires des élèves et les conceptions de l'écriture.

Dans les annexes du chapitre 9, est placé un exemplaire vierge du questionnaire distribué aux élèves.

9. 1. La dimension type et force d'investissement

Deux questions ont été posées aux élèves pour déterminer leur degré d'investissement dans l'écriture. Il s'agit des questions 1 et 5. Les critères affectifs (*J'aime, Je n'aime pas trop,* etc.) permettent d'évaluer le degré d'investissement de l'élève grâce au rapport affectif qu'il entretient avec l'écrit ou la situation d'écriture mentionnés.

Ainsi, nos observations nous permettent d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : peut-on observer une différence dans l'évolution de l'investissement des apprenants dans les deux classes (question 1) ? Cette évolution est-elle la même pour tous les écrits, qu'ils soient pratiqués au lycée ou à l'extérieur (question 5) ?

9. 1. 1. Les élèves aiment-elles écrire (question 1) ?

Avant de détailler davantage (qu'est-ce les élèves aiment écrire ? Qu'entendent-elles par *écrire* ? etc.), il nous semble important d'observer si elles se situent dans un rapport à l'écriture plutôt positif ou négatif, voire même si elles peuvent se situer. Pour la première question, il s'agit de demander aux élèves si elles aiment écrire sans préciser ce que l'on entend par ce verbe puisqu'il peut renvoyer autant au simple acte de représenter par la graphie qu'à la combinaison complexe de processus cognitif. Les élèves choisissent l'avis qui leur correspond le mieux parmi les cinq possibilités proposées :

– *J'adore écrire*

– *J'aime bien écrire*

– *Ça ne me dérange pas d'écrire*

– *Je n'aime pas trop écrire*

– *Je déteste écrire*

L'objectif de cette question est de voir si le verbe *écrire* a un écho positif ou négatif chez les élèves. L'item « Ça ne me dérange pas » a été introduit pour cette question car nous pensons que savoir ou non se situer est une compétence linguistique ou scripturale. Ainsi, nous analysons les réponses à cette question selon deux aspects : d'une part, les élèves aiment ou non écrire ; d'autre part, les élèves peuvent se situer ou non dans leur rapport à l'écrit.

La figure 9-1 présente la répartition des élèves en fonction des réponses apportées à la question 1. Par exemple le chiffre 2 de la classe expérimentale, début d'année, signifie que 2 élèves ont choisi la réponse « j'adore écrire ».

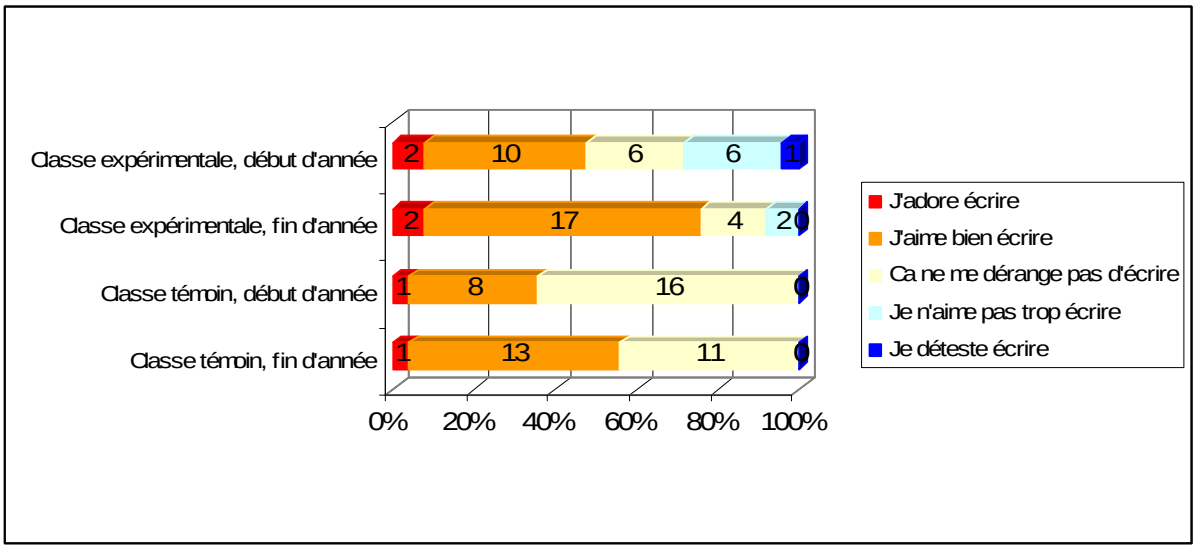

Figure 9-1 : Question 1, réponses des élèves des classes expérimentale et témoin, début et fin d'année

La figure 9-1 révèle très clairement que les élèves de la classe expérimentale disent davantage aimer écrire en fin d'année qu'en début d'année et que cette évolution est plus importante que dans la classe témoin.

En début d'année, 7 élèves de la classe expérimentale disent *ne pas aimer* ou *détester* écrire, alors qu'aucune élève de la classe témoin n'a choisi l'une de ces réponses. En fin d'année, 2 élèves de la classe expérimentale disent *ne pas aimer écrire*.

Le tableau 9-1 précise les résultats présentés dans la figure 9-1 en détaillant pour les deux classes : le nombre d'élèves pour qui l'avis n'a pas évolué, a évolué négativement ou positivement. Les différentes éventualités sont précisées. Par exemple, nous lisons que l'avis de 2 élèves de la classe expérimentale a évolué négativement puisqu'elles ont choisi la réponse *j'ador*e en début d'année et *j'aime bien* en fin d'année. Les éventualités qui ne sont pas mentionnées dans le tableau ne sont pas représentées dans les réponses des élèves.

	Evolutions représentées dans les deux classes	**Nombre d'élèves de la classe expérimentale**	**Nombre d'élèves de la classe témoin**
Pas d'évolution		**11**	**17**
Évolution négative	J'adore ⇨ J'aime bien	2	1
	J'aime bien ⇨ Ça ne me dérange pas	0	1
	Ça ne me dérange pas ⇨ Je n'aime pas trop	1	0
	TOTAL	**3**	**2**
Évolution positive	J'aime bien ⇨ J'adore	2	0
	Je n'aime pas trop ⇨ J'aime bien	4	0
	Je n'aime pas trop ⇨ Ça ne me dérange pas	1	0
	Je déteste ⇨ Ça ne me dérange pas	1	0
	Ça ne me dérange pas ⇨ J'aime bien	3	5
	Ça ne me dérange pas ⇨ J'adore	0	1
	TOTAL	**11**	**6**

Tableau 9-1 : Question 1, synthèse de l'évolution des élèves des classes expérimentale et témoin entre le début et la fin de l'année

La lecture du tableau 9-1 révèle que l'avis des élèves de la classe expérimentale a davantage évolué que celui de la classe témoin. En effet, 11 élèves de la classe expérimentale et 17 élèves de la classe témoin n'ont pas exprimé un avis différent en fin d'année. De même, 11 élèves de la classe expérimentale et 6 élèves de la classe témoin ont un avis qui a évolué positivement au cours de l'année. Notons que 5 élèves de la classe expérimentale et 1 élève de la classe témoin ont un avis qui a évolué de deux degrés (*Je n'aime pas trop* à *J'aime bien ; Je déteste* à *Ça ne me dérange pas ; Ça ne me dérange pas* à *J'adore*). Peu d'élèves ont un avis qui a évolué négativement (3 élèves de la classe expérimentale et 2 élèves de la classe témoin) et, dans ce cas, seulement d'un degré.

La comparaison des réponses apportées à cette première question en début et fin d'année montre d'une part, que le *rapport à l'écriture* des élèves évolue au cours de l'année scolaire dans les deux classes et, d'autre part, qu'il a davantage évolué dans la classe expérimentale et ce, positivement.

9. 1. 2. Est-ce que les élèves ont le même investissement selon les situations d'écriture scolaires (question 5, 1ère partie) ?

Pour approfondir les résultats de la question 1, nous analysons les réponses apportées à la question 5. Cette question oblige les élèves à se positionner quant à savoir si elles aiment ou non écrire dans certaines situations. Ainsi nous pouvons confronter leurs réponses à celle plus globale apportée à la question 1.

La question 5 est organisée en deux parties. Une première partie interroge les élèves sur les situations scolaires et une seconde sur les situations extrascolaires. Nous analyserons la seconde partie dans la section suivante.

La question 5, portant aussi sur la dimension investissement, est beaucoup plus complexe et précise que la question 1. En effet, un certain nombre de situations dans lesquelles sont amenées à écrire les élèves sont détaillées. Les premières sont des situations scolaires, faisant référence à différentes disciplines. Les élèves sont interrogées sur le français, discipline de l'expérimentation, mais aussi sur l'histoire, discipline dans laquelle les élèves doivent rédiger, et la biologie, une des disciplines de spécialité de la section ST2S. Nous demandons aussi aux élèves si elles aiment prendre des notes en cours. Les trois dernières propositions induisent la présence du regard d'un tiers sur ce que l'on écrit (*Quand je suis désigné(e) secrétaire lors d'un travail en groupe ; Quand on regarde ce que j'écris ; Quand je dois écrire au tableau*), introduisant la notion d'insécurité scripturale (Dabène, 1987). Pour chacun de ces items, les élèves choisissent parmi les quatre réponses proposées : *j'adore*, *j'aime bien*, *je n'aime pas trop* ou *je déteste*.

Les résultats pour ces trois groupements d'items sont présentés séparément.

• ***Les devoirs scolaires***

La figure 9-2 présente la répartition des avis exprimés sur l'investissement affectif dans la rédaction de devoirs de français, d'histoire et de biologie. Sont mis en regard les réponses de début et fin d'année de chaque classe, pour chacune des disciplines interrogées. Ainsi, le chiffre 2 de la première colonne signifie que 2 élèves de la clase expérimentale ont dit *détester* rédiger un devoir de français en début d'année.

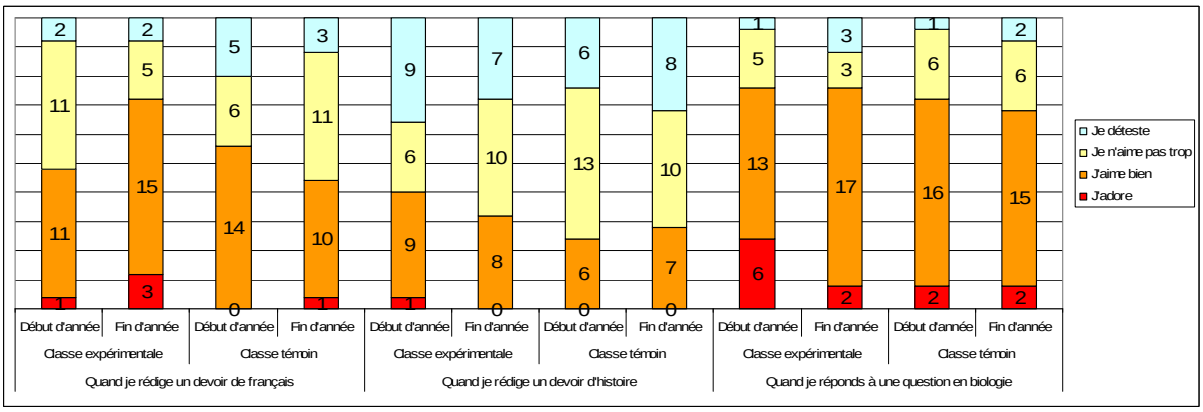

Figure 9-2 : Question 5, classes expérimentale et témoin : réponses concernant la rédaction de devoirs de français, d'histoire et de biologie

La figure 9-2 révèle que les élèves des deux classes préfèrent rédiger dans la matière de leur spécialité, la biologie. Pour les réponses des élèves de la classe expérimentale, nous remarquons une évolution des réponses extrêmes (*j'adore* et *je déteste*). Précisons qu'en cours d'année, l'enseignante en poste à la rentrée a été remplacée par deux enseignants différents dans chacune des classes.

Les devoirs d'histoire sont ceux pour lesquels les élèves disent le moins s'investir affectivement. En début d'année, les élèves de la classe expérimentale sont plus nombreuses à affirmer *aimer* rédiger un devoir d'histoire (9 XP et 6 T) et *détester* (9 XP et 6 T). En fin d'année, cette différence diminue (8 XP et 7 T pour l'avis *j'aime bien* ; 7 XP et 8 T pour l'avis *je déteste*).

Pour la rédaction des devoirs de français, la figure 9-2 révèle que les avis des élèves évoluent différemment dans les deux classes. En début d'année, la répartition des avis entre les élèves des deux classes est proche. En fin d'année, davantage d'élèves de la classe expérimentale que de la classe témoin disent *aimer* ou *adorer* rédiger un devoir de français (18 XP et 11 T).

Pour les deux autres disciplines interrogées, les avis restent stables. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'approfondir cette évolution des avis pour l'implication affective dans l'écriture en cours de français.

En comparant les réponses apportées à cet item, nous constatons que l'avis de 14 élèves de la classe expérimentale et 11 de la classe témoin a évolué. L'évolution est positive pour 10 élèves de la classe expérimentale et 4 élèves de la classe témoin. Parallèlement, l'évolution est négative pour 4 élèves de la classe expérimentale et 7 élèves de la classe témoin.

Le tableau 9-2 présente une synthèse des différentes évolutions constatées. Par exemple, le chiffre 0 de la seconde ligne indique qu'aucune élève de la classe expérimentale a choisi

l'avis *je déteste* en début d'année et *j'aime bien* en fin d'année. Pour l'ensemble des évolutions positives et négatives, les totaux sont présentés. Ainsi, nous pouvons lire que 10 élèves de la classe expérimentale ont un avis qui a évolué positivement entre le début et la fin de l'année.

	Évolutions représentées dans les deux classes	**Nombre d'élèves de la classe expérimentale**	**Nombre d'élèves de la classe témoin**
Évolution positive	je déteste ⇨ j'aime bien	0	1
	Je n'aime pas trop ⇨ J'aime bien	7	2
	j'aime bien ⇨ j'adore	3	1
	TOTAL	**10**	**4**
Évolution négative	J'adore ⇨ Je n'aime pas trop	1	0
	J'aime bien ⇨ Je n'aime pas trop	2	6
	J'adore ⇨ Je déteste	1	0
	Je n'aime pas trop ⇨ Je déteste	0	1
	TOTAL	**4**	**7**

Tableau 9-2 : Question 5 première partie, classes expérimentale et témoin : synthèse de l'évolution de l'avis des élèves pour la rédaction d'un devoir de français

La lecture du tableau 9-2 nous apprend que davantage d'élèves de la classe expérimentale que de la classe témoin disent préférer rédiger un devoir de français en fin d'année qu'en début d'année (10 XP et 4 T). De même, les élèves de la classe expérimentale sont moins nombreuses que dans la classe témoin à moins aimer rédiger un devoir de français en fin d'année qu'en début d'année (4 XP et 7 T). Dans la classe expérimentale, la moitié des élèves qui ont changé d'avis (7 élèves sur 14) ont choisi *je n'aime pas trop écrire* en début d'année et *j'aime bien écrire* en fin d'année. Dans la classe expérimentale, 6 élèves parmi les 11 élèves qui ont changé d'avis ont choisi *j'aime bien écrire* en début d'année et *je n'aime pas trop écrire* en fin d'année.

Nous pouvons retenir de ces résultats, d'une part, que les avis sur l'investissement dans l'écriture dans les trois disciplines interrogées varient davantage pour le français ; d'autre part, que davantage d'élèves de la classe expérimentale disent aimer rédiger un devoir de français en fin d'année.

• *L'activité de prise de notes*

La prise de notes est une activité scripturale très pratiquée en cours par les élèves de lycée. Opération cognitive complexe, la prise de notes est jugée difficile par une majorité des lycéens. La figure 9-3 présente une synthèse des réponses des élèves, selon la présentation utilisée précédemment.

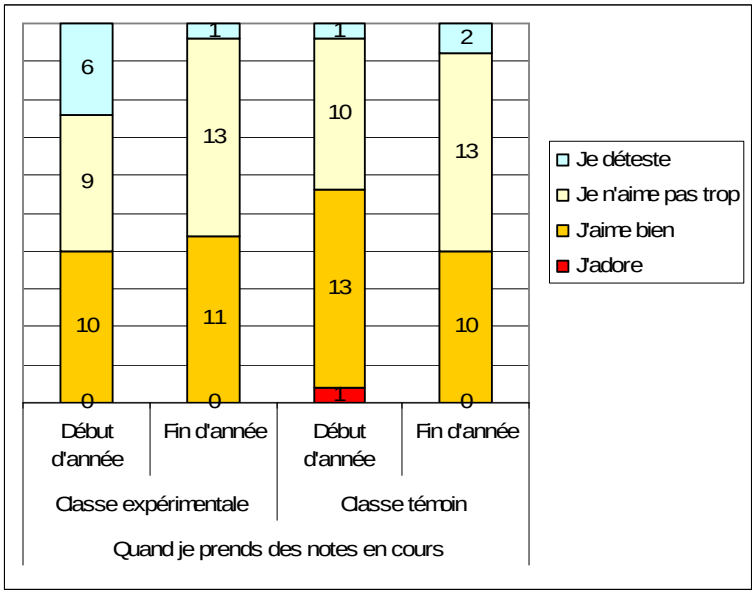

Figure 9-3 : Question 5, classes expérimentale et témoin : réponses concernant l'activité de prise de notes

L'évolution des avis est différente dans les deux classes. Dans la classe expérimentale, autant d'élèves disent aimer prendre des notes en début et en fin d'année. Elles sont plus nombreuses à dire *ne pas trop aimer* (9 élèves en début d'année et 13 élèves en fin d'année) mais aussi moins nombreuses à affirmer qu'elles détestent prendre des notes (6 élèves en début d'année et 1 élève en fin d'année). Dans la classe témoin, les élèves sont plus nombreuses en début d'année à affirmer aimer prendre des notes (14 élèves en début d'année et 10 élèves en fin d'année).

• *Écrire sous le regard d'autrui*

Accomplir le geste scriptural sous le regard d'un tiers peut être source d'inquiétude et se révéler indicateur d'insécurité linguistique. Nous avons donc posé trois questions aux élèves pour tenter de connaitre leur ressenti dans ces situations. La figure 9-4 présente une synthèse des réponses des élèves. La présentation est identique aux précédentes.

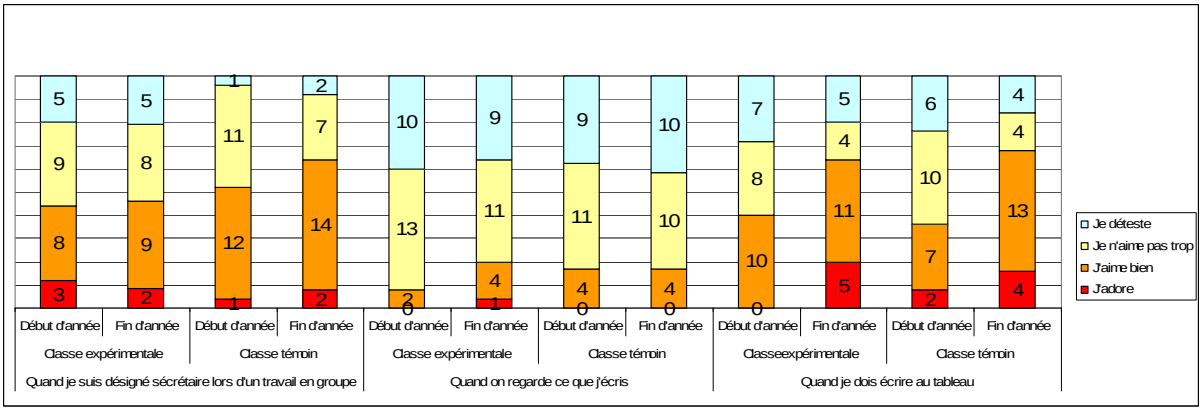

Figure 9-4 : Question 5, classes expérimentales et témoin : réponses concernant les activités scripturales accomplies sous le regard d'autrui

Pour les trois questions posées, les évolutions entre les deux classes sont parallèles. Pour la première situation (*Quand je suis désigné secrétaire lors d'un travail de groupe*), les avis sont des partagés. En début d'année, un nombre d'élèves proche affirme *aimer* ou *ne pas aimer*. En fin d'année, dans la classe témoin, davantage d'élèves disent apprécier (12 en début d'année et 14 en fin d'année pour l'avis *j'aime bien* et 1 en début d'année et 2 en fin d'année pour l'avis *j'adore*).

Pour la seconde situation (*quand on regarde ce que j'écris*), dans les deux classes, en début et en fin d'année, les élèves sont très nombreuses à avoir une appréciation négative. Ces réponses, notamment par contraste avec les réponses apportées aux deux autres situations, sont révélatrices d'un sentiment d'insécurité dans une situation d'écriture où l'écrit est spontané, contrairement à la troisième situation, et peut être soumis au jugement d'un tiers, contrairement à la première situation.

Pour la troisième situation (*quand je dois écrire au tableau*), les catégories *j'aime bien* et *j'adore* sont davantage représentées qu'en début d'année. L'évolution de la répartition de ces avis dans les deux classes est proche. Ainsi, davantage d'élèves aiment mieux écrire au tableau en fin d'année qu'en début d'année (6 élèves supplémentaires dans la classe expérimentale et 8 élèves supplémentaires dans la classe témoin).

Conclusion partielle

Des résultats présentés, nous retenons que :

- Très peu d'élèves aiment écrire sous le regard d'autrui. Nous pouvons y voir un indice d'insécurité linguistique.
- Davantage d'élèves dans la classe expérimentale préfèrent rédiger un devoir de français en fin d'année qu'en début d'année, alors que davantage d'élèves de la classe témoin aimaient mieux ce type de rédaction en début d'année.

– Les avis des élèves de la classe expérimentale ont davantage évolué que ceux de la classe témoin entre le début et la fin de l'année.

9. 1. 3. Est-ce que les élèves ont le même investissement selon les situations d'écriture extrascolaires (question 5, 2ème partie) ?

La deuxième série de questions porte sur des activités extrascolaires d'écriture. Différentes situations sont proposées aux élèves qui doivent indiquer leur appréciation. Trois dimensions de l'écriture sont introduites : celle relative à l'acte de communiquer avec un proche (*Quand je communique avec des amis ; Quand je veux donner de mes nouvelles ; Quand je veux reprendre contact avec un(e) ami(e) que je n'ai pas vu(e) depuis longtemps*) ; celle faisant valoir un écrit socialisant que peuvent produire des élèves de 1re (*Quand je veux demander un renseignement à une organisation, une administration ; Quand j'écris une lettre de motivation*) ; et celle introduisant la dimension intime et personnelle de l'acte d'écrire (*Quand j'ai besoin d'exprimer mes sentiments ; Quand j'écris pour moi-même* ***;*** *Quand je me confie à quelqu'un*).

Dans cette question, seul l'objectif de l'utilisation de l'écrit nous intéresse. Ainsi, les items *quand je communique avec des amis, quand je veux donner de mes nouvelles, quand je veux reprendre contact avec un(e) ami(e) que je n'ai pas vu(e) depuis longtemps* ne précisent pas le type d'investissement et laisse ouverte cette perspective. Il peut s'agir d'une lettre, d'un mail, voire même un SMS. L'ensemble de ces écrits s'adresse à un proche. Quant à la demande de renseignement ou à l'envoi d'une lettre de motivation, ces deux items renvoient à la communication avec autrui dans un cadre élargi et introduisent deux objectifs différents. Pour l'un, il s'agit de formuler une demander, pour l'autre, de se présenter et de se mettre en valeur afin que sa candidature soit retenue. Dans ces deux productions, l'identité sociale du sujet est mise en avant.

Les autres items font référence à la dimension plus personnelle et intime de l'écriture. L'item *quand j'écris pour moi-même* n'introduit pas d'autre interlocuteur que soi, contrairement à l'item *quand je me confie à quelqu'un,* qui implique que l'écrit intime s'adresse à un tiers. Nous avons insisté sur cette dimension de la relation entre intimité et écriture afin de savoir si le travail mené dans la classe de l'expérimentation pouvait avoir une influence sur ce rapport à l'écriture auprès des élèves.

• *Écrire pour communiquer avec un proche*

La figure 9-5 présente une synthèse des réponses obtenues dans les deux classes en début et fin d'année pour les items concernant la communication avec des proches.

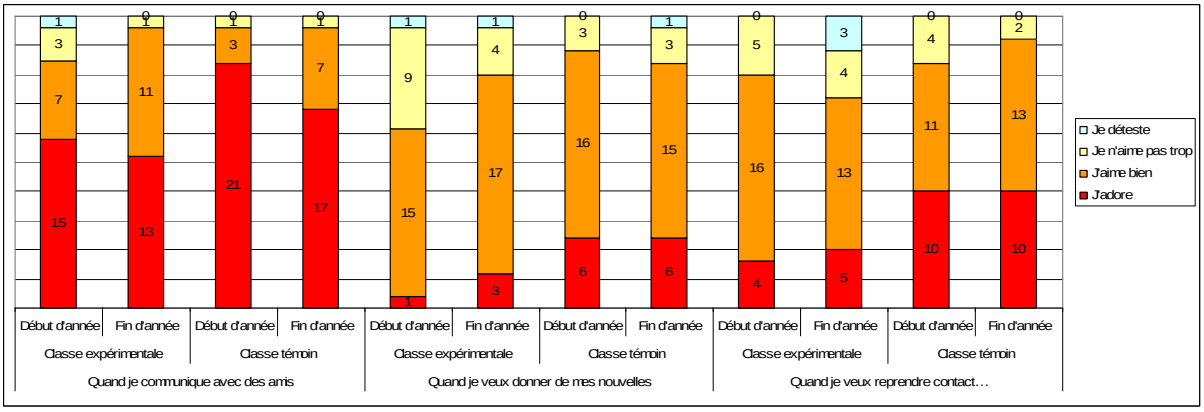

Figure 9-5 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans les activités scripturales adressées à un proche

La lecture de la figure 9-5 révèle que les élèves des deux classes aiment communiquer avec un proche par écrit. En début d'année, pour les trois situations, davantage d'élèves de la classe témoin que de la classe expérimentale disent *bien aimer* ou *adorer*. Ainsi, pour les élèves des deux classes, l'écrit est un moyen privilégié pour communiquer avec des proches.

• *Écrire dans une relation sociale*

La figure 9-6 présente les résultats concernant les items relatifs à l'écriture dans des relations sociales : la demande de renseignement et la lettre de motivation.

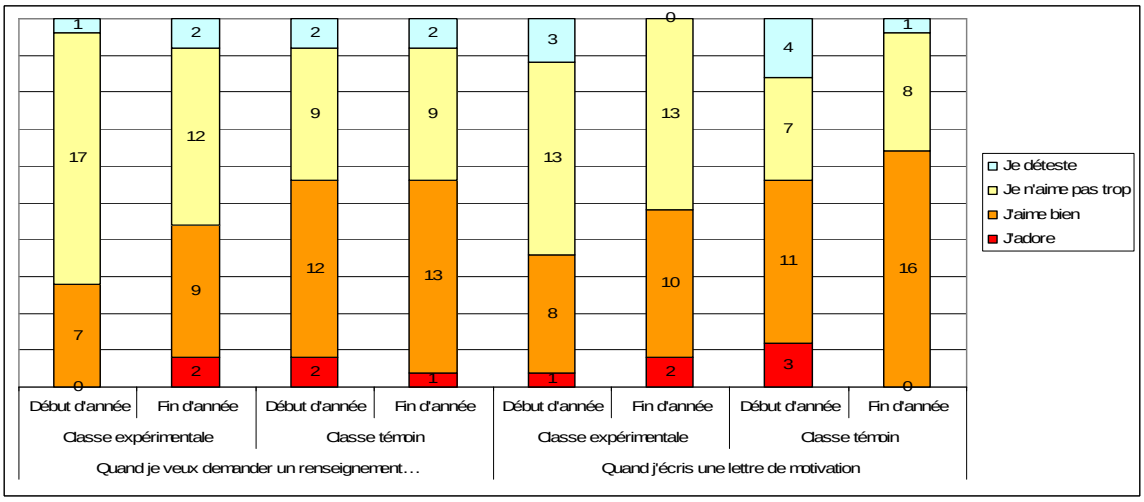

Figure 9-6 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans des activités scripturales de type social ou professionnel

Une comparaison entre la figure 9-5 et la figure 9-6 révèle que les élèves disent s'investir affectivement davantage dans les activités scripturales de type personnel que social ou professionnel.

La lecture de la figure 9-6 indique que, en début et fin d'année, davantage d'élèves de la classe témoin, que d'élèves de la classe expérimentale, disent apprécier s'investir dans ce type

d'écrits. En fin d'année, quelques élèves supplémentaires dans les deux classes choisissent les avis *j'aime bien* ou *j'adore*.

• *Écrire dans une relation intime à soi et à autrui*

Nous avons vu au chapitre 3 que notre problématique des émotions est liée à une conception de l'intime. Nous voulons savoir si les élèves apprécient les activités scripturales liées à cette dimension. La figure 9-7 présente les réponses des élèves pour les items : *quand j'écris pour moi-même*, *quand je me confie à moi-même* et *quand j'ai besoin d'exprimer mes sentiments*.

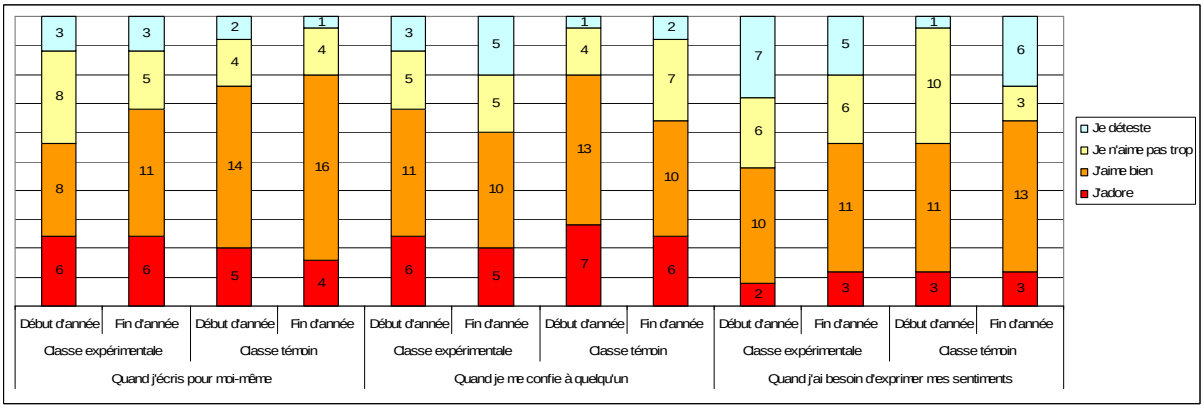

Figure 9-7 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans des activités scripturales dans une relation intime avec soi ou autrui

Pour les pratiques scripturales liées à l'intime, davantage d'élèves de la classe témoin disent apprécier, en début et fin d'année. Les évolutions des deux classes suivent les mêmes évolutions. En fin d'année, les élèves des deux classes apprécient davantage écrire pour eux-mêmes et exprimer leurs sentiments par écrit. Par contre, ils sont moins nombreux à aimer se confier à quelqu'un par écrit. Nous ne constatons pas de différence d'évolution pour l'attachement affectif à des activités scripturales liées à l'intime dans les deux classes.

Conclusion partielle

Il ressort des analyses des questions 1 et 5 du questionnaire de début et fin d'année que les élèves des deux classes disent s'investir davantage dans les pratiques extrascolaires que dans les pratiques scolaires. De plus, au sein des pratiques extrascolaires, l'investissement déclaré est plus important pour les écrits destinés à un proche, puis liés à l'intime, que pour les écrits destinés à un tiers dans une relation sociale ou professionnelle.

9. 2. Les pratiques d'écritures extrascolaires des apprenants

La connaissance des pratiques extrascolaires est importante pour comprendre le profil de scripteur des élèves de l'expérimentation (Penloup, 1999). Nous interrogeons cette dimension du rapport à l'écriture en nous appuyant sur trois questions. La question 4 porte sur le type d'écrits pratiqués par les élèves en dehors du cadre scolaire. L'évaluation se fait dans cette question en termes de fréquence et non en termes d'affectivité comme pour les questions 1 et 5. Les questions 10 et 11 posées uniquement dans le questionnaire de fin d'année demandent aux élèves si elles estiment avoir plus ou moins écrit au lycée et à l'extérieur du lycée que les années précédentes.

9. 2. 1. Qu'écrivent les élèves en dehors du lycée (question 4) ?

La question 4 porte sur le type d'investissement et la fréquence à laquelle les élèves les pratiquent. Les écrits mentionnés sont pratiqués hors du cadre scolaire. La consigne est formulée ainsi, selon le questionnaire de début ou de fin d'année : *Pour chacun des écrits de la liste ci-dessous, lesquels avez-vous pratiqués cet été / au cours de l'année et à quelle fréquence ?* Les élèves doivent ensuite pour chaque item sélectionner parmi les quatre fréquences proposées : *Pas du tout ; Rarement ; De temps en temps ; Souvent*. Les écrits proposés sont regroupés en quatre catégories : les écrits courts (SMS et listes) ; les écrits de correspondance (lettres et cartes postales) ; les écrits liés à l'intime (journal intime et poèmes) et écrits sur internet (mails ; MSN ; blogs et forums). Nous présentons les réponses pour chacun de ces types d'écrits en suivant le classement que nous avons proposé. D'autres regroupements pourraient être proposés. Par exemple, nous aurions pu choisir de classer les mails dans les écrits de correspondance. Dans la conclusion partielle, nous revenons sur nos observations et opérons des croisements entre les différents regroupements choisis pour la présentation.

• *Les écrits courts*

La figure 9-8 présente les réponses des élèves des deux classes pour les deux items concernant les écrits courts que nous avons retenus : SMS et listes.

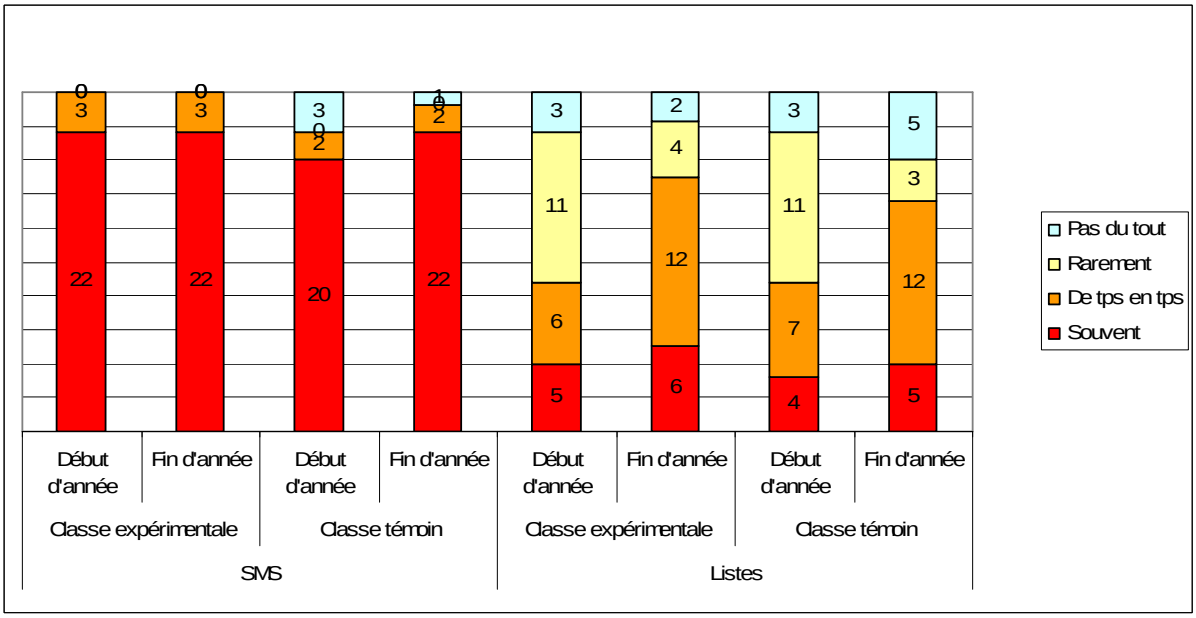

Figure 9-8 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires *écrits courts*, en début et fin d'année

La lecture de la figure 9-8 révèle clairement que les élèves écrivent très fréquemment des SMS. Dans la classe témoin, 3 élèves en début d'année et 1 élève en fin d'année disent ne jamais écrire de SMS. Il s'agit d'élèves qui n'ont pas de téléphone portable au moment où elles ont répondu au questionnaire.

L'écriture de listes est pratiquée, en début d'année, par moins de la moitié des élèves de la classe expérimentale et de la classe témoin. En fin d'année, le nombre d'élèves des deux classes qui pratiquent de *temps en temps* a augmenté.

• *Les écrits de correspondance*

Deux types d'écrits illustrent les écrits de correspondance : les cartes postales et les lettres. La figure 9-9 présente les réponses recueillies pour ces écrits.

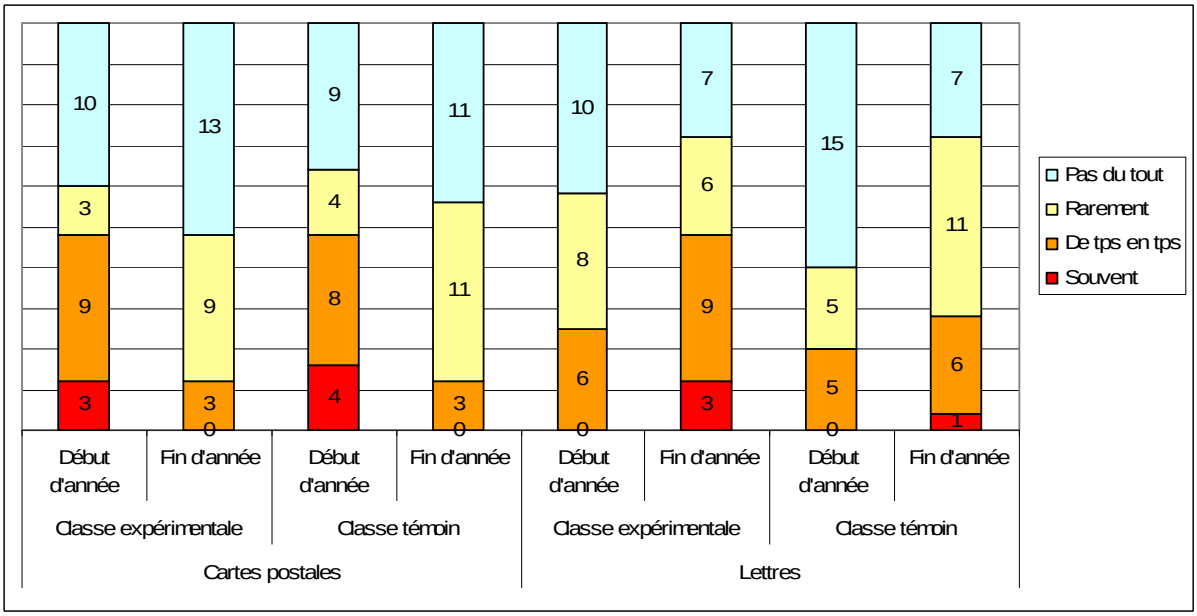

Figure 9-9 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires, *écrits de correspondance*, en début et fin d'année

La lecture de la figure 9-9 révèle que les élèves ne sont pas nombreuses à pratiquer *de temps en temps* ou *souvent* ces écrits.

Pour l'écriture de cartes postales, les élèves qui disent en écrire *de temps en temps* ou *souvent* sont plus nombreuses en début d'année qu'en fin d'année. Cette baisse peut s'expliquer par le fait que le questionnaire de début d'année a été complété à la rentrée de septembre, juste après la période estivale, période pendant laquelle le plus de cartes postales sont envoyées.

Pour l'écriture de lettres, les élèves des deux classes disent en écrire plus fréquemment en fin d'année qu'en début d'année. En effet, en début d'année, 10 élèves de la classe expérimentale et 15 élèves de la classe témoin disent ne jamais en écrire. Ce nombre baisse dans les deux classes en fin d'année (7 XP et 7 T). Dans la classe expérimentale, davantage d'élèves disent en écrire de *temps en temps* (6 en début d'année et 9 en fin d'année) ou *souvent* (0 en début d'année et 3 en fin d'année). Dans la classe témoin, les élèves sont plus nombreuses à en écrire *rarement* en fin d'année (5 en début d'année et 11 en fin d'année).

• *Les écrits liés à l'intime*

La figure 9-10 présente les réponses des élèves des deux classes pour les écrits liés à l'intime. Deux types d'écrits ont été proposés pour cette catégorie : le journal intime et les poèmes. Ces deux pratiques, bien que fort différentes, ont été réunies dans la mesure où l'expression de soi et des émotions personnelles est souvent présente.

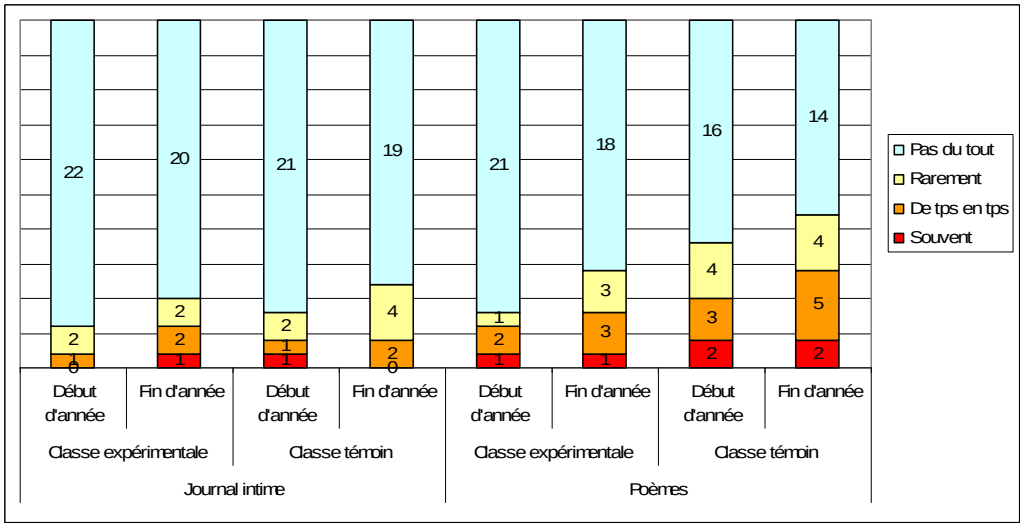

Figure 9-10 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires liées à l'intime en début et fin d'année

La figure 9-10 révèle très clairement que très peu d'élèves tiennent un journal intime ou écrivent des poèmes. En fin d'année, dans les deux classes, les élèves sont plus nombreuses à affirmer qu'elles pratiquent ces écrits.

• *Les écrits sur internet*

La figure 9-11 présente les réponses des élèves des deux classes pour les écrits pratiqués sur internet : la rédaction de mails, la communication par MSN, la participation à des forums, les échanges par blogs.

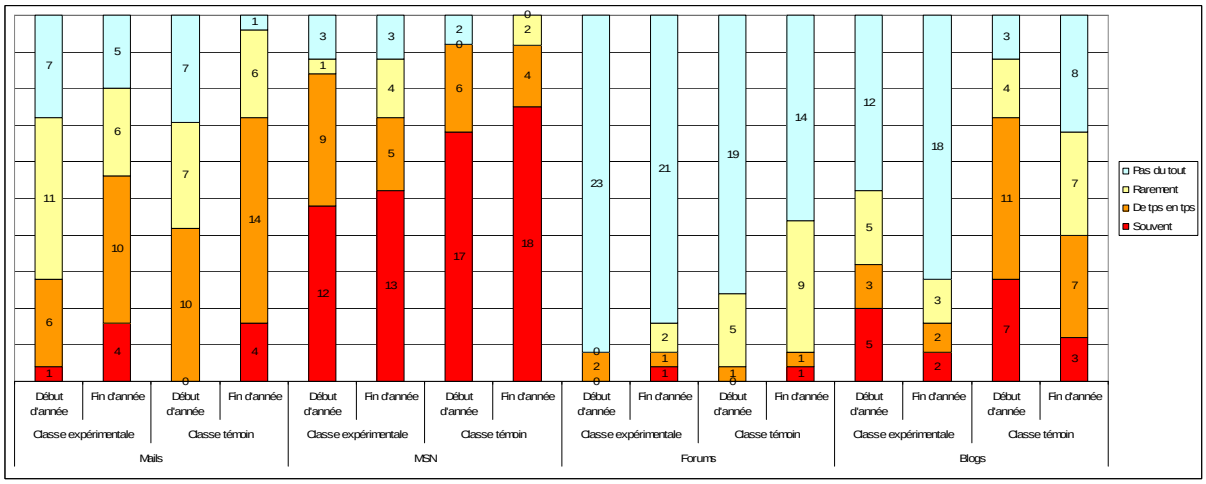

Figure 9-11 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires sur internet en début et fin d'année

La lecture de la figure 9-11 révèle que les élèves des deux classes sont nombreuses à pratiquer régulièrement voire fréquemment la communication par MSN. Vient ensuite la rédaction de mails puis les échanges par blogs. Les pratiques d'écriture les plus représentées le sont dans les deux classes et les évolutions vont dans le même sens pour les élèves des deux

classes. Toutefois, nous remarquons que davantage d'élèves de la classe témoin disent avoir une pratique fréquente de ces types d'écrits.

Cette évolution parallèle des deux classes tend à montrer que le travail mené en classe a eu peu d'influence sur les pratiques d'écriture extrascolaires. D'autant plus que les évolutions concernent peu d'élèves et qu'elles ne sont le plus souvent que d'un degré. En outre, la fréquence des pratiques des élèves dans ce type d'écriture et la force d'investissement qu'elles déclarent (question 5, deuxième partie) ne sont pas parallèles. Autrement dit, les élèves disent apprécier ce type d'écrits mais les pratiquent peu.

9. 2. 2. Quelle corrélation entre la fréquence des pratiques d'écritures scolaires et extrascolaires (questions 10 et 11 du questionnaire de fin d'année) ?

Les fréquences d'écriture des deux classes pour les écrits extrascolaires évoluent parallèlement. Nous avons demandé aux élèves en fin d'année si elles pensaient avoir écrit davantage au lycée et en dehors du lycée au cours de l'année scolaire écoulée que les années précédentes. Pour ces deux questions (10 et 11 du questionnaire de fin d'année), les élèves ont choisi parmi les propositions : *beaucoup moins ; moins ; plus ; beaucoup plus*.

La question 10 porte sur l'écriture scolaire en général puisqu'aucune matière n'est spécifiée. Notons que les deux classes de ce lycée technique ont les mêmes enseignants dans les différentes disciplines.

La question 11 interroge les élèves sur la quantité globale d'écritures extrascolaires pratiquées au cours de l'année par rapport aux années précédentes.

La figure 9-12 présente une synthèse des réponses données par les élèves des deux classes pour l'écriture scolaire et extrascolaire.

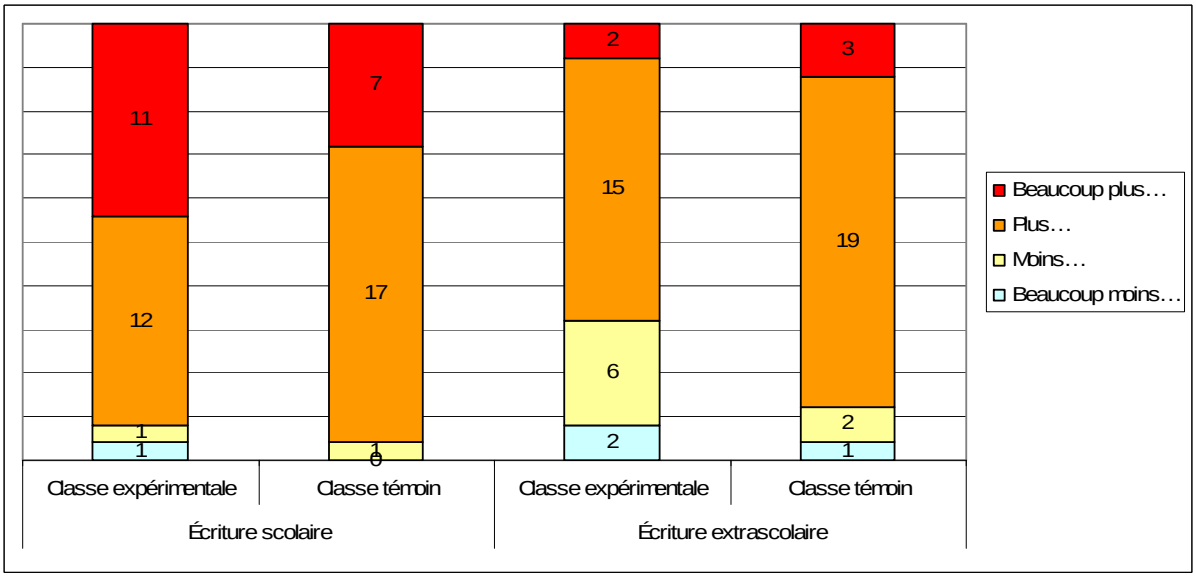

Figure 9-12 : Questions 10 et 11, classes expérimentale et témoin : Fréquence d'écriture hors du lycée au cours de l'année scolaire

La lecture de la figure 9-12 révèle que presque toutes les élèves des deux classes estiment avoir davantage écrit au cours de l'année, au lycée et hors du lycée, que les années précédentes.

Pour l'écriture scolaire, seules 2 élèves de la classe expérimentale et 1 élève de la classe témoin disent avoir *moins* ou *beaucoup moins* écrit. Pour celles qui disent avoir écrit davantage, elles sont plus nombreuses en classe expérimentale qu'en classe témoin à affirmer avoir écrit *beaucoup plus*.

Pour l'écriture extrascolaire, 17 élèves de la classe expérimentale estiment avoir écrit davantage (2 disent avoir *écrit beaucoup plus*, 15 *plus*). Elles sont 22 dans la classe témoin (3 disent avoir écrit *beaucoup plus*, 19 *plus*). De même, 8 élèves de la classe expérimentale affirment avoir moins écrit en dehors du lycée (6 disent avoir *moins* écrit, 2 *beaucoup moins*). Elles sont 3 dans la classe témoin (2 disent avoir *moins* écrit, 1 *beaucoup moins*).

Faut-il y voir un effet de l'expérimentation ? Cela est difficile à dire sur la base de cette mince différence dans les réponses des élèves. La différence entre les deux classes pour la réponse à cette question 11 est plus importante que celle constatée au cours de l'analyse de la question 4. En effet, nous avons vu que les élèves des deux classes ont des pratiques d'écriture extrascolaires dans l'ensemble similaires. Nous avons constaté que, en fin d'année, davantage d'élèves de la classe expérimentale écrivent des lettres et davantage d'élèves de la classe témoin échangent sur internet.

Conclusion partielle

En général, les élèves des deux classes estiment avoir écrit davantage au lycée et en dehors du lycée au cours de l'année scolaire écoulée. Les pratiques d'écriture extrascolaires les plus représentées sont celles pratiquées sur internet et celles qui le sont le moins sont celles liées à l'intime. Autrement dit, la visée communicationnelle et socialisante de l'écrit est la plus fortement représentée chez les élèves de l'expérimentation.

9. 3. Est-ce que les conceptions de l'écriture des élèves ont évolué au cours de l'année ?

Pour répondre à l'évolution de la conception de l'écriture des élèves, nous nous appuyons sur les réponses aux questions 2, 3 et 8 du questionnaire sur le *rapport à* l'écriture. Les phénomènes observés le sont à l'échelle des deux classes. L'analyse des questionnaires est surtout qualitative.

9. 3. 1. Pourquoi aime-t-on écrire (question 2) ?

La question 2 demande aux élèves de choisir trois raisons, parmi 13 proposées, pouvant expliquer que l'*on aime écrire*. Ces raisons sont de quatre ordres : liées à une opposition oral/écrit ; aux processus cognitifs, à l'intimité ; à la dimension sociale. Les trois premiers regroupent quatre items chacun, le dernier ne contient qu'un item.

Le tableau 9-3 présente l'ensemble des choix des élèves. Dans ce tableau, les raisons proposées sont classées dans les quatre catégories que nous avons déterminées. Les nombres indiquent le nombre de fois où chaque item a été choisi. Par exemple, le premier nombre 15 de la première ligne indique que 15 élèves de la classe expérimentale ont choisi l'explication « car écrire permet de dire ce que l'on n'arrive pas à exprimer à l'oral » en début d'année.

Raisons évoquées pour expliquer qu'on aime écrire		Classe expérimentale		Classe témoin	
		Début d'année	**Fin d'année**	**Début d'année**	**Fin d'année**
Opposition entre l'oral et l'écrit	car écrire permet de dire ce que l'on n'arrive pas à exprimer à l'oral	15	15	16	12
	car écrire permet de sceller une promesse, un engagement	2	3	1	3
	car écrire permet de ne rien oublier	16	10	15	12
	car écrire permet de transmettre un message aux générations futures	2	4	2	4
Processus cognitifs	car l'aisance en écriture vient en écrivant	3	3	1	0
	car en écrivant ce que l'on pense, on peut approfondir sa pensée	6	7	5	8
	car écrire permet de mieux réfléchir quand on a une décision à prendre	3	1	2	3
	car écrire permet d'apprendre ses leçons	10	6	9	9
Dimension intime	car en écrivant, on peut construire son propre monde imaginaire	4	6	4	5
	car écrire permet de transmettre des messages personnels et intimes	6	10	5	10
	car on se confie mieux à un(e) ami(e) en lui écrivant	1	3	7	3
	car en écrivant on peut se parler à soi-même	2	3	0	2
	car écrire permet d'acquérir un statut social	2	4	2	1

Tableau 9-3 : Question 2, classes expérimentale et témoin : items choisis pour expliquer que l'on aime écrire

La lecture du tableau 9-3 nous apprend que les choix des élèves des deux classes portent globalement sur les mêmes items, et ce, en début et fin d'année. Deux représentations de l'écriture sont les plus représentées dans les choix des élèves des deux classes, en début et fin d'année : *on écrit ce que l'on n'arrive pas à exprimer à l'oral* (15 XP en début d'année et 15 XP en fin d'année ; 16 T en début d'année et 12 T en fin d'année) et *on écrit pour ne rien oublier* (16 XP en début d'année et 10 XP en fin d'année ; 15 T en début d'année et 12 T en fin d'année). La troisième représentation fortement représentée en début et fin d'année est liée à l'apprentissage des leçons (10 XP en début d'année et 6 XP en fin d'année ; 9 T en début d'année et 9 T en fin d'année). L'item dont la représentativité est la plus en hausse en fin d'année est celui lié à la transmission de messages personnels et intimes (6 XP en début

d'année et 10 XP en fin d'année ; 5 T en début d'année et 10 T en fin d'année). La dimension sociale (dernier item) est très peu choisie par les élèves.

La figure 9-13 permet de visualiser la représentativité des trois catégories de raisons proposées aux élèves.

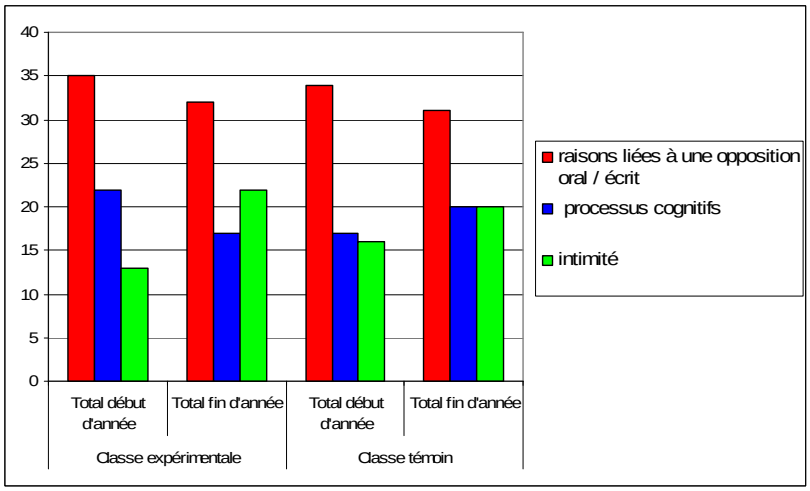

Figure 9-13 : Question 2, classe expérimentale et témoin : Synthèse des raisons qui expliquent que l'on aime écrire

La répartition des réponses entre les deux classes et aux deux moments de l'année reste assez stable. L'opposition entre l'oral et l'écrit reste la représentation la plus partagée chez les élèves des deux classes. La représentativité des items liés aux processus cognitifs baisse légèrement dans la classe expérimentale et augmente légèrement dans la classe témoin. De plus, dans les deux classes, la représentativité des items liés à l'intime augmente. Nous remarquons qu'elle augmente davantage dans la classe expérimentale.

Pour l'opposition oral/écrit, une légère baisse peut être relevée en fin de l'année. Cette baisse n'est pas répartie de la même façon dans les deux classes. Dans la classe expérimentale, l'item portant sur les processus cognitifs est moins représenté au profit des raisons liées à l'intimité, auxquelles les élèves ont accordé plus d'importance qu'en début d'année. Dans la classe témoin, les réponses des élèves sont réparties entre les raisons liées aux processus cognitifs et l'intimité.

Nous avons vu au cours des analyses que les représentations de l'écrit suivent sensiblement la même évolution pour les élèves des deux classes. Nous pouvons aussi remarquer que les élèves choisissent un même item en début et fin d'année assez fréquemment puisque dans la classe expérimentale 57,14% des items sont choisis à nouveau en fin d'année par les mêmes élèves contre 52,48% dans la classe témoin. Autrement dit, nous pouvons noter quelques tendances d'évolution dans les discours sur les représentations des

élèves mais pas de profondes modifications, ce que le temps d'expérimentation ne permettait pas d'évaluer car nous savons que la modification des représentations est un processus long.

9. 3. 2. Pourquoi n'aime-t-on pas écrire (question 3) ?

La question 3 demande aux élèves de choisir trois raisons, parmi 13 proposées, pouvant expliquer que l'*on n'aime pas écrire*. Cette question est présentée comme la question 2. Les raisons sont de quatre ordres : liées à une opposition oral/écrit ; à la dimension investissement, aux compétences linguistiques ; au regard d'autrui. Les trois premiers regroupent quatre items chacun, le dernier ne contient qu'un item.

Nous suivons la même présentation des résultats et des analyses qu'à la question 2. Le tableau 9-4 présente l'ensemble des choix des élèves. Les raisons proposées sont classées dans les quatre catégories que nous avons déterminées. Les nombres indiquent le nombre de fois où chaque item a été choisi.

Raisons évoquées pour expliquer qu'on n'aime pas écrire		**Classe expérimentale**		**Classe témoin**	
		Début d'année	**Fin d'année**	**Début d'année**	**Fin d'année**
Opposition entre l'oral et l'écrit	car il est plus facile de s'exprimer à l'oral	5	5	6	5
	car on a peur de se faire mal comprendre	5	8	5	8
	car ce que l'on écrit est une marque d'engagement	0	0	0	0
	car on n'est pas sûr que ce que l'on écrit sera bien interprété	10	14	14	11
La dimension investissement	car écrire est fatigant	5	1	3	3
	car écrire rappelle trop l'école	0	3	1	0
	car écrire prend du temps	7	9	7	8
	car écrire demande de réfléchir	3	3	3	5
Les compétences linguistiques	car on risque de faire des fautes d'orthographe	14	14	13	8
	car on doit faire attention aux mots que l'on emploie	4	5	5	8
	car on n'est pas doué	6	4	4	0
	car on manque de mots pour exprimer ce que l'on veut dire	7	5	6	8
	car on risque d'être jugé	9	7	6	8

Tableau 9-4 : Question 3, classes expérimentale et témoin : items choisis pour expliquer que l'on n'aime pas écrire

Dans les deux classes, les raisons les plus évoquées en début d'année le sont aussi en fin d'année. La représentativité des différentes raisons proposées est proche dans les deux classes.

Les deux raisons les plus évoquées sont :

- *Car on risque de faire des fautes d'orthographe* (14 XP en début d'année et fin d'année ; 13 T en début d'année et 8 T en fin d'année).
- *Car on n'est pas sûr que ce que l'on écrit sera bien interprété* (10 XP en début d'année, 14 XP en fin d'année ; 14 T en début d'année, 11 T en fin d'année) ;

La raison la plus évoquée est celle liée aux erreurs d'orthographe. Des 14 élèves de la classe expérimentale qui ont choisi cette explication, 11 l'ont choisi en début et en fin d'année. Parmi les 8 élèves de la classe témoin qui l'ont choisi en fin d'année, 7 l'avaient déjà choisi en début d'année. Autrement dit, d'une part cette explication est plus représentée chez les élèves de la classe expérimentale, d'autre part, les élèves qui la partagent en début d'année lui accordent toujours autant d'importance en fin d'année. Le manque de mots revient aussi à plusieurs reprises et est davantage représenté dans la classe témoin que dans la classe expérimentale en fin d'année.

La deuxième raison la plus choisie est liée à l'interprétation que le lecteur peut faire de l'écrit (10 XP en début d'année et 14 XP en fin d'année ; 14 T en début d'année et 11 T en fin d'année).. Notons que la peur de se faire mal comprendre est aussi davantage représenté en fin d'année qu'en début d'année dans les deux classes (5 XP en début d'année et 8 XP en fin d'année ; 5 T en début d'année et 8 T en fin d'année).

La raison liée à la dimension investissement la plus évoquée par les élèves des deux classes est celle abordant la question du temps que prend l'écriture. Par ailleurs, les cinq élèves de la classe expérimentale qui ont choisi l'explication *car écrire est fatigant* en début d'année ne l'ont pas choisi en fin d'année, mais une autre élève l'a intégré parmi ses choix. De même dans la classe témoin, ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont choisi cet item en début et fin d'année.

La raison liée au jugement d'autrui (*car on risque d'être jugé*) est choisie par 30% des élèves en début et en fin d'année, ce qui lui confère une assez forte représentativité (9 XP en début d'année et 7 XP en fin d'année ; 6 T en début d'année et 8 T en fin d'année). Précisons que 5 élèves de la classe expérimentale ont coché cet item dans leurs deux questionnaires. Dans la classe témoin, 6 élèves choisissent cette explication en début d'année et 8 en fin d'année, dont 3 qui ont coché cet item dans leurs deux questionnaires. Ainsi, il y a moins

d'élèves dans la classe expérimentale que dans la classe témoin qui ont retenu cette explication en fin d'année mais davantage qui l'ont choisi en début et en fin d'année.

• *Conclusion*

Dans la classe expérimentale, la représentativité des deux raisons expliquant que l'on n'aime pas écrire, à savoir celles liées aux erreurs d'orthographes et à la peur d'être mal interprété, évolue peu. Ces deux mêmes items sont un peu moins représentés dans la classe témoin en fin d'année. Si nous procédons au calcul des réponses données à l'identique en début et fin d'année, nous trouvons que ce cas se reproduit pour 48% des réponses des élèves de la classe expérimentale et 45,35% des réponses des élèves de la classe témoin. Autrement dit, les résultats à cette question n'indiquent pas que l'expérimentation mise en place a infléchi le *rapport à l'écriture* des élèves de la classe expérimentale.

9. 3. 3. Qu'est-ce qu'écrire pour les élèves (question 8) ?

La consigne de la question 8 est la suivante : *Parmi les mots suivants, quels sont les cinq que vous associez facilement au mot écrire ? Entourez vos réponses.* Une liste de 32 mots, composée de 17 verbes et de 15 noms est proposée aux élèves. Celles-ci peuvent choisir indifféremment d'entourer les verbes ou les noms. Nous voulons observer si les apprenantes envisagent l'écriture comme une activité, dans lequel cas les verbes seront majoritairement entourés

À l'intérieur de ces catégories grammaticales, nous avons établi deux catégories accompagnées d'une catégorie intermédiaire (termes pouvant faire référence autant à l'une qu'à l'autre de ces catégories) : celle relevant d'un cadre non scolaire et celle relevant d'un cadre scolaire.

Le tableau 9-5 présente la répartition des différents termes de la liste. À gauche sont reportés les termes que nous associons au cadre non scolaire, à droite, ceux que nous associons au cadre scolaire, au centre ceux que nous associons aux deux cadres. La partie supérieure du tableau présente la liste de verbes, la partie inférieure la liste de noms.

Cadre non scolaire		Cadre scolaire
exister		apprendre
créer	inscrire	rédiger
exprimer	traduire	noter
se confier	raconter	être évalué
correspondre		corriger
griffonner		raturer
calligraphier	Verbes	se tromper
art	Noms	stylo
passion		cahier
émotion	encre	obligation
talent	gêne	ennui
écrivain	brouillon	difficulté
plume		erreur

Tableau 9-5 : Question 8 : liste des mots proposés classés selon la classe grammaticale et le cadre scolaire ou non-scolaire

Les réponses à cette question permettent d'observer :

- si les apprenants ont un rapport à l'écriture lié à la scolarité ;
- si les apprenants accordent de l'importance au travail de l'écriture ;
- si les apprenants associent l'écriture à un sentiment d'erreur et d'échec ;
- si les apprenants accordent de l'importance à l'aspect graphique de l'écriture.

La figure 9-14 présente les termes choisis en début et fin d'année par les élèves de la classe expérimentale ; la figure 9-15 ceux choisis par la classe témoin. Sur la gauche du graphique, sont reporté les termes se référant au cadre extrascolaire et sur la droite, les termes se référant au cadre scolaire. Les verbes sont placés autour de la partie supérieure du cercle, les noms autour de la partie inférieure. La courbe bleue indique les choix des élèves en début d'année, la courbe rouge ceux effectués en fin d'année. Les chiffres indiquent le nombre de fois où le terme a été choisi. Ainsi, sur la figure 9-14, nous lisons que le verbe *exprimer* a été choisi par 15 élèves en début d'année et par 20 élèves en fin d'année.

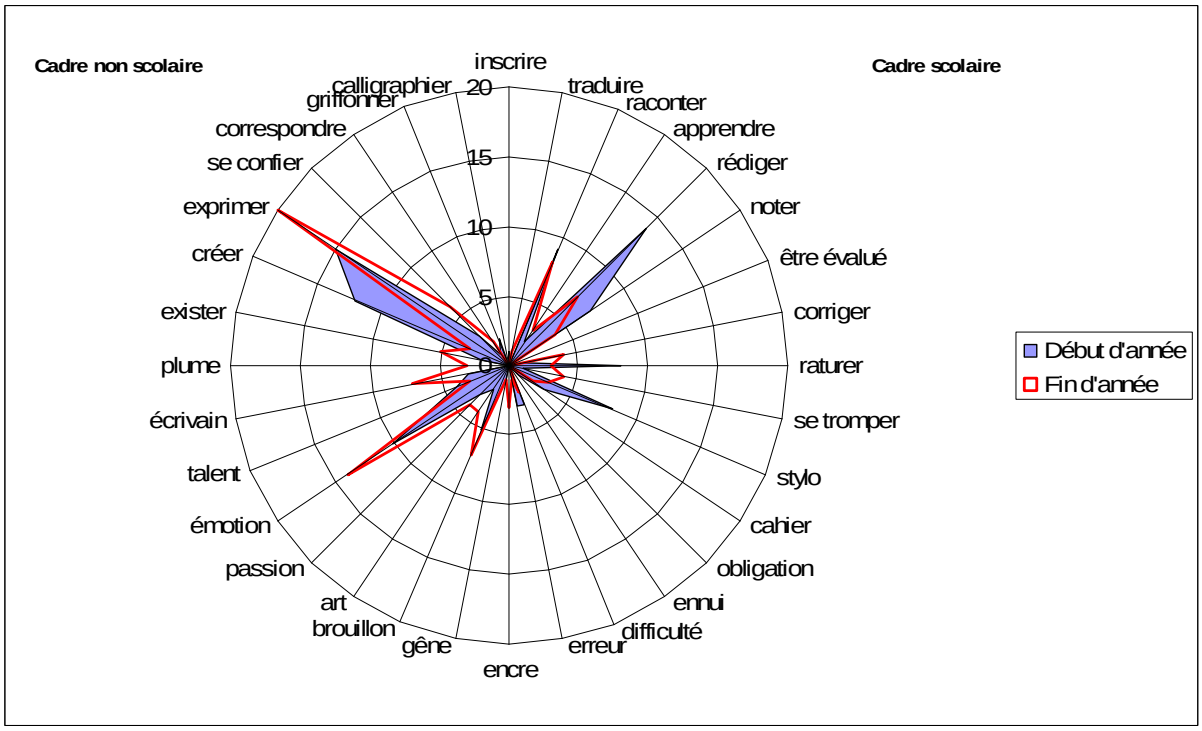

Figure 9-14 : Question 8, classe expérimentale : Évolution du choix des termes associés au mot *écrire*

Le tracé des courbes relatives au choix des termes que les élèves de la classe expérimentale associent au verbe *écrire* montre une évolution. Trois aspects sont à retenir. Tout d'abord, le cadre scolaire est moins représenté en fin d'année. Le choix des élèves se tournant vers l'expression et l'émotion. Ensuite, les termes relatifs au travail de l'écriture (*brouillon*, *raturer* et *corriger*) sont davantage représentés en fin d'année. Enfin, les termes *plume*, *écrivain* et *encre* qui n'étaient pas choisis en début d'année le sont en fin d'année. Ainsi, nous constatons une représentation de l'écriture moins scolaire et plus orientée vers l'art d'écrire en fin d'année qu'en début d'année.

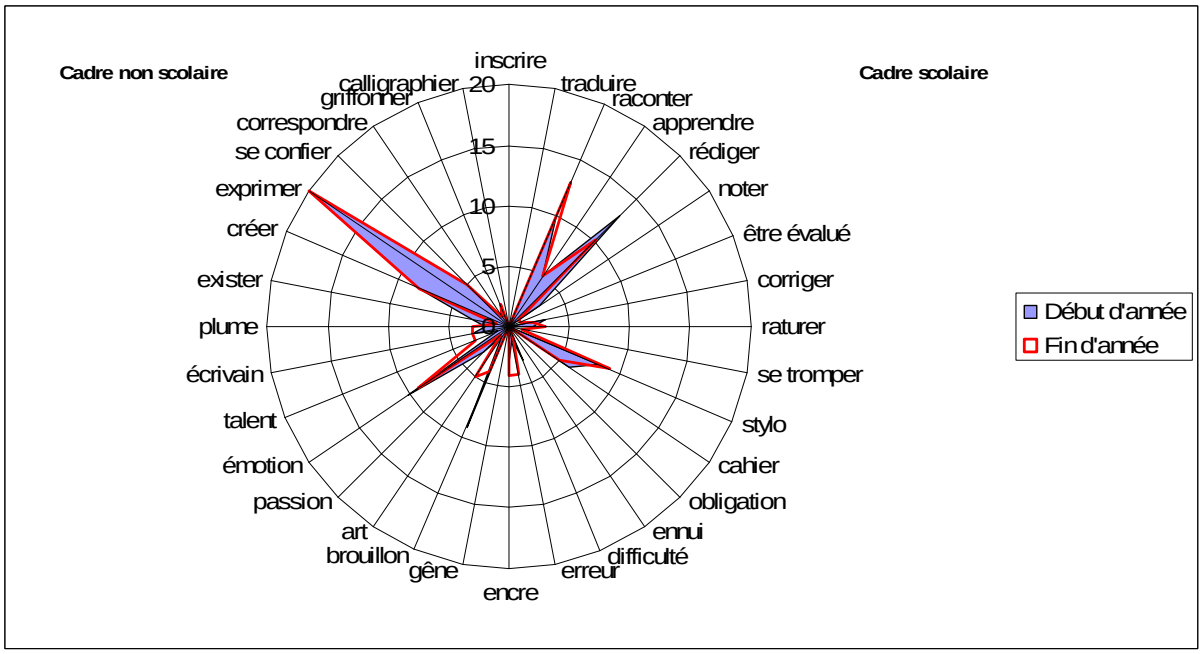

Figure 9-15 : Question 8, classe témoin : Évolution du choix des termes associés au mot *écrire*

Les choix effectués en début et en fin d'année par les élèves de la classe témoin sont beaucoup plus proches que ceux de la classe expérimentale. En début d'année, le cadre scolaire est moins représenté et la diminution de sa représentativité est moins importante qu'en classe expérimentale. Ajoutons à cela que le terme *exprimer* qui étaient fortement choisi en début d'année l'est autant en fin d'année. De même, le terme *émotion* n'est pas choisi davantage en fin d'année.

Autrement dit, les choix des termes associés au mot *écrire* montrent un changement plus important dans la classe expérimentale que dans la classe témoin. Il est important de noter que les dimensions artistiques, de travail de l'écriture et d'émotions sont davantage représentées en fin d'année qu'en début d'année dans la classe expérimentale et que la représentativité de ces dimensions est aussi plus élevée dans cette classe que dans la classe témoin. Nous pouvons donc penser que le travail mené avec cette classe au cours de l'année a infléchi la représentation de l'écriture des élèves.

9. 3. 4. Quelles sont les compétences que les élèves associent au travail de l'écrivain (question 7) ?

La question 7 est la suivante : « À votre avis, parmi les compétences ci-dessous, quelles sont celles qu'il faut avoir pour devenir écrivain ? ». Il s'agit de voir quelles représentations les apprenants partagent sur un professionnel de l'écriture que peut être un écrivain. Une série de 15 items est proposée aux élèves. Pour chacun de ces items, celles-ci doivent indiquer si

elles estiment la compétence *indispensable* ou *secondaire*. Les compétences proposées peuvent être classées en trois rubriques distinctes :

- La catégorie relevant du mythe de l'écrivain (plus ou moins avéré)
  - *Être doué(e)*
  - *Écrire sans rature*
  - *Aimer être seul (e)*
- La catégorie relative au besoin de s'exprimer
  - *Aimer raconter des histoires*
  - *Être prêt à défendre une cause*
  - *Avoir des choses à dire*
- La catégorie renvoyant aux compétences linguistiques
  - *Ne pas faire d'erreur d'orthographe*
  - *Avoir beaucoup de vocabulaire*
  - *Savoir construire de longues phrases*
- La catégorie renvoyant à la formation de l'écrivain
  - *Avoir fait des études littéraires*
  - *Aimer lire*
  - *Avoir lu tous les classiques de la littérature française*
- La catégorie relative aux émotions
  - *Ne pas avoir peur d'exprimer ce que l'on pense*
  - *Savoir faire ressentir des émotions à son lecteur*
  - *Avoir de la sensibilité*

La figure 9-16 présente une synthèse du choix des items répartis dans les différentes catégories retenues. Sur l'axe des abscisses sont indiqués la classe (expérimentale et témoin) et le recueil de données (début d'année ou fin d'année). Sur l'axe des ordonnées, l'échelle indique le nombre d'items retenus comme indispensables pour chacune des catégories. Par exemple, en début d'année, l'ensemble des réponses des élèves de la classe expérimentale fait apparaitre que les compétences relatives au mythe de l'écrivain ont été jugées indispensables à 26 reprises.

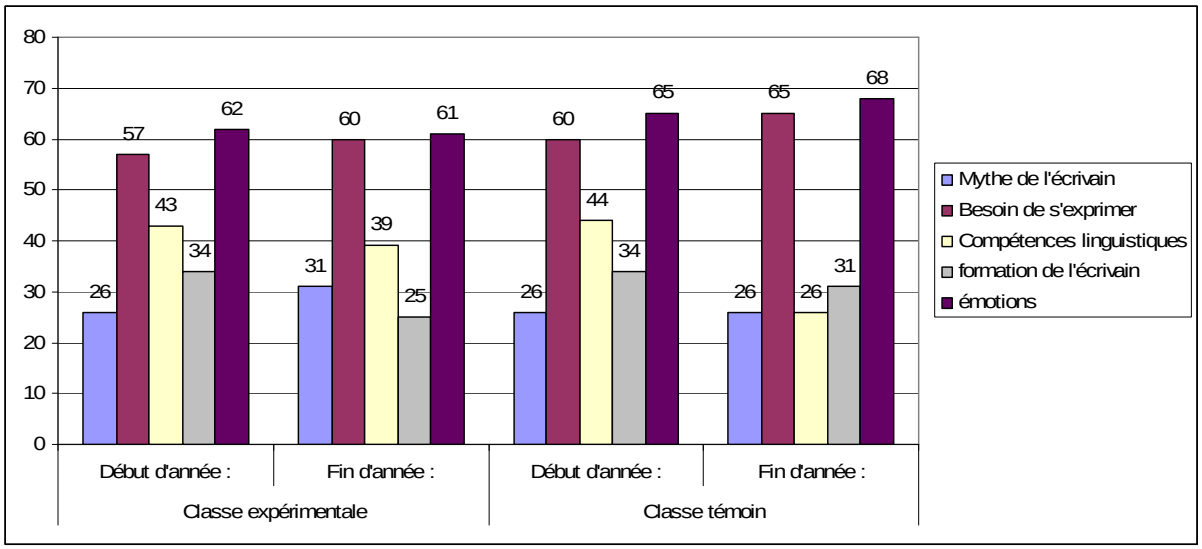

Figure 9-16 : Question 7, classes expérimentale et témoin : Les compétences jugées indispensables pour devenir écrivain, en début et fin d'année

La figure 9-16 met en évidence que deux catégories de compétences jugées indispensables se distinguent. Il s'agit des compétences relatives aux émotions et au besoin de s'exprimer. La catégorie des compétences linguistiques est la troisième catégorie la plus représentée dans les deux classes en début d'année. En fin d'année, les élèves de la classe témoin choisissent moins les items de cette catégorie. Pour les élèves de la classe témoin, la formation de l'écrivain apparait comme plus importante que les compétences linguistiques en fin d'année (pour la formation de l'écrivain : 34 T en début d'année et 31 T en fin d'année ; pour les compétences linguistiques : 44 T en début d'année et 26 T en fin d'année). La formation littéraire ne représente qu'un tiers des critères jugés indispensables par les élèves de la classe expérimentale (34 XP en début d'année, 25 XP en fin d'année). La représentativité des conceptions relatives au mythe de l'écrivain progressent uniquement dans la classe expérimentale (26 XP en début d'année, 31 XP en fin d'année).

Conclusion partielle

Les réponses apportées aux différentes questions relatives aux représentations de l'écriture analysées dans cette section montrent que l'on retrouve quelques traces du travail effectué avec les élèves de la classe expérimentale. En effet, le travail de l'écriture et la dimension artistique sont davantage représentés dans cette classe en fin d'année.

9. 4. Le regard des élèves sur les compétences pour réussir un devoir de français

Pour répondre à cette question, nous nous appuyions sur l'analyse des réponses apportées aux questions 9 et 6. Ces observations permettent de faire des remarques sur le regard que les élèves portent sur leur propre évolution au cours de l'année.

9. 4. 1. Représentation des élèves sur les compétences attendues pour réussir un devoir de français (question 9)

À la question 9, les élèves doivent choisir parmi dix compétences listées, les trois qu'elles jugent importantes pour réussir un devoir de français. La consigne est la suivante : *Voici une liste de qualités qui peuvent être attendues dans un devoir de français. Cochez les trois qui vous paraissent les plus importantes pour obtenir une bonne note.*

Précisons que nous n'avons pas tenu compte des réponses des élèves qui ont proposé plus de trois critères comme cela était demandé dans la question. Le tableau 9-6 présente les choix des élèves. Par exemple, le nombre 22 de la première case signifie que 22 élèves de la classe expérimentale ont choisi le critère *respecter la consigne* comme critère de réussite d'un devoir de français, en début d'année.

	Classe expérimentale		Classe témoin	
	Début d'année	**Fin d'année**	**Début d'année**	**Fin d'année**
Respecter la consigne	22	22	19	25
S'impliquer dans son texte	3	5	2	7
Avoir du vocabulaire	2	4	4	5
Bien construire ses phrases	10	6	9	7
S'exprimer clairement	2	6	7	5
Avoir des idées, des arguments intéressants	9	12	11	14
Savoir illustrer ou justifier ses idées	9	14	14	10
Être cultivé	3	0	0	1
Être original	1	2	1	0
Avoir de l'imagination	7	1	1	1

Tableau 9-6 : Question 9, classes expérimentale et témoin : Représentativité du choix des critères de réussite d'un devoir de français

Le critère choisi par presque toutes les élèves est celui du respect de la consigne. Sont ensuite choisis les critères relatifs à la présence d'arguments intéressants et de leur justification. Notons qu'en fin d'année les élèves de la classe expérimentale choisissent davantage la justification que la présence d'arguments, alors que dans la classe témoin la représentativité de ces deux critères est inversée. La construction des phrases qui semblait importante pour les élèves des deux classes en début d'année l'est beaucoup moins en fin d'année. Autrement dit, les élèves ont retenu essentiellement des critères de contenu et assez peu les critères linguistiques ou personnels comme l'originalité.

9. 4. 2. Regard des élèves sur leurs propres compétences (question 6)

La consigne de la question 6 est la suivante : *Pour chacune des qualités qui peuvent être attendues dans un devoir de français, cochez la case qui vous semble correspondre le mieux à votre niveau.* La liste des 10 items proposés à la question 9 est utilisée pour cette question. Il est demandé aux élèves de situer leur niveau de compétence en choisissant parmi les quatre possibilités :

1. Je réussis bien
2. Je ne suis pas trop mauvais(e)
3. Ça m'est très difficile mais je peux m'améliorer
4. Je n'ai aucun espoir d'y arriver

Pour cette question qui introduit des données variées, nous proposons de donner à voir les résultats par groupe classe avant de procéder à une comparaison.

• *Les réponses des élèves de la classe expérimentale*

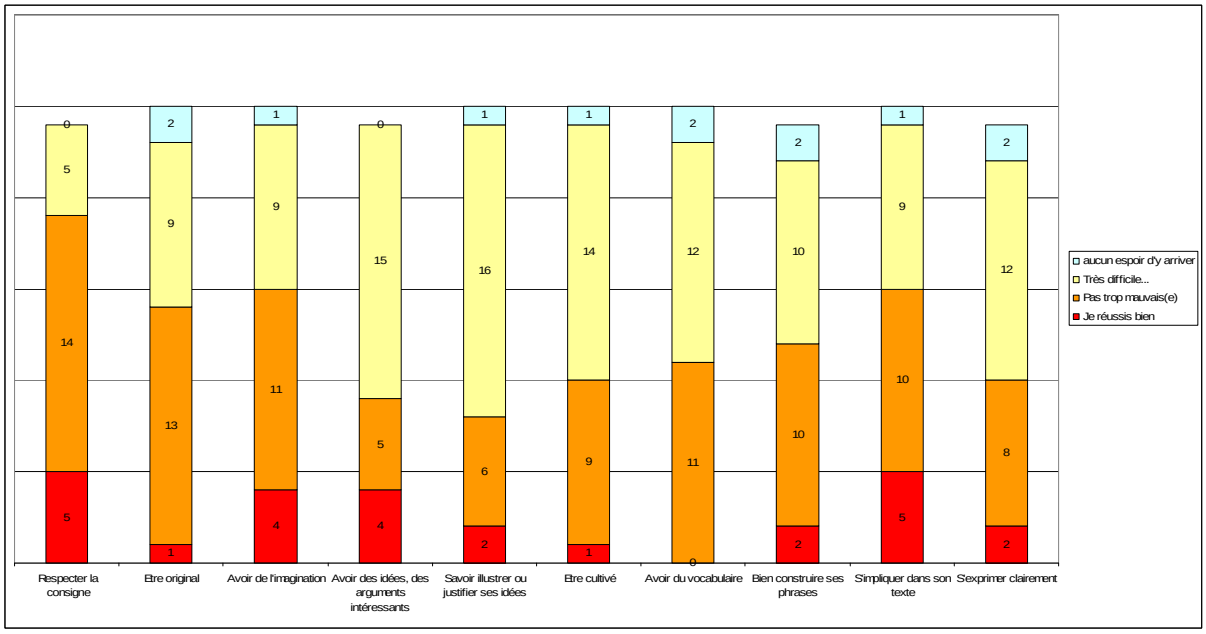

Figure 9-17 : Question 6, classe expérimentale, début d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français

Le critère de réussite *respecter la consigne* qui est le plus représenté dans les choix des élèves (question 9) est aussi signalé comme celui pour lequel les élèves disent le plus réussir. Pour les deux autres critères jugés importants (*avoir des idées, des arguments intéressants* et *savoir illustrer ses idées*), peu d'élèves pensent réussir.

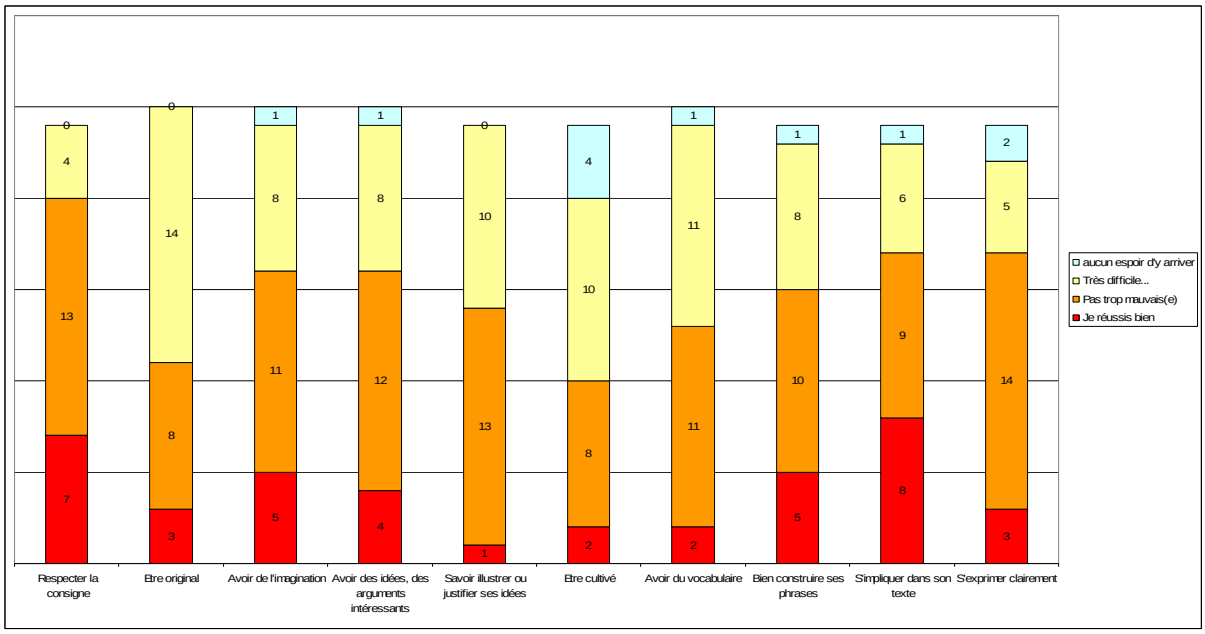

Figure 9-18 : Question 6, classe expérimentale, fin d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français

Mis à part pour les critères *être original* et *être cultivé*, davantage d'élèves affirment *bien réussir* ou *ne pas être trop mauvaises* en fin d'année. Cette évolution est nette pour les critères relatifs à la présence et à la justification des idées dans un devoir, critères jugés importants par les élèves (pour la présence d'arguments intéressants : 5 XP en début d'année et 12 XP en fin d'année estiment *ne pas être trop mauvaise* ; pour la justification des idées : 6 XP en début d'année et 13 XP en fin d'année estiment *ne pas être trop mauvaise).*

De plus, davantage d'élèves de la classe expérimentale estiment s'exprimer clairement en fin d'année (pour la réponse *pas trop mauvaise* : 8 XP en début d'année et 14 XP en fin d'année ; pour la réponse *je réussis bien* : 2 XP en début d'année et 3 XP en fin d'année) s'impliquer dans leurs textes (pour la réponse *pas trop mauvaise* : 10 XP en début d'année et 9 XP en fin d'année ; pour la réponse *je réussis bien* : 5 XP en début d'année et 8 XP en fin d'année).

• *Les réponses des élèves de la classe témoin*

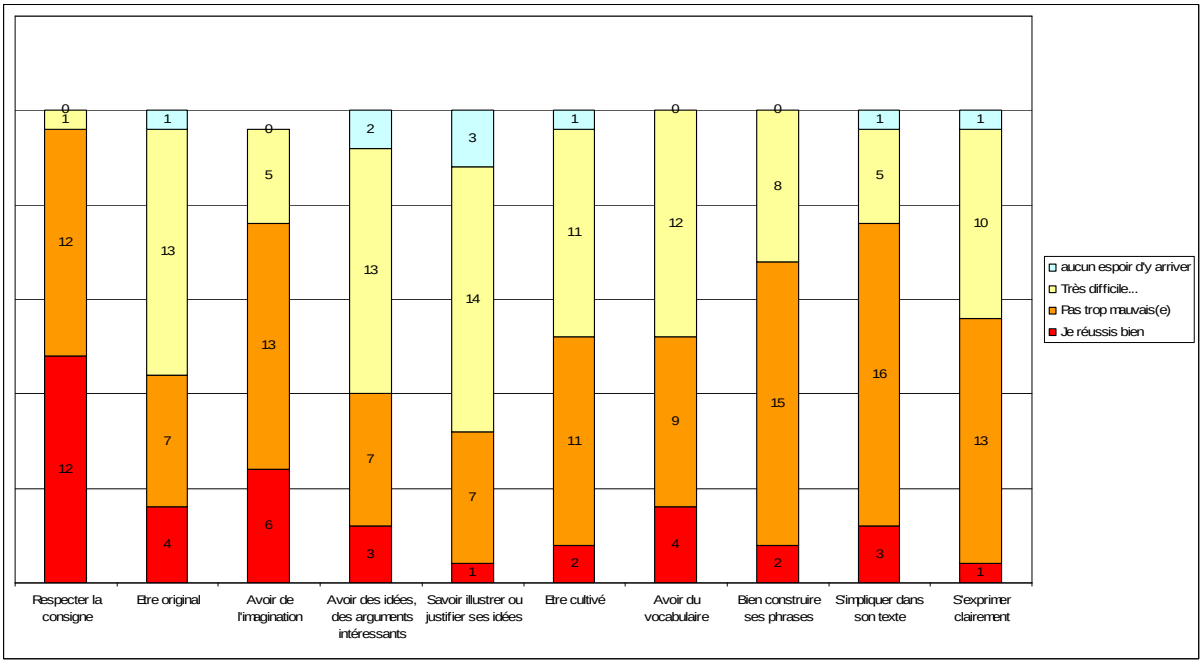

Figure 9-19 : Question 6, classe témoin, début d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français

Comme les élèves de la classe expérimentale, les élèves de la classe témoin estiment bien réussir à respecter la consigne. Par ailleurs, en début d'année, les élèves de la classe témoin disent moins réussir à être originales mais davantage à avoir de l'imagination que les élèves de la classe expérimentale. Nous remarquons que l'autoévaluation des élèves de la classe témoin en début d'année est plus positive que celle des élèves de la classe expérimentale, notamment pour trois critères : *bien construire ses phrases* (pour la réponse : *pas trop mauvaise* : 10 XP et 15T), *s'impliquer dans son texte* (pour la réponse : *pas trop mauvaise* : 10 XP et 16T) et *s'exprimer clairement* (pour la réponse : *pas trop mauvaise* : 8 XP et 13T).

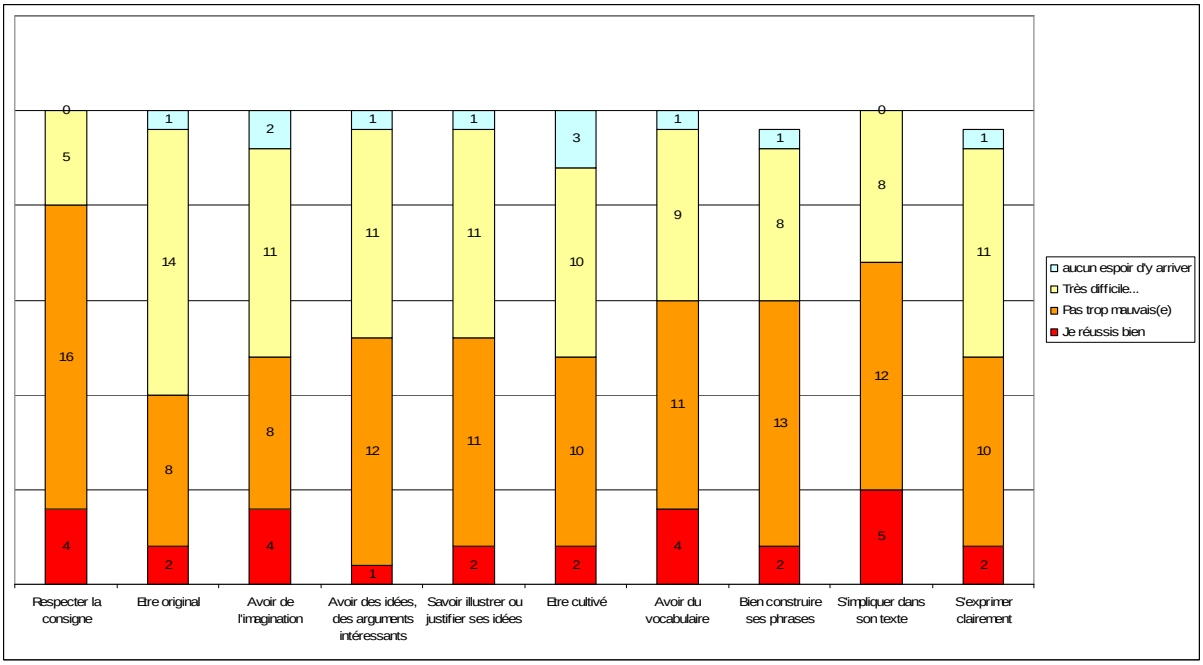

Figure 9-20 : Question 6, classe témoin, fin d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français

En fin d'année, les élèves de la classe témoin estiment moins réussir à respecter la consigne qu'en début d'année (pour la réponse : *pas trop mauvaise* : 12 T en début d'année et 16 T en fin d'année ; pour la réponse : *je réussis bien* : 12 T en début d'année et 4 T en fin d'année). Par ailleurs, elles sont plus nombreuses en fin d'année à estimer réussir à avoir des idées intéressantes et à les justifier (pour la présence d'arguments intéressants : 7 T en début d'année et 12 T en fin d'année estiment *ne pas être trop mauvaise* ; pour la justification des idées : 7 T en début d'année et 11 T en fin d'année estiment *ne pas être trop mauvaise)*. Nous avons constaté la même évolution pour les élèves de la classe expérimentale.

Par contre, moins d'élèves pensent s'exprimer clairement en fin d'année alors que nous avons relevé la tendance inverse pour les élèves de la classe expérimentale (pour la réponse : *pas trop mauvaise* : 13 T / 8 XP en début d'année et 10 T / 14 XP en fin d'année ; pour la réponse : *je réussis bien* : 1 T / 2 XP en début d'année et 2 T / 3 XP en fin d'année).

Ainsi, nous relevons une légère hausse pour trois des critères définis : *avoir des idées, des arguments intéressants, savoir illustrer ou justifier ses idées* et *avoir du vocabulaire* ; ainsi qu'une légère baisse pour cinq critères : *respecter la consigne, avoir de l'imagination, bien construire ses phrases, s'impliquer dans son texte* et *s'exprimer clairement*.

Conclusion partielle

Nous retenons des réponses à ces questions que les élèves de la classe expérimentale évaluent plus positivement leurs performances en fin d'année qu'en début d'année,

contrairement aux élèves de la classe témoin. Les critères pour lesquels les élèves des deux classes estiment le mieux réussir en fin d'année sont ceux relatifs à la présence et à la justification des idées, critères jugés importants par les élèves eux-mêmes pour réussir un devoir de français. Un écart dans l'évolution de l'autoévaluation des deux groupes est important pour notre recherche et répond à notre hypothèse didactique. Il s'agit des critères relatifs à la clarté de l'expression et à l'implication dans son texte : davantage d'élèves de la classe expérimentale estiment réussir en fin d'année contrairement aux élèves de la classe témoin où nous avons établi le constat inverse.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons voulu savoir si le rapport à l'écriture des élèves des deux classes a évolué différemment entre le début et la fin de l'année. L'analyse des réponses aux questionnaires nous a permis de faire plusieurs constats.

Tout d'abord, concernant la dimension de l'investissement dans l'écriture, nous avons relevé un infléchissement positif de l'investissement affectif dans l'écriture des élèves de la classe expérimentale, que ce soit dans l'écriture en général (question 1) ou dans la rédaction de devoirs de français (question 5). Nous avons aussi constaté que les élèves des deux groupes disent s'investir davantage dans les pratiques extrascolaires que scolaires et que le rapport à ces pratiques s'est davantage modifié chez les élèves de la classe expérimentale que les élèves de la classe témoin.

Quant à la quantité des pratiques d'écriture, les élèves des deux classes affirment avoir écrit davantage au cours de l'année de l'expérimentation au lycée et hors du lycée. Toutefois, nous avons constaté qu'il n'y a pas toujours de corrélation entre la force d'investissement déclarée et la fréquence de la pratique.

Pour ce qui est des représentations sur l'écriture, nous avons vu que les représentations des élèves de la classe expérimentale se sont davantage modifiées que celles des élèves de la classe témoin, notamment avec un déplacement vers des conceptions davantage liées au travail de l'écriture et à la dimension littéraire de l'écriture.

Par ailleurs, nous avons pu constater que les élèves de la classe expérimentale évaluent plus positivement leurs performances en fin d'année qu'en début d'année, renversant ainsi la tendance de début d'année avec la classe témoin. Ce constat est d'autant plus important qu'il

concerne notamment deux perspectives de nos hypothèses de recherche, à savoir l’expression personnelle et l’implication du scripteur dans son texte.

Chapitre 10
Le regard des élèves sur leurs travaux d'écriture

Introduction

En fin d'année, les élèves ont rempli un bilan de l'année. Nous leur avons demandé quels progrès elles pensaient avoir réalisés au cours de l'année, quels exercices d'écriture elles avaient ou non appréciés, ce qu'elles avaient retenu des différents exercices d'écriture qui leur étaient demandés.

Les questions sont présentées dans l'ordre des analyses. Un exemplaire du bilan distribué aux élèves est présenté dans les annexes du chapitre 10. Précisons que nous n'avons pas choisi d'aborder les questions dans l'ordre du bilan. Nous avons choisi la progression suivante : le regard des élèves sur leurs progrès ; le regard des élèves sur les différents exercices proposés au baccalauréat de français ; le regard des élèves sur leurs propres productions.

Les bilans ont été complétés en fin d'année, quelques jours avant la fin des cours. En raison d'un fort absentéisme des élèves à ce moment de l'année, nous n'avons pu tant bien que mal ne recueillir que 21 bilans dans la classe expérimentale et 24 dans la classe témoin.

10. 1. Les progrès que les élèves estiment avoir réalisés au cours de l'année

Dans la formulation de la question, nous avons choisi l'emploi du verbe « progresser » et non du verbe « évoluer » car il s'agit du terme employé dans le milieu scolaire, et donc plus proche de ce que connaissent les apprenantes.

Nous nous appuyons sur l'analyse des réponses apportées aux questions 5, 6, 8, 9 et 10. Ces observations permettent de faire des remarques sur le regard que les élèves portent sur leur propre évolution au cours de l'année.

10. 1. 1. Regard des élèves sur leurs progrès en français (question 6)

La consigne de la question 6 est : *Pensez-vous avoir progressé en français cette année ?* Pour répondre, les élèves choisissent parmi les quatre items proposés : *J'ai beaucoup progressé, un peu progressé, très peu progressé ou pas du tout progressé*. La figure 10-1 représente les réponses des élèves de la classes expérimentale, la figure 10-2, celles de la classe témoin.

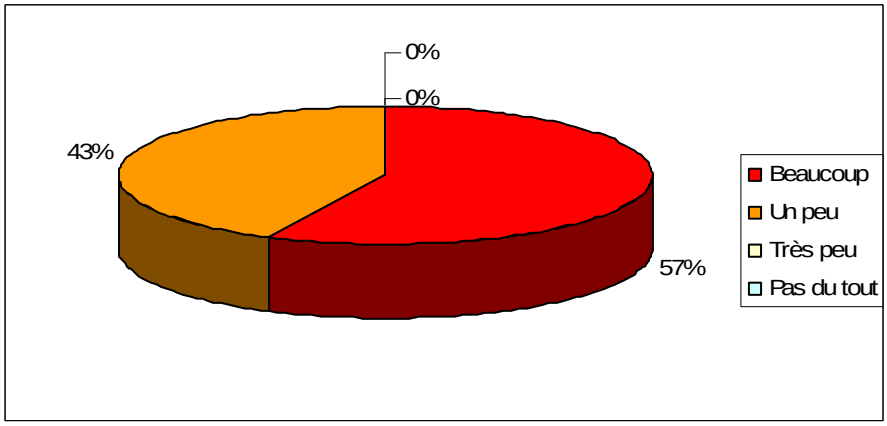

Figure 10-1 : Question 5, classe expérimentale : Jugement porté par les élèves sur les progrès réalisés au cours de l'année

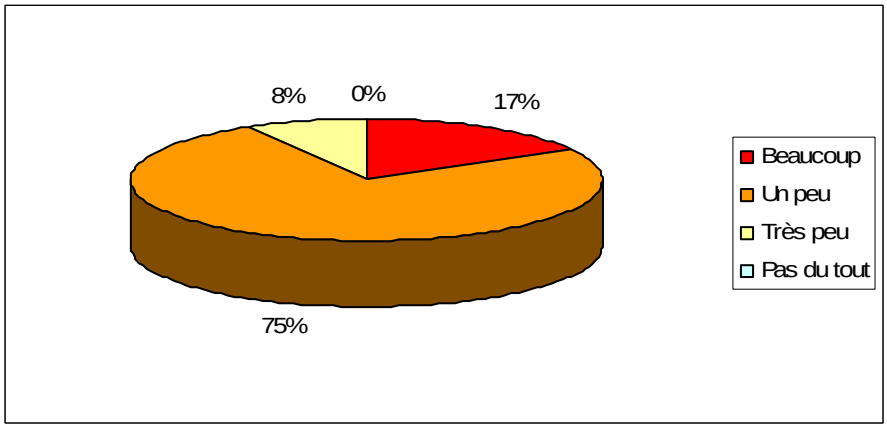

Figure 10-2 : Question 5, classe témoin : Jugement porté par les élèves sur les progrès réalisés au cours de l'année

Les réponses des élèves de deux classes sont contrastées. Plus de la moitié des élèves de la classe expérimentale (57%) qui ont répondu au bilan estime avoir *beaucoup* progressé contre seulement 17% des élèves de la classe témoin. De plus, les deux tiers des élèves de la classe témoin estiment avoir progressé *un peu*, contre moins de la moitié (43%) de la classe expérimentale. De même, aucune élève de la classe expérimentale pense avoir *très peu* progressé alors qu'elles sont 8% dans la classe témoin.

10. 1. 2. Regard des élèves sur leurs progrès en langue (question 6)

La question 6 interroge les élèves sur les progrès qu'elles estiment avoir réalisés au cours de l'année pour différents critères linguistiques. Les élèves répondent à la consigne (*Pour chacune des propositions suivantes, indiquez les progrès que vous pensez avoir réalisés cette année)* en choisissant parmi les quatre propositions :

1. J'ai beaucoup progressé
2. J'ai assez bien progressé
3. J'ai un peu progressé
4. Je n'ai pas progressé du tout

Les huit items sur lesquels les élèves sont interrogées sont les suivants :

- Je m'exprime clairement ;
- J'exprime facilement mon opinion personnelle ;
- Je trouve rapidement mes idées ;
- Je rédige des textes construits et cohérents ;
- Je construis bien mes phrases ;
- Je fais moins d'erreurs d'orthographe ;
- J'utilise un vocabulaire riche ;
- Je fais attention à pouvoir être compris de mon lecteur

Nous présentons les réponses des élèves des deux classes avant de les comparer.

• *Les réponses des élèves de la classe expérimentale*

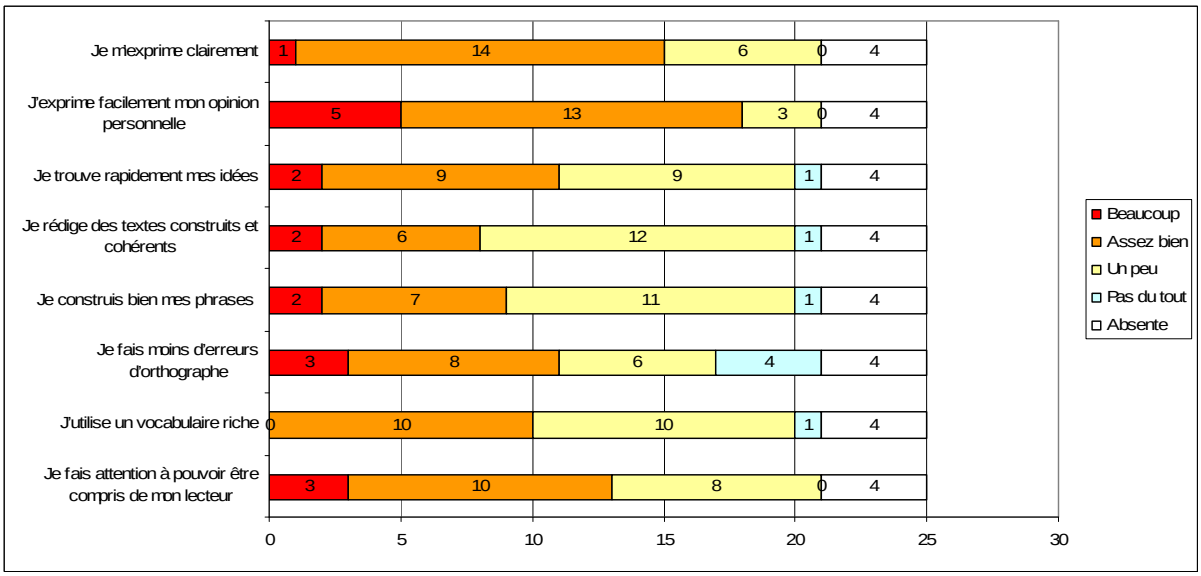

Figure 10-3 : Question 6, classe expérimentale : Autoévaluation des compétences linguistiques

Les items pour lesquels les élèves pensent avoir le plus progressé sont ceux relatifs à l'expression, notamment l'expression de l'opinion personnelle pour laquelle 5 élèves estiment avoir *beaucoup progressé* et 13 avoir *assez bien progressé*. Les items pour lesquels davantage d'élèves pensent avoir un peu ou pas du tout progressé sont ceux relatifs à la cohérence textuelle et syntaxique ainsi que la richesse du vocabulaire et l'orthographe.

• *Les réponses des élèves de la classe témoin*

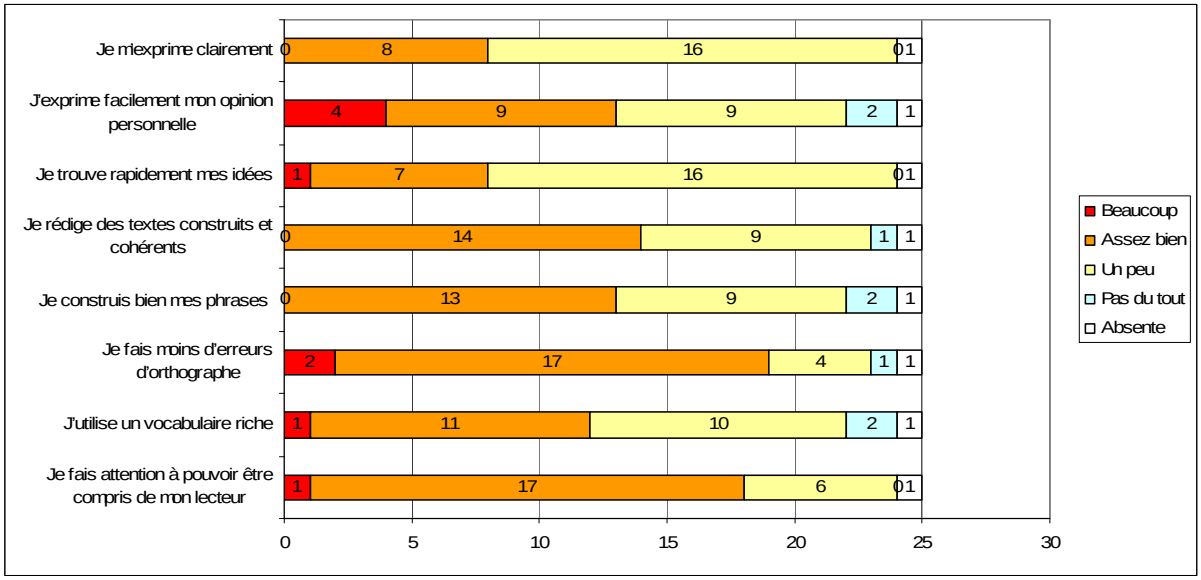

Figure 10-4 : Question 6, classe témoin : Autoévaluation des compétences linguistiques

Les items pour lesquels les élèves de la classe témoin estiment avoir le plus progressé sont ceux relatifs à l'orthographe, à la richesse du vocabulaire, à la cohérence textuelle et syntaxique. De plus, une majorité d'élèves estime avoir progressé dans l'expression de leur opinion personnelle ainsi que dans l'attention portée au lecteur. Peu d'élèves de la classe témoin pensent avoir progressé pour la clarté de l'expression et la recherche d'idées.

• *Comparaison entre les deux classes*

Dans les deux classes, très peu d'élèves estiment ne pas avoir *du tout progressé*.

Nous remarquons plusieurs différences entre les deux classes. Alors que davantage d'élèves de la classe expérimentale estiment avoir *beaucoup* ou *bien* progressé au niveau de l'expression et de l'expression personnelle, davantage d'élèves de la classe témoin pensent avoir progressé en orthographe, cohérence textuelle et phrastique.

Notons l'écart entre les deux classes pour la clarté de l'expression : davantage d'élèves de la classe expérimentale pensent avoir *assez bien progressé* (14 XP et 8 T) ; et l'expression de l'opinion personnelle : davantage d'élèves de la classe expérimentale pensent avoir *assez bien progressé* (13 XP et 9 T).

Les tendances sont inverses pour deux items : la cohérence textuelle et la construction syntaxique. Pour la cohérence textuelle, 6 élèves de la classe expérimentale et 14 élèves de la classe témoin estiment avoir *assez bien progressé*. Pour la construction syntaxique, 7 élèves de la classe expérimentale et 13 élèves de la classe témoin estiment avoir *assez bien progressé*.

Notons aussi que davantage d'élèves de la classe témoin que de la classe expérimentale estiment avoir progressé dans la prise en compte du destinataire (10 XP et 17 T estiment avoir *assez bien progressé*), alors que nous aurions attendu la tendance inverse.

10. 1. 3. Regard des élèves sur les progrès faits en français réinvestis dans d'autres matières (question 9)

Nous avons posé aux élèves la question suivante : *Est-ce que les progrès faits en français cette année vous ont servi dans les autres matières ? Si oui, précisez quelle(s) matière(s) et comment cela a été visible.* Par cette question, nous cherchons à savoir si les élèves ont conscientisé les progrès réalisés au cours de l'année. Nous n'avons de ce fait pas proposé un choix de réponses possibles. Les élèves ont dû formuler leur réponse. Comme précédemment, nous proposons de présenter les résultats recueillis dans la classe expérimentale puis ceux recueillis dans la classe témoin avant de les comparer.

• *Les réponses des élèves de la classe expérimentale*

Deux élèves n'ont pas répondu à cette question. Trois ont répondu « Non ». Deux autres élèves hésitent, l'une répondant « peut-être en histoire » et l'autre « peut-être pour développer davantage les réponses en sms[17] ou en histoire par exemple ». Les réponses des autres élèves abordent essentiellement des progrès dans l'expression qui les aide notamment en histoire et en sciences médicales et sociales. Une élève écrit même qu'elle a « plus de facilité à l'écrit ». Huit élèves mentionnent une amélioration de l'expression. Sept élèves insistent davantage sur le fait que le travail fait en français au cours de l'année les a aidées à développer, préciser et mieux organiser leurs idées.

Ces appréciations tendent à montrer que les élèves de la classe expérimentale pensent avoir gagné en clarté d'expression et en précision de leurs idées.

• *Les réponses des élèves de la classe témoin*

Trois élèves n'ont pas répondu à cette question. Six élèves ont répondu « Non ». Une élève hésite, écrivant : « Peut-être dans certains D.S. où il faut travailler sur des documents ». Sept élèves ont estimé que les progrès en français leur servaient à mieux s'exprimer, une élève précisant même que cela l'avait aidée à « s'exprimer clairement à haute voix ». Cinq élèves disent avoir fait des progrès en orthographe, progrès perceptibles dans d'autres matières. Quatre élèves pensent mieux analyser les documents. Ces appréciations tendent à

[17] Il s'agit de la discipline *Sciences médicales et sociales*, appelée aussi STSS ou ST2S dans les propos des élèves.

montrer que les élèves de la classe témoin estiment écrire en faisant moins d'erreurs d'orthographe et de façon plus construite et cohérente.

• *Comparaison entre les deux classes*

Les matières pour lesquelles les progrès en français ont été ressentis par les élèves sont la biologie, les sciences médicales et sociales, et l'histoire. Pour ces trois disciplines, il est demandé aux élèves de rédiger leurs réponses.

Nous avons relevé que davantage d'élèves de la classe témoin que de la classe expérimentale ont répondu négativement à la question posée. De même davantage d'élèves de la classe témoin ont estimé avoir progressé en orthographe (une seule élève de la classe expérimentale aborde ce point). Les élèves des deux classes pensent avoir gagné en clarté d'expression.

Nous notons toutefois une différence dans la rédaction des réponses à cette question. En effet, les élèves de la classe témoin formulent davantage de réponses impersonnelles et non verbales que les élèves de la classe expérimentale. Une seule élève de la classe témoin utilise la première personne pour exprimer ses progrès : « Je fais des phrases plus claires, mieux construites » alors que dans la classe expérimentale, la première personne est utilisée dans les réponses de six élèves.

> *Oui je fais déjà moins de fautes d'orthographe qu'avant, et j'arrive beaucoup mieux à organiser mes idées et rédiger un bon texte (en histoire…)* (Carine).
>
> *Je ne sais pas si mes progrès en français m'ont servi dans d'autres matières, peut-être pour développer davantage les réponses en sms ou en histoire par exemple* (Florence).
>
> *Bénéfique pour la sms et l'histoire car j'argumente plus mes réponses* (Isabelle).
>
> *Les problèmes étaient en histoire-géo : j'arrive mieux à m'exprimer à l'écrit, je suis plus précise* (Mathilde).
>
> *J'ai plus de facilité à l'écrit, donc en histoire et en ST2S. ça a été bénéfique, les phrases sont mieux construites et beaucoup plus cohérentes* (Ophélie).
>
> *Je pense que cela m'a servi dans toutes les matières car cette année j'ai appris à développer mes idées de manière claire et précise* (Zoé).

L'emploi plus fréquent de la première personne dans les réponses des élèves de la classe expérimentale pose question : pouvons-nous en déduire une plus forte implication dans l'apprentissage ou une appropriation plus marquée des progrès réalisés ?

10. 1. 4. Regard des élèves sur ce qu'elles pensent avoir appris au cours de l'année en classe de français (question 10)

Nous avons demandé aux élèves : *Que pensez-vous avoir appris cette année en français qui puisse vous servir plus tard ?* Par cette question, nous cherchons à savoir si les élèves trouvent une utilité plus générale, ne se limitant pas au cadre scolaire, à ce qui a été fait en français au cours de l'année. Pour cette question aussi, nous n'avons pas proposé un choix de réponses possibles. Les élèves ont dû formuler leur réponse. Comme précédemment, nous proposons de présenter les résultats recueillis dans la classe expérimentale puis ceux recueillis dans la classe témoin avant de procéder à une comparaison.

• *Les réponses des élèves de la classe expérimentale*

Trois élèves n'ont pas répondu à cette question. Les réponses de 7 élèves s'inscrivent dans le cadre scolaire, comme par exemple :

Savoir rédiger une dissertation, à s'exprimer à l'oral (Annabelle).

La bonne construction de paragraphes. Un vocabulaire plus varié (Bénédicte).

Comment faire un commentaire, une dissertation et parler à l'oral (Brigitte).

Les dissertations, pour la philo et aussi des nouveaux auteurs pour ma culture générale (Inès).

Arriver à écrire plus de lignes mais aussi mieux organiser mes paragraphes et mes idées (Isabelle).

Nous comprenons dans les réponses des élèves citées que les élèves se projettent dans la continuité de leurs études et n'élargissent pas les apports de ce qui a été fait en français à d'autres domaines. Cinq élèves ont tenu des propos assez proches mais plus imprécis, ne permettant pas d'affirmer si elles désignent un cadre plus large que le cadre scolaire ou non.

Savoir exprimer mon opinion de façon juste et claire (Daphné).

J'ai appris au niveau de l'expression (Delphine).

Deux élèves pensent aux situations de recherche d'emploi qu'elles connaitront plus tard :

Le fait de savoir bien s'exprimer à l'écrit à l'oral, avec un vocabulaire enrichi, peut nous servir pour plus tard lors d'entretiens par exemple (Mathilde).

J'ai appris à écrire correctement, cela peut servir plus tard pour par exemple rédiger des courriers (Maude).

Ainsi, pour ces élèves, « plus tard » renvoie au cadre professionnel. Elles ont donc une représentation *utilitaire* du travail scolaire. Quatre élèves ont pensé aux apports de ce qui a été fait en français pour leur épanouissement personnel.

> *D'avoir plus confiance en moi au niveau de l'écriture, mon imagination, et aussi le plaisir de lire un livre* (Carole).
>
> *Je pense qu'au jour d'aujourd'hui, j'ai enrichi ma culture générale avec tous les livres lus, je me sens moins bête (!) Et cela peut me servir un jour, qui sait (…)* (Florence)
>
> *Avoir l'esprit plus ouvert, savoir s'exprimer davantage et plus clairement* (Violaine).
>
> *Les textes que l'on étudie mènent toujours à une réflexion et à se poser des questions, ce qui me permet de comprendre mieux des situations de la vie courante et peut-être aussi de relativiser, beaucoup de textes (même anciens) sont toujours d'actualité* (Vanessa).

Nous comprenons dans les réponses de ces quatre élèves que le travail effectué au cours de l'année a participé à leur épanouissement et développement personnel.

• *Les réponses des élèves de la classe expérimentale*

Toutes les élèves ont répondu à cette question. Huit élèves inscrivent leurs réponses dans le cadre scolaire et abordent des points comme « prendre des notes », « analyser un document », « trouver des exemples précis ». Pour six élèves, le cadre de référence est moins évident :

> *Ecrire correctement* (Elisa).
>
> *A bien écrire, avec des phrases construites, la façon de s'exprimer à l'oral* (Fanny).

Pour ces deux réponses, données à titre d'exemple pour ce regroupement, il peut s'agir autant d'une application dans le cadre scolaire que dans un cadre personnel. Les propos de 5 élèves se référent au cadre professionnel. Dans les propos de 2 élèves, le cadre évoqué peut être un cadre personnel.

> *Grâce aux oraux dans notre avenir on aura plus de facilité à s'exprimer surtout pour les timides* (Marion).
>
> *Oui, les explications des textes donc pour la réflexion personnelle* (Samantha).

• *Comparaison entre les deux classes*

Nous avons appris des réponses des élèves des deux classes que, pour beaucoup, ce qui est appris en cours de français est utile pour la poursuite de leurs études et pour la recherche d'un emploi. La sphère privée est peu évoquée dans les propos des élèves. Cependant, nous

avons relevé davantage de réponses dans la classe expérimentale relative au développement personnel.

Nous retenons aussi des réponses des élèves qu'une forte majorité estime avoir progressé au cours de l'année. Les progrès des élèves de la classe expérimentale sont davantage tournés vers l'expression et notamment l'expression de leurs idées personnelles, alors que les progrès des élèves de la classe témoin relèvent davantage de critères linguistiques précis comme l'orthographe ou la cohérence textuelle. De plus, la sphère scolaire et sphère personnelle sont cloisonnées pour ces élèves. Toutefois, nous percevons quelques indices d'ouverture dans quelques propos d'élèves de la classe expérimentale.

10. 2. Regard des élèves sur leur réussite des exercices d'écriture proposés à l'épreuve du baccalauréat

Nous avons vu dans la présentation de notre méthodologie de recherche que nous n'avons pas consacré le même temps aux différents exercices d'écriture proposés au baccalauréat de français. Nous voulons donc savoir si ces choix ont eu une importance sur l'approche de ces différents exercices par les élèves. Nous leur avons donc posé deux types de questions. Dans la première, les élèves indiquent si elles estiment réussir ou non les exercices. Dans la seconde, les élèves précisent ce qui, à leur avis, leur est demandé pour chacun des exercices.

10. 2. 1. Comment s'auto-évaluent les élèves pour chacun des exercices du baccalauréat (question 8) ?

La question 8 est une question à choix multiple. Pour chacun des exercices du baccalauréat, les élèves doivent choisir, selon leur propre auto-évaluation, entre :

1. Je suis à l'aise
2. Je me débrouille
3. Je ne me sens pas vraiment à l'aise
4. Je ne me sens pas du tout à l'aise

La figure 10-5 présente les réponses des élèves de la classe expérimentale ; la figure 10-6, celles des élèves de la classe témoin. Les figures se lisent comme suit : par exemple, pour la première ligne de la figure 10-5, nous lisons que, pour l'exercice du commentaire composé, 3 élèves de la classe expérimentale *se sentent à l'aise*, 11 disent *se débrouiller*, 6 *ne se sentent pas vraiment à l'aise*, 1 *ne se sent pas du tout à l'aise*, et 4 élèves n'ont pas répondu à la question.

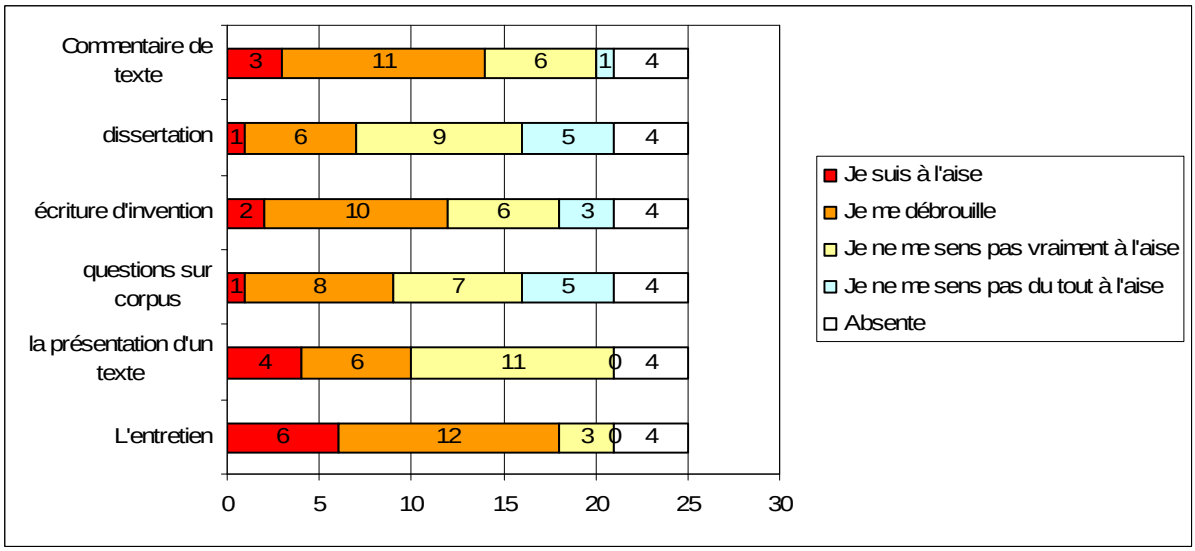

Figure 10-5 : Question 7, classe expérimentale : Autoévaluation des élèves pour chacun des exercices demandés au baccalauréat

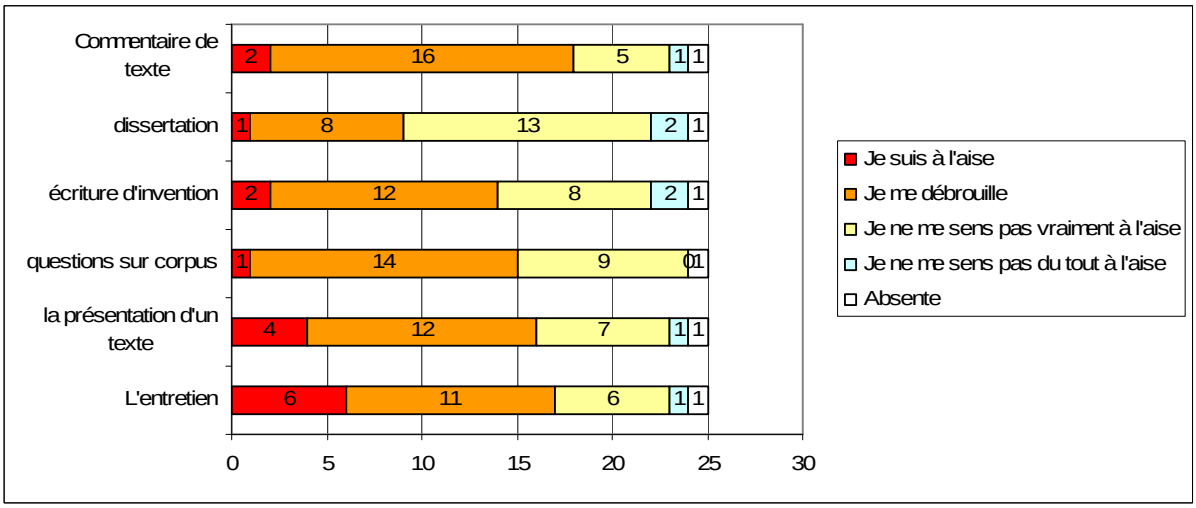

Figure 10-6 : Question 7, classe témoin : Autoévaluation des élèves pour chacun des exercices demandés au baccalauréat

Davantage d'élèves de la classe expérimentale *ne se sentent pas à l'aise* dans les quatre exercices d'écriture proposés. L'exercice d'écriture qui parait le moins difficile pour les élèves des deux classes est le commentaire composé. La présentation d'un texte à l'oral est envisagée comme plus difficile par davantage d'élèves de la classe expérimentale (11 XP et 7 T ne se sentent *pas vraiment à l'aise*, et 1 T ne se sent *pas du tout à l'aise* ; 6 XP et 12 T disent se *débrouiller*). Autrement dit, davantage d'élèves de la classe expérimentale ne se sentent *pas à l'aise*, voire pas du tout, dans la rédaction des exercices d'écriture demandés au baccalauréat. Ces résultats sont toutefois à nuancer, notamment en raison d'un plus grand nombre d'élèves absentes dans la classe expérimentale.

Les notes obtenues aux épreuves anticipées du baccalauréat montrent que les élèves des deux classes n'ont pas été plus ou moins bien préparées aux épreuves écrites (voir annexes du chapitre 4 : 4.6.1. et 4.6.2.). En effet, à l'écrit, les élèves des deux classes obtiennent une moyenne proche (10,52 pour les élèves de la classe expérimentale ; 10,6 pour les élèves de la classe témoin). À l'oral, toutefois, les élèves des deux classes obtiennent des moyennes différentes : 11,16 pour les élèves de la classe expérimentale et 9,76 pour les élèves de la classe témoin. Les commentaires rédigés par les élèves, pour répondre aux questions que nous analysons ci-dessous, peuvent nous aider à comprendre cette différence. En effet, comme nous allons le voir, les élèves de la classe expérimentale n'ont pas les mêmes propos sur leur *rapport à* l'écrit que les élèves de la classe témoin. Il est possible alors qu'elles se soient davantage approprié les textes littéraires à présenter.

10. 2. 2. Avis des élèves sur les attentes pour le commentaire de texte (question 7)

La question 7 est la suivante : « À votre avis, qu'est-ce que l'on vous demande de faire quand on vous demande à l'écrit du baccalauréat de commenter un texte ? ». Nous cherchons à savoir si, d'une part, les élèves arrivent à formuler ce qu'est, pour elles, commenter un texte, d'autre part, si nous pouvons trouver des indices du rapport au texte littéraire qu'ont pu développer les élèves au cours de leur scolarité mais aussi au cours de l'année écoulée. Nous commentons les avis des élèves des deux classes afin de dégager des tendances, puis nous comparons ces remarques. Notons que nous ne commentons pas chacun des commentaires des élèves, certains étant d'ailleurs elliptiques, voire confus. Nous procédons à des regroupements qui nous paraissent significatifs et révélateurs des tendances dans les deux classes.

• *Les avis des élèves de la classe expérimentale*

Mis à part les réponses de trois élèves, qui ont écrit que commenter c'est analyser ou expliquer le texte sans en dire davantage, nous distinguons cinq sortes de réponses dans les avis des élèves de la classe expérimentale : les réponses exprimant le souci de montrer ses compétences, celles exprimant l'attention à répondre à la consigne posée, celles relatives à la complexité de la tâche demandée, celles encore s'attachant à l'interprétation du texte.

Deux élèves ont exprimé le souci de montrer leurs compétences pour réussir l'exercice :

> *De ne pas faire de hors sujet, de commenter sans raconter une histoire. Avoir deux paragraphes, avec deux arguments et idées reliées à ceux-ci au moins se faire comprendre* (Annabelle).
>
> *Faire voir au lecteur que nous avons compris le texte en plus de la question* (Bénédicte).

Le souci de répondre à la consigne posée par le sujet est présent dans les réponses des deux élèves citées ci-dessous :

Répondre à la question posée et choisir de bons arguments pour justifier deux paragraphes, avoir un plan précis (Ophélie).

Faire ressortir tout ce qui est dans le texte, avec des exemples des arguments répondant évidemment à la question (Perrine).

Pour d'autres, commenter est une tâche complexe :

On nous demande de commenter, étaler nos arguments, les justifications, analyser le texte en détail (Delphine).

D'avoir des arguments précis qui sont bien illustrés par des exemples du texte. Bien structurer nos idées, être clair (Florence).

La complexité de la tâche relève à la fois de la compétence de lecture et de la compétence de rédaction qui sont exigées pour réaliser cet exercice. Dans les avis de cinq élèves, cette dimension est fortement présente.

Le dernier regroupement que nous avons effectué réunit les commentaires de six élèves qui se rapprochent de la dimension interprétative du commentaire de texte. Nous citons l'ensemble de ces six réponses afin de les commenter plus précisément :

Commenter les ressentis de l'auteur par rapport au sujet (Carole).

De commenter le ressenti du lecteur dans son texte sur le sujet (Isabelle).

Etre capable de faire ressortir les points importants d'un texte d'en analyser le but, le message (Daphné).

On nous demande de faire ressortir quelque chose du texte (ce que l'auteur a voulu dire, une atmosphère…) (Mathilde).

D'analyser le texte, ce qu'a voulu faire passer l'auteur comme message, émotion (Paola).

On nous demande d'exprimer ce que l'auteur a voulu dire à travers ce texte, pourquoi l'auteur a employé certaines structures plutôt que d'autres (Zoé).

Nous comprenons, dans ces six réponses, que les élèves accordent de l'importance à une interprétation globale du texte. Viennent toutefois quelques confusions entre les ressentis de l'auteur et ceux du lecteur dans les réponses de Carole ou Isabelle. Les quatre autres avis introduisent la dimension de l'intention de l'auteur que le lecteur cherche à interpréter.

Autrement dit, dans les réponses des élèves de la classe expérimentale, les avis exprimés mettent l'accent, soit sur la complexité de la tâche demandée, soit sur la dimension interprétative du texte à commenter.

• *Les avis des élèves de la classe témoin*

Les réponses des élèves de la classe témoin ne présentent pas les mêmes regroupements significatifs que ceux dégagés des réponses des élèves de la classe expérimentale. Dans la majorité des réponses des élèves de la classe témoin, commenter un texte est donné comme une tâche complexe. Cela signifie, pour les élèves, qu'il leur est demandé d'analyser le texte et d'en écrire un commentaire organisé, argumenté et illustré d'exemples précis.

> *Commenter un texte, c'est analyser le texte de façon organisée avec des arguments illustrés par des exemples* (Juliette).

> *C'est expliquer les enjeux et les différentes idées de manière cohérente et argumentée (sujet ; forme)* (Corine).

Certaines élèves insistent davantage sur l'un ou l'autre de ces aspects. L'organisation du commentaire revient à de nombreuses reprises. Les remarques sont davantage tournées vers le texte à produire que vers le texte à lire.

> *Demande de rédiger une réponse organisée afin de répondre aux axes en utilisant du vocabulaire varié des arguments des exemples* (Rachel).

D'ailleurs, la visée argumentative explicitée par les élèves est de montrer que l'on a compris le texte voire que l'on a raison :

> *Analyser le texte, montrer que l'on a compris. Les images. Les figures de style* (Cathy).

> *De démontrer par différentes suggestions que ce que l'on dit est vrai* (Virginia).

Autrement dit, la dimension interprétative du commentaire de texte est limitée voire absente. Une élève (Fanny) semble faire mention de cette dimension interprétative quand elle écrit qu'il s'agit de « comprendre plus loin que le texte ». L'intérêt des élèves est porté vers le texte à produire. De plus, nous relevons dans les remarques de deux élèves l'absence d'approche globale du texte au profit d'une approche parcellaire focalisée sur des passages du texte.

> *Faire des commentaires, remarques sur des termes mots ou expressions dans le texte, commentaires sur des figures de style s'y trouvant...* (Patricia)

A partir des textes mis dans le sujet et réaliser en deux grandes parties tout ce que l'on a pu analyser dans les textes (personnification, un oxymore…) (Tessa).

Avec le souci de répondre à la consigne posée, les élèves se demandent quelles compétences il leur faut montrer pour réussir l'exercice. Par rapport au texte lu, il s'agit de montrer que l'on a compris et que l'on sait repérer des procédés stylistiques. Par rapport au texte à produire, il s'agit de montrer que l'on sait organiser son propos, l'argumenter et l'illustrer d'exemples précis. Le texte littéraire devient le prétexte du texte à produire.

• *Comparaison des avis des élèves des deux classes*

Nous retrouvons dans les avis des élèves des deux classes le souci de répondre à la consigne pour réussir la tâche complexe qui leur est demandée. Toutefois, nous avons relevé, dans six réponses d'élèves de la classe expérimentale, la présence de l'interprétation du texte à commenter et de l'intention de l'auteur, alors que cette dimension est absente des réponses des élèves de la classe témoin. Il peut s'agir, nous semble-t-il, d'un indice révélant que les élèves des deux classes n'ont pas toutes développé le même rapport au texte littéraire.

10. 2. 3. Avis des élèves sur les attentes pour la dissertation (question 7)

À la question 7, après avoir interrogé les élèves sur le commentaire composé, nous leur demandons: « À votre avis, qu'est-ce que l'on vous demande de faire quand on vous demande à l'écrit du baccalauréat de rédiger une dissertation ? ». Nous cherchons à savoir si, dans les réponses que donnent les élèves, nous pouvons trouver des traces du positionnement énonciatif de ces dernières. Nous suivons la méthode utilisée précédemment en présentant successivement les avis des élèves de la classe expérimentale puis témoin avant de comparer nos observations.

• *Les avis des élèves de la classe expérimentale*

Cinq aspects de la dissertation sont abordés par les élèves de la classe expérimentale : intéresser et convaincre le lecteur ; ouvrir la discussion ; avoir des connaissances ; écrire un texte cohérent. Une élève (Ludivine), dont nous n'avons pas classé la réponse dans ces catégories, n'a pas véritablement différencié l'exercice de la dissertation de celui du commentaire de texte.

Pour ces réponses sur l'exercice de la dissertation, trois propos portent sur la forme du texte à produire (Carine, Ophélie et Violaine) et deux sur la nécessité d'avoir des connaissances (Florence et Pauline). La dimension argumentative est la plus représentée dans les réponses des élèves. La présence du lecteur est explicite dans plusieurs réponses.

Annabelle cherche à intéresser son lecteur, Mathilde à le faire réfléchir et Perrine à le convaincre. Cinq élèves (Brigitte, Carine, Isabelle, Paola et Violaine) sont assez allusives : il s'agit de donner son avis, d'argumenter et d'illustrer ses arguments. Deux élèves insistent sur le fait de devoir convaincre leur lecteur :

> *Dans une dissertation, il ne faut pas seulement expliquer mais aussi convaincre que ce que l'on écrit est juste* (Vanessa).
>
> *Pour moi une dissertation rime avec le verbe convaincre. On doit faire passer nos idées en se basant sur différents exemples* (Zoé).

Quatre élèves se montrent moins catégoriques et voient en l'exercice de la dissertation un lieu de discussion :

> *Etre claire dans ses idées et savoir faire passer son avis sur un sujet tout en restant raisonnable dans son implication* (Bénédicte).
>
> *De se servir d'une question dans le but d'exprimer son opinion, mais aussi de savoir détailler une opinion que l'on ne partage pas nécessairement* (Daphné).
>
> *De créer un débat autour de ce texte* (Inès).
>
> *C'est de faire le pour et le contre pour avoir deux points de vue* (Maude).

Des qualités de discussion et de confrontation de points de vue sont introduites dans ces réponses d'élèves. Bénédicte précise même la nécessité d'être « raisonnable dans son implication » renvoyant à la distanciation requise par l'exercice.

• *Les avis des élèves de la classe témoin*

Les réponses des élèves de la classe témoin illustrent trois catégories : exprimer et argumenter son point de vue, montrer ses connaissances, ouvrir la discussion. Notons que les propos de trois élèves (Christelle, Juliette et Rachel) ne sont pas classés dans ces catégories car nous comprenons dans leur propos une confusion entre les exercices de la dissertation et du commentaire de texte.

La dimension argumentative est la plus représentée dans les propos des élèves. Quatre élèves (Betty, Fanny, Gladys et Nadège) affirment que rédiger une dissertation revient à affirmer ou exprimer son point de vue. Pour Elisa, argumenter c'est « démontrer un point de vue ». Véronique écrit qu' « il faut argumenter notre idée ». Autrement dit, dans ces propos, peu de place est accordé à la discussion.

Cinq élèves abordent cette dimension en introduisant l'idée de confronter « le pour et le contre » comme Célia ou les termes rhétoriques de *thèse*, *antithèse* et *synthèse*, comme

Corine, Doriane, Marina et Patricia. Une élève (Solange) fait une remarque qui soulève toute l'ambiguïté de l'investissement dans l'écrit de la dissertation :

> *S'exprimer sans vraiment donner son opinion mais défendre une thèse, un point de vue* (Solange).

Alors que les sujets demandent aux élèves de donner leur avis, l'exercice exige que l'énonciateur garde une apparente distanciation et qu'il fasse discuter entre eux différents points de vue puisés dans les textes. Nous pouvons voir là une explication à l'importance accordée à la quantité de connaissance à détenir. Six élèves ont insisté sur l'importance de montrer ses connaissances.

> *Montrer ce que l'on sait et rassembler ses connaissances grâce à plusieurs œuvres* (Cathy).
>
> *De montrer nos connaissances au niveau de la lecture [...]* (Gladys).
>
> *Connaître beaucoup de livres pouvoir argumenter* (Marion).
>
> *Montrer nos connaissances* (Véronique).
>
> *Utiliser sa culture personnelle ses lectures hors cours* (Solange).
>
> *De répondre à la question donnée mais il faut davantage faire ressortir nos connaissances personnelles* (Tessa).

Nous percevons dans ces propos l'importance pour les élèves de donner d'eux-mêmes une image d'élève cultivée.

• *Comparaison des avis des élèves des deux classes*

La dimension argumentative est la dimension la plus représentée dans les deux classes. Toutefois, les élèves de la classe expérimentale accordent de l'importance au lecteur qu'elles veulent intéresser ou convaincre, dimension absente des propos des élèves de la classe témoin. Deux élèves, l'une de la classe expérimentale, l'autre de la classe témoin, ont soulevé la question du choix du positionnement énonciatif dans cet exercice en raison des difficultés de faire discuter différentes opinions.

Nous avons aussi relevé que des élèves des deux classes conçoivent la dissertation comme un lieu de discussion mais seuls les élèves de la classe témoin ont introduit cette idée en utilisant les termes rhétoriques de *thèse*, *antithèse* et *synthèse*.

10. 2. 4. Avis des élèves sur les attentes pour l'écriture d'invention (question 7)

La question 7 est aussi l'occasion d'interroger les élèves sur le troisième exercice proposé au baccalauréat : « À votre avis, qu'est-ce que l'on vous demande de faire quand on

vous demande à l'écrit du baccalauréat de composer une écriture d'invention ? ». Nous cherchons, dans les réponses que donnent les élèves, des indices sur leur rapport à l'écriture.

Dans les deux classes, une majorité de réponses introduit l'importance de l'imagination. Les expressions les plus employées sont « imagination », « être créatif », « inventer », « être original ». Dans la classe expérimentale, 18 réponses sur 20 réponses données abordent la question de l'imagination. Dans la classe témoin, nous comptons 21 réponses sur les 23 données.

La deuxième idée qui est introduite est celle du respect de la consigne. Les expressions les plus employées sont « respecter la consigner », « ne pas être hors sujet », « tout en restant dans le sujet ». Nous trouvons cette idée du respect de la consigne dans des réponses introduisant l'importance de l'imagination. Dans la classe expérimentale, 12 réponses sur 20 réponses données abordent la question de l'imagination. Dans la classe témoin, nous comptons 9 réponses sur les 23 données. Autrement dit, pour ces élèves, il est important d'être imaginatif tout en respectant la consigne.

D'autres idées ont été relevées. Dans la classe témoin, 4 élèves ont introduit l'importance de la forme, ce que l'on retrouve dans les réponses de 2 élèves de la classe expérimentale. La dimension argumentative de l'écriture d'invention, très présente dans les sujets du baccalauréat technologique, n'est introduite que par deux élèves de chaque classe. D'ailleurs, une élève de la classe expérimentale, attribue la réussite de l'exercice à :

> *Être capable d'inclure des arguments dans un récit où une narration* (Daphné).

Dans 4 réponses d'élèves de la classe témoin, les consignes d'écriture d'invention sont restreintes à l'invention d'une suite de récit, ce qui n'a pas été pratiqué au cours de l'année. D'autres réponses accordent de l'importance au lecteur. C'est ce qu'écrivent une élève de la classe témoin et trois élèves de la classe expérimentale :

> *Avoir de l'imagination afin de répondre clairement aux sujets. Il faut s'exprimer de façon à toucher le lecteur* (Rachel).
>
> *D'être créatif, de raconter quelque chose qui intéresse le lecteur et qui est original (Mathilde).*
>
> *Faire preuve d'imagination et d'originalité pour écrire un texte intéressant et passionnant tout en respectant la consigne* (Ophélie).
>
> *Etre original, tout en respectant la consigne. Émouvoir le lecteur* (Carine).

Ainsi, les élèves des deux classes insistent sur l'importance de l'imagination pour réaliser l'exercice d'écriture d'invention tout en limitant cette dernière, comme l'ont mentionné plusieurs élèves, au cadre de la consigne.

10. 3. Regard des élèves sur les textes qu'elles ont produits au cours de l'année

Les premières questions du bilan de fin d'année portent sur les appréciations des élèves sur les textes qu'elles ont produits au cours de l'année : lesquelles ont-elles apprécié ? De quels textes sont-elles satisfaites ou non ? La liste des productions écrites au cours de l'année a été distribuée à chacune des deux classes. Nous avons présenté cette liste au chapitre 4 (tableau 4-3). Le lecteur pourra la retrouver dans les annexes du chapitre 10 à la suite de l'exemplaire du bilan de l'année (annexes 10.2. et 10.3.). Nous cherchons, avec les réponses à ces questions, à préciser le rapport à l'écriture des élèves.

10. 3. 1. Les textes produits qui ont laissé un bon souvenir (question 1)

La question posée est la suivante : « De tous les textes que vous avez écrits cette année en français (voir la liste ci-jointe), lesquels vous laissent un bon souvenir ? En quelques mots, dites l'intérêt que vous y avez trouvé ». Une liste des textes produits au cours de l'année est distribuée aux élèves. Ces textes sont numérotés. Les élèves inscrivent le numéro du ou des textes qu'elles ont appréciés et expliquent l'intérêt qu'elles ont eu pour ce ou ces texte(s). Une amorce leur est proposée : « J'ai aimé car … ».

Nous présentons les appréciations des élèves des deux classes avant de comparer nos observations.

• *Les commentaires des élèves de la classe expérimentale*

Six élèves de la classe expérimentale ont apprécié l'écriture de la lettre à Lili (écriture d'une lettre à partir d'une musique[18]). Plusieurs ont souligné le caractère original de l'activité. Bénédicte, par exemple, a apprécié écrire un texte qui suscite des émotions.

> *C'est une lettre écrite à la base d'une musique que j'aime beaucoup et que c'est une des seules écritures qui a permis de faire ressentir beaucoup d'émotions* (Bénédicte).

La production la plus appréciée a été celle de l'incipit, choisie par 12 élèves. Les élèves ont apprécié d'exprimer des sentiments et la liberté d'écriture autorisée par l'écriture. Daphné,

[18] Cette activité est présentée dans les annexes du chapitre 4 (annexe 4.2.9.)

Florence et Violaine ont souligné l'intérêt de la dimension interactive de la réalisation de l'exercice. Paola a apprécié « se mettre dans la peau d'un écrivain ».

> *Cela nous a permis de nous exprimer et de nous impliquer dans notre texte. De plus en écoutant les textes des autres nous avons pu entendre de belles choses et faire des échanges* (Daphné).

> *Dans ces textes, j'ai pu exprimer mes opinions, faire part à mon imagination, et c'est surtout la liberté d'écriture* (Delphine).

> *Il fallait laisser place à sa propre imagination. Dans cette histoire on pouvait parler de choses déjà vécues comme de choses complètement imaginaires. Cet exercice m'a bien plu* (Ludivine).

> *Très intéressant, il faut trouver les mots, les tournures de phrases pour faire accrocher un lecteur, et les critiques de la personne extérieure qui écrivait à l'auteur, était très important et tout le monde est rentré dans le jeu pour aider les autres à progresser* (Violaine).

> *On a pu créer notre propre petit monde, parler de choses qui nous tiennent à cœur et faire partager des sentiments qui nous sont forts. Également grâce à l'entraide qu'il y a eu dans la classe, la découverte des incipits de chacune* (Florence).

Ces quelques propos montrent combien les élèves se sont investies dans leur écriture et combien cela leur a apporté[19]. De même, Alexia a apprécié l'écriture d'invention de l'horloge observatrice du comportement des hommes (textes analysés au chapitre 7) car elle s'est « vraiment impliquée dans [son] texte ».

Autrement dit, les élèves de la classe expérimentale ont apprécié l'écriture de textes dans lesquels elles ont pu s'investir.

• *Les commentaires des élèves de la classe témoin*

Les élèves de la classe expérimentale ont relevé davantage de textes qui leur ont laissé un bon souvenir mais nous remarquons dans leurs commentaires qu'elles n'évoquent pas le texte produit mais le texte lu, comme le font par exemple les élèves suivantes :

> *C'est un roman qui m'a intéressée. Et pour le 20 car c'est un sujet intéressant. Le joujou du pauvre car c'est aussi un texte qui m'intéressait et qui était facile à comprendre* (Christelle).

> *Baudelaire est un auteur intéressant. Ce texte dénonce l'inégalité et c'est un thème toujours d'actualité* (Gaëlle).

> *Pour le buffet j'ai apprécié cette lecture. Pour le violon noir, le roman n'était pas difficile à comprendre et le sujet à traiter me paraissait simple* (Nadège).

[19] Le chapitre 11 est consacré à la séquence d'écriture mise en place autour des incipit. Comme nous l'avons expliqué au chapitre 4, les écrits autoréflexifs produits au cours de cette séquence apportent des informations complémentaires sur le rapport à l'écriture des élèves de la classe expérimentale.

Nous ne trouvons que dans cinq commentaires des allusions à l'écriture :

J'aime écrire ce genre de textes (Lisa).

Ceci nous montre comment écrire un poème. De plus il fallait qu'on cherche des rimes, etc. En outre il fallait aussi qu'on trouve des couleurs, des sensations qui vont avec le nom. Ce texte nous a fait plus imaginer (Gladys).

Le sujet était large, on pouvait écrire beaucoup de choses, avec beaucoup d'imagination (Betty).

Le thème de l'amitié m'a plu. Il y a beaucoup de choses à dire et c'est un sujet qui m'est proche de par mon âge et donc la façon dont j'aborde l'amitié et les valeurs que je lui accorde (Marina).

On donne notre avis notre pensée sur un sujet au choix ou non. Il y a une consigne sans trop de limites (Samantha).

La réponse de Lisa est allusive car nous n'apprenons pas pourquoi elle aime écrire « ce genre de textes », d'autant plus que la liste de textes qu'elle a relevés ne renvoie pas à un même genre. Gladys est plus précise est dit avoir apprécié la recherche poétique pour réécrire un poème. Dans les trois autres réponses citées, les élèves introduisent l'importance accordée à l'imagination et surtout au quelque chose à dire.

• *Comparaison des commentaires des élèves des deux classes*

Les réponses des élèves de la classe expérimentale révèlent une réelle implication dans l'écriture des textes qui ont laissé pour elles un bon souvenir. Pour les élèves de la classe témoin, la dimension d'investissement est absente. Cinq élèves seulement ont répondu en parlant des textes qu'elles avaient produits alors que les autres élèves de la classe se sont appuyées sur les textes lus, supports des textes à produire. Ces réponses tendent à montrer que le travail réalisé au cours de l'année a infléchi différemment le rapport à l'écriture des apprenants des deux classes.

10. 3. 2. Les textes produits qui n'ont pas laissé un bon souvenir (question 2)

La question posée est la suivante : « Au contraire, lesquels vous laissent un mauvais souvenir ? Pouvez-vous dire pourquoi ? ». Les élèves doivent ensuite inscrire le numéro du ou des textes qu'elles ont appréciés et expliquer leur choix. Une amorce leur était proposée : « Je n'ai pas aimé car … ». Nous présentons les appréciations des élèves des deux classes avant de comparer nos observations.

• *Les commentaires des élèves de la classe expérimentale*

Les élèves ont gardé un mauvais souvenir de textes différents. Seul l'écrit de l'épreuve blanche du baccalauréat est mentionné à six reprises.

Pour expliquer leurs choix, les élèves font des allusions aux textes lus car ces derniers leur ont causé des difficultés de compréhension ou d'adhésion. Elles ont alors ressenti un manque d'inspiration ou d'imagination.

PFFF… trop dur a commencé car les questions corpus étaient trop… ambigües ! Enfin c'était dur d'avoir de l'imagination ! (Isabelle)

C'est un texte difficile à comprendre donc ce n'est pas facile de trouver des bons arguments (Maude).

Deux élèves mentionnent les textes lus pour expliquer leur manque d'implication dans les textes à écrire, ce qui a provoqué leur insatisfaction vis-à-vis de leur production :

Déjà le roman ne m'a pas bien plu, je ne l'ai pas bien animé, alors ensuite écrire des textes sur un sujet que l'on n'apprécie pas tellement, c'est ennuyant ! (Carine)

Ce texte est en rapport avec les Lumières et je n'ai vraiment pas apprécié cette séquence. Car je trouve que les auteurs évoquent des sujets complexes dans lesquels je n'arrive pas à m'investir (Pauline).

Alexia a aussi mentionné l'importance de l'implication pour réussir un texte :

Je n'arrivais pas à m'impliquer dans mon texte et donc je n'arrivais pas à trouver des arguments (Alexia).

Ainsi, les élèves de la classe expérimentale n'ont pas apprécié l'écriture de texte pour lesquels elles ont manqué de choses à dire ou n'ont pu s'impliquer en raison de la difficulté du texte de départ.

• *Les commentaires des élèves de la classe témoin*

Dans la classe témoin, 14 élèves ont exprimé la difficulté du texte lu sans aborder la question de la production. Parmi les autres élèves, deux ont introduit la difficulté du *quelque chose à dire* en raison de la difficulté du support d'écriture (dans le cas de ces deux commentaires, il s'agit d'un spectacle) :

Le spectacle ne m'a pas intéressé. Je l'ai trouvé trop abstrait. C'était donc difficile de m'exprimer là-dessus (Marina).

Et pour l'article de Jean-Claude Gallotta, je n'ai pas apprécié le spectacle ce qui m'a un peu découragée à écrire un article qui soit bien présenté (Nadège).

Deux autres élèves ont commenté la difficulté liée au texte à produire :

C'est difficile de rendre un objet banal, poétique et intéressant (Fanny).

La dissertation était une première pour moi et que je ne savais pas comment m'y prendre au début du DS (Samantha).

Comme pour la question 1, nous observons que les élèves de la classe témoin accordent peu d'importance au texte produit et n'introduisent que leurs appréciations du texte de départ.

• *Comparaison des commentaires des élèves des deux classes*

Les élèves de la classe expérimentale ont exprimé les difficultés d'écriture liées aux textes supports de l'exercice alors que les élèves de la classe témoin n'expriment pas ce lien. Nous avons aussi pu à nouveau souligner l'importance accordée à l'implication dans le texte pour en être satisfait chez les élèves de la classe expérimentale.

10. 3. 3. Les textes produits dont les élèves sont satisfaites (question 3)

La question posée est la suivante : « De tous les textes que vous avez écrits cette année, quel est celui dont vous êtes le/la plus satisfait(e) ? Expliquez pourquoi ». Les élèves doivent ensuite inscrire le numéro du texte dont elles sont satisfaites et expliquer leur choix. Nous présentons les appréciations des élèves des deux classes avant de comparer nos observations.

• *Les commentaires des élèves de la classe expérimentale*

La majorité des élèves de la classe expérimentale a à nouveau choisi les textes de l'incipit et de la lettre à Lili. Dans les commentaires, les élèves ont mentionné :

– la satisfaction de ce qui a été dit :

Le texte 19 est celui dont je suis la plus satisfaite car ça parle de la réalité, de ce que sont vraiment les hommes (Alexia).

Car j'ai réussi à faire passer le message que je voulais et à écrire ce que je souhaitais (Daphné).

– la satisfaction liée au travail de l'écriture :

Le texte dont je suis satisfaite reste l'incipit. Je trouve que c'est celui que j'ai le mieux écrit. Sûrement parce qu'on a eu beaucoup de temps (Ludivine).

Car je trouve que j'ai amélioré mon argumentation et ma façon de rédiger par rapport à ce début d'année plus ou moins catastrophique en rédaction (Annabelle).

– la satisfaction liée au travail de l'émotion :

Le texte dont je suis la plus satisfaite m'a permis d'exprimer des émotions fortes, à travers la musique que l'on a pu écouter, pour ce travail (Delphine).

Cet incipit m'a permis de parler de choses vécues et du coup de savoir comment faire passer des émotions à travers quelques phrases (Ophélie).

La lettre à Lili permettait de faire passer énormément d'émotions, cela m'a permis de m'exprimer (Zoé).

– la satisfaction de l'implication :

C'est vraiment celui-là où j'ai écrit sans m'en rendre compte, où mes sentiments parlaient ouvertement. J'en suis assez fière… ! (Florence)

Je pense avoir réussi et j'ai tellement aimé le faire (Vanessa).

Les incipit, j'avais de l'inspiration ça m'a plu et le lire à toute la classe avec mon ton, mes expressions, voire comme chacun interprétait différemment seulement à cause d'un mot, ou d'une phrase (Violaine).

– la satisfaction liée à la création :

Car j'ai bien aimé donner vie à un objet, dont on n'aurait jamais pensé, et en plus j'ai eu un bon résultat sur la rédaction d'un objet à la manière de Francis Ponge (Carine).

J'en suis satisfaite car j'ai pu donner vie un objet en lui faisant raconter une histoire qui l'a marqué (Maude).

Les différentes réponses des élèves montrent l'implication des élèves dans leurs productions au cours de l'année.

• *Les commentaires des élèves de la classe témoin*

Dans les commentaires des élèves de la classe témoin, nous relevons que pour 8 élèves la satisfaction est liée à la note obtenue pour la production. Pour cette question aussi, 4 élèves ont lié leur satisfaction au plaisir du texte lu ou du spectacle auquel elles ont assisté, sans établir de lien avec la production écrite :

Car j'ai beaucoup aimé lire ce livre. Il est simple à comprendre, on le lit assez vite (Cathy).

J'ai apprécié d'assister au spectacle Jean-Claude Gallotta (Célia).

Car le spectacle m'a intéressée, la sortie était attrayante (Gaëlle).

Les réponses des autres élèves sont assez différentes. Deux élèves sont satisfaites de l'imagination permise par l'écriture

Car cet exercice m'a beaucoup plu, j'ai été plus inspirée (Fanny).

C'était facile et sympa vu que l'on pouvait laisser aller notre imagination comme on le voulait (Patricia).

Une autre élève par l'histoire qu'elle a écrite :

J'ai choisi une bonne histoire, intéressante (Betty).

Doriane aborde la facilité de rédaction liée à la facilité du texte support :

Je trouvais le commentaire composé assez facile à rédiger. Le livre m'a beaucoup aidé, beaucoup de mots, d'indices nous expliquant la maladie de Carla (Doriane).

Solange dit être satisfaite car elle a pu « parler de [ses] lectures passées et pas seulement des textes en classe ». La satisfaction de l'élève vient ici de l'utilisation des lectures personnelles dans lesquelles celle-ci semble s'investir davantage que dans les lectures faites en classe.

Nous pouvons aussi citer le commentaire de Corine qui se dit satisfaite de son texte en raison du pouvoir de création de l'écriture :

Car on prend un objet et on lui donne vie en lui imaginant ce qu'il va vivre (Corine).

Notons l'utilisation de la tournure impersonnelle chez cette élève de la classe témoin. Deux élèves de la classe expérimentale ont introduit la même idée mais en utilisant la première personne du singulier (« j'ai bien aimé donner vie à un objet », « j'ai pu donner vie un objet »). Cette différence dans l'expression est un indice de la différence d'investissement dans l'écriture.

• *Comparaison des commentaires des élèves des deux classes*

Les réponses à cette question montrent à nouveau combien la dimension d'implication est importante pour les élèves de la classe expérimentale afin que ces dernières soient satisfaites de leurs productions. Les réponses des élèves de la classe témoin ne comportent pas de traces d'implication dans l'écriture.

10. 3. 4. Les textes produits dont les élèves ne sont pas satisfaites (question 4)

La question posée est la suivante : « Au contraire, quel est celui dont vous êtes le/la moins satisfaite ? Expliquez pourquoi ». Les élèves doivent ensuite inscrire le numéro du texte dont elles ne sont pas satisfaites et expliquer leur choix. Nous présentons les appréciations des élèves des deux classes avant de comparer nos observations.

• *Les commentaires des élèves de la classe expérimentale*

Les élèves évoquent deux idées principales. Pour 7 élèves, leur insatisfaction est liée à la difficulté du sujet qui les a empêchées de réussir leur texte. Pour 7 autres élèves, l'insatisfaction vient d'un manque d'inspiration. Deux autres élèves évoquent des difficultés liées à la formulation (Bénédicte) et la cohésion textuelle (Florence). Pour une élève (Ophélie), la difficulté est liée à un manque de méthode. Nous remarquons que l'ensemble des remarques est lié à une satisfaction dans le processus d'écriture. Seule Alexia se dit insatisfaite du résultat (l'incipit produit au cours de la séquence 4) et non de l'écriture.

• *Les commentaires des élèves de la classe témoin*

Deux raisons majeures sont évoquées dans les réponses des élèves de la classe témoin. Tout d'abord, 9 élèves lient leur insatisfaction à la qualité de l'écrit fini, comme nous pouvons le comprendre dans les propos cités ci-dessous en exemple :

> *Car dans ce même texte je n'ai pas su construire correctement mes phrases et cela gâchait l'histoire* (Betty).
>
> *Je n'ai pas assez détaillé* (Anita).
>
> *Le bac blanc numéro 2 ! Je n'ai pas encore le résultat mais je sais que je n'aurais pas dû prendre la dissertation surtout que l'on avait déjà travaillé les parties en classe et que je n'ai pas repris les mêmes* (Elisa).
>
> *Je ne sais pas si j'ai bien réussi ou non* (Samantha).

Dans ces propos, l'insatisfaction est liée soit au regard que l'élève porte sur son propre texte soit sur l'évaluation qui en est faite par l'enseignant. Notons, dans les propos d'Elisa, une insatisfaction liée au fait qu'elle n'a pas repris ce qui avait été vu en cours. Autrement dit, la liberté d'écrire un texte nouveau et différent de la proposition de l'enseignant n'est pas source de satisfaction.

Dans les commentaires de 6 autres élèves, l'insatisfaction est liée à la difficulté du sujet.

> *Je ne pense pas avoir réussi ce sujet, à cause de la compréhension du sujet* (Célia)

Trois élèves ont introduit une insatisfaction liée à l'écriture, que ce soit en raison du manque de méthode, du *quelque chose à dire* ou du travail de l'écriture :

> *Je n'ai pas eu le temps de faire un brouillon et ça m'a précipité dans mon écriture* (Marina).
>
> *J'arrive pas à écrire les dissertations* (Marion).
>
> *Trop compliqué une dissertation sans culture personnelle* (Virginia).

Deux élèves ont répondu, de façon dogmatique, que les productions demandées ne correspondaient pas à leurs goûts personnels :

> *Je ne suis pas fan d'écriture d'invention comme celle-ci* (Patricia).
>
> *Car je n'aime pas faire ce genre de travail, je ne suis pas faite pour inventer* (Solange).

Ainsi, les raison évoquées par les élèves de la classe témoin sont fortement liées au regard qu'elles portent sur le texte qu'elles ont rédigé et à la difficulté du sujet d'écriture.

• *Comparaison des commentaires des élèves des deux classes*

Les élèves des deux classes évoquent des raisons différentes pour justifier leurs insatisfactions de certaines productions. Pour les élèves de la classe expérimentale, les raisons évoquées sont souvent liées à une insatisfaction au cours du processus d'écriture. Pour les élèves de la classe témoin, l'insatisfaction porte davantage sur le produit que sur le processus d'écriture.

Conclusion

De nos analyses des réponses des élèves des deux classes au bilan de l'année, nous retenons trois observations :

- Les élèves de la classe expérimentale ont davantage le sentiment d'avoir progressé au cours de l'année que les élèves de la classe témoin. Ces progrès portent principalement sur l'expression personnelle.
- Une différence est perceptible dans le rapport au texte lu. Plusieurs élèves de la classe expérimentale accordent de l'importance aux effets et au message du texte, ce que ne font pas les élèves de la classe témoin.
- Dans la classe expérimentale, les commentaires des élèves sur les textes produits appréciés ou non, satisfaisants ou non, contiennent de nombreuses traces de l'investissement dans l'écriture des élèves. Ces dernières lient leur satisfaction d'un écrit à l'implication qu'elles ont eu au cours du processus d'écriture. Dans la classe témoin, cette dimension est absente. Au contraire, la satisfaction est davantage liée à l'évaluation du produit de l'écriture.

L'analyse de ces bilans de l'année nous permet de conclure à une différence dans le rapport à l'écriture en fin d'année entre les élèves de la classe expérimentale et la classe témoin.

Chapitre 11
L'investissement de l'écriture et de la langue dans la classe expérimentale

Introduction

Un des objectifs de notre expérimentation est de faire adopter aux élèves de nouvelles postures d'écriture et de faire évoluer leur propre représentation de l'écriture comme don. En faisant écrire aux élèves des textes devant susciter des émotions chez le lecteur, nous avons posé l'hypothèse que ce travail des textes favoriserait leur investissement dans l'écriture.

Nous avons vu, au cours des analyses précédentes, qu'effectivement l'implication linguistique et surtout scripturale des élèves de la classe expérimentale a davantage évolué que celle des élèves de la classe témoin. Nous proposons dans ce dernier chapitre de préciser, d'un point de vue qualitatif, cette évolution.

Nous nous appuyons pour cela sur le travail mené dans la classe expérimentale, au cours de la séquence 4, portant sur les incipits romanesques (voir chapitre 4 et annexes du chapitre 4 : 4.3.). Nous procédons à une analyse qualitative de trois ensembles de textes écrits par ces élèves au cours de cette séquence, 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.

Le dispositif prévoit que chaque élève est à la fois auteur d'un incipit et lecteur d'un incipit écrit par une camarade. Nous avons voulu, par-là, créer de l'interaction autour des productions en classe.

Après une présentation du dispositif didactique expérimenté, nous commentons les choix opérés par les élèves pour écrire un texte qui touche le lecteur. Nous nous intéressons ensuite aux propos autoréflexifs des élèves sur leurs productions, afin d'analyser les effets de ce travail d'écriture sur le développement des compétences linguistiques et scripturales.

11. 1. Présentation du dispositif mis en place

Diverses activités ont été menées : écriture créative, lectures analytiques, recherche lexicale, lecture orale expressive, méthodologie et entrainement à la dissertation. Dans ce chapitre, nous souhaitons nous focaliser sur l'activité centrale qui est celle de l'écriture des incipits. Pour cette raison, nous centrons nos remarques sur la mise en place et la réalisation de ce travail d'écriture.

Comme nous l'avons déjà signalé en introduction de ce chapitre, nous avons décrit le déroulement de la séquence. Ce descriptif est placé dans les annexes du chapitre 4 (Annexes 4.3.). Nous y précisons les différentes consignes données aux élèves et les objectifs de chaque séance. Nous rendons compte aussi de l'organisation entre les séances d'écriture et les séances de lecture. Dans cette section, nous expliquons les modalités de travail qui sont utiles pour notre développement et nous renvoyons le lecteur aux annexes pour de plus amples précisions.

11. 1. 1. Les consignes d'écriture

Lors de la présentation du travail d'écriture, qui est un projet d'écriture long sur l'ensemble de la séquence, nous lisons avec les élèves les trois consignes marquant les trois étapes du dispositif. La première consigne est celle de la rédaction de l'incipit qui se déroulera sur plusieurs semaines :

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.

Consigne 11-1 : Classe expérimentale : consigne d'écriture de l'incipit

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. L'objectif est de mettre l'accent sur la prise en compte du destinataire. La dimension interactive de l'écriture d'incipit est annoncée dès le début de la séquence. Il est en effet précisé, dans la suite de la consigne, que chaque texte sera lu par une autre élève.

Quand l'écriture des incipits 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.

Consigne 11-2 : Classe expérimentale : Consigne d'écriture d'une lettre à un auteur d'incipit

11. 1. 2. Les modalités de travail

Le travail de rédaction est entièrement réalisé en classe. C'est en tout cas ce qui était prévu et demandé aux élèves. Même si celles-ci nous confiaient leurs textes à la fin de chaque séance d'écriture, certaines ont continué d'écrire en dehors du cours.

Les incipits sont produits en module, c'est-à-dire en demi-groupe classe de 16 élèves, pour pouvoir travailler en atelier. Au cours de ces ateliers, les élèves travaillent individuellement avant de débattre ensemble sur leurs productions. Après quatre séances de travail d'écriture selon ce dispositif, les élèves découvrent l'incipit d'une camarade de l'autre groupe et écrivent une lettre à son auteur qui leur répond par la suite. Comme les incipits sont destinés à être échangés entre les élèves des deux groupes, à la fin de la séquence, il est demandé à chacune de garder son texte dans le secret des élèves de l'autre groupe, même lors d'une séance de travail en classe entière.

Dans les ateliers, une première séance dialoguée a pour objectif de travailler sur la première phrase qui sert d'amorce à l'écriture de l'incipit. Chaque élève lit la phrase qu'elle a écrite. Puis une discussion est ouverte autour des attentes que cette phrase suscite, de l'atmosphère qu'elle crée.

Quatre séances sont ensuite consacrées à l'écriture des incipits. Trois séances sont organisées sous-groupe. Les élèves écrivent et partagent leurs textes avec leurs camarades du même sous-groupe. Une séance est mise en place dans le cadre du cours en classe entière. Pendant cette dernière séance, les élèves doivent terminer leur production et la transcrire au propre.

À l'issue de ce long travail d'écriture et de réécriture, les incipits sont échangés entre les deux groupes. Chaque élève reçoit le texte d'une de ses camarades de l'autre groupe, et ce de façon aléatoire. Les élèves sont invitées à lire les textes puis à écrire à l'auteur. Le lendemain, chaque auteur reçoit la lettre qui lui est adressée et doit répondre à son lecteur. La séance se termine par une lecture à haute voix des textes par les élèves volontaires.

11. 1. 3. Un travail d'écriture en interaction

L'objectif du dispositif didactique mis en place est de placer l'écrit au cœur des interactions en classe pour favoriser un apprentissage de l'écriture littéraire. Nous avons choisi de faire écrire des incipits de roman aux élèves, afin de les placer dans des situations d'écriture où elles aient à se penser comme des écrivains. En effet, l'écriture d'un incipit, visant à susciter l'intérêt du lecteur, nécessite la mise en place d'une stratégie, comme peuvent le faire les écrivains.

Nous nous appuyons sur les concepts de « communauté discursive », emprunté à J. P. Bernié (2002), et de fictionnalisation (voir chapitre 3). Nous avons donc favorisé au sein de la classe des interactions verbales, écrites et orales, qui renvoient aux caractéristiques discursives d'une communauté de référence, celle de la communauté littéraire. S'interrogeant sur les liens des scripteurs non-experts avec le littéraire, M. C. Penloup (2000) montre qu'il n'y a pas rupture, mais continuité, entre le rapport à l'écrit des scripteurs ordinaires, que sont les élèves, et des scripteurs-experts, que sont les écrivains.

Le dispositif expérimenté place les élèves dans une situation d'écriture où le texte devient un objet socialisé, comme c'est le cas pour les écrivains. Cette socialisation est, en partie, ce qui définit ces derniers comme scripteurs-experts. En mettant les élèves dans cette situation, nous visons une évolution de leur rapport à l'écriture. La consigne d'écriture transmise en début de séquence introduit d'emblée cette dimension.

La dimension interactive du dispositif mis en place est double. D'une part, les élèves travaillent leurs textes en interaction avec leurs camarades. D'autre part, les incipits produits sont échangés entre les élèves et font l'objet de la rédaction d'un courrier à la fin de la séquence.

Concernant le travail du texte en interaction, l'observation des indices linguistiques qui induisent 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, ce qui répond à la nécessité d'un retour aux textes reconnus par la communauté littéraire pour travailler sa propre création (André, 1989). Ces lectures sont l'occasion de compléter une grille récapitulative des outils utilisables pour réussir un incipit, et d'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, sont évoqués et retenus les images (métaphores, oxymores, etc.), le rythme, les champs sémantiques et lexicaux, les connotations.

Les heures consacrées à l'écriture sont réparties en temps d'écriture personnelle et temps d'échange autour des textes produits. En effet, 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. Selon C. Tauveron et P. Sève (2005), l'explicitation des effets de lecture permet la conceptualisation de la posture auctoriale. Ce concept sous-tend la conception de cette séquence d'écriture.

Ainsi, l'interaction entre les élèves permet de travailler cette particularité de la langue à pouvoir susciter des émotions. Les discussions des élèves ont comme principal enjeu de vérifier si elles ont réussi à s'émouvoir les unes les autres par leurs textes, et de réfléchir à comment elles pourraient s'y prendre pour émouvoir davantage. En plaçant le texte à produire au cœur des interactions en classe, nous incitons les élèves à une investigation sur le langage. Le critère étant celui de subjectivité, nous réagissons, pour notre part, au même titre que les élèves, avec notre propre sensibilité de lecteur, faisant part du plaisir que nous avons eu à entendre ou lire un texte, dans le respect de l'écrivant et de sa création textuelle.

11. 2. Les incipits : comment toucher son lecteur ?

Les incipits produits par les élèves sont des textes courts (une page). Nous nous proposons, avant d'analyser les propos des élèves sur ces textes, de décrire les procédés retenus par les scripteurs pour toucher leur lecteur. Au chapitre 2, nous avons relevé plusieurs procédés permettant de créer une attente et susciter une émotion chez le lecteur : choix du scénario, tension narrative, mise en mots de l'émotion, expression d'une subjectivité (du narrateur ou du personnage). Nous cherchons ici à savoir quels procédés les élèves ont utilisés.

Nous présentons, tout d'abord, l'ensemble des choix narratifs opérés par les élèves pour susciter l'intérêt de leur lecteur. Ensuite, nous nous intéresserons aux choix stylistiques présents dans les incipits.

11. 2. 1. Les choix narratifs

La narration à la première personne est la plus utilisée. Seuls 5 textes sont écrits à la troisième personne. Nous nous intéressons essentiellement à la mise en intrigue des textes. Nous savons que les tensions poétique et narrative sont importantes pour transmettre une

émotion au lecteur (voir chapitre 2). Pour cette raison, nous classons les textes en cinq catégories, selon les procédés dominants utilisés pour susciter des émotions :

- créer un détour pour susciter l'intérêt du lecteur ;
- donner une profondeur au personnage ;
- s'appuyer sur des scénarios émotionnels forts ;
- annoncer un drame ;
- écrire le récit d'une scène dans un contexte précis.

Le tableau 11-1 présente la répartition des textes en fonction de ces cinq catégories.

Procédé narratif	Nom des élèves auteurs des textes	Nombre d'élèves
Créer un détour pour susciter l'intérêt du lecteur	Brigitte ; Florence ; Carole	**3**
Donner une profondeur au personnage	Alexia ; Perrine ; Inès ; Daphné ; Pauline ; Paola ; Suzie ; Mathilde ; Carine ; Sandrine ; Daphné ; Isabelle	**12**
S'appuyer sur des scénarios émotionnels forts	Bénédicte ; Ophélie ; Annabelle	**3**
Annoncer un drame	Violaine ; Valérie ; Ludivine ; Maude ; Delphine	**5**
Écrire le récit d'une scène dans un contexte précis	Vanessa ; Séverine	**2**

Tableau 11-1 : Classement des incipits selon les choix des procédés narratifs pour toucher le lecteur

Un peu moins de la moitié des élèves de la classe (11 élèves) ont choisi de créer un personnage avec une profondeur. Par exemple, Alexia a créé un personnage énigmatique qui se présente comme une personnification de la mort.

> *Pour certains, j'étais un pion de la mort qu'il ne fallait surtout pas approcher. Pour d'autres, j'étais la mort elle-même* (Alexia).

Le personnage créé par Inès déambule sans que le lecteur ne sache ce qui lui arrive exactement, n'apprenant que quelques bribes de son histoire. La narratrice s'attache en effet à décrire ses sensations. Les personnages créés par Daphné et Pauline sont en lien avec leur passé qui les a fait souffrir, sans que le lecteur ne sache pourquoi exactement.

La deuxième catégorie la plus représentée est celle de l'annonce d'un drame. Le texte débute par l'annonce d'un décès, comme dans le texte de Violaine, ou par l'annonce d'un accident ou encore d'une menace.

Les trois autres catégories sont chacune représentées par trois incipits. Trois élèves choisissent de commencer leur texte par des propos généraux afin d'annoncer le thème de leur

récit, ou pour créer un effet de surprise. Ainsi, les incipits de Florence et Carole sont constitués d'interrogations sur l'amour, thème qu'elles abordent dans sa généralité. Brigitte utilise aussi ce procédé du détour en commençant par des propos généraux sur les hommes et leur évolution, remontant aux hommes préhistoriques, afin de créer un effet de surprise en terminant son texte par la phrase :

... Et voilà pourquoi Pierre Baudoin, un jeune homme du coin de la rue a fait tout ça... (Brigitte).

Les trois élèves qui utilisent un scénario émotionnel fort choisissent le thème de la mort du narrateur. Ainsi, la narratrice de l'incipit d'Annabelle se trouve dans un couloir qui symbolise la mort ; les narratrices de Bénédicte et d'Ophélie s'adressent à des personnes aimées pour leur annoncer leur maladie.

La dernière catégorie regroupe deux textes qui, contrairement aux autres incipits, s'ancrent dans un univers narratif construit. Le récit de Vanessa met en scène deux malfrats en Amérique latine ; celui de Séverine s'ancre dans l'univers austère d'un orphelinat. Dans ces deux textes, les auteurs semblent avoir cherché à recréer l'ambiance des univers choisis pour leur récit.

11. 2. 2. Les procédés stylistiques

Au chapitre 2, nous avons présenté les liages du signifiant et du signifié, assurant la cohésion textuelle, comme des procédés qui participent à l'émergence d'une émotion chez le lecteur. Il s'agit de savoir si les élèves ont utilisé dans leurs textes ces procédés. La lecture des incipits permet de repérer deux procédés fréquemment utilisés. Il s'agit des reprises de sonorités et de constructions syntaxiques.

• Des reprises de sonorités :

Je suis venu au monde par un soir d'orage, ce fut dans ma première respiration qu'un éclair rougeâtre déchira les nuages (Alexia).

*Mes oreilles bourd**onnent**. Mes paupières pèsent des **tonnes*** (Perrine).

L'amour d'un jour, l'amour de toujours, l'amour tout court (Florence).

Un sentiment de déjà vu, déjà entendu et réentendu (Carine).

• Des reprises de constructions syntaxiques :

> *Il y a le blanc et le noir, la joie et le malheur, la vie et la mort. […] Mais ne pleure pas, reste fort, reste droit, reste un homme* (Bénédicte).

> *Les cris des enfants, les claquements de chaussures, les éclats de rires se mélangeaient pour finalement m'apparaître comme un bourdonnement* (Paola).

> *Peut-être rêve-t-elle de nous ? De l'autre soir, ou même d'un tout autre monde. Ce monde dans lequel elle saurait, enfin, être elle-même, un monde de paillettes, de mode, différent de celui dans lequel on se trouve* (Sandrine).

D'autres procédés peuvent être repérés comme la répétition de phrases ou d'expressions. Par exemple, Annabelle reprend à trois reprises, à intervalle régulier (début, milieu et fin de texte), la phrase : « Je me suis rarement demandé comment j'allais mourir ». Séverine reprend aussi à trois reprises l'expression : « Si seulement… ».

Les élèves ont utilisé assez peu d'images. Pauline emploie le terme « carapace », métaphore de la protection que la narratrice a formée autour d'elle. Annabelle utilise la métaphore filée du couloir et de la lumière blanche pour désigner la mort.

Les procédés utilisés par les élèves pour susciter une émotion chez leur lecteur sont essentiellement des procédés de reprise, que ce soit des reprises de sonorités, de termes ou de constructions syntaxiques.

11. 3. De la production des incipits à leur lecture par un pair

Les lettres produites par les élèves à l'issue de ce travail sur les incipits constituent pour notre recherche un recueil de propos autoréflexifs sur l'écriture des élèves. Nous les étudions comme tels. Dans un premier temps, nous analysons comment les élèves ont vécu ces échanges de textes. Puis nous analysons ce qui, dans leurs propos, montre qu'elles ont conscientisé les procédés utilisés pour toucher leur lecteur.

11. 3. 1. L'échange de textes

L'échange de textes mis en place pour l'expérimentation peut être considéré comme une fictionnalisation de la réception d'un texte littéraire par un lecteur. Les lettres produites montrent que les apprenants ont vécu ces échanges comme un moment de partage, de sincérité mais aussi d'évaluation.

• *Un moment de partage et de sincérité*

Les lettres témoignent d'un sentiment positif face à ces échanges. En effet, les auteurs remercient les lecteurs pour cet échange ou disent avoir apprécié de faire découvrir « le début de cette histoire pleine d'émotions » (lettre de Séverine). L'expérience d'écriture qu'ont vécue les élèves implique, comme nous le verrons par la suite, un investissement émotionnel. Dans la communauté discursive créée au sein de la classe, les élèves semblent avoir trouvé en leurs camarades des lectrices attentives avec qui il est possible de partager cette expérience émotionnelle. Ceci conforte les travaux de B. Rimé (2005) qui montre que l'expérience de l'émotion stimule l'échange et la communication sociale, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1.

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

La lecture pratiquée au cours de ce travail se différencie très fortement de la lecture que peut en faire un enseignant qui lit un devoir pour l'évaluer scolairement. Ici, les lectrices 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 introduit un regard sur les textes différent du regard scolaire, de celui de l'enseignant, plus personnel et singulier.

• *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, les auteurs étaient présentes et pouvaient expliquer leurs choix. Dans le dispositif imaginé, les élèves se *séparent* de leur incipit qui est interprété en toute liberté par une lectrice désignée au hasard dans l'autre groupe. Les appréciations d'un tiers ont pour objectif de permettre aux apprentis-scripteurs de découvrir leur texte autrement, de le « voir d'un œil extérieur ». Pour Valérie, « avoir un avis d'une personne extérieure est important », écrit-elle, 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 retrouvons 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 ces dernières ont réalisé que la réception de leur texte leur échappait, et que la lecture pouvait ouvrir différentes interprétations.

11. 3. 2. La conscientisation des procédés utilisés pour susciter des émotions

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.

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), dont un extrait a été lu en classe. Ces procédés sont souvent appréciés des lecteurs, comme l'exprime Carine, lectrice du texte de Violaine :

> *C'est astucieux de commencer par la fin*[20]*, 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* (Carine).

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.

Cette relation avec le lecteur se révèle aussi dans les émotions que les élèves cherchent à susciter. Selon les stratégies adoptées par les scripteurs, 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* (Daphné).

[20] La première phrase de l'incipit de Violaine est : « Pourquoi tout raconter du début quand on peut simplement commencer par la fin ? »

Dans sa réponse à Daphné, Séverine acquiesce ce constat. Elle explique son choix d'avoir exploré cette façon de susciter l'intérêt du lecteur, écartant celle bien connue du suspense.

Le processus d'identification est pris en compte par plusieurs élèves qui mettent en place différentes stratégies à cet effet. Par exemple, Mathilde choisit d'en dire le moins possible sur son personnage ; Perrine fait le choix énonciatif de la première personne du singulier ; quant à Suzie, les procédés qu'elle utilise semblent viser à mimer la façon de penser du personnage, ce qu'elle explique dans ce passage :

> *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* (Suzie).

Ces exemples montrent que les élèves ont un projet d'écriture bien déterminé et que leurs choix d'écriture ne sont pas laissés au hasard. Chacune semble avoir élaboré une stratégie pour entrer en relation et créer une certaine complicité avec le lecteur. Mises dans une situation où la réception est source d'appréhension et d'inquiétude, elles semblent avoir utilisé consciemment le travail de la langue et de l'écriture comme moyen de maitriser le *jeu*.

11. 4. Le discours des élèves sur l'investissement

Comme nous l'avons dit au chapitre 3, nous avons visé, par notre expérimentation, l'investissement de l'écriture. Nous avons repris cette notion au modèle proposé par C. Barré-De Miniac (2000), ainsi que la distinction qu'elle propose entre 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. L'analyse que nous proposons ici des textes autoréflexifs vise à repérer des traces de cet investissement. La lecture des réponses des auteurs à leur lecteur montre dans quelle mesure le lecteur devient un partenaire dans cette interaction différée qu'est l'écrit.

11. 4. 1. La force de l'investissement

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 impressionnées.

Ainsi, Violaine lisant le texte de Nadia écrit : « Pas si mal pour nous élèves, pour notre 1re esquisse ». Autrement dit, les élèves se sentent en situation de réussite. Elles ont un regard positif sur leurs propres productions. Les compliments portent sur l'ensemble du texte ou sur certains choix linguistiques, comme des jeux de mots, de sonorités ou de connotations. Ainsi, nous avons relevé un investissement émotionnel et un investissement linguistique de la part des élèves.

• *Un investissement émotionnel et psychoaffectif*

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 ». 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 ?* (Marjorie)

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 distingué les émotions qu'elles ressentaient de celles qu'elles voulaient faire ressentir à leur lecteur.

• *Un investissement linguistique*

Dans les lettres que les élèves se sont adressées, nous constatons combien elles se sont prises au jeu et ont tenu le rôle qui leur a été affecté au sein de la communauté discursive. Par exemple, dans l'ensemble des lettres, les expressions « mon roman », « mon histoire », « mon incipit » sont récurrentes. 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***[21]*, à toujours faire mieux, à trouver d'autres idées et à modifier le langage suivant le public visé* (Annabelle).

Annabelle établit un lien explicite entre son investissement auprès du lecteur et dans le travail de l'écriture. Autrement dit, son propos confirme que les dimensions communicative et interactive données au texte écrit permettent d'introduire en classe un travail sur la langue et sur l'écriture littéraire. Ses propos montrent assez bien l'envie de développer ses propres compétences linguistiques et scripturales. D'ailleurs, les élèves ont abordé très fréquemment cette question du travail de l'écriture et de sa difficulté. Ainsi, leurs propos confortent

[21] C'est nous qui soulignons.

l'hypothèse didactique sous-jacente à notre dispositif, à savoir que la prise en compte du lecteur est de nature à favoriser l'évolution de la représentation de l'écriture et de son élaboration. Plusieurs élèves ont distingué la facilité avec laquelle est imaginée l'histoire et la difficulté du travail sur la langue pour répondre à l'exigence posée, à savoir susciter une émotion précise chez le lecteur.

> *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).
>
> *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* (Valérie).

Le travail de réécriture a été important et les différentes versions des brouillons des incipits 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. Les propos des 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. Comme l'expriment certaines, dont Violaine, les relectures et le travail en commun ont permis de dépasser ces difficultés.

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

11. 4. 2. L'investissement dans l'écriture littéraire

Nous nous intéressons ici à la dimension *type d'investissement*. Les discours autoréflexifs des élèves rendent compte d'un fort investissement dans l'écriture littéraire. En effet, alors que les élèves de la classe d'expérimentale 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.

• *L'intention narrative*

L'écriture de l'incipit est pour les élèves l'occasion de découvrir le plaisir de raconter. Nous distinguons 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. Par exemple, Suzie explique avoir donné à son personnage une profondeur afin de transmettre un message :

> *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 [...]* (Suzie).

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, ou devenir symbolique, comme celui d'Alexia :

> *23H17 seulement, que le temps peut paraitre long surtout quand on attend, qu'on est jeune et impatient* (Vanessa, incipit).
>
> *[...] 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* (Alexia).

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 intension esthétique.

• *L'intension esthétique*

Le désir de raconter s'accompagne d'une recherche esthétique, recherche essentielle à l'objet littéraire. Le choix du genre épistolaire par Ophélie illustre cette démarche :

> *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* (Ophélie).

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* (Inès).

Inès a dû explorer le « ressenti du corps » et faire les choix linguistiques qui permettent d'en rendre compte au mieux. Autrement dit, elle 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 élèves montrent que ces dernières se sont positionnées en tant qu'auteurs : elles se sont investies dans un projet littéraire. 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 au cœur d'interactions didactiques inscrit les élèves au sein d'une communauté discursive dans laquelle circulent les textes. À la fois communauté d'auteurs et communauté de lecteurs, 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 en général et de l'écriture littéraire en particulier, 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 correspondant à ce qu'elles désirent transmettre. Enfin, nous avons pu constater que les élèves manifestent un investissement propice au développement de leurs compétences linguistiques et à l'enseignement de la littérature. Ainsi, les résultats de ce dispositif et les analyses qualitatives que nous avons pu faire des productions autoréfléxives des élèves montrent que cet investissement dans l'écriture et sa situation d'énonciation a contribué à infléchir leur rapport à l'écriture.

CONCLUSION

Après avoir présenté les résultats des données recueillies pour évaluer les effets de l'expérimentation didactique mise en place, le moment est venu d'en tirer les conclusions générales. Comme nous l'avons exprimé en introduction, ce travail de thèse est né d'une intuition, répondant à un ensemble de motivations personnelles, professionnelles et didactiques. Notre objectif était double : il s'agissait de trouver une piste didactique qui, d'une part, permette de développer la sensibilité, la personnalité et la subjectivité des élèves ; d'autre part, aide à l'appropriation de l'écrit par ces derniers.

Cette intuition de faire écrire aux élèves des textes qui suscitent des émotions nous a conduite à élaborer un cadre théorique multiréférencé. Depuis plusieurs décennies maintenant, la recherche en psychologie sur les émotions s'est fortement développée. Face à la méfiance encore présente vis-à-vis des émotions, ces recherches montrent toute l'importance des émotions dans la construction sociale et subjective de l'individu. Autrement dit, les émotions ne sont pas asociales mais sociales. Elles créent du lien entre les individus et permettent au sujet d'entrer en contact avec l'autre, avec le monde qui l'entoure. Cet intérêt pour les émotions est aussi présent, et croissant, dans la recherche en linguistique. La question est complexe. Abordée dans une perspective énonciative et pragmatique, il s'agit de voir comment le sujet s'inscrit dans son discours et gère les impressions créées sur l'autre.

Faire écrire des textes qui suscitent des émotions constitue une situation d'énonciation particulière à laquelle l'expérimentation didactique a consisté à confronter et surtout entrainer les élèves. Nous avons émis l'hypothèse que l'écriture de tels textes implique l'investissement de l'énonciateur dans son discours et renforce les liens que noue le sujet avec : le monde, qui est source d'émotion ; l'interlocuteur, qu'il faut émouvoir ; l'énoncé, qui doit contenir et / ou transmettre l'émotion.

Nous avons distingué deux types de textes qui suscitent des émotions : les textes *émouvants* et les textes *émotionnants*. L'idée sous-jacente à cette distinction est que l'exploitation didactique des premiers permet au scripteur d'explorer son rapport au monde et d'investir la dimension intime de l'écriture. L'exploitation didactique des seconds met l'accent sur la dimension communicationnelle de l'écriture.

Notre travail repose sur l'hypothèse didactique selon laquelle l'investissement énonciatif et subjectif, nécessaire pour écrire un texte qui suscite des émotions, permet d'infléchir le *rapport à* l'écriture des apprenants. Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse,

nous avons mis en place une expérimentation didactique auprès de lycéennes de série technologique. Cette expérimentation s'est étendue sur une année scolaire au cours de laquelle les élèves ont été entrainées à écrire des textes qui suscitent des émotions. Deux choix didactiques sont impliqués dans cette expérimentation. Le premier consiste à créer, au sein de la classe, des interactions autour des textes produits. Le second vise à entrer dans l'écrit par l'écriture. Il s'agit de partir de ce que les élèves ressentent et peuvent donner à ressentir avec leurs propres mots avant d'entrer dans la lecture d'un texte littéraire.

Nous avons évalué les effets de cette expérimentation en comparant les données recueillies dans cette classe de l'expérimentation et une autre classe, dite classe témoin. Nous avons recueilli deux types de données : des productions d'élèves, afin d'analyser les indices de l'implication énonciative et subjective, et des questionnaires, afin d'observer l'évolution du *rapport à l'écriture* des élèves.

La première partie de nos résultats est constituée d'analyses psycholinguistiques de productions d'élèves. L'analyse des pré- et post-tests a montré que les élèves de la classe expérimentale personnalisent davantage leurs énoncés. Elles s'adressent davantage à leur interlocuteur, emploient moins le pronom *on*, et insèrent moins de marques de prise en charge énonciative, que les élèves de l'autre classe. Mais surtout, leurs textes font preuve d'un plus fort investissement subjectif. Les élèves ont davantage exprimé et donné à voir leur propre ressenti, que les élèves de la classe témoin.

L'analyse d'écritures d'invention vient compléter ces données. Nous avons voulu savoir si les élèves de la classe expérimentale parvenaient davantage que celles de la classe témoin à toucher leur lecteur. Pour cela, nous avons mis en place une procédure d'analyse dite méthode des juges. De la lecture des productions par des tiers, il ressort que davantage de qualités émouvantes et stylistiques étaient accordées aux productions de la classe expérimentale. De même, les textes de cette classe évalués positivement par les juges présentent une cohésion textuelle travaillée et complexe, caractéristique des textes *émouvants* et *émotionnants* que nous avons dégagée au chapitre 2.

La deuxième partie de nos analyses porte sur le *rapport à* l'écriture des élèves. Les analyses des questionnaires et des propos des élèves ont montré que le *rapport à* l'écriture des deux classes s'est infléchi différemment au cours de l'année. En effet, les élèves de la classe expérimentale estiment s'investir davantage dans l'écriture et avoir davantage progressé au cours de l'année. D'ailleurs, nous avons constaté des postures de scripteurs différentes dans les deux classes. Tout au long de l'année, les élèves de la classe témoin ont adopté une attitude scolaire face aux exercices d'écriture qui leur étaient demandés. Dans la classe

expérimentale, nous avons vu l'attitude des élèves évoluer. En début d'année, elles ont souvent exprimé leurs difficultés, le manque d'habitude, le manque d'intérêt aussi, dans la perspective du baccalauréat, pour les tâches d'écriture qui leur étaient proposées. Comme nous en rendons compte dans le descriptif de la première séquence, mis à la disposition du lecteur dans les annexes du chapitre 4, le démarrage de l'expérimentation a été assez lent en raison d'une certaine résistance des élèves devant l'écriture. Après quelques semaines de travail, elles ont remplacé la question : « on va "encore" écrire aujourd'hui ? », qui ponctuait leurs entrées en cours, par la question suivante : « que va-t-on écrire aujourd'hui ? ». Nous avons dès lors remarqué dans l'attitude de ces élèves une plus forte implication dans les travaux d'écriture. Nous avons déjà fait allusion à ces différentes attitudes des élèves des deux classes lors de la présentation de l'écriture d'invention de l'Horloge. En effet, les élèves de la classe expérimentale avaient été interrompues dans leur rédaction par un exercice d'incendie. Elles avaient alors fortement exprimé leur mécontentement de devoir « laisser leurs histoires ». De plus, les propos des élèves de la classe expérimentale sur l'écriture, que ce soit dans le bilan de l'année ou dans les écrits autoréflexifs, analysés au chapitre 11, contiennent des traces du lien qu'établissent les élèves entre leur investissement dans l'écriture, le plaisir d'écrire et le travail de l'écriture.

Bien entendu, nous aurions aimé aller plus loin dans nos investigations. Pour ce travail de recherche sur l'investissement énonciatif, subjectif et scriptural des élèves dans l'écriture de textes qui suscitent des émotions, nous avons choisi une méthode de recueil de données peu intrusive. Il serait intéressant d'approfondir les résultats de cette recherche par une étude de cas afin de proposer une analyse détaillée du rôle que jouent les émotions dans l'appropriation de l'écriture. Par ailleurs, nous aimerions aussi mieux comprendre pourquoi, en fin d'année, les élèves de la classe témoin introduisent davantage de distance avec leur énoncé qu'en début d'année. De même, nous avons été fortement surprise par les réponses des élèves de la classe témoin dans les bilans de l'année : ces dernières ne se sont pas exprimées sur les textes qu'elles avaient produits, ce qui était demandé dans la question, mais sur les textes lus. Autrement dit, les résultats que nous avons obtenus ont permis d'évaluer les effets de l'expérimentation didactique mise en place, mais aussi d'ouvrir des pistes de réflexion sur l'appropriation de l'écriture.

Pour K. Weinland et J. Puygrenier-Renault (1997), l'approche formaliste et constructiviste permet de considérer la discipline français au même titre que les autres disciplines. Or, nous pensons, et c'est du moins l'une des hypothèses majeures qui a sous-tendu notre recherche, que c'est en tenant compte des spécificités de cette discipline, c'est-à-

dire de la langue et de la littérature, que la recherche peut proposer des dispositifs didactiques innovants. Par ailleurs, K. Weinland et J. Puygrenier-Renault (1997) défendent une approche structurée de la langue qui ne laisse pas de place aux émotions, et ce, au nom de l'égalité des chances des élèves. Pour ces auteurs, le développement des compétences émotionnelles est lié à l'origine socioculturelle des élèves. Entrer dans le texte littéraire par l'émotion reviendrait à désavantager les apprenants issus des classes sociales les moins favorisées. La recherche que nous avons réalisée ne nous permet pas d'aller dans ce sens. D'une part, les résultats obtenus permettent de penser que l'entrée dans la littérature par l'émotion et par l'écriture participe à l'appropriation de l'écrit. D'autre part, les recherches en psychologie, sur lesquelles nous nous sommes appuyée, montrent l'importance des compétences émotionnelles dans la construction sociale et subjective du sujet. Il nous semble alors important de proposer un enseignement qui tienne compte de ces compétences qui sont à développer chez les élèves.

Prendre en compte la dimension émotionnelle des textes est, à notre avis, une piste didactique qui mérite d'être profondément investiguée. Nous songeons surtout à un élargissement du public : obtiendrait-on les mêmes résultats auprès de garçons ? D'élèves de lycée général ? D'élèves plus jeunes ?

Il serait également intéressant d'approfondir les données linguistiques que nous avons observées. Comment travailler précisément la cohésion textuelle ou le positionnement énonciatif en faisant écrire des textes qui suscitent des émotions ?

Enfin, et ce point dépasse le cadre de la didactique pour entrer dans celui de la construction du sujet et la formation du citoyen, il serait intéressant d'approfondir le lien entre les émotions et la subjectivité. Nous rejoignons, sur ce point, les propos tenus dans l'introduction de ce travail. Entrer dans l'écriture par les émotions, c'est aussi apprendre à reconnaitre la singularité de chacun : la sienne, qu'on laisse s'exprimer, mais aussi celle de l'autre, qui est différente.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J. M. (1991). *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles*. Paris: Hachette.

Adam, J. M. (1997). *Le style dans la langue : une reconception de la stylistique*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

Adam, J. M. (2005). *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

Adam, J. & Revaz, F. (1996). *L'Analyse des récits*. Paris : Éditions du Seuil.

Altman, I. (1975). *Environnement and social behavior*. California : Brooks-Cole.

Amossy, R. (2008). Dimension rationnelle et dimension affective de l'ethos. In Rinn, M. (dir.). *Emotions et discours – l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.113-125.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.

André, A. (1989). *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris: Syros-Alternatives.

Auchlin, A. (2001). Compétence discursive et co-occurrence d'affects : « blends expérientiels » ou (con)fusion d'émotions ? In J.M. Colletta & A. Tcherkassof (dir.). *Émotions, interactions et développement.* Colloque international, Grenoble, 28 et 29 juin 2001, Grenoble, LPS, Université Pierre Mendès France, Grenoble II, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III, p. 11- 25.

Averill, J. (1986). The acquisition of emotions during adulthood. In R. Harré (éd.). *The social construction of emotions*. Oxford : Basill Blackwell, p. 98-118.

Baker, M. & Sejourne, A. (2007). L'élaboration de connaissances chez les élèves dans un débat médiatisé par ordinateur. In A. Specogna, (dir.). *Enseigner dans l'interaction*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p.81-111.

Baptiste, L. (2005). Chronique « histoire de l'enseignement », pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire, qu'est-ce qui est en jeu ? *Le Français Aujourd'hui*, n°149, p.111-116.

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Éditions du Seuil.

Barré-De Miniac, C. (1994). L'écriture comme pratique sociale. In C. Barré-De Miniac, D. Bourgain (coord.). *Écrire et faire écrire : actes de l'Université d'été, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, 28-31 Octobre 1991*. Fontenay-aux-Roses : École Normale Supérieure de Fontenay-St Cloud, p.13-17.

Barré-De Miniac, C. (1997). *L'appropriation de l'écrit, proposition pour une didactique de l'écriture multi-référencée*. Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches. Université Charles de Gaulle-Lille III.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères*, n°23, p.93-109.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113/114, p. 29-39.

Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une valeur euristique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 11-23.

Bautier, É. (1998). *Je* ou *Moi* : apprentissage ou expression. *Les Cahiers pédagogiques* n°363, p.12-14.

Bautier, É. & Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le Français aujourd'hui*, n°111, p. 26-35.

Bautier, É. & Rochex, J. (1999). *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*. Paris: Hachette éducation.

Beillerot, J. *et al*. (1989). *Savoir et rapport au savoir : Elaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Editions Universitaires.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.

Berne, E. (1964). *Des jeux et des hommes : psychologie des relations humaines*. Paris : Stock.

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.

Bertucci, M. M. (2006). Violence à l'école : le rôle de la verbalisation des émotions. *Le Français aujourd'hui*, n°155, p. 105-110.

Besse, J. M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Editions Robert Laffont.

Bishop, M. & Penloup, M. C. (2006). *L'écriture de soi et l'école*. Lyon: Institut national de la recherche pédagogique.

Blumenthal, P. (2009). Les noms d'émotion : trois systèmes d'ordre. In : Novakova, I & Tutin, A. (coord.). *Le Lexique des émotions et sa combinatoire syntaxique et lexicale*. Actes issus du Colloque international tenu à l'Université Stendhal (Grenoble 3, 26–27 avril 2007). Grenoble : ELLUG, p. 41 - 64.

Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'Etat en Sciences du Langage, Université de Besançon.

Breuvart, J.M. (dir., 2007). *Que cachent nos émotions* ? Paris : L'Harmattan.

Bronckart, J.P. (2008). L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski. In M. Charmillot, C. Dayer, F. Farrugia, M. N. Schurmans (dir.). *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, p.25-39.

Bruner, J.S. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bruner, J.S. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

Bruner, J.S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Pocket.

Bucheton, D. (1995). *Ecriture, réécritures : récits d'adolescents*. Bern: P. Lang.

Bucheton, D. (1998). Écrire c'est toujours dire *je*. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 363, avril 1998, p.53-55.

Bucheton, D. (2000). « Devenir l'auteur de sa parole ». Contribution à l'université d'été organisée par la direction de l'enseignement scolaire en collaboration avec les *Cahiers pédagogiques* "Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole", Faculté des sciences Gavy-Océanis, Saint-Nazaire, du 12 au 17 juillet 2000. http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/contributions_reflexion/parole_BUCHETON_109870.pdf (dernière consultation le 11/03/11)

Bucheton, D. & Bautier, É. (1996). Interactions : co-construction du sujet et des savoirs. *Le français aujourd'hui*, n°113, p. 24-32.

Bucheton, D., & Bautier, É. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles: CRDP.

Chartrand, S. & Blaser, C. (dir., 2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'Université*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.

Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l'émotion, à propos de l'effet de pathémisation à la télévision. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p.125-155.

Charaudeau, P. (2009, dir.). *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. In P. Charaudeau (dir.) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan, p. 15-28.

Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, n°49, p. 3-21.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (dir.). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : éditions Fabert, p. 33-50.

Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.

Christophe, V. (1998). *Les émotions : tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Colletta, J.M., Tcherkassof, A. (dir., 2001), *Émotions, interactions et développement.* Colloque international, Grenoble, 28 et 29 juin 2001, Grenoble, LPS, Université Pierre Mendès France, Grenoble II, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III.

Coltier, D., Dendale, P. & De Brabanter, P. (2009). La notion de prise en charge : mise en perspective. *Langue Française*, n °162, p.3-27.

Collot, M. (1997). *La matière-émotion*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cornillet, A. (2005). *Discours de l'émotion, du contrôle au management. Contribution à une sociolinguistique de l'efficacité*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Universités de Rennes 2 Haute-Bretagne et de Louvain-la-Neuve.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz.

Culioli, A. (1971). Modalité. *Encyclopédie Alpha*, tome 10. Paris : Grange Batelière et Novare, p. 4031.

Culioli, A. (1985). *Notes du Séminaire de DEA 1983-1984*, DRL, Université de Paris 7, Poitiers.

Dabène, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck université.

Dabène, M. (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°3, p.9-26.

Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français Aujourd'hui*, n°93, p. 25-35.

Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation à l'écrit. In C. Barré-De Miniac (dir.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: INRP, p.85-99.

Dabène, M. (2001). Le monde de l'écrit : pratiques et représentations. In J.L. Poueyto (éd.) *Illettrismes et cultures*, Paris : L'Harmattan, p. 45-55.

Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris: O. Jacob.

Danblon, E., De Jonge, E., Kissina, E. & Nicoals, L. (éds., 2008). *Argumentation et narration*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles.

Daniel, M. F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M. & Schleifer, M. (2005). Etude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. In L. Lafortune, M.F. Daniel, P.A. Doudin, F. Pons & O. Albanes (dir., 2005). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Daunay, B. (2005). Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention. Pratiques, n°127/128, p.17-30.

Daunay, B. (2007). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. In E. Falardeau et *al*. (dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Saint Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, p. 185-202.

De Bonis, M. (1996). *Connaître les émotions humaines*. Bruxelles: Mardaga.

De Bonis, M. (2006). *Domestiquer les émotions*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (dir., 2000). *Rapports à l'écriture et images du scripteur*. *Les Cahiers Théodile*, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (dir., 2002). *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. *Pratiques*, n° 113/114. Metz : Cresef.

De Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.

De Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

De Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris : Armand Colin.

Despret, V. (2001). *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris : Le Seuil.

Ducard, D. (2004). *Entre grammaire et sens. Etudes sémiologiques et linguistiques*. Paris : OPHRYS.

Dufays, J. & Plane, S. (dir.). (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Dufiet, J. P. (2008). Le pathos dans la langue de la représentation du camp nazi – Charlotte Delbo : *Qui rapportera ces paroles ?* In M. Rinn (dir.). *Emotions et discours – l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.205-218.

Eggs, E. (2000). *Logos, ethos, pathos*, l'actualité de la rhétorique des passions chez Aristote. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p.15-31.

Eggs, E. (2008). Le pathos dans le discours –exclamation, reproche, ironie. In M. Rinn (dir.). *Emotions et discours – l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.290-320.

Ekman, P. (1993). L'expression des émotions. In B. Rimé & K. Scherer (éds.). *Les émotions, textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, p.183-201.

Favre, D. (1998). Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents. *EMPAN*, n°32, p.41-45.

Favre, D (2006). Émotion et cognition : un couple inséparable. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°448.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Ferrugia, F. (2008). Syndrome narratif et archétypes romanesques de la sensibilité. Don Quichotte, Madame Bovary, un Discours du pape, et autres histoires… In M. Charmillot, C. Dayer, F. Farrugia & M. N. Schurmans (dir.). *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains*. Paris : L'Harmattan, p.77-97.

Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : Editions Jean-Claude Lattès.

Frija, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University press.

Frijda, N. H. (2001). Passions : l'émotion comme motivation. In J. M. Colletta & A. Tcherkassof (dir.). *Emotions, interactions et développement.* Colloque international, Grenoble, 28 et 29 juin 2001, Grenoble, LPS, Université Pierre Mendès France, Grenoble II, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III, p.33-47.

Franzelli, V. (2008). Traduire la parole émotionnelle en sous-titrage : colère et identité. *ELA*, n°150, p.221-244.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. 1, Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: R. Laffont.

Gendron, B. (2007) Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? *Actualité de la Recherche en Education et en formation*, article consulté en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/32/14/PDF/GENDRON-B-AREF-Symp-Genre-Education.pdf (dernière consultation : juillet 2010).

Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit.

Grossmann, F. Boch, F. & Cavalla, C. (2008): Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments… Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments à la production de textes. In F. Grossmann & S. Plane (éds.*): Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p.191-218.

Guibert, R. (1989). *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs. Rapport au texte d'étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Thèse de doctorat en Sciences Sociales, Paris, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Guibert, R. (2003). *Former des écrivants*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Guitton, A. (2005). *La notion de discours dans l'enseignement du français au collège : Des Instructions officielles aux pratiques des enseignants*. Mémoire de Master 2 en Sciences du langage, linguistique et didactique, Université Stendhal, Grenoble 3.

Guitton A. (2010). La notion de discours dans l'enseignement du français au collège – des Instructions Officielles aux pratiques des enseignants. In O. Bertrand & I. Schaffner, (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage.* Paris : Les éditions de l'École de Polytechnique, p. 141-152.

Hagège, C. (1985). *L'Homme de parole*. Paris : Fayard.

Hénault, A. (1994). *Le pouvoir comme passion*. Paris : Presses universitaires de France.

Herman, T. (2008). *Narratio* et argumentation. In E. Danblon, E. De Jonge, E. Kissina & L. Nicolas (éds.). *Argumentation et narration*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, p.29-40.

Heidmann, U. (2008). Narration et argumentation dans *Cendrillon, ou la petite pantoufle de verre* de Perrault et de *Cenerentola* de Buzzati. In E. Danblon, E. De Jonge, E. Kissina & L. Nicolas (éds.). *Argumentation et narration*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, p. 139-150.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity : the discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986a). *La connotation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986b). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle ? Remarques et aperçus. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 33-74.

Klimis, S. (2008). Narration et argumentation en Grèce antique. In In E. Danblon, E. De Jonge, E. Kissina & L. Nicolas (éds.). *Argumentation et narration*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, p.189-198.

Lahire, B. (2010). *Franz Kafka, éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris : éditions de la découverte.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle. In L. Lafortune, M.F. Daniel, P.A. Doudin, F. Pons, O. Albanes. *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 35-59.

Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F. & Hancock, D. R. (dir., 2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L, Daniel, M. F., Doudin, P. A., Pons, F. & Albanes, O. (dir., 2005). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L & Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. In L. Lafortune, M. F. Daniel, P. A. Doudin, F. Pons, O. Albanes. *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.61-86.

Lahire, B. (2010). *Franz Kafka, éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris : La Découverte.

Le Breton, D. (2007). Anthropologie et émotions. In J. M. Breuvart (dir.), *Que cachent nos émotions ?* Paris : L'Harmattan, p.91-108.

Ledoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions : les mystérieux fondements de notre vie émotionnelle*. Paris: O. Jacob.

Lejeune, P. (1989). *« Cher cahier… ». Témoignages sur le journal personnel*. Paris : Gallimard.

Lelord, F. & André, C. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie...* Paris: O. Jacob.

Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions*. Bruxelles: De Boeck Université.

Lutz, C. (2008). Engendered emotion. In M. Greco & P. Stenner (éds.). *Emotions a social science reader*. London and New York : Routledge student readers, p. 63 – 71.

Martinet, M. (1972), *Théorie des émotions, introduction à l'œuvre d'Henri Wallon*. Paris : Aubier Montaigne.

Mellier, D., Brun, P. & Tremblay, H. (dir., 2008). *Le langage émotionnel, le comprendre et le parler*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

Morval, J. (1981). *Introduction à la psychologie de l'environnement*. Liège : Pierre Mardaga éditeur.

Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 92-121.

Novokava, I. & Tutin, A. (dir., 2009). *Le Lexique des émotions*. Grenoble : Ellug.

Penloup, M. C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.

Penloup, M. C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire*". Fontenay-Saint-Cloud: École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.

Penloup, M. C. (2006). Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école. *Repères*, n°34, p.65-84.

Penloup, M. C. (2007). *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, n°6, p. 35-48.

Piaget, J. (1932 / 1973). *Le jugement moral de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget (1993). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. In B. Rimé & K. Scherer (éds., 1993). *Les émotions, textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, p.75-96.

Plane, S. & François, F. (dir., 2006). *La fiction et son écriture*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (2000, dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Plantin, C., Traverso, V. & Vosghanian, L. (2008). Parcours des émotions en interaction. In M. Rinn (dir.). *Émotions et discours – l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.141-162.

Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.

Rabatel, A. (2008). *HOMO NARRANS, pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome I, Les points de vue et la logique de la narration*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

Reuter, Y. (dir., 1994). *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-crel (Lille, novembre 1993). Berne : Peter Lang.

Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ de la didactique. *Pratiques*, n°86, p.5-26.

Reuter, Y. (1996a). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Reuter, Y. (1996b). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, n°89, p. 25-44.

Reuter, Y. (dir., 2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Reuter, Y. & Penloup, M. C. (2001). *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (dir., 1993). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Rickenmann, R., Mili, I. & Lagier, C. (2009). La construction sociale de l'expérience esthétique. Analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. In S. Rogano (dir.). *Didactique : approche vygotskienne*. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°21, p.129-141.

Rimé, B. (1987). Le partage social des émotions. In B. Rimé & K. R. Scherer (dir., 1993). *Les émotions, textes de base en psychologie*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 271-303.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rime, B. & Scherer, K.R. (dir., 1993). *Les émotions, textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Rinn, M. (dir., 2008). *Emotions et discours – l'usage des passions dans la langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Salmon, C. (2007). *Storytelling : la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris : La Découverte.

Sciences humaines (2011). Rencontre avec Antonio Damasio, la conscience est née des émotions, n°224, p. 26-29.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Simmel, G. (1917 / 1989). L'individualisme moderne. In G. Simmel. *Philosophie de la modernité*. Paris : Payot, p. 281-325.

Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier pédagogie.

Tisseron, S. (2007). Les émotions et les médias. In J. M. Breuvart (dir.). *Que cachent nos émotions* ? Paris : L'Harmattan, p. 141-157.

Tcherkassof, A. (2008). *Les Émotions et leurs expressions*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Vincent-Buffault, A. (1986). *Histoire des larmes : XVIII-XIX siècles*. Marseille : Rivages.

Vivier, J. (2007). La traduction des émotions : un défi paradoxal. Meta, LII, p.71-84.

Vygostky, L. S. (1931 / 1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : Editions de l'Harmattan.

Vygostky, L. S. (1925 / 2005). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1925), *L'enfant turbulent : étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental.* Paris : Félix Alcan.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, numéro spécial, p. 279-286.

Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.

Weinland, K., Puygrenier-Renault, J. (1997). *L'enseignement du français au collège*. Paris : Bertrand Lacoste.

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre 4

Tableau 4-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition de l'origine scolaire des élèves 86

Tableau 4-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des élèves selon les difficultés liées au passage à l'écrit 87

Tableau 4-3 : Classes expérimentale et témoin : Travaux d'écriture réalisés au cours de l'année 92

Tableau 4-4 : Calendrier des données recueillies dans les deux classes 98

Chapitre 5

Tableau 5-1 : Classes expérimentale et témoin : Nombre moyen de mots par texte et par citation de la nouvelle « Pierrot » dans les pré- et post-tests 110

Tableau 5-2 : Classe expérimentale : Répartition des pré- et post-tests selon le genre 111

Tableau 5-3 : Classe témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le genre 112

Tableau 5-4 : Classes expérimentale témoin : Nombre de signatures présentes dans les pré- et post-tests 114

Tableau 5-5 : Classes expérimentale et témoin : Nombre de pré- et post-tests du genre « lettre » présentant un en-tête 114

Tableau 5-6 : Classe témoin : Informations sur l'énonciateur dans les pré- et post-tests 115

Tableau 5-7 : Classe expérimentale et classe témoin : Nombre d'élèves qui ont identifié les destinataires dans les pré- et post-tests 117

Tableau 5-8 : Classes expérimentale et témoin : Fréquence d'emploi des marques de personne dans les pré- et post-tests 119

Chapitre 6

Tableau 6-1 : Classes expérimentale et témoin : Nombre d'élèves pour lesquelles le nombre d'utilisation de marques d'énonciations progresse ou diminue entre le début et la fin de l'année 136

Chapitre 7

Tableau 7-1 : Barème d'évaluation élaboré par les enseignantes évaluatrices 155

Tableau 7-2 : Moyennes et écarts types des notes attribuées par les enseignantes évaluatrices aux pré- et post-tests des classes expérimentale et témoin 155

Tableau 7-3 : Répartition des avis partagés entre enseignants et élèves-juges 160

Chapitre 8

Tableau 8-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 1 171

Tableau 8-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question, la lecture du texte est/n'est pas appréciée 172

Tableau 8-3 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 2, « à la lecture de ce texte je me suis senti(e)... » 174

Tableau 8-4 : Répartition des scores attribués par groupes de juges et selon les classes pour la question 2 175

Tableau 8-5: Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 4, « je trouve ce texte attachant ou non » 176

Tableau 8-6 : Classes expérimentale et témoin : Scores attribués par les deux groupes de juges à chaque texte pour la question 4 177

Tableau 8-7 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon l'avis des deux groupes de juges pour la question 3, les qualités de style des textes 178

Tableau 8-8 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des scores attribués par les deux groupes de juges pour la question 3 179

Tableau 8-9 : Classes expérimentale et témoin : scores attribués par les deux groupes de juges à chaque texte pour la question 3 180

Tableau 8-10 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des scenarios choisis 183

Tableau 8-11 : Classes expérimentale et témoin : Nombre de mots relatifs aux émotions utilisés par les élèves 186

Tableau 8-12 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des textes selon la possibilité d'identifier le narrateur 187

Tableau 8-13 : Classes expérimentale et témoin : Expression d'un ethos de narrateur 188

Tableau 8-14 : Classes expérimentale et témoin : Expression d'un registre éthique 190

Chapitre 9

Tableau 9-1 : Question 1, synthèse de l'évolution des élèves des classes expérimentale et témoin entre le début et la fin de l'année 207

Tableau 9-2 : Question 5 première partie, classes expérimentale et témoin : synthèse de l'évolution de l'avis des élèves pour la rédaction d'un devoir de français 210

Tableau 9-3 : Question 2, classes expérimentale et témoin : items choisis pour expliquer que l'on aime écrire 223

Tableau 9-4 : Question 3, classes expérimentale et témoin : items choisis pour expliquer que l'on n'aime pas écrire 225

Tableau 9-5 : Question 8 : liste des mots proposés classés selon la classe grammaticale et le cadre scolaire ou non-scolaire 228

Tableau 9-6 : Question 9, classes expérimentale et témoin : Représentativité du choix des critères de réussite d'un devoir de français 234

Chapitre 11

Tableau 11-1 : Classement des incipits selon les choix des procédés narratifs pour toucher le lecteur 272

LISTE DES FIGURES

Chapitre 4

Figure 4-1 : Classe expérimentale : Répartition des exercices d'écriture réalisés au cours de l'année 93

Figure 4-2 : Classe témoin : Répartition des exercices d'écriture réalisés au cours de l'année 93

Chapitre 5

Figure 5-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le nombre de mots produits (citation incluse) 110

Figure 5-2 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du singulier dans les pré- et post-tests 120

Figure 5-3 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du singulier dans les pré- et post-test 121

Figure 5-4 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel dans les pré- et post-tests 122

Figure 5-5 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la première personne du pluriel dans les pré- et post-tests 122

Figure 5-6 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel dans les pré- et post-tests 123

Figure 5-7 : Classe témoin : Fréquence d'emploi des marques de la seconde personne du pluriel dans les pré- et post-tests 123

Figure 5-8 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi du pronom impersonnel on dans les pré- et post-tests 124

Figure 5-9 : Classe expérimentale : Fréquence d'emploi du pronom impersonnel on dans les pré- et post-tests 125

Chapitre 6

Figure 6-1 : Classes expérimentale et témoin : Emploi des marques de prises en charge énonciative dans les pré- et post-tests 133

Figure 6-2 : Classe expérimentale : Pourcentage de marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests 135

Figure 6-3 : Classe témoin : Pourcentage de marques de prise en charge énonciative dans les pré- et post-tests 135

Figure 6-4 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des pré- et post-tests selon le degré d'investissement subjectif 150

Chapitre 7

Figure 7-1 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des notes des pré- et post-tests 156

Figure 7-2 : Classes expérimentale et témoin : Répartition de l'évolution entre les notes attribuées aux pré-tests et aux post-tests 157

Figure 7-3 : Classes expérimentale et témoin : Répartition des avis des élèves-juges pour les pré- et post-tests 159

Chapitre 9

Figure 9-1 : Question 1, réponses des élèves des classes expérimentale et témoin, début et fin d'année 206

Figure 9-2 : Question 5, classes expérimentale et témoin : réponses concernant la rédaction de devoirs de français, d'histoire et de biologie 209

Figure 9-3 : Question 5, classes expérimentale et témoin : réponses concernant l'activité de prise de notes 211

Figure 9-4 : Question 5, classes expérimentales et témoin : réponses concernant les activités scripturales accomplies sous le regard d'autrui 212

Figure 9-5 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans les activités scripturales adressées à un proche 214

Figure 9-6 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans des activités scripturales de type social ou professionnel 214

Figure 9-7 : Question 5, classes expérimentale et témoin : Investissement affectif déclaré dans des activités scripturales dans une relation intime avec soi ou autrui 215

Figure 9-8 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires écrits courts, en début et fin d'année 217

Figure 9-9 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires, écrits de correspondance, en début et fin d'année 218

Figure 9-10 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires liées à l'intime en début et fin d'année 219

Figure 9-11 : Question 4, classes expérimentale et témoin : Fréquence déclarée des pratiques d'écritures extrascolaires sur internet en début et fin d'année 219

Figure 9-12 : Questions 10 et 11, classes expérimentale et témoin : Fréquence d'écriture hors du lycée au cours de l'année scolaire 221

Figure 9-13 : Question 2, classe expérimentale et témoin : Synthèse des raisons qui expliquent que l'on aime écrire 224

Figure 9-14 : Question 8, classe expérimentale : Évolution du choix des termes associés au mot écrire 229

Figure 9-15 : Question 8, classe témoin : Évolution du choix des termes associés au mot écrire 230

Figure 9-16 : Question 7, classes expérimentale et témoin : Les compétences jugées indispensables pour devenir écrivain, en début et fin d'année 232

Figure 9-17 : Question 6, classe expérimentale, début d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français 235

Figure 9-18 : Question 6, classe expérimentale, fin d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français 236

Figure 9-19 : Question 6, classe témoin, début d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français 237

Figure 9-20 : Question 6, classe témoin, fin d'année : Autoévaluation des élèves par rapport aux critères de réussite d'un devoir de français 238

Chapitre 10

Figure 10-1 : Question 5, classe expérimentale : Jugement porté par les élèves sur les progrès réalisés au cours de l'année 242

Figure 10-2 : Question 5, classe témoin : Jugement porté par les élèves sur les progrès réalisés au cours de l'année 242

Figure 10-3 : Question 6, classe expérimentale : Autoévaluation des compétences linguistiques 243

Figure 10-4 : Question 6, classe témoin : Autoévaluation des compétences linguistiques 244

Figure 10-5 : Question 7, classe expérimentale : Autoévaluation des élèves pour chacun des exercices demandés au baccalauréat 250

Figure 10-6 : Question 7, classe témoin : Autoévaluation des élèves pour chacun des exercices demandés au baccalauréat 250

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

Annexes du chapitre 4 317

Annexes 4.1. Séquence 1 309

Annexes 4.2. Séquence 2 317

Annexes 4.3. Séquence 3 327

Annexes 4.4. Séquence 4 331

Annexes 4.5. Séquence 5 343

Annexes du chapitre 5 347

Annexes 5.1. Les pré- et post-tests de la classe expérimentale 350

Annexes 5.2. Les pré- et post-tests de la classe témoin 400

Annexes du chapitre 6 451

Annexes du chapitre 7 451

Annexes du chapitre 8 453

Annexes 8.1. Exemple de texte suivi du questionnaire de lecture distribué aux juges 455

Annexes 8.2. Classe expérimentale : les écritures d'invention, textes de l'Horloge 457

Annexes 8.3. Classe témoin : les écritures d'invention, textes de l'Horloge 483

Annexes du chapitre 9 509

Annexes 9.1. Questionnaire sur le rapport à l'écriture 511

Annexes du chapitre 10 517

Annexes 10.1. Bilan de l'année distribué aux élèves 519

Annexes 10.2. Liste des textes produits par les élèves de la classe expérimentale 523

Annexes 10.3. Liste des textes produits par les élèves de la classe témoin 525

Avant-propos

Les annexes sont classées dans l'ordre des chapitres de la thèse. Dans un premier temps, nous commençons par les annexes du chapitre 4 où nous présentons le déroulement des séquences didactiques mises en place dans la classe expérimentales.

Ensuite, dans un second temps, nous présentons les productions des élèves analysées dans la partie 3 de la thèse. Ainsi, dans les annexes du chapitre 5 sont placés les pré- et post-tests des élèves des classes expérimentale et témoin. Ces productions sont analysées aux chapitres 5, 6 et 7 de la thèse. Dans les annexes du chapitre 8, sont placées les écritures d'invention (textes de l'Horloge). Précisons que dans ces parties des annexes, nous présentons les versions numérisées, ré-orthographiées et anonymes des productions.

Dans un troisième temps, dans les annexes des chapitres 9 et 10, est placé un exemplaire des questionnaires complétés par les élèves.

Annexes du chapitre 4

Annexes 4.1. Séquence 1

<u>Objet d'étude</u> : la poésie

<u>Présentation de la séquence :</u>

Cette séquence s'inscrit dans l'étude de la poésie, un des cinq objets d'étude de la classe de première. L'objectif de cette séquence est de montrer aux élèves comment des textes sur des objets du quotidien peuvent susciter des émotions chez le lecteur (textes *émotionnants*).

Les textes choisis sont extraits du manuel de la classe (*Français Première* séries technologiques ; Hachette Education, 2007).

- « L'Horloge » de Charles Baudelaire ;
- « Le Buffet » d'Arthur Rimbaud ;
- « Le Cageot » de Francis Ponge ;
- « Le Joujou du pauvre » de Charles Baudelaire.

Annexe 4.1.1. Séance 1 (demi-groupe, 1 heure)

Cette première séance de module permet d'introduire la séquence. Une fiche, créée par nous-même à partir des propositions de Hubert Haddad[1], invite les élèves à constituer un inventaire des objets perdus. Chaque élève choisit un objet et écrit un récit qui raconte la perte de cet objet tout en faisant ressentir au lecteur l'émotion suscitée par cette perte.

Le choix de cette activité vise à faire émerger chez les élèves la part affective liée à l'évocation d'un objet perdu et d'en retranscrire l'émotion lors de l'écriture d'un texte. Ainsi l'aspect des émotions travaillé ici est celui de l'émotion personnelle qui peut être convoquée lors de l'écriture ou même la lecture d'un texte.

Après un temps d'écriture de vingt minutes, les textes sont lus et discutés en classe. Nous guidons les remarques des élèves sur ce qui leur semble réussi, ce qui suscite en elles de l'émotion, ce qui à leurs yeux pourrait être amélioré. La séance se termine par une amélioration des textes grâce à tout ce qui a été dit. Les textes sont ramassés à la fin de l'heure pour préparer la séance 3.

Annexe 4.1.2. Séance 2 (classe entière, 2 heures) « L'Horloge » de Charles Baudelaire

L'objectif de cette séance est de découvrir un texte de Baudelaire présentant une allégorie du temps à travers une horloge et abordant la thématique de l'angoisse du temps qui passe.

La démarche mise en place consiste à faire écrire les élèves sur les émotions suscitées par l'idée du temps qui passe avant de découvrir le texte. L'exercice d'écriture est introduit par une lecture à voix haute des paroles de la chanson de Léo Ferré « Avec le temps ». Cette lecture fait partie de la proposition d'écriture dans la mesure où elle guide les élèves dans le choix des mots et induit l'émotion à transmettre au lecteur. Après cette lecture et une brève discussion sur les impressions des élèves, nous demandons à ces dernières d'écrire sur une feuille les dix mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en pensant au temps qui passe.

[1] Hubert Haddad (2006). *Le Nouveau Magasin d'écriture*. Paris : éditions Zulma.

Après une écoute attentive, quoique surprises par ces activités, les élèves ont eu besoin de moins de cinq minutes pour noter les dix mots qu'elles associent au temps qui passe. Après ce temps individuel, chaque élève, à tour de rôle, propose un ou deux mots qui sont écrits au tableau classés selon leurs classes grammaticales.

Voici la liste des mots recueillis :

Les noms	**Les verbes**	**Les adjectifs**	**Les adverbes**	**Les prépositions**	**Les expressions**
Histoire Coutume Calendrier Saison Horloge Époque Attente Avenir Rides Ponctualité Avenir Patience Horaire Souvenir La mort Minute Année Battement La vie Jour Nuit La sagesse Enfance La peur Les retrouvailles Éloignement Arrêt Nostalgie Retard génération	Démoder Vieillir Passer Attendre Oublier Grandir Évoluer S'adapter Devenir Se dépêcher	Agé Futur Ancien Vieilli Jauni daté	Toujours Jamais De temps en temps longtemps	Après Avant Datant de	En retard Pages jaunies Il était temps Pendant ce temps

Après ce recueil, la liste est commentée. Pour les élèves, les mots appartiennent au quotidien. Il y a des termes montrant le rythme, les repères apportés par la mesure du temps ; d'autres termes renvoient aux effets du temps qui passe. Elles ont aussi vu que si l'on avait relevé les termes renvoyant au passé ou à l'avenir, ceux du présent avaient été oubliés. Les termes qui ont alors été ajoutés sont les suivants : *présent* ; *maintenant* ; *aujourd'hui* ; *tout de suite*. Elles ont toutefois remarqué que le présent avait sans doute était oublié parce que la lecture du texte de Léo Ferré les avait influencées.

Après cette recherche lexicale, nous demandons aux élèves de choisir un objet qui, pour elles, symbolise le temps qui passe puis d'écrire un court texte descriptif de l'objet allégorique choisi.

Celles-ci ont besoin d'un certain temps pour se concentrer et commencer à écrire. Au bout d'une dizaine de minutes, les premières idées arrivent et les élèves commencent à écrire. Deux d'entre elles (Paola et Ludivine) ne parviennent pas à trouver d'idées. Nous les guidons

pour qu'elles parviennent à choisir un objet. Si quelques idées émergent de l'échange, toutes deux ne parviennent pas à commencer l'écriture.

À la fin de ce travail, trois élèves sont volontaires pour lire leur texte.

Nous invitons ensuite les élèves à découvrir l'objet choisi par C. Baudelaire pour parler du temps qui passe.

Nous lisons le texte à voix haute. Nous laissons quelques minutes pour que les élèves expriment leurs premières réactions et impressions. Celles-ci repèrent ensuite comment s'exprime l'angoisse du poète face au temps qui passe (description et personnification de l'horloge ; champ lexical du temps ; l'emploi du discours direct et les impératifs). Nous les guidons davantage pour interpréter cette allégorie du temps qui passe (message délivré par l'horloge ; la portée universelle de ce message ; la considération de l'homme par l'objet). Au cours de cette lecture, quelques éléments de versifications sont rappelés concernant les strophes et les rimes.

Pour terminer la séance, nous demandons aux élèves de reprendre le texte écrit à la fin de la première heure et de le réécrire en un quatrain aux rimes embrassées, comme dans le texte de Baudelaire.

Observations

Plusieurs élèves éprouvent quelques difficultés en ce début d'année à commencer les exercices d'écriture. Nous avons recueilli de nombreuses "plaintes" en circulant dans les rangs : les élèves ne sont pas habituées à écrire et toutes ces sollicitations à produire des textes inventifs les déstabilisent. De plus, nous avons constaté que le rythme soutenu de la séance est difficile à suivre pour la plupart des élèves.

Annexe 4.1.3. Séance 3 (demi-groupe, 1 heure)

L'objectif de cette séance est de travailler sur la connotation des adjectifs de couleur. Pour cela, nous avions prévu de rendre aux élèves les textes écrits à la séance 1 et de leur demander aux élèves des couleurs dans la description de l'objet.

Mais la difficulté des élèves à écrire et retravailler leurs textes au cours de la séance précédente nous a conduite à mettre en place un autre dispositif pour aborder les connotations des noms de couleurs. Une fiche a alors été préparée comme support initial.

Un premier échange a permis de montrer que les couleurs ont des connotations différentes. Nous expliquons comment réaliser une corolle lexicale : l'exercice consiste à élaborer un réseau lexical entretenu entre le mot choisi et des éléments d'ordre différent (les nuances ; les expressions ; les connotations et les émotions associées). Un exemple est élaboré avec l'ensemble du groupe. La couleur choisie est le rose qui n'est pas représenté dans le tableau distribuée.

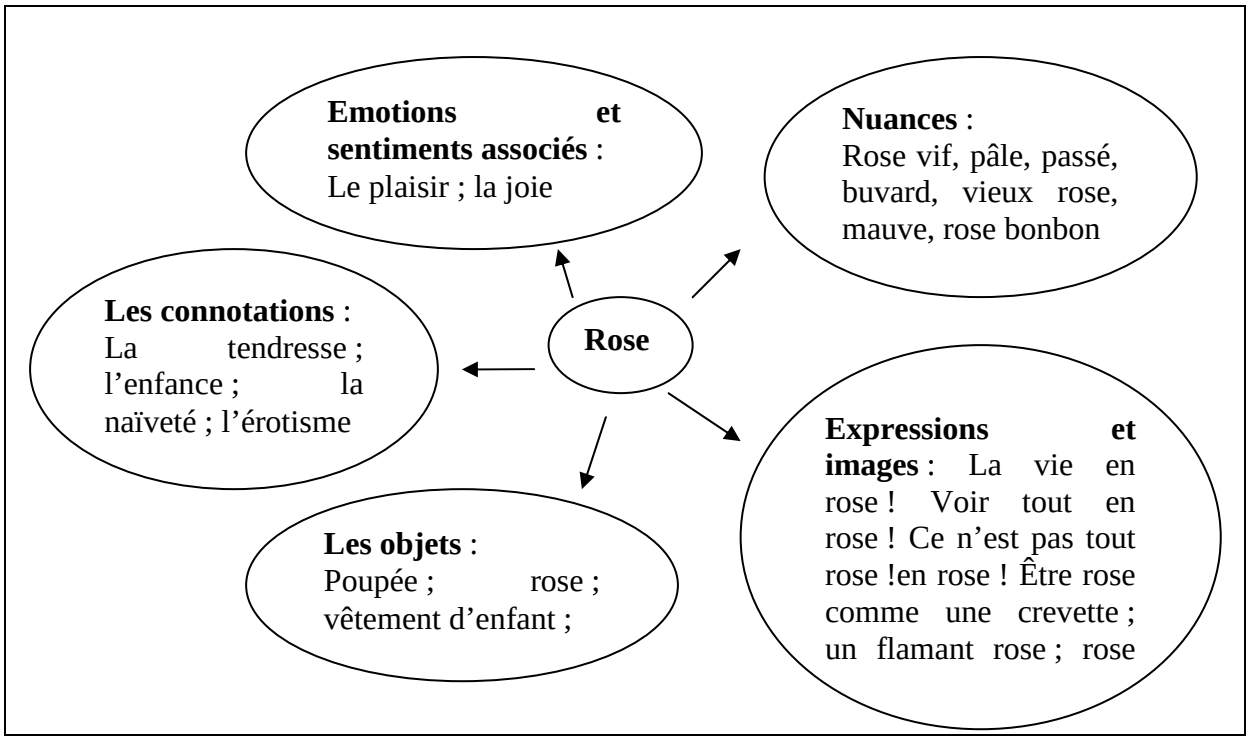

Figure 1 : Exemple de corolle lexicale réalisée en classe

Après ce premier échange, les élèves produisent elles-mêmes une corolle lexicale. Puis elles se répartissent en groupes de 4 élèves pour échanger et mettre en commun leurs idées.

Une fois cette recherche lexicale effectuée, il reste une quinzaine de minutes pour amorcer le travail d'écriture. Pour préciser la consigne, nous demandons aux élèves comment elles imaginent une bague appartenant à un roi tyrannique du Moyen Âge. De nombreux éléments de description sont donnés : *imposante, en or, ornée de nombreuses pierres précieuses, avec un énorme rubis rouge sang serti au centre de la bague et dominant les autres pierres*. Nous demandons ensuite aux élèves si elles imaginent la même bague aux doigts d'une vielle dame. Elles imaginent alors *une bague très fine, sertie d'un petit rubis couleur de l'amour et pouvant évoquée une histoire d'amour passée*.

Après cette discussion, les élèves commencent la rédaction d'un court texte répondant à la consigne de l'exercice 2.

<u>Observations</u>

Le module a donné lieu à quelques discussions nécessaires. En effet, dès leur entrée en classe, et ce dans les deux groupes, plusieurs élèves ont exprimé leur mécontentement : allait-il falloir « encore écrire » ? Certaines ont affirmé qu'elles n'avaient jamais eu l'habitude d'écrire les années précédentes. D'autres ont demandé en quoi les exercices proposés allaient leur servir pour les épreuves anticipées du bac.

Annexe 4.1.4. Séance 4 (classe entière, 2 heures)

« Le Buffet » d'Arthur Rimbaud

Pour préparer cette séance, il a été demandé aux élèves de relever dans un catalogue de vente par correspondance un maximum de noms de meubles qu'elles ne connaissaient pas et d'en

proposer une brève définition (utilitaire et descriptive). Les élèves ont noté de nombreux mots inconnus sans en relever quelques mots descriptifs pour se rappeler de quel type de meuble il s'agit.

Une fois ce travail de recherche mis en commun, nous demandons aux élèves de choisir le meuble qui a attiré leur attention ou suscité un quelconque intérêt. Autour du meuble choisi, les élèves sont invités à construire un univers : choisir un lieu, une époque, des personnages, une vie autour de ce meuble, une fonction, un caractère. Puis, en adoptant le point de vue du meuble, les élèves lui donnent la parole et lui font raconter une partie de son histoire.

Après plusieurs lectures de textes d'élèves, nous lisons le poème « Le Buffet » de A. Rimbaud. Comme à l'issue du premier travail d'écriture, lors du premier cours, la parole est donnée aux élèves pour qu'elles expriment leurs premières réactions. Ces dernières ont relevé à la première lecture, l'âge du buffet et les éléments descriptifs.

Puis nous guidons l'analyse pour montrer aux élèves comment le poète donne vie à l'objet et dans quelle mesure le buffet est un témoin du temps qui passe. De plus des noms de couleurs peuvent être relevés et interprétés : les couleurs sombres connotent l'âge du meuble et le mystère que ce dernier renferme. La dimension intime et personnelle de l'objet est mise en valeur.

La séance se termine par une réécriture des textes des élèves avec la consigne d'améliorer leurs productions en reprenant les procédés vus dans le texte de Rimbaud.

Annexe 4.1.5. Séance 5 (classe entière, 2heures)

La séance est consacrée à l'écriture. L'activité proposée est celle du manuel, en lien avec le texte « Le Buffet ». La consigne est la suivante :

« O buffet du vieux temps, tu sais bien des histoires » (v.12). En adoptant le point de vue du buffet, donnez-lui la parole et faites-lui raconter une des nombreuses « histoires » dont il a été témoin.

Nous lisons la consigne. Des pistes sont ensuite explorées avec les élèves avant de commencer l'écriture afin d'assurer le lien avec le texte d'origine : quelle atmosphère règne dans le texte de départ ? Quelles sont les émotions suscitées ? Quelles émotions pourront alors être représentées, évoquées, suscitées dans le texte ?

Un temps d'écriture d'une heure est laissé aux élèves pour produire ce texte.

Annexe 4.1.6. Séance 6 (demi-groupe, 1 heure)

La séance a été consacrée à la correction de l'exercice d'écriture de la séance 5. Nous demandons aux élèves quels étaient les critères de réussite de ce travail d'écriture. Une des premières réponses fut : l'orthographe. Nous leur rappelons alors que l'orthographe ne compte pas pour plus de 3 points lors de l'épreuve anticipée de l'écrit du baccalauréat. Une élève suggère comme autre critère : « écrire des phrases courtes car c'est ce que répète tout le temps le prof d'histoire ». Une discussion permet de faire émerger les représentations qu'ont les élèves du travail demandé.

Nous organisons la séance de réécriture comme suit : nous reprenons avec les élèves les éléments du texte d'A. Rimbaud permettant de déterminer l'atmosphère dans laquelle vit le meuble. Nous réfléchissons, à l'aide de ces indices, aux histoires dont le buffet aurait pu être témoin. Ce travail nous permet de distinguer ce qui est de l'ordre de l'émotionnel et du sensationnel, représenté dans plusieurs productions. Puis les élèves proposent certaines expressions, de leur invention, personnifiant l'objet. Elles lisent aussi ce qu'elles ont écrit et qu'elles trouvent réussi. Ces échanges d'idées permettent à chacune de recueillir des éléments pour améliorer leur production. Un temps est ensuite consacré à la réécriture partielle des textes.

Annexe 4.1.7. Séance 7 (classe entière, 2H)

« Le Cageot » de Francis Ponge

Le travail d'écriture de la séance a pour objectif de faire écrire aux élèves un texte décrivant un objet insolite. Pour introduire ce travail, nous analysons l'image proposée dans le manuel de la classe, *La Poubelle* de Bernard Venet. Cet objet insolite, censé susciter de nombreuses réactions auprès des élèves, déclenche une réflexion autour de l'art et la valeur des objets.

À la suite de cette lecture de l'image, nous demandons aux élèves de choisir un objet du quotidien qui leur parait le plus anodin possible. Une fois le choix fait, chaque élève décrit cet objet en en faisant émerger les aspects les plus insolites. Le texte doit être composé de cinq phrases complexes, comme celui de F. Ponge qui est lu par la suite. Après un temps d'écriture individuelle, d'une trentaine de minutes environ, quelques textes d'élèves sont lus.

Nous lisons ensuite le poème de F. Ponge « Le cageot ». Les réactions des élèves, sensibilisées par le travail d'écriture, permettent de dégager le procédé de la personnification et le travail sur le mot.

À la suite de la lecture de ce texte, les élèves sont invitées à réinvestir les procédés vus dans le poème pour améliorer leur propre production. Pour préparer cette réécriture, les élèves créent deux listes : une liste d'images évoquées par l'objet choisi ; une autre de mots dont les sonorités se rapprochent du nom de l'objet choisi.

<u>Observation</u>

Alors que dans le premier exercice d'écriture des objets perdus les élèves avaient éprouvé des difficultés à trouver des objets assez insolites (le téléphone portable arrivant très largement en tête des listes), toutes ont trouvé une idée originale. D'ailleurs, quand nous proposons aux élèves de réunir tous les noms d'objet et de tirer un nom au hasard, celles-ci s'y opposent fortement. Contentes de leur idée, elles veulent la garder !

Annexe 4.1.8. Séance 8 (demi-groupe, 1 heure)

Déroulement

L'objectif de la séance est d'écrire un poème afin d'inciter des jeunes à se déplacer en *vélib'*. Après un temps d'écriture individuel d'une trentaine de minutes, des textes sont lus et commentés.

Nous proposons ensuite la lecture du poème « La Bicyclette » de Jacques Réda. Après avoir exprimé leurs premières impressions de lecture, les élèves sont invitées à chercher dans le texte les indices donnant à voir la bicyclette comme un objet de liberté. Ce travail de repérage est destiné à donner quelques éléments complémentaires pour aborder la réécriture et l'amélioration des textes.

La deuxième écriture est faite en groupe. Les élèves mettent en commun leurs idées et travaillent ensemble à la réalisation d'un texte commun. Les élèves se sont regroupées et ont créé leur texte avec assez de rapidité, s'autorisant certaines libertés comme l'emploi de termes familiers en explicitant cette prise de liberté.

Annexe 4.1.9. Séance 9 (classe entière, 2 heures)

Devoir de fin de séquence (écriture d'invention)

Nous lisons le texte support aux élèves. Il s'agit d'un poème en prose de Baudelaire intitulé « Le Joujou du pauvre ». L'objet éponyme, qui en fait est « un rat vivant », occasionne la rencontre entre deux enfants aux origines sociales opposées.

La consigne d'écriture proposée aux élèves est la suivante :

Vous avez été témoin de la scène racontée dans le texte de Baudelaire. En rentrant chez vous, vous éprouvez le besoin de raconter ce que vous avez vu. Rédigez votre récit.

Les deux heures de cours sont réservées à la réalisation du devoir.

Annexe 4.1.10. Séance 10 (demi-groupe, 1 heure)

Cette séance de module est consacrée à la correction du devoir de fin de séquence. Nous distribuons les copies. Le texte est relu à haute voix.

Une discussion est engagée sur l'interprétation du texte. Pour aider les élèves à expliquer la gêne provoquée par certaines expressions du texte ainsi que par la nature même du joujou, nous leur proposons la lecture d'un autre texte : « Le crapaud » de Victor Hugo, extrait de *La Légende des siècles*. Ce texte raconte comment un pauvre crapaud est victime de la cruauté d'enfants qui jouent à le torturer.

La production écrite du devoir est retravaillée en introduisant des éléments relatifs à cette interprétation.

Annexes 4.2. Séquence 2

Étude de l'œuvre intégrale : *Le Violon Noir* de Maxence Fermine[2]

Objectif d'écriture : écrire un passage de **commentaire composé** en essayant de faire ressentir au lecteur de son commentaire l'émotion que l'on a ressenti à la lecture du texte.

Les élèves ont lu l'œuvre (en prolongement à la séquence 1 sur la poésie) avant le début de la séquence.

Annexe 4.2.1. Séance 1, introduction à l'œuvre (classe entière, 2heures)

Pour commencer cette séquence sur l'œuvre intégrale *Le Violon Noir* de Maxence Fermine, le lien entre musique et littérature est exploré. Nous introduisons la séance par une citation du roman :

« Quand vous serez capable d'émouvoir jusqu'aux larmes en jouant de la musique, alors votre voix vous paraîtra inutile »

Les élèves réagissent à cette citation en disant que la musique peut être très émouvante, souvent même plus émouvante que les mots. « La musique permet plus de ressentir les choses » dit une élève.

À la fin de cette discussion, nous disons aux élèves : « Nous allons essayer d'approfondir ce lien entre la musique et les mots. Je vais vous faire écouter plusieurs extraits des *Quatre Saisons* de Vivaldi et pour chacun de ces extraits, vous allez noter les émotions ou sentiments que suscite le passage écouté. » Après l'écoute de chaque extrait, une mise en commun au tableau est réalisée.

[2] Maxence Fermine (2003). *Le Violon Noir*. Paris : Editions du Seuil.

1. La priavera (2), largo e pianissimo sempre = sons longs de violons
Emotions relevées par les élèves : dépression ; tristesse ; incertitude ; inquiétude ; solitude ; douceur ; lenteur ; langueur ; douleur (aiguë) ; repos/calme ; réveil.

Scène évoquée : une scène d'au revoir ; une femme qui pleure

2. L'estate (6), Tempo impetuoso d'Estate = rythme rapide et entraînant
Emotions relevées par les élèves :angoisse ; folie ; peur ; colère ; panique ; puissance ; liberté ; stress ; passion ; action (envie d'agir)

Scène évoquée : vision du temps qui passe ; scène de poursuite

3. L'Autumno (8), Adagio = rythme lent, dominance du piano
Emotions relevées par les élèves : solitude ; douceur ; séduction ; passion ; deuil ; incertitude ; lenteur ; haine ; réflexion ; fragilité

Scène évoquée : prière dans une église ; scène de souvenirs, de remise en question

4. L'Inverno (10), Allegro non molto = crescendo
Emotions relevées par les élèves : peur ; stress ; oppression ; frayeur ; panique ; appréhension ; défit

Scène évoquée : scène de poursuite ; un combat ;

5. Concerto in do maggiore, Allegro non molto = sons aigus et enjoués

Emotions relevées par les élèves : joie ; gaieté ; allégresse ; bonheur ; gourmandise

Scène évoquée : enfance heureuse ; fête ; un bal ; la danse ; enfant qui court ; un sourire

Puis nous avons demandé aux élèves si elles pensaient que toutes ces émotions étaient représentées dans le roman. Les élèves sont unanimes et font ressortir le caractère émouvant du récit.

Nous leur proposons alors : « Nous allons réécouter ces extraits une dernière fois et nous allons chercher pour chacun de ces extraits musicaux un passage qui illustre l'émotion que nous avons dégagée. Au cours de la séquence, nous analyserons ces cinq extraits que nous aurons choisis ensemble. Notre objectif sera alors de voir comment l'écrivain parvient à créer une émotion. Nous avons vu que les sons, plus ou moins aigus, le rythme, la force de la musique, nous font ressentir des émotions. Nous chercherons à savoir ensemble comment l'écrivain s'y prend pour nous faire ressentir une émotion. »

Après maintes discussions, les textes choisis sont les suivants :

1. L'apparition de la cavalière noire sur le champ de bataille (chapitre 8)
2. L'arrivée d'Erasmus à Venise (chapitre 33)
3. La création du violon noir un soir d'orage (chapitre 39)
4. La mort de Carla (chapitre 40)
5. Johannes veut jouer du violon noir (chapitre 44)

Annexe 4.2.2. Séance 2, lecture du premier extrait (classe entière, 2 heures)

La séance commence par un court travail d'écriture, introduit par la première phrase du chapitre à étudier au cours de cette séquence : « C'était donc cela la guerre ? ».

Nous commentons avec les élèves le choix de l'écrivain d'avoir commencé le chapitre par cette question. Les élèves ont relevé la volonté de dénoncer la guerre et de créer une rupture avec ce qui précède dans le roman.

Nous proposons alors aux élèves : « Je vais vous laisser une dizaine de minutes pour écrire trois phrases qui feront ressortir l'horreur de la guerre. » Les élèves demandent si ces phrases doivent avoir un lien entre elles, ce à quoi nous répondons que les phrases peuvent être indépendantes. En effet, l'objectif est de faire ressortir les images que les élèves utilisent pour montrer l'horreur de la guerre.

Après la première phase d'écriture, nous disons : « Chacune de vous va lire une de ses trois phrases, celle que vous préférez. Je vais noter au tableau celles qui semblent différentes. Nous commenterons ensuite l'ensemble de ces phrases. »

Les phrases relevées ont été les suivantes :

1. La guerre est un mélange de bruit et de combat continu.
2. Elle est impitoyable, soit tu meurs, soit tu vis.
3. Des massacres de milliers de personnes n'ont rien demandé…
4. Ce n'est rien d'autre qu'un bain de sang, des humains qui se battent avec une telle haine, au final sans même plus savoir pourquoi, tout se mélange, si vite.
5. Se battre, lutter pour affronter l'ennemi dignement.
6. C'est un ruisseau de sang où s'étendent des corps déchiquetés.
7. Ce sont des combats sanglants.
8. Lorsque l'on parle de guerre, on pense à la mort, au sang…
9. La guerre, un vaste champ où poussent des cadavres.
10. C'est une bataille avec participation d'êtres humains qui peuvent plus ou moins s'en sortir.
11. Désordre chaotique, qui s'étend à travers les montagnes, atteint nos pensées et brûlent nos espoirs.
12. Un vacarme incessant, entre les tirs et les cris.
13. Des corps ensanglantés, des membres éparpillés, une véritable boucherie.
14. La guerre c'est les pleurs des blessés et le silence des morts.

Une fois ces quatorze phrases écrites au tableau, nous demandons aux élèves : « À votre avis, qu'est-ce qui rend ces phrases fortes ? » Une élève suggère que les phrases dans l'ensemble sont courtes et qu'il y a plusieurs phrases qui n'ont pas de proposition principale (3 ; 5 ; 9 ; 11 ; 12 ; 13). Une autre élève remarque que le présentatif « c'est » et ses variantes sont employés plusieurs fois (4 ; 6 ; 7 ; 10 ; 14). Nous rappelons la valeur du présentatif qui permet de montrer, de placer devant les yeux du lecteur, comme nous l'avions vu dans le texte de Rimbaud « Le Buffet » (séquence 1). Le champ lexical du sang est aussi relevé, tout comme les métaphores utilisées. Une élève explique l'effet de la négation dans la phrase 4 (« ce n'est rien d'autre ») en disant qu'elle restreint la vision du lecteur et l'oblige à ne considérer que l'horreur de la guerre.

À la suite de ce premier travail, nous disons aux élèves : « On va lire le texte de Maxence Fermine pour voir comment l'écrivain a fait pour dénoncer la guerre. »

La première partie du chapitre 8 est lue et les élèves relèvent immédiatement les champs lexicaux :

- du sang : boucherie, blessé, morts, sang, corps déchiquetés, hémorragie, etc.
- de la guerre : bataille, brancardier, fantassin, l'assaillant, hussard, etc.
- des armes : balle perdue, sabre, arme, coup de canon, pommeau du sabre, grenadier

La phrase : « C'était un décor de cendres, de fumée, de roulottes éventrées, d'armes abandonnées, de corps déchiquetés » est relevée par une élève pour montrer que le présentatif est utilisé ainsi que l'accumulation de termes désignant les horreurs de la guerre.

Les élèves relèvent aussi la métaphore : « cette bouche dévorante jamais rassasiée » ; l'importance des différentes sensations : « ce goût de boue et de sang » ; « ce vacarme assourdissant » qui s'oppose à « la musique qui berçait naguère… » ; « puants et sales » qui qualifient les soldats ; « un râle inhumain » pour désigner l'ennemi ; etc.

Annexe 4.2.3. Séance 3, la recherche d'idées pour le commentaire composé (demi-groupe, 1 heure)

L'objectif de cette séance est d'aborder la méthodologie du commentaire composé, en particulier la recherche d'idées et l'élaboration d'un paragraphe. Pour cela, nous proposons aux élèves un paragraphe de commentaire que nous avons rédigé sur l'atmosphère qui règne dans le texte, dernier thème analysé lors du cours précédent. Ce paragraphe est projeté au tableau et lu à la classe.

Proposition de paragraphe rédigé

L'atmosphère qui règne autour du personnage agonisant, aux portes de la mort, inquiète. Un « silence » morbide après le vacarme mortifère du combat entoure Johannes. Même le son de sa propre voix ne peut briser ce silence et le sauver. Il fait « nuit », « la brume baign[e] le champ de bataille ». Les « ombres » sont « inquiétantes ». Des « morts dans[ent] autour de lui » une danse macabre. Près de notre héros, un cheval est « mort étendu », un « fantassin », triste pantin, est retenu à « une branche ». Son assassin, l'assaillant autrichien, est étendu mort près de lui et il sourit mais d'un sourire qui « semblait se moquer de la mort ». Au loin, les « hommes ne se réveill[ent] pas au passage des brancardiers », comme si le simple passage de ces sauveurs pouvait redonner la vie, à la manière des contes de fée. Mais on comprend, brutalement, que sous cet euphémisme tous ces hommes étendus sont morts. Dans « ce décor d'Apocalypse », Johannes « [sait] sa dernière heure venue », il en a la certitude mais il ne peut « avoir peur » car pour lui il est déjà « trop tard ». Il regarde alors « une dernière fois la lune ». Quand il sent une légère brise, sinistre présage venant alors rompre cette atmosphère écrasante, Johannes se demande s'il s'agit du « souffle de la mort ».

Nous guidons les élèves pour découvrir l'organisation du paragraphe : l'annonce du thème dans la première phrase puis les idées enchaînées les unes à la suite des autres. Une attention particulière a aussi été accordée à l'insertion des citations. Sur le texte projeté, nous soulignons avec les élèves les passages purement commentatifs du texte, segments définis comme apportant une interprétation supplémentaire au texte commenté. De plus, une attention particulière est accordée au vocabulaire employé. Ainsi, la distinction entre les adjectifs *morbide, mortifère, macabre, mortuaire, sinistre, funeste* et *funèbre* est rappelée.

À la lecture de ce paragraphe, les élèves ont commenté l'écriture du texte. Une élève s'est même exclamée : « Madame, vous écrivez mieux que Maxence Fermine ! ». Cette exclamation montre que les élèves ont été touchées par l'écriture du commentaire. Il faut noter que lors de l'étude de ce paragraphe, elles sont restées très attentives et ont montré leur envie de réussir à écrire de cette manière. Certaines ont aussi remarqué des détails du texte qu'elles n'avaient pas notés lors de l'analyse du texte.

À la fin de cette analyse, le paragraphe est distribué aux élèves et une synthèse est rédigée en commun sur ce qui a été vu sur le paragraphe de commentaire composé.

Annexe 4.2.4. Séance 4, rédiger un paragraphe de commentaire composé (classe entière, 2 heures)

L'objectif de cette séance est de faire rédiger un paragraphe de commentaire composé aux élèves. Le support de cette étude est la deuxième partie du chapitre 33, qui n'a pas encore été étudié en classe. Nous avons pu voir à travers ce chapitre comment le texte bascule du registre réaliste avec une dénonciation de la guerre et de ses horreurs vers le registre fantastique avec l'apparition de la cavalière, allégorie de la mort.

La discussion s'engage sur l'analyse du texte. Les élèves reconnaissent la figure de la personnification dans le personnage de la cavalière noire qui vient auprès de Johannes. Le registre fantastique est alors analysé dans ce deuxième passage du texte.

Une heure est consacrée à l'analyse de cette partie du texte. Nous demandons ensuite aux élèves de rédiger un paragraphe de commentaire composé, comme nous l'avons vu à la séance 3. La consigne donnée oralement aux élèves est la suivante : « Vous allez rédiger un paragraphe de commentaire comme nous l'avons vu hier. Le thème que vous allez analyser est celui de l'allégorie de la mort. Vous donnerez à voir et à sentir les émotions suscitées par cette apparition. Vous vous servirez de tout ce que nous venons de relever et d'analyser ensemble. »

Annexe 4.2.5. Séance 5, méthodologie du commentaire composé : le plan (demi-groupe, 1 heure)

L'objectif de cette séquence est l'élaboration d'un plan de commentaire composé. Les élèves découvrent le texte support de cette étude. Nous les guidons pour nommer les différentes émotions successives dans le texte. Puis, le passage est découpé par paragraphe et les idées qui apparaissent au cours de la lecture sont notées. Une fois ce premier travail de recherche terminé, les élèves sont invitées à réfléchir à l'élaboration d'un plan en deux parties. La réflexion se fait en commun et le plan est noté au tableau.

Annexe 4.2.6. Séance 6, le lexique du bonheur (classe entière, 2 heures)

La séance est introduite par la correction d'un travail sur le lexique du bonheur que les élèves devaient préparer. Il s'agissait d'une liste de mots relatifs au bonheur à classer dans trois catégories différentes selon leur degré d'intensité.

<u>Exercice</u> : le lexique du bonheur (correction)

Voici une série de termes désignant le bonheur. Classez-les dans le tableau suivant selon leur degré d'intensité :

Satisfaction, félicité, contentement, ravissement, plaisir, bien être, extase, béatitude, gaieté, allégresse, liesse, enjouement, jubilation, entrain, exultation, enchantement, charme, ensorcellement.

Faible intensité	Intensité moyenne	Forte intensité
Satisfaction Contentement Bien être Enjouement (disposition à la bonne humeur) Charme	Félicité Plaisir Gaieté Jubilation (joie vive et expressive) Entrain enchantement	Ravissement (bonheur extrême) Extase Béatitude (euphorie) Allégresse (démonstration vive) Liesse (manifestation joie collective) Exultation Ensorcellement

Ce travail sur le lexique est réinvesti en fin de séance dans le travail d'écriture d'invention.

Le texte du chapitre 39 est analysé de façon à montrer l'évolution du sentiment de bonheur du narrateur. Le rythme rapide du texte participe à l'engouement du personnage. Le thème du personnage créateur de son propre bonheur est analysé à travers l'utilisation de la négation, la place du sujet de la première personne et le champ lexical de la patience et de la persévérance.

Pour approfondir l'interprétation du texte et du personnage d'Erasmus, nous proposons la lecture à voix haute du mythe de Pygmalion. Les élèves sont ensuite invitées à se demander si Erasmus peut être considéré comme un nouveau Pygmalion.

Puis nous regardons dans le texte les indices montrant l'annonce du renversement qui va se produire : Erasmus est avant tout créateur de son propre malheur et de la perte de Carla. L'emploi du mot « moire » est notamment commenté. En effet, dans une de ses acceptions, ce nom est synonyme de fatalité.

Cette partie sur la conception du bonheur à travers le personnage d'Erasmus est prolongée par un travail d'écriture d'invention. Nous disons aux élèves : « Pour conclure ce travail sur le bonheur d'après Erasmus, nous allons rédiger un petit texte. Nous avons vu que le personnage exprime son bonheur, son engouement, dans un moment précis, mais qu'en même temps ce bonheur est terni par une fatalité qu'il va bientôt découvrir. On va alors reformuler ce qu'est le bonheur pour Erasmus. En une dizaine de lignes vous donnerez à voir et à sentir ce qu'est le bonheur pour Erasmus. »

À cette fin, une fiche est distribuée aux élèves. Un texte court introduit une vision pessimiste du bonheur, vision qui est présente dans *Le Violon Noir*. Il est attendu que les élèves fassent ressortir le tragique de la situation. Le chapitre 39 est un passage clé du roman, où ressort une grande partie de la tension narrative du roman.

La quête du bonheur d'Erasmus

Consigne : À la suite de cette brève introduction sur le bonheur, vous donnerez à voir et à sentir, en une dizaine de lignes, ce qu'est le bonheur pour Erasmus

« J'ai reconnu le bonheur au bruit qu'il a fait en s'éloignant » disait Louis Jouvet. Pour ce professionnel de l'illusion, le sentiment du bonheur n'existerait pas. Quand on est heureux, on ne le sait pas. Et quand on ne l'est plus, c'est déjà trop tard. Pourtant, on continue de chercher ce bonheur sous de multiples formes. Chacun poursuit sa quête du bonheur qui lui est personnelle. Certains diront qu'il ne peut exister que des instants de bonheur : un rayon de soleil qui réchauffe l'épiderme ; une légère brise qui caresse le visage ; le silence des vacances ; une terrasse face à la mer. D'autres pensent que l'on ne peut être heureux sans être chanceux, c'est-à-dire sans avoir la chance de posséder tout ce que l'on désire. D'autres encore rechercheront le bonheur dans la plénitude de leur existence, dans une vie qui ressemble à « un long fleuve tranquille ». Au contraire, pour les plus aventureux, le bonheur réside dans la découverte de nouvelles contrées, de nouvelles sensations, de nouveaux rêves. Mais quels sont ceux qui rencontrent véritablement le bonheur ?

Dans *Le Violon Noir* de Maxence Fermine, le personnage d'Erasmus …

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Annexe 4.2.7. Séance 7, correction de la rédaction d'un paragraphe de commentaire composé (demi-groupe, 1 heure)

Pour la première rédaction d'un paragraphe de commentaire composé, les productions sont encourageantes. La plupart d'entre elles ont su réinvestir ce qui a été vu en classe.

Pour la correction, plusieurs textes ont été numérisés pour être projetés en classe. L'orthographe et les erreurs syntaxiques ont été corrigées. L'objectif est de lire des textes produits par les élèves et de repérer ce qui a été plus ou moins bien réussi.

Chaque texte est projeté et commenté en classe. Les élèves repèrent les passages de commentaire, l'organisation du paragraphe et l'insertion des citations. Ces dernières sont aussi sensibles à la qualité de l'écriture et à l'utilisation du vocabulaire. Nous repérons aussi les passages de paraphrase qui racontent le texte sans le commenter. Le texte 4 est présenté en dernier car il est celui qui commente le plus précisément le texte et s'éloigne davantage de la paraphrase.

Texte 1

Johannes se fait réveiller par un « froissement dans l'air », par une présence. Il pense alors qu'il s'agit du vent qui soulève la tunique du grenadier tombé à ses côtés. Il pense même qu'il s'agit du grand moment, celui que tout homme refuse de connaître mais auquel il ne peut échapper. Il s'agit d'une femme à l'apparence de la mort. Elle porte comme la faucheuse une cape noire et a un cheval. On peut imaginer qu'elle est venue en flottant comme un esprit, l'esprit de la mort. Elle reste debout, immobile. Ses yeux brillent d'une flamme dorée comme en enfer où les flammes ne cessent de brûler. Elle est étrange. Elle « contemple » le héros à l'agonie, sans l'aider. Elle attend pour pouvoir l'emporter à tout jamais. Johannes prend peur mais renonce à celle-ci pensant qu'elle est inutile puisqu'il s'agit de sa fin. C'est alors que cette femme bouge, se déplace. Elle va l'aider en lui soulevant la tête et en lui donnant de l'eau, l'eau est synonyme de vie. Tant qu'il y a de l'eau il y a de la vie. Au départ, elle apparaissait comme la mort venue pour l'emporter mais elle va lui redonner la vie. Le héros reste angoissé, comme une mère au chevet de son enfant malade, elle va le bercer avec sa voix. Son chant est « pur », « envoûtant », la douleur de Johannes va disparaître. Sa voix va adoucir son état. C'est une voix magique. À la fin de ce chant, elle dépose un baiser sur ses lèvres, lui rappelant qu'il a seulement frôlé, embrassé la mort à jamais avec ce baiser qui la envoyé au « pays des songes » comme un enfant après le passage de sa mère dans sa chambre.

Texte 2 :

L'apparition de cette « cavalière vêtue d'une […] cape noire [sur] une jument noire » est une allégorie de la mort. Cette femme arrive alors que Johannes est aux portes de la mort. Il se demande si celle-ci est réelle ou imaginaire car elle apparaît dans un « froissement comme une étoffe dans le vent », alors qu'autour de lui règne un « décor d'Apocalypse ». Elle dévisage ce soldat qui est à « l'agonie ». Il a « un frisson de peur » face au regard qui brille dans l'obscurité » de cette femme. Mais contre toute attente, celle-ci s'approche et « se met à chanter [d'un] chant pur et envoûtant que l'homme en oublie ses blessures ». Puis elle l'embrasse, ce qui a pour effet de le faire « retourner au pays des songes ». On se demande si tout ceci n'est pas qu'une hallucination, ou si cette femme n'est pas une allégorie de la « faucheuse », et donc si ce baiser n'a pas pour but de lui enlever toute source de vie.

Texte 3 :

La soudaine apparition de la cavalière « vêtue d'une longue cape noire » est mystérieuse, « étrange ». Elle est arrivée sans bruit, avec une jument noire. Elle reste à le dévisager, « immobile » comme si elle était venue pour le guider sur le chemin de la mort. Elle semble irréelle. Johannes accepte son sort sans avoir peu, « traversé d'un frisson », il est « trop tard pour avoir peur ». Il affronte son destin. Mais il y a une rupture, après ce moment d'angoisse, « d'agonie ». La cavalière lui donna à boire et se « mit à chanter ». Johannes « en oublia ses blessures » grâce à sa voix enivrantes, ce qui redonne espoir et dissipe l'idée de mort. Mais une chute se produit lorsqu'elle « l'embrassa ». Johannes « retour[ne] au pays des songes ». On ne sait pas si Johannes est mort ou s'il dort seulement. Le mystère de cette cavalière idyllique par sa voix et troublante par son apparence donne l'impression fantastique d'un ange de la mort.

Texte 4 :

Johannes est désormais aux portes de la mort. Il sait sa dernière heure venue. Il ferme les yeux vaincu. Cependant, le mot « soudain » en tête de phrase marque une première rupture et l'arrivée d'un événement, il sent une présence, « un froissement dans l'air » et se questionne : « Etait-ce déjà le souffle de la mort ? » Il rouvre les yeux et voit cette femme apparue sans bruit, vêtue de noir, faisant penser à une allégorie de la mort venant le chercher. Son arrivée silencieuse et son immobilité, contemplant cet homme à l'agonie, la rend étrange, mystérieuse voire inhumaine. Une deuxième rupture vient marquer ce passage quand celle-ci lui offre de l'eau et le fait boire. De plus, elle se met à chanter. Quoi de plus beau pour ce violoniste qu'un chant « si pur, si envoûtant » qu'il en oublie ses blessures dans ce décor apocalyptique. Quant à elle, elle cessa de chanter et l' « embrassa ». Serait-ce un de ces baisers mortels ou un de ceux qui redonnent la force de vivre ? Celui-ci lui fit retourner dans le pays des songes. L'apparition de cette femme, le mystère énigmatique qui l'entoure nous berce dans l'irrationalité. Ainsi, nous pouvons parler de registre fantastique où les questions ne trouvent pas de réponse.

Annexe 4.2.8. Séance 8, devoir de fin de séquence (classe entière, 2 heures)

Le sujet est distribué aux élèves dès le début du cours.

Devoir de fin de séquence

Texte : Chapitre 40, p. 113 à 115

Consigne : Lisez le texte et faites en une première étude au brouillon. Ensuite rédigez l'axe de lecture suivant en deux paragraphes qui correspondront à deux sous parties :

- ⇨ **Vous donnerez à voir et à sentir le malheur qui règne dans ce texte.**

Nous lisons la consigne aux élèves et les guidons dans leur travail en leur disant : « L'axe du commentaire composé que vous devez développer vous est donné. Vous devez tout d'abord lire le texte, rechercher vos idées comme nous avons appris à le faire, puis organiser ces idées

en deux paragraphes. Choisissez deux aspects qui illustrent le malheur dans ce texte pour constituer vos deux paragraphes. Quand vous aurez fait ce premier travail au brouillon, vous commencerez de rédiger ces paragraphe en vous efforçant de donner à voir et à sentir ces deux aspects du malheur que vous développez. Vous pouvez rédiger ces paragraphes au brouillon avant de les recopier. »

Annexe 4.2.9. Séance 9, écriture créative (demi-groupe, 1 heure)

Pour terminer cette séquence, une activité d'écriture a été imaginée afin de lier texte et musique, comme cela a été introduit dès le début de la séquence. Il s'agit aussi d'écrire un texte *émotionnant* et d'utiliser, pour écrire, l'émotion suscitée par la musique.

Une chanson de variété (U-Turn, *Lili*) a été choisie. La consigne est la suivante : « Vous vous rappelez la citation choisie pour commencer cette séquence ? « *Quand vous serez capable d'émouvoir jusqu'aux larmes en jouant de la musique, alors votre voix vous paraîtra inutile* ». Nous allons essayer de mettre en concurrence la musique et les mots. Je vais vous faire écouter une musique que je trouve émouvante. Vous me direz ce que vous en pensez. Ensuite, nous réécouterons plusieurs fois cette musique en écrivant. Et nous écrirons un texte qui sera aussi émouvant que la musique. Ça vous dit ? »

À présent, habituées à écrire à chaque séance, les élèves se montrent enthousiastes. La musique est écoutée une première fois. Quelques élèves l'avaient déjà entendue. Toutes trouvent la musique très émouvante, profondément triste.

Nous poursuivons l'explication de la consigne : « La chanson commence par un prénom : Lili. Imaginons que la chanson, qui est en anglais, soit une lettre à Lili. Que pourrait dire cette lettre pour transmettre la même émotion que la musique ? Autrement dit, aujourd'hui nous allons écrire *une lettre à Lili*. À la fin de cours, quand tout le monde aura écrit sa lettre à Lili, nous écouterons vos textes et nous verrons si nous avons réussi à concurrencé la musique. Pendant que vous écrivez, je repasse la musique pour que vous puissiez vous en imprégner. Quand vous aurez assez écouté la chanson, vous me le direz et je la couperai. On commence ? »

La chanson est passée en boucle une dizaine de fois, les élèves préférant écrire en l'écoutant.

À la fin de l'exercice, les élèves sortent d'une profonde concentration. Un temps leur est laissé pour relire leur texte sans la musique.

Nous brisons le silence en disant doucement : « Voulez-vous bien que l'on écoute vos textes ? L'émotion est intense n'est-ce pas ? Ce que je peux vous proposer est que l'une après l'autre, vous alliez vous assoir au fond de la classe, devant la petite table qui est sur le côté. Vous vous levez quand vous pensez que c'est le moment pour vous de lire votre texte. »

Cette mise en scène pour la lecture a plu aux élèves. Elles se sont déplacées les unes après les autres. Elles ont été très attentives aux lectures de leurs camarades. Une seule élève ne put lire son texte en raison de la forte émotion qu'elle ressentait.

L'expérience a permis aux élèves de conclure qu'il est possible de concurrencer la musique par les mots. Une élève s'est exclamée : « Nous sommes douées quand même ! ».

La charge émotionnelle ne permit pas de faire davantage de commentaires sur les textes entendus si ce n'est que tous étaient émouvants.

Annexes 4.3. Séquence 3

Œuvre intégrale : *L'Ecole des femmes* de Molière

Objet d'étude : le théâtre, texte et représentation

Objectifs de production orale :

- faire des choix de lecture interprétative et expressive afin de montrer le caractère du personnage et susciter une émotion chez l'auditeur ;
- Initiation à la dissertation : oraliser une sous partie de dissertation afin de persuader et convaincre son auditoire.

Annexe 4.3.1. Séance 1, lecture de la première réplique (classe entière, 2 heures)

Découverte de la première réplique de la pièce : « *Vous venez, dites-vous, pour lui donner la main ?* »

● **Lexique** : à partir d'expressions contenant le terme « main », réflexion sur les connotations du mot (la vie, l'union, l'avenir et le destin, etc.)
Pour illustrer ce travail, lecture d'un poème d'Aragon : « Les mains » d'Elsa.

● **Ecriture** : Après cette première approche, un exercice d'écriture est proposé aux élèves. Il s'agit de décrire les mains d'Agnès en faisant ressortir le pathétique de la situation de cette jeune femme qui doit épouser sans l'aimer un homme beaucoup plus âgé qu'elle et le caractère manipulateur d'Arnolphe.

● **Etude de texte n°1** : réplique d'Arnolphe (v. 123 à 154)
Le texte est lu une première fois avec une tonalité neutre. L'objectif de cette première lecture est la compréhension du sens littéral de la réplique. Un échange autour de ce texte permet de dégager les premières impressions suscitées par cet extrait notamment sur le personnage d'Arnolphe qui peut être vu comme un vieil homme égoïste et manipulateur.
Puis, les élèves ont fait des propositions d'interprétation de la première phrase : « Chacun a sa méthode » afin de montrer les différentes interprétations du texte.
Ensuite, les élèves sont invitées à réfléchir à l'oralisation de cette réplique d'Arnolphe par groupes de 3, selon la visée choisie.

Annexe 4.3.2. Séance 2, initiation à la dissertation (demi-groupe, 1 heure)

Les élèves ont lu au préalable plusieurs extraits de théâtre sur lesquels elles pourront s'appuyer pour travailler la dissertation. Le sujet est le suivant : « *Pensez-vous qu'il est préférable de lire une œuvre théâtrale ou d'assister à une représentation ?* »

L'objectif de cette séance est de dégager des éléments de débat pour construire la dissertation.

Nous laissons les élèves discuter en groupe pour trouver des arguments et des exemples et leur demandons de rédiger un paragraphe comme un discours afin de trouver des expressions, des formulations, une manière de dire qui convaincra leurs camarades. Les textes sont ensuite lus devant le groupe.

Pour le cours suivant, nous demandons aux élèves de rédiger individuellement un paragraphe répondant à la question posée par le sujet en utilisant leur expérience de spectatrice puisque nous assistons le soir même à une représentation de la pièce.

Annexe 4.3.3. Séance 3, lecture expressive (classe entière, 2 heures)

L'objectif de la séance est la lecture expressive des monologues consécutifs d'Arnolphe (III, 5 et IV, 1) où s'opère un retournement de situation : Arnolphe vient d'apprendre qu'Agnès aime Horace, aveu fait par le jeune homme lui-même. Le vieil homme exprime alors à la fois sa colère d'avoir été dupé et son amour pour la jeune femme.

Consigne 1 : « Je vais vous laisser un moment pour découvrir ces deux monologues d'Arnolphe en lecture silencieuse. Dès que vous aurez fini cette première lecture des textes, vous noterez quels sont pour vous les sentiments et les émotions éprouvés par Arnolphe. »

Ce premier travail est individuel. Après une première lecture silencieuse, les élèves notent par écrit dans quelle disposition se trouve Arnolphe et quels sont ses sentiments et émotions dans les deux textes. Après cette première approche, les réponses sont mises en commun.

Consigne 2 : « Vous allez vous mettre par trois et vous allez, ensemble, réfléchir à une interprétation de ce texte, pour en faire une lecture expressive. Demandez-vous bien quelles émotions vous voulez faire ressortir du texte. Pour vous aider, vous surlignerez les mots, les constructions, les sonorités, les rimes… tout ce qui pour vous permet, vous aide à faire ressortir cette émotion. »

À la fin de l'heure, chacun des groupes propose la lecture de quelques vers pour donner un aperçu du travail et des choix réalisés.

Annexe 4.3.4. Séance 4, lecture des paragraphes écrits à la suite de la représentation théâtrale (demi-groupe, 1 heure)

Les élèves lisent leurs textes avec pour objectif de convaincre leurs auditeurs. Au cours des lectures des différents textes, elles notent les procédés repérés, utilisés par leurs camarades, qui leur paraissent efficaces. Une fois tous les textes lus, les notes prises sont mises en commun.

Annexe 4.3.5. Séance 5, écriture d'invention (classe entière, 2 heures)

Il s'agit de s'entrainer à l'écriture d'invention tout en réinvestissant les éléments vus lors de la lecture des textes. Le texte support est le deuxième monologue d'Arnolphe (IV, 1) lu la séance précédente.

Consigne : Vous êtes metteur en scène et vous devez guider l'acteur qui incarne le personnage d'Arnolphe à jouer cette scène. Imaginez, sous forme de dialogue théâtral, cet échange.

Les élèves peuvent réfléchir à plusieurs aux éléments d'interprétation disponibles dans le texte. Cet échange leur permet aussi de confronter leurs différents points de vue. Une heure est ensuite consacrée à la lecture des textes avant une mise en commun.

Annexe 4.3.6. Séance 6, exercice de dissertation (classe entière, 2 heures)

L'objectif de la séance est double : s'entrainer à la dissertation et faire une synthèse sur le personnage d'Arnolphe.

La question de dissertation est la suivante : « Arnolphe est-il un personnage de comédie ? »

La recherche d'idées est mise en commun, ainsi que l'élaboration du plan. Nous demandons ensuite aux élèves de rédiger une des sous-parties de la dissertation.

Annexe 4.3.7. Séance 7, lecture expressive (demi-groupe, 1 heure)

Chaque élève reçoit une réplique à lire. La consigne est la suivante : « Voici une courte réplique d'Arnolphe qu'il va falloir lire de manière expressive, c'est-à-dire en faisant entendre une intension qui découlera de votre propre interprétation du texte. Nous avons vu toute la complexité du personnage d'Arnolphe ensemble. Demandez-vous comment vous avez envie de lire et de faire entendre cet extrait. Je vous laisse cinq minutes pour réfléchir individuellement à votre lecture puis chacune lira son extrait. Nous discuterons ensuite de vos choix de lecture. »

Annexes 4.4. Séquence 4

Les Incipits

« Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât »

Objet d'étude : Le roman, vision de l'homme et du monde

Objectifs d'écriture :

1. Méthodologie et entraînement à la dissertation
2. Écriture créative : écrire un incipit qui touche le lecteur

Problématique : Quelles sont les fonctions d'un incipit ?

Groupement de textes :

Texte 1 : Albert Camus, *L'Etranger* (1942)

Texte 2 : Eric-Emmanuel Schmitt, *Oscar et la dame rose* (2002)

Texte 3 : Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles* (1991)

Commentaire comparé :
Textes 4 et 5 :
- Philippe Claudel, *Les Âmes grises* (2003)
- Philippe Claudel, *Le Rapport de Brodeck* (2007)

Lecture cursive d'une œuvre intégrale :
*Ces livres dont on aimerait connaître la fin…*Lecture au choix d'un des romans dont on a étudié l'incipit.

Textes complémentaires :

- extraits de *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipit* de Louis Aragon
- Incipit de *Jacques Le Fataliste* de Denis Diderot ; de *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino ; et de *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert

Annexe 4.4.1. Séance 1, introduction à la séquence (classe entière)

Avant de donner le titre de la séquence aux élèves, nous distribuons une fiche comportant une vingtaine d'extraits d'incipits variés sans révéler la nature de ces courts extraits. Nous effectuons la lecture de ces premières phrases de roman de façon neutre. Puis nous demandons aux élèves quel est le point commun entre toutes ces phrases.

Après cette première approche, nous distribuons la liste de ces phrases aux élèves et les invitons à réfléchir aux différents univers mis en œuvre. Un travail d'oralisation est ensuite entrepris. Chaque élève choisit une phrase qui l'a touchée et la lit avec l'intonation qui lui semble convenir. Une discussion suit cette lecture afin de faire ressortir l'intention du lecteur et d'envisager d'autres possibilités de lecture.

Pour terminer cette première approche sur les premières phrases de roman, quelques extraits de l'ouvrage d'Aragon *Je n'ai jamais appris à écrire* sont lus. La citation suivante est alors mise en exergue de la séquence :

« Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât »

Pour le module de la semaine suivante, chaque élève doit produire une ou plusieurs phrases qui pourront être une première phrase d'incipits. La lecture du texte d'Aragon donne des pistes pour réaliser ce travail : il ne s'agit pas d'adopter une attitude scolaire mais de se rapprocher du modèle de l'écrivain. Pour cela, les élèves envisagent diverses situations de leur quotidien dans lesquelles elles pensent pouvoir trouver une phrase : en marchant, dans les transports en commun, en se maquillant, etc.

À la fin de la séance, nous présentons aux élèves les objectifs de la séquence et les travaux d'écriture qu'elles réaliseront (fiche 2). Nous introduisons aussi les lectures complémentaires demandées et distribuons les textes pour le devoir de fin de séquence.

Annexe 4.4.2. Séance 2, choix de la première phrase pour écrire un incipit (demi-groupe, 1 heure)

Chaque élève lit la ou les phrases qu'elle a écrites. Pour chaque phrase, les élèves discutent de l'univers créé par ces différents segments. À la suite de ce travail réalisé uniquement à l'oral, les élèves peuvent commencer l'écriture de leur texte.

Fiche 2 : présentation des exercices d'écriture

Séquence 4 : Les Incipits

« Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât »

Présentation des exercices d'écriture

Devoir de fin de séquence : dissertation sur les incipits

Préparation du DS :

⇨ Le sujet sera analysé et travaillé en module avant le DS prévu mercredi 22 avril.

⇨ Comme le sujet portera sur les incipits, il vous est fortement conseillé de lire d'autres débuts de romans que ceux étudiés en classe. Pour les choisir, laissez faire le hasard dans un premier temps, puis essayez de trouver des textes appartenant à différentes époques ou mouvements littéraires. Quelques moments passés au CDI vous permettront de glaner quelques incipits qui vous seront utiles pour illustrer votre dissertation. Pour chacun de ces textes, vous pouvez vous poser ces deux questions et noter quelques éléments de réponse :

- Aimeriez-vous poursuivre ce roman ? Pourquoi ?
- Quels éléments de l'incipit auront, à votre avis, une importance pour la suite du récit ?

N'oubliez pas de relever les références des textes lus (auteur, titre, date) et pourquoi pas la première phrase !

Écriture d'invention : écrire un incipit

Consigne : 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.

Déroulement : Ce travail d'écriture sera entièrement réalisé en classe, principalement en module. Trois heures seront consacrées à l'écriture, la lecture et la réécriture de ces textes.
À la fin de chaque séance d'écriture, vous placerez votre travail dans une pochette plastique qui devra contenir tous vos brouillons.

Lecture des textes : Quand l'écriture des incipits sera terminée, chacun découvrira un incipit écrit par un de ses camarades.
Un nouvel exercice d'écriture vous sera 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 que vous pensez avoir réussi ou non. Vous pourrez, si vous le souhaitez, vous imaginez un nom d'écrivain, un pseudonyme.

Annexe 4.4.3. Séance 3, lecture analytique du premier texte (classe entière, 2 heures)

En début de séance, pour guider les élèves dans leur travail, nous distribuons un calendrier des tâches à réaliser au cours de la séquence.

Calendrier de la séquence 4 : Les incipits

Mardi 3 mars (module) : les premières phrases d'incipits

Mercredi 4 mars (cours) *: analyse de texte n°1*

Mardi 10 mars (module) : première séance d'écriture de l'incipit

Mercredi 11 mars (cours) *: analyse de texte n°2*

Mardi 17 mars (module) : lecture collective des textes et travail de réécriture

Mercredi 18 mars (cours) *: analyse de texte n°3*

Mardi 24 mars (module) : dernière écriture des textes et exercice de mise en voix

Mercredi 25 mars (cours) *: mise au propre des incipits*

Mardi 31 mars (module) : lettre à un auteur (échange d'incipit)

Mercredi 1er avril (cours) *: réponse de la lettre à un auteur et lecture des incipits*

Mardi 21 avril (module) : commentaire comparé des textes 4 et 5 et analyse du sujet de dissertation pour le DS

Mercredi 22 avril (cours) *: DS (rédiger une dissertation)*

L'activité prévue pour cette séance est la **lecture analytique** de l'incipit de *L'Étranger* d'A. Camus. L'objectif de cette lecture par rapport à notre problématique des émotions est de montrer que ce texte ne parle d'aucune émotion mais présente un décalage, entre la situation et l'indifférence du personnage, qui peut susciter une émotion forte chez le lecteur. Nous découvrons le texte avec les élèves en en faisant une lecture neutre afin de ne pas orienter l'interprétation de ces derniers.

La consigne donnée avant la lecture est la suivante : « Je vais vous lire l'incipit de *L'Etranger* d'Albert Camus. À la suite de cette lecture, je vous laisserai quelques minutes pour que vous puissiez écrire quelques mots sur ce texte que vous viendrez d'entendre : qu'en pensez-vous ? Qu'avez-vous compris ? Quelles émotions suscite-t-il ? »

Une **recherche lexicale** suit cette discussion. Nous demandons aux élèves de noter les émotions que pourrait ressentir le personnage de Meursault. Les termes sont notés au tableau afin que les élèves puissent les réutiliser dans l'écriture d'invention prévue en fin de séance.

Annexe 4.4.4. Séance 4, écriture de l'incipit (demi-groupe, 1 heure)

La séance est consacrée à un travail d'écriture individuel. Les pochettes sont distribuées aux élèves. Avant de commencer à écrire, nous procédons à un tour de table pour que chacune rappelle la première phrase qu'elle a choisie.

Annexe 4.4.5. Séance 5, lecture analytique du deuxième texte (classe entière, 2 heures)

L'objectif de la lecture analytique de l'incipit d'*Oscar et la dame rose* d'E. E. Schmitt[3] est d'expliquer avec les élèves pourquoi nous sommes plus émus par ce texte que s'il avait commencé par une phrase du type : "C'est l'histoire d'Oscar, un petit garçon de 10 ans, atteint d'une leucémie incurable. "

Les élèves font une première lecture silencieuse du texte. Puis nous prenons le temps d'écouter les réactions de ces dernières. Avant de commenter ce texte, nous demandons aux élèves d'écrire ce qu'elles aimeraient dire à Oscar.

Annexe 4.4.6. Séance 6, écriture de l'incipit (demi-groupe, 1 heure)

Cette séance est l'occasion d'une première lecture des incipits écrits par les élèves. Nous écoutons ces lectures et nous guidons la discussion des élèves en posant les questions suivantes :

- Est-ce que ça vous fait entrer dans une histoire ? Aimeriez-vous que ça continue ?

- Quelle émotion avez-vous ressentie en écoutant ce texte ?

- Qu'est-ce qu'il y dans ce texte pour nous faire dire cela ? S'agit-il du contenu ? De la nature des arguments, des idées ? Des mots employés ? Du ton sur lequel ça a été lu ? De la forme des phrases ? Du rythme ?

- Est-ce que cet incipit vous fait penser à un texte que vous avez déjà lu ?

[3] Eric-Emmanuel Schmitt (2002). *Oscar et la dame rose*. Paris : Editions Albin Michel.

Annexe 4.4.7. Séance 7, lecture analytique du troisième texte (classe entière, 2 heures)

La séance est consacrée à la lecture analytique de l'incipit d'*Un long dimanche de fiançailles* de S. Japrisot[4]. Le travail d'écriture proposé à la fin de cette séance est l'écriture d'un paragraphe de commentaire composé.

Annexe 4.4.8. Séance 8, réécriture des incipits (demi-groupe, 1 heure)

Cette séance est la dernière consacrée au travail de réécriture. Nous demandons aux élèves d'effectuer une lecture expressive de leurs textes. Il ne s'agit pas d'un objectif en soi mais d'un moyen pour travailler son texte afin de voir si l'intention apportée par l'intonation est en lien avec les mots choisis, les expressions, le rythme, etc.

Annexe 4.4.9. Séance 9, dernière réécriture des incipits (Classe entière, 2 heures)

Un temps est consacré à la correction du paragraphe de commentaire composé rédigé à la fin du cours précédent. Nous distribuons aux élèves une proposition d'écriture réalisée par une élève (fiche 5) et nous commentons ce paragraphe.

Ensuite, le temps restant (1H30) est consacré à la dernière réécriture des incipits. Les élèves travaillent à plusieurs mais nous leur rappelons que leurs textes doivent rester secrets pour les élèves de l'autre groupe. Nous leur donnons comme consigne de relire leurs textes, d'interroger leurs camarades du groupe sur leurs doutes, d'expliquer leurs choix. Les textes doivent être recopiés pour la fin de l'heure sur une feuille simple avec un nom d'auteur et un titre de roman.

[4] Sébastien Japrisot (2004). *Un long dimanche de fiançailles*. Paris : éditions Gallimard.

Fiche 6 :

Proposition pour la rédaction du paragraphe de commentaire composé (textes d'élèves)

Paragraphe rédigé par une élève :

Tout au long du texte, on ressent une atmosphère pesante. Ce ressenti est dû aux répétitions de certains mots comme « première ligne », « boue », « de proche en proche ». Il y aussi les allitérations en *–b* et en *-p* avec « capote », « boue », « abandonné » qui augmentent ce sentiment de pesanteur. Ensuite les phrases de l'incipit sont longues, ce qui donne un récit lent, tout comme la marche des soldats qui « peinent à chaque pas » pour avancer vers ces premières lignes où la mort les attend sûrement. La parataxe, c'est-à-dire la juxtaposition et les nombreuses virgules, saccadent le rythme marquant ainsi les obstacles boueux sur le parcours des soldats. Enfin, l'enfermement contribue à cette atmosphère pesante dans le texte. Les soldats sont pris au piège, liés par une corde et escortés par des hommes armés, dans ce « labyrinthe », ces « boyaux » où règne la peur. La « terre perverse » retient les pas des soldats qui sont prisonniers de la boue, leur imposant une allure lente. Ces derniers vont vers les premières lignes à la vitesse d'une marche funèbre. Ainsi, les répétitions, la longueur des phrases et l'enfermement contribuent donc à l'atmosphère pesante.

Quelques passages écrits par des élèves :

a. Les répétitions du verbe « tirer » donnent une sensation de lourdeur lorsque aux lignes 6 et 17 un homme « tire » le soldat par « la manche » et puis « le tire par le drap de sa capote ». Encore, ligne 22, « les cinq soldats tirent tout le poids de leur corps » pour avancer. Ils sont « épuisés » avec aux pieds « leurs bottes qui s'enfoncent dans la boue ».

b. « Pas après pas », « de tranchée en tranchée », ils se rapprochent doucement et péniblement de la mort de la première ligne.

c. Cette lenteur suit les mouvements des personnages qui marchent sans cesse, en s'enfonçant dans la boue. Les soldats ont du mal à avancer, « peinant à chaque pas », ils s'essayent de se sortir de la boue et de la neige. […] Cette inlassable répétition du mot « boue » rallonge le rythme du texte. De plus, les soldats sont plongés dans un décor apocalyptique. Il marche dans le froid de l'hiver, « vers les grands reflets froids du soir ». « Floc et Floc » font leurs bottes qui s'enfoncent dans « la terre perverse ».

Annexe 4.4.10. Séance 10, découverte d'un incipit et écriture d'une lettre à un auteur (demi-groupe, 1 heure)

Nous distribuons les textes de façon aléatoire et chaque élève découvre l'incipit écrit par une camarade de l'autre demi-groupe. Les élèves disposent d'une heure pour lire le texte puis écrire à l'auteur. Nous leur avons distribué une fiche sur laquelle écrire le courrier (voir fiche 7). Le travail est ramassé à la fin de l'heure pour être distribué aux auteurs au cours suivant.

Annexe 4.4.11. Séance 11, répondre à un lecteur (classe entière, 2 heures)

La première heure est consacrée à l'écriture de la réponse à un lecteur. Le travail est ramassé à la fin de la première heure et redistribué afin que chaque lecteur reçoive la réponse de l'auteur. Une discussion suit ces échanges de lettres. Les élèves expriment leurs appréciations et impressions sur ce travail. Celles qui souhaitent lire leurs incipits le font.

Fiche 7 : Consignes d'écriture pour l'échange de lettres

NOM : ÉCRIT À :

ÉCRIRE À L'AUTEUR D'UN INCIPIT

Après avoir découvert l'incipit qui vous a été distribué, vous écrivez à son auteur afin de lui dire ce que vous pensez sincèrement de son texte. Faites-lui part de vos premières impressions de lecteur. Signalez-lui aussi ce que vous avez aimé ou au contraire ce qui vous a déplu. Vous pouvez aussi lui indiquer ce que vous avez imaginé à la lecture de son texte.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

NOM : RÉPOND À :

RÉPONDRE À UN LECTEUR

Après avoir lu la lettre d'un de vos lecteurs, répondez à l'expéditeur afin de le remercier et de lui expliquer comment vous êtes parvenue à écrire ce texte. Vous lui ferez part de votre regard sur votre propre texte (ce que vous appréciez ou non, ce que vous pensez avoir réussi ou non..). Vous lui parlerez aussi de votre projet d'écriture et de sa réalisation : Que vouliez-vous écrire ? Quelles ont été les difficultés ? les réussites ? les aides ? Qu'aimeriez-vous modifier ou améliorer ?

_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 4.4.12. Séance 12, préparation du sujet de dissertation (demi-groupe, 1 heure)

La séance est consacrée à la lecture du sujet de dissertation sur lequel les élèves devront composer à la séance suivante :

Sujet de dissertation :

Le roman de Denis Diderot est introduit par ces phrases : « Comment s'étaient-ils rencontrés ? Par hasard, comme tout le monde. Comment s'appelaient-ils ? Que vous importe ? ». Contrairement à ce que dit cet auteur, la fonction principale d'un incipit n'est-elle pas d'introduire le cadre du récit et les personnages ?

Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur les textes du corpus et sur d'autres œuvres que vous avez lues ou étudiées en classe.

Le corpus des textes avait été distribué aux élèves en début de séquence (

Groupement de textes :
- Gustave Flaubert, L'Éducation sentimentale, 1869.
- Denis Diderot, *Jacques Le Fataliste*, 1796.
- Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, 1979, 1981 pour la trad. française.

Annexe 4.4.13. Séance 13, devoir de fin de séquence (classe entière, 1 heure)

Le cours est consacré à la rédaction de la dissertation qui a été préparée à la séance 12.

Annexe 4.4.14. Séance 14, commentaire comparé de deux incipits d'un même auteur (demi-groupe)

Nous proposons aux élèves les incipits de deux romans de P. Claudel, *Les Ames grises* et *Le Rapport de Brodeck* (fiche 7). L'intérêt de la comparaison de ces textes porte sur l'importance de l'originalité des procédés. En effet, dans les deux textes sont utilisés les mêmes procédés pour susciter la curiosité du lecteur. Or, si le lecteur est captivé par la lecture du premier incipit, il se sent lassé par le second. La lecture de ces textes fait l'objet d'une discussion et de la rédaction d'un paragraphe de synthèse.

Annexes 4.5. Séquence 5

Objet d'étude : l'argumentation (convaincre, persuader, délibérer)

Groupement de textes : des textes différents des philosophes des Lumières sont proposés aux élèves. La lecture de ces textes est prolongée par la lecture cursive de textes contemporains (articles de journaux, discours, etc.)

Remarque : Plusieurs séances de cette séquence ont été consacrées au recueil de données (les questionnaires, les bilans et les post-tests). Nous n'indiquons pas ces séances dans le déroulement de la séquence.

Annexe 4.5.1. Séance 1, introduction (demi-groupe, 1 heure)

Un exercice d'écriture a été demandé au préalable aux élèves. La séance est consacrée à la lecture des productions. La consigne donnée est la suivante :

> Pendant les vacances, parcourez la presse et lisez des articles portant sur des thématiques variées. Puis, choisissez un événement, une information, qui vous aura marquée, touchée ou émue parce que vous l'aurez trouvé porteur d'espoir ou au contraire dramatique, alarmant, voire injuste.
>
> Vous écrirez un texte d'une dizaine de lignes en réaction à cet événement. À la rentrée, vous lirez ce texte à vos camarades. Par ce texte, vous devrez non seulement informer vos camarades mais aussi les sensibiliser et leur faire partager vos réactions.

Chaque élève lit son texte devant ses camarades qui réagissent si elles le souhaitent. Une fois la lecture de tous les textes finie, nous demandons aux élèves d'expliquer par écrit quel (s) est/ sont le(s) texte(s) qui les ont touchées, et pourquoi.

Annexe 4.5.2. Séance 2, les émotions suscitées par une catastrophe naturelle (classe entière, 2 heures)

Lecture de l'image : dessin de Plantu sur le Tsunami, *Le Monde* du 26 décembre 2004

Exercice d'écriture : Vous rappelez-vous une catastrophe naturelle qui vous a particulièrement bouleversée ? Quelles émotions, quels mots vous inspirent cet événement ? Ecrivez les expressions, les phrases, le texte qui vous viennent à l'esprit pour en parler.

Quelques *textes* sont lus à l'ensemble de la classe afin de comparer les formes choisies (du texte construit aux formes plus courtes et plus libres) et d'engager la réflexion sur l'impact de la forme choisie pour écrire un texte qui touche le lecteur.

Lecture du texte de Voltaire : « Le désastre de Lisbonne » (lecture analytique)

Objectif de la lecture : les procédés de la persuasion ; pourquoi Voltaire a-t-il choisi d'écrire un poème ?

Travail d'écriture complémentaire : rédiger un paragraphe de commentaire composé

Annexe 4.5.3. Séance 3, lecture analytique (classe entière, 2 heures)

Nous proposons la lecture cursive d'un reportage paru dans *Le Monde*, daté du 15 mars 2007, « Deux Papous à Paris ». Après discussion sur cette lecture, nous distribuons un extrait des *Lettres Persanes* de Montesquieu. Le texte est lu en classe et les élèves réagissent. Le texte est analysé. Nous introduisons les notions de point de vue et d'ironie.

Annexe 4.5.4. Séance 4, écriture d'invention (classe entière, 2 heures)

La séance est consacrée à l'écriture d'invention des textes de L'Horloge, que nous avons analysés au chapitre 8 de la thèse.

Annexe 4.5.5. Séance 5, introduction à la lecture analytique de la séance 6 (demi-groupe, 1 heure)

Nous commençons la séance par une lecture d'images. Il s'agit d'affiches publicitaires de la marque Benetton.

Puis nous distribuons aux élèves un extrait du discours, traduit en français, de Martin Luther King « I have a dream ». Nous accueillons les réactions des élèves sur ce texte.

Pour prolonger cette étude et introduire un prochain travail de dissertation, nous demandons aux élèves quels sont les problèmes soulevés par la question de la découverte d'autrui.

Nous associons ce travail à une recherche lexicale de termes ou expressions que les élèves lient à ce thème. Chaque élève donne un mot ou une expression qui n'a pas encore été dit et nous le notons au tableau.

Annexe 4.5.6. Séance 6, lecture analytique (classe entière, 2 heures)

La lecture des textes en module permet d'introduire le thème de la dénonciation de l'esclavage au 18ème siècle et le texte de Montesquieu « De l'esclavage des nègres » est lu et commenté au cours de cette séance.

Annexes 4.6. Les notes obtenues aux épreuves anticipées du baccalauréat de français par les élèves des classes expérimentales et témoin

Annexe 4.6.1. Notes des élèves de la classe expérimentale

	épreuve écrite	épreuve orale
Alexia	9	10
Annabelle	15	15
Bénédicte	14	14
Brigitte	9	12
Carine	11	12
Carole	10	5
Daphné	12	15
Delphine	13	13
Florence	14	14
Inès	10	15
Isabelle	6	7
Ludivine	4	6
Mathilde	11	10
Maude	9	12
Ophélie	10	8
Paola	8	8
Pauline	10	11
Perrine	15	9
Sandrine	8	13
Séverine	9	7
Suzie	9	11
Valérie	15	16
Vanessa	14	11
Violaine	8	12
Zoé	10	13
Moyenne	**10,52**	**11,16**

Annexe 4.6.2. Notes des élèves de la classe témoin

	épreuve écrite	épreuve orale
Anita	11	8
Betty	13	10
Cathy	11	9
Célia	11	9
Christelle	10	7
Clarisse	11	9
Corine	8	9
Doriane	14	8
Elisa	14	14
Fanny	14	13
Gaëlle	10	8
Gladis	9	9
Juliette	13	13
Lisa	11	13
Marina	13	13
Marion	5	5
Nadège	7	10
Nathalie	9	13
Patricia	13	9
Rachel	13	9
Samantha	6	9
Solange	16	9
Tessa	4	8
Véronique	8	10
Virginia	11	10
Moyenne	**10,6**	**9,76**

Annexes du chapitre 5

Présentation

Nous présentons les productions des élèves des pré- et post-tests. Les textes sont classés par classe. Ainsi, sont présentés les textes des élèves de la classe expérimentale puis les textes de la classe témoin. Les pré- et post-tests sont mis en regard. Pour chaque élève, le pré-test est placé sur la page paire et le post-test sur la page impaire.

Chaque production est suivie de deux tableaux. Le premier présente notre choix de classement pour le degré d'implication subjective (analysé au chapitre 6). Le second présente l'évaluation d'une enseignante (note et appréciation) et l'évaluation par les élèves (évaluations commentées au chapitre 7).

Annexes 5.1. Les pré- et post-tests de la classe expérimentale

Alexia_XP_Pré-test

J'aimerais vous parler d'une nouvelle que j'ai lue récemment et qui m'a particulièrement touchée.
Il s'agit d'une nouvelle de Maupassant, intitulée Pierrot.
Dans cette histoire renversante, on nous présente une femme, Mme Lefèvre, et sa servante. Un jour alors qu'elles se sont fait voler, un fermier, habitant près de chez elles, leur conseille d'avoir un chien. Trouvant l'idée de prendre un chien intéressante, malheureusement Mme Lefèvre ne voulait pas un gros chien et ne pas le payer trop cher. Après avoir récupéré le chien d'un ami, Mme Lefèvre et sa servante s'attachent à lui. Seulement, vient le jour de payer un impôt. *« Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrasserait de Pierrot. Personne n'en voulut. Tous les habitants le refusèrent à dix lieux aux environs. Alors on se résolut, faute d'autre moyen, à lui faire "piquer du mas". »*
J'ai trouvé cette histoire touchante mais aussi très triste. Ça permet de montrer que malgré les sentiments certaines personnes restent égoïstes.
Je conseille la lecture de cette nouvelle aux jeunes de mon âge qui aiment lire car elle permet d'apprendre d'autres aspects de la vie.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Le texte comporte plusieurs termes et expressions propices à susciter une émotion chez le lecteur, notamment dans la citation choisie. Nous avons aussi relevé 4 adjectifs subjectifs affectifs. L'emploi syntaxique de l'adverbe *malheureusement* gêne l'effet pathémique.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	La typologie n'est pas respectée et l'ensemble est miné par une syntaxe approximative. Le résumé prend une place importante aux dépends d'une stratégie argumentative. Les impressions de lecture sont tout de même présentes et le devoir semble progresser.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Alexia_XP_Post-test

Journal…
Monsieur,

Je viens d'achever la lecture d'une nouvelle de Maupassant s'intitulant *Pierrot* et je trouve qu'il faudrait inciter les jeunes à la lire. Vous devez surement vous demander pourquoi je dis cela.

D'abord, parce que l'on peut en tirer une bonne leçon de morale. En effet "Pierrot" est un chien mais un chien laid d'où l'emploi du terme "*immonde*" dans le texte. Malgré sa différence avec les autres chiens, Pierrot va savoir se faire aimer. Sa Maîtresse, Mme Lefèvre, le récupéra au boulanger. Les jours passent et on lui annoncera qu'elle doit payer un impôt pour son chien. Elle décidera donc de le jeter dans un puits pour s'en débarrasser. Mme Lefèvre sera alors rongée par les remords de l'avoir livré à la mort. C'est alors qu'elle se rend compte de ses véritables sentiments pour Pierrot.

De plus on peut se rendre compte que Mme Lefèvre est une femme égoïste au début du texte. En effet, elle s'est fait voler quelques légumes et souhaite adopter un chien pour résoudre ses problèmes. Mais cette femme ne tient pas à dépenser pour avoir un chien et ne souhaite pas faire de lourdes dépenses pour le nourrir. Dans la suite du roman, elle va jeter son chien dans un puits pour ne pas payer d'impôt. Quand elle est envahie par les cauchemars, elle ne voudra pas payer le puisatier pour récupérer Pierrot d'au fond du puits. Cette femme est égoïste et même les sentiments qu'elle a envers son chien ne changent rien.

Je trouve qu'il est important de lire cette nouvelle car elle nous montre à quel point le monde et les hommes sont cruels.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'énonciatrice montre comment les émotions sont suscitées mais ne nomme pas ses propres émotions. Le texte comporte plusieurs adjectifs évaluatifs axiologiques (*une bonne leçon de morale ; un chien mais un chien laid ; une femme égoïste ; de lourdes dépenses ; il est important de lire cette nouvelle*). Nous pouvons aussi relever plusieurs expressions à effet pathémique et l'utilisation du futur de l'indicatif dans le résumé qui a ici un effet de dramatisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8.5	Une typologie lacunaire et de nombreuses redites : le texte ne progresse guère. Le devoir ne fait que résumer le texte et reformuler des propos moralisateurs.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Annabelle_XP_Pré-test

C'est en lisant *Pierrot* de Guy de Maupassant que je me suis dit que vous, adolescents, vous feriez bien de la lire aussi.
Je conçois bien évidement qu'étant jeunes, la lecture est le moindre de vos soucis. Malgré un début assez ennuyeux et trop détaillé des deux personnages, l'auteur, par la suite, donne à sa nouvelle de l'action et décrit des sentiments forts et le sort de ce petit chien : *"Rose cria « Pierrot ! ». Et Pierrot jappa, jappa. Alors on se mit à jeter la nourriture ; mais, chaque fois elles distinguaient parfaitement une bousculade terrible, puis des cris plaintifs de Pierrot mordu par son compagnon, qui mangeait tout, étant le plus fort."* (page 2)

Guy de Maupassant décrit bien les sentiments des personnages à travers des mots, des expressions. Il donne vie à sa nouvelle. Je pense que l'intérêt que j'ai eu à le lire, c'est le fait qu'il fasse ressortir une sorte de morale : il faut mesurer les conséquences de ses actes avant d'avoir des remords.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Le propos est basé sur la dimension affective. Le lexique des émotions a essentiellement une valeur informative mais nous relevons quelques expressions à effet pathémique, notamment dans la citation choisie.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10	La typologie de l'article n'est pas respectée, la citation n'est pas exploitée et les impressions de lecture sont restreintes au profit d'un double discours moralisateur portant sur les jeunes et la lecture ainsi que sur la nouvelle.
Évaluation des élèves	Bof !	

Annabelle_XP_Post-test

Chers lecteurs,

Dans le texte de *Pierrot* de Guy de Maupassant, un passage court et représentatif montre que l'argent fait bien faire des bêtises, briser en quelques sortes une amitié, un amour. *" Quand elle eut fini, il prononça : « Vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs ». Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup. "* Peut-on réellement abandonner un être dans des conditions pour économiser 4 Francs ? Cette nouvelle a des qualités, telles que vous "frapper" avec des mots et des images afin de vous laisser voir ne serait-ce qu'un instant l'horreur et les remords des personnages. L'hypotypose permet de démontrer l'intérêt du texte et de nous donner envie de lire. L'argent dans cette nouvelle sert à faire le malheur lorsque Mme Lefèvre veut faire tuer le petit Pierrot. Il me semble que vous, lecteurs, jeunes de nos jours, vous devriez lire ce texte. Amour, trahison, remord, mort sont au rendez-vous. Bien évidemment, si vous n'aimez pas les fins qui finissent mal vous devriez changer de roman.

A bientôt, et bonne lecture.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	De nombreuses expressions propices à susciter une émotion chez le lecteur sont employées. Seul le début du texte ne comporte pas d'éléments subjectifs forts ou à effet pathémique.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.25	Hypotypose : terme trop complexe pour un journal même de spécialiste, rompt le style aux qualités syntaxiques faibles. En outre, l'élève explicite le dit public : " lecteurs, jeunes de nos jours " : je doute de la répercussion persuasive du terme hypotypose. Incohérence (0.25/2 pour le style). Peu d'organisation (absence d'alinéa = rend obscure le processus de raisonnement) Cependant, organisation perceptible car exemple puis argumentation.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale

Bénédicte_XP_Pré-test

Bénédicte C.
33 rues des lilas
38400 Grenoble
Num : 06 73 90 87 01

lieu : Grenoble
date : 16/09/08

Objet : Mes impressions suite à la lecture d'une nouvelle.

Monsieur, Madame.

Suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" écrite par Guy de Maupassant, je tiens à vous faire part de mes impressions à son sujet.

Tout d'abord on peut dire que cette nouvelle est plutôt triste. On suit au fil du texte comment deux femmes vont abandonner un chien.

De plus, ce qui est bien dans cette nouvelle c'est qu'elle n'est pas longue, et qu'elle est simple à la compréhension.

Ci-dessous c'est un passage de la nouvelle, ce passage nous démontre bien la tristesse du texte.

"*Et suffoquée à l'idée de tous ces chiens vivant à ses dépens, elle s'en alla, emportant même ce qui restait du pain qu'elle se mit à manger en marchant.*
Rose la suivit en s'essuyant les yeux du coin de son tablier bleu."

Pour moi l'intérêt de la nouvelle est qu'elle nous démontre que certaines personnes dont Mme Lefèvre sont plus attachées à leur argent qu'à un animal. Tout au long de l'histoire on pense, on espère qu'elle va changer d'avis et donner un peu de son argent pour sauver un animal.

Je vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Le texte comporte des adjectifs subjectifs non-axiologiques (*longue ; simple à la compréhension*) L'adjectif subjectif affectif *triste* est introduit par l'adverbe modificateur *plutôt* qui réduit sa portée.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	15	Devoir qui respecte à la lettre la typologie, qui progresse bien. C'est dommage que la citation ne serve que d'illustration et ne soit pas exploitée dans l'argumentation.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	L'idée change par rapport aux autres textes le fait de l'avoir mis en page comme une lettre écrite à un destinataire (le futur lecteur)

Bénédicte_XP_Post-test

Une nouvelle peut vous procurer toutes sortes d'émotions. Dans celle de Guy de Maupassant « Pierrot », on ressent la cruauté et la tristesse.

Le premier sentiment est perçu à cause du portrait que fait l'auteur sur les hommes. Dans ce cas-là, il nous décrit la cruauté des humains. À l'aide du personnage de "Mme Lefèvre" Maupassant montre qu'une partie de la population n'est pas touchée par le sort des animaux. Mme Lefèvre va apporter un chien dans "une marnière" pour l'abandonner et il mourra sous les dents d'autres chiens, certes vers la fin elle veut le récupérer, mais comme il faut payer elle abandonne cette idée. Cela nous montre une autre facette des hommes, l'avarice. Cette femme ne veut dépenser un sou pour sauver une vie.

La tristesse est le sentiment qui domine après la lecture, c'est le sentiment que j'ai éprouvé par rapport au chien, qui comme toute vie doit être sauvée pour éviter la souffrance de celui ci.

Les lignes suivantes vous font voir ces deux sentiments : " *Et, suffoquée à l'idée de tous ces chiens vivant à ses dépens, elle s'en alla, emportant même ce qui restait du pain qu'elle se mit à manger en marchant.* "

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Plusieurs expressions traces du pathémique sont employées (*cruauté, sort, mourra, sauver une vie*...).

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9.5	La typologie n'est pas respectée et la stratégie argumentative est faible. Quelques maladresses dans le style.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale

Brigitte_XP_Pré-test

Le Journal :

La découverte d'un livre extraordinaire !

Près de 20000000 de jeunes étudiants français ont lu cette nouvelle « Pierrot » de Guy de Maupassant. Si vous ne l'avez pas lue courez vite, très vite à la librairie ou à la bibliothèque pour vous la procurer ! Elle met à la fois du suspens sur le petit Pierrot, et une bonne leçon de morale sur l'argent et la vie d'un individu que ce soit un animal ou un être humain.
Cette petite histoire va aussi emballer tous les fans d'histoire !

Le passage court et représentatif faisant ressortir les qualités de la nouvelle est :

" *Elle s'en alla, indignée. - Quatre francs !*

Aussitôt rentrée, elle appela Rose et lui dit les prétentions du puisatier. Rose, toujours résignée, répétait :

« Quatre francs ! c'est de l'argent, Madame. »

Puis elle ajouta : « Si on lui jetait à manger, à ce pauvre quin, pour qu'il ne meure pas comme ça ?" »

Ce passage montre qu'elles regrettent leur geste d'avoir jeté leur chien dans le puits, et que l'argent a pour elles une plus grande valeur que le chien (Pierrot), mais que tout de même elles vont lui donner à manger pour ne plus faire de cauchemar à force de culpabiliser de l'avoir jeté dans ce puits.
Mais le fait de lui donner à manger ne change pas que le chien Pierrot soit seul, abandonné, enfermé et blessé.
Ce n'est qu'à la fin de la nouvelle que l'on se rend compte que Rose tenait surement à cette bête, et qu'elle culpabilise de l'avoir mis dans ce trou.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques (*passage court et représentatif*) et axiologiques sont employés (*une bonne leçon de morale; une plus grande valeur*) Les adjectifs " *seul, abandonné, enfermé et blessé* " peuvent être considérés comme subjectifs affectifs dans la mesure où l'accumulation produit un effet de pathémisation. Cependant, le choix de la citation et l'organisation du texte gênent l'effet pathémique.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.75	Absence de péroraison. Problèmes sujet et lourdeur. Captation OK, bonne entrée en matière, permet d'installer directement une stratégie persuasive en convoquant la familiarité de jeunes déjà lecteurs de cette nouvelle = bonne stratégie. Présence modalité exclamative venant scander le texte et révéler la présence d'un ethos. Choix extrait OK. Cependant texte organisé mais avec quelques faiblesses = insertion de l'extrait non maitrisée et absence de péroraison.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Manque d'élément; trop d'insistance sur l'argent; début intéressant

Brigitte_XP_Post-test

"Spécial !!"

Avis à tous les jeunes lecteurs de 16 à 18 ans ! Edition spéciale sur le livre de Guy de Maupassant " Pierrot" des contes de la Bécasse qui vient refaire surface dans nos magasins de livres. Préparez-vous à rencontrer ces pauvres femmes perdues à cause de l'argent, à cet homme sans cœur qui ne pense qu'à l'argent et à son travail au lieu de soutenir ces pauvres dames. " *Vous croyez que j'vas apporter mes cordes, mes manivelles, et monter tout ça, et m'naller là-bas avec mon garçon et m'faire mordre encore par votre maudit quin, pour l'plaisir de vous le r'donner ? Fallait pas l'jeter*. " Voici l'une des phrases de ce monsieur sans cœur mais dont on peut comprendre son mécontentement face à cette situation, l'erreur qu'ont commise ces femmes. Des expressions font ressentir l'accent des gens de cette ville. Vous qui aimez voyager, découvrir d'autres cultures, l'histoire, je vous conseille fortement de lire ce livre riche en suspens !
Bientôt dans les bacs le 8 février 2009

À très vite et bonne lecture
jeunes apprentis !

journaliste en
herbe j'aime lire pour adulte
et adolescent.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Plusieurs expressions subjectives propices à un effet de pathémisation sont employées. L'émotion est construite sur l'ensemble du texte, alors que l'on avait rencontré un problème de cohérence dans le pré-test. L'adjectif " pauvre " ici en emploi subjectif affectif puisqu'il renvoie à la pitié que peut ressentir le lecteur-scripteur est employé à deux reprises pour désigner les personnages.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	15.5	Un très bon devoir qui respecte la typologie de la lettre, adapte la langue au destinataire et possède une progression persuasive. Quelques erreurs de syntaxe lourdes cependant.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	Vocabulaire attirant les jeunes. Texte : petit, court, clair

Pré-test, classe expérimentale
Carine_XP_Pré-test
Madame, Monsieur

Je tiens à ce que cette histoire soit vue par tout le monde. C'est **une histoire vraie** qui se passa à la campagne, avec deux femmes, une veuve Mme Lefèvre, et sa servante Rose. Elles vivaient paisiblement, dans une petite maison à volets verts, munie d'un joli jardin où elles cultivaient quelques légumes.

Un beau jour, Rose, découvrit qu'on leur avait volé une douzaine d'oignons. Les deux femmes furent terrifiées, à l'idée de ne plus jamais dormir tranquilles. Un fermier leur conseilla d'adopter un chien. Mais les femmes voulaient un petit chien, sinon il les ruinerait en nourriture. Elles répandirent la nouvelle, et un jour un boulanger, leur apporta un étrange petit chien tout jaune. Il ne coûta rien, alors les deux femmes le prirent volontiers. Mais malheureusement, elles n'avaient pas songé à l'impôt, qui leur demandait huit francs. Alors elles cherchèrent un moyen de s'en débarrasser. En vain, elles trouvèrent qu'une solution, "l'entrée de la marnière". *Les chiens des chasseurs et des bergers s'enfuient avec épouvante des abords de ce trou gémissant ; et, quand on se penche au-dessus, il sort de là une abominable odeur de pourriture. Des drames affreux s'y accomplissent dans l'ombre.* Mais elles n'avaient pas le choix, elles l'amenèrent et repartirent vers chez elles tristes. Elles n'arrivaient même plus à dormir la nuit, tellement que la culpabilité les rongeait. Elles décidèrent d'aller le sortir de ce trou, mais ça leur coûtait une nouvelle fois, beaucoup trop cher. Alors elles décidèrent d'aller lui donner à manger tous les jours. Mais un jour, elles entendirent l'aboiement d'un autre chien, plus gros. Elles se dirent qu'elles ne pouvaient pas nourrir tous les chiens qui s'y trouveraient. Et enfin, elles décidèrent de le laisser tomber, elles repartirent déprimées, mais il le fallait. J'espère que mon histoire vous aura touché…

Merci

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Plusieurs adjectifs objectifs et évaluatifs non axiologiques sont employés dans le premier paragraphe pour "planter le décor"aux premiers abords idylliques de la nouvelle. Ce procédé bien que d'apparence objectif peut attirer l'adhésion du lecteur. La citation que nous avons placée en italiques n'est pas signalée par des guillemets, confondant ainsi avec les mots de Maupassant avec ceux de l'élèves. De nombreuses expressions subjectives qui peuvent susciter l'émotion du lecteur sont employées, notamment dans la citation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7.75	Typo OK. Aucun extrait présenté, aucune argumentation, aucune analyse de l'extrait. Présence simplement d'une narratio n'engageant pas forcément un lecteur. Dimension pathétique présente dans la narratio. Pas d'organisation du fait de l'absence de l'extrait et d'analyse de ce dernier. Choix du vocabulaire intéressant.
Évaluation des élèves	Un peu touché	

Carine_XP_Post-test

Le 08/06/09, à M.

Deux femmes, ont commis un acte effroyable seulement pour de l'argent. Ces femmes se sont fait cambrioler, quel malheur ! Et ensuite une deuxième fois, alors là l'insécurité pour ces femmes. Mais cela vaut-il leur acte ? Elles achetèrent, alors un chien, mignon tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, mais un petit être tellement attachant et obéissant.

Elles l'ont pris tout d'abord, parce qu'il était gratuit, et surtout pour les protéger des voleurs, le petit malheureux devait aboyer chaque fois qu'il y eut quelqu'un autour de la maison, ce qu'il ne faisait pas. Alors les femmes décidèrent, qu'il n'avait aucune utilité, donc il fallut s'en débarrasser car il coûtait de l'argent pour rien. Maintenant fallait-il encore trouver un moyen de le faire disparaître sans gaspiller un seul sous. Toutes les solutions ont été envisagées, mais non abolies.

Puis elles pensèrent à une solution, terrible était-elle mais c'était la seule pour ces dames qui ne voulaient pas de lui, malheureusement.

C'était au milieu d'une vaste plaine, on apercevait une espèce de hutte, ou plutôt un tout petit toit de chaume, posé au sol. C'était l'entrée d'une marnière. " *Un grand puits tout droit s'enfonce jusqu'à 20 m sous terre, pour aboutir à une série de longues galeries de mines. Elle sert de cimetière aux chiens condamnés ; et souvent quand on passe auprès de l'orifice, des hurlements plaintifs, des aboiements furieux ou désespérés, des appels lamentables montent jusqu'à vous* ". Et ces femmes ont lancé ce petit être inoffensif dans ce trou sombre. Nous savons tous que cet être mourrait soit de faim, soit dévoré par plus grand que lui. Si vous voulez réagir à cet article, et défendre les droits des animaux appelez le 3970. Un petit être a besoin de vous...

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Les adjectifs subjectifs affectifs employés renforcent l'attendrissement et la pitié que le lecteur peut ressentir à l'égard de Pierrot. De nombreuses expressions sont employées pour susciter l'émotion du lecteur, notamment dans la citation de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.75	Beaucoup de connecteurs superflus. Quelques incohérences dans le style. Une organisation se dégage mais n'est pas clairement explicitée par l'élève, faute d'alinéas précisant les différentes parties du texte. Ethos : engagement malgré l'absence du " je ". Questions au début : suscite l'intérêt du lecteur, stratégie persuasive + ethos. Conclusion hors sujet, en dehors du texte n'incite pas à lire la nouvelle mais à appeler la SPA = chute de la stratégie adoptée auparavant.
Évaluation des élèves	Un peu touché	Trop long pas très bien expliqué.

Pré-test, classe expérimentale
Carole_XP_Pré-test

Madame, Monsieur

Guy de Maupassant a écrit une nouvelle intitulée « Pierrot », je trouve cette nouvelle très intéressante car c'est l'histoire d'un chien qui a été abandonné par ses maîtres parce qu'ils avaient pas les moyens de le garder donc ils l'abandonnèrent dans un endroit plus précisément un puits mais ce n'est pas le seul il y a un autre chien plus gros, plus méchant et pour qu'ils survivent il faut qu'ils s'entretuent afin de pouvoir se nourrir de l'autre. Je pense que c'est une bonne histoire à publier afin de montrer aux lecteurs la façon dont les pauvres chiens sont traités, abandonnés et les souffrances qu'ils peuvent endurer. Cette nouvelle parle d'un chien mais dans le monde il n'y a pas que des chiens qui subissent ce genre de choses mais d'autres animaux. J'ai relevé un passage de la nouvelle, ce passage est au moment où les chiens se battent et que leurs maitres entendent. "*Elles entendirent d'abord un bruit sourd ; puis la plainte aiguë, déchirante, d'une bête blessée, puis d'une succession de petits cris de douleur, puis des appels désespérés, des supplications de chien qui implorait, la tête levée vers l'ouverture."*

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques expressions à charge émotionnelle sont employées, notamment dans la citation qui est donnée à la fin du texte. L'implication subjective affective personnelle du scripteur est perceptible. On peut noter le décalage entre l'emploi de l'adjectif " très intéressante " pour qualifier la nouvelle et l'explication qui en est donnée : un adjectif affectif aurait été plus approprié.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10	La typologie de la lettre est incomplète, les impressions de lecture se transforment en pamphlet moralisateur mais réducteur : le cas précis de Pierrot est développé mais il n'y a aucune généralisation…
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Carole_XP_Post-test

« *Alors on se mit à jeter la nourriture : mais chaque fois elle distinguait parfaitement une bousculade terrible puis les cris plaintifs de Pierrot mordu par son compagnon, qui mangeait tout, étant le plus fort.* »
Je trouve ce passage horrible, la manière dont ils traitent les chiens qu'ils les laissent s'entretuer pour survivre. Même si l'intention de ces deux dames est de nourrir leur chien Pierrot. Ce que je veux montrer c'est le comportement des hommes face au chien jusqu'où ils sont capables d'aller, pour s'en débarrasser juste pour pas payer.
Un chien ne doit pas être traité ainsi, il a les mêmes besoins qu'un homme comme boire, manger, de l'amour etc...
Quand on adopte un chien il faut se rendre compte de ce qu'on doit faire, la responsabilité qu'on a envers lui.
Et ce n'est pas parce qu'on n'a pas les moyens de s'en charger qu'il faut lui infliger ça, cette torture avec cet autre chien, il réfléchit avant d'agir. Donc c'est pour ça que j'incite les jeunes à lire ce texte car il faut qu'ils se rendent compte qu'un chien n'est pas un jouet, en plus c'est surtout les enfants qui veulent un animal mais ne se rendent pas compte des responsabilités qu'on a envers eux.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Quelques expressions sont chargées émotionnelement. La tonalité du texte rend compte de l'indignation de la lectrice, ce qui nous fait choisir le *Degré d'implication subjective fort*.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9.5	Texte moralisateur. Absence de réelle démonstration alors qu'il y a une annonce de démonstration. Syntaxe = lourdeur, problème de construction phrastique (2 fois)
Évaluation des élèves	Un peu accrocheur	Un peu lourd, ça parle trop de la maltraitance du chien, et elle oublie tout le reste.

Pré-test, classe expérimentale
Daphné_XP_Pré-test

Ce texte est une nouvelle de Guy de Maupassant intitulée "Pierrot" et issue des "contes de la Bécasse".
De cette nouvelle nous pouvons tirer une morale déjà très souvent abordée qui est le fait que l'argent est capable de changer les personnes, de les rendre sans pitié et sans bonté d'âme. Effectivement au fur et à mesure que nous parcourons ce texte nous remarquons plusieurs sentiments : de l'amour et de l'attachement, de la fermeté, puis ensuite de la pitié et du remord. Cette nouvelle montre à quel point l'argent peut faire perdre à un homme toute son humanité et tous ses principes, car il est capable de faire prendre une mauvaise décision sur un simple coup de tête que l'on peut regretter toute sa vie. La phrase suivante en est même la preuve :
« *Il jappait, oh ! il jappait !*
Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable ; et elles se sauvèrent en courant. »
Cette phrase montre à quel point une action non réfléchie peut-être regrettée. Cette nouvelle est d'autant plus intéressante qu'elle peut permettre à un grand nombre de personnes de changer leur point de vue vis à vis de l'argent et ainsi permettre d'éviter de commettre de nombreuses atrocités de ce genre. Cette nouvelle est un texte intéressant et saisissant pouvant être lu par des jeunes comme par des personnes plus âgées. Elle montre l'importance de la vie et surtout à quel point elle peut être rapidement perdue.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Quelques expressions sont chargées émotionnellement notamment dans le 2ème paragraphe et dans la citation. La dimension affective est centrée sur la morale

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.5	Style bien maintenu tout au long de la rédaction. Texte désorganisé (au début, amorce d'une argumentation entrecoupée d'un exemple peu judicieux er reprise par la suite. Interprétation de la nouvelle avant l'interprétation.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	bon français, bonne compréhension

Daphné_XP_Post-test

Les hommes sont de nos jours capables de nombreux actes, plus abominables les uns que les autres. J'ai fait une expérience récemment. En réalité, j'ai lu un conte, "PIERROT", de Guy de Maupassant, et celui-ci a provoqué de nombreuses impressions.
C'est un texte simple de lecture, mais composé d'une morale profonde. Il suscite de la tendresse, de la compassion mais aussi de la rage et de l'incompréhension. On observe que dans ce texte, la cruauté de l'homme est mise en avant, car celui-ci est capable d'offrir de grandes souffrances à un autre être vivant, dans le but de ne pas avoir à payer et de garder son argent. Mais on ne remarque pas que le côté sans cœur de l'homme :" *Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable, et elles se sauvèrent en courant. Et, comme Rose allait plus vite, Mme Lefèvre criait : " attendez moi, Rose, attendez-moi ! " Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables.* " En effet, cette situation montre que l'homme a aussi un cœur et qu'il ne commet pas des fautes sans remords. Cependant, celui-ci réfléchit trop tard, et se reproche ses actes.
Ce conte est un bon moyen de cerner la race humaine, et encore de nos jours. Il permet au lecteur d'ouvrir ses yeux sur la réalité.
Je me porte donc garante, et vous incite à lire ce texte, qui de mon point de vue, peut vous apporter plus que vous ne le pensez !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	De nombreuses expressions chargées émotionnellement sont présentes tout au long du texte. Le lexique des émotions employé désigne le ressenti du lecteur. Des expressions comme " cerner la race humaine " ou " le côté sans coeur " montrent l'indignation de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13	Réelle implication de l'élève dans un texte bien formulé mais qui n'est ni un article ni une lettre ! C'est dommage.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Delphine_XP_Pré-test

Sujet : Article sur la nouvelle ainsi que les impressions personnelles

" *Or, le boulanger qui savait les événements, apporta, un matin, dans sa voiture un étrange petit animal tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, un vrai panache grand comme tout le reste de sa personne. Un client cherchait à s'en défaire. Mme Lefèvre trouva fort beau … « Pierrot » "*
Je vous écris pour vous confier mes impressions sur cette nouvelle de Guy de Maupassant intitulée *Pierrot*.
Dans cet extrait, on a une présentation de l'animal.
Dans notre lecture on essaye d'imaginer cette petite bête qui a l'air si mignonne, et qui est censée faire un "chien de garde".
La description de "Pierrot" est inspirée du registre comique.
De plus le lecteur s'attache vite à cet animal qui est au centre de cette nouvelle.
On a l'impression que Guy de Maupassant nous montre une image différente de la vie réelle.
On ressent également de la pitié envers ce chien qui sera délaissé.
Voilà une part de mes impressions qui montrent l'attachement à un animal que l'on peut avoir à travers cette nouvelle.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	L'élève a utilisé très peu d'expressions subjectives affectives. De plus le texte n'est pas construit, les remarques sont placées les unes à la suite des autres, ce qui n'est pas propice à l'émergence de l'émotion.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	Absence de typo. Linéarisation globale du propos mais défaillance de cette organisation à l'intérieur de l'analyse de l'extrait. Par ailleurs, mauvais choix au départ (de présenter l'extrait puis ensuite de dire le motif de cet article. Mieux vaut présenter l'objet de sa demande puis l'extrait : participe à une désorganisation.
Évaluation des élèves	Bof !	

Delphine_XP_Post-test

Chers lecteurs,
Après une longue lecture de Pierrot extrait des *Contes de La Bécasse* par Guy Maupassant, je vous fais part de mes impressions
Ainsi, il s'agit d'une passionnante et intrigante histoire que je vous conseille vivement de lire. On rentre dans une histoire originale et chaque lecteur pourrait se sentir conquis par cet animal qui nous semble être aussi attachant.
De son prénom "Pierrot" il est également représenté en tant que titre de l'histoire. De plus, tout au long du texte on se pose des questions sur certains événements, et cela fait part à notre imagination. Dans le passage "*Or le boulanger… « Pierrot* » " on annonce ce petit chien et on le décrit dans les détails. À partir de ce moment-là il devient vite le centre de l'histoire.

Enfin je vous conseille de connaître ce petit animal à travers ce texte et de vous laisser entrainer dans cette histoire si passionnante.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Le texte est construit autour des émotions suscitées par la lecture. Le texte comporte assez peu d'effets pathémiques.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.75	Texte qui manque de stratégie persuasive, trop axé sur le choix et non sur la tension du texte de Maupassant qui, me semble-t-il, est l'essence même de l'œuvre. L'absence de la cruauté réaliste présente dans " Pierrot " rend le propos un peu stérile. Quelques éléments permettent cependant d'inciter un lecteur à lire cette œuvre.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Florence_XP_Pré-test
Le 16/09/08
Demande de mise en page pour les jeunes lecteurs

Monsieur,

Je suis accablée par la nouvelle que j'ai apprise aux informations, sur l'affaire : " les abandonnés du puits". En effet, je suis accablée par les réactions de ces personnes, et j'aimerais, si cela est possible, faire part, aux jeunes lecteurs de votre journal, de mes impressions ainsi que de la gravité de la situation. Et ce pour le but, que cela ne se reproduise plus, et que les personnes qui pourront être poussées à faire cela aient d'autres solutions. Voici ma proposition :

Chers jeunes lecteurs,

Je veux aujourd'hui faire part de mes impressions sur l'affaire : " les abandonnés du puits" qui m'horripile. Je pense que plusieurs d'entre vous ont été dans le même cas que moi ; et c'est pour cela que je fais appel à vous, afin de vous mobiliser contre la maltraitance envers les animaux, en particulier ; les chiens.

Cette histoire m'a bouleversée. Comment peut-on jeter un chien dans un puits sous prétexte que son entretien nous est trop coûteux ? Il n'y a aucune réponse à cela. C'est un acte horrible. Comment peut-on le jeter, entendre un bruit sourd, puis la plainte du chien, déchirante, qui vous avertit de sa blessure, de sa douleur ainsi que son désespoir... Le chien est un petit être que l'on ne devrait pas brutaliser ainsi ; si nous ne pouvons plus nous en occuper, il y a des structures qui peuvent les accueillir, et qui leur garantissent une vie heureuse (comme la SPA...). L'argent n'est pas un problème lorsque l'on veut arriver à ses fins. Il faut parfois aussi penser au bien-être d'autrui, ici au chien, avant soi-même. J'espère que cela vous interpellera et que vous me soutiendrez dans mes idées.

Voilà Monsieur, le message dont je voudrais faire part à vos jeunes lecteurs.
En vous remerciant de votre attention, veuillez agréer, monsieur mes plus grandes salutations.
(et surtout dans l'attente de la parution de mon article !)

Cordialement F. Florence.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'élève a employé plusieurs adjectifs subjectifs affectifs et de nombreses expressions chargées émotionnellement. De plus, le lecteur peut ressentir l'indignation de l'auteur au fil du texte.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11.5	L'élève a manifestement confondu fiction et réalité… mais le barème ne prend pas en compte cela… c'est un manque. Cependant, ce devoir demeure persuasif et bien écrit.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	Excellent !

Florence_XP_Post-test

" Quand elle eût fini, il prononça. "Vous voulez votre quin ? Ce sera 4 francs. " Elle eût un sursaut ; toute sa douleur s'envola d'un coup. Quatre francs ! Vous vous en feriez mourir ! Quatre francs !

Le contexte de cette histoire est intéressant. On nous décrit une femme qui adopte un petit chien, sans grande utilité, et à qui elle semble être attachée. Cependant, quand il a fallu payer son impôt, elle s'en débarrassa en le jetant dans un trou. Cette nouvelle dénonce le fait que les gens ont beau aimer, ils sont capables du pire quand il s'agit de leur propre intérêt, on remarque donc de l'égoïsme et de l'insensibilité. À la suite de l'histoire la jeune femme est apparemment prise de remords et là encore, face au fait qu'elle doit payer pour aider ce chien, préfère le laisser dans le trou. Cette nouvelle montre que beaucoup trop de personnes abandonnent, mentent sur leurs sentiments et préfèrent laisser dans la misère ceux qui sont dans le besoin. C'est pour cela que j'aimerais que vous en parliez dans votre journal, pour que cette nouvelle nous aide à dénoncer tout cela et pour que chacun arrête de penser qu'à soi-même et aide notre prochain !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Plusieurs expressions sont chargées émotionnellement. L'implication subjective affective du scripteur semble fonctionner comme une distance critique. Les termes employés sont des traces de l'indignation de l'énonciatrice à la lecture de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.75	Volonté d'organisation mais peu cohérente en ce qui concerne le développement. Une oscillation entre la narratio et la tractatio rend le propos confus et ne permet pas la mise en place d'une réelle stratégie persuasive. L'idée de commencer par un extrait du texte : bon départ pour captiver le lecteur, qui plus est l'extrait est bien choisi révélant toute la tension de texte de Maupassant. Réel engagement éthique. Absence d'identification de la nouvelle. (on ne sait pas exactement à qui se destine cet article, jeune public ou tout public ?)
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Il argumente ses opinions; interprétation personnel; Il ne nous laisse pas assez faire notre interprétation.

Pré-test, classe expérimentale
Inès_XP_Pré-test

Nouvelle à la Ch'ti

Cette nouvelle est formidable. Elle nous vient tout droit du nord. Plus on avance sa lecture plus on change d'avis sur Mme Lefèvre. Cette histoire se passe dans une campagne, Mme Lefèvre vit seule avec sa bonne. C'est une femme très radine. C'est une aventure dynamique, puisqu'à chaque fois Mme Lefèvre tente de régler ses soucis sans argent. C'est assez drôle par moments, mais très triste parfois. Cette nouvelle plaira beaucoup aux jeunes qui ont soif d'histoires un peu noires. Tout au long de l'histoire nous hésitons sur les personnages, sans jamais se douter du résultat. Cette histoire s'adresse aussi aux personnes qui aiment et protègent les animaux.
Le personnage de Mme Lefèvre est particulièrement intéressant. Elle n'a de l'amour que pour son argent. La phrase qui caractériserait bien cette nouvelle serait la suivante :

« *Quatre francs ! vous vous en feriez mourir ! quatre francs ! » Il répondit : « vous croyez que j'vas apporter mes cordes, mes manivelles, et monter tout ça, et m'n aller là-bas avec mon garçon et m'faire mordre encore par votre maudit quin, pour l'plaisir de vous le r'donner ? Fallait pas l'jeter.* »

On voit bien dans ce passage l'importance qu'a l'argent sur le sentiment. Plutôt que de payer quatre francs, Mme Lefèvre préfère s'en aller et l'homme ne ferait ce travail qu'en échange de l'argent. La grande qualité de cette nouvelle est de montrer l'avarice que peuvent avoir les gens. En particulier à Mme Lefèvre, qui va même jusqu'à manger elle-même son bout de pain à la fin, ce passage est assez drôle. Après lecture de cette nouvelle, on peut réaliser l'importance de l'argent dans notre monde actuel. Tout s'achète, même l'amour.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques adjectifs à valeur subjective affective sont employés pour qualifier la nouvelle. Nous n'avons relevé aucune expression ou terme à charge émotive.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9	Organisation globale mais manque d'organisation interne. Les arguments sont présentés au fil de la plume sans réel enchaînement stratégique. Argument moral présent à la fin.
Évaluation des élèves	Bof !	

Inès_XP_Post-test

« *Les chiens des chasseurs et des bergers s'enfuient avec épouvante des abords de ce trou gémissant ; et, quand on se penche au-dessus, il sort de là une abominable odeur de pourriture. Des drames affreux s'y accomplissent dans l'ombre.* »
Voilà une nouvelle bien noire signée Guy de Maupassant, où personnages délurés se mêlent avec humour. Une femme bavarde décide d'avoir un chien pour protéger son jardin, mais voilà que celui-ci lui coûte de l'argent, elle décide donc de l'abandonner dans ce trou mystérieux. Prise de regret, elle décide d'aller le retrouver, y parviendra-t-elle ? Si vous aimez les humours noirs et décalés, cette nouvelle est faite pour vous. Le personnage de Mme Lefèvre est haut en couleur, son argent est plus important que ses sentiments. Une belle critique de l'Avarice de certains. Décalage assuré, à la façon Woody Allen !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	De nombreuses expressions à charge émotionnelle forte sont relevée. L'élève a utilisé quelques adjectifs subjectifs affectifs. L'enthousiasme de l'émetteur peut être ressenti par le lecteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	16.5	Des effets formule percutants, volonté d'organisation, pathos présent dans l'extrait choisi. Stratégie persuasive présente à travers la modalité interrogative, l'interpellation directe au lecteur et le mode hypothétique. Absence toutefois de péroraison. Véritable ethos de lecteur = engagement réel.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	pertinent - comparaison avec W.A.

Pré-test, classe expérimentale
Isabelle_XP_Pré-test

Lettre à un journal
Le 16/09/08

Chers lecteurs,

Je trouve que cette nouvelle de Guy de Maupassant est très intéressante et elle n'est pas très longue.
Il en existe d'autres toutes aussi courtes que celle-ci, ce qui est très incitant pour les jeunes de 15 à 18 ans de prendre goût à la lecture. Elles ont toutes une histoire différente donc une en particulière peut mieux correspondre à chaque personne différente.
Nous avons là une nouvelle "Pierrot" celle-ci parle d'un chien en particulier, en voici un petit extrait :
« *Rose, qui aimait les bêtes, apporta ses raisons et les défendit avec astuce. Donc il fut décidé qu'on aurait un chien, un tout petit chien.*
On se mit à sa recherche, mais on n'en trouvait que des grands, des avaleurs de soupe à faire frémir. »
Je vous laisse lire le texte en entier pour comprendre l'histoire.

Merci à tous et bonne lecture

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques (*pas très longue; courtes ; différente*) et axiologiques (*très intéressante*) sont employés.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7.5	Absence d'ethos / pathos = stratégie persuasive inexistante. Organisation visible typographiquement mais aucune organisation visant à mettre en relief la nouvelle de Maupassant.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Isabelle_XP_Post-test

Zaza, elle ne sait pas quoi écrire, elle est fatiguée !!! Zzzzzz…
« Vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs. » Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup. « Quatre francs ! vous vous en feriez mourir ! Quatre francs ! »

Dans ce texte on peut voir comme les gens peuvent être égoïstes, et ne s'intéressent qu'à leurs propres petits intérêts et même souvent comme c'est le cas dans le texte on peut dire "radin" car rien que pour ne pas payer 4francs elle laisse son chien dans un trou, quelque chose d'inadmissible vous me direz et bien oui !
Les gens ne pensent qu'à eux et sont sans cœur ! pauvre petite bête !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Le texte est court (ce que peut expliquer la première phrase écrite par l'élève). Nous pouvons toutefois relever plusieurs expressions subjectives affectives et chargées émotionnellement. Leur concentration dans ce texte si court nous fait choisir *le degré fort*.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	6.75	Aucune typologie propre à l'article ou à la lettre. Présence de l'extrait mais aucune présentation de la nouvelle et de son auteur. Pas de captatio ni de péroraison = organisation du propos faible juste extrait puis analyse, aucune introduction ni conclusion.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Ludivine_XP_Pré-test

Cher journal,
Je viens de lire votre livre et je trouve qu'il est plutôt intéressant. C'est une histoire très touchante qui montre que l'on peut facilement s'attacher à un animal. J'incite les jeunes à lire ce livre car il est simple et il est facile de compréhension. Pour les jeunes qui n'aiment pas lire, je trouve que c'est un bon début.
Dans ce texte il y a un passage qui montre qu'elle regrette d'avoir jeté son quin dans la marnière. *"Il jappait ; il jappait encore, il avait jappé toute la nuit. Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants. Il répondit avec toutes les inflexions tendres de sa voix de chien. Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort."* (page trois). Les qualités que je trouve dans cet extrait c'est qu'au début de l'histoire elle ne voulait pas de chien et une fois qu'elle l'a eu, elle s'est un peu attachée. Mais le fait de payer un peu plus aux impôts, elle voulut le donner à quelqu'un mais ne trouva personne. Du coup elle le jeta dans la marnière mais le regretta énormément. L'intérêt que je lui trouve c'est que malgré qu'elle l'ait jeté, elle fit tous les efforts possibles pour le récupérer. Même à payer 4 francs alors qu'elle n'a pas beaucoup d'argent.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques (intéressant ; simple ; facile de compréhension) et axiologiques (bon). Quelques expressions chargées émotionnellement sont présentes dans la citation. Les mots liés aux émotions se rapportent aux émotions des personnages. L'adjectif subjectif affectif *très touchante* utilisé au début du texte pour qualifier la nouvelle, nous fait choisir le *degré moyen*. Nous pouvons considérer, en quelque sorte, que les précisions sur les émotions des personnages viennent expliquer en quoi la nouvelle est si touchante.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7.75	Absence de clarté dans l'organisation du propos. Pas de typologie, ni formule à la fin ni de péroraison. Quelques lourdeurs et erreurs de syntaxe. La délimitation de l'extrait n'est pas entièrement marquée typographiquement (pas de guillemets à la fin) Les arguments internes ne sont pas organisés.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Trop scolaire

Ludivine_XP_Post-test

Cher journal,

Je vous écris, car je viens de lire votre nouvelle, et je la trouve particulièrement touchante. De plus je trouve qu'elle est racontée d'une simplicité fascinante. Durant ma lecture, j'ai choisi trois petites lignes qui m'ont vraiment plu et qui montrent que les plus forts sont tout le temps ceux qui gagnent. Ils ne laissent aucune chance. Mon passage se situe quelques lignes avant la fin. Le voici :" *Rose cria : "Pierrot ! "et Pierrot jappa ! jappa. Alors on se mit à jeter la nourriture ; mais chaque fois, elles distinguaient parfaitement une bousculade terrible, puis les cris plaintifs de Pierrot mordu par son compagnon, qui mangeait tout, étant le plus fort.* "
Ce passage montre vraiment la différence qui existe aujourd'hui entre les plus forts et les plus faibles. Puis ce passage montre aussi que Rose et la patronne sont vraiment attachées à ce chien. Surtout Rose, qui en partant, a une petite larme dans le coin de l'œil.
Pour conclure je dirai que cette histoire est touchante, pleine d'émotion, et ils veulent nous faire passer un message, celui du plus fort.

Ludivine H.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Plusieurs adjectif subjectifs affectifs sont employés. Nous pouvons relever des expressions chargées émotionnellement tout au long du texte. La répétion de l'adjectif affectif *touchante* en début et fin de texte pour qualifier la nouvelle est une trace de l'organisation du texte autour du ressenti de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13.75	Volonté d'organisation. Présence extrait identifié. Dimension pathétique également. Tractatio un peu légère, manque d'engagement éthique, aurait mérité d'être plus développé. Quelques répétitions.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Pas intéressant ça donne pas envie de lire le livre et encore moins de publier un article

Pré-test, classe expérimentale
Mathilde_XP_Pré-test

Je vous écris pour vous faire part de mes impressions sur un livre que j'ai récemment lu afin d'essayer de donner envie de le lire aux autres lecteurs, car il en vaut vraiment la peine. C'est un livre de Guy de Maupassant, "Pierrot". Je sais qu'en voyant que l'auteur est Guy de Maupassant on se dit tout de suite que l'histoire est ennuyante et incompréhensible, mais c'est totalement faux. C'est une histoire triste et émouvante qui est à la portée de tous. L'auteur parle d'une certaine Mme Lefèvre, une femme veuve, qui nous est présentée comme quelqu'un d'hautain et de prétentieux. Rose, sa servante, est dévouée pour elle. Un jour, à la suite d'un vol, Mme Lefèvre se laisse convaincre de prendre un chien pour protéger sa maison : Pierrot. Cet animal change la vie de Mme Lefèvre et de Rose, elles s'attachent à lui. Mais il lui coûte trop cher et elle doit s'en séparer. "*Alors Rose qui pleurait, l'embrassa, puis le lança dans le trou ; et elles se penchèrent toutes deux, l'oreille tendue. Elles entendirent d'abord un bruit sourd ; puis la plainte aiguë, déchirante, d'une bête blessée.*" C'est un passage émouvant, où l'on se rend compte à quel point Mme Lefèvre et Rose tenaient à leur chien.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Plusieurs adjectifs subjectifs affectifs sont employés. Nous n'avons pas relevé d'expression chargée émotionnellement mais le passage narratif résumant l'histoire montre comment se construit l'émotion au fil de la lecture de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.75	Développer davantage l'analyse de l'extrait, manque péroraison. Extrait bien choisi, révélateur et représentatif de la nouvelle de Maupassant. Absence d'organisation typographique permettant une clarté visuelle. Aucune typologie propre à la lettre ou à l'article. Présence d'une narratio mais aucune argumentation n'a lieu après l'insertion de l'extrait.
Évaluation des élèves	Bof !	

Mathilde_XP_Post-test

Bonjour,

Suite à la lecture de la nouvelle Pierrot de Guy de Maupassant, je me permets de vous écrire pour vous faire part de mes impressions. J'ai trouvé ce texte très touchant. J'ai été choquée par l'attitude de Mme Lefèvre envers ce pauvre chien : elle a refusé de dépenser un sou pour lui et l'a donc jeté dans un puits, elle l'a abandonné. Rose, la servante de Mme Lefèvre, a été plus attentionnée avec le chien mais n'a pas osé s'opposer à la décision de sa gouvernante. Mais le passage le plus choquant pour moi a été celui où le narrateur nous raconte ce qui se passe dans le puits ("*Ils se guettent, …, le dévore vivant.* "). Je trouve horrible le sort qui est réservé à ces chiens, le fait qu'ils meurent de faim et qu'ils se dévorent vivants entre eux. Ce texte nous montre que les gens sont capables de commettre des actes horribles pour garder leur argent. Pour finir, j'ajouterai que cette nouvelle est très facile à lire et très courte : je vous conseille donc de la lire !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'implication subjective affective du scripteur est évidente. De nombreuses expressions sont chargées émotionnellement et plusieurs adjectifs subjectifs affectifs sont employés. Seule la phrase finale introduit des considérations évaluatives.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.5	La typologie de la lettre est incomplète. Les impressions de lecture s'appuient sur la citation mais ceci demeure superficiel. Le devoir progresse par accumulation cependant plus que par logique. C'est tout de même un travail très satisfaisant !
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	touchant

Pré-test, classe expérimentale
Maude_XP_Pré-test

Bonjour cher journal,
Je vous adresse un courrier pour vous parler de cette nouvelle. Ce texte est plein de rebondissements en ce qui concerne Rose et Mme Lefèvre. Les deux femmes sont désespérées devant cette situation. Le regret d'avoir mis Pierrot à la marnière les ronge. Leur peine est sans égale Elles s'en veulent mais l'argent est trop précieux pour elle. Que les personnes leur demandent de l'argent pour leur rendre un service les surprend au plus haut point. Je pense que les jeunes devraient lire cette nouvelle très intéressante car ça leur prouverait que l'amour n'est pas qu'une question d'argent. Les deux femmes sont en un certain sens égoïstes par rapport à Pierrot. Le passage court et représentatif de cette nouvelle est : « *il n'y en avait pas ; Pierrot serait seul. Alors Rose qui pleurait, l'embrassa, puis le lança dans le trou ; et elles se penchèrent toutes deux, l'oreille tendue* ». Cela prouve que les deux femmes se sont véritablement attachées à Pierrot et que l'avenir de cet animal les préoccupe.
Je vous remercie d'avoir pris la peine de lire mon courrier.
Je vous adresse mes salutations respectueuses.

Une élève de première X

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques expressions désignent les émotions des personnages mais nous ne percevons pas d'engagement subjectif affectif du scripteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	Problème de références, ce qui obscurcit le propos et le rend peu convaincant. Ne participe pas à la stratégie de persuasion.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Maude_XP_Post-test

Cher journal,
La nouvelle s'intitulant "Pierrot" est pleine d'émotion. Tout d'abord, on peut observer un personnage principal très rude de part son caractère. C'est une femme qui a un rapport avec l'argent très particulier. C'est-à-dire que tout est beaucoup trop cher à ses yeux. Mais dans ce texte on découvre que l'argent a peu d'importance comparativement à l'amour que l'on peut avoir pour un chien. Contrairement à des apparences très dures que peut avoir cette femme on voit une dose de sensibilité. C'est pour cela que cette nouvelle est très intéressante et nous apporte des émotions fortes. Cette femme qui se nomme Mme Lefèvre est comblée de remord, devant le drame qu'elle a commis. On a la sensation de désespoir notamment avec ce passage : "*Elles entendirent d'abord un bruit sourd… la tête levée vers l'ouverture*." Ceci nous montre toute la souffrance ressentie par cet animal innocent qui ne demande qu'à vivre et ne fait de mal à personne. Cette nouvelle nous livre une morale, celle de réfléchir plus longuement avant de prendre une décision trop hâtive. Merci de votre attention.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'engagement subjectif affectif du scripteur se développe au cours du texte. Nous pouvons relever plusieurs expressions chargées émotionnellement et rendant compte du ressenti de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.25	Organisation globale, manque d'alinéas (obscurcit le propos) + la frontière entre la description de la nouvelle et l'argumentation permettant le déploiement de l'ethos de lecteur n'est pas nette. Ethos de lecteur : dommage, aucune présence du " je " mais omniprésence du " on " puis passage à un " nous " = général au collectif qui n'englobe pas directement le destinateur. Ethos tout de même présent à travers l'engagement, le positionnement indirect. Dommage, aucune présence du " je " mais omniprésence du " on " puis passage à un " nous " = général au collectif qui n'englobe pas directement le destinataire. Ethos tout de même présent à travers l'engagement, le positionnement indirect.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Ophélie_XP_Pré-test

"*« Vous voulez votre quin ? ce sera quatre francs. »*
Elle eut un sursaut, toute sa douleur s'envola du coup.
« Quatre francs ! Vous vous en feriez mourir ! quatre francs ! »"
Une dame de campagne qui se fait dérober et qui ne veut plus que cela se reproduise voudrait un chien, mais elle ne veut pas payer... Comment se fait-ce ? Elle le trouve finalement mais elle se rend compte qu'elle ne le veut plus ! Alors elle le jette ; mais finalement elle l'aimait bien son quin mais pour le récupérer et il faut payer, comme nous le montre l'extrait.
Est-ce que l'argent est plus important que la vie ? Cette nouvelle montre que pour certaines personnes l'argent est plus important que l'amour, ou la vie, mais est-ce bien normal ? Elle nous montre également la détresse et tristesse. C'est une nouvelle très touchante, et très intéressante à lire car elle nous montre deux côtés : d'un côté cette femme qui ne veut pas payer et de l'autre une femme qui a du cœur et qui se dit que ce n'est peut être que de l'argent.
C'est une nouvelle très touchante et très attachante...

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques expressions et adjectifs subjectifs affectifs montrent l'investissement subjectif du scripteur. Toutefois, les répétitions de plusieurs de ces termes nous font choisir le degré *moyen* et non le degré *fort*, qui ne nous parait pas ici justifié par rapport aux critères que nous avons retenus.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8.5	Début : bonne stratégie persuasive, effet percutant pour le lecteur + présence citation OK. Cependant, aucune identification de la nouvelle. Formulations lourdes, trop de répétitions. Pas vraiment d'organisation générale du propos. Stratégie = questionne le lecteur.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Ophélie_XP_Post-test

" Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort. Elle courut chez le puisatier chargé de l'extraction de la marne, et elle lui raconta son cas. L'homme écoutait sans rien dire. Quand elle eut fini, il prononça : « vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs. » Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup. "
Voici quelques lignes de la nouvelle de Guy de Maupassant, *Pierrot*, extrait des *Contes de la Bécasse*. Nous savons tous que les animaux de compagnie sont attachants, alors est-il normal d'après vous, de laisser un chien mourir, et seulement à cause d'argent ? Cette nouvelle est simple et les personnages sont tous différents. Elle nous montre l'impact de l'amour pour les animaux, mais tout en contrebalançant le rôle de l'argent. Pour vous l'argent est-il plus important que votre animal de compagnie ? Si vous voulez connaitre l'histoire de Pierrot, je vous conseille donc de lire cette nouvelle. Elle a une portée importante sur les gens avares, ou en tout cas, les gens qui jugent ce qui leur semble nécessaire de payer et les choses qui ne sont pas importantes pour elle, c'est ce qui est intéressant dans cette nouvelle.

Ophélie L.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Les adjectifs évaluatifs sont majoritaires (*normal ; simple ; important ; nécessaire*). Quelques expressions sont chargées émotionnellement, ce qui nous fait choisir le degré *moyen*.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11.5	Beaucoup de critères posent problème dans ce devoir mais le fait d'interpeler directement le lecteur rend le texte dynamique et contribue à rendre le devoir efficace.
Évaluation des élèves	Un peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Paola_XP_Pré-test

Cher journal,
Si je vous écris cette lettre c'est pour vous parler de la nouvelle de Guy de Maupassant, « Pierrot ».
Je l'ai trouvée intéressante, elle montre l'attachement que l'on peut éprouver pour un animal.
Je pense que l'histoire de cette femme au fort caractère, radine et peu enthousiaste à l'idée d'avoir un chien et qui finit par s'attacher à l'animal, pourrait plaire aux adolescents.
L'on peut très bien voir les sentiments de la propriétaire du chien à ce passage du texte," *Mme Lefèvre approuva, toute joyeuse ; et les voilà reparties, avec un gros morceau de pain beurré. Elles le coupèrent par bouchées qu'elles lançaient l'une après l'autre, parlant tour à tour à Pierrot*."
L'on voit que par attachement, l'on est prêt à faire des choses que l'on ne ferait pas d'habitude.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des adjectifs évaluatifs sont employés au cours du texte (*intéressante ; fort caractère ; radine ; peu enthousiaste*) mais nous ne relevons pas d'expressions montrant l'investissement subjectif affectif du scripteur. L'interprétation du scénario émotionnel est confuse.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	5.5	Manque de construction d'ensemble, enchaînement des idées sans réelle cohérence. Pas d'engagement et peu de stratégie persuasive. Absence de pathos.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	accrocheur par rapport au portrait de la maitresse.

Paola_XP_Post-test

Cher journal,

Suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant, je vous écris pour vous faire part de mon opinion sur ce texte, qui je pense pourrait être très bénéfique pour les jeunes.

Ce texte nous montre qu'un animal, un chien justement n'est pas un jouet, un objet. Que même si au départ elle prend ce chien pour monter la garde elle finit par s'y attacher. Le thème de la pingrerie y est aussi abordé. Cette vieille femme est tellement pingre qu'elle préfère laisser mourir son chien plutôt que donner quatre francs. Ce geste la conduit au début à des remords.

De plus cette nouvelle est facilement compréhensible, dans un langage simple. Le passage "*Elles furent saisies de remord, d'épouvante, d'une peur folle […]. Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables*." permet de montrer que suite à un acte malveillant notre conscience, nos remords, nos regrets sont toujours là. C'est une bonne morale. Merci de votre attention.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques expressions participent à la pathémisation du texte et laissent percevoir l'investissement subjectif affectif du scripteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10	Un devoir " résumé " et moralisateur qui présente une typologie incomplète. Les lourdeurs sont palpables. Un travail très moyen.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Pauline_XP_Pré-test

Après la lecture de la nouvelle de Guy Maupassant "PIERROT" des contes de la Bécasse, j'ai à la fois ressenti de la peine et de l'amour pour ce petit chien prénommé "Pierrot". Chers lecteurs, en effet, au début de cette nouvelle vous pourrez constater que le chien est considéré comme "un garde de maison" pour ses propriétaires. Mais au fil du temps des liens d'affection, de joie et de respect vont se tisser. Cette nouvelle représente bien l'aspect moral et humain d'une personne car elle montre que l'on peut avoir une première idée négative et péjorative en l'occurrence ici pour un animal. Puis après avoir appris à faire connaissance et à connaître ses habitudes, on peut changer son jugement.

"*Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort*."
D'après cet extrait l'erreur est humaine. On peut constater que la propriétaire du chien a des remords et qu'elle veut réparer ses erreurs.
J'ai trouvé que cette nouvelle était une belle preuve d'amour envers un animal de compagnie et que l'erreur est humaine. Il faut donc savoir apprendre à pardonner.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Le texte comporte des expressions désignant des ressentis émotionnels de la lectrice-énonciatrice et des personnages. Nous pouvons aussi relever des expressions à charge émotionnelle propices à attirer l'adhésion du lecteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9	Organisation : pas de réelle organisation d'ensemble. Texte écrit au fur et à mesure, la construction n'est pas réfléchie. Le pathos n'est pas mis en valeur bien que l'on perçoive un engagement. Il manque des mots " forts " pouvant inciter à lire cette œuvre. Les thèmes de l'abandon, maltraitance ne sont pas abordés. L'extrait n'est pas révélateur de la dichotomie propre au texte de Maupassant et qui en fait sa richesse, sa densité.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	un lien confus entre le début et la fin

Pauline_XP_Post-test

Cher lecteur,

Après avoir lu le texte de Guy Maupassant "Pierrot", j'ai été choquée par la décision et le geste, qui est à mes yeux violent, de ces deux femmes. Mais il faut préciser qu'à cette époque la vie quotidienne était rude et il fallait tant bien que mal lutter pour survivre. Cependant ce chien, elles l'ont accueilli et accepté dans leur demeure donc j'estime qu'elles avaient le devoir d'en prendre soin et de le nourrir. D'après ces quelques lignes : *Alors Rose, qui pleurait… …la tête levée vers l'ouverture*. Ces lignes montrent qu'elles ont dû abandonner leur chien à contre cœur. Elles s'étaient attachées à ce chien, elles ressentaient de la peine. Je trouve que ce geste les a rendues malheureuses puisque les jours suivants, elles sont venues voir si le chien était toujours en vie. Donc finalement ce texte est une bonne leçon sur les principes fondamentaux de la vie. C'est-à-dire que toute décision ne doit pas être prise à la légère sous peine d'être déçu ou bien d'en subir les conséquences.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Dès le début de son texte, l'énonciatrice affirme son indignation quant au geste des deux personnages. Des expressions chargées émotionnellement sont employées. L'énonciatrice se montre touchée par les sentiments des personnages.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.25	Devoir moralisateur qui relève plus du billet d'humeur que d'une argumentation persuasive. La citation est mal exploitée et la typologie n'est pas respectée.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Perrine_XP_Pré-test

Adoptez "Pierrot" !

"Pierrot" est une nouvelle de Guy de Maupassant, tirée des *Contes de la bécasse*.
Après un vol commis à la ferme de Mme Lefèvre, de nouvelles précautions devraient être prises. " *Un fermier d'à côté leur offrit un conseil : « vous devriez avoir un chien »* ". Après ces paroles, tout s'enchaine. Au long de cette histoire vous vivrez plusieurs périodes de la vie de Pierrot qui en voit de toutes les couleurs.
Malgré que la vie soit chère à cette époque, la paysanne et sa brave servante Rose s'en sortent à merveille pour prendre soin de leur bête. Elles commencent même à s'y attacher. " *Mme Lefèvre, cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer…*" Après avoir appris que les impôts pour cet animal étaient de huit francs, ce fut un changement radical d'état d'esprit.
Cette nouvelle déborde de surprises et de rebondissements. Pierrot vous attend à présent.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Quelques expressions montrent la surprise, l'enthousiasme de l'énonciatrice. Le lexique des émotions désigne le ressenti des personnages et non celui de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12	Présence stratégie (impératif) Bien. Organisation : une bonne base mais il manque certains développements qui auraient permis une meilleure stratégie persuasive. Ethos : manque de dév sur l'essentiel de la nouvelle, la tension entre l'amour et l'argent n'est pas concrètement exprimée. Seul impératif début du texte participe à la création de cet ethos. Fin du texte : Péroraison amorcée mais trop brève, devrait davantage être développée pour convaincre définitivement le lecteur. Pour cela, avoir recours à du pathos pour finir de toucher le lecteur = stratégie de persuasion.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Pas d'interprétation personnel du texte; suspense; bien résumé

Perrine_XP_Post-test

Côté lecture

Cette nouvelle que je voudrais vous faire partager, chers lecteurs, s'appelle "*Pierrot*", écrite par Guy de Maupassant, tirée des *Contes de la Bécasse*. Une histoire *émouvante* entre une paysanne est un petit quin*. Suite à l'adoption, Mme se rendit compte que l'impôt lui coûtera huit francs, la paysanne abandonna donc Pierrot dans "le cimetière aux chiens condamnés". Mais suite à cela des remords furent ressentis par celle-ci. « *Elles entendirent d'abord un bruit sourd ; puis la plainte aiguë, déchirante d'une bête blessée, puis une succession de petits cris de douleur, puis des appels désespérés, des supplications de chien qui implorait la tête levée vers l'ouverture* ». Dans ce passage du texte, nous ressentons une grande détresse de la part de Pierrot qui appelle au secours. Automatiquement nous voudrions aider malgré que ce quin soit "immonde". Cette bête attachante a plu à Mme Lefèvre qui va se décarcasser pour l'aider jusqu'au bout.
Un vocabulaire simple qui nous plonge directement dans l'histoire. Aussi bien pour les grands que pour les petits, vous adopterez tous Pierrot.

9 06 2009, P.P.
*petit chien

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des expressions chargées émotionnellement sont présentes dans le texte, principalement dans la citation. Les émotions de la lectrice-énonciatrice semblent se confondre avec celles des personnages.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14	Devoir correct et équilibré: la typologie est respectée, le propos progresse bien, la citation est bien choisie et exploitée.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Ça donne plus envie de lire l'histoire car elle nous en dit trop, donne trop de détails.

Pré-test, classe expérimentale
Sandrine_XP_Pré-test

Lycée X
Grenoble

le Journal
3 rue Nicolas Gauthier
38580 A.

Cher Journal

Je vous écris dans le but de réussir à inciter les lecteurs de mon âge à lire une nouvelle prénommée "Pierrot" de Guy de Maupassant.
C'est une nouvelle qui m'a beaucoup plu, très simple à comprendre, dans laquelle certaines morales peuvent ressortir.
Elle contient des circonstances dans lesquelles chaque individu peut être amené à se retrouver. Certains passages de la nouvelle permettent de nous faire réfléchir, de se souvenir et peut-être même nous amener à se remettre en question comme exemple je cite : " *Elles furent saisies de remords, d'épouvantes, d'une peur folle et inexplicable. Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à la mort.* " Phrases qui ne se suivent pas dans la nouvelle mais qui nous rapportent à même point : le remord ce qui nous amène à la conclusion qui est de réfléchir à deux fois avant d'entreprendre quelque chose, mesurer toujours le pour du contre avant d'agir.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Quelques expressions chargées émotionnellement sont employées dans la citation choisie. L'investissement affectif de l'énonciatrice ne se fait pas ressentir dans l'ensemble du texte. L'émotion morale est introduite à la fin du texte mais le discours reste intellectualisé.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13.75	Volonté d'organisation, clarté du propos, excepté à la fin (quelques erreurs syntaxiques), captatio Ok mais absence de péroraison. Ethos de lecteur, accentuation sur l'aspect moral du texte de Maupassant. Cependant, absence de narratio qui a pour but de susciter l'intérêt du lecteur.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	aucun détail; assez bonne argumentation; interprétation personnelle

Sandrine_XP_Post-test

[*Elles furent saisies de remords… Attendez-moi* !".]
C'est à travers ces lignes que l'on peut constater les regrets et remords de deux femmes à la suite d'un de leurs faits "celui de se débarrass[er] d'un pauvre chien innocent de manière horrible. " C'est un texte émouvant qui amène à réfléchir plutôt deux fois qu'une. C'est un texte qui dénonce quelque part l'égoïsme, ces deux femmes voulant éloigner les voleurs de la ville ont prit un chien, mais se rendant compte de l'argent qu'il leur faisait dépenser, sans scrupule sur le moment, elles s'en sont débarrassées. Elles n'ont donc pensé qu'à elles et qu'à leur bien. Ce texte a plusieurs intérêts, il permet de montrer qu'il vaut mieux réfléchir, avant d'agir, et que suivant certains choix que l'on prend les conséquences peuvent être lourdes à supporter. Il montre également l'importance d'avoir des responsabilités, et de les assumer.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'approche de la dimension morale du texte oriente le résumé. La narration est colorée d'une visée argumentative qui montre aussi l'indignation ressentie par l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8.75	Absence typologie lettre ou article. L'organisation d'ensemble n'est pas claire. Aucun alinéa ne vient scander le propos. Une alternance entre narratio et tractatio ne permet pas de percevoir la logique.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Séverine_XP_Pré-test

Madame, Monsieur
Je vous écris cette lettre pour vous faire part de mes impressions sur la nouvelle qu'a écrite le très célèbre Guy de Maupassant "Pierrot". Ce texte raconte l'abandon d'un chien qui se nomme Pierrot. J'ai été très touchée par ce texte car je n'accepte pas qu'on puisse abandonner des animaux. La maîtresse de ce chien Mme Lefèvre n'a guère à faire de ce chien. Il est tout juste bon à garder sa maison car elle vient de se faire voler. Ce qui est tragique c'est que comme le chien ne remplit pas son rôle de gardien elles l'abandonnent puis par la suite Mme Lefèvre éprouve des remords. Ma démarche auprès de votre journal consiste à inciter les jeunes lecteurs à lire cette nouvelle car l'abandon d'animaux est fréquent de nos jours. Je vous remercie d'avance.
Séverine
Analyse : ligne 48
" Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt, et quand on lui réclama huit francs pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement. " […]

Cette nouvelle montre le lien financier qui unit Mme Lefèvre à son chien.
Cela est vrai dans la réalité un animal c'est une dépense en plus. Mais pourquoi les gens prennent des animaux alors ? Tout d'abord je pense qu'un animal a besoin comme tout être d'affection, d'attention etc... Or, dans ce texte les remords qu'a Mme Lefèvre sont des sentiments. Ce texte nous montre que l'abandon d'animaux est grave et qu'il faut bien être conscient de ce que l'on fait.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	La narration du texte est orientée vers la dénonciation du comportement des deux personnages. Deux adjectifs subjectifs affectifs désignent les émotions de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11.75	Texte désorganisé, signature au milieu du texte. Citation = aspect trop scolaire, volonté de respecter les consignes au point d'en oublier une fondamentale : " écrire à un journal ". " Ma démarche… " = explicitation de la démarche idée intéressante mais amenée trop brutalement, sans finesse argumentative.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Séverine_XP_Post-test

Mes chers lecteurs,

Suite à la lecture de la nouvelle de Guy de Maupassant "Pierrot", je souhaiterais vous faire part de mes impressions. En effet cette nouvelle, nous fait débattre sur un fait réel "L'abandon des animaux domestiques". Cette nouvelle nous conte l'histoire d'un chien destiné malgré lui à une fin tragique. Au fil du texte nous découvrons peu à peu ce sentiment de culpabilité de cette femme, Mme Lefèvre qui pour huit francs d'impôt décide d'abandonner Pierrot « *Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable […]. Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables*. » Mme Lefèvre regretta son geste et en vain essaya de racheter sa faute. Cette nouvelle incite le lecteur à prendre conscience de l'abandon, je vous conseille de la lire avec attention. Bonne lecture à tous !

Séverine

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des expressions chargées émotionnellement sont employées dans le texte et dans la citation choisie. Toutefois l'engagement émotionnel de l'énonciatrice est peu perceptible, ce qui nous fait choisir le degré *moyen*.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13	Typo respectée. Problème d'organisation, manque d'alinéa permettant plus de visibilité. Une organisation se dessine mais ne semble pas être cependant maîtrisée.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Suzie_XP_Pré-test

La nouvelle de Guy de Maupassant " Pierrot", je la décrirai comme originale. Oui, originale, c'est le mot. Elle est intéressante, courte, mais très prenante à la fois. Je conseille vivement aux jeunes qui n'aiment pas particulièrement lire, de se réconcilier avec la lecture grâce à cette nouvelle. Lorsque j'ai commencé à la lire, je me suis tout de suite mise dedans, petit à petit j'étais vraiment prise dans le contexte de la nouvelle, puis je voulais connaître de plus en plus la fin, savoir comment elle allait se finir.
" *Et elles s'épouvantaient pour l'avenir. Comment dormir tranquille maintenant ! Un fermier d'à côté leur offrit ce conseil : " vous devriez avoir un chien*". Pourquoi un chien ? Que va-t-il se passer avec celui-ci ? Comment la nouvelle va-t-elle se terminer ? Et qu'en est-il de ce fameux chien qui était là, à la base pour résoudre un problème ? ! Pour les réponses, je vous laisse lire cette excellente nouvelle, puis... Vous m'en donnerez des nouvelles ! ! Pour ma part, j'ai adoré !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques (*intéressante ; courte*), axiologiques (*originale ; excellente*), et subjectifs affectif (*prenante*) qualifient la nouvelle. Nous notons une forte implication de la première personne et le récit d'une expérience de lecture personnelle. L'énonciatrice cherche à partager son enthousiasme pour inciter le lecteur à lire la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13.5	Récit d'une expérience de lecteur malheureusement peu développé mais qui contribue à convaincre le lecteur de lire "Pierrot". Le lecteur est interpelé directement, on lui met l'eau à la bouche, c'est une stratégie qui me semble efficace.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	

Suzie_XP_Post-test

" *Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt, et quand on lui réclama huit francs, - huit francs, madame ! - pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement.* " Un passage très significatif relevé de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant. L'histoire d'une femme qui prend sous son aile un petit chien, qui s'y attache, arrive même à l'aimer, mais le délaisse et pense à l'abandonner pour ne pas avoir à payer d'impôt. Perdu entre un sentiment de compassion, de sympathie et en même temps de dégoût à l'égard de cette femme de campagne, très proche de ses sous qui veut tout, et rien en même temps. Une nouvelle pleine de surprises, de rebondissements, attachante, vite lue, et distrayante à souhait ! "Pierrot", une nouvelle sur ce petit chien, "un étrange animal tout jaune, sans pattes, avec un corps de crocodile" qui ne nous laisse pas indifférent. Une nouvelle à lire, pour ne pas dire dévorer… !.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	De nombreuses expressions susceptibles de toucher le lecteur sont employées ainsi que deux adjectifs subjectifs affectifs pour qualifier le texte.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9.5	Problèmes dans la construction des phrases, il manque des présentatifs, parfois même le sujet de la phrase. Absence typologie lettre ou article. Peu d'argumentation. Quelques idées de stratégie persuasive, notamment à la fin. Pas de réelle organisation d'ensemble, aucun alinéa. L'absence de sujet en plein cœur du texte ne permet pas d'éclaircir le propos. Aucuns connecteurs. Cependant tentative de péroraison grâce à une formule journalistique accrocheuse.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Valérie_XP_Pré-test

Cher journal,

Après avoir lu cette nouvelle de Guy de Maupassant, je vais pouvoir vous faire part de mes impressions.

C'est une nouvelle que j'ai trouvée assez simple à lire. Le vocabulaire n'est pas très complexe, les phrases pas spécialement très longues.

C'est une sorte de nouvelle qui à mon avis pourrait correspondre parfaitement à des jeunes. En effet, tout le long, l'auteur nous décrit très bien chaque détail ce qui nous plonge dans cette histoire. Le fait qu'un chien soit impliqué dans la nouvelle peut aussi intéresser les jeunes lecteurs.

Voici un passage court de la nouvelle :
" Elle s'endormit de nouveau et se trouva sur une grande route, une route interminable qu'elle suivait. Tout à coup au milieu du chemin, elle aperçut un panier, un grand panier de fermier, abandonné ; et ce panier lui faisait peur. "

L'intérêt que j'ai trouvé à cet extrait est la description. Juste grâce à ses trois lignes, nous pouvons, nous lecteurs nous faire une image de la situation. On comprend aussi très bien qu'elle rêve grâce au premier verbe " s'endormit".

En espérant que ma lettre soit suivie d'un article dans votre journal. Je pense sincèrement que cette nouvelle de Guy de Maupassant serait intéressante pour les jeunes lecteurs.

Merci de bien vouloir me faire parvenir une réponse.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Les adjectifs employés pour qualifier la nouvelle appartiennent à la classe des adjectifs évaluatifs non axiologiques (*assez simple ; pas très complexe ; pas spécialement très longues*) Nous ne relevons pas d'expression susceptible de susciter l'émotion du lecteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10.5	La typologie est incomplète et le style est parfois mal adapté. La citation est mal exploitée et les lourdeurs causées par l'exercice sont nombreuses. Le travail est cohérent mais ne progresse guère en ce qui concerne la stratégie.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Valérie_XP_Post-test

Monsieur le directeur du journal Grenoble,

À la suite de ma lecture de « Pierrot », une nouvelle de Guy de Maupassant, je tiens à vous faire part de mes impressions.

Il y a un passage qui m'a particulièrement attirée, et touchée à la fois. L'auteur a utilisé beaucoup d'adjectifs forts, avec un rythme rapide qui transmet des émotions au lecteur. Il s'agit du passage de la description de ces animaux au fond du puits "Quand une bête agonise depuis dix à douze jours dans le fond, […] le plus fort mange le plus faible, le dévore vivant."

C'est une description très précise, on s'imagine ces pauvres bêtes agonisant. On sent une compassion de la part des lecteurs, on aimerait changer les choses.

Selon moi, tous les textes donnent un message au lecteur, Les auteurs veulent faire passer une morale, ou bien faire réagir. C'est pour cela que la lecture correspond à tout le monde. Que l'on soit jeune ou âgé, des textes peuvent nous faire changer, réagir, nous apprendre des choses de la vie. J'incite donc, les jeunes à lire d'avantage, car cela peut leur apprendre des choses sur les difficultés qu'ils pourront rencontrer dans leur vie future.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des expressions participent à l'expression de l'émotion de pitié ressentie par l'élève. Toutefois, l'auteur reste dans le commentaire du texte et la distance introduite réduit la portée affective de ces expressions.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	16.5	Devoir qui témoigne d'une excellente stratégie. La note maximale n'est pas atteinte parce qu'il manque des éléments essentiels à la composition d'une lettre.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Vanessa_XP_Pré-test

Pierrot de Guy de Maupassant, est une nouvelle facile à lire et qui parle du destin tragique d'un petit chien nommé Pierrot. C'est une histoire bouleversante mais qui mérite d'être lue avec attention. En effet, l'auteur à travers cette histoire soulève une morale. Je vous ai choisi un court passage représentatif :
« " *Quatre francs ! C'est de l'argent, Madame".*
Puis elle ajouta : et si on lui jetait à manger, à ce pauvre quin, pour qu'il ne meure pas comme ça ? ». Je trouve personnellement que c'est une histoire intéressante car elle soulève le problème du choix, doit-on sacrifier le peu d'argent qui reste pour sauver un chien que l'on aime ou l'inverse, le laisser mourir ? Une question qui mérite réflexion, à vous de vous faire votre propre idée, en la lisant !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques (*facile* à lire ; *représentatif*) et un adjectif évaluatif axiologique (*intéressante*) sont employés. Les adjectifs subjectifs affectifs *tragique* et *bouleversante* renvoient à l'émotion suscitée par la lecture de la nouvelle. Par contre, le choix de l'adjectif *intéressant* produit une rupture dans la construction de l'émotion.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9.5	Devoir d'une grande brièveté, qui ne respecte pas de typologie particulière… pourtant, le texte progresse, la citation est exploitée et le devoir donne envie de lire la nouvelle, car l'auteur semble impliqué.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Vanessa_XP_Post-test

Chers lecteurs,

J'aimerais faire part de mes impressions après la lecture bouleversante de *Pierrot* qui est une nouvelle de Guy de Maupassant. C'est l'histoire d'un petit chien au triste destin qui se fait adopter par une femme pécuniaire.

Et n'ayant pas le cœur sur la main elle décide de l'abandonner dans un trou et de le laisser mourir faute d'argent.

Je voudrais souligner qu'au fil du texte nous ne perdons pas espoir pour ce petit chien qui peut être sauvé. Cependant l'espoir est vain et nous pouvons comprendre et je cite :
" Ils se guettent, se suivent, hésitent, anxieux. Mais la faim les presse : ils s'attaquent, luttent longtemps, acharnés ; et le plus fort mange le plus faible, le dévore vivant. " Ainsi les « plus forts mangent les plus faibles » et madame Lefèvre était la plus forte et j'ai un sentiment d'injustice et de pitié pour ces hommes et femmes qui usent de leurs pouvoirs. Pour cela j'invite vivement les jeunes lecteurs à lire ce texte.

V.R.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'adjectif *petit* employé à deux reprises pour qualifier le chien montre le sentiment de pitié que peut ressentir le lecteur de la nouvelle. De nombreuses expressions propices à susciter l'émotion du lecteur introduisent le sentiment d'indignation manifesté par l'énonciateur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13.75	Texte ayant recours au pathos = stratégie persuasive. Tentative d'organisation du propos, mais qui demeure incertaine. Quelques effets de formules venant rendre le texte percutant.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe expérimentale
Violaine_XP_Pré-test

- Au journal -

Je vous fais part de mon impression au fil du texte et je voudrais inciter de jeunes lecteurs à le lire.

Dans les Contes de la Bécasse de Maupassant intitulée Pierrot.

Bonjour, je voudrais pouvoir aujourd'hui vous parler de mon avis sur cette nouvelle. Elle n'est pas très longue, facile à lire et tous les mots compliqués sont expliqués. Elle est remplie de sentiments très différents.

Pour commencer on situe l'histoire, une famille pas très pauvre, mais pas riche non plus. Deux femmes qui décident pour des raisons de vol de prendre un chien. Elles apprennent toutes deux à aimer ce chien qui est pourtant bien différent, je trouve cette moralité très intéressante. Mais l'argent prend vite le dessus. On peut alors comprendre qu'elles sont près de leur argent et qu'elles iraient jusqu'à laisser mourir cette pauvre bête pour 8 francs ! Ce texte est pour moi très intéressant car on peut voir de différentes façons une même personne et que pour des biens matériels, certains seraient prêts à tout, la morale est donc très bien choisie pour notre époque.

Je tiens aussi à extraire une petite phrase qui résume parfaitement tout cela :
[…] « *Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de son temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot. Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt et quand on lui réclama huit francs, huit francs madame ! pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement* » […]

Merci d'avoir pris soin de lire mon article et j'espère que cet avant-goût vous donnera envie d'en savoir plus.
T. Violaine

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Des adjectif évaluatifs non axiologiques (*longue, facile à lire ; compliqués ; pas très pauvre, mais pas riche non plus ; différent*) et axiologiques (*très intéressante ; très intéressant*) sont employés.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10	Une double situation d'écriture : une lettre au journal qui contient un article. L'idée est très bonne, cependant, aucune des deux formes n'est totalement aboutie. Le fond est riche, mais la syntaxe est à revoir.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Violaine_XP_Post-test

C'est un texte de Guy de Maupassant, il fait partie des contes de la Bécasse, c'est une histoire plutôt originale et opposée par les sentiments et l'argent. C'est une nouvelle.

La première vue que l'on peut avoir de ce texte est une personnalité basée sur l'argent et la sécurité. Ces deux femmes veulent un chien pour se sentir en sécurité, mais veulent le laisser s'échapper pour qu'il puisse manger... Elles ont besoin de son aide, mais ne veulent payer aucun frais à cause de lui. Elles préfèrent même s'en débarrasser en le jetant dans un puits plutôt que de donner 8 francs.

Mais on peut aussi apercevoir des sentiments, de la sympathie, de la tendresse. "*elle s'était accoutumée à cette bête, Elle arrivait même à l'aimer […], des bouchées de pain trempées*". Un sentiment humain se crée mais toujours dépassé par l'argent, le bien matériel. Après avoir jeté Pierrot dans le puits, elles viennent sans arrêt lui rendre visite et lui donner à manger, car au lieu de le sortir de là, pour cause, l'homme leur demande de l'argent, elles préfèrent venir lui donner au puits, c'est un moyen pour elles d'avoir la conscience tranquille…

"Elle courut chez le puisatier chargé de l'extraction de la marne, elle lui raconta son cas. Il l'écoutait sans rien dire. Quand elle eut fini, il prononça : « Vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs ». Elle eut un sursaut, toute sa douleur s'envola d'un coup".

Dans ce court extrait, la première idée qui y ressort est la culpabilité quand elle dit qu'elle se promet. Elle a de la peine pour lui quand elle va chercher l'homme, elle se rend compte de son erreur. Mais dès qu'il annonce le prix tout disparait. Elle est sans pitié.

L'argent leur parait plus important que la vie. Mais l'argent ne fait pas le bonheur.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Le discours est centré sur les émotions des personnages. Un adjectif axiologique évaluatif (*plutôt originale*) est employé. Assez peu d'expressions subjectives propices à susciter l'émotion du lecteur sont employées.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	6	Ce devoir n'est ni une lettre, ni un article, mais bien un résumé de la nouvelle avec quelques ébauches d'analyse. La rédaction est à reprendre.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	bonne argumentation (point fort, point faible); bon résumé du texte; interprétation personnelle développée

Pré-test, classe expérimentale
Zoé_XP_Pré-test

Très cher journal,

J'ai récemment lu une nouvelle de Guy de Maupassant que j'ai trouvée excellente et je voudrais donc faire partager ce livre aux lecteurs de mon âge.
"…*Tout le reste du temps, elle sert de cimetière aux chiens condamnés ; et souvent, quand on passe auprès de l'orifice, des hurlements plaintifs, des aboiement furieux ou désespérés, des appels lamentables montent jusqu'à vous*.[…]"
Voici un extrait marquant de cette nouvelle, qui est pour moi très représentatif du texte en général. Cet extrait fait ressentir au lecteur toute la détresse que peut avoir un chien dans une situation que l'on ne ferait pas vivre à un Homme, il permet de montrer l'égoïsme de l'Homme : "quelque chose" est trop cher ou trop encombrant, l'Homme le jette immédiatement même si cette "chose" est un être vivant. On peut également remarquer à travers ce texte, que ce que l'on faisait autrefois et qui pouvait scandaliser, se fait toujours aujourd'hui (l'abandon d'animaux de compagnie).
Je conseille donc, aux jeunes lecteurs de mon âge ou autre, de lire cette nouvelle qui fait passer un message très important sur la société d'autrefois et celle de notre temps.

En espérant que les lecteurs apprécieront cette nouvelle intitulée "PIERROT" de l'auteur Guy de Maupassant.
Merci au journal de me laisser m'exprimer, et bonne lecture !

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des adjectifs évaluatifs axiologiques sont employés (*excellente ; très représentatif ; très important*) et un adjectif subjectif affectif. Des expressions qui expriment un engagement subjectif et peuvent susciter une émotion chez le lecteur sont employées.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	15.5	Devoir construit, qui laisse une place réelle aux impressions de lecture et exploite la citation. Quelques légers manques freinent la note : la typologie et des petites lacunes dans la rédaction.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Zoé_XP_Post-test

Cher journal,
Dans votre rubrique "À vous les lecteurs" j'aimerais vous parler d'une nouvelle que j'ai récemment lue et qui m'a profondément touchée. Cette nouvelle s'appelle PIERROT d'un auteur connu de tous, Guy de Maupassant. Ce texte parle d'un chien nommé Pierrot qu'une certaine Mme Lefèvre "achète" dans l'urgence et qui s'en débarrasse tout aussi vite.
Un passage de ce texte est très marquant, il se situe vers la fin : Mme Lefebvre se sent coupable de s'être débarrassée de son chien d'une manière si cruelle et voudrait le récupérer. Elle fait donc appel à un professionnel pour qu'il l'aide, avec son matériel, à aller le chercher. Mais celui-ci réclame 4 francs, c'est une somme pour Mme Lefèvre qui refuse immédiatement.
Dans ce petit paragraphe, on voit que l'homme est cruel au point de laisser un être vivant à l'agonie, pour ne pas dépenser trop d'argent…
Qu'auriez-vous fait ? Payer ou le laisser mourir ? Lisez ce texte et donnez-moi vos impressions, j'aimerais savoir ce que vous pensez de cette situation.

J'attends vos réponses avec impatience.
Une fidèle lectrice du journal "Tout vogue".

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Trois adjectifs subjectifs affectifs sont employés. Ils renvoient à la pitié que le lecteur peut ressentir à l'égard de Pierrot et à l'indignation à l'égard des hommes. Quelques expressions à forte implication subjective qui peuvent susciter l'émotion du lecteur sont employées.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12.5	Des marques de pathos. Bien pour les questions rhétoriques. Stratégie lecteur, point de suspension donne à réfléchir. Péroraison OK, pathétique grâce aux questions rhétoriques.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	ridicule

Annexes 5.2. Les pré- et post-tests de la classe témoin

Anita_T_Pré-test

Ce texte est une très belle histoire, pleine de doutes, mais aussi pleine d'amour.
Au fil que l'histoire avance on s'en imprègne et on a envie de savoir ce qui va se passer par la suite. Car plus l'on avance dans le texte et plus l'histoire devient intéressante, elle change et évolue. Je la conseille aux jeunes lecteurs de mon âge car elle nous montre un côté représentatif de la vie.
L. 46 « *Elle arrivait même à l'aimer [...] Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt et quand on lui réclama huit francs [...] Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrasserait de Pierrot* »
Dans ces lignes on voit que Mme Lefèvre, malgré son attachement envers l'animal décide de ne pas le garder étant donné son prix. Mais par la suite l'histoire devient intéressante et pleine de rebondissements qui nous montre bien les intérêts, les vraies valeurs et l'importance que l'on apporte à quelqu'un ou quelque chose qui nous tient à cœur.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des expressions susceptibles de produire un effet de pathémisation sont employées, notamment au début du texte. L'énonciatrice partage ses émotions avec son lecteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7	Nous ne sommes ni dans la lettre, ni dans l'article. Les impressions de lecture sont vagues et stéréotypées, la citation est mal exploitée et la rédaction est à reprendre (travail non fluide)
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Anita_T_Post-test

Suite à la lecture de cette nouvelle "Pierrot" extrait des *Contes de la Bécasse* de l'auteur Guy de Maupassant, nous pouvons voir une histoire touchante entre un étrange petit animal et une personne dénommée Mme Lefèvre.

Cette nouvelle, montre le lien qui peut se créer, un lien touchant et triste à la fois. Au fil de la lecture, on s'imprègne du texte, ce qui nous donne envie de connaître la suite de l'histoire. Facile à lire, compréhensible, à la portée de tous, je le recommande fortement aux jeunes car il est très intéressant de part les sentiments qu'on ressent et du défilement de l'histoire.

Notamment avec le passage " *Elles revinrent le soir, puis le lendemain […] On avait précipité un autre chien ; un gros !*" Où l'on ressent l'attachement de la maîtresse envers son animal. Qui revient à plusieurs reprises pour le nourrir, ces sentiments sont une qualité de la nouvelle. L'intérêt de celle-ci est de nous montrer qu'il est difficile parfois de se séparer d'un être étrange mais surtout attachant à notre grand étonnement.

A. Anita
03 06 2009

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève aborde la question des émotions des personnages. Mis à part l'expression " un étrange petit animal " qui peut susciter la curiosité du lecteur, nous ne relevons aucune expression à effet pathémique. L'adjectif *touchant* employé à deux reprises et l'adjectif *triste* sont des adjectifs subjectifs affectifs mais leur effet de pathémisation est réduit dans le contexte car ils désignent les sentiments des personnages. Toutefois, nous relevons qu'un lien semble s'établir entre les émotions de ces personnages et de l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8,25	Manque global d'argument éthique. Présence d'une organisation, cependant oscillation entre argument éthique et pratique. Absence de péroraison. Manque typologie initiale (d'ouverture)
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Il n'y a pas assez de rebondissement.

Pré-test, classe témoin
Betty_T_Pré-test

Betty G.
56, rue Jean et Suzanne V.
38100 Grenoble

Le 18/09/08, Grenoble

Le petit journal de Guy.
13, rue de Napoléon.
75 00 Paris.

Chers lecteurs,

Je viens de lire une nouvelle assez courte de Guy de Maupassant, cette nouvelle figure dans un recueil appelé Contes de la Bécasse. " Pierrot ", c'est l'histoire d'un jeune chien moche qui est pris par une veuve Mme Lefèvre à la campagne, celle-ci s'était fait voler ses oignons et avait donc besoin d'un chien de garde. Mais un peu avare la dame ne voulait pas donner un sou. Et comme Pierrot n'aboyait jamais elle refusait de le garder plus longtemps et le nourrir pour rien, c'est donc aidée de sa servante Rose qu'elle emmena le chien pour le jeter au fond d'un puits. Et c'est là à sa chute dans le puits que Pierrot aboya enfin. Prise de remord la dame alla tous les jours donner à manger au chien afin qu'il ne meurt pas. Mais un jour il y eut un autre chien dans le trou, Mme Lefèvre décida donc de ressortir le chien, l'extracteur voulait pour cela 4 francs, trouvant que c'était trop cher elle laissa le chien livré à son propre sort.

Cette nouvelle très courte et très bien écrite dénonce la cruauté que peuvent avoir les gens avec les animaux. On voit aussi ici les causes de ces abandons ici l'argent, comme nous le montre cette phrase :
"*Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt, et quand on lui réclama huit francs - huit francs, madame ! - pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement. Il fut immédiatement décidé que l'on se débarrasserait de Pierrot.* "
Je vous conseille donc de lire cette nouvelle extrêmement touchante et peut-être pouvez-vous vous aussi devenir un protecteur de ces animaux.
Betty

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Nous relevons quelques expressions à effet de pathémisation. Nous pouvons aussi noter l'orientation affective de la narration. Le lexique des émotions s'applique aux personnages. L'énonciatrice annonce seulement à la fin de son texte son propre ressenti.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,5	Confusion : écrire une lettre aux lecteurs ! Je retiens la typologie de la lettre, mais avec un style peu adapté. Beaucoup de confusion dans la compréhension du sujet. La progression est bonne, la citation joue son rôle d'illustration. La syntaxe est hasardeuse.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Betty_T_Post-test

3/06/09
Guy de Maupassant, PIERROT, contes de la Bécasse

"Pierrot", extrait de Contes de la Bécasse, est une nouvelle écrite par Guy de Maupassant.

On retrouve deux personnages principaux Mme Lefèvre et Rose sa servante qui un jour décident de prendre un chien pour protéger leur maison des voleurs. Un boulanger leur donne Pierrot un petit chien, mais très vite l'entretien coûte trop cher et elles décident d'abandonner le chien à une mort certaine.

Cette nouvelle, "Pierrot", bien que triste nous révèle la cruauté de certaines personnes, et nous montre jusqu'où l'avarice peut conduire.
« … *huit francs Madame ! - Pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement. Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrassait de Pierrot.* »
Ce court texte nous apprend en quelques phrases la réalité, dure, de l'époque.
"Pierrot" est composé de petites phrases courtes tout au long de l'histoire et est donc très facile à lire.
Je vous conseille de lire cette nouvelle car tout d'abord elle est très courte et permet aux personnes n'aimant pas lire du tout de se faire une idée sur la vie du 19ème siècle et de plus ce texte est vraiment touchant pour ceux qui sont de fervents défenseurs des animaux, et aux autres aussi cela peut apporter un peu de compassion.
Personnellement je pense qu'une véritable morale même peut-être plus d'une se cache sous ce texte. Peut-être en lisant "Pierrot" pourriez-vous les trouver et en tirer une bonne leçon.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Plusieurs adjectifs évaluatifs non axiologiques (*court ; courtes ; très facile ; très courte*) et axiologiques (*fervents ; véritable*) sont employés. Très peu d'effets de pathémisation sont constatés. Notons une intellectualisation du propos : *" ce court texte nous apprend ", " personnellement je pense ".*

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12	Volonté d'organisation, présence de deux arguments, l'un éthique, l'autre pratique. Le pathos manque un peu lorsqu'il s'agit de développer brièvement l'argument éthique. Quelques erreurs syntaxiques. Absence typologie.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	Excellent. Nom des personnages, résumé complet, elle parle bien de la structure du texte

Pré-test, classe témoin
Cathy_T_Pré-test

Cher lecteur,

Après avoir lu la nouvelle de Guy de Maupassant "Pierrot" extrait des "Contes de la Bécasse" j'aimerais vous faire la part de mes impressions.

D'une part, cette nouvelle m'a beaucoup plu. C'est un texte très compréhensible, facile à lire et pas trop descriptif, il est très prenant et pas très long. Il est très bien adapté pour les jeunes pour qui la lecture n'est pas trop leur fort.

"Mme Lefèvre cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot. " Au fil de la lecture on s'attache au personnage notamment au chien, "Pierrot".

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Plusieurs adjectifs évaluatifs sont employés (*très compréhensible ; facile à lire ; pas trop descriptif ; pas très long ; bien adapté*). L'énonciatrice ne fait pas part de ses émotions.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	6	Devoir trop bref (5 lignes sans la citation) qui ne progresse pas, tout est seulement ébauché. C'est dommage, la syntaxe est maladroite.
Évaluation des élèves	Bof !	

Cathy_T_Post-test

Cher lecteur,

La nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant, est un texte très facile. Il est simple à comprendre. Il raconte l'histoire d'un petit chien "Pierrot" qui est adopté par une dame Mme Lefèvre. Malheureusement, Pierrot n'aura pas la chance de connaitre longtemps le bonheur. Ce texte raconte une histoire triste, mais il fait passer beaucoup d'émotions, de compassion grâce à l'amour qu'ont les personnages pour le chien. On arrive même à s'attacher à l'innocent Pierrot. *"Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort."* Cette nouvelle peut être lue par tout le monde. Elle se lit rapidement. Cette histoire montre le désintéressement que peuvent avoir certaines personnes sur les animaux, et les traitements qu'on leur donne. Lorsqu'on décide d'avoir un animal, il ne faut pas oublier que cela n'est pas gratuit. On ne doit pas se débarrasser d'un chien comme dans le texte. Mais on ressent ; après la lecture, des remords des personnages, ils ne sont pas indifférents à leur crime.

C'est une histoire assez triste, mais grâce aux émotions que l'on ressent, il est agréable de le lire au moins une fois.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Plusieurs adjectifs subjectifs affectifs et plusieurs expressions à effet pathémique sont employés. L'élève soulève à la fin de son texte le paradoxe d'une *histoire triste* qui est *agréable* à lire.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14	Un devoir simple mais efficace qui satisfait l'essentiel des critères retenus. Quelques maladresses cependant plafonnent la note (typologie, syntaxe, citation peu exploitée).
Évaluation des élèves	Très accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Célia_T_Pré-test

B. Célia
76 av. du Vercors
38240 M.

"Le journal infos"
10 rues des oiseaux
38640 Grenoble

Monsieur, Madame,

Je me viens à vous écrire cette lettre aujourd'hui, pour vous faire part de mes impressions concernant la nouvelle "Pierrot" (des Contes de la Bécasse) de Guy de Maupassant. En effet, ce conte me semble intéressant étant donné son contenu. Concernant la description tout au long du texte, je peux dire qu'elle est montrée de manière très précise. Cependant, parfois cela est de trop comme le montre "*cachent une âme de brute prétentieuse sous des dehors comiques et chamarrés*". Les lecteurs, souvent de public jeune pourraient s'en lasser et ainsi abandonner la lecture au bout d'un certain temps.
Enfin, bien sûr ce texte ne montre pas que des remarques négatives. Prenons exemple du passage "*Or, le boulanger, qui savait les événements, apporta, un matin, dans sa voiture, un étrange petit animal tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, un vrai panache, grand comme tout le reste de sa personne.*"
Ce passage nous montre effectivement une longue description mais nous laisse entrainer dans une touche de suspense concernant ce petit animal.

Je vous remercie monsieur, madame d'avoir pu écouter mes impressions pour cette nouvelle

B. Célia

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Plusieurs adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques (*intéressant ; de manière très précise ; remarques négatives*) et non axiologiques (*une longue description*) sont employés. L'énonciatrice n'aborde pas le domaine des émotions.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10,5	La forme est engageante, mais la syntaxe vient miner le devoir. Le devoir progresse mais ne retient pas les axes essentiels de la nouvelle. Encore un travail moralisateur sur les jeunes et la lecture.
Évaluation des élèves	Bof !	

Célia_T_Post-test

Lors de ma lecture de cette nouvelle "Pierrot", Contes de la Bécasse, de Guy de Maupassant, je fus de suite rentrée dans l'histoire. En effet, dans le passage "*Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable… Attendez-moi, Rose, attendez-moi !*", celui-ci nous montre une accumulation d'actions. Ce court extrait donne particulièrement envie de poursuivre la lecture. Il nous dévoile ce qui se passe tout en laissant du suspens. La lecture n'étant pas difficile, la compréhension de l'histoire s'avère beaucoup plus facile pour le public visé par ce genre de nouvelles. De plus, des éléments peuvent paraître comiques, ce qui rend un développement non lassant et beaucoup plus instruisant pour le lecteur.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Plusieurs adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques (*pas difficile ; beaucoup plus facile ; instruisant*) sont employés. Deux adjectifs (*comique* et *non lassant*) ont une valeur affective: ils renvoient à un ressenti de l'émetteur. Toutefois, le contexte ne permet pas d'attribuer à ces termes une valeur pathémique. Au début du texte, l'élève fait part de son ressenti puis s'oriente vers l'intérêt et la compréhension de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	5,5	Le texte n'est pas cité dans son intégralité, ce qui est une erreur sur le plan de la stratégie. Le devoir est très bref, ne respecte aucune typologie, la citation est mal utilisée et le pathos demeure le grand absent…
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Pas compris

Pré-test, classe témoin
Christelle_T_Pré-test

Mlle B. Christelle
4 rue Paul
38600 F.

Journal pour Ado
43 rue des Fontaines
38 000 Grenoble

Grenoble le 18 09 2000

Chers lecteurs,

J'ai lu le livre "Pierrot" de Guy de Guy de Maupassant extrait des "Contes de la Bécasse". Au début je pensais que je n'allais pas accrocher et en fait on se plonge facilement dedans. Des fois, c'est vrai que les livres quand on les voit ne nous parle pas trop.

Dans le passage "*Comme elles possédaient devant l'habitation, un étroit jardin, elles cultivaient quelques légumes. Or, une nuit, on lui vola une douzaine d'oignons.* " C'est à ce moment que j'ai commencé à comprendre qu'il allait se passer quelque chose. Même si c'est vrai que le titre nous parle pas trop, au fil du texte on le comprend.

Nous les jeunes, on n'aime pas trop lire. Mais quand on est "pris dedans" on veut toujours savoir la suite. Pour lire, il faut prendre un livre qui nous parle.

Pour finir, incitez-vous à lire en commençant par des petits livres et ensuite augmentez de plus en plus.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Un adjectif subjectif non axiologiques (*petits*) est employé à la fin du texte, un autre (*étroit*) est présent dans la citation. Nous n'avons retenu aucune expression d'émotion ou susceptible de pathémisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8	Le style est inadapté au destinataire, le texte est mal rédigé, la citation mal utilisée. Un discours moralisateur sur les jeunes et la lecture. Heureusement la typologie rapporte des points.
Évaluation des élèves	Bof !	Manque de logique : " oignons " et " Pierrot " ?

Christelle_T_Post-test

Melle B. Christelle
41 rue Natan
38100 Grenoble

Journal « Les Jeunes »
33 rue des Champs Elysées
75000 Paris

Echirolles, le 3 06 2009

Monsieur le directeur,

Je me permets de vous écrire à propos d'un texte que j'ai lu qui s'intitule "Pierrot" de Guy de Maupassant des Contes de la Bécasse.
J'ai trouvé ce texte bien écrit. C'est un texte facile à lire et à comprendre. Moi qui ne lit pas beaucoup et qui n'aime pas, je m'y suis bien intéressée. En le voyant, on a l'impression qu'il est long mais en fait pas du tout. De plus, on y trouve beaucoup de passages représentatifs comme « *Or, le boulanger, qui savait les événements, apporta, un matin, dans sa voiture, un étrange petit animal tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, un vrai panache, grand comme tout le reste de sa personne*. » Ce passage est rempli d'imagination et d'une description pas comme toutes les autres. On y trouve un chien bizarre.

Quand on a un animal de compagnie, on peut trouver l'histoire triste.

J'ai trouvé ce passage très bien fait et qui reprend bien le titre. Dans ce texte on a plein de passages comme celui-ci. C'est un passage "marrant" à lire.

C'est pour tout cela que j'incite les jeunes à lire ce texte et à me permettre de vous envoyer cette lettre en espérant la voir publiée dans votre journal.

Veuillez agréer mes sincères salutations les plus distinguées.

B.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	De nombreux adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques (*bien écrit ; facile à lire et à comprendre ;on a l'impression qu'il est long ; beaucoup de passages représentatifs ;ce passage très bien fait*) qualifient le texte de la nouvelle. Nous relevons les adjectifs *triste* et *marrant* pour désigner la nouvelle. Ces deux adjectifs ont une valeur subjective affective mais leur emploi pour qualifier la nouvelle montre qu'il n'y a pas de cohérence dans le discours sur l'émotion suscitée par la nouvelle..

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12,5	Organisation OK. Cependant manque d'explication dans l'argumentation ce qui ne permet l'entière adhésion du lecteur. Manque également la narratio ce qui entraîne un flou dans l'argumentation. Plusieurs arguments sont présentés mais non développés suffisamment.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Clarisse_T_Pré-test

E. Clarisse
13 rues des Oygaliades
38 100 Grenoble
04-76-23-65-79

Journal "Lecture"
18 chemins du paradis
04-76-01-10-08

A Grenoble, le 18 09 2008

Je vous écris afin de vous faire part de mes impressions à propos du conte de Guy de Maupassant : "Pierrot".
Moi qui suis une jeune adolescente de 17 ans et, comme beaucoup de jeunes de mon âge la lecture n'est pas mon point fort... Or, celle-ci m'a touchée.
Pour moi l'abandon ou la souffrance des animaux est une honte et je conseille aux jeunes de lire ce texte pour leur montrer que contrairement à ce que tous les jeunes croient, les lectures ne sont pas toutes "nulles" ou "chiantes". Voilà un passage qui m'a tout particulièrement attirée : "*Alors Rose qui pleurait, l'embrassait, puis le lança dans le trou ; […]. Elles entendirent d'abord un bruit sourd ; puis la plainte aiguë déchirante, d'une bête blessée, puis une succession de petits cris de douleur, puis des appels désespérés, des supplications de chien qui implorait, la tête levée vers l'ouverture.* "

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'énonciatrice fait part des émotions que le texte lui a suscitées. Des adjectifs subjectifs axiologiques de registre familier (adaptation au destinataire ?) sont employés ("*nulles*" ; " *chiantes* "). La citation présente plusieurs expressions émouvantes.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12,5	La typologie est plutôt bien respectée, mais le style est inadapté au destinataire. Pourtant, la stratégie adoptée est efficace même si la citation n'est pas exploitée.
Évaluation des élèves	Bof !	Le passage que Clarisse nous a donné, nous a pas accrochés.

Clarisse_T_Post-test

Récemment j'ai lu une nouvelle : Pierrot, et je voulais vous faire part de mes impressions afin d'inciter les jeunes de mon âge à la lire. C'est une histoire mélangeant l'amour et la cruauté que l'on peut qu'avoir envers un animal. Tout d'abord "lire" c'est se projeter dans la peau d'un personnage afin de ressentir et de comprendre mieux ce qu'il vit comme quand "*elles entendirent d'abord un bruit sourd ; puis la plainte aiguë, déchirante, d'une bête blessée, puis une succession de petits cris de douleurs, puis des appels désespérés, des supplications de chien qui implorait, la tête levée vers l'ouverture. Alors que "Rose [pleurait], l'embrassa, puis le lança dans le trou…*" Nous pouvons comprendre que c'est à contre cœur qu'elles font du mal à leur chien car elles n'ont pas assez de sous pour pouvoir l'assumer. Cette histoire peut nous faire cogiter sur ce que nous faisons tous les jours, elle est très facile à lire et je la conseille pour les jeunes préférant les lectures faciles, simples et tout de même intéressantes…

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Les termes susceptibles de susciter une émotion chez le lecteur sont employés dans la citation du texte. Cette citation est la même que dans le texte produit en début d'année mais les propos de l'élèves pour l'introduire ne sont plus centrés sur le pathétique du texte, ce qui réduit la portée de ces expressions dans le texte de fin d'année. De plus, nous n'avons relevé que des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques pour qualifier la lecture (*lectures faciles, simples et tout de même intéressantes*) à la fin de la production. Le propos sur l'émotion est ainsi intellectualisé.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	Un devoir équilibré : fond et forme sont perfectibles et présentent des lacunes mais l'essentiel des consignes est respecté.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Corine_T_Pré-test

Bonjour Monsieur, Madame,
Je vous écris cet article pour que vous le publiez dans votre journal dedans vous y trouverez mes impressions concernant la nouvelle de Guy de Maupassant "Pierrot" et pourquoi les jeunes devraient la lire.

Cette nouvelle est à la fois triste et heureuse, elle évoque l'amitié entre un chien et sa maîtresse. Il est très éprouvant car il montre à la fois la gentillesse et aussi le fait qu'un chien est une responsabilité et une importante somme d'argent. Les jeunes devraient le lire car ça leur ferait prendre conscience de la responsabilité qu'entraine un chien et que si on est pas capable de s'en occuper, il ne vaut mieux pas en acheter.
Voici un passage du texte "*Il jappait ; il jappait encore, il avait jappé toute la nuit. Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants. Il répondit avec toutes les inflexions tendres de sa voix de chien*" J'ai choisi ce passage car il est très émouvant, il rappelle à quel point la maîtresse de ce chien est triste de l'avoir abandonné et souhaiterait le récupérer car elle s'y était beaucoup attachée.

En vous remerciant par avance de bien vouloir prendre en compte le contenu de cette lettre.
Avec mes salutations les plus distinguées.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Des adjectifs subjectifs affectifs sont employés pour qualifier la nouvelle. Quelques expressions dans la citation peuvent susciter l'émotion du lecteur.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	12,5	La syntaxe est problématique. Bien que peu stratégique, ce devoir a su jouer sur le pathos de la nouvelle et témoigne d'impressions de lecture.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Corinne_T_Post-test

Monsieur le directeur ;
Après avoir lu "Pierrot" de Guy de Maupassant j'aimerais que vous publiiez dans votre journal cet article.
Je trouve que ce texte raconte une histoire vraie. Beaucoup de personnes veulent un chien mais au bout de quelques temps en ont marre et veulent s'en débarrasser, de n'importe quelle manière possible. Beaucoup de jeunes devraient s'y intéresser et le lire car il est à la fois instructif est révélateur de vérité. Ce texte relate et raconte ce que beaucoup font. Un passage du texte m'a interpellée : "*Au petit jour, elle se leva, presque folle, et courut à la marnière. Il jappait ; il jappait encore, il avait jappé toute la nuit. Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants.* " Ce passage m'a beaucoup interpelée car beaucoup de gens sont dans cette situation. Après avoir abandonné leur chien, ils font tout pour les récupérer mais parfois en vain car il est trop tard comme dans cette nouvelle. Beaucoup aussi refusent de dépenser trop d'argent pour un chien, ils se disent que cela n'en vaut pas la peine.
Merci d'avance.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Dans l'expression *histoire vraie*, l'adjectif a une valeur évaluative axiologique car il signifie dans ce contexte *réaliste*. Peu d'expression propice à toucher le lecteur, nous classons donc le texte dans la catégorie du degré faible. L'élève n'aborde pas la question des émotions. La nouvelle est pour elle *instructive*.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9	Il n'y a pas de généralisation de la portée de cette nouvelle et l'élève en reste au cas particulier, celui du chien. La typologie est lacunaire et le style adapté au destinataire. La citation est mal exploitée.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Doriane_T_Pré-test

Fait à Grenoble le 18/09/08 dans le Journal "Le lendemain"

Récemment, j'ai eu l'occasion de lire un récit "Pierrot" écrit par Guy de Maupassant. Cette histoire parle d'une veuve, Mme Lefèvre et de sa servante Rose qui vivaient ensemble dans une maison de campagne. Un soir, on leur vola une douzaine de légumes. Pour éviter que cela se reproduise, elles décidèrent de prendre un petit chien. Mais celles-ci n'avaient pas beaucoup d'argent, ce qui leur posa problème pour garder Pierrot par la suite...
Mes impressions vis à vis de cette histoire sont positives. Je trouve qu'il y a beaucoup de "rebondissements", de mystère. Au fil de l'histoire, Mme Lefèvre s'attache à Pierrot alors qu'au début, pour elle, c'était un simple petit chien de garde, ce qui fut difficile de s'en débarrasser, à cause du manque d'argent...
Je vous incite vivement à le lire si vous aimez les histoires d'animaux, de chien en particulier et de choix difficiles à faire contre sa volonté... Pour ma part, j'ai trouvé ce récit émouvant...
Un passage du récit montre le début de leur affinité entre le chien et la veuve « *Mme Lefèvre trouva fort beau ce roquet immonde, qui ne coutait rien. Rose embrassa puis demanda comment on le nommait. Le Boulanger répondit : "Pierrot"* », c'est à partir de ce moment que tout débuta.
Cette nouvelle peut être lue par tout le monde, elle est facile de lecture et très intéressante alors n'hésitez pas...

Une jeune lectrice, Doriane.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève aborde la question de son ressenti à la lecture du texte. Nous relevons deux adjectifs subjectifs affectifs pour qualifier le texte de Maupassant et deux adjectifs évaluatifs non axiologiques (*facile de lecture et très intéressante*). L'adjectif *petit* qualifiant le chien est employé à deux reprises mais le contexte ne nous permet pas de lui accorder une valeur hypocoristique.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,5	De lourdes erreurs de syntaxe, une typologie partiellement respectée et une stratégie qui ne s'appuie guère sur les ressources de la nouvelle font de ce devoir un travail très moyen.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Doriane_T_Post-test

Bonjour, je suis étudiante au Lycée X. En cours de français, avec ma classe, nous avions lu un texte qui se nomme *Pierrot* dont l'auteur est Guy de Maupassant.

J'ai beaucoup apprécié ce texte car il est émouvant. L'histoire parle d'une femme, Mme Lefèvre et d'une de ces demi- paysannes qui se sont prises de sentiments pour un petit chien, Pierrot. Celui-ci au départ, étant acheté uniquement pour être un chien de garde, Mme Lefèvre n'ayant pas beaucoup de moyens pour le nourrir, ne peut le garder et là commence une histoire d'affection entre le chien et sa maîtresse. Un des passages de ce texte m'a plu car il annonce des complications par la suite tout en nous disant les petites attentions de Mme Lefèvre envers Pierrot. "*Mme Lefèvre cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, dés bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot. Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt... huit francs, madame !* "

Je vous conseille vivement de lire cette nouvelle Pierrot des "contes de la Bécasse" car tout d'abord, cette histoire n'est pas très longue pour ceux qui ne seraient pas fans de la lecture, ensuite car durant toute la lecture, on se pose des questions sur la suite des événements et enfin car la fin de cette nouvelle peut en surprendre plus d'un.

N'hésitez pas, vous ne serez pas déçu.

Merci de votre attention.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	La nouvelle est qualifiée par un adjectif subjectif affectif (émouvant) en début de texte et l'histoire par un adjectif subjectif évaluatif non axiologique (*n'est pas très longue*). Ces marques de la subjectivité n'ont pas d'effet pathémique. L'énonciatrice informe que le texte est émouvant avant de le résumer brièvement en orientant la narration vers cette dimension.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13	La forme (lettre ou article) n'est pas respectée et le travail présente de nombreuses lourdeurs ainsi qu'un style parfois relâché. Pourtant, la stratégie développée est très persuasive et la citation bien utilisée.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Elisa_T_Pré-test
Elisa F.
Lycée X
38000 G.

M. Dupond, le directeur
Le Dauphiné Libéré
38360 N.

objet : opinion sur une nouvelle.

Monsieur le directeur,

Je me présente Elisa F., élève de 1ère au lycée X.

Je vous écris cette lettre pour vous donner mon opinion sur la nouvelle de Maupassant "Pierrot". Aussi, j'espérais que cela donnerait envie aux jeunes de mon âge de lire cette nouvelle.

En effet, l'histoire de ces deux femmes Mme Lefèvre et Rose sa gouvernante est plutôt drôle au début. Elles ont peur à cause d'un vol d'oignons et veulent un petit chien pour les protéger. Mais, au fil de leur histoire, leur catégorie sociale prend le dessus et elles se voient obligées d'abandonner ce chien qu'elles aimaient pourtant. On comprend par cette nouvelle que la pauvreté est un fléau, et que même les gens bien peuvent faire de mauvaises choses pour sauver le peu qu'il leur reste.

De plus, on ressent à travers le texte, l'implication de Maupassant, il est toujours présent. Il a écrit cette nouvelle d'un point de vue omniscient ce qui lui fait faire partie de l'histoire. Et il donne son opinion et fait quelques explications.

Dans cette nouvelle, il y a un passage qui m'a particulièrement plu : "*Il jappait", (p3 §n°1) […] "jusqu'à sa mort"*. Dans ce passage on ressent plusieurs émotions. D'abord celle du chien qui souffre, qui a faim et qui veut retourner avec sa maîtresse. Puis celle de Mme Lefèvre qui veut récupérer son petit chien qu'elle aime tant. On voit à travers ce court passage que les gens bien, lorsqu'ils ont fait quelque chose de mal, ils le regrettent et essayent de revenir en arrière.

Je vous remercie, Monsieur, d'avoir pris le temps de lire cette lettre.

J'espère sincèrement que cela incitera les jeunes à lire "Pierrot" qui est une nouvelle passionnante.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Deux adjectifs subjectifs affectifs qualifient la nouvelle. Quelques expressions pouvant avoir un effet de pathémisation sont employées mais sont localisées dans le second paragraphe. L'émotion ne se déroule pas sur la longueur du texte. L'énonciatrice rend à la fois compte de ses émotions et de celles des personnages.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14,5	Devoir complet qui met en place une bonne stratégie… seul manque : la citation n'est pas donnée dans son intégralité, ce qui est problématique pour le destinataire de la lettre… dommage.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Elisa_T_Post-test

Vous jeunes lecteurs ! Vous en avez marre de lire des romans trop longs ! Marre de ne pas les comprendre. Vous êtes fatigués de lire des choses qui ne vous intéressent pas et qui vont jusqu'à vous ennuyer. Ne vous inquiétez pas, nous avons trouvé la solution. Peu importe que vous soyez un fan ou nom de la lecture, *Pierrot* de Guy de Maupassant est un vrai petit bijou. L'auteur étant doué dans ce qu'il fait, vous n'aurez aucun mal à comprendre ce texte puisqu'il utilise des phrases brèves mais explicites. L'histoire est passionnante et émouvante. Malgré la tristesse de cette nouvelle, il en sort une véritable morale.
"*Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable ; et elles se sauvèrent en courant. […] Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables*". Ce passage nous montre bien que les phrases sont courtes, aérées et claires. Le vocabulaire est bien choisi pour faire ressortir les émotions. Ce passage est aussi là pour nous expliquer que lorsqu'on fait quelque chose de mal, on est poursuivi, rongé par le remord.
C'est à vous de choisir mais croyez-moi, cette nouvelle en vaut la peine.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Le scripteur mêle adjectifs subjectifs affectifs (*passionnante* et *émouvante*) pour qualifier la nouvelle et adjectifs évaluatifs non axiologiques pour qualifier les phrases du texte (*brèves mais explicites*). Les émotions sont nommées et non suscitées. En effet, l'énonciatrice annonce au lecteur que la nouvelle lui procurera des émotions sans préciser pourquoi elle a ressenti ces émotions (effet de décentrage).

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	17	Cavalier, mais efficace ! La typologie de l'article n'est pas respectée, mais qu'importe, le style, le sens de la formule et l'enthousiasme contribuent à l'efficacité de ce devoir.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Interpellation directe du lecteur; pas assez de détails; phrases trop " commerciales ".

Pré-test, classe témoin
Fanny_T_Pré-test

Au journal "Le Monde",

Je voudrais faire part de mes impressions concernant la nouvelle de Guy de Maupassant, "Pierrot".
Il s'agit d'une histoire touchante entre une femme et un petit chien. Au début du texte l'idée d'avoir un chien pour surveiller son jardin ne l'enchante pas, puis, petit à petit elle se lie d'amour avec cette petite bête, et éprouve des remords après s'en être débarrassée. Personnellement, j'inciterai les jeunes à lire cette nouvelle, car cela peut en faire réagir certains.
"*Il jappait ; il jappait encore, il avait jappé toute la nuit. Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants.* "
Ce passage témoigne de la douleur qu'elle éprouve, après avoir fait "piquer du mas" son petit chien.
Cette nouvelle est en quelque sorte une prise de conscience, même des personnes de haute bourgeoisie, qui prennent des airs, méprisent les autres, ont un cœur.
Cependant quatre sous pour son petit chien est trop pour elle.
Cette nouvelle est intéressante du fait qu'on ne sait pas ce qui va se passer à la fin. Va-t-elle faire des concessions pour sauver son chien ou s'y résoudre ?
Je vous laisse découvrir cette nouvelle émouvante de vous-même.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'adjectif *petit* qualifiant le chien prend ici, à notre avis, un aspect hypocoristique pouvant renvoyer à la fois au personnage et à la fois à l'énonciatrice qui éprouve une certaine pitié pour cet animal à qui l'on fait du mal. Nous relevons quelques expressions à effet de pathémisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13	La forme présente un certain nombre de lacunes, mais l'ensemble est bien construit et progresse de manière persuasive. L'élève interpelle son lecteur ce qui me semble être efficace.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	

Fanny_T_Post-test

J'aimerais dans cette lettre, faire part de mon avis à propos de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant. C'est un extrait très intéressant, même pour les jeunes. Cela permet de s'évader, de découvrir un nouveau monde, une autre époque. Guy de Maupassant utilise même le langage du Nord ("quin", "que j'vas porter"). Un passage m'a beaucoup marquée, il représente d'ailleurs bien les qualités de cette nouvelle : "Alors elle voulut le revoir, se promettant … vous vous en feriez mourir ! quatre francs !". On remarque ici parfaitement la satire qu'il fait de la société de son époque. D'un côté l'envie de retrouver son chien, de l'autre l'incapacité de dépenser quelques sous. On s'imagine donc la maîtresse bourgeoise, ne s'occupant que de son plaisir personnel, essayant de rattraper ses remords pour ce qu'elle a fait à Pierrot. Je trouve donc ce texte très intéressant pour se rendre compte des défauts humains. En espérant que vous le lirez également, et qu'il vous passionnera autant que moi.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Le texte est qualifié de *très intéressant* en début et fin de texte (adjectif évaluatif axiologique). Le propos sur les émotions est intellectualisé. Un rythme rapide et binaire montre l'enthousiasme de l'énonciatrice à la lecture du texte. Toutefois, nous relevons un décalage entre cet enthousiasme et l'émotion ressentie à la lecture de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14,5	Une analyse fine du texte portée par un souffle d'enthousiasme ! Quelques points sont perfectibles mais le devoir demeure efficace!
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Gaëlle_T_Pré-test

J'ai eu la chance de lire « Pierrot » issue des *Contes de la Bécasse* de Guy de Maupassant. C'est un texte que je conseille à tous les amoureux des bêtes. Ce texte émouvant et plein de rebondissements retrace la vie de ce chien formidable Pierrot, et de sa maîtresse Mme Lefèvre. *« Au petit jour, elle se leva, presque folle, et courut à la marnière. Il jappait, il jappait encore, il avait jappé toute la nuit. Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants.* » « Pierrot » est un texte chaleureux qui vous enchantera, de la joie, de la tristesse, les péripéties amusantes et effrayantes, font de cette œuvre un bijou de Guy de Maupassant.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Ce texte court contient plusieurs adjectifs subjectifs affectifs et quelques expressions qui peuvent interpeler le lecteur en suscitant une émotion positive susceptible de lui donner envie de lire la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10,25	Pas de réelle organisation du propos, ni de typologie. Adresse au lecteur présente, style adapté. Analyse intéressante permet de susciter l'intérêt du lecteur. Impressions personnelles présentes.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Un début assez accrocheur mais une fin décevante.

Gaëlle_T_Post-test

Suite à la lecture de "PIERROT" issu des Contes de la Bécasse de Guy de Maupassant, mon étonnement fut total. Cette nouvelle bien plus d'être facile de lecture, est pour le moins intéressante. Dès le début, les intrigues se succèdent attachant ainsi l'envie, et l'attention du lecteur. Mêlant joie, tristesse, attachement et déception « *Rose qui pleurait, l'embrassa, puis le lança dans le trou : […]* », l'histoire de ces deux dames et de leur chien devient au fil de la lecture plus attrayante. Bien que lire, des livres, des nouvelles et autres ne soit pas pour moi une habitude ou un loisir, j'ai particulièrement apprécié celle-ci : et la conseille à tous, pour un petit moment d'évasion.

Gaëlle 17 ans

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Les expressions de la subjectivité utilisées peuvent susciter l'adhésion des lecteurs. Le rythme rapide montre l'enthousiasme de l'auteur. Toutefois, la rupture introduite par la citation qui n'est pas en lien avec ce qui précède et l'imprécision de la seconde phrase situant le propos sur une évaluation axiologique nous font choisir le degré d'implication subjective *moyen* pour ce texte.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7	Un devoir bref qui exploite peu la citation et ne comporte pas d'impression de lecture. La nouvelle est occultée en faveur d'une expérience de lecture particulière finalement peu décrite qui ne parvient pas à être persuasive.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Gladys_T_Pré-test

Gladys J.
15 impasses M. T.
38 130 E.

M. ou Mme le (la) directeur (trice) du Journal le Dauphiné

Le 30 octobre 2000

Monsieur, Madame le (la) directeur (directrice),

Je vous écris pour vous parler de la nouvelle « Pierrot » de Guy de Maupassant dans les Contes de la Bécasse en espérant que vous le mettiez dans votre journal dans la rubrique des jeunes lecteurs.
Cette nouvelle n'est pas compliquée à comprendre, le vocabulaire est simple. Je pense donc que tout le monde peut la lire. Elle parle de deux dames, Mme Lefèvre, une dame de campagne, veuve et d'une servante appelée Rose. Elles se font voler et veulent prendre un petit chien, Pierrot. Mais Mme Lefèvre est radine, elle veut qu'on lui donne le chien. Quand les deux Femmes ont le chien, Mme Lefèvre s'aperçoit que le chien n'aboie pas contre les étrangers mais pour demander sa nourriture. Elle veut donc s'en débarrasser. Mais elle va vite se rendre compte qu'elle est attachée à lui. Je trouve que, dans cette nouvelle, on se met à la place des deux personnages. On ressent leurs sentiments. De plus, cette nouvelle, montre que l'argent n'est pas le plus important mais que le gens qu'on aime sont les plus importants. Cette notion de la vie est expliquée tout au long de la nouvelle. Je pense que ceci est important à faire comprendre aux jeunes. C'est pour cela que je vous demande, s'il vous plaît, de le suggérer aux jeunes.
Je vous remercie pour votre attention.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Les adjectifs employés pour qualifier la nouvelle sont évaluatifs non axiologiques (*pas compliquée* à *comprendre* ; *simple*). Nous ne relevons pas d'expression à effet de pathémisation. Un résumé de la nouvelle est au cœur du texte de l'apprenant. La dimension narrative de ce texte peut avoir une valeur argumentative. L'implication affective est perceptible à travers l'identification aux personnages.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8,25	Des maladresses, des lourdeurs. 1er argument mal agencé après narratio problème d'organisation.
Évaluation des élèves	Bof !	pas de vocabulaire recherché; répétitions

Gladys_T_Post-test

Melle J. Gladys
27 impasse Guy P.
38130 Echirolles
tel : 04 74 33 68 22

M. Le Directeur du journal
"La lecture avant tout"
3 rue Champolion
75100 Paris

Le 3 06 2009 à Echirolles

Monsieur,

Je vous écris à la suite d'une lecture d'une nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant dans les Contes de la Bécasse.

Je pense que ce texte devrait être lu par les jeunes lecteurs car il faut travailler l'imagination surtout dans le passage suivant : *« Or, le boulanger, qui savait les événements, apporta, un matin, dans sa voiture, un étrange petit animal tout jaune, presque sans pattes, avec un corps de crocodile, une tête de renard et une queue en trompette, un vrai panache, grand comme tout le reste de la personne. »* De plus, on a tout le long du récit des descriptions pour bien se situer où se trouvent les personnages. En outre, je trouve que les sentiments des personnages ressortent bien comme on a l'impression d'être ces derniers. En plus, Maupassant a mis une morale à cette nouvelle. Cette morale est (comme je l'ai comprise bien entendu) que l'argent ne fait que le bonheur d'une vie, c'est plutôt l'amour de ses proches qui le fait.

Je vous demande, Monsieur, si vous le pouvez et le voulez, de publier cette nouvelle dans votre journal pour que ces jeunes lecteurs puissent la lire et faire son propre jugement.

Veuillez agréer, Monsieur, mes sincères salutations.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Nous ne relevons dans ce texte aucun élément de subjectivité affective. L'argument de l'identification aux personnages déjà utilisé en début d'année est repris en fin d'année. Notons une ambiguïté dans l'emploi de " ces derniers " (fin du paragraphe central).

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14	La typologie est bien respectée et le style est globalement en accord avec le destinataire. L'exemple cité est bien choisi et contribue à l'efficacité du devoir. Quelques erreurs de syntaxe cependant.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Juliette_T_Pré-test

M. Juliette
18 rue Jules Valles
38130 E.

Journal "Littérature"
21 avenue du Poète
92100 Paris

Le jeudi 18 09 2008 à Grenoble.

Objet : Littérature.

Madame, Monsieur,

Je suis une élève de première X au lycée X de G. Je tenais à vous écrire cette lettre suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant (Conte de la Bécasse). Ainsi, je donnerai mes impressions au fil de ce texte et les qualités qu'il a, dans le but d'inciter les jeunes de mon âge à lire cette nouvelle.

Tout d'abord ce texte nous rappelle l'importance de l'argent dans la vie car tout au long de ce texte, il est question de coût.

On ressent également les sentiments des personnages de Mme Lefèvre et de Rose, sa servante, notamment lorsqu'elles décident de jeter le chien dénommé Pierrot dans la Marne.

De plus je trouve la Marne que cite le texte, repoussante, avec des méthodes un peu "barbares" pour se débarrasser d'un chien. On le voit grâce aux mots forts employés : "pourriture" - "agonise" - "restes immondes"... etc.
J'ai l'impression qu'à la lecture de cette nouvelle, il y a une morale qui est "Réfléchir avant d'agir. "

Je vous remercie de l'attention que vous avez bien voulu porter à cette lettre.

Mes salutations les plus sincères.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'essentiel de l'argumentation est basé sur le ressenti. Quelques expressions sont relevées mais le contexte dans lequel elles sont employées est marqué par un décrochage méta-énonciatif qui produit un effet de dépathémisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13	Absence extrait de la nouvelle. Présence organisation + typo OK. Dimension pathétique OK. Péroraison absente.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Juliette_T_Post-test

Je suis une élève de première X au lycée X. Suite à la lecture de « Pierrot », l'une des nouvelles de l'œuvre Contes de la Bécasse de Guy de Maupassant, je tenais tout particulièrement à écrire à votre journal afin d'en parler.

Mon souhait est d'inciter les jeunes de mon âge à lire cette nouvelle car elle me semble très intéressante, pleine d'émotions fortes, de péripéties donnant un rythme rapide et entraînant à la nouvelle. Elle est simple à lire. De plus, le lecteur s'identifie rapidement à Mme Lefèvre et à Rose car nous aussi avons un certain attachement pour les animaux. C'est un lien que nous avons tous déjà connu. Il est question, dans cette nouvelle, de liens étroits entre un chien et ses maîtresses, de détresse lorsque la décision de se débarrasser du chien, Pierrot, est mise à exécution et notamment de l'argent constituant un véritable obstacle.

Un passage représentatif de cette nouvelle pourrait peut-être appuyer mes propos. Le passage choisi est celui de la marne : « *Les chiens des chasseurs et des bergers s'enfuient avec épouvantes des abords de ce trou gémissant ; et, quand on se penche au-dessus, il sort de là, une abominable odeur de pourriture. Des drames affreux s'y accomplissent dans l'ombre*. »

J'espère vivement encourager les jeunes à la lecture de cette nouvelle entrainante et émouvante.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Le propos s'appuie sur les émotions suscitées par la nouvelle. Des expressions employées peuvent toucher le lecteur. Le décrochement méta-énonciatif introduisant la citation ne permet pas de lier directement les expressions de pathémisation de la citation aux expressions précédentes.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14,5	Organisation présente. Texte bien mené. L'analyse met en avant l'insertion de l'extrait ce qu'aurait pu être une mauvaise stratégie. Or, ici, l'insertion dans l'extrait est faite remarquablement et de plus, l'élève considère le passage donné à lire comme un exemple représentatif de ses propos préalablement tenus, et n'hésite pas à le dire. Bonne argumentation, souligne plusieurs arguments intéressants : - argument pratique: simplicité de lecture; - identification personnage/lecteur (participe à la dimension pathétique et à la création d'un ethos); -argument moral.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Point positif : nom des personnages; points négatifs : manque d'éléments, résumé incomplet.

Pré-test, classe témoin
Lisa_T_Pré-test

Directeur du Journal
objet : inciter de jeunes lecteurs
à lire une nouvelle.

Madame, Monsieur :

Après avoir lu, une nouvelle de G. de Maupassant intitulée "Pierrot", je souhaiterais faire part de mes impressions sur celle-ci.

C'est une nouvelle intrigante. Elle renvoie un message, une morale. Je pense qu'il serait bien que d'autres jeunes puissent la lire à travers votre journal. C'est une histoire plutôt triste mais qui nous apprend beaucoup.

« Il répondit avec toutes les inflexions tendres de sa voix de chien. Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort. »

Ce passage montre ce que ressent un cœur d'homme et à quel point on peut s'attacher à un animal détestable au départ.

L'intérêt que j'y ai trouvé c'est qu'il veut nous faire comprendre qu'il faut réfléchir avant d'agir.

Madame, Monsieur le directeur du journal, veuillez accepter ma demande avec mes remerciements les plus sincères.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève mêle arguments affectifs et arguments intellectuels. Le texte comporte plusieurs adjectifs subjectifs affectifs et plusieurs expressions qui peuvent susciter l'adhésion du lecteur et le toucher.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13,5	Typo OK. Volonté d'organisation mais absence de péroraison. Le choix de l'argument présenté pour inciter les jeunes à lire n'est pas très judicieux du fait qu'il ne soit pas le cœur même de la nouvelle. Style adapté. Ethos présent par moment. Pas de réelle dimension pathétique.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Lisa_T_Post-test

Bonjour! Chers lecteurs

J'ai lu une nouvelle très intéressante, qui est plutôt instructive sur le comportement humain face à certaines situations. Je pense que bon nombre de jeunes de mon âge devrait lire la nouvelle suivante « Pierrot » de Guy de Maupassant.

On apprend, que l'homme est beaucoup trop près de son argent. Voici un passage qui m'a beaucoup marquée :

« Il jappait, oh il jappait ! Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable ; et elles se sauvèrent en courant. »

On peut voir après lecture de la nouvelle que les deux femmes sont bien cruelles envers l'animal qu'elles ont aimé. C'est là que l'on voit à quel point l'homme est horrible. Mais on s'aperçoit aussi qu'elles souffrent de remords et qu'elles cherchent à le sauver de son sort, après réflexion ; au départ pour elles le chien ne valait rien, puis après, elles ont fini par l'aimer et le condamnent. L'homme est quand même bon, il aime.

Je pense que cette nouvelle porte la morale que l'être humain ne voit que son intérêt personnel dans ses choix.

Donc ce texte peut apporter des connaissances philosophiques, qui peuvent influencer. Je vous recommande de le lire.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Les émotions des personnages sont introduites mais intellectualisées (l'élève déduit ce qu'il faut en comprendre). Les adjectifs employés pour qualifier la nouvelle sont évaluatifs axiologiques (*très intéressante ; plutôt instructive*). Peu d'expression propice à attirer l'adhésion et l'émotion du lecteur ont été relevées. Des ambigüités dans les références anaphoriques du quatrième paragraphe gênent l'adhésion.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	Un article qui n'en respecte pas la forme et se fait moralisateur. La langue est par contre bien maîtrisée. La citation n'est malheureusement pas exploitée.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Morale intéressante

Pré-test, classe témoin
Marina_T_Pré-test

Cher lecteur,

Mon intérêt à vous écrire est grand. Je veux vous parler de l'importance qu'il faut porter à la lecture.
La lecture est primordiale pour réussir ses études, elle permet de développer l'imagination, d'acquérir un vocabulaire plus riche et d'éviter les fautes d'orthographe et de grammaire.
De plus la lecture permet d'avoir un certain niveau intellectuel permettant le dialogue avec différents milieux sociaux.
Venons-en au texte de G. de Maupassant, Pierrot. Pour une meilleure compréhension je vous ai choisi une partie du texte. « *Elles furent saisies de remords, d'épouvante, d'une peur folle et inexplicable ; et elles se sauvèrent en courant. Et, comme Rose allait plus vite, Mme Lefèvre criait : « Attendez-moi, Rose, attendez-moi ! » Leur nuit fut hantée de cauchemars épouvantables* ».
Ce texte est très ludique, il emploie un lexique simple, il est riche en description ce qui rend le texte simple de compréhension. C'est une histoire attachante de deux dames Mme Lefèvre et Rose, qui se prennent d'affection pour un chien et qui sont malheureusement contraintes de l'abandonner par manque d'argent.
Ce texte montre qu'avoir un chien est une responsabilité de tous les jours. Malgré une certaine réticence on finit par s'attacher à son animal.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des adjectifs évaluatifs sont employés (*grand ; primordiale ; riche ; meilleure ; simple ; riche ; simple de compréhension*). Nous trouvons aussi plusieurs adjectifs subjectifs affectifs. Les expressions susceptibles d'avoir un effet pathémique sont présentes dans la citation qui n'est pas liée à l'ensemble du texte. L'effet pathémique de la citation est alors isolé et ne peut être généralisé au texte produit par l'élève.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	13,75	Pathos présent dans l'extrait uniquement, pas de présence du pathos dans le reste du texte, mais explication concernant les facilités à lire de texte (facilités scolaires). Pas de réel engagement, présence du " je " discrète, passage du " je " au " on " à la fin.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Marina_T_Post-test

Je vous écris pour vous faire part de mes impressions quant aux *Contes de la Bécasse* : « Pierrot » de Guy de Maupassant. Elève en première, notre professeur de français nous a imposé cette lecture. Toute la classe s'est bien évidemment mise à "râler" et pourtant le silence a très vite pris place. Il faut avouer que l'on peut avoir quelques bonnes surprises, surtout lorsque, comme dans ce texte, l'écriture est simplifiée, l'histoire est limpide et se lit très facilement. De plus, pour captiver l'esprit des jeunes, G. de Maupassant utilise des mots comme "*quin*", "*j'vas apporter*", "*m'n'aller*" qui renvoient au film à grand succès "Bienvenue chez les Ch'tis". Comme quoi, nous pensons plus souvent aller au cinéma plutôt qu'à lire, alors que l'épanouissement est le même voire plus intense puisque l'on se crée son propre imaginaire. "*Et, suffoquée à l'idée … de son tablier bleu*.", ce passage m'a fait sourire, puisqu'est sous-entendu que Mme Rose préfère donner à manger tous les jours au chien, plutôt que de le récupérer pour quatre francs. Cela lui coûte sans doute bien plus mais tant qu'elle ne voit pas l'argent de ses propres yeux… Voilà une façon de penser des anciens qui m'amuse beaucoup.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Quelques adjectifs évaluatifs (*bonnes ; simplifiée ; limpide ; intense*) sont employés. Une implication de la première personne mais aucune expression de subjectivité affective.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	6	La nouvelle a semble-t-il été mal comprise… éventualité non prévue par le barème… aussi, j'ai supprimé des points sur les autres items du barème. La typologie de la lettre n'étant pas respectée, la note est fort basse.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Marion_T_Pré-test

Pierrot de Guy de Maupassant

Les contes de la Bécasse a eu un succès le 18 09 2008 dans les librairies. C'est une histoire très tragique concernant un chien, « Pierrot ». Et d'une femme de campagne étant très attachée à ses sous !
C'est un conte qui se lit vite avec une pointe de comique au début du texte nous incitant à découvrir la suite.
Plus loin dans la lecture l'histoire est émouvante entre le chien et la dame de campagne.
Extrait du texte *« Elle se réveilla et crut l'entendre japper encore. Elle écouta, elle s'était trompée. Elle s'endormit de nouveau et se trouva sur une grande route, une route interminable, qu'elle suivait. Tout à coup, au milieu du chemin, elle aperçut un panier, un grand panier de fermier, abandonné ; et ce panier lui faisait peur. »*
Je vous ai choisi cet extrait pour vous inciter à découvrir la suite. Car c'est une nouvelle magnifique qui vous attend. Les qualités de cet extrait sont qu'elle éprouve de l'amour étant contente de le retrouver ; mais tout en étant radine car elle ne veut pas trop dépenser pour cette pauvre bête.
J'espère que vous aurez l'occasion de pouvoir lire au moins un extrait et que je vous ai incité à connaitre la suite.

Descriptif de Marion

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'adjectif évaluatif axiologique *magnifique* qualifie la nouvelle ainsi que plusieurs adjectifs subjectifs affectifs (*comique*, *émouvante*). Très peu d'effets de pathémisation sont relevables.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7	Dimension trop scolaire, pas de prise de risque.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Trop long. Pas d'explication. Pas donné envie de lire.

Marion_T_Post-test

Cher lecteur,

Je vais vous faire part de mes impressions du texte des *Contes de la Bécasse* de Guy de Maupassant. Tout d'abord c'est un texte simple, pas compliqué à lire avec une histoire passionnante et pleine d'émotions ainsi que prenante. Au tout début, Mme Lefèvre est fâchée car on lui vole ses légumes avec l'aide de ses amis et de leurs conseils on lui donne un chien pour surveiller son potage mais elle décide de l'abandonner (de le jeter dans un puits) car on lui demande de payer des impôts. « *Alors Rose qui pleurait, l'embrassa, puis le lança dans le trou ; et elles se penchèrent toutes deux, l'oreille tendue*. » Je vous ai choisi ce passage pour vous attirer à lire car surement vous aimerez savoir quelle fin va avoir "Pierrot" car pour ma part c'est grâce à cette phrase qui m'a attirée à lire ce texte.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Le texte ne présente pas d'effet de pathémisation. Les adjectifs subjectifs affectifs sont concentrés au début du texte. Ils informent des émotions suscitées par l'histoire mais celles-ci ne sont pas montrées comme personnelles à l'énonciatrice.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	5	Un semblant d'article "résumé" qui présente une citation sans s'en servir. Les impressions sont très superficielles et le style est très relâché. Ce travail ne me semble pas efficace.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	Simple, clair et précis à comprendre.

Pré-test, classe témoin
Nadège_T_Pré-test
2 bis Espace Vercors
38800 P.

à la Presse Régionale de Rhône-Alpes
5 rue de la liberté
38000 Grenoble

Objet : le 16 09 2008

Monsieur, Madame,

Suite à une lecture d'un extrait du livre "Contes de la Bécasse" de Guy de Maupassant, je voudrais faire part de mes impressions. Avant cela je vais résumer en quelques lignes l'extrait de "Pierrot". C'est une dame de campagne Mme Lefèvre qui adopte un chien à la suite d'un vol dans son jardin, en achetant ce chien, elle ne savait pas qu'elle devait payer un impôt et essaye de le revendre. Finalement, elle va le mettre dans un trou où se trouvent tous les chiens abandonnés et lui donne à manger. Mais elle devra le quitter pour de bon car un autre chien plus fort que lui prenait sa nourriture. Au fil du texte j'avais cette impression que j'étais de plus en plus captivée par le texte et que je n'arrivais plus à m'en défaire. Je n'aime pas énormément lire et cela a été pour moi une grande joie de l'avoir lue, on sent que l'auteur nous pousse à continuer à lire car jusqu'à la dernière phrase on ne sait pas vraiment ce qui va se passer et je pense que c'est ce que les jeunes voudraient lire comme livre. C'est un très bon moyen de les faire lire d'autant plus qu'il y a un peu de suspens et c'est ce qu'ils aiment.
Je vais choisir un passage qui représente ce que je viens de vous dire : *« Et les deux femmes effarées contemplaient les traces de pas, bavardaient, supposaient des choses.*
« Tenez, ils ont passé par là. Ils ont mis leurs pieds sur le mur ; ils ont sauté dans la plate-bande. » Et elles étaient épouvantées pour l'avenir, Comment dormir tranquilles maintenant ! »

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève raconte comment elle a été *captivée* par l'histoire, ce qui l'a incitée à poursuivre la lecture de la nouvelle. Le résumé est orienté par cette dimension émotionnelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,25	Dans l'organisation : l'extrait vient après l'argumentation ce qui génère deux problèmes. D'une part, le lecteur de l'article ne peut se faire une idée, d'autre part, terminer par l'extrait n'a pas permis la rédaction d'une péroraison. Typo OK au début mais inachevée faute de péroraison. Quelques lourdeurs. Dimension pathétique absente, l'auteur de ce texte s'intéressant davantage dans sa tractatio aux techniques d'écriture (comme le suspense) et non à l'histoire en elle-même. C'est un choix intéressant mais qui ne semble pas être forcément le plus entrainant.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Nadège_T_Post-test

Bonjour à tous,
Suite à la lecture d'une nouvelle de Guy de Maupassant intitulée « Pierrot » tirée *Des contes de la Bécasse*, il m'a paru intéressant de vous faire connaitre mon ressenti sur cette nouvelle et plus particulièrement à inciter les jeunes lecteurs à lire. Pour cela je vais vous choisir un extrait qui me semble le plus approprié pour répondre à mes attentes.
"« Tenez ; ils sont passés par là. Ils ont mis leurs pieds sur leur mur ; ils ont sauté dans la plate-bande » Et elles s'épouvantaient de l'avenir. Comment dormir tranquille maintenant ! Le bruit du vol se répandit."
Cet extrait vient à la suite d'un vol qui se passe chez une dame de campagne en Normandie. Apparemment elle n'a aucun problème avec le voisinage.
Ce qui est intéressant à la suite de cet extrait c'est que nous pouvons voir l'évolution des personnages de Mme Lefèvre ainsi que celui de Rose. On peut voir qu'à chaque fois que Mme Lefèvre veut prendre une décision, elle ne choisit pas la meilleure. C'est ce qui rend la nouvelle intéressante.
J'ai aussi trouvé un intérêt qui peut être commun à tous les jeunes sur cette lecture c'est que c'est une nouvelle qui est simple à comprendre, elle n'est pas trop longue à lire, et la façon dont la nouvelle est écrite nous donne envie de poursuivre la lecture. Le vocabulaire n'est pas difficile à comprendre et c'est d'un atout majeur pour donner aux jeunes l'envie de lire. Je vous remercie d'avoir pris le temps d'avoir lu, en espérant que j'ai pu vous satisfaire de mes attentes que je vous ai partagées.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	L'adjectif évaluatif axiologique *intéressant* est employé à deux reprises. Plusieurs adjectifs évaluatifs non axiologiques qualifient la nouvelle (*simple à comprendre ; pas trop longue ; pas difficile*). Le propos est intellectualisé et les émotions suscitées par la nouvelle ne sont pas introduites.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9,75	Une volonté d'organisation, visible grâce aux alinéas. Aucune oscillation entre narration et tractatio : clarté. Quelques erreurs de langage et de syntaxe qui viennent obscurcir le propos. Choix de l'extrait : passage de vol, n'est pas très représentatif, cependant c'est judicieux car il s'agit de l'élément perturbateur. Peu de pathos.
Évaluation des élèves	Bof !	

Pré-test, classe témoin
Nathalie_T_Pré-test

Bernard Clotilde
161 chemins des cerises
38 100 Grenoble

Journal le "dauphiné"

Cher journal,

Je vous écris pour vous faire part de mes impressions concernant le livre « Les Contes de la Bécasse » de Guy Maupassant. J'ai lu la nouvelle « Pierrot » et je vais vous avouer que j'ai bien aimé. C'est une lecture facile pour les jeunes lecteurs, s'il n'y a pas de mots compliqués à comprendre alors ils seront d'avantage incités à lire. Ce n'est pas l'un de ces textes dont on connait déjà la fin à peine le texte commencé. C'est une histoire attachante entre une dame et son chien mais qui se finit assez mal. « *Tout le monde pouvait entrer dans le jardin. Pierrot allait caresser chaque nouveau venu, et demeurait absolument muet. Mme Lefèvre cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot* ». L'histoire est assez bien constituée, pas trop de détails.
J'espère vraiment que vous allez le publier car il en vaut la peine et je suis sure que vos jeunes lecteurs apprécieront.
Je vous prie, Monsieur, Madame, de bien vouloir recevoir mes salutations les plus distinguées.

CB

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève mêle arguments affectifs et arguments intellectuels. Quelques adjectifs évaluatifs sont employés (*facile* ; *compliqué*). Nous ne relevons pas d'expressions subjectives affectives et / ou propices à susciter une émotion.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10,5	Typo OK. Volonté d'organisation, cependant peu d'analyse après l'extrait. Présence péroraison + introduction. Peu d'attachement à l'histoire à proprement parler/ La tension du texte de Maupassant n'est pas révélée.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Nathalie_T_Post-test

J'ai lu il n'y a pas longtemps de cela, une nouvelle de Maupassant « Pierrot » et je voulais vous faire part de mes impressions. Cette histoire est à la fois belle mais également cruelle. Je pense que des adolescents peuvent l'aimer, car c'est une histoire émouvante. « *Alors Rose qui pleurait l'embrassa, puis le lança dans le trou, et elles se penchèrent toutes deux, les oreilles tendues* » Je crois que ce passage est déchirant Ces deux femmes ne sont pas méchantes mais ont été contraintes à le faire. La culpabilité les rend innocentes. Cette nouvelle est intéressante je pense du fait que ces deux femmes se sont attachées à cet animal, même si la fin n'est pas désirante. La lecture est facile à comprendre, ce qui peut donner l'envie de la lire. Guy de Maupassant a choisi la simplicité tout en mélangeant la simplicité.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'énonciatrice introduit la dimension émotionnelle : les émotions des personnages et ses émotions de lectrice. Quelques adjectifs subjectifs affectifs sont employés. À notre avis, seuls deux termes peuvent avoir un effet pathémique.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	9,5	Absence typo. Propre à l'article ou à la lettre. Organisation peu visible typographiquement : aucun alinéa ni retour à la ligne. Choix extrait OK : dimension pathétique. Argumentation assez faible, peu développée ce qui guide la stratégie persuasive. Quelques problèmes de clarté.
Évaluation des élèves	Bof !	Pas assez de détails sur le texte; trop d'interprétation perso; pas assez intéressant.

Pré-test, classe témoin
Patricia_T_Pré-test

R. Patricia
13, rue du paradis
38120 Grenoble
Tel : 04 - 99 - 99 - 99 - 99

À l'attention du : Journal de la paix
77, rue de l'amour
38117 AMOR - AMOR

Le 18 09 2008.

Madame, monsieur,
Je me permets de vous écrire car j'ai dernièrement lu un livre de Guy de Maupassant appelé « Pierrot » et sortant de l'un de ses recueils "Les Contes de la Bécasse" qui m'a vraiment plu. Par le biais de cette lettre, j'aimerais beaucoup que vous fassiez profiter de ma fabuleuse lecture aux lecteurs de votre journal.
Ce petit livre est selon moi destiné à des jeunes lecteurs de 12 à 18 ans, facile et agréable à lire il s'emmène de partout pour le plaisir de tous.

Je vais approfondir mon avis en vous faisant mon analyse d'un court passage de ce conte. "*Mme Lefèvre approuva, toute joyeuse ; et les voilà reparties avec un gros morceau de pain beurré. Elles le coupèrent par bouchées qu'elles lançaient l'une après l'autre parlant tour à tour à Pierrot.* " A travers cet extrait on peut se rendre compte que le conte est plein d'émotions, de sentiments, d'humanisme. Les mots ne sont pas compliqués ce qui permet une bonne compréhension à la portée de tout le monde.

J'espère lire bientôt un article sur ce conte dans votre journal d'ici-là, je vous prie d'agréer, mes sincères salutations.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques (petit *; facile ; bonne ; court*) et axiologiques (*fabuleuse ; agréable ; pas compliqués*) sont employés. Aucune révélation personnelle subjective n'est relevée.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,5	Typo OK. Captatio OK. Extrait OK cependant il n'est pas révélateur de la nouvelle de Maupassant.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Patricia_T_Post-test

Madame, Monsieur,

Je désirais, absolument, vous faire part de mes impressions suite à la lecture de "Pierrot" tiré des *Contes de la Bécasse* de Guy de Maupassant. En effet, ce texte est passionnant je dirais même trépidant, l'histoire dans le fond est plutôt simple mais au fil des lignes on est entraîné dans l'histoire et on désire vite connaître la suite. L'histoire de ce chien est parsemée de haut et de bas, de moments heureux et d'autres un peu moins, mais on espère dès le début une fin heureuse c'est ce qui nous mène avec plaisir à la fin du texte. C'est pour cela que j'aimerais également conseiller ce texte aux jeunes il est facile à lire et sympa. Le passage *"Au petit jour, elle se leva, presque folle, et courut à la marnière. […] Il répondit avec toutes les inflexions tendres de sa voix de chien"* nous démontre l'intéressant mélange de sentiments des personnages. L'intérêt de ce texte selon moi serait particulièrement la facilité d'accès pour tous les publics, du débutant au lecteur confirmé.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	L'élève commence par aborder ses propres émotions puis celles des personnages. Quelques adjectifs subjectifs affectifs sont employés au début et quelques expressions subjectives susceptibles de susciter l'adhésion du lecteur. La citation n'est pas citée entièrement, l'effet de pathémisation n'est pas assuré.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,75	Quelques lourdeurs : répétitions. Absence d'alinéa et de retour à la ligne. Volonté d'organisation interne au départ. Extrait OK. Stratégie persuasive par l'usage d'adjectifs et d'adverbes.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	On dirait une vraie 4ème de couverture !

Pré-test, classe témoin
Rachel_T_Pré-test

"*Tout le monde pouvait entrer dans le jardin. Pierrot allait caresser chaque nouveau venu, et demeurait absolument muet.*
Mme Lefèvre cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot."
Mme Lefèvre, au début, voulait un chien de garde qui ne mangerait pas trop. Or, ici, nous apprenons que Pierrot n'effectue pas son travail et mange beaucoup, pourtant Mme Lefèvre commence à l'apprécier, même s'il passe son temps à manger. Le passage montre que Mme Lefèvre n'a pas un "mauvais fond" et n'est pas si radine qu'elle le laisse paraître.

Je pense que cette nouvelle est une leçon pour tous que Guy de Maupassant veut nous faire. Il veut montrer que l'argent peut nous obliger à délaisser notre famille, des êtres aimés. Madame Lefèvre en est le cas ici, tant que Pierrot ne lui coute rien elle s'en occupe, mais une fois qu'il faut payer elle décide de le jeter dans le trou. Elle a des remords et va donc lui donner à manger tous les jours dans le puits jusqu'à ce qu'un autre chien y soit jeté. Là, elle, ne veut pas nourrir les deux, elle laissera donc Pierrot mourir

Je pense qu'il faut lire cette nouvelle, elle nous montre ce qu'est l'avarice, ce que sont prêts à faire les gens pour de l'argent.

Lire est très bon pour développer la culture, l'imagination et aussi le vocabulaire. Lire permet de s'échapper.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	L'élève n'aborde pas la question des émotions et le propos est intellectualisé. Ce texte pose aussi la question de l'efficacité argumentative de la narration. Nous ne relevons pas d'expressions à effet pathémique ni d'adjectifs subjectifs affectifs.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,5	Le fond présente des incohérences et semble tourner en rond, tandis que la forme est lacunaire. Ce travail est bien écrit mais mal construit.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Rachel_T_Post-test

Chers lecteurs, chères lectrices
Ce matin j'ai lu une nouvelle. Une nouvelle qui m'a troublée voir émue. Guy de Maupassant a écrit "Pierrot.
Ma première impression sur ce texte : Les gens sont radins même s'il s'agit d'amour. En effet cette nouvelle nous décrit une situation courante de la vie. Je pense que tous les jeunes de mon âge devraient la lire car cette histoire est une belle leçon de vie. Chaque passage du texte nous apprend la cruauté du monde et ce que les hommes sont prêts à faire pour ne pas débourser de l'argent.
J'ai choisi un passage de la nouvelle que je veux vous faire partager. Ce passage, je trouve, est le plus dur et il est celui qui montre le plus de cruauté : *« Alors elle voulut le revoir, se promettant de le rendre heureux jusqu'à sa mort. Elle courut chez le puisatier chargé de l'extraction de la Marne, et elle lui raconta son cas. L'homme écoutait sans rien dire. Quand elle eut fini, il prononça : « Vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs. » Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup.* »
Pour moi ce passage est le plus cruel de la nouvelle. En effet Mme Lefèvre est prise au dépourvu par ce petit chien, elle doit l'aimer et veut le sauver mais quand l'homme lui demande quatre francs, elle n'a plus de pitié pour Pierrot, elle n'en veut plus car il va lui couter trop cher. C'est à ce moment-là de la nouvelle que l'on se rend compte que Mme Lefèvre est dépourvue de sentiments.
L'intérêt de cette nouvelle pour moi est de montrer la cruauté de l'homme envers les Hommes plus faibles qu'eux.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	L'énonciatrice partage avec son lecteur sa réaction émotionnelle liée à la cruauté des personnages. Plusieurs expressions subjectives à effet de pathémisation sont présentes tout au long du texte. Ils montrent l'émotion de l'émetteur à la lecture du texte et donnent une dimension éthique à l'interprétation de la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14	Une bonne argumentation, volonté d'organisation générale et interne du propos. Dimension pathétique présente par l'usage de superlatif et de travail propre à susciter le pathos, de la pitié et de la colère. Extrait bien choisi, une cohérence avec le propos.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Samantha_T_Pré-test

R. Samantha
35 rue des merveilles
38450 V.
04 - 76 – 52 - 71- 01

Journal "Lecture"
17 rue du rubis
75 000 Paris
04 - 77 - 09 - 36 - 08

A V., le 18 09 2008

objet : Mes impressions sur le texte "Pierrot", de Guy de Maupassant.

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous écrire pour vous faire par de mes impressions sur le texte "Pierrot" de Guy de Maupassant que j'ai eu à étudier au Lycée. Je me présente Samantha R., élève en 1er ST2S âgée de 17 ans.
Mon passage préférée est "*Mme Lefèvre cependant s'était accoutumée à cette bête. Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot.* "
Elle s'est attachée à ce chien ce qui est normal. Un passage très touchant.
Pour inciter les jeunes comme moi à lire des ouvrages comme celui-ci en dehors des cours et non pas par obligation envers le système éducatif.
Ce texte est simple et agréable à lire je pense qu'il convient plus à la tranche de 12-18 ans. Un texte qu'on peut lire dans les transports en commun pendant les pauses déjeuner, et j'en passe. Pratique et attractif.
Mes salutations les plus sincères.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Des adjectifs évaluatifs axiologiques (*normal ; simple ; agréable ; Pratique ; attractif*) et affectifs sont employés (*préférée ; touchant*). L'élève mêle arguments affectifs et intellectuels.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	10	La forme est satisfaisante, ce qui pondère la note, mais le contenu est à reprendre. La maîtrise de la langue est suffisante, mais le niveau de langue est inapproprié, certains passages ne sont pas rédigés…
Évaluation des élèves	Bof !	

Samantha_T_Post-test

R. Samantha
15 rue de la demeure
38450 V.

Journal le Dauphiné libéré
7 rue Victor Hugo

A Grenoble, le 3 06 2009

Objet : Impressions sur le texte de Guy de Maupassant Pierrot des contes de la Bécasse.

Madame, Monsieur

Entre 15 et 20 ans, nous savons que les jeunes ne sont pas attirés par des lectures du XIXe siècle ou même d'avant. Mais ils ont tort ces textes ne sont ni ringards, ni démodés. L'histoire de Pierrot est une histoire sincère et touchante. Le destin de celui-ci n'étant révélé qu'à la fin du texte cela fait durer le suspense. Mme Lefèvre voulant se protéger adopte un petit chien, Pierrot. "*Elle en arrivait même à l'aimer, et à lui donner de sa main, de temps en temps, des bouchées de pain trempées dans la sauce de son fricot…*" Mme Lefebvre est attachée à son chien, mais elle doit s'en séparer pour des raisons économiques. Ce petit chien faisait un brin de compagnie à Mme Lefèvre. Cette nouvelle nous aide à réfléchir sur la conséquence de nos actes, qu'il faut réfléchir avant d'agir et que l'on peut regretter certains choix. L'adolescence est une période de choix, je vous invite donc à lire ce texte.
Samantha

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	La thématique des émotions est introduite : l'élève introduit les émotions que ressentent les personnages et celles que le lecteur peut en déduire. Des adjectifs évaluatifs axiologiques (*ni ringards, ni démodés*) et affectifs sont employés (*sincère* et *touchante*). Trois expressions à effet de pathémisation peuvent être relevées.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11,5	Typologie début OK. Absence de typologie finale. Des lourdeurs et beaucoup de répétitions.
Évaluation des élèves	Très accrocheur	Très bien formulé. Bonne explication

Pré-test, classe témoin
Solange_T_Pré-test

Cher journal,
J'aimerais vous faire part de mes impressions suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" de Guy de Maupassant que vous pouvez trouver dans les Contes de la Bécasse. En effet, au fil du texte différentes impressions me saisissent. Tout d'abord, au début de la nouvelle, un sentiment d'indifférence me frappe lors de la scène d'exposition. Puis au fil de l'intrigue, l'attachement qu'éprouvent les deux femmes envers ce petit chien nommé "Pierrot" devient le mien. Mais lorsque la maîtresse et sa servante décident d'abandonner Pierrot, un sentiment de culpabilité m'envahit. Aux lignes 90-94, la nuit des deux femmes "fut hantée de cauchemars" ; ce passage fait ressortir les qualités de la nouvelle qui sont de divertir le lecteur ainsi que de lui faire passer un message, une idée rapidement. Ici le sentiment de culpabilité des femmes à travers leurs rêves apporte ces qualités et montre tout l'intérêt que l'on peut trouver dans une nouvelle. C'est pour cela, par l'implication du lecteur dans le texte au travers des sentiments partagés que j'incite à pousser les jeunes lecteurs de mon âge à la lire. De plus, la nouvelle est, en général, très courte et simple à lire, ce qui est d'autant plus intéressant à découvrir pour de jeunes qui n'ont pas forcément envie de lire.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	Les émotions du lecteur sont celles des personnages (identification). Des adjectifs évaluatifs non axiologiques qualifient la nouvelle (*très courte et simple*). Une forte implication de la première personne raconte l'expérience de lecture. Quelques expressions ont un effet de pathémisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	11	La typologie de la lettre n'est pas respectée, quelques éléments sont répétés. Pourtant, ce devoir contient des impressions de lecture détaillées et intéressantes.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Solange_T_Post-test

Cher rédacteur,

Je tiens à réagir et à vous faire part de mes impressions suite à la lecture de la nouvelle "Pierrot" des Contes de la Bécasse de Guy de Maupassant.

Tout d'abord, j'ai trouvé que cette nouvelle expose la complexité d'avoir des animaux à travers différents sentiments comme la honte et l'amour. Cette nouvelle parle d'une histoire entre un chien, Pierrot, et deux femmes, Mme Lefèvre et Rose, sa servante, ainsi que l'argent.

Je conseille vivement les jeunes de lire cette nouvelle car, premièrement, et c'est un critère important à nos âges, c'est un texte très court et très simple à lire. Deuxièmement, c'est un plus pour enrichir notre champs lexical ainsi que notre culture générale. Au final, on peut dire que la nouvelle est un compromis entre le roman et les Bandes dessinées : instructif et court.

De plus, on peut se rendre compte de la différence de comportement de Mme Lefèvre face à l'argent, comme au 3/4 de la nouvelle, lorsque Mme Lefèvre regrette d'avoir abandonné son chien au fond d'un puits et qu'elle demande au puisatier de le récupérer : "*Elle se mit à sangloter et l'appela avec mille petits noms caressants. […] L'homme écoutait sans rien dire et prononça : "vous voulez votre quin ? Ce sera quatre francs". Elle eut un sursaut ; toute sa douleur s'envola du coup. "Quatre francs ! vous vous en feriez mourir ! Quatre francs ! "* En effet, dans ce passage, on remarque bien le changement immédiat de comportement de Madame lorsque le puisatier lui annonce le prix de son service.

Je trouve que cette nouvelle est très intéressante et, encore une fois, lisez-la, vous ne serez pas déçu !
Une lectrice.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Des adjectifs évaluatifs non axiologiques qualifient le texte (*très court ; très simple ; instructif et court ; très intéressante*). Deux noms d'émotion (*honte* et *amour*) sont employés mais le propos est intellectualisé.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	15,75	Volonté d'organisation globale et interne, organisation des arguments, dommage que le dernier ne soit qu'annoncé et non analysé : aurait permis de développer la dimension pathétique. Ethos/extrait OK.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Pré-test, classe témoin
Tessa_T_Pré-test

« Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt, et quand on lui réclama huit francs, […] pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point […]. Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrassait de Pierrot. »

Cette nouvelle qui s'intitule "Pierrot" de Guy de Maupassant nous montre la façon dont les gens réagissent face aux dépenses de l'argent pour quelqu'un.

Ce passage m'a assez marquée car le fait que Mme Lefèvre préfère abandonner son chien que de le garder car elle veut garder son argent et ça la différencie des personnes qui prennent soin de leur animal. À un passage du texte, je constate que Mme Lefèvre culpabilisait car elle voulait sauver "son chien", mais qu'il fallait parler de la somme à payer son égoïsme domine tout et son envie d'argent la dépassait.

Je vous conseille de lire cette nouvelle car vous verrez un autre point de vue de la façon dont les gens sont respectueux ou pas envers les animaux domestiques car chacun a sa façon de voir un animal. D'autres peuvent les considérer comme un animal de compagnie donc les respecter mais d'autres peuvent les considérer comme des objets c'est-à-dire dès qu'ils en ont plus besoin s'en débarrasser.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Les émotions des personnages sont précisées. Quelques termes qui peuvent avoir un effet de pathémisation.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	5	La langue est à reprendre, car elle gène réellement la compréhension du texte. La forme ne respecte aucune typologie… quelques points sont sauvés grâce à la citation.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Tessa_T_Post-test

"Mais elle n'avait nullement songé à l'impôt, et quand on lui réclama à huit francs, - huit francs Madame ! – pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement. Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrasserait de Pierrot. "

Le livre "Pierrot" extrait des Contes de Bécasse de Guy de Maupassant est un livre qui fait réfléchir. Si je dis cela c'est parce qu'en lisant bien cette nouvelle on peut remarquer qu'il en ressort une morale. C'est l'histoire d'une dame Mme Lefèvre vivant avec sa servante Rose qui vont obtenir un chien pour garder leur jardin des voleurs. L'égoïsme de Mme Lefèvre va l'emmener à abandonner son chien "Pierrot" pour une histoire d'argent. Si je dis que ce texte fait ressortir une morale c'est parce qu'il cherche à nous faire comprendre que l'argent ne fait pas tout. C'est pas parce qu'on a de l'argent que l'on vit dans le bonheur total. Si je prends l'exemple du fait que Mme Lefèvre s'est déterminée à vendre Pierrot juste car elle ne voulait pas dépenser de sous. Je vous incite à vous chers lecteurs, et lectrices à lire cette nouvelle car elle peut nous faire comprendre des choses que l'on ne pensait pas.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Nous pouvons ressentir une implication de la première personne mais peu d'expressions de la subjectivité affective mis à part la dimension morale sont présentes.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8	Les principaux manques de cette copie sont : l'absence de typologie de l'article ; la citation n'est pas exploitée et sa position (en ouverture) ne lui permet même pas de faire naître le suspens ; devoir moralisateur sans impression de lecture ; nombreuses erreurs de syntaxe.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	Ça ne me dérange pas montre que les gens sont avare. Texte montre la réalité.

Pré-test, classe témoin
Véronique_T_Pré-test

Je vous écris pour vous parler de la nouvelle que je viens de lire, c'est *Pierrot* de "Guy de Maupassant", extrait des "contes de la Bécasse".

J'aimerais que vous lisiez cette nouvelle, qui est facile à lire et plutôt prenante.

Voici un passage qui montre bien que Pierrot "le chien" est rejeté par tous, car il est différent des autres, mais que Mme Lefèvre voudrait bien le garder, mais elle ne peut plus car elle n'a plus assez d'argent. *"Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrasserait de Pierrot. Personne n'en voulut. Tous les habitants le refusèrent à dix lieues aux environs. Alors on se résolut, faute de moyens, à lui faire piquer du mas. "*

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Moyen**	Le texte est très court et malgré la présence de quelques termes qui pourraient avoir un effet pathémique, l'émotion n'est pas construite au fil du texte. L'énonciatrice annonce que la nouvelle est *prenante* mais ne montre pas son ressenti pour l'expliquer.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	6	Devoir d'une grande brièveté … qui se contente pour l'essentiel de résumer l'intrigue. Aucune stratégie persuasive n'est perceptible…
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	

Véronique_T_Post-test

Après avoir lu ce texte "Pierrot" des Contes de la Bécasse, de Guy de Maupassant, j'ai eu envie de vous en parler. C'est une nouvelle, simple et très compréhensible. On parle d'une femme et sa domestique qui voudraient un chien pour garder leur maison, des suites d'un vol, mais la propriétaire voudrait absolument rien payer. Un jour, elle reçoit un chien gratuitement, donc elle prend, mais il ne garde pas la maison vu qu'il n'aboie que pour manger. Le moment venu pour payer l'impôt arrive et là ses sentiments disparaissent. Voici un passage de cette nouvelle que j'ai trouvé intéressant, car on voit bien que les sentiments de la femme disparaissent lorsque l'argent est en jeu : "*huit francs, madame ! – pour ce freluquet de quin qui ne jappait seulement point, elle faillit s'évanouir de saisissement. Il fut immédiatement décidé qu'on se débarrasserait de Pierrot. Personne n'en voulut*."
Ce texte est bien on peut voir des sentiments qui s'arrêtent à cause de l'argent, cependant dans ce texte on peut voir que cette femme regrette certains actes. C'est pourquoi je vous invite à lire cette nouvelle.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	Nous relevons une allusion aux sentiments (" ses sentiments disparaissent "). Des adjectifs évaluatifs axiologiques (*simple ; très compréhensible ; intéressant*) sont employés pour qualifier la nouvelle.

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	8,75	Peu d'argumentation après l'insertion de la citation. Peu de pathos. Ethos présent à travers le choix de l'extrait. Absence de typologie propre à la lettre ou à l'article. Adresse au lecteur présente.
Évaluation des élèves	Peu accrocheur	Le français n'est pas bien parlé, mal exprimé.

Pré-test, classe témoin
Virginia_T_Pré-test

Le 18 09 2008

C. Virginia
14 Rue F.
38120 F.

.Bonjour,

Après lecture d'un Conte de la Bécasse de Guy de Maupassant : « Pierrot », je tiens à vous faire part de mes impressions afin que de jeunes lecteurs de mon âge veuillent par la suite le lire.

Ce conte est assez tragique pour cette pauvre bête mais au début du texte, il y a quelques tournures comiques et ironiques pour cette dame de campagne trop près de ses sous ! Le lien et l'attachement que la servante a pour cet animal est mignon. Ce texte n'est pas très long à lire et vous vous accrocherez vite à l'histoire. La fin est un peu tragique mais elle peut donner une bonne morale de cette histoire.

Voici un court extrait de la nouvelle qui révèle la peur, l'angoisse qu'éprouve Mme Lefèvre par égard pour sa bête : *« Elle s'endormit de nouveau et se trouva sur une grande route, une route interminable, qu'elle suivait. Tout à coup, au milieu du chemin, elle aperçut un panier, un grand panier de fermier, abandonné ; et ce panier lui faisait peur. »* La dame de campagne est prise de paranoïa. Cette nouvelle révèle l'amour et l'attachement que l'on peut avoir pour quelque chose mais aussi l'égoïsme.

Merci pour votre attention en espérant que mon opinion vous a plu.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Fort**	De nombreux adjectifs subjectifs affectifs sont employés. Quelques mots d'émotions peuvent avoir un effet de pathémisation.

Virginia

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	14	Volonté d'organisation- typo OK- style OK- Dimension pathétique pas assez développée faute d'usage particulier de certains mots.
Évaluation des élèves	Assez accrocheur	

Virginia_T_Post-test

Le Conte de la Bécasse intitulé « Pierrot » écrit par Guy de Maupassant est une lecture intéressante. Je vous écris pour inciter les jeunes de mon âge à prendre le temps de lire ce petit conte qui est très rapide à lire. L'histoire en elle-même est d'une simplicité puisque l'on parle de deux femmes achetant un chien et voulant par la suite s'en débarrasser, mais elle en ressort une morale plutôt intéressante. Cette morale nous montre une personne égoïste qui par la suite s'attachera un peu à un animal. Ce qui nous montre qu'une personne peut changer d'attitude en vivant un événement qu'elle peut regretter. Ce texte nous prouve aussi que l'argent est toujours omniprésent même dans un texte écrit au 19ème siècle, ligne 31 « […] deux francs », et que l'argent est un point très important, qu'il a une valeur inestimable dans ce texte et légèrement surestimée. Mais néanmoins, ce conte prouve la chaleur et l'amour que l'on peut ressentir pour une bête même affreuse, comme à la dernière ligne de ce conte : « Rose la suivit en s'essuyant les yeux du coin de son tablier bleu. » Ce texte peut être émouvant pour une part mais décevant pour une autre, mais malgré cela, il vaut la peine d'être lu.

Virginia S.

Analyse du texte

Degré d'implication subjective	**Faible**	La question des émotions est abordée très rapidement à la fin du texte avec une valeur informative. Des adjectifs évaluatifs axiologiques sont employés (*intéressante ; très rapide, plutôt intéressante ; très important*).

Évaluation du texte par les enseignantes et les élèves

	Évaluation	**Appréciation**
Évaluation des enseignantes	7,25	Beaucoup de lourdeurs et de problèmes de sujet. Cependant de bonnes idées concernant l'appréhension du texte, qui, faute d'une expression mal maîtrisée ne sont pas pleinement exploitées Peu d'organisation choix extrait OK. Dimension pathétique présente par moments.
Évaluation des élèves	Bof !	Vraiment Bof ! Phrase trop longue (surlignée) ! Présentation non attractive !

Annexes du chapitre 6

Les annexes sont identiques à celles du chapitre 5.

Annexes du chapitre 7

Les annexes sont identiques à celles du chapitre 5

Annexes du chapitre 8

Annexes 8.1. Exemple de texte suivi du questionnaire de lecture distribué aux juges

Nom du lecteur :

Il y a déjà si longtemps que je suis ici, là dans cette gare, dans ce hall, dans cette ville. J'ai vu défiler devant moi, sans même accorder une plus grande importance qu'un simple regard, des milliers de Parisiens pressés. J'ai également pu admirer des milliers d'étrangers, des personnes de toutes les couleurs, aux coutumes et aux expressions différentes. Hélas toutes ces personnes, si différentes soient-elles, ne possèdent pas le merveilleux don que je possède. En effet, heures après heures, jours après jours, années après années, j'ai appris à lire en eux. J'ai vu des personnes attirées par la différence portant dans leurs regards une impolitesse récurrente. D'autres en revanche ne faisaient même pas attention à leurs voisins, sous le prétexte qu'ils portaient les mêmes habits. Au bout de quelques jours, j'ai trouvé que l'Homme était méprisable. Pourquoi dis-je cela me direz-vous ? Car ce dernier ne juge son prochain que sur sa couleur de peau, son langage ou sur son comportement. Moi, qui ne possède rien que mon don, je sais briser la barrière de chaque être humain. Quelle barrière ? Cette barrière qui existe entre les hommes, celle qui s'installe au premier regard. J'en ai donc conclu que l'homme est aveugle. Et pourtant, je suis là moi ! Ils me voient tous et ils me regardent avec les mêmes yeux. Si je ne suis donc pas invisible pour eux, alors les hommes sont-ils invisibles l'un pour l'autre ? L'Homme ne devrait pas juger quelqu'un sur son apparence. Non ! Il devrait aller vers cette personne inconnue et lui dire : "Qui es-tu ? " Car au-delà des apparences, la plus grande des richesses se trouve au fond de nous tous.

Voici quelques questions pour lesquelles vous devez <u>cocher la case</u> qui correspond le mieux à votre avis personnel. Vous ne devez cocher qu'une seule case.

1. **J'ai trouvé l'histoire racontée**

   ☐ Captivante

   ☐ Divertissante

   ☐ Intéressante

   ☐ Ennuyante

2. **À la lecture de ce texte, je me suis senti(e)**

   ☐ Vraiment touché(e)

   ☐ Un peu touché(e)

   ☐ Pas vraiment touché(e)

   ☐ Pas du tout touché(e)

3. **Je vois dans ce texte**

   ☐ De nombreuses qualités de style

   ☐ Quelques qualités de style

   ☐ Peu de qualités de style

   ☐ Aucune qualité de style

4. **Je trouve ce texte**

   ☐ Vraiment très attachant

   ☐ Assez attachant

   ☐ Pas vraiment attachant

   ☐ Pas du tout attachant

5. **La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel**

   ☐ Oui

   ☐ Non

   Si vous avez répondu oui, ce souvenir était-il :

   ☐ Un bon souvenir

   ☐ Un mauvais souvenir

6. **Avez-vous apprécié la lecture de ce texte ?**

   ☐ Oui, beaucoup

   ☐ Oui, un peu

   ☐ Non, pas vraiment

   ☐ Non, pas du tout

J'aimerais ajouter quelque chose sur ce texte :

Annexes 8.2. Classe expérimentale : les écritures d'invention, textes de l'Horloge

La version des textes présentée est la version anonyme et ré-orthographiée, telle qu'elle a été donnée à la lecture des juges.

Chaque production est suivie d'un tableau présentant les réponses des six juges pour chacune des questions.

Comme pour les annexes du chapitre 5, nous présentons les textes produits par les élèves de la classe expérimentale, classés dans l'ordre alphabétique des prénoms (pseudonymes), puis ceux des élèves de la classe témoin.

Classe expérimentale
Alexia

Il y a déjà si longtemps que je suis ici, là dans cette gare, dans ce hall, dans cette ville. J'ai vu défiler devant moi, sans même accorder une plus grande importance qu'un simple regard, des milliers de Parisiens pressés. J'ai également pu admirer des milliers d'étrangers, des personnes de toutes les couleurs, aux coutumes et aux expressions différentes. Hélas toutes ces personnes, si différentes soient-elles, ne possèdent pas le merveilleux don que je possède. En effet, heures après heures, jours après jours, années après années, j'ai appris à lire en eux. J'ai vu des personnes attirées par la différence portant dans leurs regards une impolitesse récurrente. D'autres en revanche ne faisaient même pas attention à leurs voisins, sous le prétexte qu'ils portaient les mêmes habits. Au bout de quelques jours, j'ai trouvé que l'Homme était méprisable. Pourquoi dis-je cela me direz-vous ? Car ce dernier ne juge son prochain que sur sa couleur de peau, son langage ou sur son comportement. Moi, qui ne possède rien que mon don, je sais briser la barrière de chaque être humain. Quelle barrière ? Cette barrière qui existe entre les hommes, celle qui s'installe au premier regard. J'en ai donc conclu que l'homme est aveugle. Et pourtant, je suis là moi ! Ils me voient tous et ils me regardent avec les mêmes yeux. Si je ne suis donc pas invisible pour eux, alors les hommes sont-ils invisibles l'un pour l'autre ? L'Homme ne devrait pas juger quelqu'un sur son apparence. Non ! Il devrait aller vers cette personne inconnue et lui dire : "Qui es-tu ? " Car au-delà des apparences, la plus grande des richesses se trouve au fond de nous tous.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Ø		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Annabelle

Je suis perchée là-haut. Là haut c'est sous le toit. Mes deux aiguilles donnent l'heure pour que les voyageurs ne ratent pas leurs trains. Cela fait vingt ans que l'on m'a suspendue. Vingt ans que je suis témoin d'histoires toutes différentes et aujourd'hui, je vais vous conter celle de Pierre et Aisha.

C'était un mardi 14 février 2001, Pierre un jeune garçon attendait là, assis sur les bancs du hall d'entrée. Aisha, elle, était une fille, une fille pas comme les autres, en outre sa culture, elle était atteinte de nanisme. Rare de nos jours ! Son train se trouvait voie E et celui de Pierre voit F. Tout les opposait, la taille, l'origine, le style vestimentaire mais une chose, une chose extraordinaire se passa. Lorsque l'hôtesse d'accueil annonça l'arrivée des trains voie E et F, Pierre se leva, Aicha s'avança et BOUM, ils se rentrèrent l'un dans l'autre. Quoi de plus banal me diriez-vous ! Alors, je peux vous dire que l'un et l'autre se regardèrent de longues secondes qui parurent des heures. Et je sais de quoi je parle ! Le coup de foudre. Je les vis, eux, que la vie a rassemblés, eux, qui dans la rue ne se seraient jamais parlé, ensemble. Bien évidemment, il lui prit le numéro de téléphone mais je ne connais pas la fin de leur histoire. Mais mon aiguille me dit qu'aujourd'hui mercredi 14 février 2002, deux amoureux oxymores seront là, avec des souvenirs remplis de bonheur.

Il me semble que l'apparence ne fait pas tout. Vite, mon aiguille tourne, une nouvelle histoire commence, un train arrive, les voyageurs s'unissent et se désunissent. À bientôt. Et n'oubliez pas, la beauté ne fait pas tout, regardez au plus profond de l'être aimé ou à aimer.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Bénédicte

" Je donne l'heure, souvent à laquelle les personnes vont se retrouver ou se séparer, définitivement ou non. C'est moi qui marque le temps, les minutes, les heures qui restent à attendre, mais quoi ? Je me souviens de cet homme qui venait s'asseoir tous les jours sur le même banc. Celui qui est en face de l'arrivée des trains en provenance de Londres. Je ne l'ai pas tout de suite remarqué, en même temps, je vois tellement de personnes, alors c'est un peu normal que je ne l'ai pas vu au début. Mais un jour alors que je sonnais 12H00, il s'est mis à pleurer. Ses yeux verts, se sont noyés de larmes. J'aurais aimé le consoler, être là pour lui. Puis à 14H00 il est parti, et moi j'ai continué à compter les heures et les minutes. Et le lendemain, et ceux qui ont suivi, il est revenu. Arrivant à 11H00 en même temps que le premier train venant de Londres. Pleurant quelquefois aux douze coups de midi. Et partant à 14H00, lorsque le dernier train en provenance de la capitale anglaise arrivait. Je me souviens encore du jour le 4 juillet 1999, à 13H40, il s'est levé, ce qui changeait de d'habitude, et a commencé à s'approcher d'un autre homme plus âgé, mais avec les mêmes yeux verts. J'ai pu entendre de brefs mots venant de leur conversation. "Papa", "13 ans", "abandon", et le seul mot du père "pardon". En ne sachant que très peu de chose de ce jeune homme je me suis fait ma propre histoire : un petit garçon de huit ans voit son père partir pour l'Angleterre. Un père qui lui dit qu'il reviendra bientôt. Mais non il revient 13 ans plus tard. Un fils qui a vécu l'abandon d'un homme qu'il appelait jadis papa. Voilà l'histoire que je me suis imaginée après avoir observé ce jeune homme et entendu des petites parties de leur conversation. Après tout je peux faire que cela, je ne connais pas la vie de chacun des voyageurs.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Brigitte

Horloge : Pfiou… Voilà maintenant plus de deux cents ans que je suis accrochée tout en haut dans le hall de la gare du Nord de Paris. C'est grâce à moi que les voyageurs savent quelle heure il est ! Les voyageurs me regardent tous comme si c'était un réflexe de me regarde chaque fois qu'ils mettent les pieds dans cette gare. Quelquefois ils me regardent surpris et à la fois heureux car ils voient qu'ils ont réussi à être à l'heure. Mais quelquefois ils ont plutôt l'air triste car ils voient que je leur indique l'heure en leur rappelant qu'ils ont raté leur train. Jour et nuit je vois ces gens passer devant moi. Tiens je me souviens d'une fois quand il y a eu ces deux drôles de personnes, je crois que c'était en 1880, ils avaient une façon de s'habiller que je n'avais encore jamais vue. Ils sortaient du lot des Parisiens. Tout le monde les regardait d'un air curieux et étrange. Houlà, j'en ai vu des personnes, des générations différentes qui passaient tous les jours devant moi. Je peux vous dire que les êtres humains sont de drôles de personnes. Ils marchent, me regardent et repartent en courant ou en marchant ; me sourient, me boudent… Trop compliqués pour moi les hommes. J'aimerais pourtant être l'un dès leur, marcher, courir, rire, pleurer puis que l'on me regarde autrement qu'une simple horloge que l'on remonte et démonte… Être comme ces amoureux qui s'enlacent devant moi car ils viennent de se retrouver. Attendre sa famille sur le quai de la gare… aaaah, j'aimerais être tout ça !

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu

Carine

Ils sont à la fois si semblables et si différents, que je mettrais toute une vie à raconter ce que je vois chaque seconde, chaque minute et chaque heure. Mais une me vient à l'esprit ! Une histoire pas comme les autres. J'avais par habitude d'observer les gens venus de chaque coin du monde, je connaissais leurs destinations, je les voyais se presser, courir. Cela ne s'arrête jamais, la nuit est également agitée, mais d'une façon différente. Enfin bref, tous les jours c'est la même chose, jusqu'au jour où dans le hall de la Gare du Nord à 10H03 précisément, quelque chose s'est produit… Je ne comprenais pas, moi qui connaissais cette gare et ses voyageurs par cœur, là je ne comprenais pas. Je ne voyais plus que cette personne qui m'observais sans cesse, avec un regard d'agonie, il me faisait froid dans le dos. Pourtant j'ai l'habitude que tout le monde dirige son regard vers moi, mais ce regard-là, je ne l'avais jamais aperçu auparavant. Je ne savais plus quoi faire, mes aiguilles continuèrent leur chemin en tremblant. Mais pourquoi, me fixait-t-il comme cela ? Lui était vêtu de noir, son regard était aussi sombre que lui, mais son visage était pâle… Cette personne était la plus intrigante que je n'ai jamais vue, depuis que mes aiguilles ont commencé leur premier tour. Mais le plus étrange, c'est que tout le reste était comme d'habitude. Comme cette jeune fille, je dirais 14 ans environ, chaque jours munie de son cartable rose et violet prenait le train voie B. à la même heure. Mais quand je tournais mon regard vers cette personne, rien n'était normal. Il me fixait sans arrêt, il était là, au milieu de tout ce monde, immobile me perçant du regard. Mais que se passait-t-il ? Qu'avait cette personne ? Elle m'horrifie, comme si quelque chose d'horrible aller se produire. Alors j'attendais, mes aiguilles continuaient avec une appréhension… 10H10, la Gare du Nord s'était arrêtée à tout jamais, mais mes aiguilles continuèrent d'avancer.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout

Carole

Bonjour, je me trouve dans le Hall de la Gare du Nord, à Paris. Je suis qu'une simple grande horloge qui marque le temps tout en observant les milliers de voyageurs, à la fois si semblables et si différents, qui passent, se succèdent jours après jours, années après années. Je suis témoin du temps et des hommes, je connais bien des histoires qui unissent ou désunissent ces voyageurs. Je vais vous raconter une des nombreuses histoires dont j'ai été témoin, celle qui m'a le plus touchée. Ce n'est pas une histoire comme les autres où tout est bien qui finit bien, cette histoire est triste, car les hommes jouent avec leur apparence, peuvent cacher certains sentiments, leurs humeurs, etc…

L'histoire est celle d'une mère et d'un fils qui étaient très complices, jamais ils ne se séparaient, ils adoraient voyager ensemble, c'étaient leurs passe-temps favoris de voyager de ville en ville. Mais chaque bon moment a une fin, son fils était médecin, il a dû partir en mission pour sauver d'autres personnes victimes de la grippe espagnole, sa mère voulait l'accompagner pour l'aider mais il refusa car il tenait trop à elle et voulait surtout pas qu'elle soit touchée par la grippe espagnole. Il lui avait promis de revenir dans 3 mois mais il n'est jamais revenu, les mois passaient et elle était toujours à la gare à l'attendre mais pour cacher sa tristesse elle aidait les personnes les plus démunies, comme le faisaient son fils et elle à travers les villes lorsqu'ils voyageaient. Personne ne sait à propos de son fils, elle n'en parle jamais, elle cache sa peine, sa tristesse à travers une apparence de femme gaie, joyeuse, souriante pour aider les personnes. Peu de temps avant sa mort, elle avait appris que son fils est mort en héros en sauvant une cinquantaine de personnes d'un feu mais qu'il n'a pas réussi à s'en échapper. Il est resté piégé en sauvant une petite fille de 8 ans. Lui aussi cachait sa vraie apparence car sa mère lui manquait terriblement, ce qui est beau à voir c'est que ces deux personnes sont mortes en aidant les gens, mais ce qui est triste à voir est qu'ils n'ont jamais pu se revoir. Peut-être que si dans l'au-delà, cette histoire m'a appris beaucoup de choses sur les humains, ils jouent avec leur apparence, de la façon dont ils veulent qu'on les voie, mais parfois cela peut servir pour s'aimer et être fiers de soi-même.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	ennuyante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		non répondu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Daphné

Les gens que je vois sont si semblables et à la fois si différents. Voila je ne sais exactement combien de temps que je suis là, que je les vois, que je suis victime du temps qui passe. En réalité, ce n'est pas tout à fait vrai car je suis le temps et c'est moi qui rappelle à ces hommes qu'il passe. Je suis le témoin du temps qui passe de cette gare, mais je suis aussi le spectateur le plus attentif de ces hommes. Ils viennent, partent, reviennent ou non. Au fond, ils sont tous les mêmes. Leur petite personne est la seule chose ayant de l'importance à leurs yeux, sauf quelquefois où ils sont accompagnés d'un être cher. Dans ce cas, ce sont deux personnes dans leur bulle, eux et rien d'autre !

Mais cette fois-ci c'était différent. Elle est arrivée, seule, perdue, les a regardés sans parler et n'a plus bougé. C'était étrange, elle n'était pas seule, ou plutôt, dans ce cas, ce n'était pas les autres qu'elle fuyait, mais elle-même. Personne ne semblait la voir, je voulais la pointer de mon aiguille, mais rien à faire. Assise contre un pilier, elle palissait et rougissait. Quelque chose d'étrange se dégagea d'elle, puis rien, le calme, le froid et l'absence de sensation. Quand cet homme réagit, il était tard, trop tard, car la vie venait de l'abandonner et moi je sonnais, pointant dans sa direction 15H15.

L'apparence peut être trompeuse, tous croyaient qu'ils allaient bien, mais sans se regarder, peut-on vraiment déceler la vérité ?

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup

Delphine

A Paris, dans le hall de la gare du Nord, une grande horloge est témoin du temps qui passe, et chaque jour elle observe les milliers de voyageurs.

Il était tard dans l'après-midi, vers 17H30, les voyageurs commençaient à se faire de plus en plus discrets.

Ainsi, je continuais à observer et à espionner les personnes qui passaient devant moi. Sur le banc d'en face deux hommes du désert attiraient mon attention. Ils étaient habillés et entièrement recouverts d'un bédouin qui laissait seulement apparaître leurs yeux maquillés et leurs pieds entièrement nus. Assis côte à côte et figés, mon attention était portée sur eux. Les voyageurs qui circulaient ne pouvaient pas s'empêcher de les regarder de la tête aux pieds, avec une pointe de critique et de jugement dans leurs yeux. Quand soudain une petite fille tenant la main de sa mère s'assit à côté d'eux.

Elle semblait avoir un regard pensif et admirateur. Le premier homme du désert tourna la tête pour plonger ses yeux sombres dans ceux de la fillette. Puis après quelques secondes il plongea sa main dans un petit sac usé qui restait accroché à sa taille pour en sortir une pierre magnifique de la taille d'un cristal. Il la tendit à la petite fille comme pour offrir un cadeau. La mère légèrement apeurée serrait la main de sa fille et reprit le caillou de ses mains pour le rendre à l'homme du désert, mais il refusa et dit que c'était un cadeau. Les seuls mots qu'il a prononcés. La petite fille le regardait avec des grands yeux attendrissants comme pour le remercier

Ainsi la mère et sa fille s'en allaient et laissèrent derrière elles, les deux hommes du désert qui semblaient attirer l'attention critique des voyageurs qui passaient. Et seule la petite fille se retourna pour leur laisser un sourire en partant.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Florence

À Paris, Gare du Nord. Le hall est tous les jours noirci par les milliers de voyageurs qui pénètrent. Je les vois, moi, l'Horloge. Cela fait des années que les gens se succèdent, tous différents. Certains courent, pleurent, rigolent ou même se bousculent. Certains sont noirs, blancs, rouges, bruns, blonds. Certains sont gros, petits, fins, beaux, laids ou encore portent des lunettes. Oui, je vois une grande diversité d'êtres humains. Eux aussi me voient. Dès qu'ils passent le seuil du hall, chacun lève la tête et me fixe brièvement. Chaque voyageur me regarde, cela en devient presque amical. Mais, les années se succédant, les gens ne me voient plus, comme si je n'existais plus. Ils passent et repassent, sans même lever la tête. Seuls les étrangers le font, me regardant avec grande admiration, s'arrêtant même, me montrent du doigt. Mais, les autres, eux, ne consacrent pas même un bref instant d'attention, le regard plongé au loin, blasé du chemin quotidien. Les gens ne vous regardent que lorsque vous êtes là, beau et neuf, inconnu encore, pour satisfaire leur curiosité assoiffée. Vous regarde pour se vanter de vous avoir vu, et s'en est fini. Nous sommes là, tous ignorants. Le plaisir d'être regardé ne m'est accordé, à présent, que par ces voyageurs, non-ignorants de la richesse des choses et qui sont indifférents à l'apparence que l'on peut transmettre ; comme une horloge, épuisée par le temps, écaillée et toute poussiérée. Heureusement… L'ignorance et l'indifférence des Parisiens me font mourir.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Ø		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	divertissante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup

Inès

Un soir alors que j'arrivais presque à la fin de mon cycle quotidien, je fus témoin d'une histoire peut conventionnelle. Une femme, sur le quai, vêtue d'une grande jupe bariolée, attendait son train. En face d'elle, un homme, grand, blond, la regardait. Il la dévorait des yeux, elle ne se souciait ni de lui, ni de son regard, elle se contentait d'attendre son train, ce train qui l'emmènerait loin de tout. Cette femme n'avait pas l'air à l'aise ou heureuse. Elle semblait hésiter, se chercher. Lui ne voyait que sa beauté, il continuait à la regarder. Le soir suivant, même scène celle-ci et cet homme sur le quai de la gare. Il s'imaginait sa vie à travers les vêtements et accessoires qu'elle portait, elle ne le voyait pas. Un soir, l'homme décida de ne pas prendre son train qui arrivait plus tôt que celui de la femme. Le train partit sans l'homme, il resta sur le quai et hésita à aller lui parler. Le train de la femme arriva, et la masqua. L'homme ne la voyait plus. Il se dit que c'était sans doute un signe du destin, elle était partie. Moi d'où j'étais, je voyais l'homme et la femme qui n'avait, elle aussi, pas pris le train. Ils se posaient les mêmes questions et hésitaient tous deux à se rejoindre. Tous les matins l'homme, en partant tôt le matin, pendant les heures de pointe, s'imaginait la vie des gens. Il s'était imaginé la vie de cette femme. Il était encore sur le quai à hésiter et elle aussi. Au même moment, les deux êtres, les deux âmes, les deux humains décidèrent de se rejoindre. Ils foncèrent tous deux dans le passage sous terrain. Un long moment se passa avant qu'ils ne réapparaissent, seuls malheureusement. Je n'ai jamais su pourquoi ils n'étaient pas ressortis ensemble. Sans doute qu'ils n'étaient pas ce qu'ils pensaient l'un de l'autre. Sans doute car ils étaient étranges et n'osaient pas se parler. Ils continuèrent à prendre le train chaque jour, seul, parmi toute cette foule, foule qui a une âme, une histoire. Foule qui se ressemble, foule qui rend les gens uniformes, semblables. Dans cette foule, chaque vie est particulière, certains ont aimé, d'autres se sont battus pour la vie, d'autres accomplissent des miracles, certains ont des avis, des passions en commun. Si cet homme et cette femme s'étaient parlé, j'aurais sans doute était témoin de leur amour, qui aurait sans doute fonctionné, si l'être humain n'avait pas peur de l'inconnu. Si l'homme avait osé, il aurait connu son bonheur. Il a eu peur de l'apparence de cette femme, de ses réactions et elle aussi.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	captivante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
adulte	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Isabelle

Bonjour, moi, mon nom c'est Horloge. Vous avez déjà dû me voir, je suis, si, énorme ! Dans ce gigantesque hall de l'une des plus grandes gares de Paris. La Gare du Nord. Et bien moi, aussi belle que je puisse paraître, ornée d'or et remplie de lumière, je me trouve au plus haut pour que vous "spectateurs" vous puissiez me contempler. A ce jour, je ne pourrais vous dire, combien de personnes, d'histoires où même, combien de valises j'ai pu voir ou entendre.

Pourtant "une" histoire où plutôt deux personnes m'ont réellement marquée. C'était une journée de printemps, ensoleillée certes mais fraiche. Le 17 Avril 2008, un an déjà. Un week-end de trois jours parfait pour partir quelque part pour se changer les idées ! La gare était bondée de monde : familles, couples, amis etc… Tous au-dessous de moi en train de m'admirer, bien sûr je savais bien que c'était simplement pour regarder l'heure, mais, laissez moi espérer ! Personne ne faisait attention aux gens qu'ils ne connaissaient pas, quand soudain, deux sacrés personnages entrèrent dans cette immense gare remplie de noir ! Habillés comme des gens qui reviennent du carnaval. Presque nus ! Principalement de la couleur rouge, on aurait pu les comparer à des Indiens. A ce moment-là tout le monde avait les yeux rivés sur eux, en se disant des messe basses, je ne pouvais pas entendre ni comprendre ce que les gens disaient mais je comprenais très bien que ces deux personnes les faisaient bien rigoler. C'était deux Persans. Ils devaient avoir froid dans leur accoutrement, plutôt pour l'été. Tellement les gens étaient abasourdis de voir des personnes habillées de la sorte, qu'ils en oubliaient même leur départ de train.

Tout cela montre à quel point les gens sont superficiels et aiment bien, on pourrait dire, se "moquer" des autres qui ne seraient pas comme eux dans leur comportement où leurs vêtements. Ce qui est totalement ridicule.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Non, pas du tout
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup

Ludivine

Aujourd'hui, comme chaque jour, je vois défiler tous ces gens. Depuis des années, je suis toujours placée au même endroit. C'est-à-dire je suis mise tout en haut du mur dans le hall de la Gare du Nord à Paris. Je tiens grâce à un support, qui, depuis toutes ses années, n'a jamais lâché.

Bref, revenons au sujet départ. Comme je disais, de ma place je vois des centaines de personnes qui passent en dessous de moi. Ça peut être des couples, des personnes seules, voire même des enfants. Ces personnes je les vois heureuses, tristes, en pleurs, en rire, énervées, suspicieuses… mais ce jour-là, j'ai vu cette petite personne, toute seule dans un coin de la gare. A première vue, je lui donne 10 ans. Puis dans la foule, j'ai vu cet homme, seul, qui s'approcha de la petite. Au début, je me suis dit que c'était son père, puis quand elle le vit s'approcher, elle n'avait pas l'air rassuré. C'est là que j'ai compris, que cet homme, d'environ 40 ans allait surement l'amener avec elle. Mais que faire, je ne suis qu'une horloge. Je ne peux ni prévenir, ni faire de signe. J'ai vraiment peur pour cette fillette d'à peine 10 ans. Depuis ce terrible jour, je n'ose plus regarder les gens car j'ai l'impression de porter la poisse.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	peu de qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	ennuyante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Mathilde

15H30, Gare du Nord à Paris. Nous sommes le 6 avril 1998. Cela fait maintenant 30 ans que je suis là, accrochée au mur, à coté du panneau d'affichage. J'en ai vu des choses en 30 ans. Toutes ces masses de gens, toutes ces allées et venues. Les gens ne changent pas depuis toutes ces années, aucune évolution. Ils ont tous la même apparence, le même style. Ils attendent tous, les uns à côté des autres, sans expression et en apportant aucun intérêt aux personnes qui les entourent. Mais si quelqu'un de différent arrive, de pas "normal" comme ils disent, les gens sortent de leur bulle et se mettent tous à parler, à regarder, à rire et se moquer. Quelle drôle d'idée d'avoir un style différent des autres. "Oulala tu as vu comme il est habillé lui ? Il a pas l'air commode. " Et voilà, encore et toujours des préjugés. Pourquoi l'apparence est-elle censée refléter la personnalité de quelqu'un ? Moi je suis là, en haut et je me moque de ces gens "normaux", de tous ceux qui se croient supérieurs aux autres, alors qu'ils ne sont que de simples personnes qui se fondent dans la masse.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	captivante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Maude

La gare est un endroit si vaste, on peut y trouver des gens si différents les uns des autres mais ils ont la même angoisse, le temps. Moi, je suis là devant tout ce brouhaha et ces grincements de rails, regardant le temps qui passe. Tous les voyageurs me regardent d'un air inquiet, sans doute parce que je suis une horloge. Parmi toute cette foule défilant devant mes aiguilles, il y a un vieillard, assis par terre. Ce vieil homme, je le vois toujours au même endroit, à l'angle d'un mur. Il me parait si faible, si seulement je pouvais lui venir en aide. Un beau matin de printemps, alors que le soleil brillait, j'entendis des hurlements. C'était lui, cet homme désespéré. Une question me tourmentait qu'était-il arrivé à ce vieillard inoffensif ? J'eus ma réponse quelques instants plus tard. On lui avait dérobé sa coupelle, qui contenait l'argent récolté la veille. Il avait réussi à gagner six euros, pour les voyageurs cette somme peut être ne signifiait rien d'extraordinaire. Mais pour ce vieillard c'était une fortune. Il se retrouva une fois de plus sans rien, juste avec dans le cœur une peine immense. Moi, l'horloge j'aurais tant voulu le soutenir dans une telle épreuve. Car pour les personnes l'entourant, cette situation n'avait pas d'importance. Malheureusement, je reste figée à ce mur sans pouvoir rien faire, à part observer l'ignorance des voyageurs et le chagrin de cet homme.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon et mauvais	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Ophélie

Je me rappelle de ce jour si particulier, jour férié, un premier mai, il faisait beau, le soleil tapait à travers les vitres du plafond de la gare. C'était une voyageuse, brune, grande, aux yeux bleus, jusque-là rien de bien différent des autres. Mais elle avait un chapeau marron avec des "froufrous" partout, sûrement un chapeau de cow-boy, puis elle avait aussi des bottes marron assorties au chapeau, et un pantalon de cuir et une veste aussi. Les gens passaient et la défiguraient, ils étaient pressés, tous couraient à droite à gauche pour ne pas rater leurs trains si rare les jours fériés. Mais elle, assise sur le banc ne bougeait pas, une statue. Un monsieur, s'approcha alors d'elle, visiblement ils ne se connaissaient pas. Il voulut alors lui parler, elle ne répondit rien. Il continuait et commençait à s'énerver voyant qu'elle ne répondait pas. Les gens s'attroupaient autour d'eux. Tous regardaient la fille, ils la regardaient comme si elle était extraterrestre. Tout à coup un homme grand, très grand environ 1 m 95 s'approcha également, il essayait de s'approcher du bonhomme et de la fille mais en vain, malgré sa taille les gens ne le laissèrent pas passer. Il partit. Quelques minutes plus tard, le même homme (sans doute) arriva mais cette fois en tenue de cow-boy. Tous les gens se turent et le laissèrent passer, et ils s'enfuirent, une petite fille se mit à pleurer. Mais quelle est la différence entre ces habits ? Juste des "froufrous"…

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Ø		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout

Paola

Voilà des années que je suis installée dans le hall de la gare du Nord où des milliers de regards se sont posés sur moi. Tous me regardent pour les même raisons, connaitre l'heure de départ de leur train, combien de temps ils devront patienter encore. Ils restent tous impuissants face au temps qui passe.

Et pourtant aujourd'hui à exactement 7H59 soit l'heure où tous les voyageurs patientent pour pouvoir rejoindre leur travail, j'ai remarqué une personne, une seule qui ne patientait pas exacerbée par les retards, ou fatiguée de l'heure matinale ni même désespérée de cette entassement de voyageurs. Elle était élancée et mince avec de longs cheveux noirs, la peau hâlée, elle me faisait penser à une Vahinée perdue dans cette jungle urbaine. Les vêtements qu'elle portait renforçaient l'idée qu'elle venait de ces îles paradisiaques et calmes. Elle-même était calme, posée. J'ai aussi remarqué assez rapidement qu'elle était munie d'un appareil photo, car elle immortalisait grâce à son appareil chaque détail de la gare. A l'heure où les personnes sont stressées, énervées par les retards, la foule qui afflue. Elle semblait sereine et prenait ses photos en toute légèreté. Je m'imaginai le chemin qu'elle avait dû parcourir pour arriver ici à Paris. J'avais envie de connaitre son histoire, elle était si différente.

Maintenant il est 15h30, et elle est partie. Elle est montée vers 10h30 dans le train en direction de Marseille. Je ne la reverrai sans doute jamais, elle aura en fait seulement égayé ma journée, sorti de ma routine.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	ennuyante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Pauline

Dans le hall de la Gare du Nord, à Paris, le jour se lève. Les voyageurs arrivent un à un et me regardent pour compter les minutes avant l'arrivée de leur train. Ils sont tous là paniqués et stressés à l'idée de rater l'heure fatidique du départ. Ils me fixent en faisant les gros yeux comme si tout à coup je venais d'enfreindre la loi. Mais pas question de me laisser abattre pour cela je fais danser et valser ma trotteuse. Ainsi j'ai l'impression de maîtriser le temps mais également leur vie. En effet, chaque jour, j'admire de nouvelles personnes. Cependant il y a les habitués, par exemple ce couple qui à chaque sifflement du chef de gare laisse apparaître de la tristesse. Pour ce couple il est l'heure des adieux. Ou alors il y a les personnes qui ne savent pas où donner de la tête tellement elles sont déboussolées et perdues. Là elles jettent un coup d'œil rapide sur mes aiguilles qui ne cessent d'avancer. Par conséquent je suis là pour les rassurer et les guider sur le bon chemin. Ainsi chaque jour je suis fière de me rendre utile et surtout rendre service pour que ces personnes accomplissent leur mission du jour.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon et mauvais	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	bon et mauvais	Oui, un peu
jeune	divertissante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	bon	Oui, un peu
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
adulte	intéressante	non répondu	de nombreuses qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Perrine

Paris, Gare du Nord. Dans le hall d'entrée l'immense horloge se faire remarquer. L'horloge a pour seule fonction de donner l'heure mais celle-ci est spectatrice de milliers de voyageurs qui passent et se succèdent de jours en jours.

« Ce matin j'affichais de 5H30 quand les premiers voyageurs se sont manifestés, tous plus fatigués les uns que les autres.

Les heures passent et le hall se remplit, j'assiste, comme toujours à un grand spectacle, une multitude de personnes, toutes différentes mais en même temps toutes les mêmes. Je peux comparer cela à une fourmilière. Des milliers de petites fourmis qui traversent de-ci et là le grand hall. Leurs valises de mille couleurs qui font des bruits de roulettes sur le sol.

Au milieu de cet essaim d'abeilles, un homme. Il m'attire le regard. Vêtements en lambeaux et barbe mal rasée. Il va et vient en espérant trouver une personne généreuse envers lui. Mais chaque voyageur est indifférent face à sa détresse. Chaque jour je l'aperçois, avec un sourire forcé. La nuit tombe et le vieil homme rejoint sa fine couverture étalée dans un coin de la gare. »

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup

Sandrine

Les gens me regardent sans cesse, il est vrai que dans leur vie et je suis indispensable. Il n'est pas donné à tout le monde d'indiquer l'heure. C'est un immense privilège d'autant plus que placée où je suis je vois tout, absolument tout à première vue, d'ailleurs je vois défiler des milliers de personnes toutes plus ou moins similaires, t-shirt, jean, basket et il paraitrait que c'est la mode, tous sont pressés, courent dans tous les sens, j'ai souvent l'impression de guider un troupeau de moutons. Chaque jour se ressemblait jusqu'à quelques jours, j'indiquais presque minuit quand une jeune femme entra dans la gare, je ne la reconnus pas tout de suite, vêtue d'une grande robe noire et de souliers vernis, je me demandais bien ce qu'elle pouvait bien faire là, à cette heure ci. Sachant qu'aucun train n'était sur le point d'arrivée, ni même de partir. Elle prit un café et s'installa sur le banc près des guichets. Qui pouvait-elle bien attendre ? J'ai eu ma réponse dès l'instant ou j'aperçus monsieur Smise, j'en ai même failli perdre ma pile quand ils se sont embrassés. Qui l'aurait cru ? Monsieur Smise et la sœur de madame Smise ensemble. Tout ce temps à jouer la comédie, à déclencher des disputes en pleine gare au regard de madame Smise, qui elle essayait désespérément de les réconcilier.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Ø		Non, pas vraiment
jeune	captivante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Séverine

Les temps changent, la vie évolue et moi, je reste là spectatrice du temps. Ils changent souvent d'apparence et changent eux-mêmes leur allure moi, je passe de secondes en minutes, d'heures en jours, de mois en années et je suis toujours la même. De ma hauteur je vois tout, tous ces hommes ces habitants de Paris. Ah ! Ils ont bien changé ! Ou plutôt mal je dirais. Ils sont devenus tristes et égoïstes mais je les regarde et je me dis que tout le monde en général a changé.

Je suis la gardienne du temps. Mais qu'est-ce que le temps ? La vie ! La mort ! Eux ils courent après le temps en se préoccupant de leur aspect physique qu'ils renvoient aux autres. Ils ne voient pas ce qu'est vraiment la vie. Mais qu'est-ce que la vie ? L'homme développe son identité en prenant exemple sur le monde. Un monde qui a perdu la vraie valeur des choses, le respect, la générosité. J'observe avec attention et je me dis qu'ils comprendront peut-être un jour. Ce monde est devenu superficiel, moi, je pense que chaque être humain est unique. Mais pourquoi se cache-t-il sous cette façade ?

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui		Oui, beaucoup
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	captivante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup

Suzie

J'aurais tant à raconter, tant à partager. Je suis là, à la vue de tout le monde, tout le monde me voit sans penser un instant que je peux à mon tour les observer. Parfois je ris de ce que je vois, parfois j'ai mal. Je viens vous conter une scène dont j'ai été témoin, une scène qui laisse apparaître encore une souffrance profonde, un souvenir douloureux. J'affichais alors 22H57. Vendredi soir. La journée était finie, l'empressement des gens de fin de semaine disparue. La gare était alors presque vide, quelques voyageurs étaient encore là. Ils marchaient, attendaient, étaient en groupe ou seul. C'était une soirée comme les autres. Une personne seule attira mon regard, je l'ai regardé faire, agir, se déplacer pendant un moment. Jusqu'à ce que cet homme s'arrêta devant la voie du train, en regardant les rails. Je revois encore son visage, ses larmes perlées au creux de sa joue, on pouvait lire son malheur, son désespoir. Si seulement j'avais pu l'aider. Si seulement quelqu'un avait été là pour lui, si seulement… Un train arriva, l'homme se jeta sur les rails. Oh, non, ce n'est pas une belle histoire, ni une histoire facile à raconter. Mais malheureusement c'est la vie réelle. Cet homme souffrait et sûrement personne ne s'en rendait compte. Personne ne peut imaginer et nous avons tellement tendance à juger l'autre sur les apparences, sans savoir ce qu'il enferme au fond. La vie est injuste et pourrait être tellement plus belle. J'aime tellement voir les gens rigoler, partager, apprendre, avancer ensemble, mais quelque part en moi je n'oublie pas les autres personnes qui souffrent. Chaque individu est diffèrent et pour moi la différence c'est ce qui fait son trésor. Je ne suis qu'une horloge mais j'apprends tellement en observant les gens qui passent sans arrêt, s'arrêtent, partent ou reviennent. Apprendre à ne pas juger que sur les apparences est si important et permet alors de s'ouvrir à un monde nouveau, à des différences qui font une forme de richesse.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	mauvais	Non, pas du tout
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Valérie

Toutes ces années, à être témoin de tous ces voyageurs. Femmes, hommes et enfants. Des grands, des petits, des gros, des maigres. Toutes ces histoires que j'ai pu apercevoir du haut de mon cadran. A chaque minute, se passait quelque chose dans cette gare. Mais je me souviens de cette histoire qui m'a beaucoup marquée.

Ils étaient tous les deux, une jeune fille et un garçon d'une vingtaine d'années. Je ne les avais pas remarqués parmi tout ce monde, exceptés ces appareils autour des oreilles mais quelque chose de très discret. Puis leurs mains commencèrent à s'agiter, ils rigolaient tous les deux, et faisaient des centaines de gestes. Puis petit à petit un cercle se forma autour d'eux. Les gens s'éloignaient. Mais pourquoi ? Ils en avaient peur peut-être ?! Ils devaient se demander de quelles planètes ils venaient pour communiquer comme cela !

Je voyais bien ces regards qui les dévisageaient. Mais je ne comprenais pas. Oui, ils étaient sourds, et alors ? Pourquoi, les juger différemment. Ils étaient comme eux, comme toutes ces personnes dans la gare qui attendaient leurs trains. Leur apparence était peut-être différente car aucun mot sortait de leur bouche, mais cela n'était pas une raison pour les regarder comme des animaux. Je me sentis impuissante et aurais tellement aimé être avec eux et essayer de leur parler.

Puis deux autres personnes arrivaient, contrairement au reste de la gare, ils s'approchèrent vers les deux sourds et commençaient eux aussi à agiter leurs mains. Cela faisait quatre sourds, dans cette foule. Les gens se rendaient compte qu'ils avaient tort. Je les voyais mal à l'aise car maintenant ils se sentaient impuissants, eux ne savaient pas parler la langue des signes, ils se sentaient ridicules.

La foule qui entourait les sourds, s'estompa peu à peu.

Juger les gens pour leur apparence me met hors de moi. Si on pensait un peu plus à l'intérieur d'une personne ne serait-ce pas mieux ?

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Non, pas vraiment

Classe expérimentale

Vanessa

Doyenne du temps qui passe, surplombant depuis plus de cent ans le hall de la gare du Nord, à Paris ; des histoires j'en ai plus d'une, et aujourd'hui je vais vous raconter l'une d'elle.

Cela remonte à une cinquantaine d'années, tous les passagers, tous les employés, même celui qui me remet de temps à autre les aiguilles en place, en parlent, tout le monde je vous dis ! Les Parisiens n'ont que ce mot là à la bouche : le cirque d'Egypte. Ce n'est pas tant le cirque qui fait tant parler, mais ce qu'il contient, apparemment une bête étrange, monstrueuse, carnivore est très dangereuse.

Le cirque, ou dirai-je la bête, arriva en ce matin de printemps, la gare était à son comble. Toutes ces petites personnes trépignaient d'impatience, elles voulaient voir… Dans un élan la foule se mit à se bousculer, à crier, à s'affoler, la cage sortit du wagon, le silence se fit, un court instant. Le brouhaha reprit de plus belle, la bête et ses adorables bébés en cage avaient peur. Les remarques fusaient : "quel beau poil, quelles grandes et belles dents"… et j'en passe ! Pour ces hommes, et ces femmes il ne s'agissait plus de voir mais de toucher, cette bête que l'on croyait féroce, était vue comme une peluche apeurée.

Quelqu'un l'a fait, il a touché l'un des bébés, l'instinct maternel prit le dessus et la mère croqua la main qui avait osé… La foule désormais reculait, un policier posté à coté de moi, chargea son arme, visa et tira, la bête était morte, la curiosité humaine fut satisfaite, la foule partie.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup

Violaine

Je suis l'horloge, située dans la grande allée centrale, de la gare du Nord à Paris, je suis majestueuse, en bois de chêne. Tous les jours je vois des centaines et des centaines de voyageurs ou même de travailleurs. Tous si différents mais en même temps si semblables… Des hommes de différentes civilisations, avec différentes coutumes et différente histoire, mais d'apparence identique. Aujourd'hui des regards m'interpellent, des chuchotements, tous regardent dans une direction, dans la direction de cette femme. Très grande, très belle, très souriante avec ses vêtements plutôt extravagants, et son allure très sûre ! Apparemment elle a l'air vraiment heureuse, tous la regardent, l'admirent même je dirais ! On entend dire tout bas au "ho ! la belle vie qu'elle doit mener ? "Tous supposent mais personne ne sait réellement son histoire, sa vie… Mais moi, moi qui vis là depuis des années, non pas comme ces gens qui jugent au premier regard, je vais vous dire la vérité. Cette femme, cela fait déjà plus de deux ans qu'elle se met près de moi tous les matins, qu'elle regarde le panneau d'affichage et attend, mais auparavant personne ne l'avait remarquée, ni même regardée, tout simplement à cause de ce nouvel accoutrement, tous l'envient, alors qu'ils ne la connaissent même pas ! Moi cette pauvre femme je ne l'envie pas, à cause d'un amour mort, il ne lui reste que ceci en guise de souvenir… Elle avait ses problèmes comme tout le monde elle était plutôt heureuse mais ne le paraissait pas ! Aujourd'hui elle ne l'est plus et tout le monde l'envie. l'homme est très complexe, suit un mouvement et ne veut pas être différent, tout en ressemblant à personne d'autre, avec ses histoires, son passé, ses problèmes...

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, beaucoup
jeune	captivante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Classe expérimentale

Zoé

De là, où je suis, j'ai vu pas mal de choses, aussi drôles que tristes ou banales. Ce jour là l'hôtesse d'accueil annonçait l'arrivée du train 17537 en provenance de Grenoble et j'annonçais aux voyageurs qu'il était 17H30. C'était donc en fin d'après-midi, il y avait du monde qui venait et partait. Et au milieu de toutes ces personnes, pour la plupart adultes il y avait un jeune garçon, celui-là était différent des autres. En effet, il était plus petit, il avait un petit cou, des petites mains potelées, il se portait bien et son visage, toujours rempli d'un sourire heureux, était plat, avec des yeux bridés à la chinoise. Et ce petit garçon aussi gai et gentil qu'il en avait l'air, attirait le regard de chacun. Des regards différents certes, mais gênants, certains même le montraient du doigt. Leur regard n'était ni de la curiosité, ni de la sympathie mais des regards indiscrets, impolis et parfois aussi ignorants que lorsque l'on me regarde pour connaître l'heure et frustrants car peu de temps après ils regardent leur montre ou leur portable. Le regard des voyageurs sur ce garçon me déplaisait tout autant, sachant que lui ne s'en apercevait même pas. Ou peut-être avait-il pris l'habitude ? J'avais du mal à comprendre leur regard qui dégageait de la peine et de la tristesse pour cette personne, certes il était différent et alors ! Ma grande aiguille ne fit qu'un tour lorsque j'entendis une vieille femme prononcer ces mots à son petit-fils de 15 ans, tout en montrant ce garçon différent : « Fait attention à toi Jean-Louis, il y encore un trisomique dans les parages, à 3H15 plus précisément, méfie-toi on ne sait jamais. »

Depuis, ces paroles mes aiguilles ont du mal à tourner, les gens jugent trop à l'apparence et pas assez au contenu.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Annexes 8.3. Classe témoin : les écritures d'invention, textes de l'Horloge

Anita

Les jours défilent, ainsi que les années et les hommes sont toujours aussi pressés alors que la vie passe si vite. Dans cette grande gare je me trouve au milieu et j'ai un œil sur tout et tout le monde. J'ai vu plusieurs types de personnes différentes. Grandes, minces, petites, grosses, noires ou blanches. A la Gare du nord, c'est toujours pareil, les voyageurs sont pressés certes mais ils ont toujours du temps pour observer les autres. Ils ont des airs parfois choqués, surpris de voir que certaines personnes peuvent être différentes d'eux mêmes. Car on sait bien que personne ne se ressemble. J'ai pu constater au fil du temps que les hommes font très attention aux apparences physiques, aux styles vestimentaires. Ceci est un des facteurs qui pousse à la discrimination. On me consulte souvent, juste en jetant un coup d'œil sur moi pour voir si on a raté son train. Alors que moi je les observe constamment. Les hommes me surprennent quelquefois il leur arrive d'être courtois, sympathiques entre eux, et c'est du moins ce que j'apprécie le plus. Car malgré la stupidité et l'indiscrétion de certaines personnes, il existe encore des personnes sensées et tolérantes.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités…	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Betty

Cela fait bien longtemps que j'observe, inlassablement ce hall. Je suis ici depuis le 1er jour de la création de la gare, devenu témoin du temps et des hommes. A chaque jour qui passe mes aiguilles, tournent, trottent et décomptent le temps. Tout le monde ne m'a pas encore vue, bien que les gens passent devant moi ils ne me regardent pas toujours, les humains n'ont jamais le temps à la gare, toujours en retard, jamais à l'heure… et pourtant moi je vois tout. Tout ce qui se passe devant moi. Et une histoire en particulier m'a profondément marquée, celle d'une femme : Marie de Malignant, elle était très connue, on ne pouvait pas la manquer, grande, toujours habillée à la dernière mode, parée des plus beau manteaux, elle passait chaque jour dans cette immense gare pour se rendre à une interview, un spectacle, un dîner… Jamais pressée comme les grandes dames, elle prenait son temps. Elle me regardait de temps à autre. Il y avait toujours un cercle autour d'elle de personnes toutes curieuses, avec leurs questions, collants, gênants et indiscrets sans aucun respect quand ils prenaient des photos balançant leurs flashes à tout vent. A ce moment-là elle était belle, jeune, et pleine de talent. Mais voilà, vint un jour où elle perdit tout cela. Marie vieillie comme tout le monde devint ridée et peu à peu plus à la mode du tout. Elle prenait de moins en moins le train, je ne la voyais plus beaucoup. Mais quand elle descendait sur les quais elle était maintenant seule. Un grand vide c'était formé autour d'elle. Et je pense très sincèrement que ce calme lui plaisait dans ces derniers jours de voyage au moins me regardait-elle plus de quelques secondes, et me consacrait, à moi, une horloge, du Temps.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	ennuyante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Cathy

C'était un samedi de printemps, le matin. Ce jour-là la Gare du Nord était pleine. C'était le jour des départs et arrivées des vacanciers.

Les voyageurs stressés de rater leur train, couraient dans tous les sens. Je voyais les parents s'énerver pour calmer leurs enfants qui s'agitaient, d'autres faisant de grands signes pour se retrouver, ne s'entendant plus dans la foule. Quand tout à coup il y eut un grand silence. Je voyais tous les passants restés figés sur place. Je regardais alors dans leur direction ; une tribu d'Indiens.

En effet, des Indiens, cinq Indiens, étaient au milieu de la gare, regardant les passants les regarder. Je voyais sur le visage des voyageurs un certain choc voyant des Indiens habillés de leurs vêtements traditionnels : plume, peinture sur leur visage, pieds nus, avec un petit tissu entourant leur taille, et un petit sac sur leur dos, dans une gare.

Après, cinq minutes passées l'un des indiens, sûrement le chef à mon avis, intercepta une passante. Il lui demanda son chemin en sortant une carte de Paris. En même temps, la vie de la gare reprit son cours. La foule reprit son rythme en regardant toujours d'un coin de l'œil les Indiens. Mais je voyais des sourires, des saluts se renvoyer entre les passants et les Indiens. Ce renvoi agréable me fit montrer que le monde avait alors changé, acceptant la différence des autres. En voyant, la femme depuis plus de quinze minutes, cela m'apporta la confirmation. Elle lui expliqua, parlait aussi d'autres choses que leur début de conversation avec la carte. C'est alors que la femme repartit avec la tribu d'Indiens afin de mieux leur faire découvrir la ville.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Célia

Tous les jours, je voyais des milliers de voyageurs. Aucun n'était semblable ou allait dans les mêmes directions. Pourtant, chaque personne était là pour une même raison la Gare du Nord, afin de se rendre dans toutes sortes d'endroits.

À l'époque, je me souviens encore d'une famille nombreuse composée de cinq enfants et des parents. Aux alentours de midi, celle-ci entra dans la gare avec une énergie impressionnante. Aucun ne tenait en place, si bien que les autres passagers avaient tendance à être choqués. Les parents les laissaient jouer dans tous les petits recoins du hall de la Gare du Nord. Je crois bien qu'ils faisaient l'un de ces jeux que l'on appelait "cache-cache". Une demi-heure plus tard, les parents cherchaient leurs cinq enfants afin de se rendre sur le quai de la gare. Quatre d'entre eux revinrent au lieu de rendez-vous. Cependant le plus petit d'entre eux avait disparu. Sa cachette était bien trouvée, celui-ci se cachait dans les toilettes du hall. Les parents étaient paniqués, de plus l'heure passait à grands pas et leur train démarrait dans une vingtaine de minutes. La sécurité était intervenue pour retrouver l'enfant. Une heure plus tard, la famille avait loupé son train, certes, mais son petit dernier avait été retrouvé sain et sauf. Après une grosse correction du père sur celui-ci, la famille prit le train suivant. Cette histoire m'avait marquée, ces actions sont rares, et provoquent de nombreux stress. Toute famille est différente.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu

Christelle

On était le 31 juin 2002. La gare venait d'ouvrir ses portes. Une foule de personnes s'est ruée sur les quais. Ils étaient tous aussi différents les uns que les autres. Il y avait des femmes, des hommes, des enfants et des vieillards. Je pouvais tout voir et entendre car j'étais placée sur un mur en hauteur. On peut dire que je domine la gare. Je m'attendais à avoir beaucoup de monde car les grandes vacances scolaires commençaient. Les personnes étaient toutes excitées et bougeaient de partout. De loin je voyais un couple avec deux enfants qui paraissaient petits. A l'annonce de leur train qui était le numéro 7150 et qui allait entrer au quai 3, la famille se précipita. Ils commencèrent à paniquer en se posant plein de questions. En se dirigeant vers leur quai avec chacun un enfant à la main, ils se faufilèrent dans la foule. Le mari en levant sa tête ne vit plus sa femme. Ce fut la panique totale. Il l'appelait "Sandrine ! Sandrine !" mais aucune réponse.

En effet, les deux époux s'étaient perdus, un d'un côté et l'autre de l'autre. Du coup, le mari décida de faire demi-tour et de se diriger vers l'accueil pour faire une annonce. A l'accueil, il expliqua son cas. Une annonce fut émise dans l'enceinte de la gare. A l'écoute de l'annonce, la femme se dirigea vers l'accueil et retrouva son mari avec son autre enfant. Pour eux ce fut un départ de vacance raté mais pour moi c'est une belle histoire qui se termine bien et avec amour.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	ennuyante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas du tout attachant	Oui	mauvais	Non, pas vraiment

Clarisse

Enchantée, bonjour je suis la fameuse horloge occupant la Gare de Lyon depuis de nombreuses années. Des milliers de voyageurs se succèdent devant moi, tous à la fois si semblables et si différents, jours après jours, années après années je les vois défiler. A la fois témoin du temps et des hommes je connais bien des histoires qui unissent ou désunissent ces voyageurs, en voilà une dont j'ai été témoin, particulièrement effrayante elle me fait frissonner… C'était durant la nuit du 24 décembre 1999, une femmes d'une quarantaine d'années environ, à première vue étrangère, accompagnée de son enfant. Ils ont passé la grande portes en courant et sont allés se réfugier derrière le distributeur de sucreries qui se trouvait juste en-dessous de moi. Deux hommes arrivèrent et se sont mis à hurler des paroles vulgaires en parlant de la femme, une bouteille d'alcool dans la main… Ils ont cherché, cherché et l'enfant pris de peur se mit à pleurer. Il avait froid, n'était vêtu que d'une simple serviette qui lui couvrait seulement la moitié du corps, et sa maman c'était pareil. Les deux hommes s'approchèrent ils avaient l'air énervés, l'alcool circulait dans leurs veines ce qui les rendait plus violents encore. Un des hommes sortit un couteau de sa poche en ordonnant à la jeune femme et à son enfant de se taire. Et sous prétexte qu'ils étaient différents, vêtus de manière différente, parlant un langage différent il leurs a planté son couteau dans le cœur… Je m'en rappellerai toute ma vie, les gens peuvent être si cruels…

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	non répondu	Non		Oui, un peu

Corine

Je vais vous raconter l'une de mes nombreuses histoires, celle-ci parle de la différence de couleur. Dans le hall de la Gare du Nord à Paris, un jeune Congolais venait d'arriver à la gare de Paris. Ce jeune homme était perdu, il ne trouvait pas son chemin dans cette grande gare. Puis se voyant perdu il demanda son chemin aux personnes présentes dans la gare, malheureusement aucun passant ne lui répondit, il ne recevait que des regards méprisants, insistants, qui le mettaient mal à l'aise. On le regardait comme s'il était différent, il l'était mais que par sa couleur de peau. Ce Congolais continuait de demander son chemin en vain. Déçu par cette ignorance totale et de la non-aide des passants il finit par s'asseoir et regarda son plan. Quelques heures plus tard toujours à regarder son plan, une jeune fille qui passait par là le vit. Elle alla le voir et lui demanda un coup de main. Celui-ci accepta avec joie. La jeune demoiselle aida le Congolais à trouver son chemin. Tous les passants dans le hall de la gare les regardaient avec un regard méprisant. Mais les deux jeunes gens s'en moquaient et ne faisaient pas attention aux autres. Ils échangèrent leurs numéros et partirent chacun de leur côté. Il faut aider les gens quand ils en ont besoin sans les différencier par leur couleur de peau ou leur religion.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Non, pas vraiment

Doriane

Les jours passent et se ressemblent, les années également mais je me rappelle plus particulièrement de cette journée ensoleillée dans le hall de la Gare du Nord, là où je vis, où je suis postée.

C'était un matin, de bonne heure. Je vis une dizaine d'enfants, sans doute une colonie, ils portaient tous des bagages et étaient accompagnés par des animateurs. Il y en avait de toutes les tailles, avec toutes les sortes de vêtements inimaginables, des blonds, des bruns, des roux mais ce n'est pas cela qui m'a touchée le plus, loin de là.

Les animateurs commençaient à faire l'appel afin que tous les enfants puissent embarquer dans le train quand je vis un petit garçon seul devant un distributeur de friandises avec quelques pièces dans la main mais visiblement pas assez… Là, une petite fille s'approcha de lui voyant qu'il désirait prendre un sac de bonbons, le regarda. Le petit garçon lui sourit et celle-ci mit son argent dans le distributeur, puis lui offrit la sucrerie. Le petit garçon enchanté, l'embrassa sur la joue et ils rejoignirent tous les deux le groupe d'enfants.

Ce fut un moment très émouvant pour ma part, cela me fit des frissons dans les aiguilles. Si jeunes et déjà si généreux avec tellement d'émotions, de sentiments à donner…

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Elisa

Je vais vous raconter une histoire qui vous fera comprendre que même si les gens disent que nous sommes tous pareils, ils ne peuvent s'empêcher de juger la plus petite différence qui les sépare les uns des autres. C'était il y a un an ou deux. La Gare du Nord pleine de monde. Lorsque deux couples de voyageurs sortirent du train pour se diriger vers la sortie, l'un d'eux ne put empêcher la curiosité. Pourtant, ils étaient habillés comme leurs compères, il n'y avait rien de vulgaire ou d'extravagant dans leurs tenues. Cet homme et cette femme s'exprimaient dans la même langue que leurs amis soit dans la même langue qu'à Paris, le français. Mais ces deux amoureux suscitaient une curiosité malsaine. Les gens se retournaient sur leur passage, ne cessant de les fixer. L'homme et la femme paraissaient gênés, normal vu le comportement inacceptable et impoli des parisiens. Continuant de parler avec leurs amis, ils baissaient la tête. En revanche, leurs compagnons ne semblaient pas avoir remarqué l'agitation qui se produisait sur le passage. Peut-être l'habitude ? Ils n'étaient qu'à quelques mètres de la sortie lorsque quelqu'un les dévisagea monstrueusement et cracha à leurs pieds. C'était d'une cruauté ! Là, les deux amis qui les accompagnaient se mirent à crier ensemble "Ils sont comme nous ! ". À ce moment là, plus personne ne les regarda et ils sortirent de la gare. Cette façon de faire n'est désignée que par un mot : racisme. La gare était remplie de blancs, le couple était noir.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	Ø	Non, pas vraiment
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup

Fanny

Des scènes, j'en ai vues, et revues, et cela depuis des siècles. Mais aucune ne m'a autant marquée que celle-ci. Un homme entra dans la gare, mais pas de la même façon que les autres voyageurs. Celui-ci était assis sur un fauteuil, avec des roues. Quelque chose encore inconnu ici, à Paris. Il était dépourvu de jambes, son pantalon vide le laissait paraître. La réaction des voyageurs fut sans appel : tous se retournaient sur leur passage, le regardaient, le dévisageaient même. Aucun ne passait à côté de lui sans un regard, sans curiosité. Cela était même très gênant. L'homme est un être bien superficiel, qui aimerait que tout le monde soit semblable. La différence est quelque chose que certains ne comprennent pas, et pourquoi donc ? Manque d'habitude ? de jugement ? de tolérance ? Qui sait… L'être humain a bien du mal à accepter ce concept, pourtant, moi qui suis présente en ce lieu depuis tellement longtemps, jamais, non jamais je n'ai aperçu un homme semblable à un autre. Mais cet homme, dans ce fauteuil, pour faute d'avoir été blessé subit moqueries, réflexions, il ne peut aller nulle part sans que des yeux interrogateurs se posent sur lui. Ah ! Triste genre humain…

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	aucune qualité de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup

Gaëlle

Voilà des années que j'étais accrochée à ce mur du hall de la Gare du Nord. Je voyais défiler secondes, minutes et heures sous cette vision d'ensemble de ce gigantesque carrefour des voyageurs. Sous ce paysage ethnique, je n'oubliais jamais un visage. C'est pour cela que ce visage posté devant moi m'était familier. Les traits du visage fin, la peau bronzée et ces yeux clairs cernés de noir ! Je me souvenais d'elle. Il y a environ deux ans elle était accompagnée de sa mère, mais les larmes inondaient ses yeux. Sa mère voulait qu'elle parte se marier en Algérie. Mais aujourd'hui elle était de retour à Paris et semblait attendre quelque chose ou du moins quelqu'un. Le sourire sur ses lèvres était rayonnant mais les vêtements qui la recouvraient étaient désormais bien différents de ceux qu'elle portait il y a deux années de cela. Les gens la bousculaient et les enfants, les petits Parisiens, la montraient du doigt pour attirer l'attention de leurs parents. Elle semblait si seule mais à la fois si fière. Quelle vision étrange lorsque l'on sait qu'il y a quelques années l'Algérie lui faisait si peur ! Un peu comme toutes ces personnes pour qui la voir vêtue ainsi intriguait ou redoutait.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	captivante	pas du tout touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	mauvais	Non, pas vraiment
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Gladis

Je vais vous raconter une histoire que j'ai vue il y a plusieurs années, quand les blancs se croyaient supérieurs aux noirs. C'était un soir, tard, comme d'habitude le couloir était presque vide. Un groupe de jeunes d'environ 20 ans sont arrivés et se sont posés juste devant moi. Ils étaient grands, costauds, et, ils étaient blancs. Quelques minutes plus tard, deux personnes sont arrivées, ils étaient noirs. Dès que le groupe de jeunes les ont vus, je savais qu'il allait se passer une catastrophe. La bande de jeunes a commencé à les insulter, se rapprocher de plus en plus vers ces deux personnes innocentes. Le groupe de jeunes les encercla. Le chef de la bande, j'ai supposé que c'était lui, s'approcha du plus jeune et lui mit un coup de poing au visage. Celui-ci se défendit et toute la bande se mit à taper. Ce fut un carnage. Personne n'allait les séparer, les gens sont des peureux. Personne n'appelait les policiers. Puis, les policiers arrivèrent, ils séparèrent tout le monde mais c'était déjà trop tard, les deux personnes noires étaient par terre, ils ne bougeaient plus. Les policiers prirent leur pouls. Un policier appela le SAMU pendant qu'un autre commença à faire sur le plus jeune un massage cardiaque. J'aurais voulu pouvoir aider ces deux personnes. Ils avaient rien fait, ils sont juste passés dans un couloir pour prendre le train pour rentrer chez eux. Le lendemain, j'ai revu les policiers qui avaient arrêté la bagarre, ils parlaient de ça justement. J'ai appris que les deux personnes noires n'avaient pas survécu. Je m'en suis voulu de ne pas avoir pu les aider et je m'en veux toujours.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	aucune qualité de style	vraiment très attachant	Non		Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Juliette

Je suis une simple horloge, placée dans le hall de la gare du Nord, à Paris, un simple objet, sans importance que tout le monde consulte et qui pourtant en sait davantage sur les hommes qu'eux-mêmes.

J'ai vu et je vois toujours tant de choses dans cette gare, tant de regards en biais, insistants, du mépris ou de l'admiration à perte de vue.

Par exemple, je vais vous conter une histoire. Cela se passait le soir, je tenais comme chaque jour mon poste et de toutes mes minutes, j'avais vue sur l'ensemble de la gare. Un train arriva enfin avec près de 1H30 de retard. Le débarquement se fit en silence, et les personnes pénétrèrent dans le hall. Parmi eux se trouvait une petite bande de jeune à peau blanche ainsi qu'un jeune à peau noire. Je voyais que les jeunes blancs commencèrent à le fixer de façon insistante, indiscrète. Tout en eux était intimidant. Puis tout à coup, les jeunes blancs encerclèrent celui qu'ils considéraient comme intrus, puis les insultes fusèrent dans le hall, renvoyées par les échos. Par la suite, des hommes de la sécurité et des vigiles sont venus calmer les fauteurs de troubles. Pendant ce temps-là, le jeune noir, l'air décomposé et terriblement gêné, cherchait à mon avis un échappatoire car son regard se posait sur toutes les sorties du Hall. À son visage, je pourrais dire qu'il était mort de honte et qu'il aurait préféré rentrer sous terre. Allons bon, sommes-nous toujours à l'époque de la ségrégation ?

Toutes ces actions si superficielles, si dévalorisantes, nous montrent qu'au fil des années le comportement des hommes ne change pas. Je suis présente depuis bien longtemps et il n'y a pas d'évolution.

Je suis une simple horloge, un simple objet et pourtant je suis un témoin du temps et des hommes.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Lisa

Dans mon hall de gare, j'ai vu défiler des multitudes de personnes. Toute génération a ses modes de comportement ou vestimentaire. Quand j'observe bien ces personnes je remarque à quel point elles sont différentes mais aussi à quel point elles se ressemblent.

Un jour vers dix-huit heures, j'ai vu cette jeune fille descendre du train. Elle était si différente des autres pourtant elle était bien humaine je ne comprendrai jamais la réaction de ce jeune homme sur le quai ! Quand elle descendit du train tout le monde la regardait, puis détournait le regard lorsqu'elle le remarquait. Ce jeune homme bien, le contraire d'elle, s'est approché et lui parla avec un tel regard de haine et de curiosité que mes aiguilles tressaillirent ! Elle le regardait avec tristesse et en semblait désespérée. D'où je me trouve je ne pouvais pas entendre ce que celui-ci disait. Elle, par sa tenue, tout de noir vêtue montre surement ce quelle ressent au fond de son cœur, lui par sa tenue décontractée sa casquette sur le côté cachait surement ce qu'il a en lui et montre le mauvais côté de son esprit. Tout le monde avait remarqué la scène qui se passait mais personne n'a pris le coté de la fille. Pourquoi la différence entraine-t-elle tant de haine ? Tout le monde regarde sans honte et sans pitié pour elle. C'est alors qu'une personne qui a plutôt le même profil que cette jeune fille apparait sur le quai et c'est alors que le monde qui les entourait continua sa route comme si de rien n'était. N'étant plus la seule, le jeune homme partit en courant. Je me demande encore parfois s'il a réfléchi à tout cela ?

Par différence, l'homme a des réactions bizarres et mal placées. Pourtant même dans la différence des hommes se ressemblent plus qu'ils ne le croient.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Marina

Postée le hall de la Gare du Nord depuis bien des années, j'ai pu apercevoir une multitude de voyageurs. Parmi ces voyageurs certains étaient handicapés, d'autres habillés avec "styles" très différents, d'autres qui ne parlaient pas notre langue. Enfin, je me suis concentrée plus particulièrement sur les personnes handicapées. Non qu'elles me "gênent" particulièrement mais j'ai pu constater malheureusement, le regard que portent les gens sur des personnes déjà en difficultés morale, physique et sociale. Ces pauvres personnes n'ont aucun répit, personne ne les aide à monter dans le train ou passer une porte. De plus, ils sont dévisagés tels des extraterrestres. Pourtant de plus en plus de français sont handicapés, les citoyens devraient donc être sensibilisés pour pouvoir leur venir en aide afin d'accepter leur handicap et de le vivre plus sereinement. Mais cela n'est pas encore instauré, pour ma part cela relève de la stupidité, de l'égocentrisme et de l'impolitesse de toute personne résidant sur le sol français. Je suis révoltée, choquée et peinée de voir tous les jours le même scénario en espérant tous les jours qu'il y ait une amélioration, un geste tendre.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Non, pas du tout
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	mauvais	Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Marion

Dans le hall de la Gare du Nord, à Paris, une énorme horloge effrayante le fixe. Seul dans Paris, avec tous ces citadins autour de lui, hommes, femmes, enfants, vieillards, il se sent comme une cible. Chaque instant le dévore, tous ces gens le regardent comme s'il fut envoyé par le ciel. Puis, elle le menace du doigt lui dit : « il faut avouer que tu as l'air bien Persan ! » On peut croire que le temps se fut arrêté car tout le monde était émerveillé par sa beauté mais surtout par sa façon d'être habillé. Mais le temps est un joueur et qui gagne sans tricher à chaque fois. Rapide avec sa voix elle répète : « tu as l'air bien Persan ! » Il sourit. Cela doit faire moins d'une heure et toutes ces personnes chuchotent : « il a l'air d'être Persan ».

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
jeune	divertissante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Nadège

Depuis longtemps on m'avait installée dans un hall, tout particulièrement le hall de la Gare du Nord, à Paris. Depuis plusieurs années, j'ai vu et pu observer des milliers de voyageurs, tous différents les uns des autres, mais à la fois tous très semblables. Je désire vous partager une des histoires qui m'a le plus touchée. C'était une belle journée ensoleillée, comme tous les jours je voyais défiler plusieurs personnes. Mais cette journée-là, j'ai vu pour la première fois, une femme. Cette femme portait une longue tunique qui descendait jusqu'aux pieds et très colorée. Tous les passants du plus jeune, au plus âgée tous la regardaient, la dévisageaient comme si elle avait commis un meurtre, on la fixait. Un moment donné, alors qu'elle ne fit aucune attention des remarques que lui faisait la foule certes de très belles mais assez embarrassantes et gênantes, leva les yeux et me regarda. A son regard je compris aussi vite qu'elle me demandait pourquoi est-ce que les personnes étaient à ce point curieuses ? Mais pas une curiosité dont on apprendrait de la personne mais une curiosité devrais-je dire comme plutôt malsaine.

C'était très étrange, à ce moment précis je crois qu'une complicité était née. J'aurais bien voulu la rassurer en lui disant que cela était normal que des personnes la regardaient et qu'il ne fallait prêter attention, mais le problème c'est qu'il me manquait la parole. Cette femme comme rassurée de ce qui venait de se passer, sécha ses larmes et reprit vite sa route, sans faire attention des critiques qu'elles soient bonnes ou mauvaises, et depuis jamais plus je la revis. Depuis ce jour-là, je me suis demandé que les hommes devraient être plus aptes à réfléchir et qu'ils comprennent qu'ils peuvent brusquer certaines personnes, même si cela n'étaient pas leur intérêt.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu

Nathalie

Un jour dans le hall de la Gare du Nord, à Paris, une horloge révoltée, raconte un souvenir.

« Ces êtres vivants sont si différents. Comment peuvent-ils se permettre de juger ? Rendez-vous compte que j'ai été témoin d'une scène si triste à voir ? C'était un matin, j'affichais neuf heures, et soudain j'aperçus un homme noir qui n'était pas habillé. Il marchait, me semblait perdu, si dépassé. Une femme qui était derrière parlait à son mari à voix basse tout en le regardant. Quel genre de jugement horrible une personne peut-elle porter sur une autre ? Petit à petit les gens s'écartaient de lui, comme si quelque chose les empêchait de marcher à côté de lui… Cet homme-là, et j'en suis certaine, avait besoin d'aide. Cependant, les gens qui étaient autour le jugeaient, il était trop différent d'eux et ne méritait sans doute aucune aide, aucune sympathie. Lui il était égal à lui même, et ne leur prêtait aucune attention. Suffirait-il d'une apparence différente pour que l'Homme se moque ? L'homme avait un visage paisible, il était, je pense, en admiration de tout ce que les Blancs avaient pu construire, inventer. Trop de technologies, trop de superficiel, mais eux ne s'en rendent plus compte. Les portes de la gare s'ouvrent et le pauvre monsieur sortit avec, à la fin, une peur de ce qu'il allait découvrir une fois sorti. Croyaient-ils qu'ils étaient les seuls sur Terre ? »

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		non répondu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Patricia

Gare du Nord, à Paris, je suis là, actrice du temps et angoisse de certains passants qui ont peur de louper leur transport. Je suis rarement seule ici, dans ce brouhaha incessant ; j'aime cette ambiance survoltée. Je m'attarde souvent à suivre les gens, les épiant, je me rappelle de leur dernière visite, j'arrive parfois à savoir quand ils vont revenir me voir. Je fais au final irruption dans leur vie sans qu'ils ne s'en rendent compte.

Hier, je savais que mes deux passants préférés allaient passer, ce sont deux personnes tout à fait complémentaires et mariées en plus, ils portent une alliance. L'un est un homme brun, bien habillé et ravissant ; l'autre est une femme d'une blancheur incroyable tel un linge de maison blanc éclatant, elle est blonde et très élancée. Je dis que ce sont mes préférés car ils me font rire à chaque passage, les pauvres, ils sont très maladroits. La semaine dernière, c'est elle qui est tombée de tout son long sur un tas de bagages d'Anglais en visite, il faut voir ça pour le croire quelle rigolade…Deux jours plus tard l'homme est lui aussi victime de sa maladresse, il trébuche sur le seul panneau qui se trouvait sur le sol de la gare. Décidément, ces deux-là j'aimerais bien qu'ils se rendent tous les jours à la gare.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	divertissante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Oui	bon	Oui, un peu
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu

Rachel

Pauvre garçon, tous les jours c'est la même chose ! Moi qui suis là depuis pas mal de temps que je me rends compte à quel point les hommes sont cruels entre eux. Ce jeune homme j'ai entendu dire qu'il était malade, différent disent les mères à leurs enfants. C'est vrai qu'il est un peu bizarre : il parle tout seul, fait de grands gestes mais marche très lentement. Tous les matins et tous les soirs à la même heure il est là. Les gens le regardent, parlent dans leurs barbes, grognent ou rigolent. Souvent une bande de jeunes vient l'embêter jusqu'à ce qu'il pleure. Quand il tombe personne ne vient l'aider, les gens ont trop peur de lui. Ce garçon, Ben, je crois est très lunatique, il rigole, pleure, crie… Il change d'humeur très souvent ce qui est assez agaçant pour ceux qui attendent le train en sa compagnie. Ben est atteint de la trisomie 21, une maladie qui le rend assez dure à vivre mais il n'est pas méchant je le sais puisque que je l'observe tous les jours sans exception. Des fois il arrive avec sa mère et là les gens ne le regardent plus, ni même essaient de l'éviter car ils ont peur que sa maman se sente mal à l'aise mais ils ne pensent pas que quand il est tout seul les réflexions peuvent le vexer. Les gens n'acceptent pas la différence…Moi je comprends mieux les hommes que quiconque je les regarde, les écoute, et c'est d'eux que l'on devrait se moquer, tout le temps en train de râler, de se plaindre jamais contents de ce qu'ils ont, c'est eux qui me font pitié pas le petit Ben qui n'a rien demandé à la vie et qui est heureux comme il est…

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	mauvais	Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Samantha

On peut croire qu'une vieille horloge comme moi, s'ennuie toute la journée accrochée à ce mur. Mais pas du tout au contraire je remarque des gens que les voyageurs ignorent, je vois l'évolution des lieux qui m'entourent ainsi que des personnes qui y passent. Je me rappelle d'un jeune garçon, d'environ 18 ans, cheveux longs, vêtements larges et décolorés. Il possédait trois amis fidèles qui le soutenaient et l'aidaient à surmonter les critiques, les moqueries et les remarques mal placées des autres voyageurs. Un jour, une jeune fille s'est assise à ses côtés en lui demandant comment se rendre à son nouveau lycée. Le jeune garçon était tout timide, il avoua à cette jeune fille qu'il était de ce lycée. Les jours suivants on les voyait toujours ensemble. Un samedi, ils ont pris le train et sont revenus avec plein de sacs de vêtements, d'accessoires…

Le lundi suivant, j'ai pu constater que ces deux jeunes gens étaient en couple et que le garçon avait enfin le sourire en attendant le train. Le lendemain, ils étaient toujours sur le même banc à attendre le même train. Mais pourtant bien des choses avaient changées. Ce jeune couple avait tous simplement échangé leur style, la fille portait des vêtements larges et décolorés, et le garçon avait pris soin de lui. Et ils se sentent bien chacun avait montré à l'autre sa vision du monde et les voyageurs ne regardaient plus le garçon mais sa copine. Le mercredi tous deux avaient pris soin d'eux sans pour autant être classique. Il est plus facile d'assumer ce que l'on est, le regard et les critiques des autres en étant deux.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		non répondu
adulte	intéressante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Oui		Oui, beaucoup

Solange

C'était à la belle époque, tous ces hommes identiques et ces femmes pareilles mais si différentes à la fois. Vêtues de plumes et d'escarpins, ces dames se regardaient, se jugeaient. C'était un festival de couleurs qui se succédaient, les unes après les autres, dans le hall de ma gare toute la journée.

Un jour, une femme apparut, vêtue d'une culotte d'hommes ainsi que d'un béret de paysan, ici, dans la Grande Ville. Évidemment tout le monde se retournait sur son passage, les hommes, les femmes ainsi que les enfants. Le silence. Puis la cohue à nouveau, un tas de questionnements sans réponses résonnaient dans tout le hall. Et cette femme, avec ses cheveux sales et mal peignés, qui abordait un magnifique sourire et qui semblait se réjouir de la réaction aussi bien attendue de ses semblables. Car oui, cette femme que tout le monde regardait curieusement, l'attraction de la journée, n'était que la fille du Chef de gare, décidée à semer le doute dans les esprits parisiens. Seulement personne ne la reconnut sous ses haillons et la jeune femme que tout le monde aimait n'inspirait plus que de l'indignation. Même ses amies depuis toujours, vêtues à la pointe de la mode, ne la reconnurent pas. Heureuse de son acte, devant elles, ma petite Cendrillon ôta sa casquette afin que ses amies la reconnaissent et surtout afin de montrer aux gens de la Grande Ville à quel point ils étaient ignares, superficiels et manquaient de courtoisie.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	pas du tout touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	captivante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Oui	bon	Oui, beaucoup
adulte	divertissante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	captivante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup

Tessa

Cela va faire plusieurs années que je suis postée dans le hall de la Gare du Nord à Paris. Bien que je sois une horloge au cours des années qui se sont écoulées j'ai vu beaucoup de choses qui m'ont plus ou moins marquées. Mais une chose m'est restée à l'esprit c'est le fait que les humains fassent des différences entre eux. Souvent dans le hall avec les milliers de voyageurs qui y circulent tout au long de la journée je vois des personnes qui se prennent pour modèle du genre humain. Je voyais ça à la façon dont ils regardaient les gens en les dévisageant, en les regardant de haut en bas. La manière dont ils se comportent se lit sur leurs visages. Il y a aussi des personnes qui ne restent qu'avec les gens de leur ethnie. J'ai aussi pu voir que des personnes étaient beaucoup entourées car ils étaient connus. Plus le temps passe plus je me dis que le regard n'est porté que sur l'apparence. C'est dommage pour eux car ça montre que les humains n'ont pas l'esprit critique, pas de raisonnement personnel cela fait voir leur ignorance et leur naïveté. Je ne comprendrai jamais pourquoi l'homme impose toujours une différence entre lui et les autres alors qu'il sait au fond de lui qu'ils sont tous pareils.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	divertissante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
jeune	divertissante	vraiment touché(e)	de nombreuses qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Non, pas vraiment
adulte	ennuyante	pas du tout touché(e)	aucune qualité de style	pas du tout attachant	Non		Non, pas du tout

Véronique

Je suis une horloge postée, depuis toujours ici, sur ce mur dans le hall de la Gare du Nord, à Paris. Je vois passer tous les jours de nombreuses personnes toutes différentes les unes des autres. Certaines attendent durant des heures, d'autres passent très rapidement. Je me rappellerai toujours du jour où je vis une personne handicapée, c'était une jeune femme, elle était dans un fauteuil roulant, elle avait beaucoup de mal à se déplacer, face à toutes les difficultés qu'il y avait sur son passage, elle ne faisait que me regarder, elle devait surement être pressé. Personne ne l'aidait, elle avait beau demander aux gens de se décaler, personne ne se déplacer. Elle continuait sans cesse de se retourner pour voir ce que j'annonçais. Je vis un train partir, elle s'arrêta, déçue, elle ne bougeait plus comme si tout était terminé, que le monde ne tournait plus. J'aurais voulu faire reculer le temps, mais il m'en était impossible, car ce n'est pas dans mes possibilités. Puis cette jeune femme repartit en arrière en direction des caisses, arrivée aux caisses, elle échangea son billet de transport, elle retrouva un peu le sourire, puis repartit en direction des voies de train, en pleurs, c'est là que beaucoup de monde l'observait, la regardait comme si elle était pas comme les autres quelques personnes l'aidaient. Et elle réussit à avoir son train dont elle avait eu le second billet.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Oui	mauvais	Non, pas vraiment
jeune	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	vraiment très attachant	Non		Oui, beaucoup
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Oui, un peu
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Ø		Non, pas vraiment
adulte	intéressante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, beaucoup
adulte	ennuyante	pas vraiment touché(e)	peu de qualités de style	pas vraiment attachant	Non		Non, pas vraiment

Virginia

Toujours suspendue en hauteur, je regarde les personnes passant dans mon champ de vision comme elles aussi me regardent où me montrent du doigt pour savoir quelle heure il est. Ces personnes, qui sont plus exactement des voyageurs, comme je me situe dans les halls de la Gare du Nord à Paris, ont tous la même expression en me regardant. Ils froncent les sourcils et leurs yeux se rapetissent comme si mes aiguilles n'étaient pas assez grosses. Depuis le temps que je suis ici, des personnes passent et repassent, et sont tellement communes les unes et les autres. Seule une fois, le quatre Mai deux mille huit, une jeune fille était là devant moi, comme paniquée et terrorisée. Elle tenait entre ses mains une petite boîte ronde qui devait surement enfermer un trésor ou un secret bien gardé. Elle regardait l'heure comme si cela était une menace pour elle. Son visage et son accoutrement m'ont particulièrement marquée. Ses cheveux étaient emmêlés et n'étaient pas finis d'être attachés comme si elle était partie de chez elle précipitamment. Et sur son visage, on pouvait voir des cernes noirs lui flétrir le visage. Ses yeux étaient encore rouges. Puis au quart de tour elle se retourna et partit se perdre dans la foule en courant. Un homme, qui devait surement être d'origine latine arriva les yeux froncés avec un cigare au bout des lèvres, il regardait au loin et montrait une photo de fille au passant pour savoir s'il l'avait aperçue. Tout de suite je compris que cette enfant avait de très gros ennuis et pour moi ne pas pouvoir lui venir en aide c'était une terrible épreuve qui pour moi m'a bouleversée depuis ce jour là.

Juge	J'ai trouvé l'histoire racontée	Je me suis senti(e)	Je vois dans ce texte	Je trouve ce texte	La lecture de ce texte m'a rappelé un souvenir personnel		J'ai apprécié la lecture
jeune	captivante	un peu touché(e)	de nombreuses qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	pas vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
jeune	intéressante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Ø		Oui, un peu
adulte	captivante	vraiment touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	intéressante	un peu touché(e)	quelques qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu
adulte	captivante	un peu touché(e)	peu de qualités de style	assez attachant	Non		Oui, un peu

Annexes du chapitre 9

Annexes 9.1. Questionnaire sur le rapport à l'écriture

NOM :

1. Cochez la case qui vous correspond le mieux :

- ☐ J'adore écrire
- ☐ J'aime bien écrire
- ☐ Ça ne me dérange pas d'écrire
- ☐ Je n'aime pas trop écrire
- ☐ Je déteste écrire

2. Cochez les trois cases qui correspondent le mieux à votre avis pour compléter le début de la phrase qui suit :

On aime écrire …

- ☐ car écrire permet de dire ce que l'on n'arrive pas à exprimer à l'oral
- ☐ car écrire permet d'apprendre ses leçons
- ☐ car en écrivant, on peut construire son propre monde imaginaire
- ☐ car l'aisance en écriture vient en écrivant
- ☐ car écrire permet de transmettre des messages personnels et intimes
- ☐ car écrire permet d'acquérir un statut social
- ☐ car en écrivant ce que l'on pense, on peut approfondir sa pensée
- ☐ car écrire permet de sceller une promesse, un engagement
- ☐ car on se confie mieux à un(e) ami(e) en lui écrivant
- ☐ car en écrivant on peut se parler à soi-même
- ☐ car écrire permet de mieux réfléchir quand on a une décision à prendre
- ☐ car écrire permet de ne rien oublier
- ☐ car écrire permet de transmettre un message aux générations futures

3. Cochez les trois cases qui correspondent le mieux à votre avis pour compléter le début de la phrase qui suit :

On n'aime pas écrire …

- ☐ car écrire est fatigant
- ☐ car écrire rappelle trop l'école
- ☐ car écrire prend du temps
- ☐ car écrire demande de réfléchir
- ☐ car on risque de faire des fautes d'orthographe
- ☐ car on doit faire attention aux mots que l'on emploie
- ☐ car on risque d'être jugé
- ☐ car on n'est pas doué
- ☐ car on manque de mots pour exprimer ce que l'on veut dire
- ☐ car il est plus facile de s'exprimer à l'oral
- ☐ car on a peur de se faire mal comprendre
- ☐ car ce que l'on écrit est une marque d'engagement
- ☐ car on n'est pas sûr que ce que l'on écrit sera bien interprété

4. Pour chacun des écrits de la liste ci-dessous, lesquels avez-vous pratiqués au cours de l'année et à quelle fréquence ?

	1. Pas tu tout **1**	**2**. Rarement **2**	**3**. De temps en temps **3**	**4**. Souvent **4**
Sms	☐	☐	☐	☐
Listes (courses, tâches à accomplir…)	☐	☐	☐	☐
Cartes postales	☐	☐	☐	☐
Mails	☐	☐	☐	☐
Lettres	☐	☐	☐	☐
Journal intime	☐	☐	☐	☐
Messages écrits sur MSN	☐	☐	☐	☐
Forum de discussion	☐	☐	☐	☐
Blog	☐	☐	☐	☐
Poèmes	☐	☐	☐	☐
Autre (à préciser) ……	☐	☐	☐	☐

5. Voici une liste de situations dans lesquelles vous êtes amené(e) à écrire. Pour chacune de ces situations, cochez la case qui correspond à votre appréciation :

Au lycée …

	1. J'adore	**2**. J'aime bien	**3**. Je n'aime pas trop	**4.** Je déteste
Quand je prends des notes en cours	☐	☐	☐	☐
Quand je rédige un devoir de français	☐	☐	☐	☐
Quand je rédige un devoir d'histoire	☐	☐	☐	☐
Quand je réponds à une question en biologie	☐	☐	☐	☐
Quand je suis désigné(e) secrétaire lors d'un travail en groupe	☐	☐	☐	☐
Quand on regarde ce que j'écris	☐	☐	☐	☐
Quand je dois écrire au tableau	☐	☐	☐	☐
Autre (à préciser) ……	☐	☐	☐	☐

En dehors du lycée…

	1. J'adore	**2**. J'aime bien	**3**. Je n'aime pas trop	**4.** Je déteste
Quand je communique avec des amis	☐	☐	☐	☐
Quand j'écris pour moi-même	☐	☐	☐	☐
Quand je me confie à quelqu'un	☐	☐	☐	☐
Quand je veux demander un renseignement à une organisation, une administration	☐	☐	☐	☐
Quand j'écris une lettre de motivation	☐	☐	☐	☐
Quand j'ai besoin d'exprimer mes sentiments	☐	☐	☐	☐
Quand je veux donner de mes nouvelles	☐	☐	☐	☐
Quand je veux reprendre contact avec un(e) ami(e) que je n'ai pas vu(e) depuis longtemps	☐	☐	☐	☐
Autre (à préciser) ……	☐	☐	☐	☐

6. Pour chacune des qualités qui peuvent être attendues dans un devoir de français, cochez la case qui vous semble correspondre le mieux à votre niveau :

1. Je réussis bien
2. Je ne suis pas trop mauvais(e)
3. Ça m'est très difficile mais je peux m'améliorer
4. Je n'ai aucun espoir d'y arriver

	1	**2**	**3**	**4**
Respecter la consigne	☐	☐	☐	☐
Être original(e)	☐	☐	☐	☐
Avoir de l'imagination	☐	☐	☐	☐
Avoir des idées, des arguments intéressants	☐	☐	☐	☐
Savoir illustrer ou justifier ses idées	☐	☐	☐	☐
Être cultivé(e)	☐	☐	☐	☐
Avoir du vocabulaire	☐	☐	☐	☐
Bien construire ses phrases	☐	☐	☐	☐
S'impliquer dans son texte	☐	☐	☐	☐
S'exprimer clairement	☐	☐	☐	☐

Autre (à préciser) …… ☐ ☐ ☐ ☐

7. À votre avis, parmi les compétences ci-dessous, quelles sont celles qu'il faut avoir pour devenir écrivain ?

	1- Indispensable	2- secondaire
	1	**2**
Être doué(e)	☐	☐
Avoir fait des études littéraires	☐	☐
Aimer lire	☐	☐
Avoir lu tous les classiques de la littérature française	☐	☐
Avoir de la sensibilité	☐	☐
Être prêt à défendre une cause	☐	☐
Écrire sans rature	☐	☐
Ne pas avoir peur d'exprimer ce que l'on pense	☐	☐
Avoir des choses à dire	☐	☐
Ne pas faire d'erreur d'orthographe	☐	☐
Avoir beaucoup de vocabulaire	☐	☐
Savoir construire de longues phrases	☐	☐
Aimer être seul (e)	☐	☐
Aimer raconter des histoires	☐	☐
Savoir faire ressentir des émotions à son lecteur	☐	☐
Autre (à préciser) ……	☐	☐

8. Parmi les mots suivants, quels sont les cinq que vous associez facilement au mot *écrire* ? Entourez vos réponses.

exprimer	exister	correspondre	traduire	apprendre		créer
noter	raconter	raturer	corriger	calligraphier		se confier
se tromper	rédiger	être évalué	inscrire	griffonner	stylo	encre

plume cahier talent erreur écrivain émotion passion

difficulté ennui art obligation gêne brouillon

Autre (à préciser) : ……

9. Voici une liste de qualités qui peuvent être attendues dans un devoir de français. Cochez les trois qui vous paraissent les plus importantes pour obtenir une bonne note :

Respecter la consigne ☐
Être original(e) ☐
Avoir de l'imagination ☐
Avoir des idées, des arguments intéressants ☐
Savoir illustrer ou justifier ses idées ☐
Être cultivé(e) ☐
Avoir du vocabulaire ☐
Bien construire ses phrases ☐
S'impliquer dans son texte ☐
S'exprimer clairement ☐
Autre (à préciser) …… ☐

<u>Questions supplémentaires dans le questionnaire de fin d'année :</u>

10. Cette année, au lycée, pensez-vous avoir écrit :

☐ Beaucoup moins que les années précédentes

☐ Moins que les années précédentes

☐ Plus que les années précédentes

☐ Beaucoup plus que les années précédentes

11. Parallèlement, estimez-vous écrire à l'extérieur du lycée :

☐ Beaucoup moins que les années précédentes

☐ Moins que les années précédentes

☐ Plus que les années précédentes

☐ Beaucoup plus que les années précédentes

Merci pour vos réponses et votre participation !

Annexes du chapitre 10

Annexes 10.1. Bilan de l'année distribué aux élèves

Bilan de fin d'année

1. De tous les textes que vous avez écrits cette année en français (voir la liste ci-jointe), lesquels vous laissent un bon souvenir ? En quelques mots, dites l'intérêt que vous y avez trouvé.

Textes n°_____

J'ai aimé car …_____

_____

_____

_____

2. Au contraire, lesquels vous laissent un mauvais souvenir ? Pouvez-vous dire pourquoi ?

Textes n°_____

Je n'ai pas aimé car …_____

_____

_____

_____

3. De tous les textes que vous avez écrits cette année, quel est celui dont vous êtes le/la plus satisfait(e) ? Expliquez pourquoi.

Texte n°_____

_____

_____

_____

4. Au contraire, quel est celui dont vous êtes le/la moins satisfaite ? Expliquez pourquoi.

Texte n°_____

_____

_____

_____

5. Pensez-vous avoir progressé cette année en français ?

☐ Beaucoup ☐ Un peu ☐ Très peu ☐ Pas du tout

6. Pour chacune des propositions suivantes, indiquez les progrès que vous pensez avoir réalisés cette année :

1. J'ai beaucoup progressé
2. J'ai assez bien progressé
3. J'ai un peu progressé
4. Je n'ai pas progressé du tout

	1	**2**	**3**	**4**
Je m'exprime clairement	☐	☐	☐	☐
J'exprime facilement mon opinion personnelle	☐	☐	☐	☐
Je trouve rapidement mes idées	☐	☐	☐	☐
Je rédige des textes construits et cohérents	☐	☐	☐	☐
Je construis bien mes phrases	☐	☐	☐	☐
Je fais moins d'erreurs d'orthographe	☐	☐	☐	☐
J'utilise un vocabulaire riche	☐	☐	☐	☐
Je fais attention à pouvoir être compris de mon lecteur	☐	☐	☐	☐

7. À votre avis, qu'est-ce que l'on vous demande de faire quand on vous demande à l'écrit du baccalauréat :

De commenter un texte :

_____

_____

_____

De rédiger une dissertation :

_____

_____

_____

De composer une écriture d'invention :

_____

_____

_____

8. Pour chacun des exercices proposés à l'épreuve écrite du baccalauréat, indiquez où vous pensez vous situer :

1. Je suis à l'aise
2. Je me débrouille
3. Je ne me sens pas vraiment à l'aise
4. Je ne me sens pas du tout à l'aise

	1	**2**	**3**	**4**
À l'écrit :				
Le commentaire de texte	☐	☐	☐	☐
La dissertation	☐	☐	☐	☐
L'écriture d'invention	☐	☐	☐	☐
Les questions sur corpus	☐	☐	☐	☐
À l'oral :				
La présentation d'un texte	☐	☐	☐	☐
L'entretien	☐	☐	☐	☐

9. Est-ce que les progrès faits en français cette année vous ont servi dans les autres matières ? Si oui, précisez quelle(s) matière(s) et comment cela a été visible.

_____

_____

_____

_____

10. Que pensez-vous avoir appris cette année en français qui puisse vous servir plus tard ?

_____

_____

_____

_____

Merci pour vos réponses et votre participation !

Annexes 10.2. Liste des textes produits par les élèves de la classe expérimentale

<u>Séquence 1</u> : Objets inanimés, avez-vous une âme ?
⇨ L'écriture d'invention
01. Description d'un objet perdu
02. Description d'un objet symbolisant le temps qui passe
03. Description d'un objet insolite à la manière de Francis Ponge
04. Le récit du Buffet (à partir du texte de Rimbaud)
05. Le récit de la scène du « Joujou du pauvre » de Baudelaire (DS)

<u>Séquence 2</u> : *Le Violon Noir* de Maxence Fermine
⇨ Le commentaire composé
06. Écrire un paragraphe de commentaire composé : une atmosphère sinistre
07. Écrire une partie de commentaire composé (DS)
08. Lettre à Lili (écrire à partir d'une musique)

<u>Séquence 3</u> : Molière, *L'Ecole des Femmes ;* Arnolphe, un personnage complexe
⇨ La dissertation
09. Écrire un paragraphe de dissertation sur les avantages d'une représentation théâtrale
10. Écrire une saynète : les conseils d'un metteur en scène à un acteur
11. Écrit de bac blanc n°1 : le théâtre, texte et r eprésentation

<u>Séquence 4</u> : Les Incipits, « Je rêvais qu'au premier mot la singularité du récit débutât » (Aragon)
12. Écrire un incipit
13. Écrire à l'auteur d'un incipit
14. Répondre au lecteur de son incipit
15. Écrire un paragraphe de commentaire composé (l'atmosphère dans le texte de Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles)*
16. Dissertation sur les incipits

<u>Séquence 5</u> : Le combat des Lumières, un combat d'actualité ?
17. Écrire sur un évènement ou un sujet d'actualité marquant
18. Écrire un paragraphe de commentaire composé (Voltaire, « Le désastre de Lisbonne »)
19. Écriture d'invention : l'horloge, observatrice du comportement des hommes
20. Écrire un paragraphe de dissertation
21. Écrit de bac blanc n°2

Annexes 10.3. Liste des textes produits par les élèves de la classe témoin

<u>Séquence 1 :</u> Objets inanimés, avez-vous une âme ?
⇨ L'écriture d'invention
01. Description d'un objet symbolisant le temps qui passe
02. Réécriture du poème de Rimbaud, *Voyelles*
03. Description d'un objet insolite à a manière de Francis Ponge
04. Les objets révélateurs d'une personnalité : description d'une trousse
05. Le récit du Buffet (à partir du texte de Rimbaud)
06. Le récit de la scène du « Joujou du pauvre » de Baudelaire (DS)

<u>Séquence 2</u> : *Le Bateau ivre* d'Arthur Rimbaud
⇨ Le commentaire composé
07. Écrire un paragraphe de commentaire composé : le voyage du Bateau
08. Écrire un paragraphe de commentaire composé (DS)
09. Écrire un article sur le spectacle de Jean-Claude Gallotta, *Cher Ulysse*

<u>Séquence 3</u> : *Le Violon Noir* de Maxence Fermine

10. Écrire une partie de commentaire composé : La maladie de Carla, le malheur (DS)
11. Écrit de bac blanc n°1 : le roman, vision de l' homme et du monde

<u>Séquence 4</u> : Molière, *Le Misanthrope*
⇨ La dissertation
12. Répondre à une question sur corpus (les portraits des personnages misanthropes du corpus)
13. Répondre à une question sur corpus (le langage des personnages misanthropes du corpus)
14. Écriture d'invention : le portrait d'Alceste
15. Écrire une critique des représentations vues en classe
16. Dissertation sur le théâtre

<u>Séquence 5</u> : Le combat des Lumières, un combat d'actualité ?

17. Écrire un paragraphe de commentaire composé (Voltaire, « Le désastre de Lisbonne »)
18. Écriture d'invention : l'horloge, observatrice du comportement des hommes
19. Écrire un paragraphe de dissertation
20. Écrire sur un évènement ou un sujet d'actualité marquant
21. Écrit de bac blanc n°2

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **9**

PARTIE 1 : Un cadre théorique multiréférencé **15**

Introduction 17

Chapitre 1 : Émotions et cognition 19

1. 1. Le contexte de la problématique des émotions 20
1. 1. 1. Quelques données d'une ethnologie occidentale des émotions 20
1. 1. 2. Les émotions dans le champ lexical des affects 23
1. 1. 3. La part culturelle des émotions 25
1. 2. Émotion et socialisation 26
1. 2. 1. H. Wallon : les émotions, de la socialisation à la conscience de soi 26
1. 2. 2. Les récits : l'émotion socialisante 28
1. 2. 3. Les scénarios émotionnels dans la compétence sociale 30
1. 2. 4. La compétence émotionnelle 31
1. 3. Quelles perspectives pour les émotions en didactique du français ? 32
1. 3. 1. Les émotions dans les apprentissages 32
1. 3. 2. L. S. Vygotski : l'art dans la formation sociale de la subjectivité 33
1. 3. 3. Le rapport à l'objet culturel 34
1. 3. 4. Les émotions dans la formation de l'esprit critique 36
Conclusion 37

Chapitre 2 : Émotions et énonciation 39

2. 1. Les difficultés d'analyse des émotions en discours 39
2. 1. 1. La recherche d'outils d'analyse 39
2. 1. 2. Les différents niveaux des émotions 41
2. 1. 3. La dimension culturelle des émotions 41
2. 2. Une situation d'énonciation particulière : écrire un texte qui suscite des émotions 43
2. 2. 1. Le cadre de la situation d'énonciation 43
2. 2. 2. Émotion et rapport au monde dans l'écriture littéraire 44
2. 2. 3. Les apports de la linguistique textuelle 46
2. 3. Les effets sur le lecteur 47
2. 3. 1. Les textes *émouvants* 47

2. 3. 2. Les textes *émotionnants* 49
2. 4. La présence de l'énonciateur dans un texte qui suscite des émotions 50
2. 4. 1. Définition de la notion de *prise en charge énonciative* 50
2. 4. 2. De l'effacement énonciatif aux effets sur le lecteur 52
2. 4. 3. Investissement énonciatif et expression de soi : la question du style 53
Conclusion 55

Partie 2 : Problématique et expérimentation didactiques 57

Introduction 59

Chapitre 3 : L'investissement énonciatif et psychoaffectif 63

3. 1. Le scripteur devant son texte : l'investissement psychoaffectif 63
3. 1. 1. Le *rapport à* l'écriture : un rapport complexe et singulier 64
3. 1. 2. Un investissement cognitif : représentations et tensions sociales 65
3. 1. 3. Un investissement psychoaffectif : l'investissement de l'écriture 68
3. 2. Le scripteur dans son texte : l'investissement énonciatif 69
3. 2. 1. Le « je » objet ou sujet de l'écriture 70
3. 2. 2. L'identité énonciative / identité psychosociale 72
3. 2. 3. Ecritures scolaires / extrascolaires : les pistes didactiques 74
3. 3. Écrire un texte qui suscite des émotions : quel intérêt ? quelles difficultés ? 76
3. 3. 1. Un dispositif didactique : écrire en interaction 76
3. 3. 2. Écrire pour exprimer sa voix singulière d'auteur 78
3. 3. 3. Travailler l'écriture littéraire 79
Conclusion 80

Chapitre 4 : L'expérimentation didactique 81

4. 1. Le terrain de l'expérimentation 81
4. 1. 1. La filière des Sciences et Techniques du Sanitaire et du Social (ST2S) 81
4. 1. 2. La place de la discipline Français en ST2S 83
4. 1. 3. L'établissement 84
4. 1. 4. Les élèves de l'expérimentation 84
4. 2. L'expérimentation didactique 88
4. 2. 1. La progression dans les classes expérimentale et témoin 88
4. 2. 2. Les travaux d'écriture dans les deux classes 89
4. 2. 3. Un exemple de mise en œuvre de séquence 94

4. 3. Le recueil de données 97
4. 3. 1. Présentation générale du recueil de données 97
4. 3. 2. Les productions écrites 99
4. 3. 3. Les questionnaires 100

Partie 3 : Analyse des données (les productions écrites des élèves) 101

Introduction 103

Chapitre 5 : Les épreuves pré- et post-tests 105

5. 1. Présentation du dispositif de recueil de données 105
5. 1. 1. La consigne d'écriture 105
5. 1. 2. Les conditions de production écrite 107
5. 2. Présentation des textes recueillis 108
5. 2. 1. Présentation des productions 108
5. 2. 2. La longueur des textes 109
5. 2. 3. Le genre des textes 111
5. 3. Les instances du discours dans les productions 113
5. 3. 1. L'identification de l'énonciateur 113
5. 3. 2. L'identification du destinataire 116
5. 4. Les marques de personne 118
5. 4. 1. Observations générales sur l'emploi des marques de personne dans les pré- et post-tests des deux classes 119
5. 4. 2. Les marques de la première personne du singulier 120
5. 4. 3. Les marques de la première personne du pluriel 121
5. 4. 4. Les marques de la seconde personne du pluriel 123
5. 4. 5. Les emplois du pronom impersonnel on 124
Conclusion 125

Chapitre 6 : La prise en charge énonciative et l'investissement subjectif dans les pré- et post-tests 127

6. 1. Les choix de prise en charge énonciative : choix théoriques et présentation de la grille d'analyse 127
6. 1. 1. Les marques de centrage 128
6. 1. 2. Les marques de double-centrage 130
6. 1. 3. La grille d'analyse 131

6. 2. Les résultats 133
6. 2. 1. Les tendances générales dans les deux classes 133
6. 2. 2. Les tendances par élèves dans les deux classes 134
6. 2. 3. Les tendances selon les degrés de prise en charge énonciative dans les deux classes 136
6. 3. L'expression de la subjectivité affective 137
6. 3. 1. Les choix d'analyse 138
6. 3. 2. Les textes au degré d'implication subjective faible 139
6. 3. 3. Les textes au degré d'implication subjective moyen 142
6. 3. 4. Les textes au degré d'implication subjective fort 144
6. 3. 5. Présentation des résultats 149
Conclusion 151

Chapitre 7 : Regards croisés sur les pré- et post-tests 153

7. 1. Le regard des enseignants 153
7. 1. 1. Les critères d'évaluation retenus par les enseignantes 154
7. 1. 2. Les notes attribuées aux productions 155
7. 1. 3. Interprétation des résultats d'évaluation des enseignantes 157
7. 2. Le regard des élèves 158
7. 2. 1. La consigne d'évaluation proposée aux élèves-juges 158
7. 2. 2. Les résultats de l'évaluation des élèves-juges 158
7. 3. Comparaison des évaluations des enseignants et des élèves 159
7. 3. 1. Des avis convergents 160
7. 3. 2. Des avis divergents 160
Conclusion 161

Chapitre 8 : Les émotions suscitées par les écritures d'invention 163

8. 1. Présentation de la procédure d'analyse 163
8. 1. 1. La proposition d'écriture distribuée aux apprenants 164
8. 1. 2. Les groupes de juges 165
8. 1. 3. Le questionnaire d'appréciation des textes 167
8. 2. Les textes produits par les élèves de la classe expérimentale suscitent-ils davantage d'émotions que ceux de la classe témoin ? 169
8. 2. 1. Comment les lecteurs ont-ils trouvé l'histoire ? 170
8. 2. 2. La lecture a-telle été appréciée ? 172
8. 2. 3. Le lecteur est-il touché par le texte ? 173

8. 2. 4. Les textes sont-ils attachants ? 175
8. 2. 5. Les textes sont-ils écrits avec style ? 177
8. 2. 6. Les textes ont-ils suscité des émotions personnelles ? 179
8. 3. Les compétences linguistiques des apprenants pour susciter des émotions 180
8. 3. 1. Les scénarios émotionnels 181
8. 3. 2. L'expression des émotions 184
8. 3. 3. Le registre éthique et l'ethos du narrateur 185
8. 3. 4. La fonction poétique dans les productions 189
8. 3. 5. La tension narrative et les liages du signifié 191
Conclusion 197

Partie 4 : Analyse des données (le rapport à l'écriture des élèves) 199

Chapitre 9 : Écrire des textes qui suscitent des émotions infléchit-il le rapport à l'écriture des élèves ? 203

9. 1. La dimension type et force d'investissement 203
9. 1. 1. Les élèves aiment-elles écrire (question 1) ? 204
9. 1. 2. Est-ce que les élèves ont le même investissement selon les situations d'écriture scolaires (question 5, 1ère partie) ? 206
9. 1. 3. Est-ce que les élèves ont le même investissement selon les situations d'écriture extrascolaires (question 5, 2ème partie) ? 211
9. 2. Les pratiques d'écritures extrascolaires des apprenants 214
9. 2. 1. Qu'écrivent les élèves en dehors du lycée (question 4) ? 214
9. 2. 2. Quelle corrélation entre la fréquence des pratiques d'écritures scolaires et extrascolaires (questions 10 et 11 du questionnaire de fin d'année) ? 218
9. 3. Est-ce que les conceptions de l'écriture des élèves ont évolué au cours de l'année ? 220
9. 3. 1. Pourquoi aime-t-on écrire (question 2) ? 220
9. 3. 2. Pourquoi n'aime-t-on pas écrire (question 3) ? 223
9. 3. 3. Qu'est-ce qu'écrire pour les élèves (question 8) ? 225
9. 3. 4. Quelles sont les compétences que les élèves associent au travail de l'écrivain (question 7) ? 228
9. 4. Le regard des élèves sur les compétences pour réussir un devoir de français 231
9. 4. 1. Représentation des élèves sur les compétences attendues pour réussir un devoir de français (question 9) 231
9. 4. 2. Regard des élèves sur leurs propres compétences (question 6) 232

Conclusion 237

Chapitre 10 : Le regard des élèves sur leurs travaux d'écriture 239

10. 1. Les progrès que les élèves estiment avoir réalisés au cours de l'année 239

10. 1. 1. Regard des élèves sur leurs progrès en français (question 6) 240

10. 1. 2. Regard des élèves sur leurs progrès en langue (question 6) 241

10. 1. 3. Regard des élèves sur les progrès faits en français réinvestis dans d'autres matières (question 9) 243

10. 1. 4. Regard des élèves sur ce qu'elles pensent avoir appris au cours de l'année en classe de français (question 10) 245

10. 2. Regard des élèves sur leur réussite des exercices d'écriture proposés à l'épreuve du baccalauréat 247

10. 2. 1. Comment s'auto-évaluent les élèves pour chacun des exercices du baccalauréat (question 8) ? 247

10. 2. 2. Avis des élèves sur les attentes pour le commentaire de texte (question 7) 249

10. 2. 3. Avis des élèves sur les attentes pour la dissertation (question 7) 252

10. 2. 4. Avis des élèves sur les attentes pour l'écriture d'invention (question 7) 254

10. 3. Regard des élèves sur les textes qu'elles ont produits au cours de l'année 256

10. 3. 1. Les textes produits qui ont laissé un bon souvenir (question 1) 256

10. 3. 2. Les textes produits qui n'ont pas laissé un bon souvenir (question 2) 258

10. 3. 3. Les textes produits dont les élèves sont satisfaites (question 3) 260

10. 3. 4. Les textes produits dont les élèves ne sont pas satisfaites (question 4) 262

Conclusion 264

Chapitre 11 : L'investissement de l'écriture et de la langue dans la classe expérimentale 265

11. 1. Présentation du dispositif mis en place 266

11. 1. 1. Les consignes d'écriture 266

11. 1. 2. Les modalités de travail 267

11. 1. 3. Un travail d'écriture en interaction 268

11. 2. Les incipits : comment toucher son lecteur ? 269

11. 2. 1. Les choix narratifs 269

11. 2. 2. Les procédés stylistiques 271

11. 3. De la production des incipits à leur lecture par un pair 272

11. 3. 1. L'échange de textes 272

11. 3. 2. La conscientisation des procédés utilisés pour susciter des émotions 274

11. 4. Le discours des élèves sur l'investissement 275

11. 4. 1. La force de l'investissement 275
11. 4. 2. L'investissement dans l'écriture littéraire 277
Conclusion 279

CONCLUSION 281

BIBLIOGRAPHIE 285

LISTE DES TABLEAUX 295

LISTE DES FIGURES 297

ANNEXES 301

TABLE DES MATIÈRES 527

Aurélie Clémenson Guitton
Laboratoire LIDILEM, Université de Grenoble
Thèse dirigée par Christine Barré-De Miniac
et Catherine Brissaud

Résumé

Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif

Écrire des textes qui suscitent des émotions est une situation d'énonciation particulière. Celle-ci implique l'investissement de l'énonciateur dans son discours et renforce les liens que noue le sujet avec : le monde, qui est source d'émotion ; l'interlocuteur, qu'il faut émouvoir ; l'énoncé, qui doit contenir et / ou transmettre l'émotion.

S'inscrivant dans un cadre théorique multiréférencé (psychologie, linguistique et didactique), notre travail repose sur l'hypothèse didactique que l'investissement énonciatif et subjectif, nécessaire pour écrire un texte qui suscite des émotions, permet d'infléchir l'investissement dans l'écriture des apprenants. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place une expérimentation didactique, auprès de lycéennes de série technologique, pendant une année scolaire. Nous avons évalué les effets de cette expérimentation en comparant deux types de données recueillies dans cette classe et une autre classe, dite classe témoin : des productions d'élèves, afin d'analyser les indices de l'implication énonciative et subjective, et des questionnaires, afin d'observer l'évolution du *rapport à* l'écriture des élèves.

À l'issue de l'expérimentation, les résultats obtenus montrent que les élèves de la classe expérimentale s'investissent davantage dans l'écriture. Du point de vue énonciatif, ces élèves expriment davantage leur subjectivité et utilisent des outils linguistiques, marquant leur investissement, plus variés que ceux de la classe témoin. Du point de vue du *rapport à l'écriture*, les discours produits par ces mêmes élèves contiennent des traces d'un investissement plus fort que ceux de l'autre classe.

Mots clés : didactique - émotions - énonciation – subjectivité – rapport à l'écriture – investissement - compétences discursives

---

Abstract

Learning to write texts generating emotions: toward an enunciative and subjective investment

Text writing giving rise to emotions is a specific situation of enunciation. This involves the investment of the writer in his discourse and strengthens the connections that the subject establishes with: the world, which is a source of emotion, the interlocutor, who must be affected, the statement, which must contain and / or communicate the emotion.

As part of a multireference theoretical framework (psychology, linguistics and didactic), our work is based on the didactic assumption that enunciative and subjective investment needed to write a text raising emotions can influence the investment in writing of the students. To test this hypothesis, we have implemented a didactic experiment using high school technology students during an academic year. We evaluated the effects of this experiment by comparing two types of data collected in this class and in a control class. Data were composed of productions of students, to analyze indexes related to the enunciative and subjective involvement, and questionnaires, to observe the evolution of the writing connection of students.

At the end of the experimentation, results showed that students from the experimental class were more invested in writing than students from the control class. From an enunciation perspective, these students expressed better their subjectivity and used linguistic tools marking their investment, more varied than those of the control class. From a writing connection perspective, discourse produced by these same students contained traces of a stronger investment than those of the control class.

Keywords: didactic – emotions – enunciation – subjectivity – writing connection – investment – discursive skills