

Faculté de philosophie, arts et lettres

Rédiger un monologue intérieur en première année de l'enseignement secondaire

Une étude empirique du dispositif didactique
du cercle d'auteurs

Auteure : Marie-Alix de Foy

Promotrice : Séverine De Croix

Année académique : 2024-2025

Master [60] en langues et lettres françaises et romanes

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : de Foy Marie-Alex

Date : 10/08/2025

Signature de l'étudiant-e :



Remerciements

Ce mémoire traduit l'aboutissement d'un cheminement nourri par l'apprentissage, la persévérance, la réflexion et de nombreux échanges enrichissants. Sa réalisation n'aurait pas été envisageable sans l'appui de plusieurs personnes.

Je tiens à manifester ma sincère reconnaissance envers ma promotrice de mémoire, Madame Séverine De Croix. Sa disponibilité, son écoute, ses conseils judicieux et son appui constant m'ont été d'une grande aide pour surmonter mes incertitudes et obtenir des réponses à mes questions.

Par la suite, je souhaite exprimer mon immense gratitude envers mes anciens élèves pour leur enthousiasme, leur envie de bien faire et leur investissement dans l'expérimentation du dispositif de cercle d'auteurs.

Finalement, je remercie mes amis Haddock, Gaston, Pilou et Yseult pour leur soutien moral infaillible qui ont été une réelle source de motivation tout au long de ce mémoire ainsi que mes parents pour leurs encouragements, leur bienveillance et leur regard extérieur.

Table des matières

Introduction	4
Première partie : Cadrage théorique	5
Chapitre 1. Origine et définition du monologue intérieur	5
1.1. Historique du monologue intérieur.....	5
1.2. Description du monologue intérieur selon les théoriciens.....	6
Chapitre 2. Monologue intérieur et la théorie du récit	7
2.1. Caractéristiques génériques	7
2.2. Caractéristiques linguistiques	13
Chapitre 3 : pratiques d'écriture	18
3.1. Écrire	18
3.2. Principes actifs qui soutiennent l'apprentissage de l'écriture au début du secondaire.....	18
Deuxième partie : Étude empirique : Enseigner le monologue intérieur par le biais du cercle d'auteurs	21
Chapitre 1. Options méthodologiques de la recherche	21
1.1. Type d'étude	21
1.2. Modalités de récoltes et de traitement des données	22
1.3. Présentation de l'échantillon	24
1.4. Analyse du référentiel de français	25
1.5. Choix du dispositif.....	26
1.6. Mise en œuvre du dispositif.....	27
1.7. Choix de l'œuvre	31
Chapitre 2 : Présentation et analyse des données	33
2.1. Etape 0 : familiarisation du genre.....	33
2.2. Etape 1 : cercle de planification	34
2.3. Etape 2 : mise en texte.....	35
2.4. Etape 3 : cercle de partage.....	36
2.5. Etape 4 : cercle de révision.....	39
2.6. Etape 5 : Cercle de publication.....	46
2.7. Déplacements textuels entre les deux versions du monologue intérieur	49
2.8. Préférences des étapes (questionnaire post-intervention)	54
Troisième partie : Discussion	57
Chapitre 1 : Analyse de 3 critères à travers 3 profils distincts	57
Chapitre 2 : Les apprentissages	62
Chapitre 3 : Limites et perceptives	64
Conclusion	66
Bibliographie.....	69

Introduction

L'écriture représente à la fois un mode de pensée et une forme d'existence. Elle découle d'une combinaison entre l'expertise technique, le développement réflexif et l'enracinement dans des pratiques culturelles et sociales. Néanmoins, dans le contexte de l'éducation secondaire, l'écriture est encore souvent perçue comme une activité individuelle, axée sur la mise en valeur du produit fini au détriment du processus de création.

Cette approche contribue à nourrir, chez de nombreux élèves, la perception que l'écriture découle d'un talent inné. Ce type de représentation a donc tendance à dissuader ceux qui pensent ne pas en avoir, créant ainsi un véritable sentiment d'incapacité à l'écriture, susceptible de devenir une source importante de stress et d'obstacle pour certains adolescents¹.

De plus, dans les écrits scolaires c'est souvent l'objectivité qui est privilégiée avec l'emploi de faits vérifiables et une voix neutre au détriment de la valorisation de la singularité de chacun, de ses impressions individuelles et de ses associations de pensées intimes. Par ailleurs, lorsque l'écriture n'est pas intégrée à des pratiques sociales, la voix de l'auteur reste inaudible, ce dernier ne s'approprie pas pleinement sa pensée et son langage, son individualité n'est pas marquée et il y'a aucune diversité de perspectives ou de feedback possible.²

Comment peut-on alors changer cette représentation qu'ont les élèves de la tâche d'écrire ? Une première méthode serait de rendre l'écriture accessible à tous avec comme point de départ son vécu et son identité dans le but, notamment, de stimuler leur implication personnelle. C'est précisément ce que propose le monologue intérieur, genre et technique à la croisée de l'écrit et de l'oral. Une autre approche est de décomposer la tâche d'écriture en différentes étapes pour en simplifier l'exécution, un principe clé du système du cercle d'auteurs. Pour finir, une troisième stratégie vise à socialiser l'écriture grâce aux regroupements au sein du cercle d'auteurs, tout en positionnant les élèves comme des acteurs proactifs de leur apprentissage, les incitant ainsi à une meilleure responsabilisation dans leurs actes d'écriture.

Dans le cadre de ce travail, un choix a donc été fait : remplacer l'enseignement traditionnel par une méthode en réseau, utilisant le concept des cercles d'auteurs. L'accent étant mis sur la subjectivité individuelle de chaque élève en les familiarisant au genre du monologue intérieur.

Ce mémoire a ainsi pour but de répondre à la question de recherche suivante : quels déplacements le cercle d'auteurs peut-il susciter dans l'apprentissage de la rédaction d'un monologue intérieur en première année de l'enseignement du secondaire ?

Pour y répondre, le travail de recherche se divise en trois volets : le cadrage théorique exposant les concepts associés au monologue intérieur et aux méthodes d'écriture ; le pôle de l'étude empirique qui comprend la méthodologie et l'analyse des données ; ainsi que la discussion comme troisième volet qui clôt le travail.

¹ LECLERCQ, V., *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan, p.33.

² BUCHETON, D., *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.65.

Première partie : Cadrage théorique

Le monologue intérieur est une technique narrative que l'on retrouve dans différents types de littératures, tels que le roman, le théâtre et la poésie tout en pouvant également être considéré comme un genre en lui-même. Dans le cadre de ce mémoire, il sera considéré spécifiquement comme un genre indépendant.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à la description et à l'examen des caractéristiques du monologue intérieur illustrés par des extraits issus des œuvres *Rien dire* de Bernard Friot, *Mademoiselle Else* de Arthur Schnitzler et *La piscine était vide* de Gilles Abier. Le livre *Rien dire*, proposé aux élèves pour se familiariser avec le genre du monologue intérieur, est considéré comme l'œuvre principale de ce mémoire.

Le troisième chapitre de ce cadre théorique se penche sur l'analyse des diverses méthodes d'écriture dans le contexte de l'enseignement secondaire, ainsi que sur l'acte même de rédiger. Effectivement, ce mémoire se base sur une recherche empirique concernant le processus d'écriture d'un monologue intérieur par des élèves ; il est donc crucial d'étudier et de contextualiser ces pratiques.

Chapitre 1. Origine et définition du monologue intérieur

1.1. Historique du monologue intérieur

L'expression *monologue intérieur* se constitue des termes *monologue* issu du préfixe mono- (seul) et du suffixe -logue (discours) et *intérieur* qui fait référence à l'intériorité du locuteur, à ses profondeurs non-orales.

Le terme *monologue intérieur* est introduit par Valéry Larbaud dans les années 1920 après une mise en lumière et une valorisation du roman d'Edouard Dujardin, *Les Lauriers sont coupés*, publié en 1887³. À sa sortie, l'œuvre, perçue comme illisible, n'obtient pas un franc succès : on lui reproche d'être marginale et dépourvue d'action⁴. Le récit est entièrement écrit selon la technique du monologue intérieur, qui n'est pas reconnu comme tel à l'époque. Il faut attendre 1931 pour que le procédé littéraire soit théorisé pour la première fois grâce à une définition officielle donnée par Edouard Dujardin lui-même.

Certaines sources, notamment l'article *Monologue intérieur* publié sur le site *Universalis*⁵, prétendent que le procédé fut déjà utilisé de manière éparse dans *Le Dernier Jour d'un condamné* de Victor Hugo (1829) et dans le roman *Le Rouge et le noir* de Stendhal (1830). Cependant, l'opinion commune accorde la paternité de cette technique à Edouard Dujardin.

Dans le même article⁶, l'auteur Bernard Croquette souligne que le monologue intérieur participe au renouvellement du roman et s'inscrit dans le contexte symbolique dominant du 20^e siècle en Europe. Il est d'ailleurs perçu comme le produit de ce mouvement car il explore la vie intérieure du sujet, ses impressions et sa façon de percevoir le monde.

³ SALLENAVE, D., « A propos du "monologue intérieur" : lecture d'une théorie » dans *Littérature*, n°5, 1972.

⁴ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.189.

⁵ CROQUETTE, B., « Monologue intérieur » dans *Universalis.fr* [en ligne] <https://www.universalis.fr/encyclopedie/monologue-interieur/>.

⁶ *Ibid.*

Jean-Pierre Bertrand, l'auteur du recueil *Inventer en littérature*⁷, explique que cette technique littéraire marque une évolution importante dans la littérature et émerge notamment d'une envie d'originalité et de progrès dans le domaine de la littérature. En recourant au monologue intérieur, les écrivains s'affranchissent des conventions narratives classiques comme le principe de narration linéaire ou une syntaxe structurée pour assister à un renouvellement de l'esthétique romanesque.

1.2. Description du monologue intérieur selon les théoriciens

Pour l'initiateur Edouard Dujardin⁸, l'arrivée du monologue intérieur démontre l'entrée de la poésie dans le roman. La technique du monologue intérieur s'apparente davantage au mode poétique que romanesque car la recherche esthétique est privilégiée à la narration.

L'écrivain français Marc Chadourne⁹ explique d'ailleurs que la réalisation d'un message clair n'est pas une priorité, certaines idées sont associées grâce à leur sonorité avec le signifiant qui prime et les auteurs sont sensibles à faire émerger des sentiments et émotions de l'intériorité du personnage en s'écartant des normes linguistiques. Le phénomène du monologue intérieur provient du mélange du conscient et du subconscient du personnage qui entraîne des pensées confuses et parfois incohérentes.

Ces pensées désorganisées et non préméditées sont notamment illustrées dans l'œuvre *Rien dire*. Le héros-locuteur Brahim explique que « sa pensée fait des zigzags »¹⁰.

Valéry Larbaud¹¹, le révélateur du monologue intérieur, décrit cette technique narrative comme une représentation de la pensée intime en formation. Les pensées sont présentées à l'état naturel mises à l'écrit sans omission : l'informulé devient formulé. Il s'agit de pensées spontanées et immédiates qui n'ont pas encore été filtrées ni retravaillées jaillissant dans un aspect de « tout-venant » dans leur état brut. Le romancier irlandais, James Joyce¹², rajoute que le monologue intérieur apparaît comme le déploiement ininterrompu de ces pensées.

Cependant, le monologue intérieur a également suscité plusieurs critiques notamment par Louis Gillet, historien de la littérature française entre la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle qui dénonce l'impossibilité de traduire avec le langage ce qui lui échappe désignant cette tentative d'« entreprise chimérique »¹³. D'autres écrivains précisent que retranscrire un flux de pensées sans transformation ou médiation tel un copié-collé ne peut être considéré comme une œuvre littéraire¹⁴.

⁷ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.94.

⁸ JOLY, A., « La genèse d'un "monologue intérieur" dans trois nouvelles de Valéry Larbaud » dans *Recueil des Actes de la Table ronde internationale. Écriture impressionniste et monologue intérieur II*, n°76, 2017.

⁹ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.48.

¹⁰ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.61.

¹¹ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005.

¹² DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.41.

¹³ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.41.

¹⁴ RAIMOND M., *La crise du roman. Des lendemains du naturalisme aux années vingt*, Saint-Denis, Corti, 1989, pp. 265-269.

En parallèle de l'analyse du monologue intérieur, une comparaison peut s'établir avec la méthode narrative désignée sous le terme de « Tunneling process » ou en français « processus de creusement de tunnels », théorisée par l'écrivaine britannique Virginia Woolf dans les années 1920. Ce procédé s'appuie sur une structure narrative non linéaire qui est caractérisée par des mouvements temporels et psychologiques des personnages. La figure du tunnel représente une immersion profonde dans la conscience qui met en lien des souvenirs, des sensations du personnage pour mieux comprendre son état affectif.

Le Tunneling process diffère du monologue intérieur par son langage plus travaillé, structuré et stylisé, là où le monologue intérieur se déploie dans une forme plus brute et non filtrée. De plus, la narration s'effectue davantage à la 3^{ème} personne du singulier dans le cas du Tunneling Process contrairement au monologue intérieur qui favorise une expression à la 1^{ère} personne du singulier.¹⁵ Ces divergences mettent en évidence des décisions esthétiques et narratives spécifiques, même si tous deux ont pour objectif de refléter la subjectivité et la complexité de l'expérience humaine.

Un autre genre, le soliloque, ressemble au monologue intérieur à une caractéristique près : le soliloque est oralisé contrairement au monologue intérieur qui est écrit. D'ailleurs, dans *Rien Dire*, Brahim met en avant l'opposition entre les paroles intérieures et l'oralisation en explicitant la disparition du flux mental quand il est oralisé : « Quand je parle, c'est pour ne pas entendre les mots dans ma tête »¹⁶.

Le monologue intérieur se différencie également du monologue traditionnel par l'absence d'auditeur manifeste et par une structuration non linéaire des pensées. En effet, dans un monologue traditionnel tel qu'on peut le trouver au théâtre, le personnage s'adresse à un public, qu'il soit réel ou sous-entendu. Cette circonstance de communication nécessite une organisation structurée du discours, afin d'assurer la diffusion claire du message contrairement au monologue intérieur.

Chapitre 2. Monologue intérieur et la théorie du récit

2.1. Caractéristiques génériques

2.1.1. Intériorité du héros-locuteur

Le contenu d'un roman écrit en monologue intérieur représente les pensées quotidiennes d'un personnage-locuteur. Ce sont ses pensées personnelles dont il est le seul expérimentateur direct. L'objectif de l'écrivain réside en la verbalisation de ces pensées pour les rendre intelligibles pour les lecteurs en opérant donc un passage d'un niveau préverbal vers un niveau verbal.

Par ailleurs, le lecteur aussi cerne de plus en plus la personnalité du héros au fil du développement de sa parole intérieure que ce soit à partir de ses ressentis, de ses émotions ou à travers ses futurs projets et ses souvenirs. Grâce à la focalisation interne, le lecteur voit à travers

¹⁵ X., « British literature ii review: key term- Tunneling » dans *Fiveable* [en ligne] <https://library.fiveable.me/key-terms/british-literature-ii/tunneling-process>.

¹⁶ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.8.

les yeux du personnage et entend à travers ses oreilles le monde qui l'entoure dans le moment présent¹⁷.

Le lecteur accède également à la conception de la pensée du héros-locuteur, décèle l'origine et la trajectoire de ses émotions et sensations ainsi que son « Moi » le plus profond. Louis Gillet¹⁸ parle de « substance de l'âme » que le lecteur doit saisir et Marc Chadourne¹⁹ évoque l'accès aux sensations psychologiques et affectives du héros-locuteur. Ainsi, le monologue intérieur donne l'illusion de réel grâce à un effet immersif dans la psychologie cognitive du héros-locuteur.

Le locuteur se rend compte du fonctionnement de la conscience du personnage comme si ce dernier lui expliquait explicitement les démarches. L'extrait suivant en est un exemple : « Elle s'est arrêtée en route devant un magasin. Je dis magasin parce que je n'ai pas tout de suite compris ce que c'était »²⁰.

En évoquant « la mobilité du moi »²¹, Danielle Sallenave spécifie que la conscience se situe dans un mouvement incessant. Dans *Rien dire*, Brahim emploie les métaphores de « petit cinéma intérieur »²² ou de « bobines dans ma tête »²³ pour les comparer au dynamisme de ses pensées.

Au fur et à mesure que les pensées s'enchaînent, un univers se crée sans suivre le fil conducteur d'un schéma narratif classique. Dans la majorité des monologues intérieurs, l'action principale du personnage est simple et se répète. Une marche sans objectif précis en est un exemple. Ce rythme régulier perçu comme un « automatisme psychique »²⁴ favorise alors une situation propice à la rêverie du sujet. Selon *Monologue et poésie*²⁵, le mouvement physique du personnage entraîne d'ailleurs le mouvement continu du flux de pensées. Le héros peut également être immobile (par exemple : allongé dans un lit ou assis sur une banquette de train) et ainsi adopter une posture passive qualifiée d'« état latent »²⁶ par Frida S. Weissman. Le corps ne mobilise pas d'attention particulière afin de permettre à l'esprit de divaguer.

Un mécanisme fréquent dans les monologues intérieurs est l'interruption soudaine d'une pensée à cause du manque de pertinence de cette dernière ou par lassitude du héros comme dans les phrases suivantes : « C'était...c'était...Peu importe... Je n'ai plus envie maintenant »²⁷ ; « Et elle... Non, rien. Ce n'est pas important »²⁸. On observe alors que le personnage se censure.

¹⁷ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.41.

¹⁸ *Ibid.* pp.41-45.

¹⁹ *Ibid.* p.48

²⁰ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.36.

²¹ SALLENAVE, D., « A propos du « monologue intérieur » : lecture d'une théorie » dans *Littérature*, n°5, 1972, p.80.

²² FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.33.

²³ *Ibid.*

²⁴ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.197.

²⁵ MOIX, G., *Poésie et monologue intérieur. Problèmes de l'écriture dans l'œuvre de Valéry Larbaud*, Fribourg, éditions universitaires, 1989, p.264.

²⁶ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.18.

²⁷ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.27.

²⁸ *Ibid.* p.60.

En effet, à l'oral spontané, le locuteur s'auto-corrige sans cesse et, par conséquent, pour un effet de réel, le texte écrit en monologue intérieur est parsemé également de modifications, retours en arrière, etc.

Puis, les exemples suivants issus des œuvres *Rien Dire* et de *Madame Else* démontrent l'absence de contrôle des deux locuteurs sur leurs pensées comme s'ils en étaient victimes : « Je ne veux rien voir. Et puis, si, l'image revient, elle s'impose, je n'arrive pas à l'effacer »²⁹ ; « Décidément, je divague »³⁰.

Dans un monologue intérieur, une idée peut également s'arrêter, se mettre sur pause et être reprise ultérieurement. Dans *Rien dire*, cette discontinuité est particulièrement mise en avant car de nombreuses pauses ponctuent le monologue de Brahim pour auto-analyser sa façon de parler mais aussi en cas de gênes physiques ou autres perturbateurs extérieurs. L'extrait suivant démontre une réaction corporelle venant perturber le discours : « et... et...et...mince, je vais éternuer...ah...ah...ouf, c'est passé ».³¹

Les différents exemples de mécanisme de la pensée démontrent que la pensée évolue plus vite que la parole. Toutes ces précisions et rectifications rallongent le texte et démontrent la nature éclatée et irrégulière de l'intériorité d'un personnage. Le monologue intérieur étant considéré comme un compromis entre l'écrit et l'oral, ces techniques permettent de se rapprocher du code oral en ajoutant un aspect esthétique : l'esthétique de l'oralité.

2.1.3. Le discours

Le monologue intérieur est un discours non prononcé et autonome d'un personnage. Comme le précise Danielle Sallenave, le personnage est « émetteur et propriétaire de son discours »³². Il est responsable de ses paroles intérieures, ses paroles lui sont directement attribuées sans la médiation de l'auteur : aucune interprétation narrative ou reformulation de propos par l'auteur n'est donc avancé car l'auteur est absent. Il s'agit alors d'une focalisation interne et d'un narrateur homodiégétique.

Selon Valéry Larbaud³³, le monologue intérieur rompt avec les normes narratives traditionnelles. Le monologue appartenant au mode dramatique, se distancie alors du mode narratif en partageant simultanément au lecteur l'expérience des actes et les pensées du personnage vécues en temps réel. Il s'agit d'une « parole en action ». D'ailleurs, Mikhaïl Bakhtine dans *Esthétique et théorie du roman* dit ceci : « Le monologue intérieur est un acte d'énonciation alors que le roman en représente un »³⁴.

On comprend que cette pratique littéraire se situe entre deux modes de discours : le « dit » et « l'écrit ».³⁵

²⁹ *Ibid.* p.27.

³⁰ SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987, p.39.

³¹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.69.

³² SALLENAVE, D., « A propos du "monologue intérieur" : lecture d'une théorie » dans *Littérature*, n°5, 1972, p.79.

³³ MOIX, G., *Poésie et monologue intérieur. Problèmes de l'écriture dans l'œuvre de Valéry Larbaud*, Fribourg, éditions universitaires, 1989, p.44.

³⁴ BAKHTINE, M., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1987, p.101.

³⁵ MOIX, G., *Poésie et monologue intérieur. Problèmes de l'écriture dans l'œuvre de Valéry Larbaud*, Fribourg, éditions universitaires, 1989, p.47.

Le monologue intérieur ne se prononçant pas oralement, n'a aucun auditeur réel³⁶ et, par conséquent, aucune intention de communication externe³⁷.

Cependant, selon Bakhtine, il existe une forme de dialogisme dans le monologue intérieur. Il insiste sur le caractère social du monologue expliquant que le sujet se définit toujours à travers l'autre comme point de repère et particulièrement à travers leurs divergences. Bakhtine affirme également que les actes de parole sont tous des actes d'allocution, c'est-à-dire qu'ils sont adressés à un destinataire.

Dans un monologue intérieur, l'allocutaire représente soit un interlocuteur absent, soit le lecteur ou encore le dédoublement du héros-locuteur, son alter-ego. Dans les trois cas, apparaît un dialogue au sein de l'unique conscience du héros-locuteur.

- Alter-ego : Le héros du monologue intérieur se parle à lui-même. En l'explicitant dans les extraits suivants de *Rien dire* et *La piscine était vide*, les personnages suivent une démarche d'auto-analyse de leurs réflexions : « Je parle pour moi »³⁸ ; « Alors parfois, quand je m'y attends le moins, j'ai une petite voix qui m'interroge et qui me demande si sa mort, c'était vraiment un accident ».³⁹ Il est fréquent aussi que le héros emploie la 2^e personne du singulier pour se parler à lui-même. Dans ce cas, une distance se crée entre le locuteur et son alter-ego ; une dualité apparaît entre le héros incarnant le développeur de sa conscience mais aussi son propre observateur.
- Interlocuteur absent : Dans les monologues intérieurs, il peut arriver que le héros-locuteur élabore des dialogues fictifs avec leurs proches comme les exemples suivants issus de *Rien dire* et *Mademoiselle Else* : « [...] pauvre mama, je t'aime, alors je ne dis rien [...] »⁴⁰ ; « Cher papa, tu m'en causes des soucis ! »⁴¹. La 2^e personne du singulier est alors employée pour s'adresser à ces destinataires imaginaires qui n'entendent pas la voix du locuteur.
- Lecteur : Parfois, le héros-locuteur s'adresse aussi à un lecteur imaginaire. Dans l'extrait suivant, le héros-locuteur anticipe une question formulée du lecteur et y répond : « Comment je connaissais le Stollen ? Par Walid »⁴². Cette technique permet de donner l'impression d'un dialogue. Le héros-locuteur peut également s'adresser directement au lecteur en employant un pronom à la deuxième personne. Dans l'exemple suivant issu de *La piscine est vide*, l'héroïne-locutrice emploie le pronom « vous » pour inciter le lecteur à s'identifier à elle : « Allez soutenir le regard des voisins qui vous jugent responsable ».⁴³ En interpellant un tiers, le héros-locuteur recourt à la figure de style

³⁶ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.59.

³⁷ CROQUETTE, B., « Monologue intérieur » dans *Universalis.fr* [en ligne]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/monologue-interieur/>

³⁸ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.50.

³⁹ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, (coll. D'une seule voix), 2008, p.58.

⁴⁰ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.70.

⁴¹ SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987, p.10.

⁴² FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.26.

⁴³ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, (coll. D'une seule voix), 2008, p.43.

de l'apostrophe. Ce procédé permet de donner l'illusion d'un dialogue avec un élément externe et d'accentuer le côté expressif et dramatique. Par conséquent, le conflit intérieur se renforce et le monologue intérieur se dynamise davantage⁴⁴.

Le monologue intérieur en formulant l'informulé plutôt qu'en effectuant une transcription, se distingue alors du discours ordinaire. Les auteurs de *Monologue à la sous-conversation*⁴⁵ reprennent le concept de « prose littéraire » que le monologue constitue à lui-seul. L'objectif premier du monologue intérieur n'est pas de raconter ni de communiquer mais bien de libérer la pensée et par conséquent libérer le signifiant.

Dans un texte écrit en monologue intérieur, le héros-locuteur ne doit pas nécessairement être le seul personnage du récit tant que ses pensées ne parviennent pas aux autres personnages. En effet, il existe des récits avec des structures plus complexes qui combinent des monologues intérieurs de plusieurs locuteurs comme *Les Vagues* de Virginia Woolf combinant les monologues de 6 personnages différents⁴⁶.

2.1.3. La subjectivité et le lien avec le réel

La subjectivité sur laquelle repose le monologue intérieur est inhérente à la nature même des contenus mentaux. Ces derniers sont formulés à la première personne du singulier, le « je », marqueur d'unicité et de subjectivité.

Selon, Michel Raimond, « le monologue est né d'une volonté de supprimer l'omniscience du romancier traditionnel »⁴⁷. Ce procédé littéraire compte un narrateur homodiégétique.

L'écriture en monologue intérieur plonge le lecteur dans le personnel et l'intime du héros-locuteur⁴⁸. Chaque être est influencé par son vécu détermine une conscience singulière et par conséquent sa propre vision singulière, sincère et authentique de la réalité. Le réel ne peut donc s'observer objectivement car il se décline en une multitude de façons subjectives de percevoir le monde.

Notons par exemple que la connaissance d'un sujet est intrinsèquement limitée. Le lecteur n'a pas accès à toutes les informations comme dans l'exemple suivant où Brahim exprime ses incertitudes : « Il est parti en 1992, je crois »⁴⁹. Il s'excuse aussi à cause d'un oubli : « [...] au début du XXe siècle, sorry, je ne me souviens plus de la date exacte »⁵⁰.

⁴⁴ MALACK, D-V., « L'apostrophe » dans *Vitrine linguistique* [en ligne] <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/24084/la-redaction-et-la-communication/figures-de-style/figures-jouant-sur-la-construction-de-la-phrase/apostrophe>

⁴⁵ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.36.

⁴⁶ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur : son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.6.

⁴⁷ RAIMOND M., *La crise du roman : des lendemains du naturalisme aux années vingt*, Saint-Denis, Corti, 1989, p.279.

⁴⁸ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature : du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.195.

⁴⁹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.23.

⁵⁰ *Ibid.* p.66

Dans *Rien dire* et *Mademoiselle Else*, on trouve également des traces de méconnaissances de la part des locuteurs : « Je ne peux pas expliquer pourquoi »⁵¹ ; « Quelle est cette dame qui passe ? Je ne la connais pas »⁵².

Il arrive aussi au locuteur d'oublier l'origine de ses pensées : « Pourquoi j'ai pensé à ce gâteau, tout à l'heure ? »⁵³. Les pensées du héros-locuteur l'installent alors dans une position d'introspection.

Ces approximations instituent une preuve supplémentaire du caractère subjectif du monologue intérieur avec des informations parfois lacunaires, imprécises voire erronées.

Selon Edouard Dujardin, considéré comme l'initiateur du monologue intérieur, il existe deux concepts clés du monologue intérieur : « L'écriture subjectiviste et la transposition symbolique du réel »⁵⁴. D'une part, l'écriture subjectiviste qui vise à représenter le plus fidèlement possible le flux mental du héros-locuteur et d'autre part, la transposition symbolique qui désigne comment le héros-locuteur perçoit, filtre et modifie la réalité extérieure à travers sa subjectivité.

Alors que le genre narratif du roman se base sur le réel, la technique du monologue intérieur, quant à elle, se focalise sur la conscience d'un seul personnage qui perçoit et construit le réel à sa manière et donc à travers sa subjectivité⁵⁵.

Par conséquent, une première limite avec cet objectif est le point de vue restreint du monologue intérieur. Toutefois, ce dernier est souverain donnant ainsi toute liberté au personnage-locuteur.⁵⁶

Une deuxième limite dans la tournure du flux des pensées du personnage réside dans l'obligation d'adopter un début et une fin afin de respecter la construction du récit alors que la parole intériorisée est par essence infinie et en constante évolution. Cependant, les directions prises pour atteindre ces bornes sont libres et arbitraires⁵⁷.

Une troisième limite se situe dans le langage. La pensée étant complexe, multidirectionnelle et rapide, sa verbalisation ne peut atteindre la même fluidité. Dorrit Cohn souligne d'ailleurs que « la pensée est plus rapide que la parole »⁵⁸. Edouard Dujardin⁵⁹ affirme aussi l'impossibilité de reproduire par écrit, méthode successive et linéaire, l'intégralité du flux mentale fermé du personnage sans qu'il change de statut. De plus, la pensée virtuelle est par nature sans contrainte, abstraite, libre et sans limite contrairement au langage matériel de nature normé et structuré s'inscrivant dans la logique opposée. Ainsi, le rôle de l'écrivain est de donner

⁵¹ *Ibid.* p.40

⁵² SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987, p.48.

⁵³ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.15.

⁵⁴ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.195.

⁵⁵ *Ibid.* p.198

⁵⁶ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015, p.195.

⁵⁷ MOIX, G., *Poésie et monologue intérieur. Problèmes de l'écriture dans l'œuvre de Valéry Larbaud*, Fribourg, éditions universitaires, 1989, p.121.

⁵⁸ COHN, D., *La transparence intérieure. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 1981, p.249.

⁵⁹ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931.

l'impression d'une conscience humaine sans pouvoir le faire réellement. Il effectue alors un procédé de re-création d'une conscience qui s'apparente au domaine de la fiction.⁶⁰

En définitive, ces limites perceptives, structurelles et linguistiques du monologue intérieur témoignent de son caractère intrinsèquement subjectif, celui-là même qui procure à l'écrivain l'impulsion de la création.

2.2. Caractéristiques linguistiques

2.2.1. Les structures de phrases

De manière générale, les auteurs des textes en monologue intérieur visent le même objectif : la réduction des phrases au « minimum syntaxical »⁶¹ dans un style direct pour projeter l'impression d'une langue brute, proche du « tout-venant »⁶².

Pour y parvenir, les écrivains emploient souvent des ellipses syntaxiques telles que l'ellipse du verbe conjugué ou du sujet afin de réduire la phrase à son expression la plus directe et s'éloigner d'une forme logique du texte.

Ainsi, la syntaxe des monologues intérieurs est perçue comme relâchée, désordonnée ou éclatée à cause notamment des phrases inachevées marquées par des points de suspension (« Mais j'aime bien... Ça me rappelle... Non, rien... »⁶³) et des répétitions (« J'ai honte parce qu'Alex est mort et que rien, rien, ne devrait me réjouir »⁶⁴). L'auteur emploie ces techniques afin de mettre en lumière la divagation mentale du personnage.

Dans *Rien dire*, cette désorganisation syntaxique se manifeste aussi par l'emploi de phrases qui interrompent explicitement le développement d'une idée avec un style direct et abrupt. Les exemples suivants démontrent la volonté du personnage de contrôler le flux incessant de ses pensées : « Stop. Pas y penser »⁶⁵ ou « Stop. Changer de sujet »⁶⁶. L'introduction d'une nouvelle idée ou la transition entre les idées peut également se faire de façon directe : « Scène suivante : [...] »⁶⁷ ou encore « Je continue mon histoire »⁶⁸.

Dans les monologues intérieurs, on retrouve également répétitions qui sont porteuses de sens à elle seule et leur signifiant dépassent le signifié d'un mot. Ce procédé nous rapproche d'une langue oralisée qui marque un discours naturel, spontané et parfois inconscient typique de la pensée humaine pour mettre en exergue l'émotion et créer un certain rythme irrégulier. Elles illustrent le caractère obsessionnel des idées ou l'insuffisance du lexique à traduire une conscience authentique.

Par ailleurs, différents types de phrases sont susceptibles d'organiser le monologue intérieur.

⁶⁰ RAIMOND M., *La crise du roman. Des lendemains du naturalisme aux années vingt*, Saint-Denis, Corti, 1989, pp 265-269.

⁶¹ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931, p.59

⁶² *Ibid.* p.59.

⁶³ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.14.

⁶⁴ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2008, p.8.

⁶⁵ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.43

⁶⁶ *Ibid.* p.39.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.* p 53.

Par exemple, on retrouve des phrases nominales comme : « Voilà, chaussure droite, chaussure gauche... Brrr glacé le parquet ! »⁶⁹ ou « Un bras au nord. Un autre au sud. Une joue au ciel, l'autre au sol ».⁷⁰ Ce type de phrase dépourvue d'un verbe conjugué donne un effet de spontanéité, de vivacité et de rapidité tout en parvenant à transmettre de l'émotion⁷¹.

On retrouve également des phrases interrogatives construites parfois sous forme de questions-réponses traduisant la forme d'un discours intériorisé. Ce type de phrase souligne le caractère hésitant et incertain du héros-locuteur. Ce dernier possède un point de vue interne et donc restreint et subjectif sur son environnement.

Quant aux phrases exclamatives, elles participent comme les phrases interrogatives à l'expressivité du texte.

Certains auteurs recourent aussi aux phrases infinitives afin de mettre en exergue les gestes et actions du personnage⁷². Ce procédé contribue à l'aspect elliptique du récit avec la suppression du sujet comme le passage suivant : « Parler. Pour ne rien dire. Pour ne pas penser. Et regarder la bougie se consumer »⁷³.

Ensuite, on retrouve des phrases à tonalités déclaratives comme « je leur fais signe de la tête »⁷⁴ pour servir de point de repère au lecteur et tenter d'exprimer les idées de manières directes et structurées malgré leur nature décousue.

Concernant leur enchaînement, les phrases dans un monologue intérieure peuvent être reliées par une « liaison thématique » qui connecte les termes d'une phrase à l'autre. Dans *Rien dire*⁷⁵, le glissement thématique du sang sur la main de Brahim qui lui fait penser à la sauce tomate d'un rouge vif mangée en compagnie de Anja et Renate permet à Brahim de poursuivre son monologue en passant d'un souvenir à un autre.

On observe aussi des liens causés par une logique invisible, décousue et implicite propre au locuteur.⁷⁶ Par exemple, lorsque Brahim affirme : « J'ai rien à dire. Rien à dire. Ah oui, le gâteau allemand ! »⁷⁷.

Dans le cas de cet enchaînement, le lecteur ne reçoit pas d'indication sur la logique du développement de la pensée du locuteur. On ignore pourquoi il a pensé au gâteau allemand. Frida Shulamith Weissman⁷⁸ explique que l'ordre émotionnel dépourvu de toute logique rationnelle est une manière de joindre les phrases entre elles.

Dans un monologue intérieur, peu nombreux sont les connecteurs logiques. Les constructions syntaxiques optent alors pour un style « paratactique », issu du concept linguistique de

⁶⁹ *Ibid.* p.14

⁷⁰ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2008, p.10.

⁷¹ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.29.

⁷² *Ibid.* p.88.

⁷³ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.21.

⁷⁴ SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987, p.39.

⁷⁵ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.48-49.

⁷⁶ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.23.

⁷⁷ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.15.

⁷⁸ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.101.

« parataxe », c'est-à-dire une juxtaposition de phrases dépourvue de lien de coordination ou de subordination⁷⁹.

Ces enchaînements suivent l'ordre spontané des pensées qui traversent le personnage créant un effet d'imprévisibilité⁸⁰.

2.2.1. La ponctuation

Les auteurs des monologues intérieurs se permettent une grande liberté dans la ponctuation toujours dans l'optique de démontrer un flux de pensée décousu et spontané.

Dans *Rien dire*, les points de suspension sont nombreux. L'auteur les emploie pour exprimer une hésitation, proposer un ralentissement afin de mettre en exergue la pensée (« Spontanément, elle me faisait entrer dans sa langue ... par petits morceaux... et j'avalais tout, goulûment... »⁸¹) ou encore démontrer une pensée inachevée (« Ça me rappelle... Non rien. »⁸²).

En outre, la ponctuation influe sur le rythme du texte et impacte considérablement le sens d'un récit. Dans *Rien Dire*, nombreuses sont les phrases avec une succession de virgules comme l'exemple suivant : « Elle marchande, ma mère, elle se croit au souk, parfois »⁸³. Il s'agit d'un choix de l'écrivain pour inviter le lecteur à marquer des pauses et conférer un effet de lenteur. Ces virgules accentuent également l'expressivité de la phrase grâce à la mise en exergue de certains de ses composants.

L'autrice de *Du monologue à la sous-conversation* souligne que les phrases courtes donnent cette même impression de pensées décousues et des nombreux mouvements d'âme du héros en rompant la logique d'un enchaînement fluide des idées⁸⁴.

À l'inverse, l'usage de phrases longues est également fréquent dans les écrits en monologue intérieur démontrant ainsi le flux constant, rapide et ininterrompu des pensées. Cette structure syntaxique riche en polysémie offre plus de liberté au lecteur dans son interprétation du texte en le laissant effectuer ses propres pauses et modulations rythmiques. Dès lors, le texte se prête à une pluralité de lectures possibles renforçant le caractère subjectif du monologue intérieur.

Certains auteurs de monologue intérieur font même le choix de supprimer la ponctuation ou de la restreindre fortement car selon eux, ces interruptions signaleraient la présence d'un auteur⁸⁵. Sa variabilité permet de jouer avec le style d'un langage encore non-organisé et d'une pensée en formation. Jacques Popin, dans son ouvrage *La ponctuation*, rappelle d'ailleurs que la ponctuation n'est pas obligatoire et que son absence reflète une part de la personnalité hésitante, distraite d'un héros qui éprouve des difficultés à s'exprimer et verbaliser ses ressentis⁸⁶.

⁷⁹ PIERREL, J.-M., « Paratactique » dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne]

<https://www.cnrtl.fr/definition/paratactique>

⁸⁰ DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messin, 1931, p.68.

⁸¹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007.

⁸² *Ibid.* p.14.

⁸³ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.12.

⁸⁴ WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005, p.45.

⁸⁵ CROQUETTE, B., « Monologue intérieur » dans *Universalis.fr* [en ligne]

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/monologue-interieur/>

⁸⁶ POPIN, J., *La ponctuation*, Paris, Nathan Université, 1998, p.13.

Notons que l'aspect poétique du monologue intérieur se reflète notamment dans l'absence de règle de la ponctuation et l'affranchissement des normes syntaxiques traditionnelles afin de libérer la langue et rentrer dans l'essence même de la matière. D'ailleurs, la poésie fut le premier genre à s'affranchir des règles de ponctuation⁸⁷.

Quant aux points d'exclamation et aux points d'interrogation, leur emploi est fréquent dans le cadre du monologue intérieur car ils signalent et mettent en évidence l'oralité⁸⁸.

En termes de procédé typographique, on retrouve l'italique dans certains passages de *Rien dire* qui permet de mettre en exergue certains éléments fondamentaux du récit ou d'insérer des mots dans une langue étrangère comme dans l'exemple suivant : « *Kitschig*, dit-on en allemand »⁸⁹.

2.2.3. Le lexique

Le lexique du monologue intérieur se distingue par son registre souvent familier qui permet de se rapprocher du langage ordinaire, authentique et non-travaillé du héros-locuteur. En effet, l'écrivain a comme mission de conférer au monologue intérieur un langage vivant et proche du langage parlé en s'écartant de toute censure.

L'extrait suivant de *Rien dire* illustre une tension entre le langage oral du quotidien spontané et fluide et la langue normée, rigide et codifiée. Brahim adopte une posture de résistance face aux conventions linguistiques imposées par l'école dans une confrontation imaginaire avec sa professeure :

*Non, je sais, « c'est pas français », c'est pas français. Il faut dire « ce N'est pas français. » Sauf que personne NE parle comme ça. Même pas toi, madame. Non.*⁹⁰

Pour marquer un langage familier, l'auteur utilise différentes techniques comme :

- la suppression du « ne » dans les négations : « je pourrai pas aligner deux mots sensés »⁹¹ ;
- la répétition du sujet : « Elle marchande, ma mère, elle se croit au souk, parfois. »
- l'interrogation par l'intonation : « C'est un stéréotype ça aussi ? »⁹² ;
- la suppression du sujet : « Peux pas m'en empêcher »⁹³ ;
- l'emploi du « on » à la place du « nous » : « On est en cours de français. Et en français, on n'aime pas les langues étrangères »⁹⁴ ;
- un vocabulaire familier : « le mec »⁹⁵

⁸⁷ *Ibid.* p.47.

⁸⁸ *Ibid.* p.101.

⁸⁹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.46.

⁹⁰ *Ibid.* p.79.

⁹¹ *Ibid.* p.12.

⁹² *Ibid.* p.13.

⁹³ *Ibid.* p.47.

⁹⁴ *Ibid.* p.16.

⁹⁵ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2008, p.49.

- divers effets de langage oral : « Impec »⁹⁶ ou t'as pas l'âge de fumer⁹⁷ (des élisions) « haha »⁹⁸ (des onomatopées), « ouah, eh bien »⁹⁹ (des interjections).

Les deux derniers effets de langages cités (onomatopées et les interjections) sont des signifiants qui servent à mettre en avant l'intensité des émotions.

Dans *Rien dire*, le héros examine à maintes reprises sa manière de s'exprimer en procédant notamment à l'analyse de son lexique dans une démarche méta-discursive.

Par exemple, lorsque Brahim analyse le mot « stéréotype », des images mentales en résultent et enrichissent la subjectivité du discours :

« Stéréotype », drôle de mot. « Stéreo » et « type » : j'imagine des tas de bouches anonymes et sans visage qui répètent la même chose, un écho répété à l'infini qui finit par brouiller les paroles, les transformer en une bouillie infâme.¹⁰⁰

Tandis que dans l'exemple ci-dessous, Brahim décortique phonétiquement le mot *Stollen* en accentuant la dimension sensorielle de son rapport à la langue.

« Stollen » : c'est « chtollen, avec un « o » ouvert, bref. Pas « stau-len ». Et puis il faut entendre les deux « l ». La première syllabe est gourmande, presque affamée, la seconde légère et rassasiée. Enfin, c'est comme ça que je l'entends. Je l'entends pas seulement, d'ailleurs, je l'ai dans la bouche, ce mot : « Stollen, Stollen ». Je le sens, je le goûte.¹⁰¹

On perçoit alors que le monologue intérieur se développe à partir d'un enchaînement d'idées qui reposent notamment sur des associations phonétiques. Dans le cas ci-dessous, le fait que *Renate* se rapproche phonétiquement de *reinette* va déboucher sur une nouvelle idée enrichissant le monologue intérieur : « Renate, ça fait penser à reinette, non ? Pomme de reinette »¹⁰².

Brahim partage aussi son amour pour le signifiant de certains mots comme l'extrait suivant : « J'aime ces mots-là. Je peux les réciter comme un mantra »¹⁰³.

Ces exemples démontrent que les mots ne sont pas de simples outils de communication ; ils sont des entités autonomes riches de sens et de résonances personnelles. Jean-Pierre Bertrand¹⁰⁴ compare les mots à des électrons libres pour expliquer cette façon de s'associer sans contrainte logique ni ordre prédéfini portés par le flux de pensées du personnage. L'auteur rajoute que les mots dans les monologues intérieurs peuvent perdre leur nature narrative dominés par le fruit du hasard dans une dynamique mouvante et passagère accordant au lecteur la responsabilité de les interpréter. La musicalité du signifiant prime alors sur le sens immédiat du signifié.

⁹⁶ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007, p.12.

⁹⁷ ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2008, p.14.

⁹⁸ SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987, p.11.

⁹⁹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, 2007, p.19.

¹⁰⁰ *Ibid.* p.14.

¹⁰¹ *Ibid.* p.15.

¹⁰² *Ibid.* p.38.

¹⁰³ *Ibid.* p.67.

¹⁰⁴ BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature. Du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, 2015, p.197.

Chapitre 3 : pratiques d'écriture

3.1. Écrire

Dans la didactique du français, l'écriture est soumise à diverses définitions.

Selon Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, les auteurs de *Former à enseigner la production écrite*¹⁰⁵, écrire est perçu comme une expression manifeste de la forme verbale du langage, rendue possible grâce à l'emploi de signes (signifiants) faisant référence à des significations (signifiés). Deux aspects fondamentaux sont identifiés pour la réalisation d'une production écrite : la maîtrise du code écrit d'une part, et l'habileté textuelle d'autre part.

D'après Hélène Guillerme, Jean-Claude Meyer et Agnès Surgey, les auteurs de *Maîtriser l'écrit en classe de français*¹⁰⁶, les objectifs dans l'apprentissage de la compétence écrite relèvent du domaine social, culturel et linguistique.

Pour que l'élève adopte une position de scripteur, il doit non seulement activer des compétences cognitives, motrices et linguistiques, mais aussi adopter des postures d'ordre socio-affectif, psychologique, identitaire et expérientiel¹⁰⁷.

Dans le même ordre d'idée, les auteurs d'*Écriture, réécritures* rajoutent que « apprendre à écrire c'est apprendre à penser »¹⁰⁸ mettant l'accent sur l'aspect réflexif de l'écriture. Pour sa part, Bénédicte Etienne¹⁰⁹ soutient que l'écrit ne peut être réduit à une simple codification linguistique. En effet, l'acte d'écrire mobilise le sujet-scripteur dans sa globalité : par son intermédiaire, il se révèle, défend son identité et se positionne socialement.

Par ailleurs, il convient de rappeler que « écrire » fait partie des quatre compétences développées en cours de français, en plus de « lire, écouter et parler ». Alors que la lecture et l'écoute constituent des postures de réception, l'écriture et la parole se situent dans une dynamique de production. Ces deux aspects sont profondément connectés : selon une approche communicationnelle, chaque texte écrit est conçu pour être lu, et tout texte qui peut être lu découle forcément d'un acte d'écriture. D'un point de vue pédagogique, un transfert a lieu entre les savoirs assimilés dans la compétence « écrire » réinvesti dans la compétence « lire » et inversement. L'association des divers apprentissages liés à ces compétences contribue donc à leur développement réciproque et facilite une meilleure assimilation des connaissances linguistiques et discursives¹¹⁰.

3.2. Principes actifs qui soutiennent l'apprentissage de l'écriture au début du secondaire

3.2.1. Rôle des rétroactions entre pairs

Le partage des productions écrites entre pairs entraîne différents aspects positifs aussi bien sur le plan social que cognitif. Cela favorise l'entraide, améliore la capacité d'écoute et encourage

¹⁰⁵ DOLZ, J., Gagnon R., *Former à enseigner la production écrite*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p.26.

¹⁰⁶ GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maîtriser l'écrit en classe de français. Des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale, p.47.

¹⁰⁷ *Ibid.* p.48.

¹⁰⁸ BUCHETON, D., *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.25.

¹⁰⁹ ETIENNE, B., « L'écriture aggrave la pensée » dans *Le français d'aujourd'hui*, n°174, Malakoff, Armand Colin, p.6.

¹¹⁰ GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maîtriser l'écrit en classe de français : des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale, p.52.

la justification de ses propos¹¹¹. Ce sont des positions que soutiennent les théoriciens Jean Piaget et Lev Vygotski, fondateurs du socio-constructivisme. Cette approche pédagogique explique que la construction des savoir est construite à partir des interactions sociales¹¹².

Le réseau interactionnel établi entre les élèves créant une pluralité d'interprétations des textes, des sensibilités personnelles et des perceptions différentes ouvrent de nouvelles voies d'accès à l'écriture. En communiquant à propos de leur écrit, les scripteurs renforcent leur faculté d'analyse et développent leur esprit critique¹¹³.

Selon les auteurs d'*Écriture, réécritures*¹¹⁴, les interactions entre pairs favorisent le développement de la pensée, aident à la formation de l'identité du scripteur et le motivent en le rendant actifs dans ses apprentissages. En analysant et interprétant différents textes, le but est de mettre à profit les compétences de chacun pour transformer l'écriture individuelle en une écriture collective facilitée par une ambiance positive et bienveillante qui dédramatise l'acte d'écrire.

3.2.2. Travail progressif de l'écriture des textes

Différents manuels didactiques tels que *Le français d'aujourd'hui*¹¹⁵ ou *Maitrise l'écrit, quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui*¹¹⁶, soulignent l'importance de porter attention non seulement au produit final, mais également à la démarche de production d'un texte par un élève.

En effet, le processus d'écriture contribue notamment au développement réflexif, subjectif et langagier du scripteur et, de manière plus générale, à son apprentissage.

*Le référentiel de français*¹¹⁷, mentionne les trois étapes de la production d'un écrit : la planification, la textualisation et la révision.

La réécriture qui fait part intégrante de l'étape de révision est un élément essentiel visant à améliorer la qualité et l'efficacité du texte¹¹⁸. Cette étape convertit la conception d'un texte figé en une représentation dynamique de l'écriture¹¹⁹.

Au-delà d'une simple révision et correction linguistique, les scripteurs ont l'occasion de revivre et de ressentir à nouveau leur récit pour le réinventer, le perfectionner, le réinterpréter¹²⁰.

¹¹¹ *Ibid.* p.37.

¹¹² MARTINEZ, M-L., « Le socio-constructivisme et l'innovation en français » dans *Pratiques. L'innovation pédagogique*, n°63, 1989, p.38.

¹¹³ LAFONT-TERRANOVA, J., « Se construire à l'école comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture » dans *Diptyque*, n°15, Presses universitaires de Namur, Namur, 2009, p.54.

¹¹⁴ BUCHETON, D., *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.57.

¹¹⁵ ETIENNE, B., « L'écriture aggrave la pensée » dans *Le français d'aujourd'hui*, n°174, Malakoff, Armand Colin, p.6.

¹¹⁶ LECLERCQ, V., *Maitrise de l'écrit. Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan, p.48.

¹¹⁷ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p.159.

¹¹⁸ DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006, p.94.

¹¹⁹ BAZILE, S., NIWESE, M., « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic de développement de la compétence scripturale » dans *Pratique. Écrire/faire écrire*, n°160-161, 2014, p.161

¹²⁰ BUCHETON, D., *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.62.

Concernant la transformation du texte, les modifications peuvent être radicales, globales ou locales¹²¹.

Dans son article *Littératie. Statut et fonctions de l'écrit*¹²², Marie-France Faure explique que la relecture d'un texte favorise une attention accrue au sens des mots conduisant à une démarche réflexive et à une actualisation des prolongements de sa propre pensée. Les auteurs de *Reprendre, réécrire et réviser son texte* déterminent la réécriture comme un « laboratoire de pensées »¹²³.

3.2.3. L'enseignement de l'écriture par les genres

Le référentiel de français rappelle que tout texte « respecte une certaine structure textuelle et appartient à un genre »¹²⁴.

Dans cette optique, les auteurs de *Lire, dire, écrire en réseaux*¹²⁵ insistent sur le principe fondamental d'envisager l'activité d'écriture dans le cadre d'un projet guidé par les caractéristiques d'un genre littéraire afin d'enseigner des savoirs et des savoir-faire. La modélisation par les genres permet non seulement la contextualisation et l'appropriation de la réalité des usages d'un texte mais aussi la création d'un lien avec leur pratique en dehors de l'univers scolaire.

Yves Reuter¹²⁶ détermine aussi le genre comme un outil permettant l'articulation des quatre compétences (lire, écrire, parler et écouter) et le traitement des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, etc. Les genres permettent au sujet d'agir dans des situations langagières en les orientant. Il s'agit d'un support d'apprentissage pour l'intériorisation de nouvelles significations et le développement de nouvelles compétences linguistiques.¹²⁷

Ancré dans les usages sociaux, le genre est employé comme un guide pédagogique sur lequel se basent les représentations communes des auteurs et lecteurs¹²⁸. Cependant, comme le soulignent les auteurs de *Enseigner la littérature par les genres*¹²⁹, le concept de genre est hétéroclite et complexe à saisir.

¹²¹ LECLERCQ, V., *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan, p.50.

¹²² FAURE, M-F., « Littératie. Statut et fonctions de l'écrit » dans *Le français aujourd'hui, penser à l'écrit*, Malakoff, Armand Collin, n°174, p.21.

¹²³ DESHELLETTE, E., LACHET C., LEROY-COLLOMBEL, M., *Reprendre, réécrire et réviser ses textes. L'élève apprenti-auteur*, Paris, L'Harmattan, 2022, p.21.

¹²⁴ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p.29.

¹²⁵ DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006, p.7.

¹²⁶ REUTER, Y., « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) » dans *Le français d'aujourd'hui, les genres. Corpus, usages, pratiques*, Malakoff, Armand Colin, n°159, 2007, p.12.

¹²⁷ DOLZ, J., GAGNON, R., « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et le langage écrit » dans *Pratiques La didactique du français*, n°137-138, 2008.

¹²⁸ <https://journals.openedition.org/pratiques/1159?lang=en#tocto2n4>

¹²⁹ CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 1998, p.82.

Deuxième partie : Étude empirique : Enseigner le monologue intérieur par le biais du cercle d'auteurs

Cette deuxième partie est consacrée à l'étude empirique de l'enseignement du monologue intérieur par le biais du cercle d'auteurs. Elle expose d'abord le contexte méthodologique de l'étude, puis se poursuit avec l'analyse des données qualitatives et quantitatives collectées. L'analyse s'articule autour des 5 étapes du cercle d'auteurs, tout en incluant la familiarisation initiale avec le genre du monologue intérieur et la synthèse des modifications effectuées par les élèves entre leur première et seconde version de texte. Pour ces modifications, on établit une distinction entre les corrections des relecteurs et celles réalisées par le scripteur lui-même.

Enfin, la partie se termine par l'analyse des préférences des élèves concernant les différentes étapes du cercle d'auteurs.

Dans le contexte de ces analyses, deux postures spécifiques se distinguent afin de saisir l'activité dans sa globalité : celle de l'élève-scripteur qui bénéficie des retours de ses pairs et celle de l'élève-commentateur qui formule des commentaires sur les textes de ses camarades une fois ceux-ci pris en considération.

Chapitre 1. Options méthodologiques de la recherche

1.1. Type d'étude

Pour répondre à la question de recherche « quels déplacements le cercle d'auteurs peut-il susciter dans l'apprentissage de la rédaction d'un monologue intérieur en première année de l'enseignement du secondaire ? » ce travail de fin d'étude rentre dans une démarche de recherche empirique par l'analyse et l'exploitation de données existantes avec un objectif aussi bien descriptif qu'interprétatif.

Notons que la présente étude s'assimile à une étude de cas sans prétention de généralisation.

L'approche méthodologique adoptée est de nature mixte, combinant des analyses quantitatives et qualitatives pour refléter à la fois la récurrence de certains phénomènes observés et la complexité des discours et comportements des sujets analysés. Elles sont donc traitées de façon complémentaire.

Dans la publication intitulée *Les études mixtes en didactique du français : comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche* dirigée par Erick Falardeau et Séverine Decroix, les chercheurs mettent en évidence la pertinence méthodologique des approches mixtes soulignant qu'elles apportent « un éclairage pluriel sur les phénomènes étudiés »¹³⁰.

Cette complémentarité est fondée sur la particularité de chaque type de données. En effet, alors que les résultats quantitatifs fournissent une possibilité de généralisation, les résultats qualitatifs facilitent une approche plus approfondie des représentations, des dynamiques d'actions et des mécanismes internes spécifiques aux participants¹³¹. Ainsi, dans le contexte de cette étude,

¹³⁰ DE CROIX, S., FALARDEAU, E., « Les études mixtes en didactique du français. Comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche ? » dans *Mesure et Evaluation en Education (MEE)*, Admee-Canada, n°46, 2023, p.1.

¹³¹ *Ibid.*, p.4

illustrer les réponses quantifiées du questionnaire post-intervention par des verbalisations des élèves collectées lors des discussions permet de nuancer les résultats, les légitimer tout en adoptant un regard contextualisé et plus complet sur la problématique.

1.2. Modalités de récoltes et de traitement des données

Trois sources principales de données ont été mobilisées dans le cadre de cette recherche empirique.

- Les conversations verbales entre les élèves ont été captées à l'aide d'un appareil d'enregistrement installé sur chaque table de travail en groupe. Ces enregistrements ont par la suite été entièrement réécoutés et transcrits pour rendre possible une analyse détaillée des interactions orales. Les paroles des élèves sont citées mot pour mot afin de garantir l'authenticité des formulations et une analyse précise. Uniquement les erreurs d'orthographe ont été rectifiées.
- Un questionnaire post-intervention distribué aux élèves à l'issue de l'activité, contenant des questions tant ouvertes que fermées. Ce questionnaire a pour objectif, d'une part, de collecter des informations relatives à l'expérience des élèves pour approfondir l'analyse. D'autre part, il s'agit d'inciter les élèves à adopter une attitude réflexive concernant leur propre démarche, en s'inscrivant dans un processus de métacognition.
- Les productions écrites des élèves, c'est-à-dire les premières et deuxièmes versions de leurs monologues intérieurs.

Dans le travail d'analyse, les données de nature hétérogène (verbatim des échanges en petits groupes, réponses au questionnaire, et productions écrites) ont été croisées afin de dégager des interprétations plus complètes et nuancées. Cette méthodologie a pour but d'approfondir la compréhension du phénomène examiné en croisant diverses perspectives sur un même sujet d'apprentissage. Puis, comme le mentionne Marie-France Bishop¹³² et comme cela est mis d'application dans ce mémoire, il est important de ne pas limiter l'enseignement de l'écriture à l'acte scriptural lui-même mais de le considérer à travers la posture du sujet-scripteur inscrit dans un contexte social et interactionnel.

L'ensemble des données a été traité de manière synthétique, en mettant en évidence les tendances saillantes, les récurrences significatives ainsi que certains cas particuliers considérés significatifs et pertinents pour expliquer les résultats.

Concernant leur traitement, les verbalisations issues des interactions entre pairs ont été analysées qualitativement. Quant aux productions écrites, elles ont été examinées avec une méthodologie quantitative descriptive, en recourant à des grilles de codage conçues pour identifier les différents types de changements effectués entre la première et la seconde version du texte. Pour les réponses au questionnaire post-intervention, une analyse combinée a été effectuée : les questions fermées ont été évaluées quantitativement tandis que les questions

¹³² BISHOP, M-F., « La didactique de l'écriture et la question du sujet », dans *Le français aujourd'hui. Lecture des textes fondateurs. Enjeux culturel et littéraire*, n°155, 2006, p.97.

ouvertes et les justifications fournies pour les réponses fermées ont été traitées avec une analyse qualitative, ce qui permet d'approfondir et de contextualiser les résultats numériques.

L'analyse globale a été menée par les objectifs pédagogiques en lien avec les principes actifs de l'apprentissage de l'écriture. Elle a donc permis de révéler des aspects de compréhension concernant les apprentissages générés par la méthode du cercle d'auteurs, tout en apportant une réponse à la question de recherche.

Pour l'élaboration du questionnaire post-intervention, les questions ont été alignées avec le plan du mémoire et se sont nourries des observations pratiques issues des discussions entre les pairs.

Les réponses recueillies de ce questionnaire et des verbalisations ont été alors par la suite synthétisées et organisées en catégories.

Enfin, pour examiner les deux variantes des monologues intérieurs réalisés par les élèves, des grilles de codage ont été mises en place pour classifier les types de modifications effectuées (ajouts, suppressions, reformulations, déplacements, etc.).

Retrouvons ci-dessous deux tableaux synthétisant les données récoltées et mobilisées pour l'analyse des résultats développés dans ce travail.

1. Echantillon de l'étude

Elèves	Filles / Garçons	Groupe de travail
ABD1	Garçon	Groupe 1
MAR1	Garçon	Groupe 1
LAU1	Fille	Groupe 1
KAL1	Fille	Groupe 1
VIK1	Fille	Groupe 1
MOL1	Fille	Groupe 2
ISA1	Fille	Groupe 2
GAB1	Garçon	Groupe 2
HON1	Fille	Groupe 2
NAR1	Garçon	Groupe 2
ERN1	Garçon	Groupe 3
WIL1	Garçon	Groupe 3
SAF1	Fille	Groupe 3
SAR1	Fille	Groupe 3
DAN1	Garçon	Groupe 4
OLI1	Fille	Groupe 4
CRI1	Fille	Groupe 4
NEL1	Fille	Groupe 4
EMR1	Garçon	Groupe 4
TAM1	Fille	Groupe 5
VAN1	Fille	Groupe 5
CAR1	Fille	Groupe 5
MIZ1	Garçon	Groupe 5

Tableau 1. Echantillon de l'étude

2. Représentation des sources de données de l'étude mixte

Verbalisation (qualitatif)	Écrits des élèves – 1 ^e jet (quantitatif)	Écrits des élèves – 2 ^{ème} jet (quantitatif)	Questionnaire post- intervention (mixte)
Étape de planification	Productions effectives : 21	Productions effectives : 21	Questions traitées : 15
Étape de partage	Perditions : 2 (CAR1, MIZ1)	Perditions : 2 (CAR1, MIZ1)	Questions non- traitées : 3
Étape de révision			
Étape de publication			

Tableau 2. Représentation des sources de données de l'étude mixte

1.3. Présentation de l'échantillon

L'exploration du genre du monologue intérieur ainsi que l'expérimentation du cercle d'auteurs ont été menées sur une période de 6 heures de cours auprès d'une classe de première secondaire au Collège Saint-Michel à Etterbeek. Il s'agit d'une école avec un enseignement général de la première à la sixième secondaire. Elle appartient au réseau de l'enseignement libre confessionnel, administrée par une ASBL jésuite. Le projet pédagogique de l'établissement s'articule principalement autour du principe d'amener les élèves à leur plein potentiel avec l'excellence comme visée globale.¹³³

La classe est composée de 23 élèves, dont 10 garçons et 13 filles de 11 à 12 ans issus d'un milieu socio-économique relativement élevé. Cependant, l'échantillon pour l'analyse est réduit à 21 participants en raison de perditions de documents.

Un contact préalable avec le public cible a facilité la composition des groupes de travail. En effet, l'expérience d'enseignement d'une durée de 3 mois et demi au préalable dans le groupe classe a permis une meilleure appréhension du niveau des apprenants, des différents profils et affinités existantes. La constitution des cinq groupes de 4 ou 5 élèves est ainsi guidée par différents raisonnements pédagogiques :

- L'hétérogénéité chez les élèves dans l'acquisition de compétences et connaissances pour soutenir des apprentissages collaboratifs et des échanges constructifs.
- L'évitement d'une concentration de profils similaires dans un même groupe (par exemple, uniquement des élèves à fort caractère ou inversement, un regroupement de personnes réservées) afin d'assurer une dynamique de groupe plus équilibrée.

¹³³ X., « Textes de référence » dans *Collège Saint-Michel*, [en ligne] <https://sites.google.com/college-st-michel.be/textes-de-references>.

- L'assurance pour chaque élève de compter au moins un camarade dont il se sent proche dans son groupe. Les affinités interpersonnelles représentent en effet un facteur qui facilite l'instauration d'un climat de confiance propice à la communication positive.

Cependant, il importe de souligner que l'expérimentation se limitant à un groupe-classe de 21 élèves, l'échantillon reste peu représentatif pour l'ensemble des élèves de première secondaire.

1.4. Analyse du référentiel de français

Dans l'enseignement du français, les quatre compétences - lire, écrire, parler et écouter - sont interconnectées et mobilisées dans une variété de dispositifs pédagogiques. C'est particulièrement vrai pour le mécanisme du cercle d'auteurs, qui implique l'élève tant dans des actions de réception (écoute et lecture) que de production (écriture et expression orale). Cependant, dans le contexte de cette étude, l'attention se concentrera plus précisément sur l'écriture, étant donné que la visée du cercle d'auteurs est la rédaction d'un monologue intérieur.

Le dispositif du cercle d'auteurs est en totale adéquation avec les directives pour les premières années du secondaire citées dans le référentiel de français¹³⁴. Ce document officiel diffusé par la Fédération Wallonie-Bruxelles préconise l'élaboration des apprentissages par l'exploration des genres, au moyen de contextes de communication pertinents et de pratiques sociales réelles.

Concernant le genre du monologue intérieur, sa production est d'ailleurs proposée pour l'exploitation du genre dialogué.

Balise 2. Variabilité des structures dominantes

Au cours d'une même année, les élèves sont amenés à travailler des genres de diverses structures dominantes. Ainsi, tout en accordant une place importante aux genres narratifs (le conte, la nouvelle, le roman, le mythe, l'album*...), l'enseignant veillera à mettre également les élèves en situation de réception ou de production de genres informatifs (l'article de presse, la double page documentaire, l'exposé...), argumentatifs (le slogan, la critique, le plaidoyer, le débat...), descriptifs (le portrait, la devinette, la charte, la recette, le mode d'emploi, le poème à trame descriptive...), dialogués (le monologue intérieur, la BD...).

Figure 1. Extrait du référentiel de français. p.30.

Par ailleurs, une balise de progression conseille d'alterner les visées de production (oral et écrit). A cet égard, le cercle d'auteurs promeut la lecture à haute voix de créations personnelles, consolidant de ce fait les liens entre l'expression écrite et la présentation orale. Cette combinaison de compétences favorise une meilleure maîtrise du genre traité.

Une autre balise concerne « la pertinence par rapport au vécu des élèves » en incitant un travail autour des centres d'intérêt et du vécu des apprenants ce qui constitue une caractéristique propre du monologue intérieur.

Les auteurs du référentiel accordent aussi une importance à l'engagement des élèves dans des projets signifiants. Le cercle d'auteur répond à cette exigence en proposant un dispositif où les élèves disposent d'une capacité d'initiative, d'une place à l'expression et de temps nécessaire.

¹³⁴ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p.155.

De plus, les auteurs du référentiel préconisent la division de la tâche d'écriture en étapes (la planification, la mise en texte, la révision) ce qui constitue la base du cercle d'auteurs.

Au niveau des objectifs généraux, la langue française est considérée comme outil d'apprentissage « en elle-même et pour elle-même » afin de favoriser le développement de compétences réflexives et métalinguistiques.

Plus précisément, dans le cadre de l'étape de planification du dispositif de ce travail, les élèves ont dû s'inspirer d'une image, une démarche expressément promue pour les œuvres de structure narrative¹³⁵.

Concernant les compétences de base acquises lors de l'enseignement primaire, même si elles ne figurent pas spécifiquement dans le référentiel, il est souligné que leur utilisation dans des tâches d'écriture complexes aide à leur renforcement progressif.

Pour finir, les rédacteurs du référentiel soulignent que plus les élèves maîtrisent les automatismes langagiers et les instruments moteurs, plus ils sont capables de se consacrer au développement de leur pensée lors de la création écrite.

Le tableau récapitulatif des savoir-faire et des attendus de la compétence scripturale pour les élèves de premières secondaires est repris dans **l'annexe 1**.

1.5.Choix du dispositif

Le cercle d'auteur est un dispositif conceptualisé en 2009 par Jim Vopat sous le nom de « Writing circles »¹³⁶. L'enseignant universitaire américain et expert en pédagogie de l'écriture s'est lui-même inspiré du processus d'écriture théorisé en 1980 par John Hayes et Linda Flower modélisé sur quatre macro-processus rédactionnels : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle¹³⁷.

Plus tard, en 2019, les co-chercheuses québécoises Ophélie Tremblay, Elaine Turgeon et Brigitte Gagnon approfondissent et adaptent ce dispositif au milieu francophone¹³⁸. Une des modifications réside dans le cercle de révision. Tandis que Jim Vopat réunissait les pistes d'amélioration sur le contenu du texte et la correction de la langue en une seule étape, la perspective francophone suggère une segmentation plus précise en deux étapes distinctes, encourageant ainsi un travail plus ciblé.

Le cercle d'auteurs représente une démarche d'enseignement qui réunit 3 à 5 participants en groupe afin d'exploiter les étapes du processus d'écriture à partir d'un déclencheur d'écriture (image, phrase, etc.).

¹³⁵ *Ibid.* p.67.

¹³⁶ TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Les cercles d'auteurs. De l'action à la formation » dans *Revue internationale de communication et socialisation. Didactique du français et apports à la formation initiale des enseignants québécois*, Vol. 8, n°2, 2021.

¹³⁷ GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs. Regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année » dans *Revue hybride de l'éducation*, département des sciences de l'éducation, Vol. 4, n°2, 2020, [en ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2020-v4-n2-rhe05306/1069605ar/>.

¹³⁸ X., « Les cercles d'auteurs pour évaluer l'écriture autrement » dans *Institut des troubles d'apprentissage*, [en ligne] <https://www.institutta.com/s-informer/les-cercles-dauteurs-pour-evaluer-lecriture-autrement>

Ce dispositif alterne les démarches individuelles et collectives, en se basant sur des travaux en didactique du français. Ces travaux soulignent l'importance de placer au centre le sujet-scripteur dans l'enseignement de l'écriture ainsi que de constituer des communautés de scripteurs et lecteurs pour favoriser notamment l'autonomie, la motivation et le plaisir des élèves¹³⁹.

En effet, le cercle d'auteur fournit un espace propice aux rencontres, aux confrontations de différents types de pensées mais aussi une implication tant au niveau cognitif qu'émotionnel. Puis l'apprenant se constitue grâce à ses pairs avec un phénomène d'identification réciproque, d'observations comparatives et d'une combinaison de savoirs¹⁴⁰.

Chacun à leur tour, les élèves occupent le rôle d'auteur et de récepteur. Cette alternance entre rédaction et réception installe une dynamique d'interdépendance où l'écrit ne se présente plus comme un objet figé, mais comme une matière vivante, façonnée à travers l'interaction¹⁴¹.

1.6. Mise en œuvre du dispositif

1.6.1. Étape 0 : Familiarisation avec le genre du monologue intérieur

L'initiation à la séquence débute par l'étude du livre *Rien dire*, entièrement écrit sous la forme d'un monologue intérieur, offrant ainsi une première exploration du genre. Après cette lecture, une évaluation diagnostique est menée pour identifier les premières perceptions des élèves.

Par la suite, les élèves ont l'occasion d'approfondir leur compréhension du genre du monologue intérieur et fixer ses caractéristiques en analysant des extraits de diverses œuvres : *Ulysse*¹⁴² de James Joyce, *Les Lauriers sont coupés*¹⁴³ d'Édouard Dujardin, et de l'œuvre moderne *Un obus dans le cœur*¹⁴⁴ de Wajdi Mouawad (cf. **Annexe 2**). Cette analyse textuelle, accompagnée d'un questionnaire structuré, a pour but de déceler et de définir les traits formels et stylistiques spécifiques au genre.

1.5.2. Étape 1 du cercle d'auteurs : le cercle de planification

Lors de l'étape du cercle de planification, les élèves sont répartis en 4 groupes dans le local classe afin d'échanger leurs idées à partir d'une image servant de support visuel déclencheur (cf. **Annexe 3**).

Cette activité de groupe vise à encourager la production d'idées sous forme de mots clés ou de phrases complètes dans le cadre d'un processus de « brainstorming » (cf. **Annexe 4**) afin que les élèves s'inspirent entre eux avant l'étape de mise en texte individuelle.

¹³⁹ TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Les cercles d'auteurs. De l'action à la formation » dans *Revue internationale de communication et socialisation. Didactique du français et apports à la formation initiale des enseignants québécois*, Vol. 8, n°2, 2021.

¹⁴⁰ DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006, p.37.

¹⁴¹ GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maitriser l'écrit en classe de français. Des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale, p.52.

¹⁴² JOYCE, J., *Ulysse*, Paris, Gallimard, 2006.

¹⁴³ DUJARDIN, E., *Les lauriers sont coupés*, Paris, Flammarion, 2025.

¹⁴⁴ MOUAWAD, W., *Un obus dans le cœur*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2017.

Cette étape permet de réduire l'angoisse de la page blanche et donc d'atténuer la charge cognitive propre au processus d'écriture car l'importance est accordée à la quantité et à la variété des idées plutôt qu'à leur pertinence immédiate. Par ailleurs, il est demandé aux élèves d'accueillir les suggestions de leurs pairs sans jugement. Ils sont aussi invités à poser des questions et à élaborer des hypothèses, ce qui encourage une attitude d'écoute active et de collaboration¹⁴⁵.

1.5.3. Étape 2 du cercle d'auteurs : la mise en texte

À partir des idées générées à l'étape précédente, les élèves rédigent un monologue intérieur. Le scripteur associe librement ses pensées, notant tout ce qui lui vient à l'esprit, la seule exigence étant de se fonder sur l'image pour entamer son récit. Cette étape est celle de la mise en texte. Durant leur rédaction, les élèves ont accès à la synthèse reprenant les caractéristiques d'un monologue intérieur. (Cf. **Annexe 2**) Ils disposent d'un délai d'une heure pour rédiger une production personnelle.

Bien que l'objectif pour les élèves soit de transformer leur flot de pensées en phrases continues, de façon logique et expressive, tout en suivant les règles du genre, il leur est également demandé de soigner leur orthographe et leur grammaire, ces aspects formels étant des éléments indispensables des exigences d'une production écrite.

1.5.4. Étape 3 du cercle d'auteurs : le cercle de partage

Pour cette étape, les élèves sont rassemblés à nouveau en groupe. La composition des groupes change afin d'avoir la possibilité d'échanger avec d'autres camarades. De plus, les groupes sont plus petits pour favoriser les discussions. (Passage de 4 groupes à 5 groupes) Il est à noter que la constitution des groupes est imposée, les élèves apprennent donc à mieux se connaître et à reconnaître la voix singulière de chacun.

Cette étape, nommée cercle de partage, se divise en deux phases distinctes : en premier lieu, la lecture du monologue intérieur à voix haute par le scripteur et dans un second temps, la communication d'une appréciation par les pairs à propos de leur premier jet. L'activité est ensuite répétée successivement par tous les membres du groupe.

La qualité des communications doit être fondée sur une atmosphère de respect et de bienveillance indispensable pour assurer des interactions productives et enrichissantes. Vu la sensibilité des élèves à cet âge face au jugement de leurs camarades, il est essentiel de commencer par des remarques encourageantes. Cette approche vise à consolider la confiance des rédacteurs et de créer un lien positif avec l'écriture.

En ce qui concerne les auditeurs, leurs réponses immédiates (rire, questionnement, confusion...) fournissent des indications importantes pour juger la clarté, l'expressivité ou l'effet émotionnel du texte. Ces premières impressions constituent des rétroactions immédiates

¹⁴⁵ X., « Les cercles d'auteurs pour évaluer l'écriture autrement » dans *Institut des troubles d'apprentissage*, [en ligne] <https://www.institutta.com/s-informer/les-cercles-dauteurs-pour-evaluer-lecriture-autrement>

essentielles pour l'écrivain dans le processus de réécriture. On attend donc une attitude d'écoute active de la part des pairs.

De plus, le cercle de partage expose les élèves à divers styles d'écriture qui pourraient les inspirer dans leur propre processus de réécriture.

En définitive, ce processus favorise le développement de diverses compétences : compétences en expression orale, en écoute ainsi qu'en écriture. Elle contribue aussi à l'édification du vivre-ensemble en promouvant la collaboration, l'écoute d'autrui et la reconnaissance réciproque.

1.5.5. Étape 4 du cercle d'auteurs : le cercle de révision

Lors du cercle de révision, les élèves-auteurs bénéficient des pistes d'amélioration sur le contenu de leur monologue de la part de leurs camarades. Dans ce contexte, les pairs jouent le rôle de médiation proposant des conseils, des commentaires constructifs ou des interrogations qui aident à la réécriture du texte. Pour organiser ces rétroactions orales et assurer leur qualité, une grille de commentaires est fournie à chaque élève. (Cf. **Annexe 5**) Celle-ci sert de soutien méthodologique pour orienter l'analyse du texte et l'élaboration des suggestions d'amélioration.

Nombreux sont les élèves qui n'ont pas le réflexe de se relire après une production d'un texte ou qui ne parviennent pas à prendre du recul par rapport à leur propre texte. L'intervention des pairs au processus d'écriture initial s'avère dès lors bénéfique, car elle permet de confronter l'auteur à un regard différent et plus distancié.

Elaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Brigitte Gagnon¹⁴⁶ affirment que la révision, à savoir l'analyse du contenu du texte, est la composante la moins enseignée en classe. En effet, les enseignants privilégient l'apprentissage de la norme écrite (grammaire, orthographe, conjugaison) car elle est plus facilement identifiable et évaluable.

D'ailleurs, les mêmes chercheuses mentionnent sur le site *Cercle d'auteurs*¹⁴⁷, que les élèves ont tendance à se concentrer uniquement sur la correction formelle en négligeant la dimension de fond du texte lors de la réception du texte.

Afin d'éviter cela, les monologues intérieurs ne sont pas distribués séparément aux membres du groupe lors de cette étape dans le but de favoriser une écoute globale et d'inviter les élèves à focaliser leur attention sur le contenu plutôt que sur les erreurs formelles. Le but est d'enseigner aux élèves le procédé des auteurs chevronnés qui effectuent d'abord des révisions sur le fond avant de se concentrer sur les détails linguistiques.

Par ailleurs, les étapes de partage et de révision du cercle d'auteurs contribuent au développement de la compétence argumentative des élèves. En effet, ils sont amenés à justifier leurs appréciations, qu'elles soient positives ou critiques, et à expliciter leurs réactions de

¹⁴⁶ GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs. Regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année » dans *Revue hybride de l'éducation*, département des sciences de l'éducation, Vol. 4, n°2, 2020, p.56 [en ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2020-v4-n2-rhe05306/1069605ar/>.

¹⁴⁷ GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., et al. « Le cercle de révision » dans *Cercles d'auteurs* [en ligne] <https://www.cerclesduteurs.com/revision>

lecteur. Cet exercice participe au renforcement de leur esprit d'analyse, de leur capacité à dialoguer sur les textes et de leur posture réflexive à l'égard de l'écriture.

Lors de l'étape de correction, les élèves sont amenés à retravailler leur texte à travers diverses opérations de réécriture telles que l'ajout, le remplacement, le déplacement ou la suppression d'éléments.

De plus, le cercle de partage et celui de révision participent au perfectionnement de la capacité argumentative des élèves. En effet, ils doivent argumenter leurs évaluations, qu'elles soient favorables ou critiques, et détailler leurs justifications. Cette activité contribue à améliorer le sens de l'analyse des élèves, leur aptitude à discuter des textes et leur attitude réflexive face à l'écriture.

Les chercheuses du site *Cercle d'auteurs*¹⁴⁸ soulignent que les rétroactions données au sein du groupe ne profitent pas seulement à leur destinataire immédiat. Effectivement, les remarques faites à un pair peuvent résonner chez les autres membres du groupe, qui peuvent se baser sur celles-ci pour améliorer leur propre travail, même s'ils n'ont pas reçu ces observations de manière directe. C'est donc un apprentissage indirect, mais qui reste significatif.

Les réflexes adoptés par les élèves durant le cercle d'auteurs peuvent dépasser ce cadre immédiat et se maintenir dans d'autres situations d'écriture. Par exemple, demander des conseils pour que la fin de son texte n'arrive pas trop vite, des idées pour des descriptions ou encore en demander des informations sur des règles orthographiques. Le cercle d'auteurs crée alors une dynamique de classe plus coopérative, où les élèves n'hésitent pas à faire appel à des camarades considérés comme des ressources pour recevoir des conseils en matière d'écriture. L'écriture perçue initialement comme une activité personnelle devient alors axée sur le dialogue et la collaboration.

Elaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Brigitte Gagnon¹⁴⁹ définissent clairement les rôles dans cette interaction pédagogique : le pair se transforme en un « locuteur-aidant », tandis que l'élève-auteur devient un « auteur-aidé ». Ce duo fonctionnel met en lumière l'importance du retour d'information dans un processus de co-construction du savoir scriptural.

Notons que l'objectif de ce dispositif n'est pas de tendre vers un produit « parfait » n'est pas d'aspirer à un produit « parfait », mais plutôt de valoriser le processus d'apprentissage issu des échanges entre pairs.¹⁵⁰

Il est néanmoins essentiel de souligner que l'auteur-élève garde la responsabilité totale de son texte : bien qu'il soit tenu d'écouter les commentaires, il est toujours libre de les prendre en considération ou pas.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année » dans *Revue hybride de l'éducation*, département des sciences de l'éducation, Vol. 4, n^o2, 2020, p.61 [en ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2020-v4-n2-rhe05306/1069605ar/>.

¹⁵⁰ MAILLOT, E., « Des cercles pour écrire sans circonscrire » dans *Cahiers pédagogiques* [en ligne] <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-cercles-pour-ecrire-sans-circonscrire/#:~:text=Le%20cercle%20de%20r%C3%A9daction%20se,et%20des%20suggestions%20d'am%C3%A9lioration> (publié en 2022).

Effectivement, il se peut que certaines propositions soient inadaptées si elles reposent sur une mauvaise interprétation ou si elles compromettent la cohérence stylistique du texte qui nuirait à la qualité de son texte.

1.5.6. Étape 5 du cercle d'auteurs : le cercle de publication

La dernière étape du cercle d'auteurs correspond à l'étape finale dite du cercle de publication. À ce stade, les élèves sont à nouveau réunis dans une dynamique collaborative, cette fois-ci orientée vers la correction formelle des monologues intérieurs produits. L'ensemble des textes est imprimé, puis soumis à une relecture croisée : chaque élève corrige le texte d'un camarade avant de le transmettre à un autre membre du cercle, qui poursuivra ce travail de relecture. Ce dispositif favorise un partage des savoirs dans lequel chaque élève devient tour à tour scripteur, lecteur critique et ressource pour les autres.

La deuxième partie de cette étape est consacrée à la réécriture. Après avoir été lu et annoté à maintes reprises, chaque texte est retourné à son propriétaire, qui entame alors une phase finale d'amélioration de son texte pour laquelle il lui est demandé de prendre en compte les commentaires de fond et de forme formulés par ses pairs.

Cette tâche de réécriture implique un double rôle pour l'élève-auteur. D'une part, il doit se réécrire, c'est-à-dire reformuler ses idées avec son propre style tout en gardant la cohérence et l'unicité de sa voix d'auteur. Par ailleurs, on lui demande de prendre une position décentrée par rapport à sa création initiale afin d'acquérir une perspective critique, indispensable à l'amélioration de son texte.

Cette étape sert non seulement à obtenir une version consolidée du monologue intérieur, mais elle favorise aussi le développement de compétences métacognitives associées à la révision, l'auto-examen et l'adoption constructive du point de vue d'autrui.

Finalement, il a été demandé aux élèves de remplir un questionnaire réflexif sur l'activité du cercle d'auteurs. (Cf. **Annexe 6**)

1.7. Choix de l'œuvre

Plusieurs facteurs pédagogiques et littéraires ont guidé le choix du livre *Rien dire* de Bernard Friot. Cet ouvrage, entièrement rédigé sous forme de monologue intérieur, offre une introduction accessible pour initier les élèves de première secondaire à cette technique narrative particulière. Comportant 94 pages, le livre est donc accessible pour les élèves tout en offrant une profondeur de la voix intérieure et de l'expressivité du sujet. Le nom du livre *Rien dire* induit directement le lecteur vers la question centrale de l'histoire : la tension entre le silence et le parole, paradoxe essentiel du monologue intérieur.

Le récit met en scène Brahim, un adolescent dont les pensées intimes et spontanées s'articulent dans un discours intérieur empreint d'un langage familier, propre au quotidien des jeunes lecteurs.

Cette proximité linguistique et situationnelle – Brahim étant lui-même en classe au moment de son monologue – favorise l’identification des élèves au protagoniste, et permet une meilleure appropriation du genre littéraire.

Par ailleurs, le titre *Rien dire* oriente d’emblée la lecture du livre. Le héros-locuteur répète à de nombreuses reprises qu’il n’a rien à dire comme dans l’extrait suivant : « Pas grave, j’ai rien à dire. J’ai jamais rien à dire. D’ailleurs, j’ai rien dit. C’est fini »¹⁵¹. Le résumé apéritif soulève d’ailleurs un questionnement : « Rien à dire ou trop à dire ? » ; ce faisant, il attire l’attention sur une tension entre le silence et la parole, paradoxe fondateur du monologue intérieur. Brahim libère la parole dans sa tête mais ne veut pas s’exprimer oralement.

Le récit expose le monologue intérieur de Brahim, adolescent et collégien qui assiste à un cours et qui s’exprime intérieurement avec un langage familier du quotidien. La proximité de cette situation linguistique et contextuelle avec le vécu des élèves permet à ces derniers de s’identifier plus facilement à Brahim et par conséquent cela contribue à une meilleure appropriation du genre.

Le livre *Rien dire* fait partie de la collection « D’une seule voix » qui vise à rapporter la voix intérieure d’un ou de plusieurs héros-locuteurs. Cette collection s’inscrit dans la littérature jeunesse et s’intègre aux cinquante titres suggérés pour l’année 2024 par le Service général des Lettres et du Livre, en partenariat avec le Service PECA¹⁵² (Parcours d’Education Culturelle et Artistique), sous l’autorité de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette sélection a pour but de proposer aux élèves du premier cycle du secondaire une variété de genres littéraires adaptés à leur tranche d’âge et à leurs préoccupations.

Les fondatrices de la collection Jeanne Benameur et Claire David, considèrent le monologue intérieur comme une forme littéraire particulièrement adaptée aux adolescents car c’est l’âge où le silence se mêle à la parole et où les jeunes tentent d’identifier leurs sentiments, leurs incertitudes et leurs désirs. Par ce moyen d’expression, le personnage discute avec lui-même, libérant ainsi sa parole. Cela facilite un processus de subjectivation et de formation identitaire.

*L’adolescence, c’est un âge où la parole a besoin de trouver son souffle, son chemin. Une parole forte, le plus souvent née d’une émotion contenue.*¹⁵³

Dans *Rien dire*, cette dynamique apparaît à travers le personnage de Brahim qui est confronté à des tensions tant personnelles que sociales. En effet, l’histoire traite de la question actuelle des discriminations, en particulier par le biais des expériences de racisme vécues par le personnage principal. Ces sujets accentuent l’aspect pédagogique du texte en favorisant un questionnement critique sur les défis sociaux et identitaires de l’adolescence.

¹⁵¹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D’une seule voix), 2007, p.72.

¹⁵² VANWELKENHUYZEN, N., *Une sélection de livres de jeunesse pour les 13 ans et plus*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024.

¹⁵³ BENAMEUR, J., DAVID, C., « D’une seule voix. Une collection dirigée par Jeanne Benameur et Claire David » dans *Actes-sud-jeunesse* [en ligne] <https://www.actes-sud-jeunesse.fr/collections/duneseulevoix/intro.php>

Puis, l'intérêt de cette œuvre provient aussi de la dimension méta-discursive du texte car le personnage de Brahim questionne la langue française tout en analysant sa propre façon de s'exprimer. Cette approche réflexive, au centre du récit, implique les élèves dans une même dynamique les incitant à remettre en question leur propre utilisation de la langue tout en facilitant une compréhension approfondie des processus du monologue intérieur.

Chapitre 2 : Présentation et analyse des données

2.1. Étape 0 : familiarisation du genre

À la question « Est-ce que cela t'a aidé de lire le livre *Rien dire* pour comprendre le genre du monologue intérieur ? », les réponses sont quasi unanimes car 20 élèves sur 21 y répondent positivement. En ce qui concerne la 21^{ème} élève (ISA1), elle admet avoir mieux saisi le concept du monologue intérieur grâce aux éclaircissements d'une camarade plutôt qu'à la lecture de l'ouvrage en question. Cela met donc en avant le rôle crucial des échanges entre pairs dans les processus de compréhension.

Les autres élèves notent que la lecture préliminaire leur est avantageuse sur deux aspects. D'une part, cela leur permet de prendre conscience de l'existence même du monologue intérieur comme forme littéraire. D'autre part, elle facilite la compréhension et l'appropriation des spécificités de ce genre en proposant un exemple concret et incarné pour faciliter la rédaction de leur premier monologue intérieur.

Les auteurs du *référentiel de français*¹⁵⁴ soulignent d'ailleurs l'importance d'associer les enseignements en lecture et en écriture, dans une optique de renforcement réciproque.

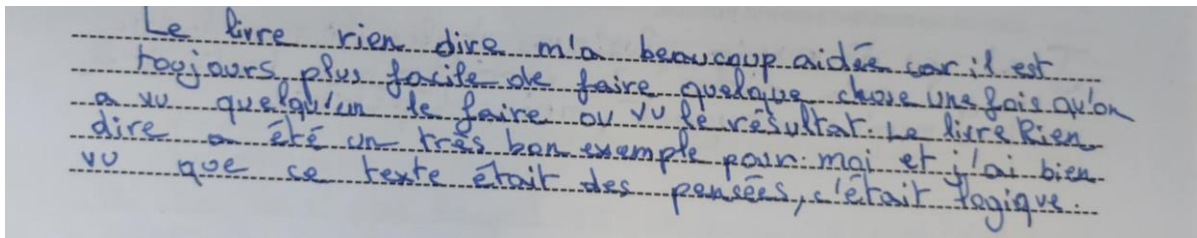


Figure 2. Questionnaire post-intervention (NEL1)

À la question « T'es-tu inspiré du livre *Rien dire* pour la rédaction de ton monologue intérieur ? », 19 élèves répondent par la négative. Beaucoup d'entre eux expliquent être restés focalisés sur leurs pensées sans essayer de tisser un lien avec l'œuvre lue préalablement.

Certains élèves expriment aussi clairement leur manque d'intérêt pour *Rien dire* ce qui met en évidence la variété des perceptions personnelles face à une même œuvre littéraire. Un élève illustre d'ailleurs ce désintérêt de manière figurée : « Le livre me donne mal à la tête et je ne veux pas que mon texte me fasse mal à la tête ». (EMR1 – questionnaire). Dans cette analyse,

¹⁵⁴ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes, tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022.

l'emploi de la métaphore de la tête souligne le lien entre les idées présentes dans l'esprit et le processus d'écriture. On la retrouve également dans des réponses d'autres élèves : « J'aime le fait qu'on n'ait pas besoin de trop se casser la tête pour rédiger ». (MOL1- questionnaire)

Ensuite, un élève exprime son rejet d'adopter une structure narrative axée sur un seul élément comme on le retrouve dans *Rien dire*. En effet, les répétitions successives du gâteau « le stollen » ou de la chaussette constituent le cœur d'une séquence introspective qui peut parfois témoigner d'une sorte d'obsession psychologique. Alors que cette approche stylistique représentative du genre ne convainc pas tout le monde, 2 élèves l'approuvent et reprennent la même notion de focalisation sur la chaussette dans leur monologue.

2.2. Étape 1 : cercle de planification

À la question « As-tu apprécié échanger tes idées pour le contenu du monologue intérieur ou aurais-tu préféré y réfléchir seul », les résultats révèlent que 16 élèves préfèrent échanger leurs idées en groupe alors que 5 élèves préfèrent y réfléchir seul.

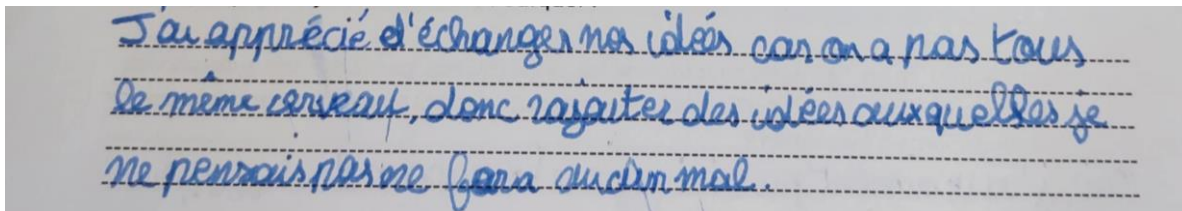


Figure 3. Questionnaire post-intervention (ABD1)

Dans le commentaire ci-dessus, l'élève fait clairement état de son appréciation pour cette étape d'échange d'idées en groupe. Cette perspective est largement répandue : une grande partie des élèves affirme que le travail en groupe favorise une meilleure élaboration des idées et entraîne une stimulation réciproque, facilitant par la suite la rédaction individuelle du texte. Il y a aussi ceux qui parlent d'un aspect plus émotionnel, déclarant tout simplement qu'ils aiment travailler en équipe.

À l'inverse, certains préfèrent y réfléchir seul car ils n'aiment pas travailler en groupe et partager leurs idées. Un autre élève explique aussi : « j'aurais préféré y réfléchir seul car j'avais des idées mais je les ai oubliées à cause d'eux ». (WIL1- questionnaire)

En comparant les idées du brainstorming des groupes (cf. **Annexe 4**) et celles reprises dans les textes, on observe des similitudes. Par exemple, la thématique de la voiture est nommée dans 4 groupes et reprises dans 9 monologues intérieurs. Il y'a également des idées précises citées dans les brainstormings comme « la mauvaise journée due à 3 heures de mathématiques » ou « une voiture qui se fait aplatis comme une crêpe » qui sont reprises telles quelles dans des monologues intérieurs.

Toutefois, certains sujets traités lors du brainstorming, tels que la thématique de la mort, bien qu'ils aient été mentionnés dans 3 des 4 groupes, n'ont pas été intégrés dans les productions écrites. Cela peut refléter soit une autocensure, soit un changement d'orientation des idées pendant la rédaction.

Toutefois, de nombreuses nouvelles idées sont aussi apparues dans les textes alors qu'elles ne sont pas citées lors du cercle de planification comme la thématique de l'amitié (6 textes sur 21), la famille (13 textes sur 21), l'action de dormir (8 textes sur 21), etc. Cela peut s'expliquer par le développement spontané du flux de pensées des scripteurs, caractéristique propre au genre du monologue intérieur.

On constate qu'aucun texte n'est similaire dans les groupes malgré les mêmes thématiques parfois reprises. En effet, il y'a plusieurs façons d'exploiter une même idée et la nature personnelle de l'écriture entraîne forcément des textes uniques.

Puis, à la question « Est-ce que l'image de départ t'a inspiré pour trouver des idées dans la rédaction du monologue intérieur ? », 13 élèves répondent par la positive.

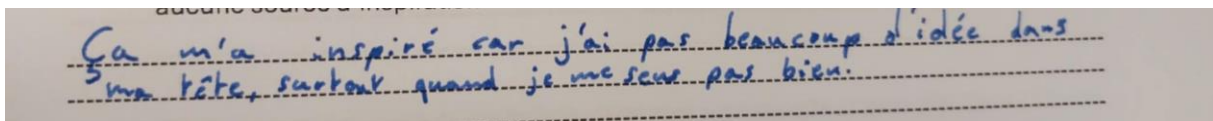


Figure 4. Questionnaire post-intervention (VIK1)

Le commentaire ci-dessus illustre l'influence de l'état émotionnel sur la démarche d'écriture, en mettant l'accent sur le fait qu'une instabilité affective est un obstacle à l'inspiration.

Cependant, 8 élèves manifestent une résistance à l'idée de devoir se baser sur l'image imposée comme point de départ. Ils préfèrent ne pas être limités par une source d'inspiration préétablie, pour maintenir une entière liberté créative. Une des élèves indique qu'elle puise plus d'inspiration dans son environnement proche ou ses ressentis actuels, plutôt que dans une image visuelle.

Certaines critiques de l'image portent sur son manque de précision ou d'éléments significatifs, en particulier l'absence de personnages humains ou d'objets aisément reconnaissables. Quelques élèves souhaiteraient avoir la possibilité de sélectionner leur propre image, ou de bénéficier d'une option visuelle complémentaire. Certains suggèrent même qu'une phrase d'amorce serait, pour eux, un meilleur catalyseur de créativité qu'une image.

2.3. Étape 2 : mise en texte

À la question « Préfères-tu écrire un texte en monologue intérieur ou un texte narratif structuré ? » 13 élèves sur 21 sélectionnent le monologue intérieur.

En effet, beaucoup d'élèves considèrent ce type d'écriture comme « facile » étant donné qu'il n'impose ni structure stricte, ni ordre chronologique strict, ni mauvaises idées. Selon eux, l'absence de règles rigides entraîne une rédaction plus instinctive, intuitive et libérée. Ils expliquent qu'ils n'ont pas besoin de planifier ou de rester concentrés, car leurs idées jaillissent d'elles-mêmes et s'enchaînent de manière fluide. Les commentaires suivants de certains élèves mettent en avant cette spontanéité d'écriture : « J'ai bien aimé le fait de laisser libre court à mes pensées, c'était marrant en voyant où nos pensées pouvaient aller ! » (SOF1-questionnaire) ; « à chaque fois que j'ai une idée, une autre se rajoute dans ma tête et ça me permet d'être complet pendant que j'écris ». (ABD1 – questionnaire)

Ces extraits démontrent aussi que les élèves se rapprochent du statut d'observateur de leur propre flux intérieur, chargé de le transcrire tel qu'il parvient. L'acte d'écrire se transforme en un voyage introspectif.

Toutefois, 8 élèves sur 21 préfèrent les textes narratifs structurés plutôt que des textes écrits en monologue intérieur. En effet, certains n'apprécient pas la confusion et préfèrent la présence d'une structure.

D'autres signalent des difficultés pour accéder à leurs pensées ou pour les exprimer. Une élève manifeste ainsi son blocage face à la tâche : « c'est dur d'essayer de trouver ce à quoi je pense exactement ». (**NEL1** – questionnaire)

Pour ces élèves, la rédaction du monologue intérieur n'est plus perçue comme le déploiement naturel et libre d'un flux d'idées mais comme une pression de devoir réfléchir à une pensée. L'exercice introspectif devient alors une difficulté et une restriction : « avec le texte narratif, on peut imaginer toute sorte d'intrigue alors qu'avec le monologue intérieur, on pense qu'on devrait penser à quelque chose ». (**HON1**-questionnaire)

Ces propos indiquent que l'examen de soi imposé peut apparaître comme une contrainte, voire un fardeau, alors que la fiction narrative offre plus de liberté imaginative.

À la question plus précise « Était-ce facile de mettre en mots tes pensées et tes sentiments dans le monologue intérieur », 3 élèves ont répondu « non » et 18 élèves ont répondu « oui ».

Dans les réponses positives, nous retrouvons plusieurs justifications comme : « Je trouve ça plus facile pour moi d'écrire par rapport à mon vécu » (**ERN1** – questionnaire) ou « J'ai l'habitude d'écrire moi-même mes pensées même si ce n'est pas toujours claire à comprendre car c'était désordonné » (**HON1**-questionnaire).

Dans les réponses négatives, nous retrouvons plusieurs avis comme « Tu l'imagines mais imaginer et écrire c'est pas la même chose » (**NAR1** – questionnaire) ou « Je n'arrive pas à visualiser mes pensées » (**LAU1** – questionnaire).

Ces réponses au questionnaire démontrent les différentes manières d'aborder la tâche de rédiger ses pensées dans un texte narratif.

2.4. Étape 3 : cercle de partage

2.4.1. Partage et réception du monologue intérieur

À la question « Comment as-tu vécu le fait de partager ton monologue intérieur à tes pairs », à nouveau, les avis divergent. Quelques élèves vivent ce moment de partage positivement, qualifiant l'expérience de « drôle » ou « amusante », laissant supposer une certaine légèreté ou complicité au sein du groupe.

Toutefois, 11 élèves sur 21 mentionnent dans leur réponse ne pas apprécier partager des éléments intimes de leur vie avec leur groupe. Cette réticence s'explique principalement par le caractère personnel du monologue intérieur, une partie de leur personnalité et de leur monde intérieur transparaissent dans leur texte.

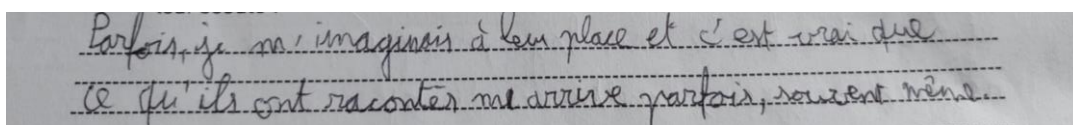
Face à ce sentiment de vulnérabilité, des tactiques d'évasion se remarquent : un certain nombre d'élèves négligent délibérément la lecture de sections considérées comme trop intimes. Les pairs remarquent parfois ce phénomène : « le début était super et la fin elle a tout skippé » (**WIL1** – verbalisation). Ces choix délibérés révèlent une sorte d'auto-censure provoquée par le contexte social du groupe.

Ce malaise impacte donc la réception du texte lorsque les élèves coupent certains passages mais il se traduit aussi à l'oral par des indices para-verbaux comme une voix affaiblie ou des éclats de rire nerveux, nuisant à la fluidité et à la performance de la lecture à haute voix.

Il est néanmoins à mentionner que quelques élèves signalent une amélioration progressive de leur aisance au fil de la lecture, suggérant que le partage de textes personnels peut également devenir un moyen d'épanouissement et de renforcement de la confiance, sous réserve d'un environnement bienveillant.

Ces observations mettent en évidence le rôle déterminant d'une composition adéquate du groupe et d'une ambiance positive dans ce groupe pour partager un texte avec ce style d'écriture. Les valeurs et attitudes d'esprit d'équipe, de bienveillance, de coopération et d'écoute positives sont donc à maintenir au sein de la classe.

À la question « Quels ont été les effets ressentis à l'écoute des monologues intérieurs de tes camarades ? », plusieurs élèves expriment s'être identifiés à la lecture et réussir à imaginer facilement les pensées des scripteurs : « j'ai pu imaginer les monologues intérieurs des autres car ils ont le même âge que moi donc je trouve que c'est plus facile » (**KAL1**-questionnaire)



Parfois, je m'imaginai à leur place et c'est vrai que
ce qu'ils ont raconté me arrive parfois, souvent même.

Figure 5. Questionnaire post-intervention (ERN1)

L'écoute des monologues intérieurs lors de cercle d'auteurs permet de mieux comprendre l'autre, s'intéresser à lui : « c'était drôle d'écouter leurs histoires et j'avais envie d'en savoir plus » (**ISA1** – questionnaire) ; « J'ai essayé d'imaginer leurs sentiments, leurs sensations » (**NAR1** – questionnaire) ou encore « J'avais vraiment l'impression d'être à leur place quand le monologue était bien fait ». (**HON1** – questionnaire)

À l'inverse, certains élèves ne réussissent pas à saisir correctement le texte : « C'était un peu difficile d'imaginer la situation car les façons de penser et même juste le vocabulaire des autres étaient très différent du mien ». (**NEL1** – questionnaire)

Et puis il y'a également une question de concentration qui rentre en jeu : « Parfois j'écoutais seulement le quart ou la moitié car j'étais distraite et ça m'ennuyait » (CRII- questionnaire)

2.4.2. Formulation des commentaires positifs

L'analyse des enregistrements sonores de la session du cercle de partage révèle un phénomène flagrant : une propension notable chez les élèves à émettre des remarques négatives, ou même à commencer leur prise de parole par une critique, et ce, malgré l'objectif principal d'encourager et de valoriser le travail de leurs camarades pour renforcer la confiance en soi du scripteur. Il y'a donc un écart entre ce que les élèves font et ce que prévoit le dispositif. Une maîtrise plus approfondie du dispositif permettrait une mise en œuvre du dispositif plus fidèle à ses principes.

Un élève exprime cette attitude en disant : « Il n'est pas facile de trouver un aspect positif ». (ERN1 – verbalisation).

Par ailleurs, certains élèves expriment d'abord un aspect négatif en débouchant ensuite sur une remarque valorisante illustrant ainsi une sorte de renforcement positif comme : « t'as pas compris le but de la consigne mais au moins tes pensées elles vont partout c'est déjà ça » (KAL1 – verbalisation). On note aussi des formulations inversées, où une évaluation initialement favorable mène à une réserve : « j'ai bien aimé son histoire, ça respectait les caractéristiques sauf qu'il y'a pas trop de rapport avec l'image ». (LAU1 – verbalisation)

Concernant les commentaires positifs, ils se déclinent principalement en 5 catégories : le thème du monologue, le respect du genre, le vocabulaire, la longueur du texte et l'humour.

- **Le thème** : les élèves mentionnent ce qu'ils aiment dans le contenu du monologue intérieur de leur pair. Dans l'exemple suivant, un membre du groupe se sent concerné par le contenu et parvient à s'identifier grâce aux références communes : « j'ai bien aimé que tu disais que le matin il fait beau en Belgique et après il faut moche. C'est vrai que j'ai remarqué aussi on dirait que la Belgique fait exprès que tu te réveilles content et après il fait moche ». (DAN1 – verbalisation)
- **Le respect du genre** : Les élèves utilisent leur compréhension des caractéristiques du monologue intérieur pour juger les œuvres. Ainsi, ils saluent les écrits qui adhèrent aux caractéristiques propres au genre : absence de structure narrative stricte, flux de pensée spontané, etc.
- **Le vocabulaire** : Les élèves émettent une distinction entre le vocabulaire « non soigné » (« j'ai aimé le vocabulaire pas du tout soigné que tu utilises. Au moins ça montre ce que tu penses dans ta tête pas avec un vocabulaire très littéraire » (EMR1- verbalisation)) et le vocabulaire « littéraire » (« Tu as utilisé beaucoup de vocabulaire que je ne connaissais pas donc ça se voit que tu utilisais du bon vocabulaire. Tu penses avec un vocabulaire littéraire dans ta tête ». (DAN1 - verbalisation))
- **La longueur du texte** : Bien qu'aucune directive ne soit fournie concernant la longueur, des opinions divergentes sont exprimées à ce sujet. Un long texte est parfois perçu positivement : « C'était bien parce que c'était long » (MOL1 – verbalisation),

mais peut aussi être considéré comme ennuyeux : « C'était long, mais j'ai aimé » (**TAM1** – verbalisation) ; « C'était bien, c'était rapide » (**VAN1** – verbalisation) (dans ce cas, la concision est appréciée).

- **L'humour** : Un texte drôle est considéré comme un bon texte alors qu'il n'est nullement caractéristique d'un monologue intérieur. L'humour est un aspect que les élèves retiennent et mettent en évidence. D'ailleurs un élève l'explique oralement : « Les idées qu'on retient c'est celles qui étaient les plus drôles ». (**DAN1** – verbalisation)

Finalement, certaines appréciations demeurent peu étayées, voire superficielles, se réduisant à des expressions vagues comme : « le monologue était bien réalisé » (**MAR1** – verbalisation), « j'ai bien aimé » (**CR11** – verbalisation) ou encore « c'était un beau monologue » (**GAB1** – verbalisation).

2.4.3. Réception des commentaires positifs

À la question « Comment as-tu ressenti le fait de recevoir des commentaires positifs des autres camarades sur ton texte ? », des élèves expriment que les commentaires positifs permettent d'améliorer la confiance en soi. Par exemple, dans le commentaire ci-dessous, l'élève se sent valorisé grâce aux remarques de ses camarades.

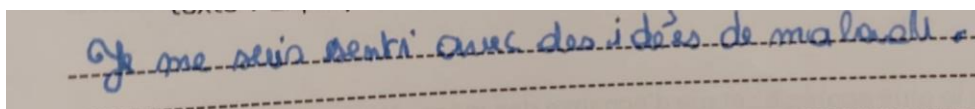


Figure 6. Questionnaire post-intervention (ERN1)

D'autres mentionnent l'appréciation du pointage des commentaires positifs en général et d'ailleurs, dans les enregistrements, on remarque que la plupart remercient leurs camarades à la suite de remarques positives. Cette étape permet donc d'acheminer vers une réception favorable du processus d'évaluation par les pairs.

2.5. Étape 4 : cercle de révision

2.5.1. Formulation de pistes d'amélioration

À l'inverse de l'étape du cercle de partage où les retours initiaux ont souvent tendance à se concentrer sur des critiques négatives, les commentaires formulés lors de l'étape du cercle de révision tendent à souligner le positif, alors que c'est le contraire que l'on attend des élèves. On ressent donc à nouveau une divergence avec la théorie.

Nombreux sont les exemples qui le démontrent : « Bonne idée de partir sur les lumières car il y'a bcp de choses que tu peux dire à partir de lumière » (**ABD1** – verbalisation) ou concernant les idées qui s'enchainent : « c'était un peu chaotique mais il y'avait un lien, il passe bien d'un sujet à l'autre comme dans les vraies pensées humaines (**SAF1** – verbalisation) ».

Certains élèves adoptent une posture prescriptive dans leurs commentaires.

Par exemple, dans l'extrait suivant, l'élève pointe la constatation d'une narration plutôt externe ou rétrospective en invitant l'élève à adopter une posture narrative subjective, un aspect crucial du genre du monologue intérieur.

On dirait pas que c'est ce que tu penses mais c'est une histoire de ce que tu aurais pu penser ; essaye de faire comme si c'était plus toi qui pensais dans ta tête, on dirait que c'est comme si tu racontais une histoire, genre tu sais ce qu'il s'est passé à ce moment-là, tu devrais plus parler dans ta tête et dire des choses qui se passent sur le moment.
(MOL1 – verbalisation)

D'autres élèves émettent des pistes d'amélioration à partir d'exemples concrets du texte en suggérant par exemple des rajouts, des suppressions ou des reformulations de phrases pour rendre le texte plus conforme aux exigences du genre du monologue.

Dans le commentaire ci-après, un élève suggère l'usage de phrases expressives plutôt que déclaratives avec un exemple : « Genre tu pourrais dire : “Olala comment je vais faire pour rentrer chez moi ?” Et pas dire : “Je suis dans ma voiture” ». (HON1 – verbalisation) Un élève émet également une proposition en se mettant à la place de son pair : « Moi j'aurais plutôt commencé par “Oh, il pleut” car “Je suis dans ma voiture”, c'est comme si tu écrivais un texte déclaratif. » (MOL1- verbalisation).

Ces commentaires témoignent d'une appropriation progressive des spécificités du genre étudié comme la construction de phrases proches du langage oral intérieur et de pensées en train de se construire pour mettre en évidence un sujet qui se parle à lui-même de façon spontanée.

En outre, à l'instar de certains commentaires positifs certaines réponses aux suggestions de la grille d'aide pour les commentaires sont souvent vagues, peu détaillés et manquent de rigueur analytique. On entend souvent des expressions peu informatives comme : « Le style, il était stylé » (WIL1 – verbalisation) ou « Le début pourrait être amélioré » (CRI1-verbalisation). Certains élèves éprouvent aussi des difficultés à exprimer clairement leurs commentaires comme l'exemple suivant représentant un commentaire non achevé : « Au début c'est bien mais à la fin c'est un peu... euh... ».

De plus, il est possible qu'un élève formule un jugement, mais change d'avis ou ajuste son point de vue lorsqu'on lui demande d'expliquer sa déclaration, mettant en évidence une faiblesse dans sa capacité à argumenter. Un exemple dans ce cas de figure est repris ci-dessous.

WIL1 : non, je trouve qu'il n'y a pas de lien.

SOF1 : pourquoi ?

WIL1 : oké en fait si.

Figure 7. Échange entre pairs (groupe 3)

On remarque également un effet de groupe dans la formulation des commentaires. Il arrive que certains élèves paraphrasent, réitèrent ou exagèrent les discours de leurs camarades, engendrant une sorte de redondance collective. L'échange suivant en témoigne :

VIK1 : j'ai bien aimé son histoire, ça respectait les caractéristiques sauf qu'il y'a pas trop de rapport avec la photo.

ABD1 : c'est vrai que tu t'es pas basée sur la photo, tu n'as pas regardé la photo avant d'écrire

MARW1 : prochaine fois, tu pourrais d'abord te baser sur la photo

Figure 8. Échange entre pairs (groupe 1)

Dans certaines situations, les effets de groupe peuvent parfois prendre une tournure violente. En effet, au sein d'un groupe en particulier, une dynamique de dégradation progressive est observée où les remarques critiques, plutôt que de provoquer des discussions constructives, engendrent une accumulation de jugements péjoratifs. Les élèves consultent rapidement la grille d'aide des commentaires en déclarant de manière collective et sans réserve que tout était mauvais. Ces remarques mettent en lumière cette tendance : « Ce n'est pas une histoire, il n'y a pas de personnage, pas d'émotion, rien du tout » (**ABD1** – verbalisation) ou encore « Si je pouvais être honnête, on devrait tout reprendre depuis le début ». (**MAR1** – verbalisation)

Au contraire, quelques élèves montrent un désir manifeste d'adoucir leurs critiques afin d'éviter de brusquer l'interlocuteur. Cette approche se manifeste notamment par l'alternance entre commentaires positifs et propositions d'amélioration, dans un cadre de renforcement positif pour rendre les critiques plus tolérables : « J'ai beaucoup apprécié, j'ai aimé quand tu partages tes opinions, mais tu devrais davantage te concentrer sur tes pensées et évoquer des événements qui se déroulent en temps réel » (**MOL1** – verbalisation).

D'autres approches d'atténuation consistent à éviter de pointer du doigt l'auteur du texte en incluant tout le monde comme dans l'exemple suivant : « Pour le début, ça a commencé un peu dans le vide comme chez tout le monde mais après ça a pris forme et les idées sont arrivées » (**NEL1** – verbalisation) ou en s'impliquant personnellement dans le commentaire, favorisant ainsi un sentiment d'empathie et de compréhension réciproque. L'exemple suivant met en lumière cette approche d'identification empathique : « C'est un peu comme moi. Tu passes de l'autoroute et puis tu te téléportes au secrétariat. Tu devrais dire ce qui se passe entre temps pas décrire la situation et dire ce qui se passe dans ta tête » (**MOL1** – verbalisation).

Les élèves ont donc souvent recours à leur propre vécu en matière d'écriture pour également étayer ou justifier leurs recommandations et suggestions d'amélioration à l'égard de leurs camarades comme le démontre également ce commentaire : « Moi quand j'écrivais, je pensais vraiment à ça au moment même quand j'écrivais sur la feuille ». (**HON1** – verbalisation). Cette tendance à l'auto-réflexion témoigne d'un processus métacognitif en développement, au cours duquel l'élève explicite son propre cheminement d'écriture.

La dynamique de groupe tend aussi souvent à avoir un effet réconfortant comme l'exemple ci-dessous où les pairs minimisent les fautes :

GAB1 : Je viens de me rendre compte que j'ai mal fait.

MOL1 : Ce n'est pas mal fait mais t'as juste pas compris la consigne.

ISA1 : Ne t'inquiète pas, j'avais fait la même chose aussi au début et on m'a dit que ce n'était pas ça » (le rassurer qu'il n'est pas le seul à avoir commis la faute)

MOL1 : C'est pas grave, on est là pour apprendre t'inquiète pas.

Figure 12. Échange entre le rédacteur et deux commentatrices (groupe 2)

Ces diverses manières de formuler révèlent une certaine prise de conscience des enjeux relationnels en jeu dans la dynamique de rétroaction entre pairs, et un désir, parfois inconscient, de préserver une atmosphère bienveillante au sein du groupe.

Et puis, afin d'éclaircir des aspects structurels ou stylistiques du monologue intérieur auprès de leurs pairs, certains élèves utilisent des analogies. L'un d'eux illustre le concept de fluidité entre les pensées en utilisant une comparaison : « tu coupes comme si c'étaient des épisodes, imagine plutôt que c'est un film » (**NEL1** – verbalisation). Un autre élève établit le contraste entre le langage informel et le langage académique en affirmant : « Oui c'est naturel, tu parles comme si tu parlais comme si tu parlais à tes potes genre pas comme un dictionnaire ». (**MAR1** – verbalisation)

En outre, dans les groupes, des conversations révèlent aussi une certaine ambiguïté concernant les attributs formels du genre. Parfois, des assertions incorrectes, des recommandations infondées ou des critères absents des consignes sont exprimés avec certitude.

Par exemple, des reproches portent sur le fait de ne pas avoir abordé plusieurs émotions (« l'émotion c'est tout le temps la même : la tristesse, la nostalgie alors que tu dois être aussi content, etc. » (**VIK1** - verbalisation)) ou dans l'exemple suivant, il est reproché à l'élève de ne pas avoir abordé plusieurs sujets : « Je crois que c'était bien mais pas assez aléatoire. Tu es resté dans le cadre de la voiture, tu n'as pas vraiment changé de sujet dans ton monologue » (**VAN1** – verbalisation). Cependant, le monologue intérieur n'a pas pour objectif d'être nécessairement riche en émotions ou en thématiques diversifiées. Ce qui compte c'est que le monologue reflète l'intériorité du personnage et une pensée peut être obsessionnelle (au niveau des émotions par exemple), répétitive (le fait de se répéter une scène mentalement par exemple) ou ciblée sur un conflit intérieur qui accapare tout l'espace intérieur.

D'autres exemples soulignent également l'existence de représentations faussées ou de généralisations précipitées en ce qui concerne les traits du monologue intérieur : « Dans un monologue, il n'y a pas de titre » (**TAM1** – verbalisation) ; « Le début et la fin ne sont pas liés, donc ça veut dire que tu as suivi les instructions » (**ISA1** – verbalisation). Il arrive aussi que des remarques négatives soient formulées comme « Tu as trop d'idées en tête » (**WIL1**-verbalisation), alors que cela constitue un avantage pour l'écriture de monologues intérieurs.

De plus, qu'elle soit positive ou négative, les élèves ont parfois tendance à exprimer l'émotion ressentie lors de l'écoute des monologues intérieurs comme l'exemple suivant : « ça m'a choqué que tu as remarqué que le matin en Belgique, il y'a presque pas de nuage et qu'après il y'en a. » (**DAN1** – verbalisation)

D'autres élèves n'hésitent pas non plus à poser des questions de compréhension à leur pair sur le contenu (« C'est quoi zone 21 ? » (**VAN1** – verbalisation) ; « Quel sol ? C'est un passage que j'ai pas compris » (**TAM1** – verbalisation)) ou posent des questions par curiosité pour avoir plus d'informations (« dans ton histoire, le biscuit il était bon ? » (**EMR1** – verbalisation)). Enfin, certains élèves cherchent à comprendre les raisonnements mentaux déployés dans le texte de leur pair : « Quel est le rapport avec la pluie ? (**ERN1** – verbalisation) ; « T'as trouvé où ton inspiration ? » (**TAM1** – verbalisation)

Ces échanges oraux témoignent d'un engagement véritable dans la compréhension des textes de ses pairs, tout en mettant en évidence une aptitude de plus en plus développée à adopter une position réflexive et interactive par rapport aux monologues intérieurs d'autrui.

2.5.2. Réception des pistes d'amélioration

À la question « Comment as-tu ressenti le fait de recevoir des pistes d'amélioration des autres camarades sur ton texte ? » les élèves expriment des opinions divergentes. Pour quelques-uns, ces retours sont envisagés de manière positive, dans une optique d'apprentissage. Ils pensent que les retours qu'ils reçoivent leur offrent la possibilité d'améliorer leur rédaction, de peaufiner leur réflexion sur leur manière d'écrire afin de produire le texte le plus abouti possible. Certains affirment aussi apprécier les suggestions d'amélioration simplement parce qu'ils en ont eu peu pendant l'activité.

Dans le commentaire suivant, l'élève souligne l'importance de prendre du recul, en admettant les limites de sa propre perspective et la valeur des points de vue externes. Il reconnaît qu'une seule perspective (la sienne) ne suffit pas pour avancer et considère les retours des autres comme bénéfiques et essentiels à l'amélioration. Cela démontre une disposition positive à l'échange et à la co-construction des connaissances.

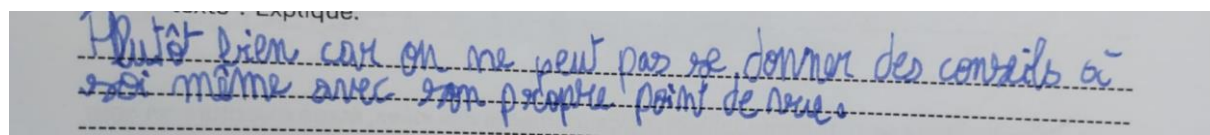


Figure 11. Questionnaire post-intervention (GAB1)

Toutefois, l'accueil de ces remarques ne se fait pas sans créer une certaine tension. De nombreux élèves expriment des réponses émotionnelles négatives telles que l'anxiété ou de l'embarras face aux commentaires reçus. Il se peut aussi que la critique provoque une réaction émotionnelle plus intense : contrariété, hostilité ou rejet. Par exemple, une élève répond de cette façon : « Je le prends mal, je vous déteste, moi aussi je vais vous dire que c'était nul » (**SAF1**- verbalisation) ou « ok, je m'en fous ». (**VIK1** – verbalisation)

Certains élèves expriment aussi leur mécontentement concernant la nature rare, répétitive, incomplète ou trop peu explicite des commentaires.

Ces témoignages illustrent le caractère ambivalent sur le plan émotionnel et cognitif des retours entre pairs : parfois considérés comme des atouts constructifs, parfois ressentis comme des critiques perturbantes, selon la nature des remarques, la sensibilité personnelle ou encore l'interaction au sein du groupe.

Notons que le cercle de révision donne aux élèves la chance de développer une attitude réflexive envers leur propre travail. Quand ils sont sollicités pour répondre aux interrogations de leurs pairs, ils se doivent de détailler leurs décisions d'écriture, les objectifs qui ont orienté leur démarche créative ou encore les connexions d'idées qui ont surgi au cours de la rédaction. Cette tâche de mise en mots favorise le développement métacognitif, surtout quand il s'agit d'éclairer l'itinéraire de leur réflexion. Par exemple, dans le passage ci-dessous, l'élève-scripteur répond à la question « pourquoi tu dis ça ? » (**ISA1** – verbalisation) en explicitant l'origine de sa réflexion : « en fait c'est une fille qui [...] et l'image me faisait penser au tram donc c'est pour ça que j'ai pensé à Clara dans l'histoire » (**MOL1** – verbalisation).

Par ailleurs, un autre élève prend conscience de son flux de parole infini tout en émettant une référence culturelle à un rappeur : « quand je parle à moi-même je n'arrive pas à m'arrêter un peu comme Eminem. (**DAN1** – verbalisation) »

Lors de ces interactions, les élèves prennent conscience de leur propre mode de pensée ou de style.

On remarque grâce aux enregistrements que les auteurs des monologues intérieurs répondent souvent aux commentaires de leur pair que c'est comme ça qu'ils pensent dans leur tête. Les élèves emploient cela comme un argument et moyen de défense : « Mais c'est ce qui se passe dans mon cerveau » (**VAN1**- verbalisation) ou « tu n'es pas dans ma tête » (**VIK1** – verbalisation).

Ces verbatims démontrent que les élèves veulent légitimer leur écriture comme expression fidèle de leur vécu intérieur. Ils défendent la cohérence de leur monologue intérieur en faisant référence à la spontanéité inhérente au genre.

En réponse aux commentaires de leurs pairs, les scripteurs peuvent donc réagir de diverses façons : certains adhèrent aux conseils, tandis que d'autres manifestent leur opposition. Dans ce dernier cas, apparaissent alors parfois des conflits socio-cognitifs. Ils émergent en cas de désaccord sur les caractéristiques du monologue intérieur, sur la consigne de l'activité ou encore sur le contenu et la forme linguistique du texte. Ces conflits socio-cognitifs peuvent être essentiels dans le processus d'apprentissage car ils entraînent la remise en cause des connaissances inexacts, et contribuent au développement de compétences réflexives et argumentatives¹⁵⁵.

Comme le mentionnent les auteurs de *Maitriser l'écrit en classe de français*¹⁵⁶, le conflit socio-cognitif tire son origine d'un double conflit : un conflit cognitif car les élèves découvrent d'autres avis que les leurs ainsi qu'un conflit social car les élèves doivent trouver un consensus.

¹⁵⁵ GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maitriser l'écrit en classe de français : des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale, p.53.

¹⁵⁶ *Ibid.* p.16

Le langage joue alors un rôle primordial dans les négociations, les régulations et l'élaboration du sens.

Un exemple de ce genre de conflit est mis en lumière dans l'interaction suivant :

HON1: Je trouve que tu aurais pu trouver un lien un peu plus explicite entre les trucs et donner plus de détails de tes pensées.

NAR1: Je trouve pas...Tu as des exemples ?

HON1 : tu n'es pas obligée de dire « je cours » mais tu peux dire : « Vite, je suis en retard en plus il pleut, j'ai mouillé mes chaussures ça me soul, je serai trempée quand j'arriverai à l'école ».

NAR1 : je pense pas quand je cours.

MOL1 : tu n'as pas pensé à rien, c'est impossible de penser à rien. Par exemple, tu te trouves dans le bus et tu ouvres la porte : oh la porte fait un grincement. Tu dois dire toutes les pensées qui te traversent l'esprit en tant qu'humain.

NAR1 : ok je vois ce que tu veux dire.

Figure 9. Échange entre un rédacteur et 2 commentatrices (groupe 2)

Ensuite, dans le désaccord suivant, l'élève fait référence au livre écrit en monologue intérieur *Rien dire* pour appuyer son propos. De cette façon, l'œuvre assume une double fonction : elle est à la fois une source d'inspiration pour la rédaction et un moyen de référence pour la construction de commentaires argumentés entre pairs.

SAR1 : Le monologue c'est s'imaginer dans la peau du personnage et là il parle de Lamborghini mais ça ne me parle pas.

ERN1 : Pas spécialement, moi, dans *Rien dire*, je ne me suis pas imaginé dans la peau du personnage.

Figure 10. Échange entre pairs (groupe 3)

Ce dialogue souligne une divergence d'interprétation en ce qui concerne la voix intérieure du personnage. Sur le plan théorique, l'adoption de la perspective d'un personnage offre en effet un moyen de comprendre ses émotions, sa perception du monde et sa logique individuelle. Néanmoins, cette identification ne requiert pas une acceptation des idées exprimées, mais cherche plutôt à établir une immersion cognitive et empathique pour enrichir l'expérience de lecture.

Les échanges lors de l'étape du cercle de révision encouragent aussi l'apparition de processus d'autoévaluation. Dans les cas suivants, des élèves prennent l'initiative de déterminer eux-mêmes des zones d'amélioration : « la photo avait un rapport avec la fin mais pas avec le début donc peut être que j'aurais dû améliorer ça » (**ABD1** – verbalisation) ou encore :

« moi je sais ce que je dois améliorer donc c'est bon : j'hésite trop, je bégaye, et j'ai juste dit ce que je voyais sur l'image » (**TAM1** – verbalisation). Ces prises de conscience pourraient provenir d'un désir d'anticiper des critiques ou de minimiser leur impact, dévoilant une certaine appréhension face à la perspective d'être jugé par ses pairs.

Finalement, le cercle de révision aide les élèves à renforcer leur aptitude à construire des arguments. Dans cette tâche, ils utilisent parfois des extraits spécifiques de leur texte pour justifier leurs décisions et clarifier le déroulement de leurs idées. Par exemple :

VAN1 : le début et la fin n'étaient pas très clairs

TAM1: le début j'ai parlé que les nuages pleurent et la fin j'attendais qu'on arrive à la maison

Figure 13. Échange entre la rédactrice et un commentateur (groupe 5)

Néanmoins, il est important de noter que tous les échanges n'ont pas la même valeur en termes de qualité des arguments. Certains élèves éprouvent encore des problèmes pour construire des arguments solides, comme le démontre cette réponse : « oui mais non » (**WIL1** – verbalisation) qui dénote un manque de développement critique.

2.6. Étape 5 : Cercle de publication

2.6.1. *Les corrections formelles des monologues intérieurs*

Les verbalisations des élèves lors du cercle de publication mettent en évidence l'importance de la maîtrise de la langue. En effet, l'orthographe apparaît comme un élément clé dans l'appréciation entre pairs, fréquemment lié à la qualité générale du texte.

Les propos suivants illustrent cette valorisation de la maîtrise de l'orthographe : « Ouf j'ai cru que c'était moi qui avais beaucoup de fautes » (**HON1**- verbalisation), « c'est bien t'as que 2 fautes » (**LAU1**- verbalisation).

À l'inverse, à cause de cette mauvaise image associée aux erreurs d'orthographe, les commentaires suivants reflètent une attitude discriminatoire ; les élèves sont culpabilisants et se moquent : « qui met un r après créé ? » (**ABD1** – verbalisation) ; « tu as fait plein de fautes » (**WIL1** – verbalisation) ; « il a écrit "mer" comme "la maman " haha » (**EMR1** – verbalisation) ; « il y'a un "s "à "semaines" tête de nœud » (**TAM1** – verbalisation) ; ou encore « tu as écrit "compagnie " comme un enfant de 3^{ème} maternel l'aurait écrit ». (**CRI1**- verbalisation)

Face à la pression du respect des normes orthographiques, une élève relativise : « c'est pas grave, moi je m'en fous de l'orthographe. Pour moi l'orthographe c'est pas trop important » (**CRI1** – verbalisation). S'en suit une discussion en groupe sur le rapport et le rôle de l'orthographe. De tels discussions offrent aux élèves une opportunité d'approfondir leur relation avec la langue et encouragent l'évolution d'une perspective métalinguistique.

Par ailleurs, plusieurs élèves ressentent un sentiment d'illégitimité face à la correction, jugeant qu'ils n'ont pas les compétences requises : « j'ai une trop mauvaise orthographe, comment je

peux savoir que c'est bon ? » (**GAB1** – verbalisation) ou « j'en sais rien, je ne suis pas une prof » (**WIL1** – verbalisation). Cette perspective suggère que la responsabilité de la correction orthographique incombe exclusivement à l'enseignante et non aux compétences des camarades.

Lors des corrections, les élèves ont souvent recours au questionnement pour confirmer leurs décisions linguistiques avec leurs pairs démontrant une approche d'apprentissage collectif afin de tendre vers l'exactitude des corrections. On retrouve des questions telles que : « dans "On prend", il y a un "s" ? » (**TAM1** – verbalisation) ou « Comment on écrit "descendre" ? » (**ERN1** – verbalisation) Ces interrogations expriment parfois un doute, parfois une nécessité de validation, à l'instar de : « Tu es sûre qu'il faut un "s" à math ? ». (**SAF1** – verbalisation).

L'exemple ci-dessous traite d'une discussion sur l'utilisation du pronom « y ».

DAN1 : c'est quoi la différence entre j'y et je ?
NEL1 : y c'est le pronom
OLI1 : je vais à y, c'est pour un lieu
DAN1 : ahhhh d'accord, comme j'y vais là-bas
EMR1 : non j'y vais là bas c'est la même chose, tu n'as pas besoin du y

Figure 14. Échange entre pairs (groupe 4)

Dans cette interaction, les élèves participent spontanément à une élaboration collaborative d'un concept grammatical en utilisant des exemples concrets et contextualisés pour étayer leurs explications. Les élèves sont alors actifs dans leur apprentissage en consolidant leurs connaissances qui ouvre la voie à un apprentissage durable.

De plus, les élèves montrent une curiosité lexicale qui les pousse à questionner certains mots qu'ils ont rencontrés : « c'est quoi béatitude ? » (**VAN1**-verbalisation) ; « c'est quoi un pare-brise ? » (**GAB1** – verbalisation)

Certaines élèves cherchent aussi à sonder l'univers stylistique ou personnel du scripteur :

EMR1 : pourquoi tu écris toujours *oh no* à la place de *oh non* ?
DAN1 : je parle anglais chez moi et ce mot-là je l'écris toujours en anglais dans les textes en français, je sais pas pourquoi.

Figure 15. Échange entre un relecteur et le scripteur (groupe 4)

Certaines questions concernent aussi le sens ou la logique du texte, comme le montre l'exemple ci-dessous : « NAR1, je comprends pas les deux premières phrases, tu es dans le futur ou quoi ? » (**TAM1** – verbalisation). Ces discussions offrent aux auteurs l'opportunité d'expliquer leurs décisions et de réfléchir à la clarté de leur écriture.

Outre les questions, certaines rectifications sont exprimées de manière explicite : « "Echanger", c'est un détail mais il faut un accent ». (**KAL1**- verbalisation) D'autres élèves formulent des conseils visant à améliorer le style ou la précision lexicale : « Essaie de dire plutôt "retourner chez toi " que "revenir ", car c'est un plus joli mot ». (**MOL1**- verbalisation) Finalement, quelques-uns choisissent de détailler leurs rectifications, soulignant par là même le caractère formatif de l'exercice : « NAR1 regarde le mot jeu : il n'y a pas de " e " à sorti parce que dans " le nouveau jeu est sorti ", jeu est masculin ». (**HON1**-verbalisation)

Cependant, tous les élèves ne semblent pas toujours prêts à accueillir les explications fournies par leurs pairs. Ce refus, parfois sous-entendu, peut être perçu comme une sorte de résistance ou d'orgueil face à la rectification mettant ainsi en lumière les enjeux socio-affectifs associés à l'interaction entre pairs. La conversation suivante est un exemple de ce phénomène :

TAM1 : c'est quoi le harem ?
 VAN1 : tu veux que je te dise ?
 TAM1 : non c'est pas grave

Figure 16. Echange entre pairs (groupe 5)

Bien que chaque élève soit attribué à une mission de révision individuelle, les échanges entre collègues demeurent fréquents. Ce phénomène transforme le travail personnel en une activité de collaboration, encourageant une élaboration conjointe des connaissances. Alors que ce n'est pas demandé explicitement, cette dynamique de groupe se révèle être un atout pour l'apprentissage, car elle stimule le discours métacognitif, l'expression des décisions linguistiques et le renforcement des aptitudes grâce à la confrontation des perspectives.

À la question « En quoi cela a été positif pour toi de corriger des copies de tes camarades de classe ? », les retours des élèves montrent une variété de perspectives, que l'on peut classer en différentes catégories :

- Difficultés rencontrées : dans l'exemple suivant, un élève évoque les problèmes qu'il a rencontrés lors de la correction : « Je ne sais pas très bien corriger car je fais beaucoup de fautes d'orthographe ». (**NAR1** – questionnaire)
- Aspect coopératif : de nombreux élèves mentionnent la joie d'assister leurs pairs dans l'avancement de leur rédaction comme dans les extraits suivants : « C'est super car on peut les aider à s'améliorer dans leurs copies et de mieux réussir » (**SAF1** – verbalisation) ; « ça m'a fait plaisir de donner des conseils aux autres pour les aider ». (**HON1** – questionnaire)
- Accès à l'intimité de l'auteur : certains mettent en avant l'attrait d'avoir accès aux réflexions de leurs pairs via les productions : « Car je pouvais voir comment étaient leurs pensées ». (**NEL1** – questionnaire)

- Apprentissage linguistique : des élèves se rendent compte que l'exposition à plusieurs textes contribue à améliorer les compétences linguistiques : « J'ai vu comment certains mots s'écrivaient ». (**MARI** – questionnaire)
- Transfert de compétences et autorégulation : des élèves expliquent éviter les erreurs par le biais de la comparaison. Ils adoptent alors une posture métacognitive en réfléchissant à leurs propres difficultés : « Si tu arrives à corriger la copie de quelqu'un d'autre, ce sera pareil pour toi » (**VIK1** – questionnaire), ou il peut s'agir aussi d'inspirations au niveau du contenu et du style : « J'ai pu découvrir plusieurs styles de monologue ce qui m'a donné quelques idées pour améliorer le mien et le rendre moins ennuyant, moins répétitif ». (**DAN1** – questionnaire)

2.6.2. *La réécriture*

À la question : « Comment as-tu vécu le fait de réécrire ton premier jet ? », 8 élèves expérimentent la réécriture négativement en manifestant un sentiment d'ennui, des inconforts physiques (tels que des crampes à la main), l'invalidité de certains retours reçus, ou encore un manque d'enthousiasme, étant donné que les erreurs sont déjà repérées lors des étapes précédentes du processus.

Par ailleurs, en réponse à la même question ouverte concernant l'expérience de la réécriture, 13 élèves mettent en évidence divers éléments positifs : le bonheur d'écrire, la facilité de l'exercice d'incorporer les recommandations des pairs, la satisfaction liée au produit écrit final, le déchargement d'une pression initiale ou bien encore la possibilité d'enrichir ou de simplifier le texte selon leur désir - allant même au-delà des instructions fournies.

2.7. Déplacements textuels entre les deux versions du monologue intérieur

2.7.1. *Déplacements à la suite des corrections des relecteurs*

Le tableau suivant offre une synthèse des réactions de 20 élèves-scripteurs face aux modifications ou propositions apportées à leur texte original. Cette étude permet de souligner les attitudes prises par les élèves face aux retours de leurs camarades.

Pour éviter de complexifier les statistiques, l'analyse ne prend pas en compte 1 monologue intérieur sur 21. Effectivement, puisque la rédactrice VIK1 a complètement modifié son premier jet, il est convenu de ne pas prendre en compte ses réactions.

L'étendue des modifications diffère d'un élève à l'autre. L'exemple le plus notable concerne DAN1, élève qui ne parle pas français comme langue maternelle, et pour lequel on dénote au total 53 modifications. Ce chiffre représente le taux de rectifications le plus élevé enregistré.

Notons aussi qu'aucune modification n'a été relevée pour la production d'EMR1.

Le tableau complet des données spécifiques à chaque élève est disponible en annexe. (Cf. **Annexe 5**)

Types de modifications effectuées par les relecteurs				
A : Plusieurs corrections différentes (correctes et fausses)	B : Modification d'une forme correcte par une forme incorrecte	C : Modification d'une forme correcte par une autre forme correcte	D : Correction d'une forme incorrecte par une forme correcte	E : Correction d'une forme incorrecte par une autre forme incorrecte
Quantité de modifications effectuées par les relecteurs				
8	16	21	285	4
Légende des réactions des rédacteurs face aux modifications des relecteurs				
A1 : prise en compte de la forme correcte A2 : prise en compte de la forme incorrecte	B1 : prise en compte de la forme incorrecte B2 : garder la forme correcte B3 : changement en nouvelle forme correcte B4 : changement en une nouvelle forme incorrecte	C1 : garder la forme correcte initiale C2 : prise en compte de la modification C3 : changement en nouvelle forme correcte C4 : changement en nouvelle forme incorrecte	D1 : prise en compte de la forme correcte D2 : garder la forme incorrecte D3 : changement en nouvelle forme correcte D4 : changement en nouvelle forme incorrecte	E1 : garder la 1 ^{re} forme incorrecte E2 : prise en compte de la 2 ^{ème} forme incorrecte E3 : changement en nouvelle forme correcte
Répartitions				
A1 : 5/8 A2 : 3/8	B1 : 4/16 B2 : 7/16 B3 : 4/16 B4 : 1/16	C1 : 4/21 C2 : 14/21 C3 : 2/21 C4 : 1/21	D1 : 194/285 D2 : 41/285 D3 : 47/285 D4 : 3/285	E1 : 1/4 E2 : 1/4 E3 : 2/4

Tableau 3. Synthèse des modifications effectuées par les pairs et les réactions des pairs dans le 2^e jet

La catégorie présentant le plus d'occurrences concerne les rectifications de formes incorrectes en formes correcte (catégorie D : 285 modifications). Dans cette catégorie, on remarque que la réponse la plus courante des rédacteurs est de considérer la correction (D1). Cette observation met donc en évidence les avantages indéniables de la correction par les pairs.

La phase de correction ne garantit pas la suppression de toutes les erreurs. Il peut arriver que les correcteurs eux-mêmes introduisent des erreurs (cas de figures A, B, E dans le tableau). Voici quelques exemples notables : « Y'a pas de chapeau là, il ne fallait pas corriger ça » (**KAL1** - verbalisation), « je ferais c'est "ais" et tu as enlevé le "s " » (**ERN1** - verbalisation), ou encore « il y'a quelques fautes que tu n'as pas vues ISA1 (**MOL1** – verbalisation) ».

Pendant l'étape de révision des monologues internes par les élèves-auteurs, on remarque que certaines erreurs sont rectifiées de façon autonome, sans être préalablement signalées par les correcteurs. Cela indique une sorte de réflexivité linguistique ou de retour décentré sur le texte, que le cercle de révision ne réussit pas à déclencher.

À l'inverse, on note également l'émergence de nouvelles erreurs dans la version retravaillée par les scripteurs, qui ne se retrouvent pas dans la version originale.

Il pourrait s'agir d'un phénomène d'hypercorrection, qui se définit comme « la reconstruction fautive d'une forme linguistique produisant une forme supposée correcte »¹⁵⁷. Effectivement, en cherchant constamment à se rectifier, notamment pour démontrer sa maîtrise de la langue, les élèves finissent par se méprendre. Ce processus peut refléter une vulnérabilité linguistique, en particulier chez les élèves ayant peu de confiance dans leur maîtrise de l'écrit.

Puis, dans les cas de figure B2, C1, D2 et E1, les scripteurs concernés font le choix de ne pas prendre en compte les modifications des relecteurs. Les auteurs de *lire, dire en réseaux*¹⁵⁸ expliquent ce mécanisme comme le retour vers une matérialisation d'une écriture individuelle.

Enfin, malgré les modifications suggérées collectivement et les révisions individuelles, certaines productions continuent de contenir des formes incorrectes non corrigées.

Ces observations mettent en lumière les lacunes dans la compétence orthographique des élèves et soulignent l'importance d'une révision attentive.

Des discussions sur l'orthographe peuvent aussi se déclencher entre les élèves, encourageant une réflexion commune sur la langue. Le dialogue suivant met en évidence l'usage spontané de techniques de mémorisation qui favorisent l'apprentissage de l'orthographe.

HON1 : "Angleterre ", c'est pas du tout comme ça que ça s'écrit. C'est avec un "a ".

GAB1 : non avec un "e "

NAR1 : non c'est "anglais " donc avec un "a "

HON1 : oui, il fallait penser à "angle " avec "an " pour "Angleterre "

Figure 17. Echange entre pairs (groupe 4)

2.7.2. Déplacements autonomes (sans la prise en compte des corrections des relecteurs)

Modifications autonomes (hors erreurs linguistiques)			
Ajout	Suppression	Modification du placement	Modification de tournures
36	61	10	82

Tableau 4. Les déplacements autonomes dans le 2^e jet

¹⁵⁷AUFRÈRE, B., « Hypercorrection : de quoi s'agit-il ? » dans *Projet Voltaire* [en ligne] <https://www.projet-voltaire.fr/ressources/hypercorrection/#:~:text=Hypercorrection%20%3A%20de%20quoi%20s'agit,produisant%20une%20forme%20suppos%C3%A9e%20correcte.%20%C2%BB>

¹⁵⁸DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006, p.119.

Le tableau 4 ci-dessus représente la synthèse des modifications autonomes apportées par les 20 élèves à leurs monologues intérieurs lors de la réécriture. Elles se manifestent de diverses manières allant d'un mot seul à une combinaison de mots, d'une seule phrase à un ensemble plus large de phrases et elles ne concernent pas la correction d'erreurs linguistiques.

Concernant les rajouts, d'une part, on remarque des précisions supplémentaires pour renforcer la cohérence du discours, pour expliciter certaines notions ou pour élucider des aspects de la version initiale. D'autre part, les élèves utilisent souvent des éléments modificateurs du discours, comme des adverbes, des adjectifs descriptifs, ou encore des interjections et onomatopées, qui manifestent une volonté d'accentuer la force expressive du texte et de faire converger le langage écrit vers l'oralité. Ces ajouts participent à donner plus de vie et d'incarnation à la voix intérieure.

Certains élèves-scripteurs ajoutent aussi des indices de subjectivité, que ce soit par l'affirmation claire d'un jugement personnel (« c'est moche la pluie » (**ERN1** – production écrite - 2^{ème} version)) ou l'emploi de phrases modalisantes (« je pense », « peut-être ») (**HON1** – production écrite - 2^{ème} version) pour temporer son propos en ne donnant pas d'affirmation.

Dans certaines situations, des éléments répétitifs sont également intégrés, probablement pour mettre en évidence l'aspect obsessionnel ou cyclique des réflexions, ce qui est en adéquation avec le style du monologue intérieur.

De plus, on retrouve des exemples de mécanismes de distanciation émotionnelle, comme l'auto-persuasion (« non... ça va aller ») (**VAN1** – production écrite – 2^{ème} version)) qui témoignent d'une introspection liée au discours intérieur. Il s'agit d'un glissement énonciatif destiné à diminuer l'intensité émotionnelle.

Enfin, certains ajouts se rapportent au contexte externe, probablement pour aider le lecteur à mieux comprendre, en replaçant l'action ou les réflexions du personnage dans un cadre approprié. Ces contributions témoignent d'une considération croissante du lecteur et traduisent une certaine reconnaissance de l'implication du lecteur dans le processus d'écriture.

Quant aux informations supprimées, il s'agit majoritairement de détails et de concepts redondants, mais aussi d'aspects liés à la rhétorique et au style comme des marques d'insistance, des formulations chargées d'émotion, des marques de subjectivité, des hésitations, des oppositions, des interrogations ou encore des comparaisons.

Ces suppressions visent à diriger certains écrits vers une forme d'épuration stylistique qui s'écarte progressivement de la nature expressive inhérente au monologue intérieur. En effet, dans l'exemple ci-dessous, le retrait de la conjonction « mais » dans l'expression « ah mais oui » (**CRI1** – production écrite) diminue l'aspect émotionnel et impulsif du discours, donnant à la reformulation un aspect plus neutre et contrôlé, voire plus littéraire.

Cependant, ces éliminations ne mènent pas inévitablement à une neutralisation du style oral. Parfois, elles participent à son amélioration par le biais de techniques d'ellipse. Par exemple, une élève décide d'éliminer l'expression « c'est celle » dans la phrase « Ma couleur préférée ? C'est celle au Moka » (**SAF1** – production écrite).

« Au Moka », introduit donc une phrase nominale qui laisse une marque prononcée de style oral. Plusieurs élèves manifestent une propension à remplacer des structures déclaratives complètes par des phrases elliptiques ou nominales ce qui reflète alors leur recherche d'authenticité en accord avec leur pensée spontanée.

On retrouve aussi des modifications de placements de mots ou de phrases dans le but d'améliorer la cohérence textuelle et la fluidité de lecture.

Par exemple, dans un monologue interne, un élève fait référence à son père dans une première phrase, parle de sa mère dans la phrase suivante, puis revient sur son père. Dans la version modifiée, l'élève décide de rassembler les deux références liées à la figure paternelle, dans le but de rendre l'enchaînement plus cohérent et de minimiser la rupture référentielle. Cet aménagement permet aussi de simplifier le texte, d'éliminer les redondances superflues, et d'encourager l'utilisation d'anaphores qui contribuent à une plus grande cohésion discursive.

De plus, on observe aussi des modifications dans les tournures. Elles exposent une variété de changements tangibles réalisés par les élèves. Ces reformulations peuvent inclure un remplacement lexical par l'utilisation de synonymes. Elles peuvent aussi se présenter sous la forme de réorganisation syntaxique qui soit préserve le sens tout en améliorant la clarté, soit modifie le sens témoignant une réévaluation de la position de l'auteur par rapport à ses propos.

Ainsi, ces transformations illustrent une prise de conscience critique des élèves par rapport à leur première rédaction.

Comme exemples de modifications concrètes, on retrouve des modifications de registre de langue (passage de soutenu/courant vers du familier ou inversement), des changements de phrases négatives en phrases affirmatives, des résumés d'idées en partant d'idées précises vers des informations plus globales ou encore dans une version, une élève modifie la graphie de l'adverbe « trop » écrit en minuscule dans graphie en capitale (« TROP ») afin d'accentuer le caractère expressif de son texte.

On note aussi des changements d'intensité lexicales comme le passage de « j'adore » à « j'aime bien » » (**CR11** – production écrite) ou de « parfois » à « souvent ». (**ERN1**- production écrite). Ces modifications indiquent une réévaluation de l'expérience exprimée et un certain détachement critique par rapport aux émotions ou aux perceptions mentionnées.

Un autre exemple de modification est la transformation de l'énoncé « je suis énervée », exprimé dans un style assertif et direct, en « bon faut que je me calme... » (**HON1** – production écrite). Cette reformulation, plus personnelle et introspective, illustre un déplacement de la simple constatation vers une gestion intériorisée de l'émotion. Elle marque le passage d'un énoncé objectivant à une mise en scène de la subjectivité, caractéristique du monologue intérieur.

Certaines déclarations prennent également la forme de formulations indécises, mettant ainsi en évidence la nature subjective, changeante et éclatée de la pensée intérieure. En revanche, on observe également des textes où les hésitations sont substituées par des déclarations, reflétant probablement un désir de renforcement ou de précision accrue lors du processus de réécriture.

Ce phénomène peut être attribué à la distanciation intrinsèque au processus de réécriture : l'élève en retravaillant son texte ultérieurement, ne répond plus dans le moment présent mais construit une réflexion qu'il a déjà exprimée.

D'autres changements concernent le niveau de précision référentielle, tel que le passage de « marché » à « Décathlon » (**MOL1**- production écrite). Ce déplacement enracine le texte plus profondément dans un contexte actuel, identifiable et familier, augmentant ainsi la valeur référentielle du discours.

In fine, notons que l'analyse quantitative des premiers et deuxièmes jets indique que 4 textes sur 21 sont plus conséquents dans la deuxième version. Une des raisons pourrait être les nouvelles idées reçues grâce aux discussions dans les groupes. Toutefois, 6 textes sur 21 ont été raccourcis ce qui pourrait indiquer une diminution de la motivation ou un désir d'excès de simplification. Finalement, 11 textes conservent une longueur comparable, illustrant une constance dans la structure générale malgré les modifications internes.

2.8. Préférences des étapes (questionnaire post-intervention)

Etapes	Etape la moins appréciée	Etape la plus appréciée
Cercle de planification	3	4
Mise en texte	4	11
Cercle de partage	2	1
Cercle de révision	5	2
Cercle de publication	0	2
Réécriture	6	1
Aucune	1	/

Tableau 3. Préférences des étapes du cercle d'auteurs

À la question « Quelle étape as-tu le plus appréciée ? », 4 élèves identifient le cercle de planification comme leur préférée notamment grâce à la bonne ambiance et la qualité des échanges au sein du groupe ainsi que la flexibilité des consignes.

À l'inverse, les 3 élèves qui déterminent l'étape du cercle de planification comme étant la moins appréciée du processus, soulignent la réticence à dévoiler leurs pensées personnelles dans un contexte de groupe et le manque de stimulation généré par les suggestions de leurs pairs. Un élève évoque aussi une sensation de stress associée à la crainte de manquer d'idées à exprimer devant le groupe, ce qui peut donc entraver son engagement actif lors de cette première étape du processus d'écriture.

Pour cette même question, si 4 élèves sur 21 reconnaissent l'étape de la mise en texte comme la moins appréciée, citant un manque d'intérêt pour l'écriture, 11 élèves la choisissent comme leur étape préférée du cercle d'auteurs.

Les raisons de cet attrait diffèrent, allant de la préférence pour le travail individuel plutôt qu'en équipe en raison d'une concentration accrue, d'une meilleure performance (« je travaille mieux seul ») (**MOL1** – questionnaire), à un désir de liberté (« je pouvais écrire mes propres idées ») (**DAN1** – questionnaire) ou une attirance pour la solitude (« j'aime travailler seule, dans ma bulle et mon intimité ») (**NEL1** – questionnaire). Puis, certains élèves apprécient aussi particulièrement la mise en texte de ce genre. Ils manifestent leur plaisir à rédiger un texte sentimental (partager ses émotions et ses pensées personnelles) avec aisance, regorgeant d'idées et éprouvant une sensation de liberté, contrairement au texte narratif structuré qui impose des règles plus strictes et davantage de contraintes.

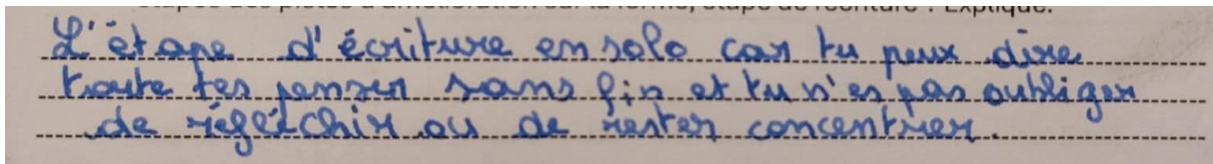


Figure 18. Justification de la préférence pour l'étape de la mise en texte – questionnaire post-intervention (**KAL1**)

Sur les 21 élèves, 2 sélectionnent l'étape de partage comme leur moment préféré du cercle d'auteurs, alors qu'un élève l'a qualifiée de la moins appréciée. Ce dernier justifie sa décision par une insatisfaction concernant la rareté des commentaires reçus, spécifiquement le manque de développement des commentaires positifs de la part de ses pairs. Cette constatation met en évidence une exigence de raisonnements argumentés chez les élèves. On note également des processus d'autorégulation au sein des groupes, où les élèves n'hésitent pas à encourager leurs camarades à fournir des commentaires plus détaillés et pertinents, illustrant ainsi une sorte de discipline collective. Par exemple, à la suite d'un avis vague, une élève demande au commentateur de justifier : « pourquoi tu dis ça » (**KAL1** – verbalisation).

En ce qui concerne l'étape du cercle de révision, 5 élèves sur 21 la qualifient de moins appréciée. Les justifications se basent d'une part sur le statut de commentateur avec la difficulté à formuler des remarques appropriées, l'inconfort d'émettre des critiques sur le travail d'un autre ou encore l'appréhension de formuler une opinion différente de ses pairs. D'autre part, sur le statut de récepteur de commentaires avec le fait de ne pas aimer recevoir des critiques considérées parfois comme offensantes ou trop négatives.

Toutefois, sur les 21 élèves, 2 soulignent que cette étape est leur préférée du processus. Ils mettent notamment l'accent sur l'importance de reconnaître leurs erreurs dans une démarche d'amélioration continue pour éviter de rester figés dans leurs apprentissages. Ils soulignent aussi l'importance de l'échange d'idées et la nécessité d'apprendre à accepter les commentaires de leurs pairs.

En ce qui concerne l'étape du cercle de publication, 2 élèves sur 21 la choisissent comme leur préférée. Un de ces deux élèves justifie cette décision par son aspiration à perfectionner un

texte, tandis que l'autre témoigne de son attrait pour l'analyse individuelle des productions de ses pairs, qu'il aime corriger « à son aise » (VANI-questionnaire).

Il convient de noter qu'aucun élève n'a désigné cette étape comme la moins appréciée.

Finalement, en ce qui concerne la réécriture du premier jet, 6 élèves sur 21 indiquent qu'il s'agissait de l'étape qu'ils apprécient le moins. Les motifs cités concernent principalement un manque d'attrait pour l'acte d'écrire, la sensation que cela prend beaucoup de temps, ou encore la contrariété de devoir réécrire une histoire déjà rédigée.

Oralement, certains n'hésitent pas à mentionner leur découragement : « il faut tout réécrire, oh ça me saoul » (CRII – verbalisation) On retrouve aussi ce manque de motivation de l'exemple ci-dessous.

A photograph of a handwritten response on a questionnaire. The text is written in blue ink on a grey background with horizontal dashed lines. The text reads: "étape de réécriture car j'avais du flemme".

Figure 19. Questionnaire post-intervention (MAR1)

Toutefois, une élève a sélectionné l'étape de réécriture comme son étape préférée. Il justifie ce choix ci-dessous.

A photograph of a handwritten response on a questionnaire. The text is written in blue ink on a grey background with horizontal dashed lines. The text reads: "L'étape de réécriture car j'avais compris mes erreurs dans le premier texte et ça m'a permis d'avoir plus d'idées qu'avant".

Figure 20. Questionnaire post-intervention (VIK1)

Troisième partie : Discussion

Pour ouvrir cette partie consacrée à la discussion, 3 profils représentatifs parmi les 21 participants ont été sélectionnés : SAR1, NAR1, OLI1. Le croisement des données collectées dans ce mémoire a abouti à l'identification de trois critères clés, fortement interconnectés, qui semblent déterminant dans l'établissement des 3 profils distincts : l'engagement dans l'activité, le rapport à l'autre et le rapport au genre.

Ce modèle théorique a donc été construit par émergence : partir d'une approche inductive des données qui sont les verbalisations, les réponses aux questionnaires et les monologues intérieurs (cf. **Annexe 8**) en lançant émerger des données empiriques grâce à l'observation. Il faut néanmoins préciser que cette classification, qui est de nature relative, devrait bénéficier d'un perfectionnement par d'autres études futures. Les fiches des 3 profils comprenant des verbatims qui illustrent les observations effectuées dans cette discussion, sont reprises dans l'**annexe 9**.

La suite de cette discussion se concentrera sur les apprentissages décelés dans le contexte du dispositif du cercle d'auteurs et finalement, seront exposées les limites de ce mémoire et les perspectives pour de futurs travaux.

Chapitre 1 : Analyse de 3 critères à travers 3 profils distincts

Le rapport au genre

A) Profil 1 : SAR1

L'examen des données souligne que SAR1 a parfaitement compris les défis ainsi que les caractéristiques inhérentes au monologue intérieur. Lors de l'écriture de son monologue, l'élève laisse libre cours à ses réflexions et exprime dans le questionnaire post-intervention qu'elle éprouve des difficultés à interrompre le fil de sa pensée. Cette réflexion reflète la perception qu'a également le héros-locuteur dans *Rien dire* : « Je voudrais bien [...] mais je peux plus m'arrêter maintenant. Ça parle dans ma tête, ça parle et ça n'en finit pas »¹⁵⁹.

Son écriture se caractérise par l'utilisation instinctive de signes d'expressivité, comme la suite de plusieurs points d'interrogation, des répétitions ou l'usage de lettres capitales, techniques qui rendent son style proche du langage parlé. On remarque aussi des marques de subjectivité comme la question reprise dans son texte « Ah oui là tout à l'heure, je parlais de série non ? » SAR1 interpelle également à certains moments le lecteur donnant partiellement à son écrit l'impression d'un dialogue. Son texte dans l'ensemble contribue à la création d'un effet de réalité, notamment grâce à l'immersion dans les aspects cognitifs et émotionnels de la pensée du personnage.

B) Profil 2 : NAR1

L'étude des déclarations de NAR1 indique que l'élève se sent perturbé par le style oral typique du monologue intérieur.

¹⁵⁹ FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007.

Durant l'expérimentation, il repère les indices d'oralité présents dans ce genre de texte, qui contrastent fortement avec sa vision d'une écriture respectueuse des normes scolaires. De plus, NAR1 manifeste des difficultés à articuler ses idées, qu'il considère presque inexistantes et manque de réflexivité.

C) Profil 3 : OLI1

L'examen du profil d'OLI1 révèle une bonne compréhension des enjeux et des particularités du monologue intérieur. Cependant, l'élève ne montre pas une affinité spécifique pour ce genre littéraire.

Le rapport à l'autre

A) Profil 1 : SAR1

Au cours de ses interventions, on remarque que SAR1 craint le jugement et la remarque négative. Elle s'excuse d'ailleurs avant de lire son texte et se dénigre, un comportement courant chez certains élèves qui manquent de confiance en eux.

Ces propos révèlent un besoin de prévenir ou d'atténuer une éventuelle critique, et mettent en lumière la vulnérabilité que certains élèves peuvent éprouver lors de la lecture à haute voix, surtout quand il s'agit d'un récit introspectif. De plus, à l'image de nombreux autres, SAR1 manifeste une crainte de l'erreur : lors de l'étape de révision, lorsque l'un de ses pairs souligne une erreur, elle a tendance à adopter une attitude défensive en essayant de s'expliquer plutôt que d'accepter pleinement le commentaire.

Cependant cette démarche s'avère être un écart par rapport aux normes du cercle d'auteurs, lesquelles imposent aux scripteurs de ne pas commenter leur propre œuvre lors des discussions entre pairs.¹⁶⁰

Ces observations s'alignent avec les travaux de Michel Dabène en particulier dans son ouvrage *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*¹⁶¹. En se basant sur des entretiens réalisés avec 50 participants sur les situations d'écriture auxquels ils font face, le chercheur souligne deux craintes fréquentes : «la peur d'être mal compris » et «la peur d'être jugé ».

Par exemple, la première peur peut se manifester dans un cercle d'auteurs avec le risque d'une mauvaise interprétation du texte par les pairs d'autant plus que les scripteurs ne sont pas autorisés à commenter leurs propres écrits.

La deuxième, qui concerne le jugement, fait référence soit à la nécessité d'écrire sans fautes soit au danger d'exposition, de « mise à nu » inhérent à l'acte d'écrire.

¹⁶⁰ TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Les cercles d'auteurs. De l'action à la formation » dans *Revue internationale de communication et socialisation. Didactique du français et apports à la formation initiale des enseignants québécois*, Vol. 8, n°2, 2021.

¹⁶¹ DABÈNE, M, *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck université, 1987, p.215.

Selon Michel Dabène, cette insécurité provient d'une culture qui privilégie l'écrit, notamment dans ses formes les plus prestigieuses¹⁶². Les auteurs de *se construire à l'école*¹⁶³ expliquent que cette crainte est associée au fait que l'écrivain a du mal à séparer l'évaluation de son œuvre de celle de sa personne, et ce, même si la critique se veut constructive. Avec le monologue intérieur, cette difficulté est amplifiée, l'identité de l'auteur étant fortement engagée. Dans cette perspective, l'évaluation d'un texte signifie pour l'auteur qu'il risque de voir sa personne et son histoire personnelle jugées.

De manière plus fondamentale, cette proximité avec le texte produit reflète le rapport à la langue dans laquelle on rédige. Celle-ci n'est jamais un simple matériau neutre, mais engage toujours l'identité de l'identité de l'auteur.

Concernant le cas de SAR1, au départ, ses pairs sont considérés comme un frein en raison de sa peur du jugement et de ne pas être comprise. Cependant, l'expérience de la collaboration en groupe a progressivement changé cette vision. Le groupe est devenu un levier dans son processus d'écriture, aidant à rétablir sa confiance en elle-même et en ses compétences rédactionnelles.

B) Profil 2 : NAR1

Selon les réponses consignées dans le questionnaire post-intervention, les critiques formulées par ses pairs n'ont pas d'importance pour NAR1. Il montre une indifférence notable face au regard des autres. De plus, quand il prend la parole pour donner son avis sur le travail de ses pairs, ses commentaires restent brefs et exprimés sans grande assurance, se cantonnant à des points de vue globaux et flous, ne proposant que peu d'indications utiles pour que ses pairs perfectionnent leur rédaction.

C) Profil 3 : OLI1

Le groupe d'OLI1 a une confiance totale en la compétence d'OLI1, parfois formulant des aprioris en supposant qu'elle maîtrise parfaitement toutes les compétences nécessaires. Cette assurance, principalement transmise par ses pairs, se reflète dans les réponses qu'elle donne à son questionnaire post-intervention, où elle démontre une claire prise de conscience de ses propres compétences.

Dans les faits, l'analyse des deux versions de son monologue intérieur montre que 6 modifications ont été effectuées : 3 formes qui étaient initialement correctes et 2 autres corrections de formes incorrectes substitués par d'autres formes incorrectes. La contribution concrète de ses pairs se réduit donc à une seule intervention significative avec la rectification d'une forme incorrecte pour la rendre correcte. Concernant le retravail de son texte, elle effectue une seule modification de tournure. Nous supposons donc qu'elle est assez convaincue de son premier jet que pour y apporter d'autres modifications.

¹⁶² *Ibid.* p.217.

¹⁶³ LAFONT-TERRANOVA, J., « Se construire à l'école comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture » dans *Diptyque*, n°15, Presses universitaires de Namur, Namur, 2009, p.90.

De plus, dans son questionnaire post-intervention, OLI1 exprime son désaccord avec l'idée d'avoir ses pensées commentées par ses pairs. Néanmoins, sur le plan didactique, ces interactions permettent de porter un regard approfondi sur autrui, de mieux le saisir et de souligner la singularité de chaque auteur dans le contexte collectif.

L'engagement dans l'activité

A) Profil 1 : SAR1

Les auteurs de *se construire à l'école*¹⁶⁴ expliquent que le concept d'investissement, issu de la psychanalyse, fait référence à « l'intérêt émotionnel pour l'écriture » ainsi qu'à « la quantité d'énergie que l'on y consacre ».

Le bon rapport que SAR1 maintient aussi bien avec le genre qu'avec les autres participants a facilité son engagement dans l'activité du cercle d'auteurs. L'examen combiné des diverses informations collectées révèle également l'influence marquante des interactions sociales avec ses pairs sur l'engagement dans la tâche d'écriture.

De plus, on peut raisonnablement penser que le fait que SAR1 ait suggéré de multiples axes d'amélioration à ses pairs a favorisé l'approfondissement et l'évolution de son propre texte.

Dans l'étude *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*¹⁶⁵, c'est ce que les chercheurs Jacques Crinon, Brigitte Marin et Annick Cautela prouvent notamment. Leur étude souligne les impacts variés de la critique collaborative en fonction du profil des élèves, faisant la distinction entre les « bons élèves » et les « mauvais élèves ».

Selon leur analyse, SAR1, en tant que bonne élève, manifeste une attitude autonome dans son approche de l'écriture, notamment grâce à sa capacité à réorganiser son texte à la suite des critiques reçues.

D'après ces chercheurs, les élèves de ce type entretiennent une habitude de relecture marquée par une autocritique importante. Par exemple, des commentaires initiaux pour leurs pairs se transforment parfois en une autoévaluation utile pour la reconfiguration de leur texte original. Ce procédé promeut donc l'acquisition de compétences réflexives chez les élèves impliqués.¹⁶⁶

On observe cette tendance de manière tangible chez SAR1, qui démontre une véritable implication dans la rédaction de son second jet, en rectifiant 6 erreurs qui n'avaient pas été repérées par ses pairs. (Cf. le tableau 2 en **annexe 7**) En outre, nous notons 18 autres modifications qui concernent des ajouts, suppressions, reformulations ou réorganisations syntaxiques (voir tableau 3 en **annexe 7**). Cependant, l'introduction de plusieurs nouvelles idées a également provoqué 19 autres erreurs, mettant en évidence le besoin d'une deuxième phase de correction.

¹⁶⁴ *Ibid.* p.85

¹⁶⁵ CRINON, J., MARIN, B., CAUTELA, A., *Comprendre la révision collaborative. Élaborer ou utiliser des critiques* [en ligne] <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf> (publié en 2008).

¹⁶⁶ *Ibid.* p.466.

Les enregistrements démontrent que SAR1 engage souvent des arguments au sein de son équipe, notamment lorsqu'elle remet en question les commentaires formulés par ses pairs ou justifie les pistes d'amélioration qu'elle suggère à ses camarades. Cette constatation corrobore les analyses de l'étude des 3 chercheurs qui indiquent que les élèves performants examinent de manière approfondie les critiques reçues et argumentent davantage leurs points de vue comparativement aux élèves plus faibles.¹⁶⁷

Cette recherche met également en lumière que les élèves performants ont tendance à conserver une version du texte proche de l'original, lorsque les critiques ne leur apportent pas de contributions significatives, tout en restant dépendants des recommandations pour la précision et l'exactitude de formes linguistiques.¹⁶⁸

Puis cet engagement provient également de l'aspect psycho-affectif de l'exercice comme le mettent en évidence les rédacteurs de l'article *Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux*¹⁶⁹. Cet aspect fait référence à l'expérience individuelle, aux émotions et la sensibilité du scripteur qui le motive à rédiger.

B) Profil 2 : NAR1

On remarque que NAR1, élève relativement faible, corrige uniquement les erreurs de forme, sans prendre en compte les pistes d'amélioration relatives au contenu bien que ses pairs les aient écrites sur son texte.

Les chercheurs de l'étude *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*¹⁷⁰ mentionnent que les élèves faibles en tant que destinataires des critiques, ont tendance à suivre les recommandations reçues sans pour autant réussir à en bénéficier pleinement. Ces derniers exploitent de manière moins optimale l'assistance fournie par les commentaires, du fait d'une compréhension restreinte des remarques, contrairement aux élèves performants, capables de saisir et d'utiliser les critiques adressées à leur intention. En effet, ces derniers connaissent les notions sur lesquelles s'appuient leurs pairs.

Dans son deuxième jet, NAR1 n'a effectué aucun mouvement autonome ni montré de volonté d'améliorer son texte. Cette constatation est conforme aux conclusions de l'étude citée précédemment, qui affirme que la capacité à réécrire et réorganiser ses écrits reste rare chez les élèves plus faibles.¹⁷¹ De plus, NAR1 semble avoir une perception restreinte de la situation d'écriture et ne réussit pas à comprendre entièrement le sens de l'activité, un constat également noté par les chercheurs en ce qui concerne ce genre de profil.

¹⁶⁷ *Ibid.* p.465.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ CHANFRAULT-DUCHET, M-F., « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège. Pratiques et enjeux » dans *Repères. L'écriture de soi et l'école*, n°34, 2006, p.99.

¹⁷⁰ CRINON, J., MARIN, B., CAUTELA, A., *Comprendre la révision collaborative. Élaborer ou utiliser des critiques* [en ligne] <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf> (publié en 2008).

¹⁷¹ *Ibid.* p.466.

C) Profil 3 : OLI1

OLI1 a démontré un engagement satisfaisant dans l'activité bien qu'elle n'avait pas d'affinité avec ce genre. On comprend que cet investissement soit surtout stimulé par l'aspect novateur de l'exercice, qui a éveillé son intérêt.

Chapitre 2 : Les apprentissages

Les recherches effectuées pour ce mémoire ont révélé que l'utilisation de la méthode du cercle d'auteurs, lorsqu'elle est utilisée pour rédiger un monologue intérieur, offre de multiples avantages pour le processus d'apprentissage des élèves. Ce dispositif constitue l'espace-temps de l'apprentissage.¹⁷²

En analysant les retours des élèves et en les comparant avec la théorie des principes actifs qui soutiennent l'apprentissage de l'écriture dans la première partie de ce travail, nous comprenons au cours des analyses des données, que le travail en groupe favorise considérablement l'apprentissage de l'écriture. L'analyse des données a révélé plusieurs avantages associés au travail collaboratif, en particulier concernant le développement de l'esprit critique et la capacité à argumenter ainsi que l'élargissement des perceptions grâce à des recommandations et des points de vue variés.

En effet, on remarque dans notre analyse que la confrontation d'opinions, par le biais de conflits sociocognitifs, favorise l'apprentissage. Ces discussions contribuent à la fois à une clarification conceptuelle et à un renforcement des représentations liées aux attendus spécifiques du monologue intérieur. Ainsi, l'acquisition des compétences en écriture semble être étroitement liée à la collaboration et à la co-construction des connaissances.

D'ailleurs, les auteurs du *référentiel de français*¹⁷³ mettent en avant que la parole joue un rôle crucial dans la socialisation et l'élaboration de la pensée, et qu'elle est également un instrument d'apprentissage indispensable pour agir.

Par ailleurs, le fait de décomposer la rédaction en différentes étapes a permis de réduire la charge cognitive des élèves tout en favorisant une approche graduelle de la tâche.

L'association de ces éléments a favorisé un environnement d'écriture stimulant, où l'apprentissage est fortement lié à la sûreté cognitive et émotionnelle des élèves, condition essentielle pour une participation active dans le travail d'écriture. En outre, la liberté accordée aux élèves dans les directives concernant le style du monologue intérieur, ainsi que l'absence d'un nombre imposé de mots dans leurs rédactions, semblent être des moteurs significatifs de motivation, éveillant leur envie d'écrire.

¹⁷² GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maîtriser l'écrit en classe de français. Des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale, p.52.

¹⁷³ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p.25.

De plus l'exposition aux divers monologues internes rédigés par les participants du groupe donne aux élèves une vue d'ensemble facilitant ainsi une compréhension plus profonde des caractéristiques inhérentes au genre. Notons que ce dispositif de cercle d'auteurs peut être ajusté à tous les niveaux et à tous les types de publics.

Par ailleurs, grâce au genre du monologue intérieur, les élèves apprennent à se détacher du discours scolaire dont ils sont habitués pour aller vers une libération du flux de leurs pensées.

Dans leur ouvrage *Maitriser l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui*, les auteurs décrivent une tension entre « une écriture libre et débridée d'un côté, et une écriture sous contrôle de l'autre »¹⁷⁴.

Pour certains, l'écriture débridée est un soulagement mais pour d'autres, elle représente une contrainte. D'ailleurs, dans leur réécriture de leur texte, certains modifient des formes des expressions familières de type orale en un langage courant et plus neutre, ce qui indique certainement que ces habitudes linguistiques ne sont pas encore complètement assimilées.

On remarque dans le cadre de ce travail que la transition de la pensée (style oral) à sa formulation écrite ne se réalise pas de manière automatique ou fluide chez tous les élèves, surtout compte tenu de l'instruction imposant une subjectivité assumée.

Dans *Ecrire, réécrire*,¹⁷⁵ les auteurs ont soulevé cette même problématique, posant une question cruciale : confronté à l'exigence de subjectivité, l'élève est-il capable de s'impliquer réellement ou risque-t-il d'opter pour un stéréotype considéré comme sûr ? Dans ce cas, l'évaluation ne viserait pas la capacité d'expression authentique, mais plutôt l'aptitude à imiter, un aspect qui n'aide pas forcément à développer ce qu'on appelle des « esprits libres ».

Dans le cadre de l'apprentissage linguistique, les données collectées montrent des avancées tant en matière de maîtrise des règles grammaticales grâce aux dialogues entre pairs, que par le nombre d'améliorations apportées entre la première et la seconde version du monologue intérieur.

Effectivement, l'écriture demande aussi la maîtrise d'outils linguistiques - comme l'orthographe et la grammaire au niveau de la phrase et du texte - que les élèves doivent savoir observer, comprendre et mettre en œuvre pour exprimer leurs pensées par écrit.¹⁷⁶

Néanmoins, le dispositif n'inclut pas une instruction systématique de ces instruments linguistiques car l'acquisition des compétences liées s'étend sur un temps long et n'est pas l'atout principal de mon dispositif.

En plus des compétences linguistiques et cognitives, le dispositif contribue aussi au renforcement des compétences sociales.

¹⁷⁴ LECLERCQ, V., *Maitrise de l'écrit. Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan, p.48.

¹⁷⁵ BUCHETON, D., *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.29.

¹⁷⁶ DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p.25.

En effet, il sert aussi de moyen d'accès privilégié à l'apprentissage de l'autre, permettant d'explorer d'autres sensibilités et expériences de vie, qui se manifestent tant dans les monologues intérieurs que dans les échanges entre pairs. Effectivement, dans la dernière question du questionnaire post-intervention axée sur leur perception de l'activité, de nombreux élèves ont indiqué avoir apprécié l'opportunité d'apprendre à mieux comprendre leurs camarades en écoutant leurs monologues intérieurs.

L'analyse des enregistrements et des questionnaires post-intervention démontre chez certains élèves, une capacité à se mettre à la place de l'autre et à s'efforcer de comprendre plus exactement les sentiments vécus par les personnages dans les monologues intérieurs.

De plus, on constate que ces élèves élaborent des suppositions de lecture lors de l'écoute des textes, ce qui témoigne de leur participation dynamique et réfléchie à la réception des œuvres écrites de leurs collègues.

Le travail collaboratif est aussi un cadre privilégié pour l'épanouissement de l'élève en tant qu'individu unique car il aide certains participants à renforcer leur affirmation personnelle, améliorer leur estime de soi et développer leur confiance en leurs compétences.

En outre, c'est à travers la perspective d'autrui que l'on peut également mieux se cerner soi-même. Le groupe offre à chaque participant la possibilité d'examiner l'impact de son texte et d'obtenir une première analyse de son œuvre. Les rédacteurs de *Lire et dire en réseaux*¹⁷⁷ mettent d'ailleurs en évidence que la mise en réseaux des textes augmente leur valeur. En outre, le site web *des cercles d'auteurs* indique clairement ceci :

*Au contact des styles des différents auteurs, affinent leur voix et apprennent à reconnaître celle de leurs pairs qui progressent à leur côté.*¹⁷⁸

Par conséquent, le groupe d'auteurs, lorsqu'il opère dans un environnement structuré et bienveillant, offre un contexte propice au développement de compétences sociales mais aussi réflexives, argumentatives ainsi que d'autres compétences en parfaite adéquation avec les objectifs de l'enseignement actif.

Chapitre 3 : Limites et perceptives

Avant d'introduire les élèves au style du monologue intérieur, il aurait été judicieux, pour faciliter une attitude réflexive sur l'expérimentation de sonder leur rapport à l'écriture dans un questionnaire diagnostic. Cela aurait permis à ceux-ci de réfléchir à leur propre expérience de scripteur.

En ce qui concerne les consignes de l'activité, il a été volontairement décidé de focaliser le monologue intérieur sur le personnage de l'élève lui-même, dans le but de privilégier un enracinement dans leur expérience personnelle, de générer un effet d'intimité et d'encourager une meilleure compréhension réciproque entre les pairs grâce à la divulgation de leurs

¹⁷⁷ DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006, p.54.

¹⁷⁸ GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., et al. « Les principes » dans *Cercles d'auteurs* [en ligne] <https://www.cerclesduteurs.com/principes>

monologues intérieurs. Toutefois, pour de futures expériences, il pourrait être intéressant d'orienter l'écriture vers un personnage fictif, ce qui pourrait stimuler encore plus la créativité et l'imagination des élèves.

Concernant les choix méthodologiques, aucune grille d'aide n'a été proposée aux élèves dans le cadre de l'étape du cercle de partage dans l'objectif de laisser les élèves procéder par induction et de ne pas baliser leur discussion.

Cette méthode avait pour but d'inciter les élèves à découvrir de façon indépendante tous les aspects potentiels à discuter concernant un texte. Par conséquent, les retours obtenus se sont avérés diversifiés, allant de suggestions appropriées à d'autres moins pertinentes. Pour une future mise en œuvre du dispositif, l'introduction d'une grille d'aide serait judicieuse pour évaluer et comparer l'influence de cet outil sur les réponses et la qualité des interactions des élèves.

Envisageant de futures mises en place du cercle d'auteurs, il serait aussi bénéfique de fournir un guide qui aiderait les élèves à formuler des retours constructifs à leurs camarades, ainsi qu'une grille d'assistance dédiée à la révision formelle du monologue intérieur. L'instrumentalisation des rétroactions pourrait orienter les discussions, en limitant la propagation de déclarations fausses, de remarques superficielles ou de conseils peu utiles.

Puis, même si cette approche n'a pas été incluse dans l'expérimentation actuelle, il serait utile d'enseigner aux élèves des stratégies performantes pour assurer la génération de commentaires argumentés, pertinents et élaborés par les élèves. Il est également crucial d'encourager chez eux une attitude critique, tant vis-à-vis des feedbacks qu'ils reçoivent que de ceux qu'ils expriment eux-mêmes.

Pour améliorer la qualité des échanges, il pourrait être judicieux que l'élève-auteur exprime une intention précise d'écoute envers ses camarades. Cette approche ciblée aiderait les auditeurs à adopter une attitude de lecture axée sur la recherche de solutions spécifiques pour des enjeux précis, comme l'amélioration du rythme des phrases finales, l'enrichissement d'une description ou encore le développement d'un personnage.

Concernant les traitements des données issues de l'expérimentation, il est important de noter que les différences dans la longueur des textes rédigés par les élèves ont pu avoir un impact sur la fiabilité des résultats. Effectivement, un élève pourrait commettre moins d'erreurs qu'un autre, uniquement du fait de la concision relative de son texte.

Enfin, en guise de prolongement à cette étude, de nouvelles perspectives d'analyses pourraient être abordées comme les effets et les affinités du dispositif du cercle d'auteurs selon le genre des élèves.

Conclusion

À l'issue de la recherche théorique et de l'analyse approfondie des réactions des élèves tout au long du processus depuis la familiarisation du genre jusqu'à la réécriture finale, on repère 3 déplacements principaux suscités par le cercle d'auteurs dans l'apprentissage de la rédaction d'un monologue intérieur : une meilleure compréhension du genre du monologue intérieur, l'élaboration progressive d'une posture d'auteur et le déplacement de la subjectivité de l'auteur au sein du groupe.

Premièrement, au cours du dispositif du cercle d'auteurs, les élèves ont identifié et assimilé les caractéristiques du genre du monologue intérieur. Le cercle d'auteurs leur a permis d'expérimenter l'écriture de ce type de texte dans un processus décomposé en étapes jusqu'à la réécriture guidée qui a permis aux élèves d'intégrer pleinement les caractéristiques du genre. L'apprentissage s'est également effectué lors des échanges verbaux entre pairs dans le cadre du socio-constructivisme et parfois plus précisément lors de conflits socio-cognitifs.

Les retours que les scripteurs reçoivent de leur texte, l'analyse des monologues intérieurs rédigés par leurs pairs et toutes les confrontations d'idées lors des discussions ouvrent la voie à la réflexivité et permettent l'assimilation consciente du genre. Il faut donc souligner que l'alternance de posture de scripteur qui produit et de lecteur qui réceptionne a permis aux élèves d'adopter un regard plus global et de s'appropriier plus facilement les caractéristiques du genre.

Puis, l'attrait pour le genre du monologue intérieur a permis aussi à certains de mieux se l'approprier grâce à leur investissement dans la tâche. Et comme nous l'avons constaté, l'entrée par les genres est un principe actif de l'apprentissage de l'écriture, une approche d'ailleurs reprise dans les principes didactiques et les directives du référentiel de français.

Dans cette lignée et pour introduire le deuxième déplacement énoncé, le cercle d'auteurs dans le cadre du monologue intérieur a permis aux élèves d'adopter une posture d'auteur en articulant travail individuel et collaboration entre pairs.

En effet, toutes les étapes du cercle d'auteurs mènent progressivement l'élève-scripteur à adopter véritablement un rôle d'auteur : le partage d'idée en groupe, la mise en texte, les retours sur leurs textes ainsi que la réécriture avec l'appropriation des corrections et les modifications personnelles permettant un réel engagement dans la tâche d'écriture tout en renforçant les compétences discursives, linguistiques et identitaires des élèves.

Une telle posture d'auteur s'élabore grâce à une appropriation personnelle du processus d'écriture en particulier grâce à des situations d'écriture qui s'éloignent du modèle traditionnel d'enseignement de l'écriture.

Le cercle d'auteurs représente aussi une opportunité de se réconcilier avec l'écriture, en aidant à démystifier cet acte afin que les élèves comprennent que l'écriture n'est pas un don mais qu'elle est à la portée de chacun. La reconnaissance des points positifs lors du cercle de partage joue d'ailleurs un rôle dans cet aspect. Le cercle d'auteurs offre l'opportunité à chacun d'être un auteur en le laissant partager son écrit.

Dans son ouvrage, Dominique Bucheton considère comme auteur celui qui fait circuler son point de vue, qui existe dans la pensée dans l'autre et le pousse à penser. Le même auteur dit d'ailleurs : « Écrire c'est vaincre la solitude de la pensée »¹⁷⁹.

Dans cette expérimentation, les élèves apprennent à parler de leur écriture avec leurs pairs ainsi qu'à revenir sur les remarques lors de la réécriture ce qui permet le développement des compétences métacognitives. Avec la mise en commun des différentes expériences d'écriture lors des échanges en groupe, cette expérience du cercle d'auteurs montre la variété des profils d'élèves tant au niveau des pratiques d'écriture que de perceptions du statut d'auteur.

Les élèves-scripteurs apprennent aussi à considérer l'importance du rôle du lecteur comme le font les écrivains chevronnés. Toutefois, on voit l'importance aussi d'adopter un regard critique face aux remarques des pairs.

Puis, la variation de postures entre scripteur et commentateur lors du dispositif ainsi que le remplissage du questionnaire réflexif post-intervention permettent l'adoption d'un regard décentré et réflexif.

Lorsqu'un élève adopte la posture de commentateur, il active d'autres opérations mentales qui peuvent exercer une influence sur sa représentation de son propre monologue intérieur et sa perception de la tâche de révision. Formuler des critiques et des conseils à ses pairs conduit l'élève à conceptualiser à la fois le contenu et les approches rédactionnelles à suivre pour son texte tout en cultivant une capacité de décentration par rapport à sa propre œuvre.

On comprend donc que c'est notamment grâce à la socialisation des écrits produits que la posture d'écrivain est adoptée. Grâce à ce dispositif, l'élève comprend au fur et à mesure son propre fonctionnement en tant qu'auteur, mais aussi en tant qu'acteur social.

On remarque aussi que l'épanouissement de l'élève-scripteur dans ses aspects sociaux et culturels joue un rôle primordial dans son action d'écrire. C'est pourquoi, il est important de bien composer le groupe afin d'assurer un cadre bienveillant dans lequel chaque élève peut libérer ses paroles en confiance ; problème qui s'est parfois posé dans le dispositif.

Grâce à l'analyse des données, on comprend que l'affectif lié directement au genre du monologue intérieur et à l'activité du cercle d'auteurs s'inscrit dans un contexte englobant les différentes dimensions du développement de l'élève-scripteur : cognitives, langagières, socio-affectives et identitaires.

Finalement, comme troisième déplacement énoncé, le dispositif du cercle d'auteurs basé sur des monologues intérieurs met en lumière la subjectivité de chacun. En effet, les élèves-scripteurs filtrent et reconstruisent la réalité à travers la propre subjectivité dans leur monologue intérieur qui est ensuite dévoilé dans le cercle d'auteurs. Contrairement aux écrits scolaires qui favorisent la norme, ce dispositif favorise l'expression personnelle et valorise la singularité de chacun. Le partage du monologue intérieur permet aussi aux élèves de saisir leur lien personnel

¹⁷⁹ BUCHETON, D., *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang, p.73.

à la langue et au monde qui les entoure. Nous l'avons vu et l'analyse des différentes données collectées le prouvent : les perceptions ressenties face à ce partage de monologue intérieur sont différentes d'un scripteur à un autre tant sur le plan émotionnel que cognitif. Ces variations sont en partie dues à la qualité des commentaires reçus, la sensibilité individuelle de chacun, le dynamisme des échanges au sein du groupe, la capacité d'argumenter ou encore le positionnement critique.

On le sait, le besoin de se dire, ce besoin cathartique est intrinsèque à la condition humaine et semble d'autant plus crucial pendant l'adolescence. Nous avons remarqué que la vulnérabilité psychologique spécifique à cette période peut être partiellement réduite grâce à l'exercice de l'écriture. Effectivement, l'écriture permet d'explorer sa propre voix, de se définir en tant qu'individu, de se dévoiler et de marquer sa personnalité.

Il reste néanmoins essentiel que chaque élève se sente en sûreté et puisse maintenir l'expression de sa singularité au sein de l'environnement collectif.

En conclusion, l'expérimentation démontre que les cercles d'auteurs pour s'approprier le genre du monologue intérieur révèlent le sens profond de l'écriture en la replaçant dans une dimension profondément humaine : un acte de liberté, de création, de partage et de transformation. Cette expérience engage à la fois l'aspect moteur, l'esprit et l'affectif, ce qui confère à l'écriture toute sa profondeur et son importance significative.

Bibliographie

Œuvres écrites en monologue intérieur

- ABIER, G., *La piscine était vide*, Paris, Actes Sud Jeunesse, (coll. D'une seule voix), 2008
- DUJARDIN, E., *Les lauriers sont coupés*, Paris, Flammarion, 2025.
- FRIOT, B., *Rien dire*, Arles, Actes Sud Junior, (coll. D'une seule voix), 2007.
- JOYCE, J., *Ulysse*, Paris, Gallimard, 2006.
- MOUAWAD, W., *Un obus dans le cœur*, Paris, Actes Sud Jeunesse, 2017.
- SCHNITZLER, A., *Mademoiselle Else*, Paris, Stock, 1987.

Ouvrages

- BAKHTINE, M., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1987.
- BERTRAND, J-P., *Inventer en littérature : du poème en prose à l'écriture automatique*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 2015.
- BUCHETON, D., *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Lausanne, Peter Lang.
- CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 1998.
- COHN, D., *La transparence intérieure. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, Paris, Seuil, (coll. Poétique), 1981.
- DABÈNE, M., *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck université, 1987.
- DAVID, Q., *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022.
- DEVANNE, B., *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*, Paris, Bordas, 2006.
- DESHELLETTE, E., LACHET C., LEROY-COLLOMBEL, M., *Reprendre, réécrire et réviser ses textes. L'élève apprenti-auteur*, Paris, L'Harmattan, 2022, p.21.
- DOLZ, J., Gagnon R., *Former à enseigner la production écrite*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

- DUJARDIN, E., *Le monologue intérieur. Son apparition, ses origines, sa place dans l'œuvre de James Joyce*, Paris, Messein, 1931.
- GUILLERME, H., MEYER, J-C., SURGEY, A., *Maitriser l'écrit en classe de français. Des cercles de lecture aux cercles d'écriture au collège*, Lyon, Chronique Sociale.
- LACAN, J., *Le séminaire livre 7. L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, (coll. Le Champ freudien), 1986.
- LECLERCQ, V., *Maitrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan.
- MOIX, G., *Poésie et monologue intérieur. Problèmes de l'écriture dans l'œuvre de Valery Larbaud*, Fribourg, éditions universitaires, 1989.
- POPIN, J., *La ponctuation*, Paris, Nathan Université, (coll. 128), 1998.
- RAIMOND M., *La crise du roman. Des lendemains du naturalisme aux années vingt*, Saint-Denis, Corti, 1989.
- VANWELKENHUYZEN, N., *Une sélection de livres de jeunesse pour les 13 ans et plus*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024.
- WEISSMAN, Frida S., *Du monologue à la sous-conversation*, Saint-Genouph, A-G Nizet, 2005.

Articles

- BAZILE, S., NIWESE, M., « *L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic de développement de la compétence scripturale* » dans *Pratique. Écrire/faire écrire*, n°160-161, 2014.
- BISHOP, M-F., « *La didactique de l'écriture et la question du sujet* », dans *Le français aujourd'hui. Lecture des textes fondateurs. Enjeux culturel et littéraire*, n°155, 2006.
- CHANFRAULT-DUCHET, M-F., « *Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège. Pratiques et enjeux* » dans *Repères. L'écriture de soi et l'école*, n°34, 2006.
- DE CROIX, S., FALARDEAU, E., « *Les études mixtes en didactique du français. Comment la combinaison des résultats quantitatifs et qualitatifs éclaire-t-elle nos objets de recherche ?* » dans *Mesure et Evaluation en Education (MEE)*, Admee-Canada, n°46, 2023.

- ETIENNE, B., « L'écriture aggrave la pensée » dans *Le français d'aujourd'hui*, n°174, Malakoff, Armand Colin, p.6.
- FAURE, M-F., « Littératie. Statut et fonctions de l'écrit » dans *Le français aujourd'hui, penser à l'écrit*, Malakoff, Armand Collin, n°174.
- JOLY, A., « La genèse d'un "monologue intérieur" dans trois nouvelles de Valéry Larbaud » dans *Recueil des Actes de la Table ronde internationale. Écriture impressionniste et monologue intérieur II*, n°76, 2017.
- LAFONT-TERRANOVA, J., « Se construire à l'école comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture » dans *Diptyque*, n°15, Presses universitaires de Namur, Namur, 2009.
- MARTINEZ, M-L., « Le socio-constructivisme et l'innovation en français » dans *Pratiques. L'innovation pédagogique*, n°63, 1989.
- SALLENAVE, D., « A propos du " monologue intérieur ". Lecture d'une théorie » dans *Littérature*, n°5, 1972.
- TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Les cercles d'auteurs. De l'action à la formation » dans *Revue internationale de communication et socialisation. Didactique du français et apports à la formation initiale des enseignants québécois*, Vol. 8, n°2, 2021.

Sites

- AUFRÈRE, B., « Hypercorrection : de quoi s'agit-il ? » dans *Projet Voltaire* [en ligne] <https://www.projet-voltaire.fr/ressources/hypercorrection/#:~:text=Hypercorrection%20%3A%20de%20q%20uoi%20s'agit,produisant%20une%20forme%20suppos%C3%A9e%20correcte.%20%C2%BB>
- BENAMEUR, J., DAVID, C., « D'une seule voix. Une collection dirigée par Jeanne Benameur et Claire David » dans *Actes-sud-jeunesse* [en ligne] <https://www.actes-sud-jeunesse.fr/collections/duneseulevoix/intro.php>
- CRINON, J., MARIN, B., CAUTELA, A., *Comprendre la révision collaborative. Élaborer ou utiliser des critiques* [en ligne] <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08095.pdf> (publié en 2008).
- CROQUETTE, B., « Monologue intérieur » dans *Universalis.fr* [en ligne] <https://www.universalis.fr/encyclopedie/monologue-interieur/>
- GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., « Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs. Regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année » dans

Revue hybride de l'éducation, département des sciences de l'éducation, Vol. 4, n°2, 2020, [en ligne] <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2020-v4-n2-rhe05306/1069605ar/>.

- GAGNON, B., TREMBLAY, O., TURGEON, E., et al. « Le cercle de révision » dans *Cercles d'auteurs* [en ligne] <https://www.cerclesdauteurs.com/revision>
- MAILLOT, E., « Des cercles pour écrire sans circonscrire » dans *Cahiers pédagogiques* [en ligne] <https://www.cahiers-pedagogiques.com/des-cercles-pour-ecrire-sans-circonscrire/#:~:text=Le%20cercle%20de%20r%C3%A9daction%20se,et%20des%20suggestions%20d'am%C3%A9lioration> (publié en 2022).
- MALACK, D-V., « L'apostrophe » dans *Vitrine linguistique* [en ligne] <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/24084/la-redaction-et-la-communication/figures-de-style/figures-jouant-sur-la-construction-de-la-phrase/lapostrophe>
- PIERREL, J-M., « Paratactique » dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne] <https://www.cnrtl.fr/definition/paratactique>
- X., « British literature ii review: key term- Tunneling» dans *Fiveable* [en ligne] <https://library.fiveable.me/key-terms/british-literature-ii/tunneling-process>.
- X., « Comment conduire sous une forte pluie » dans *Uniroyal* [en ligne] <https://www.uniroyal-tyres.com/be/fr/car/service-knowledge/how-to-drive-in-heavy-rain/> (IMAGE)
- X., « Les cercles d'auteurs pour évaluer l'écriture autrement » dans *Institut des troubles d'apprentissage*, [en ligne] <https://www.institutta.com/s-informer/les-cercles-dauteurs-pour-evaluer-lecriture-autrement>
- X., « Textes de référence » dans *Collège Saint-Michel*, [en ligne] <https://sites.google.com/college-st-michel.be/textes-de-references>.