

L'écriture de soi et l'école

numéro coordonné par
Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup

AVERTISSEMENT • Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *Repères* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *événement*, etc.

La revue *Repères* est indexée dans la base de données FRANCIS produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST).

© INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2006
Réf. RS034 • ISBN 2-7342-1053-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'écriture de soi et l'école

Coordination : Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup

Présentation :

- L'écriture de soi et l'école, une relation singulière** 5
Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764
et Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

Ouverture :

- « Cette nappe d'écriture souterraine... »** 13
Entretien avec Philippe Lejeune, réalisé par Marie-Claude Penloup.

1. Panoramas

- Les écritures de soi à l'école primaire :**
bref historique d'un genre scolaire 21
Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764
- Des textes en « je » à lire et à écrire au collège et au lycée :**
reprises et avancées 41
Marie-Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

2. Écriture de soi et pratiques d'écriture

- Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques**
d'une analyse de l'écriture de soi hors école 65
Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG
- Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège :**
pratiques et enjeux 85
Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, IUFM du Limousin
et université de Limoges, CÉRÉS
- Les récits sollicitant le vécu au CM2.**
Éléments d'analyse et de comparaison 111
Yves Reuter, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, THÉODILE, ÉA 1764

3. Écriture de soi dans la liaison lecture-écriture

- L'écriture de soi dans la littérature de jeunesse :**
description et enjeux didactiques 141
Claude Le Manchec, LIDILEM

En (se) lisant, en (s')écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ?	165
Danielle Dubois-Marcoïn et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature et enseignement	
Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi	185
Jean-Louis Dumortier, université de Liège	
Revue des revues Notes de lecture	215
Résumés	223

L'écriture de soi et l'école, une relation singulière

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764
et Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

1. Interroger l'écriture de soi...

L'écriture de soi, au sens d'expression à l'écrit d'un vécu singulier, n'a nullement attendu l'intérêt grandissant pour la question du sujet et, en didactique, du sujet apprenant, pour trouver place à l'école, l'approche historique par laquelle commence ce numéro nous en convaincra¹.

Ainsi donc, en décidant d'interroger la nature et les enjeux des relations qu'entretient l'école avec l'écriture de soi, c'est à une question très ancienne que nous nous intéressons, qui a fait l'objet de réflexions tout à fait perceptibles dans les textes officiels du siècle dernier, objet de débats également, de pratiques multiples dans les classes et fruit d'expériences sédimentées. Cette question ne peut se confondre avec celle, plus récente, du sujet écrivant (Bucheton, 1997) ou de la personne langagière (Delamotte, 1999), même s'il est manifeste que ces notions se situent dans un espace commun. Dans le contexte actuel, très largement marqué par un intérêt pour le sujet et un début de remise en question de cet intérêt, il nous a paru intéressant de choisir cette thématique que nous pouvons aborder aujourd'hui avec l'apport des recherches menées depuis une trentaine d'années.

La question de l'écriture de soi étant très vaste, nous l'avons circonscrite de diverses manières.

D'abord en l'appliquant de façon assez stricte à l'écriture, c'est-à-dire au processus de production d'écrits et à la posture demandée à l'élève, plus qu'à ses écrits. C'est de façon délibérée qu'ont été écartés d'autres modes d'expression, tels que l'oral ou les productions artistiques, qui contribuent cependant à l'expression de soi. La relation avec la lecture a été prise en compte mais

1 Cf. l'article de Marie-France Bishop.

comme source d'une production d'écrit qui serait écriture de soi² ou comme occasion de se saisir de modèles génériques et de s'interroger sur les formes que peut adopter l'écriture de soi dans la littérature³.

Ensuite – et le choix du singulier « écriture de soi » s'explique ainsi – nous avons restreint notre champ d'observation à certaines formes des écritures de soi, celles qui renvoient davantage au vécu réel ou émotionnel qu'à un vécu d'ordre réflexif. Autrement dit, nous n'avons pas envisagé, dans le cadre de ce numéro, les écrits intermédiaires ni les écrits d'ordre réflexif, ces écrits « pour penser » qui ont fait irruption dans nos classes et nos recherches. L'écriture de soi telle que nous l'appréhendons est celle qui sollicite le sujet dans sa dimension socio-affective, plus que dans sa dimension épistémique. L'expression a été préférée à celle d'autobiographie, trop étroitement resserrée, quant à elle, sur la forme du récit d'une vie, ce qui ne permet pas d'englober des formes plus brèves, parfois ponctuelles, relevant dans certains cas de réactions écrites d'un sujet lecteur (Rouxel & Langlade, dir., 2004), ou de l'expression de jugements de goût⁴. Le choix d'une terminologie n'est pas anodin, et les différents articles ont pu opter pour des locutions différentes car plus proches de leur objet d'analyse. Cette question de la désignation, à laquelle chacun a été confronté, est au cœur des études menées sur la question de l'autobiographie (Lejeune, 1975 ; Lecarme & Lecarme-Tabone, 1997), ou dans le champ des écrits autobiographiques scolaires (Chanfrault-Duchet, 2001 ; Bishop, 2004), ou non scolaires (Penloup, 1999).

Reste que le passage du pluriel au singulier ne nous exonère pas de la nécessité de définir ce que nous entendons par « écriture de soi ». Si tout écrit procède de la subjectivité de l'écrivain, toute communication écrite doit-elle être, pour autant, considérée comme « écriture de soi » ? Ou bien y a-t-il des limites, des marques reconnaissables de l'écriture de soi ? Ces limites et ces marques existent bien, selon nous, et, sans nier la part du sujet dans tout écrit, elles permettent cependant de délimiter une modalité scripturale spécifique. Elles ne sont pas à chercher, ou en tout cas pas seulement, dans des oppositions d'ordre générique ou typologique, mais sans doute plus du côté de l'intention du scripteur et de la posture qu'il adopte. Est écriture de soi, alors, une écriture qui manifeste dans des marques linguistiques, énonciatives, lexicales... une posture d'affirmation de la subjectivité. Cette posture s'accompagne d'éléments textuels qui indiquent que le narrateur a choisi d'ancrer son récit dans sa propre histoire. Évoquer le principe d'une intention n'est pas sans rappeler la notion de pacte mise en avant par Philippe Lejeune pour définir l'autobiographie, notion précieuse qui se fonde sur l'intention de l'auteur qui déclare dire la vérité. Dans le cadre de ce que nous définissons comme « écriture de soi », le contrat passé par le scripteur avec lui-même est celui d'une tentative d'adéquation à son vécu, à son ressenti, ce qui n'exclut pas la fiction mais

2 C'est ce qui est présenté dans l'article de Danielle Dubois Marcoin et Christa Delahaye, ici-même.

3 Cf. l'article de Claude Le Manchec.

4 Cf. la contribution de Jean-Louis Dumortier.

la subordonne à ce projet. Dans la situation scolaire, l'élève doit composer avec, d'un côté, la contrainte scolaire qui impose le respect de la consigne et la démonstration d'une compétence rédactionnelle et, de l'autre, avec l'intention qui préside à l'écriture de soi. On sait les difficultés engendrées par cette double contrainte parfois paradoxale. Et c'est à partir de la consigne scolaire que les élèves vont mobiliser leurs savoirs sur la langue, sur les textes, sur la communication scolaire et son fonctionnement. Ils vont également tenter de construire, à partir du texte, une image d'eux-mêmes, plus ou moins conforme aux attendus de l'école.

2. ... dans sa diversité...

Dans le cadre de l'école (entendu au sens large de lieu de scolarisation allant de l'école primaire à l'université), qui nous intéresse ici, nous retiendrons comme relevant de l'écriture de soi les situations d'écriture à la première personne qui sollicitent explicitement le vécu des élèves. Ce choix et sa clarification nous permettent de cerner les contours d'un objet vaste dans ses manifestations, car l'écriture de soi ne peut être appréhendée que dans la diversité de ses formes.

Les différentes contributions de ce numéro interrogent cette notion et rendent compte de son caractère protéiforme. Certaines études portent sur des objets scripturaux identifiés de manière générique, tels que les récits sollicitant le vécu⁵ ou les journaux intimes⁶, et tentent d'en préciser les caractéristiques ou les conditions d'écriture. D'autres abordent des ensembles plus larges, que sont les rédactions reposant sur l'expression de la subjectivité, au collège⁷ ou à l'école primaire⁸, dans des perspectives historiques qui prennent en compte une certaine diversité de dispositifs. On peut alors noter que les expressions utilisées élargissent le domaine d'étude, qu'il soit fait référence aux « écritures de soi », avec un emploi du pluriel qui manifeste le désir d'embrasser une diversité de pratiques ou à « l'expression de soi », comme modalité d'écriture. D'autres analysent l'écriture comme le résultat d'une interaction entre un objet du monde (œuvre d'art, poème...) et le scripteur⁹. D'autres, enfin, envisagent l'écriture de soi, assimilée, peu ou prou à l'autobiographie, sous l'angle de sa réception, c'est-à-dire de la lecture¹⁰.

La variation des appellations renvoie à des différences de références théoriques, mais il apparaît cependant un consensus sur certains points qui constituent, en quelque sorte, l'ossature de la notion. Toutes les contributions ont

5 C'est le propos de l'article d'Yves Reuter.

6 C'est le cas de l'article de Marie-Claude Penloup.

7 Marie-Françoise Chanfrault-Duchet interroge certaines formes de la rédaction au collège.

8 Comme dans l'article de Marie-France Bishop.

9 Cf. l'article de Jean-Louis Dumortier et celui de Danielle Dubois Marcoin et Christa Delahaye.

10 Cet aspect de la question est pris en charge par les articles de Claude Le Manchec et Marie-Hélène Roques.

naturellement insisté sur la donnée subjective tout en cherchant à caractériser l'écriture de soi, à en cerner les limites. C'est pour cela qu'apparaît visiblement le souci de différencier les pratiques scolaires de ce qui relève de la production littéraire, la confusion entre les deux constituant même un frein à l'enseignement de l'écriture de soi¹¹. L'autre ligne de force est la prise en compte d'une différence entre pratiques ordinaires et écriture scolaire : si les unes peuvent enrichir les autres, ou les interroger, elles appartiennent à des domaines qu'il est nécessaire de distinguer¹². C'est dans cette exploration des caractéristiques et des frontières de cet objet multiforme que se retrouvent les différents auteurs.

3 ... et dans sa relation à l'école

L'objectif de ce numéro est d'éclairer les enjeux, à l'école, de l'écriture de soi telle que définie plus haut, d'en débattre et de les mettre en perspective. Pour les différents auteurs, il s'agissait de questionner l'éventuel paradoxe d'un enseignement de ce qui apparaît comme personnel, voire de considérer comme enseignable ce qui souvent se présente comme spontané. Et parfois, même, d'aller plus loin, en supposant que cette modalité d'écriture peut jouer un rôle dans l'enseignement de la langue et répondre à des enjeux encore mal définis dans les pratiques scolaires. Cette écriture ne peut être réduite à une simple expression de soi, elle vise à permettre certains apprentissages, à conforter l'acquisition de savoirs divers. Mais quels apprentissages ? Il nous apparaît que la provocation à l'écriture de soi, telle qu'elle est envisagée dans le numéro, répond à deux grandes familles d'objectifs :

- la première est d'apprendre à écrire : écrire sur soi (et l'on rencontre alors l'appropriation du genre autobiographique mais aussi l'énoncé d'un jugement de goût) ou, plus largement, écrire à partir d'un soi qui fournit la matière (*l'inventio*) et permet au scripteur de travailler à la mise en mots, la mise en récit, etc.

- la seconde est d'apprendre à lire, à se construire comme sujet lisant.

Les contributions proposées, et que nous allons maintenant présenter, ciblent de manière privilégiée l'un de ces objectifs ou les articulent.

4 Organisation du numéro

La référence aux travaux de Philippe Lejeune, incontournable dès lors qu'on se penche sur l'écriture de soi, court dans le numéro. L'entretien qu'il nous a réservé et qui ouvre le numéro est certes une manière de lui rendre hommage mais, plus encore, de recueillir le point de vue d'un chercheur qui n'a jamais cessé d'interroger ses propres définitions alors même qu'on les figeait ailleurs.

11 Hypothèse soulignée par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet.

12 Ce point constituant un élément de la démarche de Marie-Claude Penloup.

Il prend aussi le risque d'un certain nombre de positions sur l'écriture de soi et sa place à l'école, ouvrant ainsi le débat.

4.1. Panoramas

Les deux contributions qui constituent la première section visent l'une et l'autre à faire connaître l'existant dans ce domaine, autrement dit ce qui s'enseigne, ce qui est prescrit et l'histoire de ces prescriptions. Deux domaines sont envisagés, celui de la rédaction scolaire d'un côté, celui de la lecture de l'autre.

L'approche de Marie-France Bishop est historique, elle dresse un panorama de ce qu'elle qualifie d' « écritures de soi scolaires », c'est-à-dire les rédactions dans lesquelles la première personne est sollicitée, à l'école primaire. Ce parcours assez vaste qui va de la III^e République à nos jours a pour projet d'analyser les liens qui unissent les différents modèles d'apprentissage et l'usage qui est fait des écritures de soi à l'école. Mais le constat est que ces écritures ont peu souvent été un objet d'apprentissage car elles sont rarement envisagées comme un genre scolaire possédant des caractéristiques enseignables.

Dans le second article, celui de Marie-Hélène Roques, c'est un point de vue plus synchronique qui est adopté sur la lecture et les propositions d'écriture faites par les concepteurs de manuels de français de collège et de lycée. L'article constitue un autre type de panorama, celui des textes étudiés, tout en soulignant les écarts et les continuités entre le collège et le lycée. Le constat est que ce sont les mêmes textes qui sont utilisés tout au long de la scolarité sans que le genre autobiographique soit clairement défini ni qu'une progression de son apprentissage soit réellement mis en place.

4.2. Écriture de soi et pratiques d'écriture

La deuxième partie du numéro rassemble trois contributions qui envisagent les pratiques d'écriture de soi tant extrascolaires (M.-C. Penloup) que scolaires (M.-F. Chanfrault-Duchet et Y. Reuter).

L'article de Marie-Claude Penloup est le seul du numéro à ne pas envisager l'écriture scolaire de front... mais c'est pour mieux y revenir. Constatant que des enfants de huit ans s'avèrent capables de tenir un journal intime hors de tout apprentissage explicite et même de toute interaction ciblant cette pratique, elle conclut qu'ils s'approprient le genre par bricolage, invention partielle. Étendu à une réflexion portant sur tout apprentissage de l'écriture, ce constat l'incite à envisager le mérite de plages ménagées à cette invention de l'écriture, au sein même de l'école, et à confirmer son intérêt pour l'écriture libre de la pédagogie Freinet.

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet interroge l'apprentissage de l'écriture au collège en prenant appui sur les textes officiels, les manuels et une enquête réalisée auprès d'enseignants. À partir de ces documents, elle souligne l'alternance des objectifs qui se lisent au travers des différents modèles d'enseigne-

ment de la rédaction. Pour l'auteur, la question centrale est celle de la mise en place d'une didactique du sujet scripteur qui nécessiterait de dépasser des représentations qui font obstacle à une exploitation formatrice de l'écriture de soi au collège.

La même question est au cœur de l'étude d'Yves Reuter qui analyse les textes produits par les élèves d'une école « Freinet » de la banlieue lilloise. L'étude, qui rend compte d'une recherche de trois années, porte plus précisément sur les récits sollicitant le vécu pour lesquels l'auteur propose des critères d'observation, linguistiques, narratifs et thématiques qui constituent une véritable définition du genre. Ses conclusions visent à souligner le rôle prépondérant que joue le dispositif pédagogique dans la production d'écrit. Et, d'autre part, à mettre en avant la nécessité de s'interroger sur le statut didactique des récits autoréférentiels à l'école, qui lui semblent également dépendre des dispositifs pédagogiques.

4.3. Écriture de soi dans la liaison lecture-écriture

Dans la troisième et dernière partie du numéro, trois articles articulent la question de l'écriture de soi à celle de la lecture.

Claude Le Manchec se situe plus résolument dans une perspective de lecture et nous propose un parcours de lecture autour des œuvres de littérature de jeunesse qui s'apparentent à l'écriture de soi. Les critères utilisés pour ce classement reposent sur les problématiques génériques : journaux intimes, romans polyphoniques, etc. Cette entrée descriptive permet d'aborder les intérêts didactiques de ces lectures. Ceux-ci sont présentés selon trois grands axes : la compréhension des thématiques propres au genre, la question de la remémoration et de son écriture, et la mise en relation avec les pratiques d'écriture de soi.

Observant la liaison qui peut être établie entre la lecture et l'écriture, Danielle Dubois-Marcoïn et Christa Delahaye proposent, à partir d'un travail de recherche de grande envergure, de s'interroger sur la place que peut occuper l'écriture de soi dans l'appropriation des textes lus en classe. Les dispositifs présentés, à partir de la réception d'un conte et d'un poème consistent à utiliser l'écriture pour réfléchir sur sa propre lecture. Cette démarche qui embrasse un large public, de l'école à l'université, repose sur l'idée que la tenue d'une sorte de journal de lecteur qui accompagne les différentes étapes de l'approche du texte, en favorise la compréhension.

L'article de Jean-Louis Dumortier vient clore ce numéro en s'interrogeant sur une modalité d'écriture rarement abordée comme objet d'étude : l'expression du jugement esthétique. L'étude, qui a été menée sur plusieurs années dans le cadre d'une recherche-action, décrit avec précision la conduite d'un projet visant à enseigner aux élèves comment énoncer un jugement de goût qui soit motivé. L'auteur se livre à un véritable plaidoyer pour que cette forme d'écriture et d'expression trouve place dans les pratiques de classe, tant elle apparaît comme fondamentale à toute démarche littéraire et esthétique.

On le constatera, certains des articles de ce numéro déroulent des analyses de grande ampleur tant par les corpus envisagés que par l'approfondissement théorique effectué. Ce sont généralement des résultats de recherches dont les auteurs ont présenté avec précision les contextes et critères d'analyse, offrant aux lecteurs de la revue des éléments précieux. Il nous a paru nécessaire de laisser se déployer ces recherches malgré le déséquilibre quantitatif ainsi introduit entre les contributions.

Bibliographie

- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire, 1850-2004*, thèse pour le doctorat d'université, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BUCHETON, D. (1997) : « Le sujet et son langage écrit », in D. Bucheton & É. Bautier (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'académie de Versailles.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001) : « L'école et les discours autobiographiques », in *L'autobiographie en classe*, Marie-Hélène Roques (éd.), Paris, Delagrave.
- DELAMOTTE, R. (1999) : « La personne langagière », *Le Français dans le monde*, p. 44-78.
- LECARME, P. & LECARME-TABONE, E. (1997) : *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin.
- LEJEUNE, P. (1996) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir), (2004) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

« Cette nappe d'écriture souterraine... »

Entretien avec Philippe Lejeune, réalisé par Marie-Claude Penloup

Marie-Claude Penloup : *Philippe Lejeune, vos travaux sur l'autobiographie font autorité dans le monde de la recherche, mais ils sont aussi très largement utilisés dans l'enseignement, à différents niveaux. Quelle analyse faites-vous de cet impact de vos recherches sur l'enseignement du français ? Plus largement, quel est votre point de vue sur la place des descriptions fines de genres textuels dans les années de formation qui précèdent le baccalauréat ? Cette dernière question peut encore se formuler de la manière suivante : à qui, dans le domaine de l'enseignement, s'adressent vos recherches et dans quelle mesure ?*

Philippe Lejeune : L'étude sur « Le pacte autobiographique » répondait à un besoin très simple : je voulais comprendre à quoi l'on reconnaissait une autobiographie, en quoi elle différait de la fiction, pourquoi c'étaient deux choses si différentes dans notre expérience de lecture, alors qu'elles se servaient des mêmes moyens linguistiques, et pouvaient raconter exactement la même chose ! Je n'étais pas un théoricien qui fait de la théorie pour la théorie. J'étais un chercheur débutant, troublé, qui voulait mettre de l'ordre dans la confusion du réel, s'orienter, savoir où était le nord et le sud. Les questions que je me posais, ce sont celles que se posera n'importe quel élève au bout de trois minutes : d'où vient la différence ? Et les réponses que j'ai apportées sortent de l'observation et de l'analyse : vous pouvez faire parcourir le même chemin à une classe. J'ai d'abord compris que si la différence ne venait ni de la forme ni du contenu, elle devait venir d'ailleurs : de l'acte. J'avais été alerté par la manière dont les autobiographies mettent cet acte en scène dans leurs préambules. J'ai appelé ces cérémonies d'ouverture « pacte autobiographique », j'en ai rassemblé une petite anthologie (à la fin de *L'Autobiographie en France*), et j'ai essayé de comprendre les fonctions et les moyens de cet acte. On était vers 1970 : j'appartiens à une génération qui n'a pas étudié la linguistique à l'université. J'étais calé en thème grec et en vieux français, mais je n'avais jamais lu Saussure ni Benveniste. En linguistique, je suis un autodidacte. J'ai cherché quelles théories correspondaient au phénomène que j'étais en train d'isoler et d'observer. J'ai étudié chez Benveniste la linguistique de l'énonciation, mais ça ne suffisait pas. En particulier il n'accordait pas au nom de personne la place nécessaire. Je me suis bricolé une petite théorie dont j'ai découvert ensuite... qu'elle existait déjà : la théorie des actes de langage, autrement dit la pragmatique. J'ai lu Austin, Searle. J'étais comme Monsieur Jourdain s'initiant à la

phonétique ou comprenant que quand il parle, c'est de la prose ! Ah, la belle chose que de savoir quelque chose ! Je fais souvent des interventions dans des bibliothèques publiques ou des lycées, et j'ai l'impression qu'en un quart d'heure, tout le monde peut comprendre où est le nord et le sud, ce qui donne ensuite les moyens de situer le nord-nord-ouest de l'autofiction ou le sud-sud-est du roman autobiographique. Mon problème, c'est cette maudite définition, qui est mon point de départ, et que des lecteurs... hâtifs peuvent prendre pour un point d'arrivée. Je blêmis à l'idée qu'on la fait apprendre par cœur à des élèves. Elle doit simplement faire comprendre l'acte autobiographique, qui fonctionne comme un acte de la vie réelle, avec les mêmes conséquences... Pendant de nombreuses années, quand j'avais à Villetaneuse (Paris-Nord) un enseignement sur « L'autobiographie aujourd'hui », je faisais faire à mes étudiants un « dossier de presse », c'est-à-dire que je leur demandais de rassembler, trier, analyser ces phénomènes de réception, de prendre conscience du flou du vocabulaire, de voir que les jugements de valeur avaient au moins autant de place que les jugements de nature... Je les faisais aussi écrire, pour qu'ils voient concrètement qu'écrire une petite fiction, ou s'exprimer directement, ce n'était pas pareil, même s'il s'agissait, au fond, toujours d'eux. Observer, pratiquer, puis analyser : cela peut se faire à n'importe quel niveau...

M.-C. P. : *À n'importe quel niveau, sans doute, mais pour quel(s) objectif(s) ? Cette posture de chercheur qui est la vôtre et que vous semblez préconiser pour les élèves, est-ce pour les faire mieux écrire ? Et/ou mieux lire ?*

P. L. : Pour les faire mieux... vivre ! Je sais que tel n'est pas l'objectif spécifique de l'enseignement du français, et que ma réponse risque de paraître démagogique, ou naïve, et exagérément optimiste quant aux vertus de l'écriture autobiographique. Disons donc, d'abord, pour leur faire mieux vivre... l'enseignement. Une « posture de chercheur », ce n'est pas un lourd « bagage de savoir » qu'on cherche à imposer. C'est tout léger, sportif, souple. C'est espadrille. C'est maïeutique. Freinet. Partir de l'expérience pour comprendre. Mais il n'est pas possible de comprendre sans désir. Un chercheur doit être impliqué. Rigoureux mais passionné. Ce qui suppose qu'il ait *choisi* son objet de recherche. Evidemment, j'ai eu la chance, dans l'université des années soixante et soixante-dix, de pouvoir faire ce que je voulais. Je vois bien que ce n'est pas le cas des professeurs de lycée, encore moins des élèves. Il y a les programmes. Il y a les « objectifs ». Et derrière, il y a aussi des « subjectifs », si je puis dire ! Passions et répulsions, qu'il n'est pas bon de méconnaître. Les programmes n'ont pas à être encyclopédiques, mais variés, pour qu'une fois de temps en temps, chacun y trouve son compte. Dans cette loterie, l'autobiographie n'est pas forcément un cadeau. Beaucoup d'enseignants ont fait la moue devant le « biographique » en première. Il va passer à la trappe à la rentrée 2007. C'est vrai que c'était bizarre que le roman ait été mis sur la touche. Et on peut se demander si c'est une bonne chose que le « biographique » ait été obligatoire. Peut-être exige-t-il une forme d'engagement, ou d'adhésion personnelle, qui le supposerait facultatif ? On n'est pas toujours, dans sa vie, à un moment où l'on a besoin de regarder en soi. Il y a un temps pour le souvenir, un autre pour

la projection et l'élan. On peut aimer, dans la littérature, qu'elle vous offre, à distance, de grands modèles imaginaires. Mais on peut aimer, aussi, parfois, lire des textes qui parlent directement de vraies vies, et qui soient néanmoins des œuvres d'art. Il est doux de savoir que de la particularité de sa propre vie, si ordinaire, on peut faire émerger des formes où les autres trouveront du sens, et se reconnaîtront. Quand on est bien établi dans la vie, l'autobiographie peut déranger. Dans le cas contraire, arranger, en contribuant à la construction et à la reconnaissance d'une identité. « Les élèves » ne sont pas un tout homogène. L'Association pour l'autobiographie a développé avec le rectorat d'Aix-Marseille un programme qui rencontre beaucoup d'échos dans les « zones sensibles ». Et des professeurs de ces zones ont demandé à participer à des ateliers d'écriture autobiographique. Je m'aperçois que je n'ai pas répondu à la question. « Est-ce pour les faire « mieux écrire », et/ou (?) « mieux lire » ? » Les élèves lisent-ils ou écrivent-ils « mal » ? Peut-être, mais peut-être aussi, souvent... ne lisent-ils ou n'écrivent-ils pas du tout. L'autobiographie est alors une voie, parmi d'autres, et qui dans certains cas marche mieux, pour qu'ils s'approprient l'écriture, et entrent dans la lecture.

M.-C. P. : *Vous avez glissé, dans vos recherches, de l'autobiographie des écrivains à celle des non-écrivains ? Y a-t-il lieu de les rapprocher ou faut-il au contraire les envisager de manière tout à fait distincte ? Si oui, à quels titres ?*

P. L. : J'ai glissé... mais suis-je tombé ? Je dirais plutôt que j'ai élargi mes horizons. « Glissé », d'autre part, supposerait que je ne m'intéresse plus aux écrivains. Rien de tel. J'ai commencé à travailler sur des non-écrivains vers 1978 et, depuis, j'ai publié des études sur Jean-Paul Sartre, Nathalie Sarraute, Georges Perec, Claude Mauriac, entre autres. L'autobiographie d'écrivain est un cas particulier très intéressant, parce que l'écrivain réinvestit dans son autobiographie des techniques qu'il a expérimentées dans ses œuvres antérieures : c'est ce que j'ai appelé une « écriture seconde ». Quand Alain Robbe-Grillet écrit ses *Romanesques*, il cherche à injecter dans le champ de l'autobiographie le doute fantastique de ses romans. Que sa tentative soit réussie, c'est un autre problème. Mais il est dans une intéressante posture « expérimentale ». Pas plus que le roman, l'autobiographie n'a de forme vraiment canonique, même s'il existe des modèles historiques (les *Confessions* de Rousseau) et une sorte d'« art moyen », qu'enseigne une série de manuels pédagogiques. Longtemps considérée comme une pratique d'arrière-garde, elle est peu à peu, au xxe siècle, repassé à l'avant-garde. Le trait commun, la contrainte forte qui unit les autobiographies, c'est l'engagement de vérité, le pacte. Pour le reste, les formes les plus diverses peuvent être inventées, inspirées par la poésie (Leiris), la philosophie (Sartre), la littérature à contraintes (Perec, Roubaud), le roman (Robbe-Grillet, Sarraute, Mauriac), entre autres. Tout est ouvert – c'est notre « nouvelle frontière ». L'attitude expérimentale s'est étendue... jusqu'au pacte lui-même : des variations subtiles sur des infidélités garanties fidèles, des volutes autour de l'imaginaire qu'est notre vie, sont aujourd'hui regroupées dans une zone « franche » (?) ou hors-pacte nommée « autofiction ». Le problème est de savoir si, à une énonciation ambiguë, peut correspondre une réception

également ambiguë. En fait, on a l'impression que l'autobiographie est un art naissant. Cette atmosphère d'efflorescence et de jeunesse est confirmée par le fait qu'elle est en train d'envahir les arts de l'image, en particulier la bande dessinée et le cinéma « documentaire », et qu'elle se répand comme une traînée de poudre sur Internet... Mais qui dira où s'arrête l'art, et où il peut se nicher ? J'ai toujours aimé la déclaration de Dubuffet : « *L'art ne vient pas coucher dans les lits qu'on a faits pour lui ; il se sauve dès qu'on prononce son nom : ce qu'il aime, c'est l'incognito. Ses meilleurs moments sont quand il oublie comment il s'appelle...* ». Déclaration provocante, excessive, salubre, libératrice. Je m'en souviens toujours quand je lis ces « autobiographies ordinaires », parfois conventionnelles, parfois très inventives, où des inconnus trouvent des voies inédites pour donner la note spécifique de leur vie. J'ai lu d'abord des autobiographies ordinaires du XIX^e siècle (à commencer par celle de mon arrière-grand-père, Xavier-Édouard Lejeune, employé de commerce, écrivain du dimanche, que j'ai publié sous le titre *Calicot*), puis des autobiographies d'aujourd'hui publiées « à compte d'auteur », et, depuis 1992, beaucoup de celles qui sont déposées à l'Association pour l'autobiographie (APA). J'ai dû en lire des centaines, et elles forment dans ma mémoire une sorte d'immense texte unique, une fresque où viennent s'insérer, intertextuellement, les nouveaux récits de vie que je lis, qu'ils soient de non-écrivains ou d'écrivains. Le lecteur d'autobiographie ordinaire n'est pas un dégustateur d'art, mais un humain curieux de la vie des autres humains, qui devine, complète, interprète, collabore par son écoute à un récit dont il devient le co-auteur, en quelque sorte...

M.-C. P. : *La notion d'écriture (ou d'écritures) pour soi vous parle-t-elle ? Comment l'articulez-vous avec celle d'autobiographie ?*

P. L. : Ces scrupules de vocabulaire témoignent sans doute autant d'une gêne que d'un louable souci théorique. L'autobiographie n'est pas bien vue. Comme art, c'est un ersatz, une banlieue. Comme acte, c'est une agression (« Raconte pas ta vie ») ou un vice en « -isme » (narcissisme, exhibitionnisme, etc.). Le mot lui-même n'est pas bien joli. En plus, il a une extension variable : le pacte autobiographique (l'engagement de dire la vérité sur soi) peut régir des types de textes assez différents : autobiographie proprement dite (récit d'une vie entière, ou de fragments significatifs), mais aussi autoportrait, journal... On s'embrouille un peu. Et puis « graphie » convient-il à des performances orales (entretiens) ou visuelles (photo, peinture, BD, cinéma), et « auto » à des coproductions ?... Alors on chipote, on raffine, on rebaptise à tire-larigot. En éducation permanente et en sociologie, on parlera d'histoires de vie ou de récits de vie. En littérature, où l'on tient à l'écrit, on a d'abord essayé les « Écritures du moi », vite remballées (le moi est haïssable), pour céder place aux « Écritures de soi », plus bouddhiques, soyeuses et consensuelles... Le pluriel est de rigueur, il ouvre à toutes les formes. Et voilà, dernière innovation, que vous me proposez « les écritures pour soi », substituant la destination au contenu... Est-ce parce qu'on aurait honte, aussi, d'un bon vieux mot, tout simple et doux, pur coton, le mot « intime », qui avait l'avantage (car c'est un avantage, pour les mots, d'être ambigus, la pensée circule mieux) de fondre « de soi » et « pour soi » ?

« Écritures pour soi » est très restrictif : presque toutes les écritures autobiographiques sont pour autrui, y compris une grande partie des pratiques actuelles du journal, je pense à Internet. L'expression que vous proposez ne conviendrait guère qu'à la zone privée ou secrète du journal... Il est vrai qu'elle est immense, mais silencieuse... Justement, vous ne m'avez pas posé de question sur le journal, et pourtant...

M.-C. P. : *Pour dire vrai, ma souris a fourché, et c'est sur l'expression écriture(s) de soi que je voulais vous solliciter. Tant mieux pour ce lapsus puisqu'il nous vaut ce discours à découvert sur l'intime ! Mais revenons à notre entretien... quelle question voulez-vous donc qu'on vous pose, à la fin ?*

P. L. : Peut-être comment j'ai glissé de l'autobiographie au journal ! C'était un retour à la case départ. Je suis diariste depuis 1953, cela fait donc 53 ans. Pas de manière continue, Dieu merci. Mon journal d'adolescent était un choix par défaut : je n'étais capable de rien d'autre. Arrivé à la trentaine, je me suis jeté dans l'autobiographie pour donner une forme à ma vie et essayer de lui trouver un sens. Je pensais, je pense toujours, que dans ce domaine presque tout reste à inventer. D'où le choix d'étudier des pionniers, comme Leiris ou Perce. Arrivé à la cinquantaine, je suis revenu au journal avec de nouvelles idées. En particulier que les faiblesses du journal étaient vraies. Et qu'une autobiographie qui ne faisait pas large place à ces défaillances, si belle fût-elle, était du *toc*. Que la seule expression exacte du mouvement de notre vie devait résulter d'un équilibre entre les deux. Le journal est comme nous : il ne connaît pas sa fin. L'autobiographie classique, qui reconstruit le passé pour l'adapter au présent, fonctionne au contraire, comme presque toutes les créations artistiques, à partir de la fin. Elle est aristotélicienne. La plupart des expérimentations autobiographiques actuelles mettent en cause le modèle narratif de la biographie et l'idée d'œuvre fermée. Un texte qui « représente » notre vie ne peut être qu'une sorte d'installation ouverte. Une sorte de journal de nos autobiographies, où le journal a le dernier mot, comme la mort dans notre vie. Je viens de vous résumer ma philosophie actuelle. Vous ne m'avez pas posé de question sur le journal, parce que, malgré sa présence dans le fameux « biographique » de Première, en classe, on ne sait pas trop quoi en faire. C'est une pratique (sauvage) de certains élèves (surtout filles), qui pousse comme de la mauvaise herbe, au mépris de l'orthographe et de la composition, et parfois de la morale. Mais c'est aussi un atelier d'écriture et une sorte de... vivier.

M.-C. P. : *Établissez-vous des liens entre l'écriture de soi hors école et l'écriture de soi à l'école ?*

P. L. : Ce vivier, peut-être faut-il le laisser tranquille, l'alimenter ou l'exploiter indirectement...

M.-C. P. : *Vous aimez bien l'indirect, n'est-ce pas, dès qu'il s'agit de recourir à l'écriture autobiographique en classe ? Mais faut-il aller jusqu'à proscrire toute sollicitation directe ? Pour tout vous dire, j'ai l'impression que vous glissez toujours un peu vite à chaque fois qu'il s'agit de donner votre point de vue sur cette question. Comme si vous étiez à la fois séduit (vous dites plus haut : « L'autobiographie est alors une*

voie, parmi d'autres, et qui dans certains cas marche mieux, pour qu'ils s'approprient l'écriture, et entrent dans la lecture ») *et méfiant, voire agacé* : « On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre¹ » *ou encore* : « Les activités d'écriture autobiographique risquent d'être des catastrophes si elles sont pratiquées sans discernement ou sans délicatesse² ». *Êtes-vous d'accord avec mon analyse ? Au fond, l'écriture autobiographique vous paraît-elle chose trop sérieuse pour être laissée à d'autres mains qu'à celles de rares enseignants charismatiques ?*

P. L. : Je n'esquive pas : au contraire, j'insiste sur la prudence ; et d'abord par souvenir des imprudences que j'ai commises. J'avais présenté, dans *Moi aussi*, en 1986, un exercice auquel j'ai fini par renoncer, parce qu'il était trop direct, trop impliquant : « Racontez votre vie sur une feuille de papier recto-verso ». Plus tard, il m'est arrivé, après d'autres exercices, de proposer à mes étudiants : « Racontez un tournant de votre vie », et ce fut un moment si émouvant que je n'ai plus jamais recommencé. Quand on déclenche des confidences, il faut être en mesure d'en assurer le « suivi ». Encore avais-je à faire à de jeunes adultes, qui avaient choisi un enseignement d'autobiographie. Au lycée, au collège, c'est différent. Je suis d'autant plus prudent que moi-même je n'ai jamais enseigné dans le secondaire. Et je vous avouerai que j'ai été un peu éberlué par le sujet d'« écriture d'invention » (drôle d'expression, s'agissant d'autobiographie !) donné au bac technologique en 2004 : on provoquait des adolescents, un jour d'examen, à se mettre en posture autobiographique, il fallait raconter dans son journal son projet autobiographique, et en réaliser une séquence. Si vous preniez les choses au second degré, vous pouviez faire semblant, et inventer n'importe quoi. Mais je suppose que bon nombre d'élèves ont répondu au premier degré, et que les correcteurs ont dû en être perturbés ou embarrassés. J'espère que ça les a rendus indulgents ! Donc c'est vrai que je suis prudent. Les enseignants qui envisagent de transformer leur classe en atelier d'écriture autobiographique devraient d'abord suivre eux-mêmes un atelier de ce genre. Mais prudence ne signifie par abstention ! Jusqu'au bout (je viens de prendre ma retraite), j'ai fait écrire des textes autobiographiques à mes étudiants. Effectivement, c'est par le jeu et l'indirect qu'on arrive souvent à approcher et exprimer, et à partager, ce qui fait problème. Et en même temps, il y a quelque chose de salubre dans la légitimation directe par l'enseignant ou l'institution de la valeur de l'existence de chacun. Brusquement, l'injonction décourageante : « Raconte ta vie » se trouve désamorcée.

M.-C. P. : *Pour rester sur la question de la place de l'autobiographie à l'école, que pensez-vous de cette prise de position de l'écrivain Brigitte Smadja : « Si les missions de l'école éclatent dans tous les sens, elle va perdre sa mission fondamentale qui est la transmission des savoirs. [...] On n'a pas besoin de lui [à l'école] demander de réparer des identités vacillantes, de colmater les brèches, de faire écrire les gens sur leur vie, non ! » ?*

1 Philippe Lejeune, *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Le Seuil, p. 139.

2 P. Lejeune, *ibid.*, p. 150.

P. L. : Vous devinez ma réponse... Les savoirs ne sont pas des paquets qui se transmettent selon des recettes éprouvées : il faut que les envoyeurs s'assurent que les destinataires sont désireux et capables de les accueillir. D'autre part, les missions de l'école « n'éclatent pas dans tous les sens » : l'instruction y a toujours été associée à l'éducation et à la socialisation. Simplement, l'école d'aujourd'hui s'adresse à presque toute la société, ce qui n'était pas le cas autrefois. C'est cela qui, d'une certaine manière, « éclate », et face à cet éclatement, il est hors de doute que « faire écrire les gens sur leur vie » est l'un des chemins possibles d'une éducation et d'une socialisation qui, à leur tour, peuvent rendre possible l'instruction. Vous trouvez ce même mouvement en sciences de l'éducation et en formation permanente, avec le développement actuel des « histoires de vie ». Cette écoute, cet encouragement à reconstruire des identités « vacillantes », sont utiles à la « transmission des savoirs ». En tout cas, les programmes autobiographiques de troisième et de première rencontrent un bon accueil de la part des élèves, semble-t-il. Ce n'est ni démagogie ni facilité, de la part de l'école, que de prendre en compte l'expérience vécue des élèves et leur histoire. C'est simplement respectueux, réaliste, et pas facile du tout.

M.-C. P. : *Mais ne risque-t-on pas, ce faisant, de faire passer les élèves à côté de l'expérience de l'altérité que suppose l'écriture, de ce décentrement qu'elle impose et qui amène Virginia Woolf (dans Journal d'un écrivain) à affirmer : « C'est une erreur de croire que la littérature peut être prélevée sur le vif. Il faut sortir de la vie. Il faut sortir de soi [...] » ?*

P. L. : Virginia Woolf elle-même n'a-t-elle pas tenu un journal ? Nous le lisons avec délices, alors qu'il est « prélevé sur le vif ». D'autre part, pourquoi l'altérité ou le décentrement que supposerait « l'écriture » passeraient-ils forcément par « sortir de la vie » et « sortir de soi » ? Créer une forme, apprendre à produire un effet, c'est un travail qui peut se faire en restant dans le champ de l'expérience vécue. Sans doute l'apprend-on plus facilement en sortant de ce champ, mais rien n'empêche d'y revenir pour y appliquer ce qu'on a appris. Il faut éviter de confondre écriture et fiction.

M.-C. P. : *Écriture autobiographique et atelier d'écriture font-ils ou feraient-ils bon ménage en classe, d'après vous ?*

P. L. : La participation à un atelier doit être volontaire ; et, en atelier, les consignes autobiographiques ne sont pas forcément les meilleurs chemins, ni les seuls, vers l'expression autobiographique ; mais, une fois rappelés ces principes, je me sens mal placé pour dire ce qui fait bon ménage en classe, vu mon peu d'expérience du terrain. La seule chose que je me permets d'ajouter, c'est qu'il vaut sans doute mieux être deux que seul dans une aventure de ce genre : dialogue, contrôle réciproque, double identité face aux élèves, recours extérieur, tout devient plus souple, plus simple...

M.-C. P. : *Philippe Lejeune, votre étude sur les journaux intimes des jeunes filles du XIX^e siècle³ a fait date. Votre fréquentation des journaux intimes des jeunes gens*

3 Philippe Lejeune, *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*, Paris, Le Seuil, 1993.

d'aujourd'hui vous a-t-elle conduit à certains constats, ne serait-ce qu'en termes de grandes tendances, sur le « moi » des adolescents de ce début de siècle ?

P. L. : Il y a une différence de nombre. Au XIX^e siècle, seules les jeunes filles des classes dirigeantes tenaient des journaux ; aujourd'hui pratiquement toutes les adolescentes sont scolarisées jusqu'à 16 ans, et beaucoup en tiennent. Et puis une différence d'injonction. Autrefois, il s'agissait plutôt d'une éducation morale (initiée et parfois contrôlée par les éducatrices) : on se formait. Aujourd'hui, plutôt d'un terrain de « jeu » psychologique (une zone privée, hors contrôle) : on se cherche, on s'exprime. À la jonction entre ces deux univers, dans les années cinquante-soixante, les livres de l'abbé Quoist (*Le Journal de Dany, Le Journal d'Anne-Marie*), à la fois moralisateurs et libérateurs. En fait, derrière ces pratiques d'aujourd'hui, « spontanées », apparemment « libres », il y a aussi une idéologie formatrice, celle de la « résilience ». L'écriture permet de rebondir (idéologie que vous avez dû voir à l'œuvre dans la plupart de mes réponses !). Les très rares journaux d'adolescentes publiés et vendus avec succès (le *Journal d'Anne Frank*, à partir des années cinquante, et *Des cornichons au chocolat* de Stéphanie dans les années quatre-vingt) sont des modèles de résilience. Deux autres traits contemporains : l'atmosphère « collective », la présence du groupe des « pairs » (trait qu'on retrouve aujourd'hui sur Internet avec les *blogs* et ce que j'ai appelé les « intimités de réseau ») et la porosité des genres d'écriture : notes de lecture, listes, poèmes, essais graphiques font souvent partie du journal. Je n'ai parlé que des adolescentes, parce qu'elles forment à cet âge l'immense majorité des diaristes. Vous m'interrogez sur les pratiques des adolescents d'aujourd'hui, mais qu'en sais-je ? Je les connais « statistiquement » par les enquêtes que j'ai faites au lycée d'Ambérieu-en-Bugey en 1993 et en 2005⁴, par celle que vous avez menée dans l'académie de Rouen⁵ ; et « directement » par la lecture de certains des journaux recueillis par l'association « Vivre et l'écrire »⁶, ou déposés à l'Association pour l'autobiographie⁷. Ces journaux-là sont souvent des journaux de crise, plus ou moins surmontée, leur dépôt étant, en même temps qu'un acte de témoignage, une sorte d'appel. Les journaux, bien plus nombreux, d'existences moins secouées, restent cachés dans les tiroirs de leurs auteurs. Mon enquête sur le XIX^e siècle a fait sortir de l'ombre une centaine de journaux de jeunes filles, la plupart inconnus. Aucune enquête du même genre n'a été faite pour le XX^e siècle, et il est hasardeux de raisonner sur de rarissimes journaux publiés. Et nous voilà à l'aube du XXI^e siècle. On peut raisonner sur ce qui est visible (en ce moment, on parle beaucoup des *blogs*), mais cela ne doit pas faire oublier cette nappe d'écriture souterraine qui contient le secret de la jeunesse d'aujourd'hui – et du monde de demain ?...

4 Cf. *La Faute à Rousseau*, n° 3, juin 1993, et n° 40, octobre 2005.

5 Marie-Claude Penloup, *L'Écriture extrascolaire des collégiens*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1999.

6 « Vivre et l'écrire », 12, rue de Recouvrance, 45000 Orléans. Cf. *La Faute à Rousseau*, n° 39, juin 2005.

7 APA, La Grenette, 01500 Ambérieu-en-Bugey. Cf. dans *La Faute à Rousseau*, n° 35, février 2004, une présentation par Catherine Bogaert des journaux de l'APA.

Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764

Les écritures de soi à l'école primaire sont assez rarement envisagées comme un genre scolaire particulier. Cependant elles possèdent des traits récurrents et s'inscrivent dans une histoire liée aux transformations des conceptions de l'écriture scolaire. Cet article propose de brosser les grands traits d'un parcours historique au cours duquel le vécu des élèves va être plus ou moins sollicité en fonction des enjeux de l'enseignement. Deux grands objectifs alternent : écrire pour apprendre à écrire ou écrire pour s'exprimer. En fonction des choix effectués et des priorités données à la rédaction, les écritures de soi vont occuper une place plus ou moins reconnue.

Introduction

Peut-on tenter une histoire des écritures de soi à l'école primaire ? La question elle-même ne va pas de soi et l'idée fait débat. D'abord, qu'en est-il de l'existence de ces écritures dans le primaire et de leur désignation : au fond, qu'entend-on par écritures de soi à l'école ? En feuilletant quelques manuels et cahiers d'élèves depuis le début du xx^e siècle, on remarque que l'école a eu fréquemment recours aux histoires vécues des écoliers. Certes, les contextes se sont transformés, mais on retrouve une constante injonction à raconter des souvenirs ou des événements de sa vie. Cependant, cette présence des écritures de soi à l'école a rarement été envisagée comme un ensemble présentant des aspects récurrents et stables, et ce en raison de l'apparente diversité que souligne l'emploi du pluriel. Ce qui suppose, ensuite, de s'arrêter sur les contours de ces écritures : doit-on considérer toute marque de subjectivité comme écriture de soi ou peut-on prendre en considération des éléments stables ? Se pose ainsi la question de leur définition : existe-t-il un dénominateur commun aux différentes situations au cours desquelles il a été demandé aux élèves de produire un écrit de type autobiographique, qu'il s'agisse de rédactions classiques, d'écrits réflexifs ou de textes libres ? Une autre série d'interrogations concerne l'historicité de ces écritures : depuis quand les pratique-t-on, selon quels objectifs et pour quels apprentissages ? Quelles transformations ont-elles connues ? Enfin, une dernière objection à une histoire des écritures de soi pourrait porter sur leur profonde ambiguïté : s'agit-il véritablement d'écritures de soi ? C'est

à partir de ces questions que les contours d'un genre scolaire peuvent être esquissés à travers un parcours historique et chronologique brossé à grands traits au risque de nombreuses ellipses.

La périodisation retenue s'appuie sur les textes et instructions officielles de 1882 à 2002¹. Reprenant le découpage de Marie-Hélène Vourzay², on peut considérer que les pratiques d'écriture dans le primaire connaissent trois grands modèles. Le premier est celui de la tradition, instauré par les textes de 1882, il est définitivement abandonné en 1972. Le second est celui qui suit la rénovation, il est officiellement mis en place par les instructions de 1972. Le troisième est celui de la didactisation de l'écriture scolaire, amorcé par les textes de 1985. Les textes de 2002 paraissent en instaurer un quatrième, en instituant la littérature dans le primaire et en accordant une place importante aux écrits réflexifs. Les écritures de soi vont s'inscrire dans ces différents modèles, chacun mettant en œuvre des conceptions de l'élève et des pratiques de l'écriture en classe. Ces quatre périodes seront analysées à partir des textes officiels qui en déterminent les grandes orientations et deux types de documents seront évoqués, il s'agit d'intitulés de sujets et de travaux d'élèves. Mais avant d'entreprendre ce parcours chronologique, il semble nécessaire de s'interroger sur ce qu'on peut désigner par écritures de soi dans le cadre de l'école.

1. Écritures de soi et pacte scolaire

Pour désigner les écrits dans lesquels les élèves parlent d'eux-mêmes (quel que soit le contexte), on se trouve confronté à un problème de terminologie. Peut-on parler d'autobiographie ? Ce terme, qui renvoie à la célèbre définition de Philippe Lejeune : « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* »³, convient mal aux écoliers qui ne se soucient guère de dresser l'histoire de leur personnalité à travers celle de leur vie. Comme le reconnaît Philippe Lejeune à propos des productions des collégiens : « *Le mot [autobiographie] doit être pris dans un sens général (discours de vérité sur soi), car dans un sens plus restreint (récit rétrospectif, etc.), l'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie* »⁴, et l'enfance encore moins !

La notion d'autobiographie repose sur l'affirmation d'une identité partagée par les trois instances littéraires : l'auteur, le narrateur et le personnage. C'est en cela qu'elle est indissociable du *pacte autobiographique*, concept littéraire créé par Philippe Lejeune et désignant toute déclaration d'intention de l'écri-

1 Les textes de 1882 à 1995 sont regroupés dans les tomes ii et iii de l'ouvrage d'André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP, 1995.

2 Marie-Hélène Vourzay, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat d'état, université Lumière-Lyon 2, 1996.

3 Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 15.

4 Philippe Lejeune, « Enseigner l'autobiographie », in *L'autobiographie en classe*, Paris, Delagrave, 2001, p. 16.

vain qui s'engage de manière plus ou moins à explicite à produire un récit véridique de sa vie. Pacte réel ou illusoire, il repose dans tous les cas sur la libre détermination de son auteur et sur l'acceptation du contrat par le lecteur : « Une autobiographie ce n'est pas quelqu'un qui dit la vérité sur lui-même, mais quelqu'un qui dit qu'il la dit »⁵. Toutefois, dans le cadre de l'école, ce pacte ne peut exister. L'élève ne s'engage pas à tenir un discours de vérité, il cherche seulement à répondre à une consigne donnée, en espérant s'approcher le plus possible du modèle qui servira de référence lors de l'évaluation. Certes, il y a concordance entre le personnage, le narrateur et l'auteur, la signature représentée par le nom de l'élève en haut de la feuille étant scolairement incontournable, mais ce point est le seul qui soit identique entre le contrat scolaire et le contrat autobiographique littéraire. Car, à l'école, l'écriture est d'abord scolaire avant d'être autobiographique, c'est-à-dire qu'elle vise autre chose que le récit véridique sur soi et l'affirmation de son identité. Ce qui est cause d'un malentendu : on adresse à l'enfant une demande explicite qui s'appuie sur son vécu propre, mais les attendus implicites concernent essentiellement l'élève dans ses apprentissages linguistiques. La demande autobiographique scolaire en cache une autre, on ne peut la « prendre au mot ». Elle se produit dans une situation de production particulière qui a des répercussions profondes sur le positionnement du sujet dans son écrit et sur le texte obtenu.

Il est possible de reprendre l'analyse menée par Jean-François Halté⁶ sur les paradoxes de la communication scolaire en l'adaptant aux écrits autobiographiques scolaires. Montrant que l'école, en utilisant des modèles littéraires extérieurs, les modifie profondément, il souligne les contradictions qui naissent de cette transposition du littéraire au scolaire. L'élève ne peut s'inscrire dans un genre littéraire, dont il respecterait les contraintes, car il lui faut répondre à l'attendu institutionnel qui est d'ordre langagier, c'est-à-dire prouver sa capacité à utiliser l'écrit. L'interaction entre le scripteur et le lecteur est, de ce fait, très différente de celle de l'échange littéraire puisque le but n'est pas de distraire, informer ou créer. Il n'existe pas de pacte volontaire, car les rôles sont déterminés par l'institution : le lecteur est à l'école un évaluateur dont l'avis prime sur tous les autres paramètres. Ce qui conduit à un paradoxe second, qui se manifeste sous la forme d'un calcul de ce que sera le résultat de l'évaluation, de manière à l'anticiper et à s'y conformer. L'écrit scolaire est ainsi produit dans un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur. Comme toutes les écritures scolaires, les écritures de soi sont soumises à ce double paradoxe, mais la demande d'utilisation du matériau autobiographique le renforce : en écrivant un élément de son vécu, l'élève doit d'abord prouver ses compétences linguistiques, il cherche ensuite à s'approcher le plus possible de ce qu'il croit attendu du correcteur. Pour cette raison, le contrat scolaire ne peut pas être considéré comme un pacte autobiographique, sauf dans d'éventuelles situations hors évaluation telles que les ateliers d'écriture.

5 Philippe Lejeune, *Les brouillons de soi*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 125.

6 Jean-François Halté, « Travailler en projet », *Pratiques* n° 36, 1996.

C'est pour prendre en compte les particularités liées à l'âge et à la position des scripteurs scolaires que nous avons retenu une définition plus large de l'autobiographie. Il s'agit de celle proposée par Georges Gusdorf qui considère que l'autobiographie ne peut constituer un genre littéraire, défini selon des catégories rhétoriques. Elle ne peut être séparée des autres « écritures du moi » auxquelles elle appartient et qui constituent un vaste domaine, caractérisé d'une manière volontairement ouverte comme : « *regroupant tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet du texte qu'il écrit. La littérature du moi, en sa plus vaste ampleur, est l'écriture du "je", destinée à autrui ou réservée à la consommation personnelle. Encore faut-il que la première personne ainsi utilisée ne soit pas seulement une fiction grammaticale ou un procédé rhétorique* »⁷. Dans cette définition, le point de vue adopté est celui de l'écrivain plutôt que du lecteur : c'est l'intention d'écriture qui est prise en compte, c'est-à-dire la posture particulière de celui qui prend la parole en son nom. Cette approche plus philosophique des écritures de soi, leur confère un cadre élargi. On peut y intégrer toutes les productions des élèves dans lesquelles ils ont utilisé un « Je » coïncidant avec leur nom propre, en-dehors des fictions grammaticales ou des effets rhétoriques. L'emploi de la première personne étant la marque grammaticale explicite de l'intention du narrateur qui s'affiche comme tel. Il est possible de faire l'hypothèse que ces écritures constituent un genre scolaire qui s'inscrit dans l'histoire de la rédaction scolaire dont elles empruntent, pour chaque période, les principaux aspects. Chacune de ces époques redéfinissant le contrat scolaire qui s'établit autour des écritures de soi.

2. Les écritures de soi à l'école de la III^e République : naissance d'un exercice ambigu

La sollicitation du vécu des élèves dans les rédactions scolaires est presque aussi ancienne que la rédaction. Cette dernière qui apparaît dans le primaire, à la fin des années dix-huit-cent-soixante-dix, constitue une alternative à un enseignement traditionnel de la langue procédant par la mémorisation des règles de grammaire et d'orthographe (Boutan, 1996 ; Chervel, 1995). Ce sont principalement les propositions d'Octave Gréard, directeur de l'Instruction primaire de la Seine, sous le ministère de Victor Duruy, à la fin du Second Empire, qui vont être à l'origine de l'introduction du nouvel exercice dans les écoles. Mais il faut attendre la III^e République pour que la rédaction apparaisse officiellement dans les instructions du primaire.

Cependant, cet enseignement est soumis à une tension entre deux tendances qui se retrouvent dans l'œuvre des pédagogues de la III^e République et qui peuvent être considérées comme l'origine de l'utilisation des écritures de soi à l'école. La première, d'ordre pédagogique, est une aspiration à la mise en place d'un enseignement spécifique au primaire, fondé sur la méthode intuitive et l'observation : la leçon de choses en est une belle illustration (Kahn, 2002).

⁷ Georges Gusdorf, *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1991, p. 122.

Cette pédagogie qui prône l'activité de l'élève est inspirée par les pédagogues suisses des XVIII^e et XIX^e siècle : Pestalozzi et le Père Girard. Dans ce courant, nous voyons se dessiner une réelle continuité entre Victor Duruy et Jules Ferry, leur but étant de donner aux enfants du peuple un solide bagage intellectuel et de leur transmettre les savoirs nécessaires à l'éducation de l'homme et du citoyen. La rédaction répond au désir de proposer un apprentissage linguistique mettant en jeu l'activité des élèves, tout en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà de la langue. Son introduction dans les classes primaires représente, en ce sens, un véritable progrès pédagogique.

Mais une seconde tendance, relevant de l'idéologie politique, est celle d'un conservatisme social, qui a triomphé au moment de la loi Falloux en mars 1850, en réaction à la révolution de 1848, et qui sera encore bien présent dans l'action des Républicains, soucieux du maintien de l'ordre social après la Commune de Paris en 1871⁸. Ce conservatisme repose sur le principe d'un enseignement primaire disjoint du secondaire et sur des programmes et des finalités séparant totalement « l'école des notables de l'école du peuple », selon la formule d'Antoine Prost (1968). Le but est de maintenir une organisation sociale stable fondée sur une répartition des rôles sociaux. Cette tendance se traduit par l'idée qu'il n'est pas nécessaire de charger l'esprit des enfants du peuple de choses inutiles, ce qu'on leur enseigne devant être simple et pratique. Ces principes figurent dans les programmes de juillet 1882 qui insistent sur le caractère limité mais réellement éducatif des connaissances acquises à l'école primaire.

La rédaction porte les marques de cette double aspiration : d'une part échapper à un apprentissage mécanique de la langue, d'autre part, favoriser l'aspect pratique de l'enseignement primaire. Il est recommandé de faire écrire, mais sans s'inspirer des démarches du secondaire et sans utiliser la littérature classique que les écoliers ne connaissent pas. Pour cela, les devoirs proposés vont porter sur « *les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants* », comme le précisent les programmes de 1882. Or, ce qu'ils connaissent le mieux et ce qui demande le moins de références littéraires est incontestablement ce qu'ils ont vu ou vécu. C'est ainsi que les textes officiels, durant toute la première moitié du siècle, vont préconiser des rédactions sur « *un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)* »⁹. Cette constante incitation à utiliser les souvenirs et le vécu se répétant jusqu'à la fin des années soixante.

Quels sont les sujets proposés ? En publiant les textes officiels de 1923¹⁰, la librairie Hachette y a joint des listes de récitations et des rédactions. Leurs propositions respectent les instructions de 1923 qui déplorent les faibles résultats de l'enseignement de la composition française, matière dans laquelle les

8 L'ouvrage de Christian Nique et Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, développe l'hypothèse d'une visée plus conservatrice qu'éducative dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry et de la III^e République.

9 « 23 mars 1938 – Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », in André Chervel, *op. cit.*, t. ii, p. 362.

10 P. Gay et O. Mortreux, *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires*, Paris, Hachette, 1923.

élèves semblent toujours en difficulté. Ces instructions, tout en conservant le modèle traditionnel de 1882, recommandent aux maîtres de modifier leurs approches et de procéder de manière progressive : au cours élémentaire l'écriture de petites phrases, au cours moyen un paragraphe, la véritable rédaction ne commençant qu'au cours supérieur. Dans cette nouvelle répartition des pratiques rédactionnelles, les sujets proposés pour le cours moyen ont alors pour fonction de faire écrire des paragraphes.

Voici le premier des quarante sujets donnés pour la deuxième année du cours moyen : « *La clef perdue – Votre mère ayant perdu sa clef en faisant son marché se heurte à son retour à la porte close. Racontez l'incident et dites comment il s'est terminé* ». En voici le second : « *Décrivez votre jardin en été, au moment où vous vous levez : le soleil encore bas à l'horizon ; les feuilles des légumes plus brillantes que la veille ; des gouttes de rosée dans le creux des feuilles ; les fleurs plus odorantes*. » Ces deux exemples peuvent être définis comme des « sujets autoréférentiels » (Bishop, 2004). Ils sont référentiels puisqu'ils font appel au quotidien de l'élève, et « auto » puisqu'ils impliquent l'emploi de la première personne en s'adressant à l'élève par un « vous » injonctif. Cependant l'injonction autobiographique ne nécessite pas la même réponse dans ces deux exemples. Dans le premier, l'élève est sollicité en tant qu'acteur et narrateur : il sera nécessairement un personnage de son récit. Alors que dans le second exemple, c'est en tant qu'observateur qu'il se trouve impliqué et, si le sujet invite à l'utilisation de la première personne, il n'est pas attendu un écrit mettant en scène le narrateur comme personnage. Le pronom « Je » utilisé par l'élève dans le premier cas sera de type autobiographique, puisque narrateur, personnage et auteur coïncident. Dans le second cas, le « Je » est celui de l'observateur qui reste extérieur au propos, et n'est pas l'objet de l'écriture.

Cependant, sommes-nous réellement en présence d'écritures autobiographiques ? Certains de ces sujets font appel à la remémoration. Ce sont, par exemple les récits courants de souvenirs d'enfants : récit de la rentrée ou d'une journée de congé, comme dans cet exemple, extrait du même ouvrage de 1923 : « *Racontez le jour de la rentrée, en analysant vos impressions et vos sentiments : l'école repeinte ; les tableaux plus noirs ; des camarades partis ; plaisir de se retrouver ; la classe paraît agréable*. ». Et dans la plupart des cas, ces intitulés installent une situation si précise que l'élève est contraint d'inventer une histoire conforme aux attentes du sujet, il glisse son expérience du monde dans le canevas proposé, en utilisant la première personne. C'est le cas des narrations de veillée. Il s'agit de récits stéréotypés qui se retrouvent tout au long de cette période. En voici un exemple daté de 1924 et rédigé par un élève de cours moyen¹¹ :

« *Une de vos veillées en famille. Plan : le moment – les occupations – Ce que j'entends – À qui je songe – ce que j'éprouve.*
Après le repas du soir, on va se réunir papa, maman, ma sœur et moi au coin du feu.

11 Ce cahier est conservé au musée de Saint-Ouen-l'Aumône dans le Val-d'Oise.

Je mets toujours dans un coin à côté de minet qui ronronne. Notre chien vient se placer entre mes jambes. Papa lit le journal, maman raccommode des bas, ma sœur tricote et moi j'apprends mes leçons. Quelquefois pour se distraire on joue aux cartes ou à d'autres jeux.

Au-dehors le vent pleure, la pluie bat avec violence les petites vitres ; au-dans le feu pétille, le tic-tac de la pendule se balance.

Je vois les bûches amoncelées sur les chenets, les hautes flammes qui lèchent la vieille ferraille aux dents pointues. Les étincelles jaillissent.

J'éprouve un sentiment de bien-être. Quand neuf heures sonnent à la pendule on voit quelques membres qui ferment les yeux. Alors on éteint le feu et on va se coucher. »

Les différents éléments de la situation sont l'objet d'un apprentissage soutenu par des lectures, des dictées et des rédactions. Ces sujets autoréférentiels font appel à une expérience prescrite qui ne correspond pas toujours à l'expérience vécue. D'autobiographique, le « Je » devient fictif. Le pacte énonciatif qu'instaurent ces intitulés est paradoxal puisqu'il se présente comme un pacte autobiographique, avec une invitation à utiliser un « Je » réel, mais il est doublé d'un pacte fictionnel qui demeure implicite.

Cette ambiguïté des demandes correspond au projet scolaire de la période. Le but n'est nullement de permettre une expression personnelle et authentique des élèves, mais de favoriser l'acquisition des connaissances et des valeurs morales nécessaires à l'éducation des citoyens. La rédaction doit contribuer à l'acquisition de la langue française et également développer, comme le rappellent les programmes de 1882, « des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage »¹². Les écritures à la première personne offrent plusieurs avantages. Elles facilitent l'apprentissage linguistique en offrant une matière toujours disponible : le vécu. De plus, elles permettent l'acquisition de valeurs morales par la réécriture du vécu. En effet, les intitulés conduisent les écoliers à réorganiser leur propre histoire selon des scénarios attendus et construits par la littérature, (Bishop, 2004), dans lesquels ils ressentent et expriment des sentiments convenus, déjà inscrits dans les libellés¹³.

Le modèle de la rédaction traditionnelle connaît une indéniable longévité, puisqu'il reste en vigueur de 1882 jusqu'aux instructions de 1972. Il est cependant remis en question dès le début du xx^e siècle par les mouvements de l'Éducation nouvelle et plus particulièrement par Freinet.

12 « 27 juillet 1882 – Arrêté sur l'organisation et le plan d'études des écoles primaires publiques », in A. Chervel, *op. cit.*, t. ii, p. 100.

13 Cette découverte du sentiment convenu est racontée par différents auteurs. Nathalie Sarraute, par exemple, dans *Enfance*, raconte la manière dont elle s'invente un triste souvenir, celui de la mort du petit chien, souvenir qui sera conforme à l'idée que les adultes se font des chagrins d'une petite fille.

3. Les textes libres au service d'un projet éducatif et politique dans la pédagogie Freinet

S'inscrivant résolument contre ces méthodes scolaires, Freinet va développer l'usage du texte libre qui devient l'emblème de sa pédagogie. C'est entre 1920 et 1925, à l'école primaire de Bar-sur-Loup, premier poste de Célestin Freinet, qu'il en constate l'intérêt. Selon le récit d'Élise Freinet¹⁴, le jeune maître ne sachant comment motiver le désir d'apprendre chez ses élèves, petits paysans peu intéressés par l'école, retranscrit un événement vécu par la classe : une course d'escargots. De cet événement initial (et mythique) surgiront deux éléments fondamentaux de cette pédagogie : l'imprimerie et le texte libre. Le lien entre ces deux techniques est la question de la conservation et de la socialisation d'un écrit éphémère lié à la vie des individus. L'intérêt suscité par la lecture du récit de l'événement vécu collectivement disparaît lorsque le tableau est effacé, ce qui conduit le jeune maître à prendre conscience que les écrits de la classe doivent acquérir une consistance sociale en devenant matériellement des textes et que leur principale qualité est d'être ancrés dans la vie des enfants. L'imprimerie, qu'il installe peu de temps après, va lui permettre de créer un lien entre ces deux aspects, d'une part la communication des textes et d'autre part la vie réelle des élèves. Sans doute Freinet n'a-t-il pas inventé le texte libre, mais il va lui donner un sens particulier et l'attacher définitivement à son nom. Pour en présenter les principaux aspects, il est nécessaire de prendre appui sur les écrits de Freinet lui-même.

Qu'est-ce que le texte libre selon Freinet ? Tout d'abord un réel moment de liberté pour lequel on n'impose rien : ni le lieu, ni le moment, ni le contenu. Selon la célèbre définition qu'en donne Freinet lui-même : « *Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler la grand-mère qui ressuscite pour lui les histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps* »¹⁵. Le texte libre occupe différentes fonctions dans la classe Freinet. Il ne s'agit pas seulement d'un moment de liberté et d'expression, mais d'un véritable outil pédagogique. En effet, les écrits des élèves sont au cœur de toute la pédagogie coopérative, puisqu'en leur donnant la parole, le maître prend connaissance de leurs centres d'intérêt qui deviennent la base du programme de la classe. Les activités, les recherches et les thèmes de travail s'organisent en fonction des besoins exprimés dans les écrits. Ce qui signifie que c'est bien de lui-même que l'enfant va parler, de sa vie, de ses motivations et de ses désirs. Les textes libres sont, selon Freinet : « *une liaison intime et permanente avec le milieu, l'expression*

14 Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969, p. 33. Cette course d'escargots entrera dans la légende comme le premier texte « libre » des élèves de Freinet, en octobre 1920.

15 Célestin Freinet, *Le texte libre*, Cannes, éd. de l'École moderne française, 1960, p. 13.

profonde de l'enfant »¹⁶. L'écriture est conçue comme une expression transparente de la pensée et du ressenti.

De plus, ces textes sont l'occasion de restaurer l'unité de l'enfant. Refusant les pratiques scolaires traditionnelles qui séparent les différents univers, le scolaire et le privé, Freinet préconise la libre expression dans la classe. Grâce aux textes libres, la vie entre dans l'école et l'élève retrouve cette unité qui seule peut lui permettre d'apprendre et de se développer harmonieusement : « *Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera plus une partie – et la plus intime – de lui-même à la porte de l'école pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier* »¹⁷. C'est donc la totalité de la vie de l'enfant qui trouve sa place à l'école, et cette intégrité retrouvée fait de l'apprentissage, non plus une contrainte, mais l'évolution naturelle qui pousse chacun à progresser, dans une harmonie naturelle.

Enfin ces écrits ont une fonction politique. Freinet entend redonner, grâce aux textes libres, la parole aux enfants du peuple. Pour lui, l'école traditionnelle entretient le clivage entre bourgeoisie et prolétariat en privant ce dernier du véritable moyen d'expression qu'est l'écriture. L'école du peuple qu'il entend développer doit permettre aux enfants du prolétariat de s'approprier un langage authentique, c'est-à-dire acquérir l'aptitude à l'expression de soi. Car, ce qu'il entend par savoir écrire, c'est être capable de parler en son nom, comme on l'apprend avec les textes libres : « *C'est ainsi que l'école [traditionnelle], malgré tous ses efforts, prépare une masse d'enfants analphabètes parce que, bien que sachant lire et écrire, ils sont incapables d'exprimer par la plume les difficultés de leur vie, leurs joies, leurs peines, leurs rêves. Ils ont besoin que des étrangers à leur milieu traduisent, en les trahissant plus ou moins, leurs propres sentiments* »¹⁸. Privés de ce savoir ou plutôt de ce pouvoir confisqué par l'école traditionnelle, les prolétaires sont également privés de la création littéraire. Comme le constate Freinet : « *Il en résulte que le peuple possède ses orateurs – un domaine où on n'a pas encore imposé de règles –, il ne possède pas ses écrivains et, de ce fait, n'est pas encore majeur* »¹⁹. L'écriture autobiographique est désignée comme étant le véritable mode d'expression des classes populaires. Il ne s'agit pas d'une autobiographie introspective, mais d'une écriture plus proche du témoignage, écriture qui manifeste la cohésion d'une classe sociale et lui donne l'occasion de se construire une identité. En cela, Freinet se rapproche des thèses du groupe des Écrivains prolétariens réunis autour d'Henri Poulaille, pour qui l'écrivain prolétarien trouve son inspiration dans le vécu : « *Sa source n'est pas la lecture, ni l'école, c'est la vie, la sienne et celle des autres, celle qu'il voit, qu'il observe ou qu'il vit* »²⁰. L'usage de la première personne n'est jamais autocentré, au contraire, le regard se porte sur les autres, sur le groupe et en disant « Je », cet écrivain

16 C. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p. 12.

17 C. Freinet, *Le texte libre*, *ibid.*, p. 19.

18 C. Freinet, *La méthode naturelle de lecture*, Verviers, Marabout, 1968, p. 353.

19 C. Freinet, *ibid.*, p. 353.

20 Henri Poulaille, *Nouvel âge littéraire*, Paris, Librairie Valois, 1930, p. 101.

désigne un collectif social, un « Nous ». L'écriture est, dans ce courant, un témoignage d'appartenance à une classe sociale qui construit son identité grâce aux écritures de soi.

Qu'écrivent les élèves de Freinet²¹ ? Parmi les textes libres, de nombreux écrits utilisent la première personne et relatent des événements liés à la vie quotidienne des élèves. Il s'agit de raconter les activités rurales et agricoles, auxquelles les enfants sont associés. Ces textes sont écrits pour être imprimés et diffusés dans le journal qui est envoyé aux correspondants. Choisis par la classe, ils sont mis au point collectivement. Leur raison d'être étant leur socialisation, ces écrits autobiographiques sont rarement intimes. Au contraire, à l'instar des écrits prolétariens, ils racontent la vie d'un groupe social ou la vie du groupe de copains de la classe. Le travail, comme les jeux, sont des activités collectives. Voici deux textes rédigés en 1928 dans la classe de Freinet, à Bar-sur-Loup :

*« Nous avons fait des gâteaux : c'était de la cendre pétrie avec de l'eau. Henri préparait les gâteaux dans des ménages. Moi je les enfournais avec ma pelle. Quand ils étaient cuits je les donnais à mon frère. (Pelegriini Lucien 8 ans) »*²²

*« Il fait chaud. Nous courons pendant la récréation : nous sommes en sueur ; nous voudrions toujours jouer dans l'eau de la fontaine. Le soir Francis va nager dans le Loup ; d'autres enfants nagent dans les bassins. Pierrot a scié un tonneau qu'il met dans le bassin. C'est son bateau. Le soir nous jouons au frais. »*²³

Ces textes présentent des traits récurrents. Leurs phrases sont brèves et ils sont faiblement modalisés. Ils ne contiennent que peu d'adverbes ou d'adjectifs, comme si aucune évaluation de l'action n'était attendue. Les faits sont rapportés dans leur succession, sans que le jeune narrateur exprime de sentiments, contrairement aux écrits des classes traditionnelles dans lesquels il était demandé d'exprimer le ressenti. Mais l'élément qui peut paraître le plus marquant est certainement l'emploi répété du pronom du pluriel « Nous ». Celui-ci est la marque du collectif dans lequel le narrateur se fond. Cette fusion de l'individuel au sein du groupe est sensible dans ces glissements répétés du « Je » au « Nous », où le narrateur est un élément de la communauté.

D'autres textes au contenu plus personnel peuvent être signés par un groupe d'élèves, ce qui met à distance la dimension privée. Voici l'exemple d'un récit de rêve raconté par trois élèves de Freinet à Bar-sur-Loup, le 25 mars 1931 :

« UN RÊVE – J'ai rêvé que j'étais sur un aéroplane. Je le mets en marche et je pars. En arrivant au-dessus de la maison de M. Mazucco je vois un autre aéroplane qui portait André Mathieu, Garcin et Mattéo. Ils m'ont dit :

21 Les textes produits dans les classes dont Célestin Freinet a été le maître sont regroupés dans le bel ouvrage de Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP, 1996.

22 M. Barré, *op. cit.*, p. 36.

23 M. Barré, *ibid.*, p. 41.

– Tu nous laisses monter sur ton aéroplane ?

– Non, non !

Mattéo avait un fusil : il a tiré. Il croyait m'attraper. Il a attrapé l'hélice qui a cassé en deux. Je suis tombé sur la maison de M. Mazucco qui a pris feu. J'ai sauté dans la paille.

(Cordara ; Maccagno ; Bracco) »²⁴

La triple signature d'un évènement aussi privé que le rêve est ici paradoxale. Elle manifeste la fusion entre le singulier et le collectif qui se réalise lors de la mise au point des textes libres. Cet emploi particulier des pronoms personnels peut s'expliquer par la configuration du groupe qui s'exprime comme un sujet collectif, fortement structuré autour de rituels de socialisation. Mais ces textes libres touchent aux limites de l'écriture de soi : ils révèlent une tension, puisqu'ils échappent à l'individu pour devenir des écrits collectifs.

4. Les textes libres : la transformation de l'exercice au tournant des années soixante-dix

Le Plan de rénovation du français, publié en 1971 à la suite des travaux de la commission Rouchette²⁵ et d'une vaste expérimentation menée dans les écoles à partir de 1966 manifeste des changements importants survenus dans les conceptions de l'écriture scolaire. Les instructions officielles qui sont publiées en 1972 en reprennent certains éléments sans en conserver l'esprit et les bases théoriques. Elles vont favoriser deux modalités dans l'enseignement du français à l'école primaire : d'abord la communication, puisque : « *L'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser* »²⁶, ensuite l'expression qui est l'objectif de tout apprentissage linguistique : « *Tous les travaux de rédaction à l'école, du plus modeste au plus ambitieux, ont pour but de munir l'élève des moyens de l'expression écrite et de le rendre habile à s'en servir dans toutes les circonstances où il sera porté à le faire par obligation ou par goût* »²⁷. C'est pour souligner cette double finalité que la rédaction devient officiellement « expression écrite ». Dans ce nouveau cadre, les écrits d'expression personnelle vont occuper une place particulière. Les textes libres font partie des activités d'écriture recommandées par les instructions de 1972²⁸ qui établissent une distinction entre rédaction libre et texte libre, ce dernier devant être produit de manière spontanée et en-dehors de toute contrainte, selon l'héritage de Freinet :

24 M. Barré, *ibid.*, p. 70.

25 La commission Rouchette est installée en 1963, à l'initiative de Jean Capelle et René Haby. Elle est présidée par l'inspecteur général Rouchette.

26 « 4 décembre 1972 – Instructions officielles », in A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, t. III – 1940-1995, *op. cit.*, p. 211.

27 Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 226.

28 Les instructions de 1972 accordent plus de place au texte libre que ne le faisait le Plan de rénovation de 1971 qui le citait après les textes d'imagination et les jeux dramatiques dans la rubrique « Activités de création individuelles ou collectives », dans « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours », *Recherches pédagogiques*, n° 47, janvier 1971, p. 27.

« En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. Non seulement, l'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment ; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître »²⁹. Le texte peut donc rester privé : sa réception est bien différente de ce qu'elle était dans les classes Freinet. Si pour ce dernier, la finalité des écrits était leur socialisation, au contraire, dans l'optique des instructions de 1972, les écrits personnels des élèves ne sont pas nécessairement communiqués. Il est conseillé aux maîtres de les recevoir avec discrétion et doigté, car l'élève peut y avoir « *apporté sur des tiers ou sur sa famille des révélations pénibles* » (instructions de 1972)³⁰. Ce ne sont plus des outils de communication, mais des moyens d'expression personnelle. Le vécu sollicité peut être sensible, voire douloureux pour l'élève, dans tous les cas, il a cessé d'être anodin, car il s'agit d'un récit véridique du quotidien.

Faute d'un corpus conséquent³¹, il n'est pas aisé de connaître ce qu'ont écrit les élèves entre 1972 et 1985, dates des instructions officielles. Dans les cahiers de cette période que possèdent les musées de l'éducation figurent assez peu de rédactions. Cette faible présence peut s'expliquer par un éventuel changement de supports (les classeurs et leurs feuilles « volantes » remplaçant quelques fois les cahiers) ou par les modifications importantes que connaissent les écritures scolaires. En effet, on peut supposer que le changement de modalités d'écriture a sorti les travaux de rédaction des cahiers : les textes libres, les correspondances interclasse, les enquêtes ou les poèmes se trouvant peut-être sur des affiches, dans des journaux scolaires ou autres. De ce fait, les éléments que nous fournissons sur cette période ne sont encore que des hypothèses formulées à la suite de la lecture d'une dizaine de textes libres³² de type autobiographique, écrits entre 1972 et 1985.

Le premier de ces éléments est la centration du texte sur le scripteur lui-même, puisqu'il se place, tant du point de vue grammatical que sémantique, comme élément organisateur de l'ensemble, parlant en son nom propre. Ce que nous pouvons constater dans cet exemple, rédigé par un élève de CM2, en 1974-1975³³ :

*« Ma première leçon d'équitation :
Un jour que je souhaitais faire du cheval, mon papa m'a inscrit à la société hippique de Pomméréval. Le jour venu je me rendis au manège. Le cercle hippique est situé dans une grande cour de ferme. Autour il y a une grange, des écu-*

29 Instructions de 1972, in A. Chervel, op. cit., p. 227.

30 Instructions de 1972, in A. Chervel, *ibid.*, p. 229.

31 Le corpus des écrits de la première période est important. Un autre corpus, constitué à partir de recherches INRP, concerne les années 1989-1993.

32 Ces textes sont reproduits avec leur orthographe d'origine.

33 Ce devoir figure dans un cahier conservé au musée national de l'Éducation à Rouen (INRP).

ries, un bâtiment ouvert pour ferrer les chevaux et une maison dans laquelle se trouvait le bureau. La cour s'ouvrait sur une grande prairie où galopent des chevaux en liberté.

Le moniteur me désigna mon cheval. Il s'appelle « Où vas-tu » et celui de ma sœur « Napoléon ». Je prends mon cheval par la bride et l'emmène dans le grand bâtiment qui abrite le manège.

Le moniteur m'apprit à monter en selle puis à marcher au pas et au trot. Je suis satisfait de cette première leçon et Sophie aussi. »

La première personne y apparaît constamment, comme pronom sujet, complément ou déterminant possessif, et ceci dès le titre. L'expérience relatée est rigoureusement personnelle. Il s'agit d'un fait privé et c'est donc autour de l'évènement vécu que s'organise le récit. L'ordre adopté est chronologique : l'évènement est relaté sur l'axe temporel.

La place importante donnée à la chronologie constitue un autre point récurrent dans ces textes libres. En voici un exemple, daté de 1971³⁴, rédigé par un élève de CM2 :

« Samedi 9 janvier

Une belle journée

Un soir ma mère me demanda si je voulais aller à Paris dans les grands magasins car il fallait acheter des jouets. Je dis oui. Le matin, nous nous réveillâmes vers 8 heures pour prendre le train à midi. À midi nous partîmes à Paris. Vers 1 heure nous étions dans un grand magasin. Il y avait des jouets car c'était bientôt Noël, ma mère m'emmena aussi dans les rayons des habits mais il faisait chaud alors nous partîmes prendre l'air, alors nous regardâmes les vitrines, je vis une ruche en train de faire son miel mais, c'est passé trop vite et il faut rentrer alors comme j'avais faim, nous avons pris quelques gâteaux ensuite nous sommes aller à la gare mais le train était trop tard alors, nous avons pris le train pour Goussainville et nous avons attendu au moins 1 demi-heure puis le train est arrivé alors nous l'avions pris puis nous sommes rentrés chez nous. »

La fixation sur l'aspect événementiel du récit et sur son marquage temporel semble se faire au détriment des autres aspects, notamment de la structuration textuelle. Le suremploi des références spatio-temporelles transforme cet écrit en sommaire dans lequel les événements sont présentés de manière condensée. Le texte se déroule sans scènes et sans dialogues, essentiellement selon un axe chronologique, dans une sorte d'immédiateté de la réminiscence. L'écrit est centré sur la reconstitution de l'évènement tel qu'il a été vécu par le narrateur.

Cette centration du texte sur le sujet scripteur semble avoir des incidences sur les écritures de soi scolaires. Si les instructions officielles de 1972 font clairement référence au texte libre de la pédagogie Freinet, il existe des variations importantes entre ces deux formes du même objet : les enjeux différents en

34 Ce devoir provient d'un cahier conservé au musée de l'Éducation de Saint-Ouen-l'Aumône.

modifient l'aspect. Pour Freinet, l'expression est un moyen de trouver sa place dans le groupe, alors que dans le cadre de la rénovation, l'objectif est de libérer l'écriture et la parole de l'élève. Mais la notion de liberté du texte est différente dans les deux cas. Chez Freinet, le texte est libre dans son contexte de production, qui lui permet d'exister hors du cadre scolaire, mais il est contraint par sa destination sociale. Tandis que, dans les pratiques liées à la rénovation, le texte est libre en ce qu'il est libérateur, mais sans sortir du cadre de la classe. La finalité est la libération du sujet, tandis que chez Freinet, le but ultime est la communication. Ce sont bien les enjeux qui diffèrent. Les écritures de soi, chez Freinet, sont destinées à être socialisées, elles ne sont pas centrées sur l'individu. Alors que dans la période de la rénovation, ces écritures sont principalement expressives, c'est-à-dire qu'elles demeurent dans la sphère individuelle qui en constitue le mobile et la finalité : elles sont au service de l'expression du sujet qui les utilise pour se raconter.

Mais les écritures de soi scolaires n'ont pas fait l'objet d'un consensus au cours de cette période, au contraire. Si elles ont été considérées, dans les instructions de 1972, comme des productions spontanées, puisqu'on y conseille aux maîtres « *d'utiliser les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage de l'enfant à s'élaborer* »³⁵, cette conception n'est pas unanimement partagée. Pour certains chercheurs ou enseignants, acteurs de l'expérimentation, il s'agit là d'une dénaturation du principe de libération. En effet, si la libération repose sur la libre expression de la personnalité de l'enfant, elle ne peut se produire que par la découverte des différentes fonctions de la communication. Cette libération de la parole n'est pas uniquement synonyme d'expression spontanée, elle est le fruit d'un apprentissage, puisqu'elle ne peut exister sans la maîtrise du langage à laquelle on souhaite aboutir³⁶.

5. La didactique du français et le déclin des écritures de soi à partir de 1985

La période de rénovation est accompagnée d'un important courant de recherches et de réflexion sur l'enseignement de la langue qui donne forme à la didactique du français. Ce mouvement de didactisation³⁷ apparaît dès le début des années soixante-dix, avec les apports de la linguistique, et se précise au cours des années quatre-vingts. Il est marqué par une théorisation de l'enseignement de l'écriture largement liée aux apports de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle et des sciences de l'éducation. Ces réflexions sur l'écriture vont à l'encontre des approches spontanéistes et le texte libre va disparaître des textes officiels dès juillet 1980, dans un arrêté fixant les programmes du cours moyen, où il n'en est plus fait mention. Cette disparition

35 Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 226.

36 Comme le présente Francine Best dans son ouvrage *Vers la liberté de parole*, Paris, Nathan, 1978.

37 L'émergence de la didactique du français est présentée dans l'ouvrage de Françoise Ropé, *Enseigner le français*, Paris, éd. Universitaires, 1990.

n'est pas fortuite : le texte libre est l'objet de critiques sévères, comme celles que lui adressent les experts de la commission Chevalier³⁸ qui lui reprochent, en 1985, outre son absence de cadre théorique, de ne pas favoriser un apprentissage de l'écriture. Impossible à évaluer, il repose sur la spontanéité des élèves plutôt que sur une analyse des différents facteurs mis en jeu par les exercices rédactionnels.

Différents courants³⁹ vont se rejoindre et contribuer à faire émerger de nouvelles conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Ce sont du côté de la didactique de l'écriture, les démarches de projets ou de chantiers (Halté, 1982 ; Jolibert, 1984), qui vont permettre d'analyser de manière précise les étapes qui doivent être franchies pour produire un texte. Du côté de la linguistique textuelle, ce sont les analyses de l'organisation des textes qui, associés aux projets d'écriture, aboutissent à l'élaboration d'outils de construction et d'évaluation des travaux d'élèves (ÉVA, 1991). Enfin, du côté de la psychologie cognitive, ce sont les analyses des processus à l'œuvre dans la production des écrits qui mènent à l'élaboration de modèles définissant les opérations intellectuelles effectuées par le sujet scripteur. Le modèle de Hayes et Flowers est connu en France, à partir de 1984, grâce à une première présentation de Michel Fayol⁴⁰. Le poids des exigences sociales contribue également à renforcer le contrôle des apprentissages linguistiques à la suite de la dénonciation de l'illettrisme par l'association ATD Quart-Monde en 1984.

Dans ce contexte, le principal objectif est de développer l'autonomie du jeune scripteur en lui donnant les outils nécessaires à la construction de son texte. C'est pour cela que l'expression personnelle devient secondaire et qu'elle n'est plus mentionnée dans les textes ministériels où la rédaction va de nouveau changer officiellement de nom : d'expression écrite, elle devient production de textes en 1995. Apprendre à écrire est alors défini comme une activité programmable qui nécessite pour le scripteur une élaboration de son savoir, tant au niveau des processus de production que des textes à produire. Les écritures de soi, dans le cadre scolaire, ne peuvent plus être envisagées comme le fruit d'une expression spontanée, elles vont devenir un type de texte parmi d'autres. Les prescriptions officielles les mentionnent fort peu. Seul l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école*⁴¹ y fait brièvement allusion en évoquant les différents genres de textes qu'on apprend à produire au cycle des approfondissements (cycle 3) : « *Le portrait qui intervient dans la plupart des textes narratifs passionne les enfants. Programmé sur l'ensemble du cycle, il permet de*

38 La Commission de réflexion sur l'enseignement du français, réunie de 1983 à 1985 autour de Jean-Claude Chevalier, professeur de linguistique, consacre son dernier chapitre à l'école primaire : « Lire, écrire à l'école primaire », p. 154-180, et adresse un certain nombre de critiques à la pratique du texte libre.

39 Ces différents courants que nous n'évoquons que brièvement sont présentés de manière très détaillée dans l'ouvrage d'Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, p. 23-38.

40 Michel Fayol, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères*, n° 63, 1983, p. 67-78, et Claudine Garcia-Debanc, « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, p. 68-89, 1986.

41 MEN, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir Livre, CNDP, 1992.

passer aisément de la correspondance à l'écriture autobiographique [...] »⁴². Dans ce texte, édité sous l'égide du ministère en 1992, l'écriture autobiographique n'est plus envisagée comme une expression personnelle, mais, à travers le portrait, comme un genre littéraire.

6. La modernité des écritures de soi : vers la construction du sujet apprenant à l'aube du xxi^e siècle

Le rapprochement des écrits scolaires avec la littérature est renforcé par les textes officiels de 2002 qui proposent une approche littéraire des œuvres pour la jeunesse. L'écriture se fait à partir de ces lectures, il s'agit d'écritures d'imitation : pastiches et détournements. Si les genres autobiographiques ne sont pas nommément cités, ils sont bien présents dans le corpus d'œuvres proposées⁴³ et offrent un riche éventail de textes à imiter.

Mais les instructions de 2002 ne réservent pas l'écriture au seul domaine du français. Il est attendu dans toutes les disciplines des productions de textes et plus précisément il est conseillé aux maîtres de faire pratiquer des écrits de travail. Ce qui existait déjà dans les pratiques devient une injonction officielle. En sciences, au cycle 3, les instructions définissent l'emploi d'un carnet d'expérience : « *Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expérience et d'observation. L'élaboration d'écrit permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations et ses expériences* »⁴⁴. Mais cette proposition va au-delà du compte rendu d'expérience, l'écriture y est envisagée d'une manière nouvelle, différente de celle des instructions de 1995. Ce n'est plus la production d'un texte normé servant à communiquer qui est visée, mais la mise en mots des apprentissages en train de s'élaborer. Le postulat de départ est que l'activité langagière est le lieu de construction de la pensée et au-delà du sujet pensant : l'écriture est une activité réflexive (Bautier, 2002). Ces principes sont également défendus par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne qui définissent ainsi les écrits réflexifs⁴⁵ : « *La réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage ; cette propriété naturelle de la sémiose est ce que l'école va chercher à amplifier et à généraliser : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre* ». L'écriture réflexive est une activité de mise à distance de soi et de construction d'une image de soi et du monde. D'une part, elle favorise un dépassement de l'expression immédiate du vécu, car elle permet d'exprimer le savoir qui se construit, d'autre part, elle favorise l'expression du sujet qui apprend.

42 MEN, *La maîtrise de la langue à l'école*, op. cit., p. 91.

43 Voir sur ce point l'article de Claude Le Manchec dans ce numéro.

44 MEN, *Enseigner les sciences à l'école. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 12.

45 Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002, p. 5.

Une partie de ces écrits nous intéresse plus particulièrement ici⁴⁶, ce sont ceux dans lesquels le sujet exprime, à la première personne, sa pensée en cours d'élaboration, et qui à ce titre peuvent être considérés comme des écritures de soi. En effet, l'écriture réflexive se comprend à différents niveaux : comme étant le moyen d'une réflexion et, dans le même mouvement, la construction d'un reflet de celui qui écrit. Mais contrairement à l'écrit autobiographique, l'écrit réflexif met en jeu une nécessaire distanciation par rapport au vécu ou au ressenti, dont il permet l'analyse. C'est un discours qui est de l'ordre du « méta » et c'est bien dans ce sens de « métadiscours » sur ses apprentissages que les textes officiels l'utilisent actuellement, conseillant d'y avoir recours dans toutes les disciplines. Car c'est aussi un écrit de connaissances, qui permet de réfléchir sur le monde et qui met en jeu des savoirs disciplinaires différents. Ainsi en littérature, on recommande l'emploi du carnet de lecture qui doit « donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre »⁴⁷. En mathématiques, sont présentés les écrits de recherche : « Les écrits de type « recherche » correspondent au travail privé de l'élève. Ils ne sont pas destinés à être communiqués, ils peuvent comporter des dessins, des schémas, des figures, des calculs. Ils sont un support pour essayer, se rendre compte d'une erreur, reprendre, rectifier, organiser sa recherche »⁴⁸. Et, en sciences, il est conseillé d'utiliser un carnet d'expérience à statut mixte puisque c'est « le lieu privilégié de l'écrit pour soi sur lequel le maître n'intervient pas d'autorité ; mais c'est aussi un outil personnel de construction d'apprentissages »⁴⁹. La fonction de l'écriture est bien l'élaboration de la pensée, la construction du savoir et du sujet apprenant. Les productions des élèves sont centrées sur leur univers intellectuel et personnel.

Quelles sont les caractéristiques des écrits réflexifs produits dans les classes ? Ces écrits concernent toutes les disciplines comme c'est le cas des exemples qui suivent, produits par des élèves de cycle 3. Le premier, a été rédigé lors d'une expérience menée en sciences, le second à la suite de la lecture d'un roman de littérature de jeunesse :

« J'ai regardé les poumons il y a plein de choses intéressantes à voir je n'imaginais pas l'intérieur des poumons comme ça. J'ai vu Marc souffler dans des poumons de lapin c'était affreux mais très intéressant pour les expériences. J'ai fait un schéma avec des billes qui représentaient le sang, le dioxyde de carbone et l'air pur c'était passionnant, mais dur à comprendre. »
(Carnet de sciences, 2003, élève de CM2, à propos de la respiration)

46 L'analyse de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne embrasse de manière large cette notion d'écrits réflexifs qui comprend également les écrits intermédiaires. Nous n'évoquons dans cet article que ceux qui rendent compte de l'élaboration d'un savoir et qui sont rédigés à la première personne.

47 MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, 2002, p. 188.

48 MEN, *Mathématiques. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 9.

49 MEN, *Enseigner les sciences à l'école. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 12.

« J'ai adoré, mais au début je n'aimais pas trop mais après quand j'ai lu le résumé du livre de ma cousine qui est en seconde, Ba m'a plus intéressé donc j'ai lu et je suis rentré dans l'histoire et j'ai trouvé ça très intéressant. »

(Carnet de lecture, 2003, élève de CM2, à propos du roman *Ba* de Jean-Claude Chabas)

Nous sommes en présence de textes peu formalisés, produits au fil de la plume. Faiblement ponctués, ils manifestent l'enchaînement des idées qui se produit dans et par l'acte scriptural. On peut y percevoir la trace de l'élaboration cognitive du savoir grâce à l'activité d'écriture. Ces écrits n'appartiennent pas à des catégories normées dans la tradition scolaire, contrairement au compte rendu d'expérience. Ils peuvent adopter des formes variées, allant du récit au journal de bord, comme c'est le cas des journaux d'apprentissage de cours moyen analysés par Jacques Crinon (2002), dont voici un exemple :

« 20 octobre : Aujourd'hui avec la maîtresse nous avons fait six exercices du cahier de math, pour se qui avait un livre chacun car d'autres en avait un chacun, j'ai eu une erreur à célèbre pour un accent, je n'ai rien appris, mais j'ai revu comment on additionnait et comment on soustraie des nombres décimaux. »

Cependant, ces écrits ne sont pas systématiquement éphémères, ils peuvent être conservés pour mémoire de la construction des savoirs et du parcours intellectuel de l'élève, comme le rappellent les documents d'accompagnement de mathématiques pour le cycle 3. Ces écrits occupent ainsi une place intermédiaire et ambiguë dans la classe. De forme fragmentaire, souvent allusive, ils n'appartiennent à aucun genre scolaire habituellement exploité et ne font l'objet d'aucun enseignement spécifique. Il s'agit, pour reprendre une formule de Jean-Paul Bernié (1997), à propos du compte-rendu, d'une sorte de *non-genre* dans lequel la textualité ne jouerait aucun rôle. Leur principal objectif est la construction du sujet cognitif et son autonomie face aux savoirs qu'il doit élaborer de manière individuelle. À ce titre, ils sont souvent destinés à l'usage unique de leur auteur, ce qui leur confère un caractère semi-privé puisqu'ils ne sont ni corrigés, ni évalués, comme le rappellent les textes officiels. Ils appartiennent à la catégorie des *écrits pour soi* que les documents d'accompagnement de sciences distinguent des *écrits pour communiquer* et des *écrits de référence* qui sont la mémoire du groupe. Écrits pour apprendre, ils se rapprochent par leur aspect privé des *écrits intimes* (Albert, 1993), qui sont destinés à soi-même ou à un entourage restreint, et qui ont pour principale fonction la réflexivité et la quête d'identité, c'est-à-dire une inscription de soi à travers l'écriture.

À ce titre, on peut considérer qu'une catégorie des écrits réflexifs constitue une nouvelle forme d'écriture de soi scolaire, ceux dans lesquels le scripteur se prend lui-même comme objet du texte qu'il écrit en relatant son cheminement intellectuel. Mais, malgré leur caractère semi-privé, ils demeurent des productions scolaires, élaborées dans un contexte institutionnel précis qui les détermine. La demande scolaire est ici encore ambiguë : à la différence des écritures ordinaires ou extrascolaires (Penloup, 1999), ces écrits réflexifs sont produits

dans le cadre de la classe et sont destinés à jouer un rôle dans l'acquisition des apprentissages. Leur caractère semi-privé apparaît finalement comme problématique, car ils s'inscrivent, malgré tout, dans un système d'échange scolaire sans que les conditions de leur réception soit clairement déterminées.

Conclusion

L'histoire des écritures de soi à l'école primaire est liée à celles des conceptions de l'activité rédactionnelle. L'école convoque l'élève comme sujet selon les principes et les objectifs poursuivis dans les activités d'écriture. Les textes ainsi produits présentent des traits récurrents et génériques : l'emploi de la première personne, la référence supposée à des éléments autobiographiques et le contexte de production qui demeure dans tous les cas celui de la classe. Ces deux derniers points sont différemment pris en compte dans les modèles présentés. Le modèle républicain a renforcé l'aspect scolaire au détriment de la dimension personnelle. À l'opposé, le texte libre des années soixante-dix se situe plutôt dans la perspective individuelle en prenant moins en compte les apprentissages. Mais dans tous les cas, la mise en relation de ces deux dimensions, scolaire et autobiographique, confère à ces écrits leur caractère fondamentalement ambigu, voire paradoxal. Finalement, en reconnaissant à ces écritures un statut de genre scolaire, il serait peut-être possible d'en penser l'apprentissage ou du moins, de penser les apprentissages qu'elles peuvent provoquer.

Bibliographie :

- ALBERT, J.-P. (1993) : « Écritures domestiques », in Daniel Fabre (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL.
- BARRÉ, M. (1996) : *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP.
- BAUTIER, É. (2002) : « Lire et écrire pour penser et apprendre », *Actes des séminaires interacadémiques, 2001-2002*, MEN.
- BERNIÉ, J.-P. (1997) : « La conception socio-historique du contexte, un outil pour concevoir la question des genres scolaires », colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille.
- BEST, F. (1978) : *Vers la liberté de parole*, Paris, Nathan.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire, 1850-2004*, thèse pour le doctorat d'université, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BISHOP, M.-F. (2005) : « Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet », *Les cahiers Théodile*, n° 5.
- BISHOP, M.-F. (à paraître, 2006) : « Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires. Ébauche d'un parcours historique », in *Actes du colloque Autobiographie et Réflexivité*, M. Molinié & M.-F. Bishop (éd.), Cergy-Pontoise, éditions du Centre de Recherches sur les Textes Historiques.

- BOUTAN, P. (1996) : La langue des Messieurs. *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- CHERVEL, A. (1995) : *L'enseignement du français à l'école primaire*, t. II et III, Paris, INRP.
- CRINON, J. (2002) : « Écrire le journal de ses apprentissages », in Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- ÉVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP.
- FREINET, C. (1960-1^{re} éd. 1947) : *Le texte libre*, Cannes, éd. École moderne.
- FREINET, C. (1968) : *La méthode naturelle de lecture*, Verviers, Marabout.
- FREINET, E. (1969) : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes-Paris, éd. École moderne/Maspéro.
- GUSDORF, G. (1991) : *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob.
- HALTÉ, J.-F. (1998) : « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in J.-L. Chiss (éd.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- HALTÉ, J.-F. (1986) : « Travailler en projet », *Pratiques*, n° 36.
- JOLIBERT, J. (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- KAHN, P. (1999) : *De l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Paris, Hatier.
- LEJEUNE, P. (1996) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (1998) : *Les brouillons de soi*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (1999) : « Enseigner l'autobiographie en classe », in Marie-Hélène Roques (éd.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », in *Actes du colloque de Metz, Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'université de Metz.
- POULAILLE, H. (1930) : *Le nouvel âge littéraire*, Paris, Librairie Valois.
- PROST, A. (1968) : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- REUTER, Y. (1996) : *Apprendre et enseigner à écrire*, Paris, ESF.
- ROPÉ, F. (1990) : *Enseigner le français*, Paris, éd. Universitaires.
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat, université Lumière-Lyon 2.

Des textes en « je » à lire et à écrire au collège et au lycée : reprises et avancées

Marie-Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

L'analyse porte sur les propositions didactiques en matière d'autobiographie : l'élève est-il amené à mobiliser des connaissances acquises en classe de 3^e pour les faire évoluer en classe de 1^{re} ? Pour répondre, l'auteur compare les extraits des textes patrimoniaux, des textes-frontières et des méta-textes dans dix-neuf manuels de 3^e et de 1^{re} de 1999 à 2005. Le corpus tient compte des séquences construites par des praticiens expérimentés de collège. Les objectifs, les propositions d'écriture sont également mis en parallèle.

L'article montre que l'objet d'étude s'appuie sur un corpus commun et s'interroge sur le rôle de la littérature de jeunesse au collège, marchepied de moins en moins valorisé, sur la place, très marginale, de l'autofiction au lycée. Les recouvrements sur les limites du genre sont nombreux, les notions nécessaires en lecture sont peu complexifiées, la réflexivité n'est pas plus grande en chapitre II qu'en 3^e dans les sujets d'invention. En conclusion, on avancera que les acquis du collège sont peu mobilisés au lycée, la différence d'âge, qui influe sur l'image de soi et de son passé, semble absente des préoccupations.

Introduction

L'expression de soi a fait l'objet de documents institutionnels, le premier, datant de 1999, concerne la classe de 3^e, le second, de 2001, les classes de 1^{re}. Ce dernier, remanié en 2006, applicable aux seules séries L dès la rentrée 2007, dessine autrement les contours de l'objet d'étude biographique : « *La lecture d'une œuvre autobiographique permettra d'étudier les rapports entre réalité vécue et fiction littéraire et de faire apparaître les problèmes liés à l'expression de soi.* » Le législateur abandonne la biographie en tant que genre au profit de l'autobiographie présentée sous ses aspects référentiels et fictionnels.

À la lumière de ces nouvelles orientations, on pourra lire l'étude qui suit comme un éclairage sur les positions adoptées par les concepteurs des manuels de français de collège et lycée quand ils proposent des textes à lire et à écrire à des élèves de niveaux différents. On pourrait penser, en effet, qu'entre les

classes de 3^e et de 1^{re}, l'enseignement de l'objet d'étude se complexifie et que l'élève est amené à mobiliser des connaissances acquises dans un cycle pour les approfondir dans un autre.

L'analyse porte sur la comparaison d'extraits proposés en lecture aux collégiens et aux lycéens dans dix-neuf manuels de 3^e et de 1^{re} parus en 1999, 2001, 2003, 2005, neuf pour le collège, dix pour le lycée¹. Ces manuels ont été envoyés par les différents éditeurs à l'IUFM de Midi-Pyrénées. Ce corpus est représentatif des spécimens disponibles dans les salles des professeurs durant les six ans qu'a duré la collecte. Nous avons exclu les anthologies et les manuels conçus sur le mode chronologique, dans lequel la mention de l'objet d'étude n'apparaissait pas explicitement.

L'étude prend aussi en compte des séquences construites par des enseignants expérimentés de collège (professeurs associés à l'IUFM de Midi-Pyrénées et conseillers pédagogiques de l'académie de Toulouse). Comme la plupart des concepteurs de manuels, ils ont une expertise reconnue, une pratique réflexive nécessaire à l'exercice de leurs fonctions. Cependant, leur nombre s'est révélé trop faible pour assurer une comparaison point par point entre leurs propositions et celles des manuels ; c'est pourquoi nous n'avons retenu que les convergences ou divergences les plus manifestes.

Trois points seront examinés successivement : les propositions de lecture, les objectifs que se fixent les concepteurs des séquences consacrées à l'autobiographie, les propositions d'écriture.

1. Le choix des textes

Afin de faciliter la comparaison, nous avons distingué deux types de textes : les textes du patrimoine et les textes-frontières, cette expression désignant les textes non patrimoniaux et ceux qui se trouvent aux limites du genre autobiographique.

1.1. Les textes du patrimoine

On appellera ainsi les textes que les instructions officielles incitent à étudier en classe. La question de la validité du choix du législateur ne sera pas posée ici, nous adopterons le point de vue d'un enseignant de terrain qui règle sa pratique sur les textes officiels.

1.1.1. Les manuels de collège

L'offre est foisonnante ; l'espace autobiographique, largement balayé. Une première observation fait apparaître la richesse de la littérature patrimoniale,

1 Ces dix-neuf manuels sont présentés en bibliographie avec leurs titres, le nom des auteurs, celui de l'éditeur, l'année de publication.

la faiblesse de la littérature de jeunesse, la présence de mémoires, journaux intimes et biographies qui n'appartiennent pas tous à la littérature reconnue.

Quelques noms, quelques œuvres remportent tous les suffrages : Jean-Jacques Rousseau (cinq fois), Nathalie Sarraute, (cinq fois), François-René de Chateaubriand (trois fois), Jules Vallès (trois fois), Albert Cohen (trois fois), Raymond Queneau (trois fois), Charles Juliet (deux fois), Anne Frank (deux fois). Pour le législateur comme pour les concepteurs de ces manuels, il s'agit d'œuvres légitimées qui doivent faire partie de la culture des élèves.

Cependant, les extraits sont différents : le souvenir de la cloche de Combourg (I. 3), l'enfance oisive à Saint Malo en deux épisodes distincts (I. 1 et III. 16), la promenade sur le grand mail aux côtés de Lucile (III. 7), les premiers émois auprès d'une belle étrangère pour Chateaubriand (III. 9 et 10) ; trois « Préambule » aux *Confessions* ; deux souvenirs de Russie différents pour Sarraute ; pour Vallès, une évocation de la maison et quatre extraits qui permettent d'avoir une vision assez globale de l'œuvre ; le même extrait de *Lambeaux* et deux autres textes de ce même recueil pour Charles Juliet.

On retient la volonté d'élargir l'offre aux grands textes, et le souci de mêler méta-textes porteurs d'éléments d'analyse sur le projet autobiographique et textes narratifs. On peut néanmoins s'étonner d'autres choix comme ceux de Montaigne, Sartre, Leiris, Céline, auteurs qu'on rencontre généralement au lycée.

1.1.2. Le choix des praticiens expérimentés

Qu'ils soient conseillers pédagogiques ou professeurs associés, les praticiens expérimentés², composant eux-mêmes leur séquence, optent majoritairement pour les auteurs consacrés du patrimoine : Chateaubriand, Rousseau, Proust, Vallès, Sarraute, de Beauvoir, Leiris, Yourcenar, Perec. Leur choix est plus large que celui des manuels, ils anticipent davantage sur le domaine réservé au lycée³.

Concepteurs de manuels et praticiens expérimentés donnent à découvrir aux élèves le patrimoine littéraire pour deux raisons : d'une part les instructions officielles de 3^e les y encouragent, proposant d'analyser des extraits des *Confessions*, de *La Règle du jeu*, d'*Enfance* et des *Mémoires d'outre-tombe*. Par ailleurs, « les professeurs font passer, dans leurs classes, les valeurs littéraires auxquelles ils sont eux-mêmes attachés » (Manesse, 1992)⁴. L'enquête de Danièle

2 Nous avons recueilli les propositions de séquences de six d'entre eux, enseignant en collège dans l'académie de Toulouse.

3 Ainsi une conseillère pédagogique propose l'étude des *Mémoires d'outre-tombe* en œuvre intégrale (Hatier, coll. « Œuvres et thèmes »), une autre la comparaison des *incipit* de J.-J. Rousseau, S. de Beauvoir, M. Yourcenar et C. Michelet, ou encore un corpus comportant Si c'est un homme, de P. Lévi, les *Antimémoires* d'A. Malraux, la préface des *Mémoires* de Casanova, conformément aux propositions de *L'École des lettres*, souligne-t-elle.

4 Danièle Manesse, « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », *Le français aujourd'hui*, n° 100, 1992, p. 51.

Manesse a toujours valeur d'actualité dans un corps professoral qui ne s'est pas encore renouvelé.

1.1.3. Les manuels de lycée

L'analyse de dix manuels de 1^{re} parus en 2001, 2003 et 2005 montre des convergences dans les propositions patrimoniales : des extraits des *Confessions* apparaissent dix fois, les *Mémoires d'outre-tombe* sept fois, *Les Mots* six fois, *Enfance* et *L'âge d'homme* cinq fois, les *Essais* quatre fois, *W ou le souvenir d'enfance*, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *Vie de Henry Brulard* respectivement trois fois. Viennent ensuite, représentés deux fois, Saint Augustin, M. Proust, A. Gide, A. Camus, A. Malraux, A. Cohen et M. Yourcenar. Cette valorisation du patrimoine est conforme aux instructions officielles du lycée concernant l'objet d'étude *Le biographique*.

1.1.4. Textes communs avec le collègue

Entre le collège et le lycée, peu de différences apparaissent dans les propositions patrimoniales : le *Préambule* des *Confessions* apparaît trois fois au collège et quatre fois au lycée. De telles redondances manifestent la difficulté à répondre à la question : à quel niveau doit être construite la notion ? Les instructions officielles de 2001 pour la classe de 1^{re} apportent une réponse qui laisse perplexe : « *Le biographique constitue un objet d'étude obligatoire pour toutes les séries. Les lectures prescrites au collège, et celles de la classe de seconde, ne comportent pas d'œuvres dans ce domaine* ». Une telle assertion accrédite l'idée que les groupes de travail qui ont réfléchi à de nouveaux contenus sont pétris de la même culture, mal informés de l'amont et de l'aval⁵. Comment pourraient-ils construire ces « *progressions verticales* »⁶ dont le grand intérêt est d'éviter les redites ? Selon ces auteures, « *elles sont soucieuses de s'appuyer sur des pré-requis rigoureusement définis (phase de préparation) pour ensuite faire acquérir l'essentiel de la compétence (phase d'acquisition). Elles s'attachent ensuite à proposer une complexification progressive amenant l'élève à découvrir toujours des éléments nouveaux qui, s'ajoutant les uns les autres, se combinent et construisent de véritables savoir-faire (phase de complexification)* »⁷. En l'absence d'invitation du législateur à une complexification des savoirs, les enseignants comme les manuels ne peuvent qu'hésiter, avec leurs textes et méta-textes trop souvent identiques⁸. Cependant, d'autres perspectives auraient pu être dessinées.

5 On note le souci de l'éditeur Delagrave de surmonter cet obstacle en confiant à la même équipe le soin de rédiger les manuels de 3^e et de 1^{re}.

6 Katherine Weinland & Janine Puygrenier-Renault, *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

7 *Ibid*, p. 212.

8 Le site du *Café pédagogique* présente le travail de l'académie de Strasbourg sur l'autobiographie qui pose ainsi l'objet d'étude : « Comment aborder l'autobiographie avec des élèves de 3^e ou de 1^{re} ? » Il ne fait aucune distinction entre les deux niveaux, ni dans les entrées, les objectifs, le corpus de textes, les activités d'écriture.

1.1.5. Autres perspectives

Au collège, une *phase de préparation* pourrait se mettre en place grâce aux textes issus de la littérature de jeunesse : ils sont accessibles, font l'objet de propositions didactiques dans les manuels⁹, permettent d'interroger le pacte de lecture du roman autobiographique, ses enjeux, en liaison avec l'étude de l'argumentation, de l'énonciation, du lexique.

Au collège et au lycée serait dévolue la *phase d'acquisition* de la notion : centrée sur le roman autobiographique au collège – plus présent dans la littérature de jeunesse – sur les autobiographies du patrimoine au lycée, elle inviterait à une réflexion sur les régularités du « roman autobiographique » puis du genre « autobiographie » ; ainsi, au lieu de considérations sur genre et sous-genre, on préférerait l'idée d'espace autobiographique dans lequel l'implication de l'auteur et du lecteur n'est pas identique. On sortirait ainsi de la présentation en forme de *doxa* du « pacte autobiographique » de Philippe Lejeune, qui réduit l'analyse à la question : le texte proposé est-il *vraiment* une autobiographie ou *seulement* une fiction ?

La notion d'espace autobiographique permettrait au lycée, en phase de complexification, d'aborder plus sereinement l'autofiction¹⁰, dans laquelle excellent bien des auteurs contemporains : les élèves sont susceptibles de les rencontrer, de les interroger sur leurs pratiques d'écriture ; leurs ouvrages, silencieux ou scandaleux, font l'objet de critiques dans les magazines, hebdomadaires ou littéraires¹¹. La question de la censure pourrait être posée, tant les réponses diffèrent, de Patrick Modiano à Hervé Guibert, de Charles Juliet à Annie Ernaux, de Christian Bobin à Camille Laurens ou Christine Angot. Enfin, le travail de l'écriture pourrait être mis en valeur, permettant aux lycéens de sortir de la question de la référentialité de l'autobiographie pour apprécier les procédés littéraires de l'autofiction et la recherche, souvent active, et donc repérable, de l'intertextualité¹².

1.2. Les textes-frontières

On appellera ainsi les textes qui n'appartiennent pas au patrimoine littéraire ou qui se trouvent aux limites du genre autobiographique.

9 Belin (1999) propose en lecture cursive *L'ami retrouvé*, de Fred Ullman et son adaptation à l'écran. Hachette Éducation (2003) analyse en œuvre intégrale *Voyage à Pitchipoi* de Jean-Claude Moscovici.

10 C'est la voie qu'explorent certains manuels, du moins dans les titres : « L'autobiographie contemporaine entre vérité et fiction » (Hachette Éducation, 2001), « La fiction à la première personne » (Bordas, 2001).

11 On pense notamment au *Nouvel Observateur* du 4-10 novembre 2004, à *Sciences humaines*, n° 102, au *Magazine littéraire*, n° 409, aux *Cahiers pédagogiques*, n° 363, à *TDC*, n° 884.

12 On pourrait citer *Le cri du sablier* de Chloé Delaume, qui emprunte l'une de ses pages, à l'épisode du couteau dans *L'Enfant* de Jules Vallès, ou bien encore *Du Hérisson* d'Éric Chevallard, construit, malgré de savants méandres, sur des biographèmes identifiables.

1.2.1. Au collège

La littérature de jeunesse est souvent présente, davantage dans les manuels de 1999 que dans ceux publiés en 2003. Ainsi, en 1999, on trouve *Les Cendres d'Angela* de Franck McCourt (Hachette Éducation), aux côtés de *Sido* et des *Mémoires d'outre-tombe*. Chez Hatier, même place accordée à la littérature de jeunesse : Jeanne Benameur, *Ça t'apprendra à vivre*, figure entre Léon Tolstoï et Michel Leiris. Chez Delagrave, l'entrée en matière se fait par des « Conseils de lecture » où sont réunis « des auteurs (qui) nous parlent de leur vie », de Jean-Jacques Rousseau à Marcel Pagnol, en passant par Azouz Begag, Régine Detambel, Camara Laye et Daniel Picouly. Une liste d'« auteurs (qui) racontent un épisode marquant de leur vie » est ensuite proposée, réunissant des écrivains consacrés par les jeunes lecteurs : Esther Hautzig, *La steppe infinie*, Jacqueline Held, *La part du vent*, Lucien-Guy Touati, *Et je suis parti d'Oran*. Des albums et des bandes dessinées sont enfin cités, *Maus* d'Art Spiegelman et *Ce changement-là* de Philippe Dumas. Les textes proposés à l'analyse juxtaposent les *Souvenirs* de Tolstoï et *Escadrille 80* de Roald Dahl, ainsi que *Moi, boy* du même auteur, puis vient la littérature classique avec des extraits de François-René de Chateaubriand, Albert Cohen, Raymond Queneau, Charles Juliet, Nathalie Sarraute, Jean-Paul Sartre.

En 2003, les concepteurs de manuels changent d'orientation, on ne trouve plus que quelques extraits appartenant explicitement à la littérature de jeunesse : *Moi, Boy* (Didier et Belin), *Le Petit chose* (Didier), *Escadrille 80* (Belin et Delagrave), *Sourde, muette et aveugle. Histoire de ma vie*, d'Helen Keller (Belin), *Petite fille rouge avec un couteau* de Myrielle Marc (Didier) ou *L'ami retrouvé* de Fred Uhlman (Didier). Deux extraits d'œuvres lues par les adolescents, *Vipère au poing* (Belin) et *Une faim d'égalité* de Richard Wright¹³ (Hachette Éducation). Quelques journaux intimes : à côté du *Journal* de Jules Renard (Belin), le *Journal* d'Anne Frank (Belin et Didier), *Des cornichons au chocolat* de Stéphanie (Belin). Viennent aussi des récits d'enfance, *La Fille du capitaine* de Pouchkine (Hachette Éducation), ou *Tanguy* de Michel del Castillo (Didier) ; des récits de vie : *Voyage d'une femme au Spitzberg*, de Léonie d'Aunet, et *Seule dans le vent des glaces* de Laurence de la Ferrière (Hachette Éducation).

Cependant, les textes patrimoniaux l'emportent, les œuvres réservées au lycée apparaissent, *Le Lys dans la vallée* (Didier), *L'Amant*, *Le Premier homme* (Delagrave), *Mémoires de guerre* (Belin).

On peut se demander les raisons d'un tel changement de cap en l'absence de tout infléchissement des instructions officielles. Sans doute peut-on invoquer une moindre familiarité des enseignants de français avec la littérature de jeunesse. De plus, les pratiques de lecture cursive encouragées par l'institution renvoient la littérature de jeunesse à la lecture-plaisir, rapide, autonome. Il est vrai qu'un certain nombre d'œuvres ne résistent pas à une lecture analytique, mais d'autres ont une structure si ouvragée, une langue si travaillée qu'on les

13 *Une faim d'égalité* est la suite de *Black boy*, un classique pour les jeunes lecteurs.

met sans hésiter au rang des œuvres fortes. En 2003, les éditeurs ont peut-être tenu compte des résistances venues du terrain.

Les praticiens expérimentés, quant à eux, n'hésitent pas : si l'œuvre est réticente¹⁴, *Le gone du Chaâba*, *La maison vide*, *Ça t'apprendra à vivre*, *Voyage à Pitchipoï*, *La barque*¹⁵ – pour ne citer que les titres les plus souvent retenus –, ils en étudient des extraits en lecture analytique ou l'envisagent comme une œuvre intégrale. Il s'agit pour eux de rassurer l'élève en lui offrant des lectures de son âge, tout en construisant des séquences aux objectifs nettement centrés sur le pacte de lecture, les enjeux, la réception. Cela permet au lecteur de quinze ans d'accéder à une posture lettrée qui réfléchit aux procédés spécifiques d'un texte à la première personne, d'interroger les effets du « mentir-vrai », de discuter de ses attentes, de ses plaisirs, de ses déceptions, sans faire l'économie d'aucune de ces étapes.

1.2.2. Au lycée

La littérature de jeunesse a disparu des manuels¹⁶ comme souvent des pratiques de ces grands adolescents qui se tournent désormais vers la littérature adulte, les témoignages, les biographies de célébrités. Ainsi voit-on apparaître des autobiographies de personnalités, *Diego et moi* de Frida Khalo (Bréal, 2001), *Si c'est un homme* de Primo Levi (Delagrave, 2001), *L'écriture ou la vie* de Jorge Semprun (Nathan, 2001). Placés sur le même plan que les auteurs consacrés, ces extraits font l'objet des mêmes questions et permettent à l'élève soit de s'interroger : « Je est-il un autre ? » (Bréal, 2001), soit de mieux s'assurer : « Témoigner » (Delagrave, 2001), « Faire revivre et témoigner » (Nathan, 2001). On retrouve ici le même traitement que celui réservé, au collège, à la littérature de jeunesse : une fois qu'ils se sont placés hors des sentiers battus, les concepteurs de manuels donnent à lire un texte sans arrière-pensées.

Lorsqu'ils travaillent les limites génériques, leur choix est tout autre, l'exemple le plus significatif en est donné par Delagrave (2001) : sous l'intitulé « À la limite du genre », il propose des extraits des *Essais* de Montaigne, des *Mémoires* de Saint-Simon, du *Journal de jeunesse 1893-1906* de Catherine Pozzi, de *W ou le souvenir d'enfance* de Georges Perec, de *Grenadou, vie d'un paysan français* d'Alain Prévost et Ephraïm Grenadou. On voit là une difficulté à cerner l'espace autobiographique, la volonté d'offrir des textes de difficultés différentes, de rapprocher les œuvres étudiées en classe de celles lues à la maison comme les récits de vie.

En 2005, ces textes-frontières disparaissent. Ne reste plus que la partition mémoires/journaux intimes (Magnard, 2005), biographies/récits de vie

14 Nous empruntons la typologie de Catherine Tauveron qui distingue les œuvres réticentes des œuvres proliférantes (cf. *Repères*, n° 19, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », INRP, 1999, p. 9-38).

15 *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag, Le Seuil, Point Virgule, 1986, *La maison vide* de Claude Gutman, Folio Junior, 1993, *Ça t'apprendra à vivre* de Jeanne Benameur, Le Seuil, 1998, *Voyage à Pitchipoï* de Jean-Claude Moscovici, L'École des Loisirs, Médium, 2000, *La Barque*, de Tran Quoc Trung, L'École des Loisirs, Médium, 2001.

16 Sauf *La Promesse de l'aube* de Romain Gary, présente dans les instructions officielles de 3^e, proposée en extrait pour une lecture analytique par Magnard (2005).

(Hatier, 2005) ; quand l'enquête reste ouverte sous la forme : « Des mémoires aux formes modernes de l'autobiographie » (Hachette, 2005), elle concerne les auteurs consacrés, Alain Robbe-Grillet, Michel Butor¹⁷, Patrick Modiano, Georges Perec.

Les lycéens y verront le souci de dépasser les savoirs construits au collège, pour les faire accéder à des œuvres contemporaines, qui se jouent des stéréotypes analysés en classe de 3^e, et de leurs attentes de lecteurs un peu moins naïfs. Toutefois, ils devront souvent compter sur la curiosité des enseignants, leur audace car les manuels restent prudents dans leur exploration de la littérature contemporaine.

1.2.3. Convergences et écarts entre collège et lycée

Du collège au lycée, on trouve un souci identique de traiter les textes-frontières sur un même pied d'égalité que les textes du patrimoine : même type de questions – questions fermées, qui induisent trop souvent la réponse – même souci de faire avancer la réflexion, sans se soucier de la légitimité de la comparaison entre Perec et Grenadou. Par exemple, dans le manuel Delagrave (2001) pour l'extrait de *W ou le souvenir d'enfance* : « Relevez les détails qui révèlent la nervosité du narrateur. » Pour le texte suivant, extrait de *Grenadou, vie d'un paysan français* : « Repérez les marques de la présence du narrateur et du récepteur dans le texte. » Cependant, au lycée, les questions portent sur les bornes génériques quand la différence entre texte-frontière et méta-texte est incertaine : « Pourquoi Michel Butor a-t-il toujours refusé l'autobiographie traditionnelle ? En quoi l'autobiographie de Patrick Modiano sacrifie-t-elle à la tradition ? En quoi s'en éloigne-t-elle ? » (Hachette Éducation, 2005).

2. Les objectifs

Pas une séquence construite par un enseignant qui n'obéisse à des objectifs explicites, présents dans les cahiers de textes, rappelés sans cesse aux élèves afin de réguler l'analyse et parer les débordements. Les manuels aussi mentionnent les objectifs de leurs séquences ; ils éclairent ainsi les lignes de force autant que les limites qu'ils se sont fixées.

2.1. Les objectifs présentés par les sommaires

La comparaison des objectifs s'avère difficile entre les deux cycles : là où les manuels de collège consacrent un seul chapitre à l'autobiographie, ceux du lycée déclinent un objet d'étude plus vaste en deux ou trois chapitres, sous-chapitres, groupements ou séquences. Néanmoins, nous avons dessiné trois grandes lignes de convergences qui concernent le projet autobiographique avec les questions qui se posent à l'autobiographe, les formes et limites du

17 On observera que *Le miroir qui revient* d'Alain Robbe-Grillet appartient au domaine de l'autofiction tandis que *Curriculum vitae* de Michel Butor est un ouvrage d'entretien que l'on pourrait considérer comme un méta-texte.

genre. Nous nous en tiendrons aux annonces formulées dans les sommaires¹⁸ sans aller plus avant dans la vérification des promesses des titres et sous-titres : l'espace de cet article ne nous permet pas de comparer aussi finement les dix-neuf manuels analysés ! Nous avons préféré interroger les méta-textes, d'ampleur plus mesurée.

Le projet autobiographique est annoncé sous des formulations différentes dans les deux cycles : « Comprendre le projet autobiographique » (Hachette Éducation, 3^e, 2003) ; « Le projet autobiographique et ses enjeux » (Hatier, 3^e, 2003) ; « Intentions et projets : faire revivre et témoigner. S'expliquer et se justifier. Juger. Comprendre et méditer » (Nathan, 1^{re}, 2001) ; « Le projet autobiographique » (Hachette Éducation, 1^{re}, 2005).

Il n'est pas étonnant que l'essentiel du projet fasse l'objet d'un questionnement mais on pouvait s'attendre à ce qu'il soit un objectif principal au collège, secondaire au lycée, dans la mesure où il fait partie des acquis des élèves. On voit là l'un des premiers effets du recouvrement entre les deux cycles, qui pèse quelque peu sur l'apprentissage d'un objet d'étude complexe et mal dessiné. Les questions qui se posent à l'autobiographe dans la réalisation de son projet s'énoncent de façon un peu plus différenciée, mais on peut trouver ou retrouver les deux questions en « pourquoi » et « comment » : « Pourquoi et comment commencer ? Se justifier auprès du lecteur. Regretter ou prendre de la distance. Adopter un point de vue critique. » (Belin, 3^e, 2003) ; « Tout dire ? Comment exprimer ce qu'on a vécu ? » (Hachette Éducation, 3^e, 1999) ; « Le pacte du *Je*. Pour quel destinataire ? Un contrat de vérité. Remonter à l'origine. Dresser un bilan de sa vie. Témoigner » (Delagrave, 1^{re}, 2001) ; « La réalité et la vérité. Le temps, la mémoire et l'écriture » (Nathan, 1^{re}, 2001).

Ici encore, il est un peu dommage que les trois termes « sincérité, réalité et vérité » se rencontrent dans un seul manuel : la censure intérieure, la subjectivité auraient pu être contextualisées dans l'histoire des idées, de la littérature et ouvrir des perspectives neuves¹⁹.

Les formes de l'autobiographie sont présentées au collège et au lycée : « Parler de soi en disant *Je*. Parler de soi en disant *Tu*. Parler de soi en disant *Il* ou *Elle* » (Delagrave, 3^e, 1999 et 2003) ; « Le genre autobiographique. Le journal intime. Les mémoires. Autobiographie et poésie » (Belin, 3^e, 1999) ; « chapitre I : Écritures autobiographiques : Les mémoires. L'autobiographie. Le récit de voyage. Le journal intime. Autour de l'autofiction » et « chapitre II : La fiction à la première personne : Le roman autobiographique. Le roman-mémoires. Le journal fictif. Les surprises du *Je* » (Bordas, 1^{re}, 2001) ; « L'autobiographie, des

18 L'ensemble des titres et sous titres de ces sommaires a été rassemblé dans un document placé en annexe.

19 Il faut noter que la question de la sincérité fait l'objet d'un questionnement dès l'école primaire. Voir sur ce point les travaux de M.-F. Bishop et en particulier « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 147, 2004, p. 67. Le n° 10 de la revue du CRDP de Grenoble, *Lire écrire à l'école*, 2000, consacre également un dossier à « La première personne ».

mémoires aux formes modernes de l'autobiographie » (Hachette Éducation, 1^{re}, 2005).

Dans ce domaine enfin, on observe que certains manuels de collège s'avancent sur des terres réservées au lycée, les mémoires, le journal intime, que les manuels de lycée n'explorent pas la voie ouverte par Delagrave sur l'énonciation en deuxième et troisième personnes qui ouvre des voies prometteuses à l'autofiction.

2.2. Les objectifs des méta-textes et leur réalisation

Les méta-textes prennent la forme de débuts d'autobiographies, de romans autobiographiques ou de mémoires. L'auteur-narrateur quitte le terrain de la narration pour celui de la réflexion ; il invite le lecteur à partager son questionnement sur l'entreprise autobiographique, ses difficultés, ses finalités. Il s'agit aussi d'un texte argumentatif, d'un discours d'adresse qui recherche la connivence du lecteur²⁰.

2.2.1. Au collège

Le préambule aux *Confessions* est présent dans trois manuels, nous comparerons leur approche avec celle menée au lycée au paragraphe suivant. On trouve aussi la préface aux *Souvenirs et récits* de Tolstoï, rédigée par sa traductrice, Sylvie Luneau, un extrait de ces mêmes *Souvenirs*, ainsi que la présentation par Roald Dahl de son autobiographie, *L'escadrille 80* (Delagrave, 1999 et 2003). Ce corpus, placé en début de séquence, permet de distinguer auteur et narrateur, d'analyser la spécificité d'un projet autobiographique. Le début des *Mémoires d'une jeune fille rangée*, des *Souvenirs pieux* et d'*Une fois sept* de Claude Michelet (Hatier, 1999) engage à un questionnement de même nature, mais s'ouvre aussi sur le motif de la naissance présenté comme un biographème et sur les enjeux du genre. Plus audacieux, car mêlant littérature pour les jeunes et les adultes, les débuts des autobiographies de Roald Dahl, Helen Keller, Albert Cohen²¹ et Philippe Delerm (Belin, 2003) cherchent à répondre à la question : « Pourquoi et comment commencer ? ». La comparaison de discours préfaciels dus à Montaigne, Rousseau, Chateaubriand, Giono, Semprun (Belin, 1999) permet de définir le genre. Ainsi peut-on observer que les manuels de collège, dans leur grande majorité, proposent à l'élève une posture réflexive, une interrogation sur les données du genre avec ses topoi, ses enjeux. En est-il de même au lycée ?

2.2.2. Au lycée

Les méta-textes sont présents dans les manuels. Ce sont les mêmes qu'au collège : pour Rousseau, le *Préambule du manuscrit de Neufchâtel* ou celui des *Confessions* est proposé quatre fois (Delagrave, 2001, pour le premier ;

20 Sur ce point, cf. Georges Gusdorf, *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1991. L'auteur analyse les *Essais* comme un discours adressé à un cercle de lecteurs choisis, aimés.

21 Il s'agit des *Carnets 1978*.

Nathan, 2003, Hatier, 2005, Hachette Éducation, 2005, pour le second). Pour Montaigne, deux occurrences de l'avertissement *Au lecteur* (Bordas, 2001, Hatier, 2005) auquel on peut ajouter la justification de l'entreprise autobiographique (Delagrave, 2001). Le début de *Histoire de ma vie* de George Sand (Hatier, 2005) ou des *Souvenirs pieux* de Marguerite Yourcenar (Delagrave et Bréal, 2001). Les questions posées sont-elles semblables au collège et au lycée ? Observe-t-on une complexification des savoirs ? Nous retiendrons deux exemples, celui des *Souvenirs pieux* et du préambule des *Confessions*.

Le début des *Souvenirs pieux* fait l'objet d'une question sur l'identité auteur, narrateur, personnage (Delagrave), sur la relation avec le lecteur (Bréal). Ce sont les mêmes questions qu'au collège ! Cependant, en 3^e, on insiste sur l'analyse des temps, les valeurs du présent, les informations apportées au lecteur (Hatier, 1999)²².

Au lycée, on interroge sur « les modalités qui montrent que M. Yourcenar minimise l'existence de l'individu », sur « le crédit qu'elle accorde aux souvenirs d'enfance », sur « la crédibilité accordée à une démarche d'historien qui consisterait à collecter des documents officiels » (Delagrave, 2001). Les questions sont fermées, les recherches valident un sens déjà là, la tâche de l'élève est réduite à de simples repérages²³. Il n'en est pas toujours ainsi cependant. Les concepteurs du manuel Bréal partent de relevés grammaticaux et syntaxiques, « la forme des interrogations, la construction d'une phrase » avant de questionner « la conception du temps et de l'individu » développée par le texte. Plus ambitieuses, ces questions renouvellent et enrichissent l'analyse du texte en invitant l'élève à se placer dans la perspective d'une histoire des représentations, dans une approche quasi philosophique.

2.2.3. Convergences dans l'étude du Préambule aux Confessions

Il n'est pas étonnant que les convergences soient plus nombreuses que les apports nouveaux. On observe la même insistance sur les données fondamentales : les destinataires, l'image de soi, la nature du projet, la portée du mot *confession*. Au collège comme au lycée, le repérage des pronoms sert d'appui à l'analyse des destinataires, de leur présence, de leur rôle : « Quel est le principal destinataire du texte ? Qui sont les autres destinataires ? » (Hachette, 3^e) ; « Qu'exige Rousseau du lecteur dans les dernières phrases. Pourquoi ? » (Belin, 3^e) ; « Quel est le rôle attribué par Rousseau au lecteur de son autobiographie ? » (Nathan, 1^{re}).

22 Ces points font l'objet, dans les manuels de lycée, de pages intitulées « repères » ou « bilans » : placées en début ou en fin de séquence, sur fond coloré, elles récapitulent les notions, sans rappeler qu'elles ont été construites au collège, les complexifient parfois à tel point que le bilan court sur cinq pages (Bréal, 2001), mettent en place des éléments d'histoire littéraire.

23 « 95 % des élèves qui lisent un texte ne comprennent pas ce qu'ils lisent », affirme Patrick Séraudie, formateur, comédien, metteur en scène, fondateur de la compagnie Folavril à Toulouse. « Ils ne s'approprient pas le texte car ils n'en approchent ni la nécessité, ni l'urgence, ni la situation qui a provoqué la prise de parole. » C'est dire l'étendue du travail à mener dans les classes !

Pour analyser la mise en scène de soi, le repérage et l'interprétation des adjectifs sont soumis à examen dans les deux cycles : « Combien d'adjectifs utilise-t-il pour qualifier ses défauts ? ses qualités ? Qu'en déduisez-vous ? (Belin, 3^e) ; « Quelle image, volontaire ou involontaire, Rousseau nous transmet-il de lui ? Vous étudierez en particulier le choix, le nombre et la place des adjectifs qualificatifs dans la phrase : « Je me suis montré tel que je fus... tel que tu l'as vu toi-même » » (Hachette Éducation, 1^{re}).

Pour appréhender la nature du projet, on trouve aussi la même insistance sur la personnalité et le projet de l'auteur : « Relevez les expressions montrant que Rousseau se considère comme un être unique et exceptionnel et qu'il qualifie de la même façon son ouvrage » (Belin, 3^e) ; « De quelle manière Rousseau montre-t-il qu'il est unique ? » (Hachette Éducation, 1^{re}).

Au collège comme au lycée, les questions fermées indiquent le peu de crédit accordé aux compétences des élèves en matière de lecture analytique. Le sens est construit en amont de la question, le manuel est seul détenteur du savoir, le rôle de l'élève est réduit à la portion congrue : vérifier que la manuel dit vrai. Dans le domaine du biographique comme ailleurs, certains manuels sont très en retrait par rapport aux textes officiels, leur modèle didactique sous-jacent semble hérité d'un autre âge²⁴.

La portée du mot *confession* est interrogée dans les deux cycles, à l'aide de recherches lexicales plus abouties au lycée qu'au collège : « Quel est le sens religieux du mot *confession* ? Quel en est l'autre sens ? Aidez-vous du dictionnaire. En quoi Rousseau joue-t-il sur les deux sens du mot ? Quelles valeurs morales met-il en jeu ? Appuyez-vous sur le lexique de la morale », Hatier, 3^e) ; « Comment, à partir de ce texte, peut-on rattacher l'œuvre annoncée à la notion de *confession* ? » (Hatier, 1^{re}).

2.2.4. Apports nouveaux

Là où tous les manuels de collège insistent sur la situation d'énonciation et le projet autobiographique, ceux du lycée innovent par l'attention accordée à d'autres mots. Ainsi, chez Hatier : « 1. Donnez le champ sémantique du mot *nature*, puis cherchez dans ce manuel quelques textes faisant référence à la *nature* dans des sens différents ? Expliquez à chaque fois le sens envisagé. 2. Quel est le sens de l'expression *Jugement dernier* ? Cherchez ce qui correspond à cette notion chrétienne dans la mythologie gréco-latine ». Le mot *entreprise* fait l'objet de la question suivante : « Retrouvez les formulations qui définissent l'entreprise et ses caractéristiques ». Cette entrée dans l'analyse par le lexique et ses contextes d'utilisation offre l'avantage de construire des compétences dans l'histoire des concepts et d'éviter les faux sens.

24 Rappelons que les éditeurs ont toute liberté pour demander à quiconque de concevoir un manuel, que les corps d'inspection n'ont pas vocation de les déclarer conformes aux instructions officielles. Les manuels obéissent aux lois de l'échange, ils sont des produits, à vendre.

En prolongement au *Préambule*, Hachette Éducation propose un texte de Starobinski, extrait de *La transparence et l'obstacle*, accompagné de deux questions : « Quelle différence établissez-vous entre « vérité » et « authenticité » ? Pourquoi Jean Starobinski oppose-t-il « histoire véridique » et « discours authentique » ? ».

Ces méta-textes permettent d'éclairer les enjeux de l'autobiographie. Du collègue au lycée, ils invitent l'élève à adopter une démarche réflexive : elle concerne les fondements du genre en 3^e, un ancrage historique des notions en 1^{re}. Cette posture est indispensable si l'on veut comprendre que le genre autobiographique obéit à des régularités, observables, attendues par le lecteur quand elles lui deviennent familières. Cette connivence participe du plaisir de la lecture lettrée. Quand, au lycée, on insiste sur l'histoire du genre, on rappelle les lois génériques habituelles et l'on montre que, inscrites dans l'histoire littéraire, elles ne sont pas intangibles. Ainsi les élèves savoureront-ils, dans l'autofiction, la dette envers le modèle et la transgression. Double plaisir, de la reconnaissance et de la surprise !

2.2.5. *Autres perspectives*

On aurait pu espérer que des éléments d'histoire littéraire soient mieux construits et qu'on inscrive le succès des *Confessions* de Rousseau dans un contexte plus large, à dimension européenne : il serait erroné de considérer les *Confessions* comme un jaillissement soudain dans le champ culturel, en dehors de tout signe précurseur. Les écrits intimes sont présents depuis le début du siècle, comme l'a souligné G. Gusdorf²⁵ ; il est dommage que cela ne soit pas précisé²⁶.

On peut regretter aussi que la question des *topoi* ne soit pas reprise et approfondie au lycée pour montrer les jeux et les variations que proposent les écrivains contemporains. On pense à la règle de l'inscription de l'autobiographie dans un temps compté, raconté, règle dont Roland Barthes s'est s'affranchi, mais aussi Pierre Michon²⁷, ou Christian Bobin, qui préfèrent inscrire leur quête identitaire dans l'espace plutôt que dans le temps.

De même, l'analyse de l'autoportrait²⁸ est souvent reléguée en fin de séquence au collège comme au lycée, dans les pages dédiées à la lecture de l'image ; on

25 « Les *Confessions* ne sont nullement un phénomène isolé ; elles figurent au sein d'une production européenne procédant d'un lointain passé et qui continuera sur sa lancée, sans changer brusquement de nature. L'apport majeur du citoyen de Genève se trouve sans doute dans sa contribution au transfert de plein droit des écritures du moi sur le marché littéraire. Bon nombre d'autobiographies avaient été publiées auparavant, et même des journaux intimes, mais ces publications avaient un caractère marginal. [...] L'œuvre de Rousseau est exemplaire parce qu'elle s'adresse au public des romans. Écrivains et éditeurs savent désormais que les écritures du moi peuvent être des succès de librairie. », Georges Gusdorf, *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1990, p. 236.

26 Bien des manuels affirment, au contraire, qu'il est « l'inventeur de l'autobiographie ».

27 Pierre Michon, *Vies minuscules*, Paris, Gallimard, 1984 ; Christian Bobin, *Prisonnier au berceau*, Paris, Mercure de France, 2005.

28 Cf. sur ce point Michel Beaujour, *Miroirs d'encre*, Paris, Le Seuil, 1980. L'analyse de « la rhétorique de l'autoportrait » est inégalable.

pourrait montrer son évolution dans l'histoire de la littérature, son émiettement progressif dans le corps du texte en liaison avec l'esthétique du fragment, analyser ses pouvoirs d'évocation sur les lecteurs d'hier et d'aujourd'hui qui ne bénéficient pas de la même culture visuelle.

Enfin, les jeux avec le *Je* sont devenus monnaie courante dans l'autofiction : on pourrait mettre en débat leurs effets sur les lycéens lecteurs, ce qui donnerait l'occasion de débattre en classe de l'incidence des stéréotypes sur le plaisir de lire : quels élèves acceptent de jouer ? quels sont ceux qui s'y refusent ? Les enseignants pourraient ainsi montrer qu'on aime d'autant moins jouer que les règles dont se jouent les écrivains ne sont pas disponibles, ou activées, par méconnaissance ou oubli des matrices génériques. On dépasserait ainsi les « j'aime/j'aime pas », et l'on proposerait des modules de réappropriation des structures de base. Pour goûter aux joies du hors piste, ne faut-il pas connaître les rudiments de la piste ?

3. Les propositions d'écriture

Des textes à lire aux textes à écrire, quelles conceptions de l'autobiographie sont mobilisées ? Observe-t-on une évolution du collège au lycée ?

3.1. Au collège

Les représentations des adolescents quant à l'expression de soi sont connues : dans cette classe d'âge, mensonge moral et mensonge esthétique sont confondus ; l'autobiographie renvoie à la chair de la vie et non à sa figuration, voire à sa transfiguration par l'écriture. « Inventer du vraisemblable équivaut pour eux à mentir »²⁹. De l'autobiographie véritable à la fiction, en passant par l'écriture à la manière de..., les propositions d'écriture se répartissent en trois domaines qu'explorent aussi bien les manuels que les professeurs expérimentés.

3.1.1. Une véritable autobiographie

Il s'agit trop souvent de produire un texte autobiographique sans destinataire, ce qui va à l'encontre de ce qu'on lui a enseigné sur l'autobiographie comme discours adressé : « Racontez un moment qui a eu pour vous une grande importance : un cadeau inattendu, un moment d'amitié, une « première fois »... » (Hachette Éducation, 2003) ; « Rédigez la première page de votre autobiographie » (Hachette Éducation, 2003) ; « Rédigez une page de journal intime d'un collégien (ce peut être vous). Le récit des événements sera accompagné de commentaires et de jugements personnels » (Hatier, 1999).

Si le destinataire est désigné et la narration imposée, la visée argumentative est implicite, le degré d'explication plus satisfaisant : « Devenu adulte, tu racontes à tes enfants un épisode de ta propre enfance qui t'a révélé un aspect de

29 Cf. Pierre Clanché, cité par Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1996, note 41, p. 134.

toi-même (positif ou négatif) que tu ignorais » (Delagrave, 1999). Quand les professeurs expérimentés proposent ce type de sujets, ils limitent sa portée à l'évocation d'un souvenir d'école, d'un souvenir lié à un objet, insistent sur l'utilisation des textes lus au préalable, formulent des invitations à écrire à la manière de³⁰. Ils font de ce premier sujet d'écriture un avant-texte, ils y recueillent les représentations de leurs élèves quant à ce qui leur est demandé, leurs réticences, leurs manques. Ils l'évaluent en tant que premier jet, y reviennent en fin de séquence. Ils notent les avancées, le passage d'une posture privilégiant le référent à une autre, qui s'en est en partie libérée. Ils développent ainsi chez leurs élèves des compétences réflexives où le sujet écrivant observe les procédés dont il use, s'en affranchit pour en explorer d'autres, qui l'éloignent de la simple transcription de la réalité. Une posture esthétique se construit ainsi, que l'on pourrait définir comme une confiance dans l'écriture pour dire le vrai, approcher par les mots une vérité intérieure qui sans cesse se dérobe.

3.1.2. *Autobiographie fictive*

Entre vérité et fiction, certains manuels donnent le choix : « Vous allez écrire une page de votre autobiographie. Vous utiliserez le pronom personnel *Je*. **Attention**, votre travail est destiné à être lu par le professeur et vos camarades. Si vous ne voulez pas parler de vous, vous pouvez vous inventer une autobiographie » (Hatier, 2003). La première partie de la consigne appelle à un récit autobiographique, la seconde à une fiction de soi. Les deux propositions ne sont pas identiques. Rien n'indique à l'élève que son choix l'oblige à une reconfiguration du souvenir plus grande dans le second cas que dans le premier. D'autres manuels ne donnent pas le choix. Sous le titre « Écrire une autobiographie fictive », le sujet est ainsi libellé : « Racontez pour vous justifier. Vous avez cent ans. Vous racontez à vos petits enfants une bêtise ou une bonne action que vous avez faite, il y a très longtemps, quand vous étiez au collègue » (Hachette Éducation, 2003).

Parfois, ils investissent le terrain du lycée, tel ce sujet d'invention, donné à la suite de l'observation du tableau de Renoir, *Bal au moulin de la Galette à Montmartre* : « Un des personnages entreprend son autobiographie. Rédigez deux pages de cet ouvrage » (Hachette Éducation, 2003).

3.1.3. *À la manière de...*

D'autres enfin, mettent l'accent sur une posture esthétique, c'est-à-dire à une attention plus grande accordée à l'écriture qu'au référent, au modèle à imiter qu'à la matière autobiographique. Cette posture protège le moi intime car elle lui offre un masque qui dérobe l'intimité au regard, offre des chemins de traverse, distingue l'écrit littéraire de la confession : « Voici deux extraits de récits autobiographiques qui évoquent les petits bonheurs de l'enfance, les souvenirs d'une époque révolue. Choisissez l'un d'eux comme modèle et uti-

30 On trouvera leurs propositions et leurs séquences in M.-H. Roques (dir.), *Les écritures du Je*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2006.

lisez les mêmes procédés d'écriture pour évoquer votre propre enfance dans un texte d'une quinzaine de lignes » (Belin, 2003). La plupart des praticiens expérimentés procèdent de même : « Racontez un souvenir pénible et dites, à la manière de M. Leiris, ce qu'il a changé dans votre vision du monde et de la vie », « Racontez un souvenir heureux et faites ressentir, comme N. Sarraute, le plaisir que vous évoquez en l'évoquant »³¹, « À la manière d'Alain Fournier, évoque deux ou trois souvenirs que font ressurgir la lecture d'un article de presse »³², « Sur le modèle de l'autoportrait d'Alberto Garcia-Alix, vous utiliserez le principe de la métonymie (partie représentative d'un tout) pour réaliser votre portrait. Pour cela : vous apporterez un objet qui vous caractérise ; vous choisirez une partie de votre corps que vous souhaitez montrer ; vous déterminerez un endroit qui servira de cadre à votre portrait »³³.

Les professeurs expérimentés ont le souci des aller-retour entre vérité et mensonge de soi, textes référentiels et littéraires, ils souhaitent modifier le regard de leurs élèves sur eux-mêmes et les mots qui les disent. « Si les élèves sont susceptibles d'investir l'écriture de soi parce qu'ils ont le sentiment d'un prêt à dire, la tâche de l'enseignant sera de les amener à expérimenter et verbaliser le fait qu'en écrivant leur vie, ils la construisent »³⁴. Le lien entre élaboration du récit et construction identitaire se noue dans cette réflexion sur l'écriture comme extraction hors du temps, reconfiguration du souvenir – volontaire ou inconsciente – passages aménagés après coup qui éclairent ce qui, au présent, restait dans l'ombre.

3.2. Les propositions d'écriture au lycée

Nous n'avons retenu que les sujets liés à l'écriture d'invention afin de faciliter le rapprochement avec les propositions d'écriture formulées au collège.

3.2.1. Convergences avec le collège : autobiographies véritables et autoportraits, écrits à la manière de

On retrouve les mêmes propositions qu'en 3^e : rédaction d'un premier souvenir d'enfance (Delagrave, 2001) ou d'un souvenir de la première lecture qui ait vraiment compté (Delagrave, 2001). Comme au collège, le topos du premier souvenir est mobilisé, l'enquête sur le prénom : « En vous appuyant sur ce qu'on a pu vous raconter de vos premières années, racontez vos débuts dans la vie. Insistez sur quelques épisodes que vous vous attacherez à rendre de façon vivante et en travaillant le registre (humoristique, tragique, etc.) Vous pourrez varier l'emploi de la personne désignant le personnage principal, à bon

31 Nicole Fouilloux, conseillère pédagogique de lettres au collège des Cèdres, à Castres (81).

32 Jacques Lacroix, conseiller pédagogique de lettres au collège de Jolimont à Toulouse (31). Dans une nouvelle d'Alain Fournier, la lecture d'un article de journal évoquant une personne connue du narrateur dans le passé et perdue de vue depuis a fait ressurgir des souvenirs.

33 Marie-Anne Zagarri, professeur associé à l'IUFM de Midi-Pyrénées, professeur de lettres au collège de Réquista (12).

34 Cf. Marie-Claude Penloup, « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, n° 127-128, décembre 2005, p. 139.

escient » (Delagrave, 2001), « Vos parents vous ont sans doute raconté ce qui a motivé le choix de votre prénom. Dans un texte autobiographique, où vous laisserez entendre si ce choix vous satisfait ou non, vous évoquerez à votre tour l'histoire de ce prénom qui vous est échu » (Delagrave, 2001).

Comme en 3^e, des aides méthodologiques sont données, sous forme de lanceurs d'écriture. Ainsi, après un corpus d'une ou plusieurs premières phrases tirées d'autobiographies : « À votre tour, écrivez *l'incipit* de votre autobiographie » (Hachette Éducation, 2005) ; « Sans le savoir, je voyais se révéler à moi l'une des lois les plus effrayantes de l'univers », écrit Amélie Nothomb dans *Métaphysique des tubes*. Écrivez un texte autobiographique qui pourrait commencer par cette phrase » (Delagrave, 2001, p. 415). L'album photo joue ce même rôle. Modiano s'en est servi. Philippe Lejeune, dans *Les brouillons de soi* – que l'on cite – en rapporte l'usage venu d'Amérique : « À la suite de *Livret de famille* de Modiano, décrivant une photo : « À partir d'une photo de vos parents ou grands-parents antérieure à votre naissance, reconstituez, en une vingtaine de lignes, le moment auquel elle pourrait correspondre. Inspirez-vous de la composition de ce texte et de ses choix narratifs » (Nathan 2001 et Delagrave, 2001) ; « Racontez votre vie en images, en vous abstenant d'écrire quoi que ce soit. Vous pourrez procéder par collages d'éléments découpés, (journaux, magazines, cartes, reproductions de tableaux etc.) ou par montage de photos » (Delagrave, 2001).

Comme au collège, où ils apparaissent dans des pages d'exercices ou de variations³⁵, on propose de réaliser son autoportrait, avec ou sans appui sur les textes – Rétif de la Bretonne ou Montaigne – avec ou sans mention de contraintes stylistiques : « Composez votre propre autoportrait en mettant en lumière les principaux traits de votre personnalité » (Nathan, 2001) ; « Faites votre autoportrait. Vous utiliserez le procédé d'accumulation des adjectifs ainsi que les tournures syntaxiques de l'ambivalence » (Bréal, 2001) ; « À votre tour, tentez d'écrire « de bonne foi » votre physique et votre caractère en deux ou trois paragraphes rédigés au présent » (Bordas, 2001).

Comme au collège aussi, on écrit à partir d'un modèle, à la manière de Perec (Bréal, 2001), de Nathalie Sarraute (Bordas, 2001), de Michel Leiris et d'Albert Cohen (Magnard, 2005) : « À la manière de l'un des textes du corpus, vous raconterez un souvenir d'enfance (authentique ou fictif) en respectant les contraintes de l'écriture autobiographique » (Hachette Éducation, 2005) ; « Faites le récit d'une journée de voyage ou de vacances sous la forme du journal de voyage stendhalien (importance du pittoresque, force des impressions, intransigeance des jugements) » (Bordas, 2001)³⁶ ; « En vous inspirant du texte de Rousseau ou de celui de Saint-Augustin, racontez une faute enfantine (vol,

35 Belin (1999) est particulièrement inventif de ce point de vue : portrait par lettre, mode d'emploi de soi-même, autoportrait photographique, questionnaire de Proust, par exemple.

36 D'autres journaux sont proposés, un journal de promenades (Bréal, 2001), le journal de bord d'un cinéaste repérant les lieux pour adapter les *Rêveries d'un promeneur solitaire* (Bréal, 2001), une page qui ferait suite au *Journal d'un fou*, de Gogol : « La mère du "monstre" raconte la soirée dans son propre journal : écrivez sa version de l'incident d'après les éléments fournis par le texte » (Bordas, 2001).

désobéissance) sur le mode de la justification ou de l'accusation » (Bordas, 2001).

3.2.2. Propositions nouvelles au lycée : parodies, lettre et interviewes imaginaires, réécritures

L'appui sur le texte étudié est nettement formalisé, les contraintes stylistiques sont plus fortes, les notions de pastiche ou de parodie apparaissent : « Rédigez un pastiche de ce texte (extrait de *Sido*). À votre tour, évoquez un souvenir d'enfance. Vous utiliserez les mêmes procédés de style et conserverez l'attaque (la première phrase) de chaque paragraphe » (Hachette Éducation, 2003) ; « En vous inspirant de cette parodie de Chateaubriand³⁷, rédigez une parodie du Préambule des *Confessions*. Le registre sera burlesque et la dernière phrase inversera de la façon suivante le défi de Rousseau en affirmant : Je fus pire que cet homme là » (Bréal, 2001) ; « Pour décrire l'expérience douloureuse d'un jeune homme qui se sent « condamné » à être écrivain, Sartre est passé par le miroir d'une énorme biographie, inachevée, de Flaubert : *L'Idiot de la famille* (1971-1972). Après avoir lu quelques extraits, rédigez en quinze lignes l'*incipit* d'une autobiographie fictive d'écrivain raté, cette fois-ci en adoptant le registre d'identification élégiaque à un malheur originel » (Bréal, 2001).

Peu à peu, disparaît l'implication du sujet dans son écriture, l'autobiographie est un genre dont on a appris les codes, on peut les intégrer sans dommages. Autobiographie d'un personnage, lettres d'un éditeur à un auteur – ou l'inverse – sur un projet autobiographique (Hatier, 2005), interview de Sartre ou de Céline (Magnard 2005), se multiplient, dans lequel le *Je* ne désigne plus l'élève, mais un personnage de fiction : « Imaginez un passage de l'autobiographie du père de Simone de Beauvoir à propos de sa fille » (Hachette Éducation, 2005).

Les exercices de réécritures, souvent liés au changement de point de vue (Bordas, 2001, Hatier, 2005, Magnard, 2005) sont une autre façon d'user d'un *Je* non impliqué : « Réécrivez cette page (un extrait de *L'Amant*) comme un récit à la première personne. Pourquoi, d'après vous, Marguerite Duras a-t-elle choisi d'écrire ce texte à la troisième personne ? » (Bordas, 2001).

Ainsi, du collège au lycée, les propositions d'écriture impliquée ne varient guère. Les variations concernent la distance à soi, un jeu avec le *Je* un peu formel, dans lequel le texte étudié sert d'appui.

3.2.3. Autres perspectives

On aurait pu ouvrir d'autres perspectives en s'appuyant sur les romanciers de l'autofiction et demander aux élèves de construire, par exemple, des pages autobiographiques affranchies de la temporalité – comme celles de Roland Barthes, des structures plus larges qui dépasseraient l'ampleur d'un souvenir. On demanderait de reprendre les textes produits à quinze ans, de les commen-

37 Une parodie des mémoires de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-cuidance* de Musset, est proposée avec le sujet.

ter avec ses yeux de dix-sept ans, de les réécrire. Ils pourraient être archivés, d'une part pour être retrouvés, d'autre part pour constituer un fonds commun qui permettrait à une classe d'âge de découvrir ce qui la constitue, dans ses souvenirs, ses valeurs, ses désirs, ses regrets. Cela inscrirait dans le long terme un écrit auquel les élèves accordent du crédit³⁸ et permettrait d'offrir, en soutien méthodologique, des extraits de journaux intimes³⁹, ainsi que le suggère Philippe Lejeune⁴⁰.

Ou pourrait aussi proposer un dialogue avec les textes sources, qui ne passe pas nécessairement par la parodie mais préfère l'emprunt – d'un procédé, d'un vocabulaire – et la citation, considérée comme un premier pas vers l'écriture intertextuelle, tout en mobilisant plus explicitement des procédés stylistiques appris au collège, nommés, réinvestis au lycée. Cette posture réflexive et esthétique constituerait une avancée absente des propositions des manuels disponibles aujourd'hui.

Conclusion

Du collège au lycée, l'objet d'étude est constitué du même corpus, l'accès que constitue la littérature de jeunesse n'est pas valorisé au collège, les textes appartenant à l'autofiction sont peu nombreux au lycée. Les frontières du genre, mal définies au plan théorique, mal dessinées par le législateur, entraînent des recouvrements d'un cycle sur l'autre. Les notions sont peu complexifiées, la réflexivité n'est pas plus grande en 1re qu'en 3e, dans les sujets d'invention. Les acquis du collège sont peu mobilisés au lycée, la différence d'âge, qui fait de la crise d'adolescence un moment douloureux en 3e, dépassé par la majorité des élèves en 1re, n'est pas prise en compte alors qu'elle oriente différemment la sélection des souvenirs. Sans doute cet objet d'étude, mieux circonscrit par les instructions officielles de 2007, fera-t-il l'objet de nouvelles propositions par les concepteurs de manuels qui lui assureront un regain d'intérêt.

Bibliographie

- BISHOP, M.-F. & LABAS, P. (2004) : « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 147.
- GUSDORF, G. (1991) : *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob.
- LEJEUNE, P. (2004) : « Le journal au bac ? », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 147.

38 Marie-Claude Penloup fait état de travaux menés à Rouen qui concluent à un investissement très net des élèves. Cf. « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques* n° 127-128, décembre 2005, p. 136.

39 Le sujet de l'agrégation interne de Lettres (2006) invite à construire une séquence didactique autour d'extraits de quatre journaux intimes, Jules Renard, André Gide, Gustave Roud et Albert Camus, avec, en annexes, un extrait du texte de Roland Barthes, *Le bruissement de la langue*.

40 Philippe Lejeune, « Le journal au bac ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 147, octobre 2004, p. 19.

- MANESSE, D. (1992) : « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 100.
- PENLOUP, M.-C. (2005) : « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, CRESEF, n° 127-128.
- REUTER, Y. (1998) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ROQUES, M.-H. (2006) (dir.) : *Les écritures du je*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- ROQUES, M.-H. (2001) (dir.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter les textes à l'école : des textes réticents aux textes proliférants », *Repères*, INRP, n° 19.
- WEINLAND, K. & PUYGRENIER-RENAULT, J. (1997) : *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Manuels analysés pour la classe de 3^e

- Lettres vives*, Catherine Boré, Line Carpentier, Paule Collet, Emmanuelle Thiberge, Hachette, 1999.
- Textes et séquences*, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Josiane Bidault, Marcel Arnaud, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Delagrave, 1999.
- Français, 3^e*, Anne Champion, Claude Coignet, Dominique Fouquet, Patrick Jeunon, Hélène Potelet, Hatier, 1999.
- Littérature et expression*, Anne-Marie Achard, Jean-Jacques Besson, Catherine Caron, Hachette Éducation, 1999.
- Lectures et expression*, Agnès Renard, Monique Beylier, Dominique Conte-Jansen, Dominique Renard, Daniel Salles, Belin, 1999.
- Textes et séquences*, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Josiane Bidault, Fabienne Serin-Moyal, Marcel Arnaud, Brigitte Rebmeister, Dominique Serre-Floershiem, Delagrave, 2003.
- Français, 3^e*, Livre unique, Hélène Potelet, Dominique Fouquet, Patrick Jeunon, Françoise Guillaumin, Hatier, 2003.
- Texto collège*, Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Sylviane Grivel, Marie-Thérèse Raymond, Hachette Éducation, 2003.
- Français, 3^e*, Livre unique, Patricia Fize-Deneu, Claude Gapillard, Yves Maubant, Didier, 2003.
- Séquences et expression*, Nathalie Fix-Combe, Gaël Le Chevalier, Catherine de La Houssaye, Valérie Presselin, Marie-Françoise Santoni, Belin, 2003.

Manuels analysés pour la classe de 1^{re}

- Français, 1^{re}*, sous la direction de Geneviève Winter, avec Paule Andrau, Colette Becker, Pascal Caglar, Catherine Cazaban, Annick Maille-Decorte, Jean-Luc Vincent, Bréal, 2001.

Des textes à l'œuvre, sous la direction de Romain Lancrey-Javal, avec Marie Berthelier, Elisabeth Charbonnier, Violaine Houdart-Mérot, Catherine Robert-Lazès, Marc Robert, Frédéric Turiel, Maryse Vasseyère, Jacques Vasseyère, édition Hachette Éducation, 2001.

Français, 1^{re}, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Marc Arnaud, Josiane Bidault, Daniel Chatelin, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Dominique Serre-Floersheim, Delagrave, 2001.

Français, 1^{re}, sous la direction de Maryse Aviérisinos, Denis Labouret, Marie-Hélène Prat, avec Marie-Chantal Bardet, Marie-Hélène Brunet, Caroline Eades, Marcelle Macé, Florence Naugrette, Pierre Servet, Lionel Verdier, Bordas, 2001.

Textes, analyse littéraire et expression, sous la direction de Dominique Rincé, avec Pierre Aurégan, Christiane Cadet, Daniel Lagoutte, Michel Maillard, Guy Palayret, Sylvie Perceau, Nathan, 2001.

Français, Littérature, Christophe Desaintghislain, Christian Morisset, Patrick Wald Lasowski, Nathan, 2003.

Français, 1^{re}, sous la direction de Jean-Claude Larrat et Marie-Claude Zeisler, avec François-Olivier Choquet, Jean-François Cocquet, Claude Hécham, Charline Janvier, Suzanne Nicolino, Marie-Christine Sinfel, Martine Sauzay, Hachette Éducation, 2003.

Lettres Langue, collection Soleil d'encre, sous la direction de Line Carpentier, avec Marie-Thérèse Blondeau, Anne-Marie Bonnabel, Marie-Lucile Milhaud, Sylvie Nourry-Namur, Hachette Éducation, 2005.

Des textes aux séquences, sous la direction d'Hélène Sabbah, avec Jacqueline Dagès, Bénédicte Milcent, Catherine Weil, Hatier, 2005.

Littérature, 1^{re}, sous la direction de Jean-Marie Bigeard, avec Isabelle Parnot, Estelle Provost, Christelle Cuiet, Anne Pierre, Elisabeth Thiriet, Isabelle Lelu, Stéphanie Bigeard, Éric Hozier, Magnard, 2005.

Annexe

Recension des sommaires des chapitres consacrés à l'autobiographie dans les manuels de collège et lycée

Au collège

- Hachette Éducation, 3^e (2003) : Comprendre le projet autobiographique.
- Hatier, 3^e (2003) : Le projet autobiographique et ses enjeux. Les principaux motifs.
- Belin, 3^e (2003) : Pourquoi et comment commencer ? Se justifier auprès du lecteur. Regretter ou prendre de la distance. Adopter un point de vue critique. Être témoin et acteur de l'Histoire. Se confier à un journal. Se raconter à la 2^e personne.
- Delagrave, 3^e (1999 et 2003) : Parler de soi en disant Je. Parler de soi en disant Tu. Parler de soi en disant Il ou Elle.
- Didier, 3^e (2003) : 2 chapitres, 2 GT « pour ouvrir à d'autres lectures ».
- Hatier, 3^e (1999) : Débuts d'autobiographies. Regards sur les adultes : la famille. Regards sur les adultes : l'école. Regards sur la vocation littéraire : lire.
- Belin, 3^e (1999) : Le genre autobiographique. Temps et énonciation. Le journal intime. Les mémoires. Autobiographie et poésie.
- Hachette Éducation, 3^e (1999) : Préciser les objectifs du chapitre. Évoquer l'enfance. Observer le fonctionnement de la mémoire. Tout dire ? Comment exprimer ce qu'on a vécu ?

Au lycée

- Delagrave (2001) : Dossier *Le biographique*, en deux parties, « Biographie et Autobiographie ». Dans la seconde partie, « Autobiographie » : Le pacte du *Je*. Pour quel destinataire ? Un contrat de vérité. Remonter à l'origine. Dresser un bilan de sa vie. Témoigner. À la limite du genre.
- Bréal (2001) : Deux chapitres. Chapitre I : *L'écriture de soi* : Je est-il un autre ? Un pacte, une écriture, un lecteur. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Chapitre II : *Les formes de l'écriture biographique*
- Bordas (2001) : Récits de vie et écriture de soi en deux chapitres. Chapitre I : *Raconter une vie, raconter sa vie*. La biographie. Écritures autobiographiques : Les mémoires. L'autobiographie. Le récit de voyage. Le journal intime. Autour de l'autofiction. Chapitre II : *La fiction à la première personne*. Le roman autobiographique. Le roman-mémoires. Le journal fictif. Les surprises du *Je*.

Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école

Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

Fautive et maladroite, l'écriture personnelle enfantine est mal connue et semble, pour peu qu'on la rencontre, pauvre et insignifiante. Elle offre pourtant un matériau qui devrait intéresser au moins la linguistique acquisitionniste et la didactique de l'écriture. C'est en lien avec ce dernier domaine que se développe la réflexion. L'observation de journaux intimes de très jeunes enfants montre une appropriation d'un genre langagier écrit qui s'est effectuée avec une médiation adulte faible et en dehors d'un cadre d'enseignement. Ce constat a des incidences sur la réflexion didactique et incite, en particulier, à ménager, à côté d'une construction guidée de savoirs scripturaux d'ordre générique, des temps d'écriture propres à leur auto-construction.

Introduction

Le champ, relativement récent, des études sur les pratiques d'écriture ordinaire recoupe partiellement celui de la didactique de l'écriture, quand l'étude de ces pratiques porte sur des scripteurs qui sont aussi des élèves, à leurs heures, et qu'on tente de penser le lien entre l'écriture telle qu'ils la pratiquent à l'école et hors l'école¹.

En effet, la connaissance de ce qu'écrivent les élèves en dehors de toute contrainte institutionnelle, autrement dit de leurs « écrits extrascolaires », offre un double intérêt pour la didactique, tout d'abord en ce qu'elle participe à la nécessaire connaissance du public auquel l'école propose des apprentissages, ensuite en ce qu'elle fournit un point de vue d'où questionner les modes d'appropriation et d'enseignement de l'écriture et, le cas échéant, faire des propositions.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent article où l'on trouvera d'abord une analyse descriptive de journaux intimes de très jeunes enfants, suivie

1 Cf. sur ce point *Repères*, n° 23, « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves », coordonné par Y. Reuter et M.-C. Penloup.

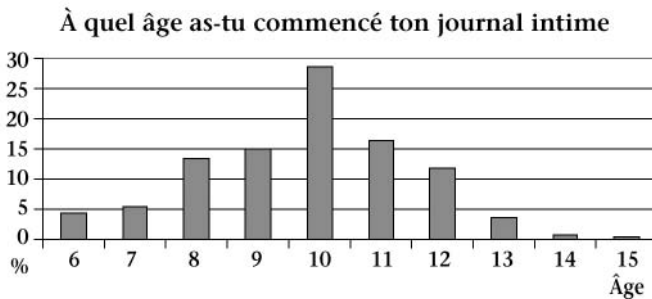
d'une réflexion sur les modes d'appropriation de ces sous-genres du biographique que sont l'autobiographie et le journal intime et sur les enjeux didactiques des constats effectués.

1. L'écriture de soi hors école : journaux intimes d'enfants

On verra dans cette partie comment le constat selon lequel certains enfants deviennent diaristes sitôt effectué l'apprentissage de l'écriture, en CE1, a déterminé une recherche sur cette question.

1.1. De l'existence et de l'intérêt pour la recherche de journaux intimes au CE1

L'écriture intime, dans l'enquête que nous avons menée en équipe sur les pratiques d'écriture spontanées des collégiens de l'académie de Rouen (Penloup, 1999), s'avérait d'une fréquence significative dans cette population adolescente, en particulier chez les filles. L'enquête auprès des adolescents diaristes nous permettait aussi de situer aux alentours de dix, onze ans l'âge le plus courant pour démarrer un journal, tout en recensant des témoignages que nous qualifions de « surprenants » mais crédibles dans le contexte de l'enquête, dans lesquels l'âge évoqué pour le premier journal était de six ans (« Quand ma première dent est tombée » ; « Dès que j'ai su écrire, au CP »). Nous aboutissons ainsi, à partir des réponses apportées aux questions ouvertes, au tableau suivant :



Si nous manifestons de la surprise face aux témoignages situant dès le CP ou le CE1 le démarrage d'un journal intime, c'est que les rares données dont nous disposons en ce domaine ne nous avaient pas préparés à cela. Dans leur ouvrage précurseur sur les écrits d'enfants, Catherine Bonnet et Joëlle Gardes-Tamine (1990) évoquaient bien des enfants diaristes mais aucun des textes cités n'était le fait d'enfants de moins de 11 ans. Et la lecture de l'analyse faite par Pierre Clanché (1988, p. 100 et p. 105 *sq.*) des « textes libres » produits à l'école primaire, venait nous conforter dans l'hypothèse implicite que le journal intime n'était pas le fait d'enfants de sept ou huit ans, l'usage du « je ro-

mantique », c'est-à-dire du « je » qui se met en scène en « moi je » s'avérant s'imposer plutôt vers 9-10 ans².

La question de l'éventuelle rédaction d'un journal intime par de très jeunes enfants était alors restée en suspens. Elle s'est trouvée relancée par la lecture d'un article de Philippe Lejeune (défricheur, une fois encore) intitulé « Le journal d'Annick, 7 ans ½ » (2005) dans lequel il analyse et décrit, avec une grande minutie, les embryons de journal intime tenus par une petite fille, Ariane Grimm, quand elle était en CE1, d'octobre à juillet. Dans l'ouvrage sur le journal intime publié en 2003, Philippe Lejeune et Catherine Bogaert (2003, p 134) ne font pas de ce journal un cas unique puisqu'ils affirment : « À quel âge commence-t-on un journal ? En général, vers dix ou onze ans, surtout chez les filles. Mais parfois dès qu'on sait écrire, à six ou sept ans ».

L'existence, fût-elle marginale, de journaux intimes tenus par de très jeunes enfants, à l'aube de leur scolarité en primaire constitue à mes yeux un objet de recherche intéressant, pour les raisons générales évoquées en introduction mais, surtout, parce que ces écrits offrent un matériau inédit qui permet d'en savoir plus sur la manière dont s'effectue l'appropriation de ce genre textuel à un âge où il n'est pas enseigné à l'école. De fait, comme le note Philippe Lejeune dans son article, s'étonnant du peu de recherches sur la question, « *il pourrait être instructif d'examiner comment un enfant se met à écrire en je* ». C'est de ces considérations que découle l'enquête présentée ci-dessous.

1.2. Objectifs et méthode d'une enquête « en différé » sur des diaristes de 7 à 8 ans

Le présent article, issu d'une recherche en cours³, exploite des données obtenues par le biais d'une démarche qualitative dont les étapes ont été pensées en fonction des objectifs visés.

L'objectif de la recherche étant de décrire et de comprendre le mouvement même de l'entrée des jeunes enfants dans l'écriture intime, la méthodologie retenue vise à donner sa place, à côté des écrits, aux discours tenus par les scripteurs sur ces écrits. Sur ce point, l'hypothèse étant que des enfants de sept ou huit ans ne seraient pas en mesure d'adopter une posture réflexive par rapport à leur écrit, le choix a été fait de susciter « en différé » le témoignage d'adolescents ou d'adultes sur le journal intime qu'ils tenaient à sept ans. Et, pour limiter le biais introduit par la distance temporelle, un troisième choix méthodologique a consisté à ne retenir comme seuls témoins que ceux qui étaient en mesure d'apporter, le jour de l'entretien, le journal qu'ils tenaient

2 De fait, une lecture plus attentive de l'ouvrage de Pierre Clanché montre que, si l'usage du « je romantique » est bien « la grande affaire du CM », on en trouve cependant « les prémices au CE lorsque les enfants commencent à parler d'eux-mêmes de façon presque intimiste », le texte étant « parfois lieu d'un début de réflexion » (Clanché, 1988, p. 104-105).

3 Il s'agit d'une recherche effectuée dans le cadre plus large d'une opération de recherche du laboratoire Dynamiques sociolangagières (DYALANG) de l'université de Rouen sur les « savoirs ignorés » des élèves. La démarche qualitative ici décrite sera complétée par une démarche quantitative visant à chiffrer le nombre d'enfants de CP-CE1 concernés par l'écriture d'un journal intime.

à sept ou huit ans. Cette contrainte est évidemment exigeante et nécessite du temps dans la mesure où elle suppose de trouver des témoins non seulement qui ont effectivement écrit un journal intime à sept ans mais encore qui l'ont conservé. Dans l'état actuel de l'enquête, les données recueillies proviennent de quatre témoins⁴ avec lesquels un entretien a été effectué, sur la base du journal intime qu'ils avaient tenu en CP ou CE1. Les témoins ont été sollicités par divers biais : appel à témoignage auprès d'étudiants (deux témoins sont étudiantes) ou au hasard des rencontres (deux témoins : l'une lycéenne, l'autre collégienne). On notera sans surprise que les témoins sont quatre filles, ce qui correspond à tout ce que l'on sait de la différenciation sexuelle dans les pratiques d'écriture et, plus encore, dans l'aveu de ces pratiques ou la fortune qui leur est faite. Ainsi les garçons qui furent diaristes à sept ans, moins nombreux que les filles, sont probablement aussi moins nombreux à conserver leurs écrits comme précieux.

Le dernier choix méthodologique porte sur la forme choisie pour l'entretien, compte-tenu des objectifs poursuivis, à savoir celle de l'« entretien d'explicitation de l'action » telle que le définit Pierre Vermersch (1994). Pour obtenir une parole en « je », ni trop induite par le questionneur ni trop contaminée par la *doxa*, l'idée simple mais efficace de Vermersch est d'inviter l'interviewé à se centrer sur le vécu de son expérience, à « recontacter » la situation, au passé (c'était : lieu, météo, date, etc.) et à maintenir cet état d'évocation pour évoquer l'action non pas dans sa dimension généralisante mais au contraire spécifiée. Cette méthodologie est très adaptée au mode choisi d'entretien « en différé » dans la mesure où elle fournit des moyens intéressants pour projeter le scripteur dans la situation d'écriture passée et à inscrire son propos dans cette situation précise. De fait, confrontés à leur journal d'enfance, les témoins ont très spontanément évoqué la situation d'écriture passée (« oui donc/c'est toujours les mêmes vacances/ça je me souviens de ma tenue/j'étais très contente de ma tenue donc ça ne m'étonne pas que je l'ai écrit/parce que je me souviens très bien de/je me revois/je pense que j'étais dans le bois/parce que je me revois dedans et j'avais pris mon journal/et j'écrivais dans le bois assise ») et il s'est avéré relativement facile de les orienter sur des commentaires d'ordre narratif ou descriptif au sein desquels peut surgir, moins surveillé que dans d'autres situations, un discours d'ordre explicatif.

1.3. Présentation des journaux recueillis

La présentation des journaux recueillis combine les données fournies par l'observation (citations en italiques des extraits de journal) avec les éclaircissements fournis par le scripteur lors de l'entretien (citations en caractères droits).

4 Dans le présent article, seules seront présentées et travaillées les données issues de la rencontre avec deux témoins, Karine et Laure.

1.3.1. Le journal de Karine

Karine est en licence 3 de lettres quand elle effectue l'entretien. Elle a apporté avec elle le journal qu'elle a tenu entre le CE1 et la sixième, classe après laquelle elle a entamé un autre journal. Elle en a écrit quatre en tout et en a repris un au moment de l'entretien.

Le premier journal de Karine est un carnet explicitement destiné à une écriture de type intime, doté d'un cadenas et de l'expression « Top secret » inscrite au centre d'une couverture à l'illustration un peu mièvre. Le journal s'ouvre sur une double page sans aucune rubrique pré-inscrite. Sur la page de gauche, Karine a constitué elle-même ses rubriques en utilisant le terme de « journal secret » : « *Ce journal secret appartient à :* ». Après avoir noté ses coordonnées, Karine ajoute, toujours sur la même page : « *Même ma meilleure amie n'a pas le droit de voir ! Je vais quand même le montrer à A. C.* ». Sur la page de droite, on relève les prénoms et numéros de téléphone de huit amis. Karine date le début du journal du premier janvier de sa classe de CE1. La période CE1-CE2, qui nous occupe ici, comporte, outre la première double page d'entrée, quatre doubles-pages et une page de gauche.

Le journal de cette époque se déroule sur trois fronts : de « *petits dictons* » constituent la première page du journal, les sept pages suivantes se partageant entre des projets d'organisation pour un club *Ratus* (sur 5 pages) et les réflexions de Karine sur l'état de ses relations avec les autres (2 pages et une ligne).

Sous l'intitulé « *Petits dictons* » de la première véritable page de son journal, Karine note des injonctions qu'elle se fait à elle-même qui ont du dicton l'allure généralisante mais qui seraient plutôt des maximes à usage personnel (à un moment de l'entretien, elle les désigne sous le terme de « préceptes »). Le premier de ces « *petits dictons* », rédigé en CE1, est : « *Il ne faut pas être timide au téléphone* ». Les quatre dictons qui suivent mais qui datent d'époques différentes⁵ ont en commun la modalité déontique en « il faut ».

5 De fait, Karine explique dans l'entretien qu'elle revient à de nombreuses reprises sur ce qu'elle a écrit, de façon, explique-t-elle, à rester au plus près de sa vérité : « je voulais pas que ça reste/figé/je voulais que ça continue à représenter ce que c'était pour moi ».

PETITS DICTONS

Il ne faut pas être timide quand on parle au ~~club~~ téléphone.

Il ne faut jamais se dire qu'on ne va pas y arriver.

Pour être aimé il d'abord aimer.

Il ne faut être timide en aucune circonstance.

Çe n'est pas une honte de pleurer mais il faut tout de même...

Vers la fin du CE1, le journal est repris et comporte, on l'a dit, cinq pages consacrées au club Ratus que Karine veut créer : « Activités du club :/6 nous ferons :/des bouquet/des couronnes de fleurs/des tous de cours/des trape-trape [...] etc. »

Les pages consacrées au club *Ratus* sont entrecoupées par d'autres consacrées à des réflexions sur les relations d'amitié ou d'amour qui l'unissent aux autres dans lesquelles le « je » que Clanché nomme « romantique » apparaît : « Aliénor est des fois gentille des fois méchante/mais c'est ma copine. Je sais que des fois je ne/dois pas lui parlé./Moi j'aime personne (jusqu'à maintenant). »

Activités du club :
nous ferons :

des bouquet.
des ~~coronnes~~ de fleurs.
des couronnes
des tous de cours.
des trape-trape.
des cache-cache.
des chat-perché.

Leak de réunions :
dernier ~~la~~ date de jeu.
sur le point

Aliénor est des fois gentille des fois méchante
mais c'est ma copine. Je sais que des fois je
ne/dois pas lui parlé
Moi j'aime personne
(jusqu'à maintenant !)

6 Le / sur la transcription indique un changement de ligne sur l'original.

L'entretien évite une importante erreur d'interprétation : on y apprend en effet que Karine n'est pas la seule à écrire dans son journal et que les changements de graphie renvoient à certains endroits à l'irruption de sa cousine, partenaire privilégiée de l'écriture « intime ». Ainsi, c'est à la cousine qu'on doit le commentaire « *justu'à mainterant* », à côté du « *Moi j'aime personne* ».

K. : ça (pointe une page dans le journal intime) c'est ma cousine/je m'en souviens qui a écrit/

E. : d'accord/donc on pouvait intervenir/d'autres pouvaient écrire dans votre journal/

K. : oui/mais c'était/je pense que c'était pas n'importe qui quand même/ parce que ma cousine j'étais très proche [...] ⁷

On apprend dans l'entretien que, plus tard, au collège, les deux cousines tiendront en parallèle leur journal, durant un an, en se donnant des consignes communes. C'est encore sa cousine qui remplit le rôle de destinataire privilégié de l'écrit :

K. : mon journal j'ai toujours eu dans la tête que quelqu'un le lira en fait/ça je me souviens de ça/(E. : d'accord)/malgré le cadenas et malgré tout ça je/pour moi quelqu'un devait le lire/donc je pense/que c'était pour partager à quelqu'un : ce que je ressentais/je suppose que c'est ça/que c'était ça

E. : et ce quelqu'un/vous le visualisiez un peu ?

K. : oui/je pensais à :/je pense/à cette époque là je devais penser à ma cousine/

E. : la cousine qui écrit ?

K. : oui/parce que c'était elle la plus susceptible/ou peut-être aussi une de mes amies Anne Cécile dont je parle au tout début

De fait, tant le journal intime – où se côtoient des textes émanant de deux scripteurs différents – que l'entretien font apparaître un paradoxe déjà noté dans l'enquête de 1999 :

« [...] L'écriture du journal appartient, certes, à la sphère du secret, mais ce secret est souvent partagé avec un(e) ami(e) ou un petit cercle d'initiés. Il est extrêmement rare qu'on affirme n'avoir jamais montré son journal ou ses écrits intimes. [...] La notion même d'intimité subit une autre distorsion quand on observe que le journal s'écrit parfois à quatre mains, chacune des diaristes le remplissant, à tour de rôle, et le conservant sur le mode de la garde alternée ».

7 Les entretiens sont transcrits sous une forme orthographique standard, selon les conventions suivantes : le signe « / » indique une pause et « // » une pause plus longue. Le signe « : » indique un allongement et « xxx » renvoie à un passage inaudible. Enfin, le soulignement est utilisé pour transcrire une forme d'insistance à l'oral.

Le cas de Karine illustre tout à fait ce constat. Le secret, on l'a vu, est revendiqué avec force avec la première double page et son importance est pointée dans l'entretien, par le biais de l'attention portée au « cadenas », à la « cachette » :

E. : il y a un cadenas ?

K. : oui/ça c'est important pour moi parce que je voulais pas que mon frère le lise/donc il fallait qu'il y a un cadenas et la clef et puis ça//je sais pas ça lui donnait une valeur e :/plus secrète/s'il y avait le cadenas/[...]

E. : vous n'avez jamais perdu la clef

K. : j'ai toutes mes clefs de tous mes journaux intimes/

[...]

E. : et ensuite vous le rangez où ce journal ?/sous votre lit ? (rire)

K. : (rire) non je pense que mon journal était dans un tiroir tout simple mais par contre la clef je me souviens que c'était dans une petite boîte/ma mère avait dû ou mon père m'avait mis un adhésif dessus et j'avais caché sous mon lit/je me souviens bien de la boîte/et donc j'allais chercher mes clefs//

[...]

K. : c'était dans ma chambre/en général je m'enfermais

Mais le secret recherché n'implique pas, on l'a vu, la fermeture totale de l'écriture et de l'objet journal. Dans le cas de Karine, la notion d'un écrit « totalement secret » n'interviendra, en fait, qu'à l'adolescence.

De nombreux autres éléments intéressants apparaissent dans le journal lui-même comme dans l'entretien qui permettent de dessiner les contours de l'écriture intime enfantine et sur lesquels nous n'avons pas le loisir de nous attarder : en particulier tout ce qui concerne l'importance de la dimension matérielle de l'écriture et le goût pour la graphie ou encore les fonctions de l'écriture intime, la question de l'exigence de vérité, les problèmes d'écriture de la temporalité etc. Je me centrerai délibérément, ci-dessous, sur une seule famille de données, celles qui permettent de saisir la genèse de la démarche d'écriture d'un journal intime. On apprend, sur ce point, que le journal a été offert à Karine par sa mère, institutrice en maternelle, qui avait observé le goût de sa fille pour l'écriture et avait tenu elle-même, étant petite, un journal :

K. : je me souviens que je l'ai eu à :/un jour de l'an par ma mère/elle m'avait offert donc c'est :/parce qu'elle trouvait que c'est bien/un premier journal/voilà/[...] parce que elle savait que j'écrivais des choses sur du papier/que j'aimais bien écrire et donc elle s'était dit qu'un journal comme ça/je me souviens plus si je lui en avais déjà parlé ou pas/ça par contre mais je me souviens que c'était elle qui me l'avait donnée/

E. : d'accord/et vous écriviez donc très petite ?

K. : bah oui je me souviens d'écrire des choses/je sais plus exactement quoi/
mais je sais que c'était venu de là l'idée du journal intime donc/

[...]

E. : est-ce qu'elle vous l'avait fait lire/son propre journal ?

K. : non parce qu'elle l'a brûlé elle/je sais qu'elle l'a brûlé/elle en a eu plusieurs et elle les a tous brûlés/

[...]

E. : votre mère vous me dites qu'elle notait des endroits où vous étiez allée en vacances ?

K. : oui/elle faisait des commentaires sur e : les choses qu'on avait vu tout ça/

E. : elle le faisait dans des albums photos ?

K. : non non c'était un tout petit carnet/je le vois très bien un tout petit carnet/où elle notait :/je sais pas si elle notait la date mais elle notait les lieux/elle mettait des étoiles

E. : donc en fait vous voyiez souvent votre mère écrire ce genre de choses elle/

K. : e :: //en tout cas ce carnet là je sais

[...]

K. : oui//et là ça devait être notre départ en vacances parce que sinon je :/oui/parce que après je parle des vacances donc c'est ça//donc là je raconte/oui parce que je me souviens que :/que ma mère notait des endroits où on allait :/et je me disais que c'était bien pour se souvenir après donc j'avais décidé de :/de tenir une sorte de journal de voyage dans mon journal intime en fait

Outre sa mère, qu'elle voyait parfois écrire et à laquelle, elle le dit ci-dessus, elle emprunte des procédés (évaluer ce qu'elle a vu à l'aide de petites étoiles), Karine voyait aussi son père écrire :

K. : mon père écrivait beaucoup fin il écrit toujours beaucoup et ça je savais/
je ne savais pas ce qu'il écrivait mais je savais qu'il écrivait beaucoup/

E. : d'accord/et aujourd'hui vous savez ce qu'il écrivait ?

K. : oui/bah je :/il continue à écrire la même chose/il écrit e ://comment/ses commentaires sur les choses philosophiques qu'il a lues sur e :/lui ça façon d'appréhender le monde/les choses/et cetera/

E. : il est enseignant aussi ?

K. : non/il est employé de bureau/xxx/-fin il est à la Mutualité sociale agricole/

E. : d'accord/et il a donc un rapport à l'écriture très important ?

K. : oui il écrit beaucoup beaucoup beaucoup/

E. : et vous vous en parlez les uns et les autres de ce que vous écrivez ?

K. : mon père e je sais qu'il lit les passages de ce qu'il écrit à ma mère/e //
mais e :/non sinon non/non non on parle pas [...]

D'évidence donc, Karine a baigné, enfant, dans un univers d'écriture, tant entre ses parents qu'avec sa cousine. Même son frère, dont elle déclare qu'il n'écrit guère, est présent dans le journal où il occupe quelques pages pour faire ses devoirs. Mais la présence d'un environnement riche et d'interactions étayantes pour le passage à l'écrit, si elle explique la construction d'un rapport à l'écriture très positif, ne résolvent pas pour autant la question de savoir où et comment Karine a « appris » à jouer comme elle le fait de diverses composantes de l'écrit intime. Quand je tente, dans l'entretien, d'aller plus loin et de saisir avec elle si elle s'était construit des modèles, elle écarte assez vite l'idée de lectures de textes relevant de ce genre d'écrit et n'en isole aucun :

K. : je crois que j'avais pas de modèle parce que c'est un peu :/par exemple le fait que je mets que j'insère le club dedans/pour moi c'était un peu tout ce qui se passait dans ma vie je devais le mettre :: dedans/je pense/quelque chose comme ça/mais je ne me souviens plus et »

Et, à propos de ses « dictons » :

K. : je ne sais pas trop d'où m'était venue l'idée parce que je ne sais même pas si c'étaient des choses e : connues/non c'étaient des choses que je me disais à moi pour e// pour me remonter le moral/je sais pas trop/[...] parce que on me disait beaucoup que j'étais timide//surtout au téléphone/ça je le sais/donc e : ça devait être quelque chose comme ça

Elle donne cependant, à un seul moment, un indice témoignant d'une forme d'obéissance à une norme d'écriture dont les caractéristiques auraient pu être glanées dans un métadiscours tenu autour d'elle :

K. : là le fait que je signe c'était au tout début à mon avis/on m'avait parlé de signature ou je me disais qu'il m'en fallait une [...]

1.3.2. Le journal de Laure

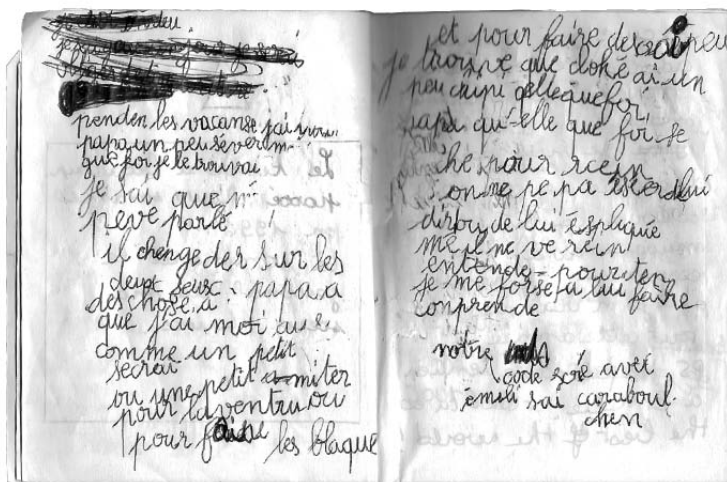
Le journal se présente sous la forme d'un petit carnet fleuri d'environ dix-neuf sur treize centimètres, à la couverture plastifiée légèrement rembourrée. Au centre de la page de couverture, dans un ovale, les mots « garden party ». La tranche des pages blanches est dorée, tout comme la serrure qui permet de fermer le carnet. Mais la clé de celui-ci n'a jamais servi, elle est encore collée sur la première de couverture, comme au jour de l'achat du carnet.

L'usage du carnet est clairement indiqué sitôt qu'on l'ouvre avec la mention : « Ce journal intime appartient à (phrase traduite en anglais juste en dessous) : », suivie de trois lignes en pointillés.

Sur ces pointillés on trouve écrit à l'encre bleue : « Julia W. », puis dans une autre couleur d'encre et avec une autre graphie : « puis Laure W. ». De fait, le journal est celui de deux sœurs, l'aînée, de cinq ans plus âgée que la cadette, l'a commencée à l'âge de cinq ans et le tient jusqu'à douze ans sur trente-sept pages. Arrive alors une page ici reproduite :

Le temps a beaucoup passé. Nous sommes en 1996.
Là commence le journal de ma sœur Laure.

Après la double page écrite par Laure à l'âge de sept ans, Julia V. reprend le journal. Elle commence par s'excuser (« Excuse-moi ma puce adorée d'écrire dans TON journal intime mais... »), poursuit par le récit d'une déception et termine par un post-scriptum (« Ne fais pas attention à Emilie et Chloé tu es the best of the world ») qui est une réponse directe à ce qu'elle a lu dans les deux pages du journal de sa sœur. Ensuite, le journal se continue sur trois pages. C'est Laure, à nouveau, qui en est l'auteure mais elle est désormais en CM2. C'est à la double page écrite alors qu'elle a tout juste 7 ans et est en classe de CP, que je m'intéresserai ici,



...et dont voici la transcription, établie avec l'aide de Laure, lors de l'entretien :

« je croi en deu [je crois en Dieu]
je sais geu un jour je serais [je sais qu'un jour je serai]
obliger de tou lor dire [obligée de tout leur dire]
penden les vacanse j'ai truvai
papa un peu séver mai
que fois je le trouvai

je sais que mé [*dans son souvenir il s'agit de ses peluches*]
peve parlé [*peuvent parler*]
il change der sur les deux seurs [*il s'agit toujours des peluches qui changent
d'expression régulièrement : toutes les deux heures*]
papa a des chose que j'ai moi aussi
comme un petit secrai
ou une petit amiter [*amitié ?*]
pour laventru [*l'aventure*] ou
pour faire les blagues
et pour faire descraipeu [*des crêpes*]
je trouve que clohé ai un peu chipi quellequefoi
papa qu'elle que foi se fache pour rcein [*rien*]
on ne pe pas eseer [*essayer*] de lui
dir/ou de lui éspliqué
mé il ne ve rein entende – pourten
je me forse a lui faire
comprende
notre xxx
code secré avec
émili sai caraboul
chen »

Laure a seize ans lors de l'entretien. Elle se focalise d'abord beaucoup sur le déchiffrage de son texte et les échos qu'il crée en elle, tant pour ce qui est de sa brève période mystique (difficile à « avouer » dans une famille où elle ne reçoit aucune éducation religieuse et c'est pourquoi le passage a été barré un peu plus tard), que de ses peluches personnifiées ou encore de sa relation à son père.

Les deux pages ont été écrites en une fois, lors de l'année de CP, lors d'un trajet en voiture. L'expérience, éphémère, ne sera pas renouvelée avant le CM et peu poursuivie (« Je trouvais ça trop ridicule ce que je marquais »).

Dans le cas de Laure, comme dans celui de Karine, on observe le rôle de la médiation familiale, mais c'est ici la sœur aînée qui joue le rôle de médiatrice et c'est d'ailleurs la seule que Laure désigne comme telle :

L. : C'est vraiment Julia/Si Julia n'avait pas écrit son journal je crois que : :
[...]

E. : Mais qu'est-ce que tu savais du journal intime/quand tu as écrit ?

L. : e : j'avais lu le journal de Julia/je savais qu'elle/qu'elle/parlait de ses amoureux/et c'est surtout ce qui m'intéressait [...] moi/j'avais rien à dire sur ça/

On note d'ailleurs que c'est sa grande sœur qui lui « ouvre » véritablement l'écriture, en lui donnant le journal. Concernant la question du secret, on observe, dans ce cas-là aussi, un lien manifeste entre intime et secret, en même temps qu'une réelle élasticité de celui-ci : le journal de Julia est caché mais sa petite sœur le lit, le journal de Laure est rangé mais elle ne se formalise pas que sa grande sœur le lise et y intervienne. La lecture des parents aurait été, dit Laure, vécue comme plus intrusive, encore qu'avec des nuances : Je crois qu'à cet âge-là [elle montre le passage écrit au CM], j'aurais pas été contente/mais là (en CP), j'aurais fait la pas contente mais :: /.

À plusieurs reprises, dans l'entretien, nous tentons de cerner la manière dont elle s'est appropriée la notion d'écriture intime et l'on voit que c'est d'abord par celle de secret qu'elle s'installe :

E. : Tu avais l'idée qu'on pouvait parler de soi ?

L. : Je pense que j'avais compris parce que Julia :/voulait pas que j'y touche/ elle le cachait en fait/donc ça voulait dire que c'était un truc :

[...]

E. : Tu avais compris que tu pouvais écrire/e : ce que tu ne pouvais pas dire ?

L. : ben :/pour avoir écrit ça (elle désigne les trois premières lignes)/je pense que oui/oui/pasque/j'en parlais à personne

[...]

L. : Peut-être aussi/Julia c'est ma grande sœur/et : on s'entend très bien tout ça/mais/on se confie pas vraiment l'une à l'autre/peut-être que c'est des choses e :/que j'aurais pas écrites/si j'avais pu les dire

2. Retour sur les modes d'appropriation du sous-genre du biographique qu'est le journal intime

2.1. Une appropriation progressive du genre

Dans l'analyse qu'il propose des cinq journaux d'Ariane Grimm, Philippe Lejeune montre des tâtonnements et un apprentissage progressif du genre, concernant, en particulier, l'inscription de la date qui apparaît d'abord de manière un peu chaotique, la distinction entre lettre et journal (dans le cinquième journal, on voit des entrées de journal mais signées comme des lettres), les libertés qu'autorise la forme (l'enfant se risque progressivement à l'emploi des couleurs, l'insertion de dessins etc.). Tout comme Pierre Clanché pour les

textes libres, Lejeune évoque la lente construction de la compétence à écrire des textes à la première personne qui se développe en même temps que « l'art de l'anecdote », « l'art de l'intrigue » et l'art du « commentaire » (« raconter sa vie suppose aussi qu'on la commente »).

Les mêmes observations peuvent être faites sur les journaux de Karine et Laure. On observe, en particulier, que ni l'une ni l'autre ne met la date dans le journal de CP ou de CE1, et il faut attendre, pour l'une comme pour l'autre, le CM pour voir se mettre en place la forme caractéristique du journal, celle d'une « relation datée », d'une « écriture maillée sur le calendrier » (Simonet, 2004, p. 23). On voit aussi Karine tâtonner, dans le journal qu'elle tient en CM, entre la gestion du temps de la vie et de celui de l'écriture, s'efforçant d'absorber la vie dans l'écriture, s'étonnant presque de ne pas pouvoir noter ce qui échappe d'évidence au journal, à savoir le futur : « je ne sais pas encore ce que je ferai cette après-midi mais je le saurai ce soir ». Elle s'en tient ensuite, de manière plus conventionnelle et très stable à ce que Françoise Simonet (2004, p. 21) décrit avec une très belle formule : « *la relation d'un passé très proche, consigné à l'aveuglette dans un présent ignorant de l'avenir* ».

Incontestablement, donc, on assiste, avec ces tout premiers journaux intimes à la genèse d'une entrée dans un genre dont les conventions, dont il faut rappeler qu'elles n'ont pas été enseignées, ne sont pas encore toutes connues.

Reste que d'autres caractéristiques de l'écriture propre au journal intime apparaissent dans ces deux journaux de très jeunes enfants : succession d'entrées pour ce qui est de Karine, et, pour toutes les deux, expression d'un « je », « *écriture momentanée d'un moi en miettes* » (Gusdorf cité par Simonet, 2004, p. 21). Si l'on tente de cerner les fonctions que remplit pour chacune des deux enfants leur journal en s'aidant de la typologie que propose Françoise Simonet (2004, p. 116), on constate que la fonction de « garde-mémoire » des *acta, cogitata* et *sentita*, très présente un peu plus loin, n'est pas la première à apparaître. En revanche, leur journal est d'emblée lieu de « confiance », au sens où il sert d'exutoire et il est utilisé aussi comme lieu d'introspection, ce qui renvoie au « journal réflexion » : « *Le cahier (ou l'écran), médiation de soi à soi, peut servir à la réflexion, que celle-ci prenne la forme de l'introspection ou de la délibération* » (*ibid.*).

Il y a donc bien apprentissage progressif et l'analyse effectuée permet de faire deux constats sur la manière dont évoluent les scripteurs. Le premier porte sur le fait que, contrairement à ce que les représentations les plus courantes nous inviteraient à imaginer, l'analyse de soi et la réflexion sur le monde ne sont en aucune manière secondes par rapport à des notations plus factuelles et extérieures. Autrement dit, les très jeunes enfants ne commencent pas nécessairement par des éléments factuels (*acta*) pour évoluer ensuite vers la rédaction de leurs sentiments (*sentita*) ou de leurs réflexions (*cogitata*) On a vu l'expression d'états d'âme chez Karine et Laure, ainsi que des réflexions d'ordre métaphysique. Dans les journaux de la jeune Ariane, qui a le même âge, Lejeune relève aussi, à la fin du premier carnet : « *enerveman rouge de onte et*

de coère. Poucoi ? », et, dans le second, une maxime recopiée : « plus on est calme et mieux on est armé ».

On peut faire l'hypothèse que l'écriture intime n'est pas d'abord factuelle pour s'ouvrir ensuite à d'autres dimensions, mais, d'emblée, diversifiée.

Le second constat m'amène à me démarquer de l'analyse proposée par Philippe Lejeune et Catherine Bogaert, que je commencerai par citer :

« Les enfants accomplissent ces premiers apprentissages au grand jour⁸ : non seulement ils ne cachent pas leurs journaux, mais ils sont fiers d'avoir un territoire à eux, territoire qu'ils peuvent faire visiter et qui leur vaut des compliments. Le journal garde un côté ludique, on le décore, on y met des jeux, des bêtises, des poèmes, des inventions. Et puis un jour on fait un pas de plus : on y écrit ce qu'on n'a jamais dit à personne. C'est une étape capitale de la vie d'un enfant. Il découvre assez tôt qu'il n'est pas transparent, que les autres ne voient pas en lui, qu'il peut mentir, ne serait-ce que par omission. [...] À la préadolescence, c'est souvent par la douleur et le secret qu'on entre dans le journal. » (Lejeune et Bogaert, 2003, p. 136).

Les deux cas analysés ici me conduiraient plutôt à l'hypothèse selon laquelle le rapport entre journal intime et secret est posé d'emblée et qu'il est constitutif de la démarche d'écriture du journal mais qu'il a, selon les âges, les contextes et les personnalités, des dimensions variables. Ce que nous avons déjà remarqué dans l'enquête de 1999.

2.2. Où et comment ont-ils appris à écrire ? Par quelle médiation ?

Philippe Lejeune et Catherine Bogaert (2003, p. 134), notant le caractère progressif de l'apprentissage du genre chez la jeune Ariane-Annick, l'associent à une « progressive intériorisation des gestes enseignés à l'école » :

« Dans certaines entrées du premier carnet, la date n'est suivie que d'un dessin. On assiste donc à une progressive appropriation et intériorisation des gestes enseignés à l'école : mettre la date (comme la maîtresse au tableau noir le matin), écrire proprement, refléter le monde dans l'écriture. Le cahier intime est le petit frère du cahier scolaire⁹ ». « Le journal de Renée Berruel, commencé vers neuf ans, montre lui aussi comme le journal d'enfance se nourrit des acquis scolaires » (ibid.).

Certes on repère bien, dans les journaux enfantins, des traces de ce que leur auteur voit écrit au tableau tous les jours. Il n'empêche : l'écrit de la maîtresse, même s'il le recoupe en certains points, n'est pas un journal intime et on peut se demander où et comment les enfants sont rentrés en contact avec cette forme du biographique qu'est le journal intime pour pouvoir ainsi se l'être approprié. Il faut alors, sans doute, remonter à l'oral et au genre prototypique

8 C'est moi qui souligne.

9 C'est moi qui souligne.

du récit spontané de soi ou encore de la « confiance¹⁰ » pour trouver l'ancrage de l'écriture de soi. C'est ce que rappelle Marie-France Bishop, à laquelle j'emprunte ici cette citation de Todorov : « *Cet acte de parole est extrêmement répandu en-dehors de la littérature, on le pratique chaque fois qu'on se raconte* » (cité par Bishop, 2004, p. 460).

On le voit, le genre de l'écriture intime, quand il concerne de très jeunes enfants, est moins le fait d'une transmission que d'un bricolage résultant d'opérations hétérogènes, de transferts de l'usage de l'oral sur l'écrit ou de l'usage de l'écrit scolaire sur l'usage non-scolaire. Mais on peut penser que ce bricolage ne saurait surgir sans un contexte favorable.

Dans le cas de Laure, le journal s'inscrit dans celui de sa sœur et l'on pourrait penser qu'elle a construit une forme de compétence générique dans l'observation de ce dernier. Reste que la comparaison entre les deux journaux montre une grande différence, Laure n'ayant emprunté à Julia ni la forme (les dates) ni le type de contenu : l'aînée s'attarde sur des micro-événements d'ordre affectif, alors que la cadette adopte une posture quasi métaphysique. Dans le cas de Karine, elle affirme n'avoir pas eu en mains le moindre journal intime au moment où elle écrit le sien et n'avoir comme seul guide que l'invitation de sa mère qui « *en avait tenu un, elle aussi, quand elle était petite* ».

Ces réflexions m'amènent à penser qu'on se trouve là devant un cas où un locuteur ne puise pas dans une compétence générique pour construire son texte mais qu'il construit cette compétence dans le processus même de l'écriture.

Il y aurait ici, d'ailleurs, un parallèle à faire entre l'acquisition de ce sous-genre du biographique qu'est le journal intime et son apparition en diachronie, autrement dit entre les plans phylogénétique et ontogénétique. Jean Rousset montre, en effet, que cette forme d'écriture n'existe pas, en France, à l'état de production régulière, avant le xviii^e siècle. C'est le moment où se rédige, à l'insu les uns des autres, puisqu'ils seront publiés posthumes et tardivement, les premiers journaux que l'on connaît : Joubert, Maine de Biran, puis Stendhal, Constant... Les choses se passent comme si ces pionniers naissaient de rien, par une série d'actes fondateurs isolés, en dérogation au principe théorique de la préexistence du genre. Ainsi, l'auteur conclut, au sujet du journal intime : « *on se trouve en présence d'un cas aberrant : le texte individuel précéderait sa matrice générique* » (Rousset, 1986, cité par Nguyen, 2004, p. 212).

Evidemment, avec un tel point de vue, on ne sortirait jamais d'un répertoire clos de genres et le point de vue, plus souple, de Todorov me paraît plus adéquat : « *Le système des genres n'est pas clos ; en conséquence, il n'est pas nécessairement préexistant à l'œuvre : le genre peut naître en même temps que le dessein de celle-ci.* » (cité par Nguyen, 2004, p. 213)

Cette dernière affirmation (« *le genre peut naître en même temps que le dessein de celle-ci* ») va précisément dans le sens de ce qui a été observé avec les journaux

10 Cf. le colloque de l'International Association for Dialogic Analysis (IADA), 22-24 septembre 2004, *Confidence/dévoilement de soi*.

intimes : le savoir-écrire ne résulte pas dans ce cas, ou pas seulement, d'interactions étayantes de l'entourage, ni d'un enseignement, mais d'une véritable invention, en amont d'une intériorisation du genre, laquelle étant souvent présentée comme une forme de préalable à la mise en place de la compétence. Ce sont là des réflexions qui n'ont pas nécessairement de quoi surprendre les linguistes acquisitionnistes – qui n'ignorent pas combien le langage oral de l'enfant se construit dans une dynamique, au gré d'usages hétérogènes – mais dont les enjeux didactiques, en revanche, me paraissent pouvoir être pensés.

3. Enjeux pour la didactique de l'écriture

3.1. La place de la compétence générique dans la compétence scripturale

Évoquée un peu plus haut comme une évidence, la notion de « genre » doit être ici précisée. On le fera en prenant appui, en particulier, sur le numéro 153 de la revue *Langages*, publié en 2004, et qui s'intitule « Les genres de la parole ». Dans l'introduction à ce numéro, Simon Bouquet, après une rapide présentation des « assises théoriques » de ce qu'il considère comme « un concept », s'arrête sur l'apport déterminant de Bakhtine :

« Mais c'est peut-être l'article de M. Bakhtine intitulé *Les genres du discours, écrit dans les années cinquante et publié en 1979 (en 1984 pour la traduction française), qui peut être regardé comme un véritable manifeste théorique en faveur d'une linguistique des genres différentielle et non universalisante.* » (Bouquet, 2004, p. 6)

Élaborée dans la perspective de l'écrit littéraire, la théorie bakhtinienne selon laquelle « *les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales* »¹¹, est largement admise et développée, en particulier la distinction entre genre premier et genre second (recouvrant d'ailleurs des notions assez différentes), qui est reprise dans nombre de travaux, étendue et à l'oral et aux écrits non littéraires : « *À l'oral comme à l'écrit, expliquent Catherine Kerbrat-Orrechioni et Véronique Traverso (2004, p. 41) dans le numéro de *Langages* cité plus haut, il existe des genres (G1 et G2) donc des règles du genre, lesquelles sont intériorisées par les sujets [...]* ».

Les analyses de Bakhtine, parce qu'elles permettent, analyse Marie-France Bishop, « *de sortir d'une appréhension formaliste des textes abordés comme des modèles abstraits* » (Bishop, 2004, p. 446), trouvent un écho important en didactique du français, aujourd'hui. On les trouve reprises, en particulier, par les chercheurs genevois Bernard Schneuwly et Joachim Dolz. « *C'est au travers des genres, posent-ils en principe, que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* » (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 29) et ils plaident pour une « *prise de conscience de la centralité des genres comme objet et outil de travail pour le développement du langage* » (*ibid.*, p. 34). Sans contester le caractère tout

11 Mikhaël Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 285.

à fait opératoire de leurs propositions, ni sa pertinence, il me paraît que leur utilisation de la notion de genre les conduit à occulter un peu le processus de « découverte-construction » qui préside à l'acquisition spontanée de ce dernier (Delamotte, 2006) et à adopter, de ce fait, une hiérarchie des interventions didactiques qui mérite d'être discutée.

Dans l'article que je viens de citer, Dolz et Schneuwly distinguent trois manières d'aborder l'enseignement de l'écriture et de la parole en lien avec les genres. L'une de ces manières est celle de Célestin Freinet qu'ils décrivent ainsi :

« La situation de communication est vue comme générant automatiquement le genre [...]. Le genre n'apparaît pas comme tel dans le processus d'apprentissage ; il n'est pas un outil pour le scripteur qui réinvente à chaque fois la forme langagière qui lui permet la communication. On apprend à écrire en écrivant, dans une progression qui est, elle aussi, conçue comme naturelle, se faisant selon une logique dépendant du seul processus interne de développement. » (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 31-32)

Les deux auteurs reconnaissent à cette manière d'enseigner des points forts, parmi lesquels je retiendrai l'« importance du sens de l'écriture » et « l'accent sur l'autonomie du processus d'apprentissage dans ces situations » mais ils dénoncent aussi ce qu'ils appellent des « points faibles » : « non prise en compte explicite et non utilisation des modèles externes », « non modélisation des formes langagières et donc non enseignement » (*ibid.*, p. 33). L'assimilation de la « non modélisation des formes langagières » à un « non enseignement » me paraît trop rapide au regard de ce qui a été observé avec les journaux intimes de très jeunes enfants. Les constats opérés invitent, au contraire, à maintenir voire développer, à côté d'un enseignement de l'écriture fondé explicitement sur les genres, un enseignement pariant sur la capacité de l'élève à inventer partiellement le savoir-écrire du moment qu'il est mis en situation d'écrire.

C'est précisément ce que développe le théoricien du texte libre qu'est Pierre Clanché : « On peut accéder, explique-t-il, aux savoirs au moins de deux façons. Soit en assimilant des savoirs déjà existants. C'est la façon non pas la plus répandue, mais du moins la plus scolaire, d'apprendre. Soit en les produisant. » (Clanché, 1988, p. 186). Ce sont des savoirs du second type, « dont la particularité est d'être produits en même temps que cherchés » que le texte libre, permet, selon lui, d'élaborer. Et ils sont précieux, poursuit-il, en ce qu'ils portent, certes, sur la langue écrite mais aussi, et peut-être surtout, sur le sens que revêt l'action d'écrire et d'apprendre à écrire :

« L'institution scolaire pense à tort qu'il faut savoir comment écrire avant de se demander pourquoi écrire. Ce qui compte pour les jeunes c'est de savoir pourquoi écrire et pour quoi (c'est-à-dire pour quelles causes) ils écrivent. La question du comment est à la limite subsidiaire. Une fois qu'ils savent pourquoi ils vont écrire, alors effectivement, on peut utilement leur apporter les textes d'auteurs [...], on peut analyser, décortiquer les structures micro-textuelles, macro-textuelles. » (Clanché, 1988, p. 200)

L'analyse des journaux intimes de très jeunes enfants recoupe ici celle des textes libres dans la mesure où on y observe aussi des *savoirs qui sont produits en même temps que cherchés* et les conclusions tirées pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture se rejoignent quant à l'intérêt de ménager, à côté de séquences très guidées, visant la construction d'une compétence générique, des séances propres à autoriser une appropriation autonome de l'écriture, une « invention » partielle des genres visés, sur le modèle de l'acquisition spontanée (le « texte libre » n'étant bien entendu pas la seule modalité possible dans ce cadre). Les deux approches ne sont pas concurrentes mais complémentaires et relèvent, toutes deux, de l'enseignement de l'écriture.

3.2. Un matériel pédagogique renouvelé

Comme d'autres écrits extrascolaires, les journaux intimes de jeunes enfants fournissent, par ailleurs, un matériel pédagogique intéressant dans la construction de séquences d'enseignement-apprentissage de l'écriture et ce, à deux titres. D'abord parce que l'écriture des pairs est susceptible de jouer un rôle stimulant dans le processus de passage à l'écriture, ce que note déjà Pierre Clanché à propos de la circulation des textes libres dans la classe : « *La première différence entre la lecture du texte d'auteur et du texte simplement écrit par un pair est la reconnaissance, dans le second cas, d'une solidarité implicite ou explicite de classe d'âge. [...] C'est pourquoi les textes de leurs pairs sont des embrayeurs plus proches et efficaces [...]* » (p. 200). Provocation à l'écriture, les textes des pairs sont aussi de bons supports pour engager une réflexion sur l'écriture et ses enjeux. Ainsi, une séquence sur le biographique et les différents genres qu'il comporte peut commencer par la distribution de journaux intimes d'enfants, anonymés. Car ces écrits, comme d'autres pratiques d'écriture personnelles, ont en commun avec l'écriture littéraire un enjeu de type identitaire que n'ont pas les écritures de soi à l'école (Bishop, 2004, p. 262) et leur écriture coïncide avec la construction de savoirs, linguistiques, textuels et génériques qui ont à voir, fussent-ils embryonnaires, avec ceux que nécessitent l'écriture et la lecture littéraires. Le rapprochement entre l'autobiographie littéraire et l'écriture de soi ordinaire peut s'avérer, je l'ai développé ailleurs (Penloup, dir., 2005), opératoire au plan de l'enseignement-apprentissage.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. & KILCHER, H. (2004), « Acquisition du langage et genres énonciatifs », *Langages*, n° 153, p. 52-61.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- BONNET, C. & GARDES-TAMINE, J. (1990) : *L'enfant et l'écrit. Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*, Paris, A. Colin.

- BOUQUET, S. (2004) : « Linguistique générale et linguistique des genres, introduction au numéro », *Langages*, n° 153, p. 3-14.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (2004) : « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, n° 153, p. 41-51.
- LEJEUNE, P. (2005) : « Le journal d'Annick, 7 ans et demi », *Trames*, n° 12, IUFM de Rouen.
- LEJEUNE, P. & BOGAERT, C. (2003) : *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*, Paris, Textuel.
- NGUYEN THI THUY, L. (2004) : *Pratique du journal intime en Français Langue Etrangère dans le cadre scolaire. Étude d'un cas vietnamien*, thèse de doctorat en sciences du langage de l'université de Rouen.
- PENLOUP, M.-C. (dir.) (2005) : *Sur les chemins de l'invention*, Rouen, IUFM et CRDP de Rouen.
- SIMONET-TENANT, F. (2004) : *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*, Paris, Téraèdre.
- VERMERSCH, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet,
IUFM du Limousin et université de Limoges, CÉRÉS

« Un des grands obstacles à l'effort intellectuel est la croyance qu'il nuit à la sincérité du sentiment ; on s'applique à ne pas employer son esprit, afin que le cœur parle tout seul. Ainsi son langage ne sera pas fardé, et notre âme transparaîtra pure et sincère dans toutes nos expressions. Le malheur est que, quoi qu'on en dise, le cœur ne peut se passer de l'esprit. »¹

Cet article aborde la question de l'expression de soi dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture au collège, à partir des pratiques et enjeux retenus par les enseignants. Il s'appuie sur une enquête qualitative (manuels, questionnaire, entretiens), menée au sein du CÉRÉS². L'hypothèse retenue dans l'enquête postule la permanence sur le terrain, par-delà l'évolution des programmes, de la rédaction à la première personne, et l'impute, pour partie, au potentiel didactique du dispositif présidant à l'exercice. Hypothèse que l'enquête vient fortement nuancer. Manuels et enseignants actualisent l'exercice, en l'aménageant dans la « rédaction technicisée ». Dans ce cadre, l'approche, qui reste fondée sur le paradigme de l'« expression », hérité des années soixante-dix, n'explicite pas le dispositif d'écriture. Partant de ce constat, l'auteur propose de revisiter l'exercice pour tenter de didactiser le sujet-scripteur.

Introduction

L'« expression de soi » sera ici abordée dans la perspective des apprentissages scripturaux au collège, sur la base d'une démarche qui, partant des pratiques et des enjeux retenus actuellement par les enseignants, s'appuie sur les problèmes que ces choix font émerger, pour envisager les modalités possibles d'une didactisation de la subjectivité du scripteur.

Ainsi délimitée, la problématique vient inmanquablement croiser la question des usages actuels de l'exercice hérité de la tradition : la rédaction à la pre-

1 Gustave Lanson, *Conseils sur l'art d'écrire*, Hachette, 1922, p. 3.

2 Centre de recherches sémiotiques de l'université de Limoges.

mière personne et ses avatars. Question qui, envisagée en termes didactiques, impose des mises au point. En effet, lors de sa constitution, dans les années quatre-vingt, autour de l'équipe de *Pratiques* en particulier, la didactique de l'écriture s'est construite précisément contre la rédaction à la première personne (Halté, 1981)³, et s'est orientée vers l'acquisition d'outils – linguistiques et textuels – d'écriture (Charolles *et al.*, 1989). Transposée par les instructions officielles de 1985 dans une approche formaliste, cette orientation tend à marginaliser, dans les pratiques, le détour par le sujet et la subjectivité, et donc *de facto* le recours à l'exercice traditionnel de la rédaction. Or, la question du sujet fait actuellement retour, dans le champ de la recherche en didactique de l'écriture, à partir du paradigme des « postures, positions » du sujet-scripteur⁴). L'ouverture qui s'opère dans ce cadre permet alors de reconsidérer l'exercice, en s'attachant, plus précisément, à la pertinence didactique du dispositif de production qui le sous-tend.

Trouvant ses marques théoriques dans cette orientation, l'hypothèse qui sous-tend ici la quête, postule la permanence, sur le terrain, de l'ancien exercice. Permanence qui peut certes être référée au poids de la tradition, mais – et c'est ce point qu'on retiendra en priorité – pourrait aussi traduire une réactivation sur de nouvelles bases. Autrement dit, les enseignants se saisiraient du potentiel didactique du dispositif qui préside à l'exercice, pour tenter de résoudre les difficultés auxquelles ils sont aujourd'hui confrontés en matière d'apprentissage de l'écriture.

Sur ces bases, la réflexion exploite ici les données recueillies dans le cadre d'une étude, menée récemment sous l'égide du CeReS et croisant mes deux champs de recherche (l'autobiographie et la didactique). L'approche, qui n'intègre pas d'observations de classes, a porté d'une part sur un repérage des démarches proposées dans les manuels, en référence aux programmes en vigueur actuellement, d'autre part sur une enquête qualitative, fondée sur un questionnaire (cf. annexe I) et des entretiens⁵. Enquête dont il faut souligner d'emblée et les limites (le caractère restreint de l'échantillon exclut toute systématisation des conclusions⁶) et la richesse. Sur ce dernier point, en effet, par-delà la présence de discours-écrans, qui posent les pratiques déclarées comme « institutionnellement correctes », les réponses au questionnaire permettent de prendre la mesure des diverses orientations retenues dans les pratiques, et

3 J.-F. Halté vient de nous quitter. Ses travaux ont accompagné ma réflexion dans le cadre de cet article ; je souhaite ici lui rendre hommage.

4 Cf. « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, 2002, coordonné par Isabelle Delcambre et Yves Reuter.

5 Je tiens ici à remercier les enseignants qui ont participé à l'enquête et tout particulièrement les trois d'entre eux, qui ont accepté de préciser leurs conceptions et leurs pratiques dans le cadre d'un entretien semi-directif.

6 Sur une centaine de questionnaires transmis dans les académies d'Orléans-Tours et de Limoges, en deux vagues successives, trente m'ont été retournés, dont une vingtaine se sont avérés directement exploitables, les autres se contentant de reproduire, sans exemples personnels, le discours des documents d'accompagnement.

les entretiens d'accéder plus précisément aux interrogations voire aux inquiétudes des enseignants sur la question.

Le traitement des données recueillies dans ce cadre suppose d'intégrer à l'analyse une série de paramètres permettant de problématiser la question. Le premier concerne la double particularité du collège, dans la perspective qui nous occupe. D'une part, l'apprentissage vient ici approfondir le travail mené, en matière d'apprentissage de l'écriture, à l'école élémentaire ; dimension qui pose l'épineux problème de la progression. D'autre part, concernant le sujet, le collège recouvre la phase, cruciale au plan du développement psycho-social, dans laquelle l'élève construit son identité. Dimension qui soulève les questions de, premièrement, l'articulation entre l'écriture scolaire et extra-scolaire, cette dernière restant le lieu privilégié d'expression de la crise d'adolescence (Chanfrault, 1993, 1994, 2001), deuxièmement, la frontière entre les sphères intime et publique, troisièmement, la place du sujet scolaire dans la configuration identitaire de l'élève. Le second paramètre a trait aux évolutions de la discipline, mais aussi des modèles didactiques, et donc aux cadres plus ou moins contraignants qui interfèrent dans les choix des enseignants. Enfin, le troisième paramètre, lié à la démocratisation du collège, concerne le traitement des élèves en difficulté, qui, comme tendent à le montrer les recherches en sciences de l'éducation, achoppent sur le rapport à l'écrit (Lahire, 1993), et sur les pratiques langagières liées à l'écriture scolaire (Bautier, 2005). Dimension qui oriente le questionnement vers la relation que les enseignants instaurent, dans les apprentissages, entre l'élève, sollicité à partir de sa subjectivité, et les différentes postures du sujet-scripteur.

Sur ces bases, l'enquête servant ici d'ancrage à la réflexion, je rendrai compte de l'état de la question sur le terrain, à partir de l'étude des programmes, des manuels et des pratiques des enseignants. J'envisagerai ensuite, à la lumière des problèmes que ces dernières soulèvent, la pertinence de la « rédaction », telle que, revisitée, elle permet d'instaurer une réflexion sur le sujet didactique.

1. Des programmes en rupture avec l'entrée par la subjectivité

Les options retenues dans les dernières instructions officielles pour le collège (1996-1999), ne font référence, en matière d'écriture, ni au détour par la subjectivité pour motiver l'écriture ni à l'exercice hérité de la tradition pour aborder les apprentissages. Le discours autobiographique figure certes au programme, mais il intervient en 3^e seulement, et reste inscrit dans la rubrique « Lecture », en relation avec l'étude de l'énonciation. Il s'agit, dans ce cadre, de « *mettre l'accent sur la position de la personne par rapport à la parole, [...] de reconnaître un large clavier d'attitudes énonciatives [à situer] entre deux pôles : l'engagement du sujet dans sa parole et la distanciation* », nous y reviendrons. Quant aux documents d'accompagnement, ils se contentent de suggérer quelques pistes d'écriture à la première personne, dans le prolongement d'une séquence sur l'autobiographie. En fait, les programmes retiennent actuellement, pour les

apprentissages scripturaux, un triple cadre. Le premier décline le « continuum scriptural » de Dabène (1991) dans « l'écriture pour soi et pour l'autre », et dans les écrits fonctionnels et sociaux, abordés parallèlement aux exercices scolaires. Le second cadre renvoie, sur une base didactique, à l'exploitation de la linguistique textuelle, reconfigurée à partir du discours. Orientation qui permet de structurer la progression des apprentissages sur une base typologique (du narratif à l'argumentatif, du récit simple au récit complexe), doublée d'une attente quantitative (d'une page en 6^e à trois pages en 3^e). Enfin, le troisième cadre, qui définit l'écriture comme réécriture, concerne l'apprentissage des processus scripturaux (programmation, élaboration, révision), dans la référence implicite au modèle cognitif de Hayes et Flower (1980).

Autrement dit, ce triple cadre, qui confirme en la systématisant la refondation opérée par les instructions de 1985, vient mettre un terme à l'approche, centrée sur la subjectivité et la rédaction, telle qu'instaurée dans les années vingt et réactivée, à partir des travaux la commission Emmanuel, dans les instructions de 1977, qui appuyaient la démarche sur « l'expression et la communication ». Les formulations psychologisantes des années soixante-dix permettent ici de mesurer la distance qui nous sépare actuellement des approches d'alors, où il s'agissait de percevoir les élèves comme des adolescents « qui se posent des questions sur eux et sur le monde » (préambule), de « développer des capacités de communication et d'expression » (p. 51), démarches qui prenaient sens dans la rédaction :

« La rédaction, qui fait appel directement à l'expérience de l'adolescent, a un grand pouvoir de motivation ; en même temps, elle l'aide par la réflexion à mieux affronter le monde où il prend place, en lui assurant une plus lucide possession de soi. [...] Les thèmes [retenus] peuvent avoir trait à des êtres ou à des choses dont les adolescents ont une connaissance familière [...] à des réalités humaines qui prêtent à interrogation [...]. Le plus souvent, au-delà de la description ou de la narration, ils impliquent une réflexion morale qui donne une forte assise à la personnalité. Comme ils peuvent mettre en jeu des conduites et des convictions qui relèvent de l'être intime, le professeur sait, dans ses choix et dans ses remarques, éviter toute indiscretion. » (p. 80-81)

On est ainsi passé d'une option qui met l'accent, dans une visée éducative, sur le sujet psycho-social, laissant dans l'ombre l'apprentissage de l'écriture, à une option formaliste, qui parie sur un hypothétique sujet épistémique, en écartant le sujet singulier. Dans les deux cas, mais pour des raisons différentes, c'est la relation entre le sujet et l'apprentissage de l'écriture qui pose problème. Dans les années soixante-dix, si la question du sujet scolaire est suggérée, dans la référence à la sphère publique et aux valeurs partagées, la question du sujet épistémique et cognitif ne pouvait, en l'absence de cadres théoriques, être posée. Actuellement, l'accent mis sur le sujet épistémique, dans l'implicite des textes officiels, tend à exclure le sujet psycho-social et à marginaliser le sujet scolaire et cognitif. La rupture opérée confronte ainsi le terrain, par-delà l'opposition entre tradition et modernité, à deux modèles qui ne permettent pas de décliner les différents niveaux de subjectivité en relation avec l'écriture.

Reste alors à savoir si les manuels et les enseignants perçoivent le problème et, s'ils s'en saisissent, comment ils abordent la double question du sujet scolaire – dans son rapport au sujet singulier – et du sujet cognitif et apprenant-scrip-teur – dans son rapport au sujet épistémique.

2. Des manuels pris dans la tension entre « expression » et formalisme

Visant à rendre compte des modalités retenues pour gérer la rupture évoquée plus haut, l'étude menée sur les manuels intègre à l'analyse d'une part la marge interprétative des auteurs en matière de programmes, d'autre part, dans la perspective des pratiques des enseignants, l'effet modélisant, sur le terrain, des démarches proposées. Le premier point à retenir ici concerne la place accordée à l'apprentissage de l'écriture, dans des manuels qui se présentent, de plus en plus, sous forme décloisonnée, et qui, par là, structurent les chapitres en séquences, majoritairement centrées sur les formes de discours. Dans ce cadre, les auteurs privilégient la lecture pour l'entrée dans les savoirs, ce qui réduit d'autant les activités d'écriture. Et si certains manuels insèrent des exercices d'écriture pour chaque séance⁷, la tendance qui se dessine actuellement fait de l'écriture, dans le parcours d'apprentissage, la phase ultime, qui vient préfigurer l'évaluation menée à partir d'une production écrite :

« Une page d'écriture vient alors clore la séquence sous forme d'une fiche-guide qui permet à l'élève d'élaborer une production écrite, étape par étape, en réinvestissant toutes les notions étudiées (ces étapes servant à l'élève de critères de réussite) ». Français, 4^e, livre unique, Hatier, 2002, avant-propos⁸.

2.1. Le paradigme de l'« expression »

Dans ce contexte, qui fait la part belle aux « outils de la langue pour l'écriture »⁹, on pourrait penser que la rédaction à la première personne est en forte régression. Or, il n'en est rien. Elle se maintient, certains ouvrages allant jusqu'à la décliner, au sein d'un même chapitre, dans une série d'exercices¹⁰. L'analyse vient alors confirmer notre hypothèse initiale. Mais il faut ici préciser que si l'exercice se maintient, c'est au prix d'un subterfuge. En effet, le dispositif ici construit vient prendre appui sur l'entrée « expression », issue du couple « Expression et communication » des années 1970. Très présente dans les titres et sous-titres, des manuels publiés dans la foulée des nouvelles *Instructions*

7 Cf. en particulier les séries *Textes en séquences*, Delagrave, 1999, et *Séquences et expression*, Belin, 1998.

8 Cf. également l'avant-propos de *Textes et méthodes*, 4^e, Nathan, 1998.

9 La formule vient jusqu'à s'inscrire dans les libellés de sujets : « En vous aidant des Outils de la langue (p. 166 et p. 254), décrivez un lieu qui vous a émerveillé(e) », *Anagramme*, 6^e, Hatier, 2005, p. 123.

10 Cf. en particulier le chapitre sur le récit dans *Texte-collège*, 5^e, Hachette, 2001, qui propose ainsi à l'élève de raconter une découverte, un voyage, une expérience vécue avec un animal, une rencontre, un apprentissage, une grosse bêtise, une surprise (p. 215).

*officielles*¹¹, et encore exploitée dans ceux des éditions des années 2000¹², cette entrée tend, avec la montée en puissance du décloisonnement, à migrer vers l'intérieur des chapitres. Elle constitue alors une rubrique, correspondant à des activités d'écriture : « expression écrite »¹³, « s'exprimer à l'écrit »¹⁴, « atelier d'expression orale ou écrite »¹⁵, ou « atelier d'écriture ou d'expression »¹⁶, qui tient à distance – parce que désobjectivée – la formule officielle de « production écrite ». À ce niveau, visant à faire la jonction entre l'« expression de soi » des années 1970 et les reconfigurations actuelles, cette entrée maintient alors la présence – et donc la pertinence implicitement postulée¹⁷ – du détour par la subjectivité pour l'apprentissage de l'écriture.

2.2. La « rédaction technicisée », un avatar de l'exercice traditionnel

Les manuels, qui portent ainsi la trace des stratifications historiques des programmes, usent en fait, actuellement, d'un avatar de l'exercice traditionnel, qui se présente sous la forme hybride de la « rédaction technicisée ». Dimension perceptible dans le mode de formulation adopté pour les libellés de sujets, qui, dans un premier temps, sollicitent l'élève et sa subjectivité et, dans un deuxième temps, désignent une série de consignes correspondant aux notions abordées dans la séquence. Les manuels en offrent ainsi différentes variantes :

« Racontez votre rentrée, telle que vous l'avez vécue.
Pour organiser votre récit, suivez cette progression :
– Situation initiale : avant le départ du collège.
– Péripéties : la journée ou demi-journée au collège.
– Situation finale : le soir chez vous. Les impressions sur l'expérience vécue. »
Texto-collège, 6^e, Hachette, 2005, p. 93

« Décris le lieu que tu préfères (restaurant, rue, jardin, bâtiment...) pour faire partager tes sentiments : admiration, étonnement, curiosité...
Tu choisiras, pour faire ta description, les éléments qui te font apprécier ce lieu et tu les caractériseras à l'aide d'un vocabulaire qui décrive précisément tes sentiments : ta description doit être subjective. »
Français en séquence, 5^e, Magnard, 2001, p. 67

11 Cf. les collections *Littérature et expression*, *Grammaire et expression*, Hachette, et *Lectures et expression*, Belin.

12 Cf. les séries *Séquences et expression*, Belin, et *À travers les mots : textes, langue, expression*, Nathan.

13 Dans la collection *Français en séquences*, Magnard.

14 Formule retenue les séries *Textes et séquences*, chez Delagrave, et *Texto-collège*, Hachette.

15 Dans la série *Séquences et expression*, Belin.

16 Dans la série *À mots ouverts*, Nathan, où les auteurs précisent qu'il s'agit, dans ce cadre, de stimuler l'imagination de l'élève.

17 Les auteurs n'affichent plus, dans les avant-propos, la pertinence pédagogique de l'entrée par l'« expression de soi », comme c'était le cas dans les années 1970. Cf. sur ce point L. et C. Arnaud, dans *Textes vivants, expression personnelle*, Nathan, 1972, qui entendent « libérer l'expression de l'élève [...], [donner à ce dernier] les moyens de [mettre] en forme l'expression de son expérience personnelle » (avant-propos, p. 10).

« À la manière de R. Bazin, racontez, de façon critique, un épisode de votre enfance, où vous avez été déçu ou blessé par un membre de votre famille. Vous utiliserez des figures de style comme l'antiphrase, la périphrase et la métonymie pour opposer le point de vue naïf de l'enfant que vous étiez au point de vue lucide et ironique du narrateur que vous êtes devenu. »
Séquences et expression, 3^e, Belin, 2003, p. 120

La juxtaposition des deux entrées révèle alors le caractère artificiel du colmatage, qui ne fait, en réalité, que gérer en surface la tension entre les deux pôles que constituent l'approche par expression de soi et l'approche formaliste, ici déclinée dans une version techniciste. Et si cette situation peut être en fait imputée à la conjonction de deux facteurs : le poids de la tradition et l'impact du décloisonnement, il n'en demeure pas moins que la tension instaurée révèle à la fois un déséquilibre et un manque. Le déséquilibre se situe dans la relation entre une approche fondée sur des référents théoriques et une approche qui, sous couvert d'appel à la subjectivité, se refuserait à la théorisation. Quant au manque, il porte sur la relation entre subjectivité et savoir-faire (la mise en œuvre, par l'élève, des seules consignes ne saurait garantir la réussite de l'exercice), et donc sur la situation d'écriture – traditionnellement occultée – permettant à l'élève de cadrer le travail que le *je* doit ici effectuer sur le vécu, sur le *moi*, pour répondre aux attentes scolaires.

Percevant le problème, certains auteurs proposent à l'élève d'user d'un *moi* fictif : « Vous pouvez éventuellement changer les lieux et les noms » (*Textes en séquences*, 4^e, Delagrave, 2002, p. 299), s'ils précisent par ailleurs : « Attention, cette lettre sera destinée à être lue par d'autres personnes que le destinataire, notamment par le correcteur et d'autres élèves » (*Français*, 4^e, livre unique, 2002, p. 222). Mais ils ne fournissent pas pour autant d'étayage pour le traitement de la spécificité du contexte scolaire d'écriture, et donc pour l'opération de fictionnalisation attendue. Tout se passe ici comme si les auteurs des manuels restaient prisonniers d'une approche centrée sur le texte à produire, dans sa dimension d'énoncé, sans parvenir à accéder à la question des postures énonciatives et cognitives, présidant à l'écriture. Attitude qui transparaît clairement dans *Anagramme*, 6^e (Hatier, 2005). Dans le cadre de la lecture, les auteurs proposent ainsi, dans le chapitre consacré au récit (p. 108), un extrait, particulièrement pertinent, de *Nouvelles histoires pressées* de B. Friot, qui met en scène un élève commettant tous les dimanche des bêtises, pour alimenter ses rédactions du lundi. Or, au lieu de tirer parti du texte pour problématiser la situation scolaire d'écriture et amener les élèves à réfléchir sur les postures et les choix du sujet-scripteur, ils s'en tiennent – dans une visée techniciste étroite – à des questions linguistiques (sur les pronoms personnels et les temps) et au comique de l'extrait. De la même manière, dans le cadre d'une rédaction mobilisant l'imagination de l'élève, ils centrent les consignes sur l'énoncé (lexique, composition du texte), démarche qu'ils amplifient, pour l'évaluation, dans le livre du maître (cf. annexe III).

2.3. L'approche du discours autobiographique en 3^e

Mais on peut aussi voir dans ces manques, de manière plus générale, l'effet des programmes, qui repoussent l'étude du discours à la première personne à la classe de 3^e, maintenant du même coup occultée, pour les premières années du collège, l'approche énonciative de la question. Reste alors à savoir si les manuels de 3^e, quant à eux, parviennent à se saisir de cette entrée, et plus précisément du travail à mener sur les postures énonciatives au programme : l'engagement et la distanciation, pour envisager, même si c'est un peu tard, la question du sujet-scripteur.

Sur les cinq manuels étudiés¹⁸, aucun n'aborde le discours autobiographique par l'écriture, se conformant par là aux prescriptions, qui l'inscrivent dans le programme de lecture. S'appuyant, dans ce cadre, sur des textes littéraires, ils organisent tous les apprentissages à partir d'une entrée générique. Les exercices d'écriture, qui restent étroitement liés à l'étude des textes, reprennent alors les sujets traditionnels, centrés sur l'expérience personnelle, mais en les actualisant à partir de la maîtrise du code générique de l'autobiographie, ici décliné en termes de typologie des textes et explicité dans le corps du chapitre :

« Racontez, en une quarantaine de lignes, un événement de votre vie qui vous semble avoir été décisif pour le développement de votre personnalité.

Présentez les circonstances de cet événement, puis faites en le récit en alternant passages narratifs et dialogues ; expliquez en conclusion pourquoi ce souvenir est toujours important pour vous ».

Parcours méthodiques, 3^e, p. 88

« Évoquez en une dizaine de lignes un souvenir d'enfance qui met en scène une personne qui vous a particulièrement marqué. Évoquez cette personne telle qu'elle est dans votre souvenir et dites si elle a encore une influence sur vous aujourd'hui.

Critères de réussite : codes du genre autobiographique (pronoms personnels, système temps ancré et système temps coupé) respectés ; personne présentée et caractérisée ; réflexions et commentaires du narrateur adolescent présentés ».

Français, 3^e, Livre unique, p. 122

Si les cinq manuels restent ainsi prisonniers de la tension entre « expression » et formalisme, deux d'entre eux tirent les démarches vers l'expression, à partir d'une approche qui emprunte aux ateliers d'écriture. Les auteurs d'*À mots ouverts* recyclent alors, sans se limiter aux seuls chapitres sur l'autobiographie, de vieux sujets traditionnels, qu'ils intègrent dans des « ateliers d'écriture ou d'expression ». Tandis qu'A. Champion¹⁹, qui a rédigé le chapitre « autobiographie » de *Français*, 3^e (Hatier, 1999), s'appuie sur les impressions de lecture faisant écho au vécu des élèves, pour enclencher, dans la rubrique « Écrire librement », la production du texte, ébauchant par là un travail – intéressant

18 Français, 3e, Hatier, 1999 ; À mots ouverts, Nathan, 2003 ; Séquences et expression, Belin, 2003 ; Textocollège, 3e, Hachette, 2003 ; Français, 3e Livre unique, Hatier, 2003.

19 Cf. ses explications et justifications dans Marie-Hélène Roques (éd.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP, 2001.

– sur le vécu, posé comme matériau²⁰. Mais, par-delà ces variantes, les manuels en restent à une approche traditionnelle : maintenant le texte littéraire étudié comme modèle implicite d'écriture, ils n'explicitent pas le dispositif qui préside à l'exercice. Autrement dit, les auteurs n'exploitent ni la procédure de programmation de l'écriture, ni l'étude de « *la position de la personne par rapport à la parole* » (*Instructions officielles*), pour mettre en œuvre une réflexion sur la spécificité de l'écriture « autobiographique » en contexte scolaire et sur les postures du scripteur. Situation qui trouve son origine dans une interprétation fautive des instructions. En effet, les auteurs ont décrypté, en termes de catégories littéraires, l'engagement et la distanciation, que les textes officiels définissent comme postures énonciatives. Le manuel *Français 3^e Livre unique* aborde ainsi la distanciation à partir des processus de rétrospection et de rétroaction inhérents à l'autobiographie, et s'attache au « regard du narrateur adulte ». Quant à l'engagement, pris ici en compte par deux manuels seulement sur cinq, il est d'abord référé à l'engagement littéraire, puis s'ouvre à une réflexion sur l'éventail des postures autobiographiques. *Séquences et expression* consacre ainsi un chapitre aux témoignages sur la guerre et *Texto-collège* pose la question de l'engagement de l'écrivain-sujet dans deux chapitres : « La poésie : lyrisme et engagement » et « Témoignages et Mémoires ». Les exercices d'écriture portent alors la trace de cette ouverture. *Séquences et expression* propose un travail sur la posture de distanciation, mais en se contentant de le référer à l'exercice de changement de point de vue, présent au Brevet : « Vous êtes témoin d'un accident : écrivez deux versions de votre témoignage, la première rédigée au moment des faits ; la seconde, plus tard, avec du recul » (p. 79). Et *Texto-collège* joue sur les postures en proposant différents modes d'écriture : écrit intime, témoignage, rédaction traditionnelle, *curriculum vitae*. Dans les deux cas, les manuels s'approchent de la question du sujet-scripteur, mais sans parvenir à la traiter.

2.4. Une référence implicite à la littérature

Au terme de ce parcours, l'analyse permet de dégager le système complexe dans lequel s'inscrit l'« expression ». Dans leur version décloisonnée, qui intègre par là les « outils de la langue » et l'écriture, les manuels conservent le modèle générique de l'anthologie scolaire, et réservent à la lecture des textes – littéraires en particulier – une place dominante. Dans ce système, qui porte la marque de la tradition, l'expression de l'élève vient prendre sens dans l'écho qui s'instaure avec l'« expression » des auteurs, sur la base d'un contrat – implicite – de lecture « autobiographique », ici médiatisé par les biographies d'écrivains (Chanfrault, 1997). Dimension qu'A. Champion met en œuvre dans les démarches qu'elle propose²¹. Mais si la démarche retenue s'avère justifiée pour l'étude du genre autobiographique, les manuels tendent en fait à l'étendre à tous les chapitres, en la maintenant dans le non-dit des dispositifs qui les sous-tendent. Dans ce cadre, qui met en œuvre les deux axes traditionnels de la discipline : littérature

20 On notera que, dans l'édition 2003 de l'ouvrage, refondue dans *Français, 3^e, Livre unique*, la rédactrice et la démarche ont disparu, laissant place à une approche plus techniciste.

21 Dans le manuel *Français, 3^e*, Hatier, 1998.

et grammaire, la « rédaction technicisée », situant l'écriture dans la conjugaison de ces deux axes, vient mettre l'accent sur le travail à effectuer sur la langue, maintenant par là dans l'implicite la référence à la littérature.

3. Des pratiques fondées sur une approche pédagogique

L'enquête menée auprès des enseignants visait à repérer, dans les pratiques, les évolutions induites par les instructions officielles, sur des démarches dont on postulait, comme précisé plus haut, qu'elles n'avaient sans doute pas rompu avec l'entrée par la subjectivité, fondée sur la rédaction à la première personne. Il s'agissait, en particulier, de mesurer le poids réel, sur le terrain, du paradigme de l'« expression » et de son actualisation dans la « rédaction technicisée », dégagés dans les manuels, et, par là, de faire émerger ce que ces derniers maintiennent dans l'implicite, à savoir les enjeux du détour par la subjectivité.

Contrairement à ce qu'on pouvait attendre, c'est donc une des surprises de l'enquête, aucun des enseignants interrogés ne rejette, comme dépassée, l'entrée par l'écriture au *je*, et ce, y compris parmi les jeunes enseignants issus des IUFM. Mais cette adhésion unanime doit être interrogée et modulée par rapport aux conceptions de l'écriture, de la subjectivité et des apprentissages.

3.1. Une définition disciplinaire de l'écriture

En ce qui concerne l'écriture, les enseignants croisent, dans le questionnaire, le point concernant la définition retenue et celui portant sur les apprentissages, sans dégager une conception globale de l'écriture, fondée sur des référents précis. Les réponses, portées ainsi par des convictions plus que des savoirs, prennent appui sur la configuration disciplinaire héritée de la tradition et occultent les axes théoriques sous-jacents aux instructions, en particulier la référence au « continuum scriptural » de Dabène (1991). Attachés à une représentation de l'écrit scolaire comme texte développé, ils tendent à rejeter les écrits fonctionnels :

« La rédaction d'un texte devient-elle un exercice rare ? Écrit-on encore dans les classes ? Il n'est pas rare de voir un contrôle de lecture, effectué sous forme de QCM, ou un cours d'« écriture » sur la prise de notes. N'est-ce pas là le degré zéro de l'expression et de la réflexion ? »,

et, attachés également à la dimension littéraire de la discipline, ils résistent à l'introduction des écrits sociaux, qu'ils disqualifient en tant qu'« écrits pratiques, voire professionnels ».

3.2. Une approche psycho-affective de la subjectivité

Dans cette perspective, qui fait l'impasse sur la relation entre les pratiques scolaires et sociales d'écriture, l'École reste pensée comme un lieu à part, et le cours de français comme un espace préservé, où l'élève, envisagé comme adolescent, doit pouvoir trouver à s'épanouir – en particulier au contact des

textes littéraires. Les réponses données à la question centrée sur la subjectivité, ici entendue en termes de sensibilité, d'affectivité, montrent ainsi, en toute logique, que le paradigme de l'« expression », issu des années soixante-dix, continue, par-delà la rupture instaurée par les programmes, de nourrir les représentations. Ces dernières s'organisent alors en système, sur la base d'une relation pédagogique fortement investie, qui entend privilégier le *moi* singulier de l'élève et qui occulte, du même coup le sujet social. Les enjeux retenus, marqués par le *credo* des années soixante-dix, s'inscrivent par là sur l'axe éducatif, et les démarches visent à mobiliser, au plan de la subjectivité, la dimension psycho-affective, posée comme permettant d'enclencher les apprentissages :

« Pour écrire, l'élève doit se sentir concerné. Il faut susciter l'envie d'écrire et donc faire appel à l'expérience vécue, l'imagination, la sensibilité. Quelque chose doit « émerger » – qu'il ignorait ? – et qui doit lui permettre de comprendre que l'écriture ne peut pas être un exercice formel, mécanique, de pure habileté. »

De manière générale, les approches retenues mettent alors l'accent sur l'élève, plus que sur l'écriture

« Il faut guider l'élève dans son cheminement, l'aider à imaginer, à s'émouvoir vraiment. Il faut l'amener de l'envie de s'exprimer à l'effort de le faire, d'une manière qui l'enrichit »,

et requièrent moins des stratégies d'enseignement qu'une posture d'empathie

« Ce qui importe, c'est que l'élève parvienne à se dire. Il faut savoir accepter l'élève comme il est, accueillir sa parole. C'est une position difficile, pour le professeur, qui doit faire dans la nuance, dans la finesse. C'est parfois compliqué avec certains élèves aujourd'hui ».

Mais si les enseignants interrogés précisent s'investir beaucoup dans cette approche, ils font également état, de manière quasi-générale, d'une insatisfaction, voire d'une inquiétude (perceptible dans deux des entretiens sur trois) : leur investissement ne produit pas les effets attendus. Certains imputent les performances parfois très médiocres de leurs élèves à des difficultés liées à la maîtrise de l'écrit, de la langue. D'autres stigmatisent « l'impact négatif d'émissions de télévision qui, brouillant les frontières entre l'intime et le public d'une part, les registres de langue d'autre part, conduisent les élèves à des dérives, tant dans les contenus que dans la forme des rédactions ».

3.3. Une entrée par le sujet social dans les collèges difficiles

Quant aux enseignants confrontés aux collèges dits « difficiles » (zones rurales ou banlieues classées ZEP), ils poussent plus loin la réflexion. Selon eux, pour que la démarche fonctionne, il faut d'abord que l'élève soit en phase avec les contraintes scolaires, ensuite qu'il adhère personnellement au projet, ce qui est loin d'être le cas dans ce type de collège :

« Mes élèves [de ZEP] se méfient énormément de l'écriture au je. Ils disent : « Ça ne vous regarde pas ! », et, en même temps, ils ne cessent d'exhiber un

je qui se fonde dans une appartenance communautaire. Et puis, écrire, pour mes élèves, cela renvoie à un mode d'expression qui est celui de l'autre (l'« intellectuel », le « bourge », l'étranger à ma cité). Donc tout cela demande un long parcours. Il faut apprivoiser l'écrit, puis l'écriture. C'est seulement en 4^e-3^e, que j'amorce un travail sur l'identité : arriver à s'émanciper de son milieu, sans se sentir menacé de récupération par l'autre camp. Et en 3^e, j'insiste sur ce que j'appelle les sujets « pervers » du brevet : les sujets au je ».

À ce niveau, les données de l'enquête viennent invalider, au moins partiellement, l'hypothèse initiale, qui postulait l'exploitation de l'exercice pour tenter de résoudre, dans le contexte des collèges difficiles, les problèmes des élèves en matière d'écriture. En fait, comme le précise, dans l'entretien, l'enseignant de ZEP, la question, appréhendée du terrain, s'avère bien plus complexe. Confrontés à des problèmes sociaux et identitaires, les enseignants sont conduits à travailler, en urgence, sur le sujet social, dans des démarches qui ne s'appuient pas exclusivement sur l'écriture. Dans ce cadre, l'objectif premier vise à articuler sujet social et sujet scolaire, dans l'instauration d'un sujet apprenant, démarche qui amène par là à surseoir à l'instauration du sujet cognitif.

3.4. Des dispositifs intégrant la subjectivité

En matière de démarches, l'enquête fait apparaître deux exceptions, qui permettent d'isoler les deux pôles entre lesquels se situent, de manière plus générale, les pratiques de terrain. Le premier pôle concerne le déplacement de la problématique d'apprentissage de l'écriture vers la lecture. Ainsi ce professeur, se revendiquant des lettres classiques, qui parie sur une hypothétique « alchimie de l'imprégnation » :

« Je fais très peu d'exercices d'écriture. Mais je multiplie les photocopiés de textes littéraires, en lecture cursive. Je veux provoquer un déclic. J'essaie que les élèves, à partir de leur sensibilité aux textes, se saisissent de l'écriture. »

Le deuxième pôle, correspond à l'hypothèse formulée pour l'enquête, et exploite une problématisation du dispositif de l'exercice, pour faire advenir le sujet-scripteur. Pôle représenté dans notre corpus par un seul enseignant, ayant suivi un stage sur les pratiques extra-scolaires des collégiens, et qui, à partir de la situation scolaire d'écriture, vise à faire jouer des positions d'écriture liées à des contextes précis :

*« Raconte le souvenir d'un instant précis, plus ou moins récent, où tu es en train de faire un devoir à l'école ou pour l'école.
Tu écriras une petite scène, en précisant le lieu, en parlant de l'environnement (ce qui t'entourait), en créant une ambiance, en précisant les gestes que tu as faits, les pensées que tu as pu avoir, les sensations que tu as pu ressentir. »²²*

22 Sur le même modèle, l'enseignant propose un devoir sur une situation d'écriture autobiographique authentique et sur une situation d'écriture professionnelle, projetée dans le temps. En l'absence de précisions sur la mise en œuvre, on soulignera ici que si la démarche s'avère intéressante, elle se révèle néanmoins pleine d'embûches pour l'élève, si elle n'a pas été précédée, en amont, d'un important travail sur la question.

En fait, de manière générale, les enseignants n'interrogent pas le dispositif, ils procèdent autrement. Centrant l'approche sur l'écriture scolaire, ils mettent en place des dispositifs qui intègrent la rédaction à la première personne, dans sa version actualisée. En effet, si, dans un bel ensemble, les enseignants interrogés déclarent – c'est encore une surprise de l'enquête- élaborer personnellement leurs sujets, en construisant leurs séquences, ils procèdent bien souvent, comme le précisent les entretiens, en croisant plusieurs manuels. Dans ce cadre, la conjugaison de deux facteurs : le décroisement et l'effet modélisant – indirect – des manuels, conduit les enseignants à « techniciser » l'exercice :

« Décris une scène (en ville, à la campagne, en voyage...), qui t'a intrigué(e). Tu inséreras la scène dans une présentation narrative, en tenant compte de l'énonciation coupée et ancrée. Tu organiseras ta description en t'appuyant sur le cours. Tu emploieras des termes empruntés aux textes étudiés. »

Dans les dispositifs ainsi construits, l'exercice sert ici d'ancrage à des démarches qui viennent moduler le poids accordé à la subjectivité, abordée, rappelons-le, dans sa dimension psycho-affective. La rédaction à la première personne perd ainsi son monopole en matière d'apprentissage de l'écriture, et vient se combiner avec d'autres types d'exercices, qui prennent en charge la composante technique des apprentissages. La déclinaison de ce dispositif général est alors fonction des choix opérés par l'enseignant en matière de dosage de la subjectivité. Choix qui relèvent d'une part de la spécificité des classes, mais aussi des représentations que l'enseignant se fait de la discipline et de l'écriture. L'approche peut alors privilégier largement l'entrée par la subjectivité ou en user plus parcimonieusement. Mais la démarche la plus fréquente consiste à insérer dans le dispositif toute une gamme d'activités centrées sur la subjectivité singulière, abordée par l'entrée psycho-affective. Ces dernières pouvant prendre la forme d'ateliers d'écriture autobiographique (où le pôle littéraire de la discipline retrouve tout son poids²³), de séances centrées sur l'expression de la sensibilité et de l'imagination, ou encore d'ateliers qui combinent expression orale et écrite²⁴. Dans le système ainsi construit, le recours à la subjectivité vise à maintenir, voire à restaurer, « du sujet » dans des démarches, préconisées par les instructions officielles, qui restent perçues comme déssubjectivées.

3.5. Une impasse sur les questions didactiques

L'enquête tend alors à montrer que les enseignants confèrent au détour par la subjectivité des enjeux qui sont moins de l'ordre du didactique que de l'éducatif, décliné ici en termes pédagogiques. L'intérêt accordé à l'élève, en tant que sujet singulier, à son moi psycho-affectif, vient ici renforcer voire restaurer, dans la construction d'un rapport interpersonnel, les fondements

23 Cf. en annexe 2 un texte produit dans ce cadre.

24 C'est l'option retenue par l'enseignant de ZEP, cité plus haut, qui précise ses démarches dans l'entretien. S'appuyant sur le « Je me souviens » de Perec, il amène les élèves à retenir plusieurs souvenirs-clefs, énoncés oralement en classe pour être socialisés, puis transcrits et travaillés au plan de l'écriture. Les élèves sont ensuite invités à compléter leur texte par des photos anciennes. L'ensemble fait alors l'objet d'une exposition, qui vise à présenter la classe à partir des *moi* qui la composent, professeur compris.

de la relation pédagogique. Si l'on conçoit bien que cette orientation a partie liée avec des situations d'enseignement qui se dégradent actuellement au collège, il n'en demeure pas moins qu'elle vient ici, en ouvrant la relation au *moi* de l'élève, sans poser la question du *je*, occulter la problématique didactique. En effet, en réservant les apprentissages au seul volet technique, les dispositifs retenus ne font que gérer en surface la tension, délogée plus haut, entre l'approche par l'« expression » et l'approche formaliste, et laissent ouverte la question de la relation, à construire, entre l'élève et l'écriture. Et si, comme le rappelle fort justement Lejeune (2001, p. 13) : « On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre. » – ici « apprendre à écrire » – la question porte alors sur l'exploitation de la subjectivité pour construire le sujet apprenant scripteur. Ceci en conservant dans la démarche le sujet singulier et psycho-affectif de l'« expression », et le sujet épistémique des outils et techniques, relevant de l'approche formaliste. Mais aussi en faisant place au sujet social, dont les pratiques langagières restent bien souvent étrangères à celles de l'École (Lahire, 1993 ; Bautier, 2005), sans oublier le sujet cognitif, dans son droit aux tâtonnements.

4. Revisiter la rédaction

Depuis l'anathème jeté sur la rédaction à la première personne (Halté, 1981 et 1989), lors de l'émergence d'une didactique de l'écriture, deux éléments importants sont intervenus qui permettent de revisiter l'exercice, pour lui redonner toute sa pertinence didactique. Le premier concerne l'institutionnalisation de l'approche formaliste, et sa réception biaisée par les enseignants, telle qu'elle produit, à partir du paradigme de l'« expression », une version technicisée de l'exercice. Version qui, par la forme même de ses libellés, invite à interroger, en termes didactiques, la tension qui s'instaure entre les deux volets des consignes. Le second concerne des avancées de la recherche, tant en pragmatique et analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002), qu'en didactique de l'écriture (Delcambre et Reuter, 2002). Avancées qui permettent de cadrer la réflexion au plan théorique. Dans ce nouveau contexte, l'enjeu didactique de l'exercice porte alors sur une analyse du dispositif qui le sous-tend, analyse qui, problématisée par l'enseignant, doit permettre son explicitation en direction des élèves, et sur cette base, l'élaboration de systèmes d'étayages pour les apprentissages.

4.1. Expliciter le dispositif

Comme on l'a vu au travers des manuels et des pratiques, les démarches actuelles continuent, conformément à la tradition, de maintenir ce dispositif dans l'implicite. Dans ce contexte, l'élève est ainsi laissé à sa solitude face à la page blanche, autrement dit ici aux attentes liées à l'exercice. La compréhension peut alors advenir dans un moment de fulgurance, qui fait date dans le parcours de l'élève, comme le montre cette notation dans un journal intime :

Clara, 4^e

« Ce soir, je suis hypercontente ! Ça y est ! J'ai enfin compris ce que la prof veut dans les rédacs !

Faut pas raconter sa vie comme je fais là dans ce journal. Faut S'EN SERVIR (= le TRUC !!) pour faire le devoir ! ²⁵ ».

Comme elle peut, tout aussi bien, ne pas intervenir du tout, ou rester partielle, laissant l'élève démuni face aux ajustements à opérer. Si l'on vise, dans une perspective démocratique, la maîtrise autonome de l'écriture, il s'agit alors de mener l'analyse pour cadrer le dispositif, aux plans théorique et didactique, dans la perspective d'une résolution de problème d'écriture. Actuellement, l'analyse trouve un cadre institutionnel dans l'« étude des énoncés de consignes » et un support privilégié dans les nouvelles formulations des sujets. En effet, si, dans les libellés traditionnels, rien n'indiquait à la surface des énoncés la présence du dispositif énonciatif délimitant la situation d'écriture, ce dernier apparaît désormais, matérialisé dans la série de consignes qui suit l'injonction « autobiographique ».

Les deux volets du libellé font ainsi émerger les deux instances qui viennent cadrer l'écriture. La première, inscrite dans le second volet, permet de désigner, dans le relais du professeur qui propose le sujet, l'institution scolaire comme origine de la demande. Le premier volet désignant le destinataire de la demande, à savoir l'élève. C'est sur cette première base, qu'il s'agit d'approfondir l'analyse pour accéder à la problématisation. Si la demande scolaire porte ici explicitement sur des savoirs et savoir-faire (les outils et techniques de l'écriture), elle implique de convoquer en même temps un univers de discours. Ce qui revient à isoler une série de contraintes – voire d'interdits ²⁶ – qui ont trait aux pratiques langagières scolaires (dont la maîtrise de l'écrit et le registre de langue ne sont que des aspects) et qui impliquent la référence à un système axiologique précis et, quoi qu'on en ait, à une *doxa* ²⁷. Ce premier espace d'écriture, qui constitue le cadre global du discours à produire, est alors à mettre en relation avec le second espace, induit par l'interpellation inaugurale, qui impose une énonciation en je. Si la rédaction mobilise le sujet psycho-affectif (activé par la référence à l'expérience personnelle, l'émotion ou la sensibilité), ce dernier est ici contraint par l'univers de discours scolaire. Il ne s'agit donc pas de livrer la parole spontanée d'un *moi* intime ²⁸ – comme dans le journal personnel (Chanfrault, 2001). Il ne s'agit pas non plus – égalité des chances oblige – de laisser transparaître des marques d'appartenance sociale. En fait, il

25 Cette citation appelle deux remarques : la pratique du journal, ancrée dans une situation autobiographique authentique, favorise la compréhension de la spécificité de l'exercice scolaire (Chanfrault, 2001) ; en imputant la demande au professeur, et non à l'institution scolaire, Clara ne maîtrise par encore complètement le dispositif.

26 Geste qui doit permettre d'éviter les dérives dans les devoirs (Chanfrault, 1997).

27 S'inscrire dans le discours scolaire, c'est aussi mettre en œuvre, dans une certaine mesure, le « catéchisme républicain ».

28 Ce qui échappe parfois aux tenants de l'« expression » à tout crin. Qu'évalue-t-on exactement, quand on vante la « fraîcheur » du ton dans une copie ?

ne s'agit pas de se dire, mais de reconfigurer son expérience personnelle, son moi, comme l'a bien compris Clara, pour produire un texte qui, tout en portant la trace du sujet singulier, parvienne à s'inscrire dans l'univers de discours scolaire. Autrement dit, l'attente ne porte pas ici sur la vérité, l'authenticité du *moi* et du vécu – position qui conduit à des dérives sanctionnées (Chanfrault, 1997) – mais sur une fictionnalisation du *moi*, permettant de résoudre, dans le texte produit, la tension entre le sujet singulier et l'École.

Ainsi envisagé, le dispositif n'induit pas, comme le prétend A. Ernaux (1998), à partir d'une perception erronée du dispositif, une situation frustrante, condamnant l'élève à « se faire citation infinie » ou à « se taire »²⁹. Il implique l'assomption de la position d'élève, qui, pris dans une situation d'apprentissage, et gérant les multiples contraintes, compense l'éventuelle frustration liée à la réélaboration du *moi* singulier, par l'expérience intellectuelle — jubilatoire à sa mesure- de la maîtrise de la posture attendue. Ce dont rend compte Nathalie Sarraute :

*« [...] je fais mes devoirs, en ce moment, il se trouve que c'est un devoir de français. Je n'en ai pas choisi le sujet, il m'a été donné, même imposé, c'est un sujet fait pour moi, à la mesure d'un enfant de mon âge... **il m'est permis de m'ébattre à l'intérieur de ses limites**, sur un terrain bien préparé et aménagé, comme dans la cour de récréation ou bien aussi, puisque **ces ébats s'accompagnent de grands efforts**, comme dans la salle de gymnastique. »*
*in Enfance, p. 199 (je souligne)*³⁰

En résumé, il s'agit pour le sujet-scripteur, de s'assumer comme l'auteur de son texte, auteur parvenu, après un travail précis, à maîtriser dans l'écriture tous ses *je* : singulier, psycho-affectif, social, apprenant-scripteur, épistémique (?) et cognitif, en les organisant dans un *je* scolaire, autrement dit un *je* d'élève.

4.2. Se doter d'outils théoriques

Mais l'approche ne saurait ici faire l'économie d'outils théoriques. Dans cette perspective, les manuels fournissent une première référence, sans toujours la préciser : les travaux de P. Lejeune (1975), pour aborder le genre autobiographique en lecture. Mais ils ne vont pas au bout de leur démarche, et ne la proposent pas pour l'écriture. Or, on peut ici exploiter la notion de « pacte autobiographique » pour préciser la spécificité du contrat scolaire d'écriture. Et, sur cette base, cadrer le travail de fictionnalisation de l'expérience, à partir de la fameuse « équation » : « *Je* = auteur = narrateur = héros », transposée en termes énonciatifs (pronoms et temps).

Pour tous les autres points, les instructions officielles ne sont pas ici d'un grand secours, dans la mesure où les orientations théoriques retenues ne

29 Position, là encore, souvent partagée par les tenants de l'« expression », qui tiennent à distance le contexte scolaire de l'exercice.

30 Cf. également p. 227, à propos d'un autre sujet de rédaction.

conviennent pas. En matière de discours, elles mettent l'accent sur la typologie et n'intègrent pas la question des univers de discours. De même, dans le champ de l'énonciation, elles retiennent les positions de Benveniste (1966) et s'ouvrent à la « subjectivité dans le langage » (Kerbrat, 1980). Mais, dans les deux cas, le sujet énonçant est posé comme sujet singulier, ce qui n'autorise pas à problématiser d'une part la dimension sociale du sujet (nécessaire pour tenir à distance les marques d'appartenance sociale et pour construire le *je* scolaire à mettre en œuvre), d'autre part à cadrer la construction de l'image de soi dans le discours. Enfin, manque à l'appel une théorie permettant de problématiser, en termes discursifs, la question de la sémiotisation de l'expérience personnelle.

Dans la mesure où il s'agit simplement de baliser le champ théorique, on se contentera ici d'indiquer les cadres qui pourraient être exploités. Le détour par les travaux de Bakhtine (1984), sur les « genres sociaux du discours », offre une double assise théorique. D'une part pour l'exercice lui-même, alors défini en tant que discours « second » (*i.e.* construit, élaboré), permettant d'aborder la question des reconfigurations à opérer. D'autre part pour les univers de discours à mettre en œuvre (univers singulier/scolaire), à partir de la notion de « sphères d'échanges », entendues comme façons de penser, dire, faire, et déclinées en pratiques langagières. Sur cette base, on peut annexer les théories de Flahault (1978) sur la « parole intermédiaire », qui mettent en relation la « préformation sociale des systèmes sémiologiques et discursifs » et le vécu singulier (p. 93). Orientation qui permet de donner un cadre au traitement discursif de l'expérience personnelle.

Mais surtout, il faut convoquer une théorie du sujet énonçant comme sujet socialisé, dimension permettant de travailler sur les relations entre sujet singulier, social, scolaire. Dans cette perspective, Portine (2001) fournit ici des éléments qui peuvent constituer la clef de voûte de l'ensemble. S'appuyant sur Damourette et Pichon (1936) pour dépasser l'approche de la subjectivité selon Benveniste (1966) et Kerbrat (1980), il envisage le *je* comme une instance socialisée inscrite dans des situations déterminées :

« Le pronom je exprime un sujet contextualisé socio-situationnellement et les paramètres de cette contextualisation (qui peuvent être ou non linguistiquement lisibles) déterminent le degré de subjectivité et d'objectivation du sujet » (p. 114),

et développe une théorie de la subjectivité « égocentrée »/« allocentrée », ouverte ainsi, entre ces deux pôles, à une « subjectivité négociée » en fonction des situations. On perçoit alors tout ce qu'on peut tirer de ces orientations pour envisager le travail de négociation du *je* à l'œuvre dans l'espace d'écriture propre à l'exercice.

Enfin, dans la perspective rhétorique, la notion – revisitée par Mangueneau (2002) – d'*ethos*, comme « image construite de soi dans le discours », permet de cadrer les questions axiologiques et doxiques liées, dans l'exercice, aux deux univers de discours sous tension. Il reste, évidemment, à interroger la compa-

tibilité épistémologique des théories rassemblées ici et à jeter les bases de leur transposition didactique.

4.3. Tenter d'étayer les apprentissages

En ce qui concerne l'étayage des apprentissages, il suppose de parvenir à maîtriser la redoutable question d'une didactisation du sujet-scripteur. Ce qui implique, d'une part de penser, dans les démarches, les dosages liés à la subjectivité et aux contraintes de l'univers scolaire, d'autre part de travailler, à partir des productions écrites, mais aussi des interventions orales en classe, sur l'expression, par les élèves, des différentes positions du sujet : psycho-affectif, social, épistémique, apprenant et cognitif. Face à la complexité des problèmes soulevés, on se contentera ici d'esquisser quelques pistes de réflexion.

La question des dosages de la subjectivité psycho-affective pourrait constituer une entrée intéressante, pour tenter de résoudre l'épineux problème de la progression. En effet, comme on sait, les élèves qui arrivent actuellement en 6^e, ne sont pas parvenus, dans leur grande majorité, à décrypter, comme Sarraute, le dispositif d'écriture. Dans cette perspective, on peut imaginer, dans une démarche qui viendrait alors mettre d'accord les tenants de l'« expression » et les didacticiens, d'accepter en 6^e-5^e un fort investissement du sujet psycho-affectif dans les devoirs. On pourrait ensuite alléger le poids de ce pôle, pour faire porter progressivement l'investissement vers les contraintes liées à l'univers scolaire de discours. Approche qui suppose de construire par étapes, en acceptant les rechutes, la mise en place des procédures de distanciation attendues dans l'exercice, et plus largement dans l'écriture scolaire.

Quant au travail sur l'expression des différentes positions du sujet-scripteur, il suppose d'exploiter cette grille d'analyse dans les productions des élèves, pour tenter d'isoler des postures qui sont souvent simplement ébauchées et en interaction. À ce niveau, si les séances de correction des devoirs permettent un traitement collectif de la question, la démarche suppose, en priorité, un accompagnement personnalisé.

On isolera ici trois copies dans le (maigre) corpus recueilli en marge de l'enquête.

« Décrivez ce que vous voyez par la fenêtre de votre chambre. Consignes : exploitez le cours de langue et le travail sur la description.

Par la fenetre je voi la compagne avec le chataudau et des arbes devant. A cote ya le toi du guarage du voisin qu'et rouge et l'anco a poule. Sur l'aute cote ses le vilage mes je le voi pas bien. Juste en desous y a le guason du jardin avec des fleur. Ces bien que ma chambre soye du cote du jardin et pas de la ru. » Jérémy, 5^e

La copie de Jérémy, présentée comme une « catastrophe » par l'enseignant, offre des pistes de réflexion intéressantes. L'élève convoque en fait presque tout l'éventail des positions ici envisagées. Il mobilise le sujet social, dans l'expression d'un *moi* assumant sa ruralité, le sujet psycho-affectif, dans l'expres-

sion de l'intérêt accordé au paysage qu'il décrit, le sujet apprenant-scripteur, en s'appliquant à fournir une chute à son texte. Mais ce dernier sujet présente des failles. JérémY ne maîtrise pas la langue écrite, et éprouve visiblement des difficultés à développer son texte. Or ces difficultés pourraient expliquer celles qui se manifestent au plan cognitif. L'élève a sans doute compris qu'il fallait développer, organiser davantage son texte, mais, pris dans la surcharge cognitive, n'y parvient pas. Reste le mode de réponse retenu face aux consignes, et qui pose problème. L'élève interprète l'énoncé sans intégrer le contexte scolaire de discours, comme une interaction du langage ordinaire. Sur cette base, il envisage l'exercice, en cohérence avec ses difficultés à l'écrit, comme une question, à lui personnellement adressée, et y répond en convoquant la modalité de l'oral, faisant alors de l'écrit une simple transcription du « parlé » (dimension que souligne sa transcription de *soit*). Si le texte trahit ici, par son mode langagier, une « appartenance de classe », renvoyant aux corpus d'élèves de milieux populaires étudiés par Bautier (2005), le texte n'en est pas pour autant à disqualifier. Il désigne, tout à la fois, l'expression d'un premier niveau langagier de rapport au monde – niveau qui n'attend que l'enseignant pour se modifier- et la distance à parcourir, dans des savoir-faire en cours d'acquisition – dimension qui implique ici la mise en place d'un dispositif personnalisé.

Voici maintenant la copie de Cynthia :

« Vous vous êtes querellé(e) avec un membre de votre famille ou un camarade. Racontez en insérant des paroles rapportées.

C'était la semaine dernière. Mes parents étaient sortis et à 11h du soir mon frère de 8 ans regardait encore la télé. Alors je me suis dit : « il faut faire quelque chose ! ». Donc j'ai appuyé sur le bouton off et je lui ai demandé gentiment d'aller se coucher. Ça l'a rendu furieux et il a bondi en me disant : « T'es pas ma mère ! ». J'ai répondu que bébé comme il est, il a besoin d'une mère 24h sur 24. Là, ça l'a rendu fou. Il avait la haine et il a crié : « Tu vas voir ! ». Il a pris une chaise et la lancée sur moi. « Ça t'apprendra ! », dit-il. J'avais mal à la jambe mais j'ai retroqué que moi, je ne suis pas violente. Il m'a répondu : « Moi si ! » et il a pris sur la table les ciseaux de Maman pour les lancer sur moi. J'ai reculé et j'ai crié : « Raté ! », car les ciseaux avaient « blessé » le mur, mais pas moi. Je lui ai dit qu'il aurait des problèmes avec Papa pour le trou dans le papier peint. Il a fait semblant de ne pas entendre et il a crié : « Moi, d'abord, je regarde la télé quand je veux ! ». Alors je suis parti m'enfermer dans ma chambre. » Cynthia, 4^e,

On limitera ici les remarques à deux points. Cynthia mobilise le sujet apprenant – voire épistémique – en appliquant à la lettre les consignes portant sur le discours rapporté. Ce faisant, elle reste prise dans une posture voisine de celle de JérémY. Mais l'analyse montre qu'elle combine, en fait, plusieurs positions, pour venir occuper, dans l'écriture, une posture équivalente à celle du « lisant », que Jouve (1993) adjoint au système de Picard (1986) pour la lecture. Comme le « lisant », piégé dans l'illusion référentielle, elle reprend très précisément le déroulement de la scène, en s'attachant au dialogue, conformément aux consignes. Si le texte produit ne correspond pas complètement aux atten-

tes de l'exercice, là encore, il n'est pas à disqualifier. De fait, la position d'écriture, qui conduit à un « script », renvoie à une pratique langagière, extérieure à l'École certes, mais au programme, dans le cadre des écrits sociaux : celle de la déposition. L'étayage didactique concerne alors un travail d'ajustement des postures langagières. Or ce dernier peut ici s'appuyer sur le travail langagier ébauché, et dont la copie porte la trace. En effet, d'une part Cynthia se montre capable d'user d'une métaphore. D'autre part, s'appuyant sur des valeurs partagées, compatibles avec celles de l'École, Cynthia intègre au texte une stratégie argumentative, qui opère une construction du *moi*, relevant de l'élaboration d'un *ethos*, démarche qui vise l'adhésion d'un destinataire dont on ne sait ici s'il s'agit de l'enseignant ou de l'institution scolaire.

Enfin, le texte de Marianne (cf. annexe II), présenté par l'enseignant comme une « véritable réussite »³¹, soulève une série de questions. Exploitant très précisément la consigne mettant en relation le prénom et l'identité, il répond à l'injonction autobiographique formulée dans le contexte de l'atelier d'écriture. Dans cette perspective, il combine, dans l'écriture, une double posture – celle du « lu » et du « lectant » du système de Picard (1986) et Jouve (1993). Autrement dit, il met en œuvre un investissement maximal du sujet psycho-affectif (et ici social), et une distanciation, que prend en charge la forme poétique. L'activité d'écriture a sans doute permis à Marianne d'effectuer un travail personnel sur le *moi*, à partir de la forme autobiographique, et de mettre en œuvre des apprentissages langagiers, par le biais de la forme poétique en particulier. Mais encore une fois, « On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre », pour reprendre la formule de Lejeune (2001) citée plus haut. Dans ce cadre, l'activité d'écriture ne peut prendre sens, en termes didactiques, que si elle est référée à la situation dans laquelle elle s'effectue, et donc ici la situation scolaire, quoi qu'on en ait. Elle ne peut opérer, au plan didactique, que si, par-delà le cadre fictif de l'atelier d'écriture, par-delà le travail sur le *moi*, la fiction d'écriture autobiographique, le langage (poétique), elle demeure un exercice visant des apprentissages précis.

Conclusion

Pour conclure, il reste à tenter de cerner, à partir des orientations dégagées dans l'analyse des données de terrain, les éléments qui font obstacle, chez les enseignants, à une exploitation du dispositif d'écriture pour aborder, en termes didactiques, la question du sujet-scripteur, tel qu'il se décline dans différentes positions. On retiendra ici principalement trois points, qui forment système, et qui restent liés à l'identité de la discipline et à son histoire.

Le premier point concerne le poids de la littérature dans les représentations et les pratiques. Comme on l'a vu plus haut, très présente dans les manuels décroisonnés, cette orientation est aussi celle qui vient donner sens, *in fine*, aux

31 L'enseignant se référant ici, on l'aura compris, au modèle littéraire d'écriture.

dispositifs élaborés par les enseignants pour les apprentissages. En effet, dans l'impensé des représentations, l'entrée par la subjectivité dans l'écriture active ici, chez les enseignants, une conception de la littérature nourrie par l'identité et l'histoire de la discipline³². Autrement dit, la rédaction à la première personne vient mobiliser, dans le système de représentations des enseignants, une conception de la littérature fondée sur une vision subjectivée de l'écriture et de la lecture littéraires. Ainsi conçue, la littérature vient alors interférer avec des représentations de l'écriture, ici pensée dans l'intransitivité du verbe « écrire », sur le modèle littéraire. Position que souligne, sur le terrain, la place accordée aux ateliers d'écriture dans les dispositifs analysés plus haut. Dans ce contexte, qui écarte la dimension sociale du fait littéraire pour privilégier la conception romantique centrée sur l'inspiration, on ne saurait expliciter les dispositifs d'écriture, sans du même coup démythifier les opérations mystérieuses qui s'y effectuent. L'écriture ne peut alors être conçue que comme l'émanation d'un sujet singulier, détenteur d'une affectivité riche, qui vient à se dire – dans l'originalité –, et non comme l'activité langagière d'un « sujet contextualisé socio-situationnel » pour reprendre Portine (2001). Conception qui induit, d'une part, l'exclusion de l'élève comme sujet social (dimension renforcée ici par la position traditionnelle de l'École sur ce plan), d'autre part, une réduction des apprentissages scripturaux aux outils et techniques d'écriture dans leur seule composante linguistique, enfin une difficulté à accepter de situer l'écriture scolaire dans le champ des pratiques sociales d'écriture, et donc à mettre en place des systèmes de médiations pour favoriser les apprentissages.

Le deuxième point a trait à une approche de la langue, héritée de la tradition disciplinaire, et qui, fondée sur la grammaire, s'attache à l'énoncé plutôt qu'à l'énonciation. Cette position, perceptible dans les manuels décloisonnés et dans les démarches retenues par les enseignants, comme on l'a vu plus haut, vient s'articuler sur l'implication des situations d'écriture. Mais elle vient également croiser un refus de l'analyse des discours au sens de Charaudeau et Maingueneau (2002), ici nourri d'une méconnaissance des travaux sur la question, et qui fait des discours des « langues de bois », qu'on ne saurait – originalité oblige – exploiter pour les apprentissages de l'écriture. Position qui, elle-même, fait écho à une représentation du vécu strictement envisagé dans sa singularité, et qui par là exclurait toute préconstruction sémiotique de l'expérience personnelle, toute « parole intermédiaire », pour reprendre Flahault (1978).

Enfin un troisième point, en interaction avec les précédents, peut être ici retenu. Il porte sur la relation des enseignants avec la rhétorique, qu'aucune actualisation des savoirs ne vient ici modifier. Conformément à la tradition héritée de l'École républicaine, la rhétorique reste ainsi perçue comme une entreprise de manipulation. Position qui inhibe, par là, toute velléité d'en-

32 Si, comme le montrent les questionnaires et les entretiens, les enseignants interrogés, affectés en collège, se conçoivent bien comme « enseignants de français », il n'en demeure pas moins qu'ils perçoivent, plus globalement, leur identité professionnelle à partir d'une vision de la discipline marquée, en priorité, par le pôle littéraire.

visager la construction du *moi* dans l'exercice scolaire comme une démarche qui reproduit l'élaboration rhétorique d'un *ethos* (Maingueneau, 2002) dans le discours.

On mesure alors tout le travail qu'il reste à entreprendre, au plan de la formation, pour permettre que, sur le terrain, la rédaction à la première personne puisse trouver à déployer, dans des approches actualisées, son potentiel didactique.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. (2005) : « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école », in M.-M. BERTUCCI & V. HOUDART-MÉROT (éd.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, Lyon, INRP, p. 213-220.
- BENVENISTE, É. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2 vol.
- CHAMPION, A. (2001) : « Rédiger un chapitre consacré à l'autobiographie : liberté et contraintes », in M.-H. ROQUES (éd.), *op. cit.*, p. 95-102.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1993) : « Microsillons : l'enregistrement du présent. Analyse de sept journaux intimes d'adolescents des années 80 », in P. LEJEUNE (éd.) : *Le journal personnel*, Publications de l'université Paris 10-Nanterre, collection RITM, p. 23-38.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1994) : « Lettres d'adolescents en détresse : énonciation du moi et représentations sociales », in M. BOSSIS (éd.), *La lettre à la croisée de l'individuel et du social*, Paris, Kimé, p. 186-193.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (1997) : L'École et les discours autobiographiques, *Cahiers RITM*, n° 14, université Paris 10-Nanterre, p. 79-94.
- I. DELCAMBRE & Y. REUTER (éd.), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, juin 2002.
- LEJEUNE, P. (éd.) : L'autobiographie en procès, *Cahiers RITM*, n° 14, université Paris 10-Nanterre, p. 57-78 ; repris in M.-H. ROQUES (éd.) (2001), *op. cit.*, p. 23-36.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001) : « Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet », *Repères*, n° 23, p. 55-74.
- CHAURAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- CHAROLLES, M., HALTÉ, J.-F., MASSERON, C. & PETITJEAN, A. (1989) : *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, CASUM/Pratiques.
- DAMOURETTE, J. & PICHON, E. (1936) : *Des mots à la pensée : essai de grammaire de la langue française*, t. v, Paris, d'Artrey.

- DABÈNE, M. (1991) : « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français aujourd'hui*, n° 93, « Concevoir-Écrire », p. 25-35.
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, p. 7-28.
- ERNAUX, A. (1998) : « J'ai conservé mes rédactions d'élèves », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 9.
- FLAHAULT, F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Le Seuil.
- HAYES, J. R. & FLOWER L. S. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- HALTÉ, J.-F. (1981) : « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n° 29, p. 23-46.
- HALTÉ, J.-F. (1989) : « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in M. CHAROLLES *et al.* (1989), *op. cit.*, p. 9-48.
- JOUVE, V. (1993) : *La lecture*, Paris, Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LANSON, G. (1922) : *Conseils sur l'art d'écrire*. Principes de composition et de style à l'usage des élèves des lycées et collèges de l'enseignement primaire supérieur, Paris, Hachette.
- LEJEUNE, P. (1975) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (2001) : « Enseigner à écrire l'autobiographie », in M.-H. ROQUES (éd.), *op. cit.*, p. 13-22.
- MAINGUENEAU, D. (2002) : « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, n° 113-114, p. 55-67.
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- PORTINE, H. (2001) : « Repérages énonciatifs et pronoms personnels », in J.-P. BERNIÉ (éd.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 111-128.
- ROQUES, M.-H. (éd.) (2001) : *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- SARRAUTE, N. (1983) : *Enfance*, Paris, Gallimard.

Annexes

I. Questionnaire « Enseignants » sur l'expression de soi et l'apprentissage de l'écriture au collège

1. Vous enseignez en collège urbain, périphérique, ZEP, rural (barrer les mentions inutiles) depuis... ans en classe de...
2. Comment concevez-vous actuellement l'apprentissage de l'écriture (en général et au collège) ?
3. Quelles orientations retenez-vous pour définir l'écriture ? Quels points des programmes privilégiez-vous dans ce cadre ?
4. Empruntez-vous vos sujets aux manuels ? Citez des titres et des types d'exercices.
5. Créez-vous vos propres sujets ? Dans quel cadre ? Donnez des exemples.
6. Quels types de sujets vous semblent-ils susceptibles de favoriser les apprentissages en matière d'écriture ?
7. Quelle place accordez vous, dans l'apprentissage de l'écriture, aux dimensions psycho-sociale et affective de l'élève ?
8. Proposez vous régulièrement des sujets de rédaction à la 1^{re} personne ? Dans l'affirmative, citez des exemples. Dans la négative, pourquoi ?
9. Vous appuyez-vous, pour l'apprentissage de l'écriture, sur les pratiques extra-scolaires d'écriture des collégiens (travaux de M.-C. Penloup) ?
10. Avez-vous mis en place des ateliers d'écriture ? Dans l'affirmative, précisez la fonction que vous leur assignez et vos démarches.

II. Exercice non destiné à évaluation, proposé dans un atelier d'écriture développé sur deux séances dans une classe de 3^e. La consigne proposait aux élèves de partir de leur nom, leur prénom, leur histoire, pour se dire dans un texte autobiographique. Les élèves pouvaient retenir la forme de leur choix, et en particulier la forme poétique.

Marianne-aux-yeux-bridés
Marianne, c'est une figure de
pierre,
Aux yeux en amande
Et coiffée d'un bonnet Phrygien.

Marianne, c'est moi.
Des yeux bridés, un visage pâle,
Pâle comme la pierre de Creuse.

Marianne, c'est mon prénom
– Marqué d'une pierre jaune :
Mon père, fixé dans la Creuse,
Loin des massacres du
Cambodge ;
– Marqué d'une pierre blanche :
Ma mère, fille de la Creuse,
Fille de maçon.

Marianne, c'est une statue de
pierre,
Dans la salle des mariages
D'un village de la Creuse.

Marianne, c'est un
prénom-statue,
Lourd à porter,
Lourd comme la pierre de
Creuse,
Lourd comme l'Histoire

Marianne, 3^e

III.

a) Vous vous trouvez à bord d'un bateau et vous devez faire face à la tempête décrite dans le poème [de Verlaine, *Marine*]. Le lendemain, vous racontez ce moment terrible dans votre carnet de voyage. Rédigez ce récit en une dizaine de lignes et en deux paragraphes.

Conseils d'écriture : Dans le premier paragraphe, vous pouvez insister sur la violence de l'orage, en utilisant les champs lexicaux du bruit (*éclater, tonner, retentir, crépiter...*), de la lumière (*pâle, obscure, flamboyant, scintillant, lueur...*) et des couleurs (*brun, rougeoyant, transparent, ébène...*). Dans le second paragraphe, vous pouvez décrire votre peur et celle de l'équipage, et utiliser des verbes tels que *ressentir, avoir peur de, trembler, penser, frémir, éprouver, Anagramme, 6^e, Hatier, 2005, Livre de l'élève, p. 63*

b) Objectifs : cet exercice est l'occasion de réinvestir le travail sur la lecture de consigne, la présentation d'un texte, l'utilisation d'un champ lexical et la ponctuation.

Dans l'évaluation, on valorisera donc particulièrement ces quatre points.

On peut proposer aux élèves en difficulté de structurer leur texte ainsi :

1^{er} paragraphe : *Vers dix heures, le vent se mit à souffler brusquement et le ciel devint noir. Je compris que la nuit allait être difficile...*

2^e paragraphe : *Mes compagnons verdissaient un plus à chaque minute. L'un d'eux poussa un cri lorsqu'une vague gigantesque emporta le bateau de secours...*

Anagramme, 6^e, Hatier, 2005, Livre du maître, p. 27.

Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison

Yves Reuter, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, THÉODILE, ÉA 1764

Cet article prend appui sur une recherche visant à appréhender les effets de la pédagogie « Freinet », telle qu'elle est pratiquée dans un groupe scolaire situé en REP. Dans ce cadre, afin d'analyser la production textuelle, des récits sollicitant le vécu ont été demandés aux élèves. Ces productions sont étudiées dans une double perspective, évolutive et comparative. Elles sont de surcroît mises en relation avec des écrits sollicitant l'imaginaire, des entretiens et les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage mis en place. Au travers de ces analyses, il s'agit de préciser les éventuelles spécificités des productions et de la réflexion sur celles-ci des élèves « Freinet », de s'interroger sur le statut didactique de ces écrits et de réfléchir aux problèmes méthodologiques soulevés par de telles recherches.

Introduction

Cet article s'appuie principalement sur l'analyse de productions imposées à des élèves de CM2 dans le cadre de recherches sur les effets de la pédagogie Freinet mise en place dans un groupe scolaire situé en Réseau d'Éducation Prioritaire¹. Ces écrits, sollicitant le vécu, ont été recueillis pendant cinq années consécutives et étudiés dans une double perspective, évolutive et comparative (avec d'autres écoles) dans le cadre des recherches mentionnées ou d'autres, menées notamment par des étudiants de maîtrise (master 1) ou de DEA (master 2). Ils ont de surcroît été mis en relation avec des écrits sollicitant l'imaginaire, des entretiens se rapportant à ces productions, ainsi qu'avec des observations de classe.

Au travers de ce dispositif, je vise trois objectifs principaux : appréhender les éventuelles spécificités des élèves travaillant dans le cadre de la pédagogie « Freinet »², réfléchir aux problèmes soulevés par l'analyse de tels écrits et

1 La mise en place de cette école « Freinet » ainsi que les principes des recherches, les dispositifs mis en place et les problèmes méthodologiques rencontrés sont exposés de manière détaillée dans Reuter, dir., 2005b et Reuter et Carra, 2005.

2 Les guillemets qui encadrent, tout au long de cet article, « Freinet », signalent que, d'un côté, ce qui est instauré dans cette école se réclame explicitement du corps de principes élaboré par Célestin Freinet mais que, d'un autre côté, il en constitue une actualisation singulière.

par la définition d'une éventuelle « compétence narrative », caractériser le(s) statut(s) didactique(s) de tels récits.

Dans cette perspective, l'exposition de cet article s'organise autour de cinq étapes : la présentation des recherches menées (1) et du mode de travail pédagogique mis en place (2) ; le bilan de l'analyse des écrits (3) ; une mise en relation avec des entretiens (4) et, en guise de conclusion (5), des éléments de discussion quant aux problèmes soulevés.

1. Le cadre des recherches

1.1. La mise en place de l'école « Freinet »

À la rentrée de septembre 2001, l'équipe enseignante du groupe scolaire Concorde (maternelle et primaire) a été intégralement remplacée par des maîtres volontaires, cooptés, se réclamant de la pédagogie « Freinet », sur la base d'un projet pédagogique. Cette expérience, atypique dans le paysage scolaire français et qui n'a pas été mise en place sans difficultés, résulte de la conjonction entre deux logiques. La première était celle de l'IEN de la circonscription qui souhaitait remédier à une situation scolaire alarmante : ce groupe scolaire, situé dans le REP de Mons-en-Baroeul (dans la banlieue de Lille), était confronté à une baisse des inscriptions et à un risque de fermeture en raison de sa réputation cristallisée autour de résultats comparativement plus faibles et de phénomènes de violence. Cette logique a rencontré celles de membres de la « Régionale » de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) qui cherchaient depuis longtemps à travailler au sein d'un même groupe scolaire autour d'un projet pédagogique commun.

La concrétisation de ce projet – dérogeant à nombre de fonctionnements « normaux », par exemple en ce qui concerne les mutations des enseignants, mais qui est néanmoins passé devant les diverses commissions paritaires requises – a été assurément tributaire de la ténacité et de l'intelligence institutionnelle déployée par l'IEN au travers de multiples dossiers et de stratégies de communication pertinentes face aux différentes catégories d'acteurs concernés. Il a de surcroît souhaité que ces changements soient accompagnés de deux principes : conserver les fonctionnements « ordinaires » d'une école de quartier afin d'éviter la mise en place d'une expérimentation « vitrine » et de saisir ce qui est attribuable aux dispositifs installés, sans autre apport spécifique ; soumettre cette expérience à une recherche évaluative afin de mieux en comprendre les intérêts et les limites.

C'est dans ce cadre que des contrats ont été noués avec THÉODILE et que le projet de recherche s'est élaboré au travers de réunions, formelles ou informelles, sur plusieurs mois³.

3 Cela s'est par exemple concrétisé par des retours très rares des analyses menées par les chercheurs pendant les deux premières années, ce qui n'a pas été sans engendrer des tensions...

1.2. Les recherches menées

Après diverses péripéties, le dossier de recherche a été présenté à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation nationale et accepté en tant qu'ERTE (Équipe de recherche technologique en éducation) dans le cadre du contrat quadriennal (2002-2005) de l'université de Charles-de-Gaulle-Lille 3. Cette ERTE (1021), « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire » s'est constituée autour de quatre questions principales :

- celle de la description du mode de travail pédagogique mis en place ;
- celle des effets éventuels, de leur nature, de leur temporalité... en comparant les performances des élèves avec ceux d'autres écoles ;
- celle des relations entre les pratiques pédagogiques et ces effets ;
- celle de la transférabilité⁴ éventuelle des dispositifs mis en œuvre.

Elle s'est en outre dotée de cinq principes essentiels :

- une durée longue (au moins cinq ans) afin de pouvoir suivre le devenir d'élèves ayant effectué toute leur scolarité primaire au sein de ce mode de travail et de pouvoir appréhender la différenciation temporelle des effets éventuels ; cela a d'ailleurs nécessité, en raison de la durée restreinte (3 ans) accordée aux ERTE, la mise en place d'un nouveau projet de recherche affinant le précédent, expertisé et soutenu par l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais (« Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP ») ;
- des investigations « non collaboratives » avec les praticiens afin de ne pas influencer sur leurs pratiques ;
- un grand nombre de comparaisons, aussi bien diachroniques que synchroniques, afin d'analyser le plus précisément possible les évolutions et leurs modalités ainsi que les effets spécifiques dus à ce mode de travail ;
- l'étude de dimensions diversifiées : relations école-familles, construction des normes et des valeurs, rapports à l'école et aux savoirs, apprentissages dans les différentes disciplines... ;
- la mise en œuvre croisée de cadres théoriques et de techniques de recueil et de traitement des données (observations, productions « ordinaires », productions sollicitées, questionnaires, entretiens...) variés.

Ces deux dernières dimensions notamment justifient la composition pluridisciplinaire de l'équipe réunie (sociologue, psychologues de l'éducation, pédagogue, didacticiens du français, des mathématiques, des sciences...). L'ensemble de ces principes visait, outre à garantir certaines normes de scientificité, à nous prémunir contre des approches des modes de travail pédagogiques « alternatifs » trop souvent excessivement globales (entraînant des risques de

4 Je reprends cette expression à Marcel Lesne (1979). Elle présente à mes yeux l'avantage de mettre l'accent sur les modalités du *travail* effectué en articulant de multiples dimensions : rapports au pouvoir et au savoir, dispositifs, situations...

jugements « massivement » positifs ou négatifs) ou trop partielles (ne prenant en compte que des aspects très restreints de la réalité concernée).

2. Le mode de travail pédagogique mis en place

Le mode de travail pédagogique (désormais MTP) instauré se réclame des principes prônés par Célestin Freinet tout en n'en constituant qu'une actualisation singulière qu'il s'agissait donc, pour nous, de reconstruire en fonction des dispositifs et des pratiques mis en place⁵.

2.1. Les principes de fonctionnement du Mode de Travail Pédagogique

Ces principes de fonctionnement sont donc ceux que nous avons reconstitués au travers de nos recueils et de nos traitements de données. Résumés cavalièrement ici, ils apparaîtront sans nul doute elliptiques et abstraits au lecteur ; en même temps, il me paraît indispensable d'en donner ne serait-ce qu'un bref aperçu, dans la mesure où ils définissent le MTP mis en place et sont susceptibles d'éclairer, au moins en partie, certains des éléments plus spécifiques concernant la production textuelle que j'aborderai ensuite. Pour en faciliter l'exposition, j'ai choisi de les présenter au travers de trois entrées : l'école comme institution, les élèves et les apprentissages ; la part du maître.

2.1.1. L'école comme institution

Il est essentiel de comprendre que, dans l'esprit des maîtres, rien n'est évident ou naturel. Tout est à *instituer*, au travers de six principes notamment.

- Fondamentalement, *l'école est centrée sur les apprentissages* et cela justifie tous les autres principes, les dispositifs mis en place, les règles, voire les sanctions. Dans cette perspective, le maître-mot est le *travail* et les apprentissages articulent indissociablement instruction et éducation.
- *L'école, en tant que communauté, est constamment réinstituée* à l'aide de divers mécanismes et dispositifs : constitution et renégociation constante des projets institutionnel et pédagogique, cooptation des membres de l'équipe, conseils (de classe, d'école, de maîtres...) multiples, fréquents et véritablement fonctionnalisés.
- *L'école est constituée comme une société, relativement autonome*. Cela se marque notamment par l'élaboration de ses propres lois et règlements, par la mise en place d'instances de décisions spécifiques, par son activité laborieuse et ses métiers⁶, par l'élaboration d'une culture commune et par une structuration de ses loisirs (récréations, fêtes, ateliers du soir...) intégrés au projet éducatif. Ses membres – maîtres et élèves – sont institués

5 Et non des écrits de référence ou du discours des acteurs.

6 Les métiers sont des rôles au service de la communauté, assumés par des élèves, élus pour un temps déterminé. Il s'agit par exemple de la gestion du temps, de la distribution de la parole, du matériel scolaire compensant les oublis ou les pertes des élèves, de la remise en ordre de la classe...

en citoyens scolaires. Sociabilité et citoyenneté sont donc des principes à vivre et de vie et non des objectifs discursifs ponctuels, convoqués essentiellement lors de rappels à l'ordre ou de moments d'éducation civique.

- *Cette société se réfère à un idéal démocratique*, mis à l'épreuve au quotidien, quelles qu'en soient les difficultés, via la rotation institutionnelle des responsabilités, l'élaboration collective des règles, leur publicité et leur modifiabilité, l'imposition de leur respect aux élèves *comme aux maîtres*, la priorité accordée à l'entraide et à la coopération (et non à la compétition), une gestion rapide et explicite des problèmes...
- *Cette société se construit une culture commune* au travers de la constitution, de la conservation et de l'activation régulière des expériences vécues, des discours, des écrits, des dessins... *via* de multiples outils tels que les cahiers de classe, les affichages, les archivages...
- Elle ne vit cependant pas en autarcie car *elle demeure largement ouverte sur le monde extérieur* : savoirs et savoir-faire constamment référés à leur fonctionnalité dans les univers extrascolaires, activité épistolaire régulière (notamment avec les correspondants), sollicitations incessantes des parents... De surcroît, des dispositifs tels les entretiens ou les « quoi de neuf ? » du matin permettent de faire circuler expériences, objets, savoirs... entre l'école et les familles (mais toujours de manière très codifiée et à des fins d'apprentissage).

2.1.2. Les élèves et les apprentissages

Les apprentissages étant centraux, tout est mis en œuvre pour les réaliser au travers, ici encore, de quelques principes fondamentaux. En premier lieu, *tout enfant est posé comme désireux et capable d'apprendre* pourvu que le milieu – en l'occurrence pédagogique – lui permette et lui facilite ses apprentissages. Mais l'enfant est à constituer comme *sujet apprenant*, membre d'une communauté et astreint à des règles et des modes de fonctionnement spécifiques, ce qui nécessite et justifie nombre de dispositifs (métiers, conseils, mise au travail à partir du matériau et des questions amenés par les élèves eux-mêmes...). *Nul autre n'est capable d'apprendre à la place de l'élève.*

Ce principe impose aux maîtres une extrême attention à la diversité des cheminements de chacun et impose la mise en place de dispositifs les favorisant et une conception de l'enseignement comme incitation et facilitation plus que comme transmission. Si l'élève apprend ainsi, c'est notamment parce qu'il peut le faire à *partir de ses propres questionnements* qui motivent et fonctionnalisent savoirs et savoir-faire qu'il s'agit donc de susciter et d'étayer. *L'élève apprend en faisant* des projets, des recherches... qui constituent un faire scolaire authentique. Le métier principal des élèves – constamment réaffirmé par les maîtres – est bien d'apprendre. Mais les apprentissages – et cela a été bien moins dit à propos des pédagogies alternatives – s'effectuent en sollicitant, complémentaiement et incessamment, une *distance réflexive* : par la préparation de l'action,

les discussions autour des problèmes, des stratégies et des solutions possibles, les formes de coopération mises en place, la réflexion sur les erreurs, le temps qui peut être prolongé en fonction des problèmes rencontrés, la multiplicité des situations de socialisation et d'évaluation... De surcroît, et ceci s'articule sans nul doute avec cela, l'élève apprend au travers d'une *multiplicité de rôles et de positions* par rapport aux savoirs et aux savoir faire qu'il assume alternativement : exécutant, créateur, chercheur, conférencier, auditeur, discutant, critique, aide... De manière complémentaire encore, *différentes formes de pensée*, notamment convergente et divergente, *sont constamment sollicitées* dans les différentes matières (il existe, par exemple, des créations mathématiques).

L'élève apprend encore parce qu'il est *sécurisé*. Ce principe implique entre autres – toujours au travers de multiples dispositifs – de pouvoir s'exprimer ou se décharger au moins en partie de préoccupations extérieures mais aussi et surtout d'être sécurisé dans ses apprentissages *via*, par exemple, le droit à l'erreur (non stigmatisée), des dispositifs d'évaluation à vocation formative (plans de travail, brevets, exposition des progressions...), de multiples dispositifs d'entraide, des cadres clairs appropriables par tous (affichages publics, routines de fonctionnement...), des phases répétées de mise en relation des situations, des savoirs et des savoir-faire, un ajustement du temps aux besoins de chacun... L'enfant apprend enfin parce qu'il peut se situer dans une histoire de ses apprentissages, rendue accessible par la conservation et l'activation d'un maximum de documents le concernant ainsi que sa classe.

2.1.3. La part du maître

Dans le cadre ainsi tracé, la part du maître est déterminante et peut, elle aussi, se comprendre à partir de quelques principes structurants. En premier lieu, la *place de chacun est clairement marquée* au travers d'une double structure constamment réaffirmée : adultes/enfants ; maîtres/élèves/parents d'élèves (ce qui implique un fonctionnement « modèle » du maître⁷). Mais, au sein de cette double structure aux places étanches, doivent régner un *respect total et un maximum d'échanges et de coopération*. La part du maître se réalise en grande partie au travers de la *mise en place* et de la *gestion des dispositifs*, ayant fait leurs preuves dans cette tradition pédagogique, mais constamment interrogés et réaménagés/réaménagementables qui constituent de surcroît des tiers, matériels et symboliques, de la relation pédagogique. Le maître se pose aussi comme un *garant* des apprentissages, de la sécurité, des dispositifs, des règles... (ce qui implique parfois, paradoxalement, un décrochage des règles auxquelles il est normalement astreint, pour faire respecter les dispositifs, par exemple), garant lui-même contrôlé par les conseils, le projet pédagogique, ses pairs... Le maître est encore *l'adjuvant* fondamental des apprentissages des élèves au travers de ses multiples rôles évoqués et surtout de l'attention au cheminement de chacun et de la recherche, quasi-obsessionnelle, de ce qui pourrait contribuer – sans se substituer – à ces cheminements individuels. D'une certaine manière,

7 En tant que modèle d'adulte, de maître, de citoyen de cette communauté...

ce maître est donc un équilibriste, dans la *gestion de tensions structurantes* : entre construction d'une communauté de travail et d'apprentissage et respect et étayage des cheminements individuels ; entre enrôlement dans le faire et construction d'une distance réflexive ; entre instauration de cadres forts et stables et mobilité, ouverture à l'imprévu ; entre constitution d'une microsociété relativement autonome et relations fortes aux univers extrascolaires...

2.2. Les caractéristiques de l'univers de l'écrit mis en place

Cette description du MPT instauré demeure cependant à spécifier en ce qui concerne l'écrit, d'une part, pour appréhender jusqu'à quel point ce qui est pratiqué dans ce domaine est homogène au cadre général, d'autre part, pour tenter de mettre en relation les conclusions de nos analyses des productions et des entretiens avec les dispositifs d'enseignement.

C'est pourquoi nous avons fait appel à la notion d'*univers de l'écrit* (Reuter, 2003), définie comme une coupe, arbitraire mais pertinente au regard du projet de connaissances, susceptible de faciliter la modélisation d'un secteur de l'univers scolaire – ici celui de l'écrit – en explicitant les relations entre acteurs, objets et pratiques. La construction de cet univers de l'écrit a été opérationnalisée méthodologiquement (Giguère et Reuter, 2004), au travers d'une grille d'analyse comprenant quatre catégories (écrits ; supports ; outils ; activités), chacune d'entre elles étant détaillée à l'aide de multiples critères (sources, usages, fréquence...).

La reconstruction de l'univers de l'écrit instaurée dans cette école repose sur deux sources principales : des observations ponctuelles (moins d'une journée), menées par divers membres de l'équipe pendant les cinq années écoulées, et des observations de moyenne durée (une semaine en continu) menées essentiellement par Jacinthe Giguère (2005) dans six classes (trois de CE2 et trois de CM2) pratiquant des pédagogies différentes (« classique », « de projet » et « Freinet »⁸).

On peut synthétiser, de manière très cavalière, les spécificités de cet univers de l'écrit – comparé à ceux d'univers tributaire de MTP plus classiques⁹ – autour d'une dizaine de traits. Son *importance* d'abord : présence massive d'écrits dans l'établissement et dans les classes, fréquence des pratiques (les élèves lisent et écrivent plus et plus régulièrement). Cette importance s'articule avec une *diversité* remarquable : les élèves écrivent des textes plus diversifiés, lisent des documents variés (nombre d'entre eux sont de source extrascolaire et/ou apportés par les élèves eux-mêmes...), dans des situations différenciées, dans l'ensemble des disciplines... et, de surcroît, les documents écrits sont plus *mobiles* qu'ailleurs (ce qui est affiché, par exemple, est renouvelé plus fréquemment). Fondamentalement *l'écrit est fonctionnalisé* de manière plus accentuée :

8 Nous nous appuyons donc sur les analyses de Giguère (2005) en laissant cependant de côté, pour des raisons d'économie, la classe travaillant en pédagogie du projet.

9 Cette désignation n'a, en l'occurrence, aucune connotation négative.

multiplicité des fonctions¹⁰, contextualisation importante, articulations fortes (entre lecture et écriture, pratiques de l'écrit, écrit et oral, scolaire et extrascolaire...), utilisation fréquente et autonome (des référentiels, par exemple) par les élèves. Cette fonctionnalisation est particulièrement intéressante sur deux axes : celui de l'élaboration des savoirs, qu'elle soit collective ou individuelle (recherches des élèves), qu'elle se situe en français ou dans d'autres disciplines ; celui de la communication avec une variété de destinataires plus accentuée qu'ailleurs : maître ou élèves de la classe, collectif-classe (incluant maître et élèves), élèves d'autres classes, correspondants, parents, autres (*via* le site Internet par exemple).

Cet univers de l'écrit s'élabore encore au travers de *situations plus ouvertes* avec une large place accordée à l'expression, à la communication choisie, aux explorations personnelles (recherches), aux avis et réactions personnelles face aux textes. Il accorde une place importante à la *distance réflexive* *via* la part accordée aux essais, la confrontation des positions et des stratégies, la réflexion sur les erreurs, les écrits intermédiaires, les retours réflexifs ce qui a été effectué ou appris... Il articule aussi, de manière tout à fait remarquable, un *espace d'individualisation* plus conséquent qu'ailleurs et des *fonctionnements collectifs spécifiques*. L'individualisation est en effet fortement marquée : autonomie dans le choix des recherches ou des écrits à produire (textes libres), plans de travail, sélection des activités à certains moments de la journée, documents apportés ou utilisés, choix des outils et des supports, part moins importante du travail commun imposé à tous. Mais cette individualisation ne se comprend qu'en relation avec des fonctionnements collectifs caractérisés par la coopération et l'entraide systématiques (dans les recherches, dans les dictées, dans les phases collectives de construction de savoirs...). De fait, le collectif-classe (associant maître et élèves) garantit et étaye cette individualisation qui le nourrit en retour. Il convient encore de noter que cet univers est *historicisé*, bien plus qu'ailleurs, non seulement par les multiples renvois qu'effectuent les maîtres entre situations et entre savoirs, mais encore par des instruments spécifiques, tels le « journal de classe », véritable mémoire des activités collectives.

Deux traits complémentaires méritent l'attention pour conclure la présentation de cet univers. En premier lieu, les formes traditionnelles d'usage de l'écrit sont plus limitées : les exercices « fermés » et systématiques, en orthographe ou en grammaire par exemple, sont ici bien moins fréquents. En second lieu, certaines modalités de travail mises en exergue au sein des discours didactiques actuels n'occupent que peu de place : tel est le cas des réflexions explicites sur les catégories de textes ou encore de la réécriture qui s'effectue plutôt sous forme de corrections syntaxiques ou orthographiques sollicitées par le maître ou de suggestions – reprises ou non – sur la compréhension, l'intérêt ou l'originalité, de la part du maître ou du collectif-classe.

10 Valorisation, socialisation, régulation de la vie collective et du travail... mais ainsi absence de fonctions présentes ailleurs : punition, occupation du temps vacant...

Il est temps maintenant, après avoir brossé le cadre pédagogique général, d'en venir à l'analyse des productions sollicitant le vécu.

3. L'analyse des récits sollicitant le vécu (RSV)

L'étude de ces écrits sera d'abord replacée dans le cadre élargi des principes que j'ai adoptés pour analyser la production textuelle des élèves. Je présenterai ensuite succinctement la démarche que j'ai suivie avant d'exposer quelques résultats sous l'angle de la comparaison et de l'évolution. Je conclurai sur une comparaison avec les écrits sollicitant l'imaginaire.

3.1. Principes adoptés pour l'analyse de la production écrite des élèves¹¹

J'ai d'abord décidé de mettre en œuvre trois recueils de données à partir de trois consignes différentes, la première imposant l'écriture de récits sollicitant l'imaginaire (au CM2)¹², la seconde la rédaction de récits sollicitant le vécu (au CM2) et la troisième la description de son école (du CP au CM2). Ces trois axes ont été retenus afin de permettre une approche de la production textuelle qui ne soit pas réduite, comme c'est trop souvent le cas, à un type de texte, voire à un genre, lui-même restreint à une thématique unique, même si cela demeure encore trop limité par rapport à la diversité des catégories possibles de discours écrits qui devraient être prises en compte pour esquisser l'image d'une compétence scripturale.

Pour chacune de ces catégories d'écrits, l'étude a été menée sur cinq ans (outre l'année préliminaire, avant la mise en place de la nouvelle équipe) afin de suivre l'évolution des résultats en relation avec le nombre d'années passées dans le cadre de ce MTP.

Les écrits réalisés à l'école Hélène-Boucher (dorénavant HB) ont été, dans chaque cas, comparés à ceux d'autres écoles, de milieu similaire ou non, fonctionnant majoritairement de manière plus classique. Les productions obtenues lors de cette recherche ont été de surcroît mises en perspective avec d'autres obtenues dans le cadre de recherches antérieures ou parallèles (souvent menées avec des étudiants de M1 ou de M2 ; cf. Deschildt, 2004, Humbert & Prudhomme, 2004 et 2006, Lammertyn, 1999 et 2000...).

De fait, cet arrière-plan comparatif, de plusieurs centaines de copies à chaque fois, permet de fonder les spécificités des productions des élèves de HB, lorsqu'elles existent. J'ai enfin essayé de faire en sorte que le choix de la consigne (et de la situation de travail qui l'accompagne) soit, autant que faire se peut, « également distant », même selon des modalités différentes, des modes de travail « ordinaires » de l'écrit à l'œuvre dans les classes retenues.

11 Ces principes et leur opérationnalisation sont détaillés dans Reuter, 2005b.

12 « C'est le soir. Comme d'habitude, un enfant se couche et lit, attendant que son père vienne l'embrasser. Mais il tarde à venir. Soudain la porte s'ouvre. Une créature monstrueuse apparaît... ».

3.2. La démarche suivie pour l'analyse des récits sollicitant le vécu

Les RSV présentent au moins trois intérêts pour qui souhaite analyser les compétences de production textuelle d'élèves de l'école primaire :

- ils appartiennent à une catégorie d'écrits inscrite dans la tradition scolaire, mais avec des variations importantes dans les attendus et les implicites selon les époques et les types de pédagogie, même s'ils semblent, à l'heure actuelle, plus lus qu'écrits dans les cadres pédagogiques classiques (Bishop, 2004) ;
- ils réclament des activités mentales au moins en partie différentes des écrits sollicitant l'imaginaire, puisqu'il s'agit ici de mettre en forme un référent préexistant, plutôt que de construire un univers fictionnel ; dans cette optique, ils permettent une comparaison intéressante quant aux variations de la maîtrise narrative selon la relation au référent ;
- ils ont fait l'objet de multiples études (cf. notamment Bishop, 2004 ; Clanché, 1988 et 1992 ; Fayol, 1984 et 1985 ; Labov, 1978 ; Lahire, 1993) mettant notamment au jour des problèmes tels que le rapport à la vérité, la sélection et la mémorisation des contenus, la mise en jeu de l'image de soi...

La consigne donnée aux élèves, en février ou en mars, dans la même quinzaine que celle sollicitant l'imaginaire, était la suivante : « Raconte une soirée que tu as réellement vécue et qui t'as marqué. »

Comme pour l'autre consigne, les élèves pouvaient prendre le temps qu'ils souhaitaient mais devaient rédiger le texte en une seule fois. Outre le fait, qu'ici encore, j'avais déjà expérimenté cette consigne auprès de nombreuses classes et disposais donc d'un arrière-plan comparatif substantiel, elle présente à mes yeux plusieurs intérêts non négligeables :

- elle « marche » (*i.e.* les élèves écrivent, même s'ils apprécient moins cette consigne que l'autre) ;
- elle autorise une véritable relation d'événements (sans forcément passer par une mise en intrigue) ;
- elle sollicite le marquage émotionnel qui, d'un côté est lié à la mémorabilité des événements mais, de l'autre, semble un point faible commun à nombre d'écrits d'élèves, au travers des études disponibles.

Le corpus de base sur lequel je m'appuie est constitué de 240 écrits : 89 de l'école HB¹³, 88 issues d'autres écoles de milieu équivalent et 48 d'écoles de milieu plus favorisé, travaillant de manière classique (ainsi que 15 textes d'une classe fonctionnant en pédagogie du projet). À titre indicatif, le corpus de récits sollicitant l'imaginaire, recueilli dans le cadre de cette recherche comprend 243 copies et celui des descriptions 680 écrits.

Pour analyser ces écrits, j'ai mis en œuvre une quarantaine de critères relevant de sept dimensions :

13 La passation n'a malheureusement pas pu être réalisée l'année précédant la mise en œuvre de cette expérimentation.

- la longueur, calculée en nombre de mots ;
- la « langue », au travers de l'orthographe (avec la proportion de mots fautifs), les phrases « simples »¹⁴ Les phrases « simples » réussies¹⁵ ont été ici définies comme des unités ouvertes par une majuscule et fermées par un point, sans infraction importante aux normes grammaticales et porteuses d'un sens facilement accessible. et « complexes » réussies, la présence de « familiarités »¹⁶;
- le respect de la consigne au travers de trois éléments : il s'agit d'un récit (relation d'événements ou récit autonomisé) ; il existe des marques textuelles évaluatives ou émotionnelles autres que la reprise de la consigne « cela m'a marqué » ; le cadre temporel (la soirée) est explicitement ou implicitement respecté ;
- les modalités de la structuration textuelle, en considérant essentiellement le développement narratif (nombre d'actions de premier plan), l'organisation globale (présence d'un état initial ou final, d'un titre, d'une clôture/évaluation finale décrochée du cours de l'histoire, du mot « fin », d'une symétrisation de l'ouverture et de la fermeture du processus des événements, y compris arriver/partir), la diversité des moyens textuels employés (présence d'un fragment descriptif d'au moins dix mots, d'un dialogue d'au moins deux répliques, d'une qualification de personnage excédant nom, âge, ou indication d'une relation amicale ou familiale, présence d'une volonté d'explicitation sous forme d'un cadre précisément construit pour faire comprendre les événements qui suivent, de parenthèses de précision, d'exemples, de marquage net de la causalité..., présence d'au moins deux marques d'émotions, d'une mention au moins de la pensée du narrateur ou d'un personnage...), la gestion de certains problèmes textuels (erreurs dans le marquage du premier plan, dans la gestion des désignateurs ou de la coréférence, problèmes de compréhension, de chronologie, ou de successivité¹⁷) ;
- la position dominante du narrateur en distinguant celle de patient (qui subit les événements), celle de témoin (qui rend compte d'événements qui arrivent à d'autres) et celle d'agent (agissant essentiellement de manière autonome, avec des amis ou au sein de la famille ou d'un collectif d'adultes) ;
- les thèmes mis en scène ;
- le mode de traitement du thème : marqué (euphorique ou dysphorique), ambivalent ou indécidable.

14 Les phrases « simples » réussies ont été ici définies comme des unités ouvertes par une majuscule et fermées par un point, sans infraction importante aux normes grammaticales et porteuses d'un sens facilement accessible.

15 Les phrases « complexes » réussies ont été ici définies à l'aide d'un critère complémentaire : la présence d'une subordonnée (relative, complétive, circonstancielle...) enchâssée.

16 Par exemple : « cons », « elle m'a crié »...

17 La successivité étant définie ici comme une juxtaposition ou un enchaînement phrastique par et, puis, alors, excédant deux occurrences.

J'ai enfin pris en compte un critère extratextuel, celui du temps consacré à l'écriture.

Il est évident que ce descriptif peut légitimement soulever de multiples questions, par exemple quant aux précisions nécessaires concernant certaines microdécisions de calcul (sur l'orthographe, sur la syntaxe...), quant à des critères retenus ou non, ou encore quant aux regroupements en catégories. Sans vouloir évacuer ces débats, en remarquant néanmoins que ces questions mériteraient à elles seules de très nombreuses pages d'explications et en rappelant que toute décision méthodologique est, par principe, discutable, je noterai simplement que les critères et catégories utilisés ici sont plus diversifiés que ceux communément retenus, favorisant ainsi une vision plus complexe des textes des élèves et que, de surcroît, ils ont été élaborés progressivement, sur plusieurs années, en tenant compte non seulement des travaux existants mais encore des problèmes et des réussites des élèves tels qu'ils ont pu être analysés dans de nombreux autres corpus.

3.3. Comparaison entre les productions « Freinet » et les autres

Le bilan, au terme des cinq années, peut être considéré comme très intéressant même s'il doit être construit avec prudence en raison de la dimension diachronique qui manifeste au moins deux phénomènes remarquables :

- de réelles variations dans les modalités d'évolution selon les critères et les dimensions considérés ;
- des tendances marquées selon les années : une tendance à la baisse la seconde année (que l'on a attribuée, au moins en partie, à l'augmentation du nombre d'élèves, à l'arrivée d'élèves en sérieuse difficulté envoyés par d'autres écoles et au début des mouvements sociaux liés aux retraites dans lesquels les maîtres de cette école s'étaient fortement engagés...), une remontée la troisième et surtout la quatrième année (on peut ici, pour expliquer le « pic » de la quatrième année, penser, outre à la durée d'immersion au sein de ce MTP, à la présence de quelques « leaders » d'écriture) et enfin une cinquième année complexe à analyser dans la mesure où, d'un côté, on peut constater une tendance à la baisse, notamment de la longueur des textes et du nombre d'actions, mais d'un autre côté une attention plus forte quant à l'orthographe ou à la présence de familiarités, quant au respect de la consigne, quant à certains moyens textuels employés (descriptions, clôtures, marques d'explicitation...), quant à la gestion des désignateurs...

Ces phénomènes peuvent, toujours avec prudence, susciter les trois remarques suivantes. Si ce MTP semble engendrer des effets rapides¹⁸, la détermi-

18 Nous faisons l'hypothèse d'une amélioration des performances entre l'année précédant l'expérimentation (sur laquelle nous n'avons pu recueillir de données) et l'année 1 en fonction, d'une part, de phénomènes constatés sur une majeure partie des dimensions étudiées par l'équipe de recherche, et en fonction, d'autre part, de la similitude des tendances dans l'évolution des récits sollicitant l'imaginaire et des descriptions.

nation d'un « effet-plafond » est, en l'état de nos recherches difficile à établir et on ne peut parler de constance dans les évolutions, au moins en matière d'écriture. Pour ces élèves, certaines formes d'investissement dans la production semblent difficilement conciliables en même temps que certaines modalités d'attention au texte. De fait, ces variations et ces évolutions rendent problématique la saisie « globale » d'une compétence textuelle ou narrative.

On peut en tout cas remarquer, avec toutes les précautions mentionnées précédemment, que, sur une majorité de critères, les performances des élèves « Freinet » s'avèrent supérieures à celles des élèves de milieu équivalent, voire à celles d'élèves de milieux plus favorisés et que la tendance est également à l'amélioration, sur de très nombreux critères, lorsqu'on considère l'évolution sur les cinq ans (le maintien à un niveau « bas » ou la baisse ne concernent que deux ou trois des critères retenus). Il convient maintenant de rendre compte plus précisément de ce bilan.

Celui-ci est très nettement positif en ce qui concerne la longueur. Pendant les cinq ans, la longueur des récits des élèves « Freinet » est nettement supérieure à celle des élèves de milieu équivalent (le double la quatrième année) et elle est supérieure à celle des élèves de milieu plus favorisé (sauf la seconde année).

Pour la « langue », le bilan est nettement plus complexe à établir. En matière d'orthographe, les élèves « Freinet » restent nettement inférieurs à ceux de milieux plus favorisés et il faut attendre la cinquième année pour que leurs performances soient très légèrement supérieures à ceux de milieu équivalent. Néanmoins, cette apparente stagnation est à relativiser en fonction de l'augmentation du nombre d'élèves et de la longueur des textes les premières années. Les performances sont d'emblée intéressantes en ce qui concerne les phrases simples, équivalentes à celles des élèves de milieu plus favorisés, bien supérieures à celles des élèves de milieu équivalent mais il n'existe aucune évolution manifeste. Elles sont inférieures à celles des élèves de milieux plus favorisés et toujours supérieures à celles de milieu équivalent pour ce qui concerne les phrases complexes, sans évolution notable non plus. Et les marques de familiarités sont moindres chez les élèves « Freinet », sans évolution marquée. J'ajouterai trois remarques sur cette dimension. C'est sans doute – et ce n'est pas anodin d'un point de vue scolaire – sur celle-ci, et plus particulièrement sur l'orthographe que les élèves de milieux plus favorisés manifestent et conservent une supériorité réelle. Néanmoins, sur l'ensemble des CM2, la moyenne des phrases réussies demeure très faible (4,3 pour les phrases simples, et 1,3 pour les phrases complexes, dans la population d'élèves de milieux plus favorisés). Enfin, les performances et les évolutions en matière d'orthographe s'avèrent différentes de celles en matière de construction phrastique. Il semble donc intéressant de ne pas agglomérer trop vite ces dimensions.

Les élèves « Freinet » s'avèrent encore plus respectueux de la consigne que tous les autres, de manière globale et sur chacune des composantes que j'ai distinguées (même s'ils peuvent être, certaines années, inférieurs aux élèves de

milieux plus favorisés sur le respect thématique de la soirée et le marquage des émotions qui est, pour toutes les catégories d'élèves, apparemment plus difficile). Ils sont, en tout cas, très supérieurs aux autres pendant ces cinq années sur la narration et, plus particulièrement, sur la relation d'événements que les élèves de milieux plus favorisés réalisent bien moins que les autres en étant aussi plus nombreux que les autres à ne pas raconter (non-réponses, annonces, annonces commentées...). On peut donc dire que ceux-ci résistent plus que les autres, au moins dans une telle situation, à écrire des RSV (ce qui n'est pas le cas pour les récits sollicitant l'imaginaire). Enfin, une tendance se fait jour, chez les élèves « Freinet », les deux dernières années : celle d'une augmentation des « récits autonomisés » (centrés sur un événement et adoptant tendanciellement la forme d'une intrigue). Si cela devait se confirmer, on pourrait se demander si ce n'est pas la marque d'une forme d'intégration des attentes de la culture scolaire ou de la culture littéraire, les deux n'étant pas exclusifs.

Si l'on s'attache maintenant à la structuration textuelle, le bilan apparaît aussi globalement positif, mais il mérite d'être spécifié. Le nombre d'actions de premier plan demeure globalement stable, inférieur à celui des élèves de milieux plus favorisés, supérieur aux autres. En ce qui concerne l'organisation globale, les élèves « Freinet » utilisent plus que tous les autres, le titrage, la symétrisation de l'ouverture et de la clôture du procès des événements, la clôture finale (et l'inscription du mot « fin »). Ils utilisent en revanche moins que les élèves de milieux plus favorisés le marquage des états initial et final (ce qui correspond à leur moindre recours aux récits « autonomisés »). En matière de diversification textuelle, ils font aussi plus usage que les autres des indications complémentaires quant aux personnages, des marques d'émotions, des descriptions (en étant néanmoins très proches des élèves de milieux plus favorisés), des pensées, et surtout des marques d'explicitation. Ils sont, en revanche, très inférieurs aux autres dans leur utilisation du dialogue. Et si l'on cumule (ce qui est discutable) les traits retenus de l'organisation globale et de la diversité des moyens textuels, les élèves « Freinet » sont bien supérieurs aux autres. S'ils demeurent stables quant à leur usage de l'état final (très faible), de la symétrie de l'ouverture et de la clôture du procès événementiel, des dialogues, des qualifications complémentaires des personnages, des émotions, des pensées, ils utilisent en revanche plus, les deux dernières années, le marquage de l'état initial, l'évaluation finale, la description et l'explicitation. Enfin, en ce qui concerne la gestion des problèmes textuels, celle-ci tend globalement à s'améliorer (excepté en ce qui concerne la chronologie qui reste stable) et ils sont supérieurs à tous les autres élèves en ce qui concerne les désignateurs (la dernière année) et la successivité (les deux dernières années). Ils manifestent en revanche des performances moindres que les élèves de milieu plus favorisé sur la distinction du premier plan, la compréhension et la chronologie des événements.

Ces résultats appellent quelques remarques. Je noterai d'abord que, sur un genre de récits qui, selon certains auteurs (par exemple, Lammertyn, 1999 et 2000), tend à uniformiser les productions, les élèves relevant du MTP Freinet manifestent quand même des spécificités intéressantes. En second lieu, ces spé-

cificités « positives » touchent de multiples dimensions : longueur, respect de la consigne, structuration textuelle... Dans cette perspective, il paraît difficile – au moins au vu des critères que nous avons utilisés – de considérer que ces élèves ne manifesteraient pas une position relativement réflexive, distanciée. De surcroît, leurs récits sont loin de se résumer à un « squelette » constitué par une succession d'événements sur le même plan. Ils manifestent au contraire un tissu textuel plus complexe qu'ailleurs. En revanche, des écarts persistent avec les élèves de milieux plus favorisés, notamment en ce qui concerne l'orthographe, la syntaxe, la forme de l'histoire, la gestion du premier plan, de la chronologie et de la compréhension, soit des critères dont on sait qu'ils pèsent d'un poids non négligeable dans les pratiques de correction. Je me demande cependant si une partie de ces écarts ne tient pas plus à une différence dans la maîtrise des formes textuelles qu'à une quelconque posture intellectuelle. Cela se manifesterait, entre autres, par l'écart entre la fréquence des marques d'explicitation employées par les élèves « Freinet » et la persistance de certains problèmes de compréhension. D'où l'intérêt d'un recours à des critères diversifiés...

En ce qui concerne la position du narrateur, les élèves « Freinet » présentent trois spécificités complémentaires : ils sont bien plus souvent en position d'agent autonome et bien moins souvent en position de patient et surtout de témoin. En cela, ils sont à l'opposé des élèves de milieux plus favorisés qui privilégient la position de témoin (que l'on peut interpréter, selon ses cadres, comme une position exotopique ou non-engagée...). Ils privilégient, d'un point de vue thématique, spectacles et sorties et non fêtes comme les autres (et surtout les élèves de milieux plus favorisés). Leur mode de traitement des événements est bien plus marqué (qu'il soit euphorique ou dysphorique) que celui des autres élèves qui est, majoritairement, non marqué. En revanche, les élèves de milieux plus favorisés utilisent plus que les autres un traitement ambivalent des événements (avec des traits euphoriques et dysphoriques).

On conviendra ici que, d'un point de vue interprétatif, il est possible, soit de considérer ces éléments isolément et, dans ce cas, de demeurer dans une réserve infra-interprétative, soit d'en relier certains autour de l'investissement dans la tâche, le texte et la communication, au risque d'une dérive sur-interprétative. De ce point de vue – et cela n'est pas inintéressant dans la perspective des entretiens – je remarquerai encore qu'il est moins rare qu'ailleurs de rencontrer dans les copies de ces écoliers des adresses (finales) au lecteur : « Au revoir », « Bon, je vous ai tout dit, au revoir », « Maintenant, vous comprenez le titre »...

3.4. Éléments de comparaison entre les récits sollicitant le vécu (RSV) et les récits sollicitant l'imaginaire (RSI)

Afin d'affiner ces premiers résultats et d'essayer de mieux comprendre leurs relations éventuelles avec la consigne, j'ai comparé (sur une dizaine de critères communs seulement) les performances des élèves selon la catégorie de récits. En l'état actuel de mes travaux, je retiendrai quatre faits qui me paraissent

intéressants. En premier lieu, il existe des différences nettes dans les performances des élèves selon les catégories de récits. Ces différences présentent des caractéristiques communes, quels que soient le MTP et les catégories d'élèves. Les élèves prennent ainsi plus de temps pour écrire les RSI qui sont plus longs et comprennent plus d'actions de premier plan. Cela semble donc confirmer les travaux existants sur le goût et l'investissement des élèves dans ce genre de récits. Les RSI manifestent aussi une plus grande diversité dans les moyens textuels employés, notamment en ce qui concerne marquage de la pensée, descriptions et dialogues. On peut donc avoir le sentiment que les RSV posent plus de problèmes, ou du moins des problèmes différents, quant à l'investissement et à l'actualisation d'un certain nombre de compétences, ce qui n'est pas sans conforter l'idée qu'une appréhension d'une éventuelle compétence narrative à partir d'une seule catégorie de récits est, pour le moins, problématique. Les RSI se caractérisent encore – ce qui n'est pas forcément étonnant par rapport à la longueur des textes – par des problèmes de gestion de la compréhension et des désignateurs plus importants. En revanche, trois phénomènes sont plus surprenants : ils présentent moins de mots fautifs et plus de phrases simples et complexes réussies. De ce point de vue, investissement et attention au texte ne semblent pas antinomiques, au contraire. Restent encore deux phénomènes : le moindre respect de la consigne pour les RSI dû essentiellement à la continuation au passé en rupture avec le présent de l'énoncé initial¹⁹, et le nombre moindre de clôtures évaluatives finales en RSV, compensé (?) par la fréquence plus importante du mot « fin » que je ne sais encore comment interpréter.

Troisième constat : les RSI creusent plus d'écarts entre les performances des élèves de différents milieux que les RSV. Ils sont plus clivants. Enfin, je noterai que les variations de performances entre RSI et RSV sont plus accentuées chez les élèves de milieux plus favorisés, témoignant peut-être d'une plus grande souplesse dans la manière de penser la diversité des textes sollicités. Dans cette perspective, les élèves « Freinet » se rapprochent plus de ces élèves (différenciant encore plus leurs récits dans les années 3 ou 4). C'est notamment le cas pour le temps consacré à la production, les dialogues et les clôtures.

On conviendra, à l'issue de ces comparaisons que, sur nombre de points, l'interprétation n'est pas aisée si l'on en reste à l'analyse textuelle. Cela explique – entre autres – le recours aux entretiens qui ont été travaillés dans trois perspectives : la comparaison entre la « conscience textuelle » des élèves selon le MTP dont ils relevaient, l'éclairage de certains phénomènes relevés lors de l'analyse textuelle et enfin la mise en relation entre performances (envisagées alors comme effets²⁰) et dispositifs d'enseignement et d'apprentissages.

19 Ce phénomène, plus accentué par les élèves de milieux plus favorisés, pourrait du coup être interprété comme une marque d'intégration de la culture scolaire quant aux récits fictionnels tout autant que comme une marque d'attention à la consigne...

20 Sans ignorer les problèmes soulevés par cette mise en relation et la notion même d'effets (cf. Baudelot & Leclercq, dir, 2005 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; *Revue française de pédagogie*, 2004 ; Reuter & Carra, 2005...).

4. L'analyse des entretiens

Dans le cadre tracé, les analyses des entretiens ont été menées essentiellement à partir de deux questions : celle des points communs entre l'ensemble des élèves dans l'appréhension de la tâche et de l'écrit sollicitant l'expérience vécue et celle des spécificités éventuelles des élèves soumis à la pédagogie Freinet J'ai, de surcroît, en fonction des problèmes soulevés par l'analyse textuelle, tenté d'approfondir la question de la relative absence des dialogues et des descriptions dans ces écrits.

Ces analyses – encore en cours et à affiner – ont été effectuées à partir d'un matériel relativement composite : 32 entretiens (20 à l'école HB, 12 dans deux autres écoles) menés par Catherine Humbert-Prudhomme (2006) à propos des textes sollicitant le vécu, mis en relation avec le matériau recueilli par Patricia Lammertyn (1999 et 2000), soit 10 entretiens dans des écoles contrastées d'un point de vue socio-culturel et portant aussi bien sur les écrits sollicitant le vécu que l'imaginaire, et avec le matériau issu des recherches de Sophie Deschildt (2004) soit 79 entretiens (dont 23 à HB) et de C. Humbert-Prudhomme (2004) soit 24 entretiens, à propos des écrits sollicitant l'imaginaire.

Si le caractère hétérogène de ce *document* (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2004), nécessite, sans nul doute, de grandes précautions quant aux traitements effectués, il offre en retour l'avantage de fournir une base non négligeable de comparaison selon les élèves (de milieux et de pédagogies différents) et selon la relation au référent qu'entretiennent les écrits recueillis.

4.1. Les points communs dans l'appréhension de la tâche et des écrits

Le premier point commun entre les élèves dans leur rapport aux RSV réside dans le critère fondamental qui guide la rédaction et l'auto-évaluation : celui de la *vérité*. Le texte doit, selon eux, dire le vrai, ce qui s'est réellement passé, ce qui s'est véritablement produit. Il s'agit, comme le disent certains, d'une « histoire qu'on ne peut changer » car, en l'occurrence et à la différence des écrits où l'on peut inventer, ici transformer serait mentir. On retrouve donc les conclusions désormais classiques de Clanché (1992), confortées par celles de Lammertyn (2000) et de Bishop (2004). Cela explique, entre autres, que ces textes soient ressentis comme fortement contraints, en opposition à ceux qui sollicitent l'imaginaire.

Cependant – et il revient à Marie-France Bishop (2004) d'avoir mis cela au jour – cette conception éthique de la vérité, apparemment rigide, s'articule en réalité avec l'idée (pragmatique) d'une exhaustivité impossible, que celle-ci soit volontaire ou involontaire : ainsi, on peut oublier des choses ; on peut ne pas tout dire ou on ne peut pas tout dire (car ce serait trop long, le scripteur ou le lecteur se perdrait dans l'histoire...) ; on peut/il faut sélectionner en fonction d'une hiérarchisation de l'intérêt qui accorde la première place aux actions et secondarise paroles, descriptions, détails...

Cette conception, fondée sur la vérité, constitue la *mémoire* en ressort essentiel du travail de conception et de rédaction. Ainsi, il convient de chercher quelque chose dont on se souvienne bien (d'où l'intérêt d'événements récents) ; cela justifie une écriture rapide, d'un jet, « pour ne pas oublier » ; ou encore, cela explique qu'une des fonctions principales des pauses dans l'écriture soit celle de la remémoration.

Ainsi, les principales difficultés mentionnées par les élèves peuvent être regroupées autour de trois axes : un axe non spécifique à cette catégorie d'écrits, celui des normes langagières (orthographe, syntaxe...) et deux axes spécifiques : celui de la vérité, de la mémoire et de l'oubli et celui de l'exposition du privé – personnel – intime, sur lequel je reviendrai immédiatement après. Je me permettrai en tout cas de remarquer que ces difficultés, au moins telles qu'elles sont formulées, sont majoritairement construites soit de manière infratextuelle (les normes langagières renvoyant plutôt à du phrastique), soit dans une relation d'expression (de soi) ou de représentation (du monde) qui n'est pas sans rappeler les analyses de Jean Ricardou quant aux conceptions « classiques » des écrits, oblitérant les dimensions « spécifiques » de l'organisation textuelle.

Mais la catégorie du *privé* (ou *intime*, ou *personnel*) telle qu'elle est construite par les élèves, au travers de désignations variées (« secret », « secret de famille »...), est relativement complexe. Elle s'élabore, me semble-t-il, autour de trois dimensions en interaction : la localisation (il s'agit essentiellement de ce qui se passe hors de l'école), le rapport à la personne (il s'agit de ce qui la « touche » vraiment : divorce des parents, décès d'un être cher, sentiment amoureux, paroles confiées...), et le rapport à la communication (il s'agit de ce qui ne peut/ne doit se dire qu'à soi-même – *via* des écrits « pour soi » – ou à des *alter ego*, par exemple, le club de lecture d'écrits intimes de quatre amies ; il s'agit, en tout cas, de ce qui ne peut se dire dans les circuits publics et scolaires ordinaires²¹).

Dans ce cadre, on voit bien que les RSV ont un *statut didactique* problématique²². Pour une majorité d'élèves, il conviendrait d'éviter de donner de telles consignes à l'école. Il n'existerait pas d'aides ou d'appuis possibles dans les films ou les autres écrits puisque les événements et les *sentiments alors ressentis* sont uniques et singuliers. Pour les mêmes raisons, l'apprentissage (ou l'enseignement) en serait impossible. En outre, ces textes seraient peu modifiables (sauf à la marge, sur l'orthographe par exemple) puisque le critère essentiel de pertinence est la conformité au réel que l'élève a mis en œuvre (et qu'il est le seul à pouvoir garantir). Que le maître demande des modifications conséquentes serait donc vécu comme un coup de force difficilement acceptable²³.

21 De manière curieuse, dans d'autres écoles que HB, certains élèves déclarent inconcevable d'écrire cela en situation ordinaire de classe mais l'ont accepté en l'occurrence parce que les textes étaient destinés à des chercheurs...

22 Ce que Marie-France Bishop (2004) avait fort bien analysé et souligné dans ses conclusions.

23 Une véritable *désappropriation* ressentie encore plus fortement que dans le cas des récits sollicitant l'imaginaire.

Cette conception, très largement partagée, sans doute discutable mais qui a le mérite de la cohérence, nécessite encore qu'on s'y arrête sur deux points qui confortent ce statut didactique problématique. En premier lieu, pour nombre d'élèves, l'appel au souvenir fait qu'on revit les événements et les émotions, « on se remet dedans », ce qui ne favorise sans doute pas une position distanciée, réflexive quant au texte. En second lieu, et la remarque est récurrente, cela serait peu adapté aux enfants soit parce qu'ils ont moins de souvenirs que les adultes, soit parce qu'ils ont moins de choses intéressantes à dire que les adultes. L'opposition activée est, en tout état de cause, l'opposition adultes vs enfants.

Ce rapport – dominant – à la tâche et au texte sollicitant le vécu est-il intégralement partagé ou peut-on percevoir, chez les élèves soumis à la pédagogie « Freinet », certaines spécificités ?

4.2. Les spécificités des élèves « Freinet »

Ces spécificités existent bien. Je vais tenter d'en rendre compte à partir des dimensions qui me semblent les plus caractéristiques.

Ces élèves témoignent d'abord d'une position tendancielle différente dans les interactions avec les enquêteurs, ce dont rend d'ailleurs compte la longueur, en général plus importante, des entretiens et de leurs interventions : ils parlent et s'affirment plus, allant parfois (ce qui est extrêmement rare chez d'autres élèves) jusqu'à exprimer leur désaccord, indiquer explicitement qu'ils n'ont pas compris la question ou même demander de la reformuler. Il s'agit donc d'une position que je serais tenté de qualifier de plus autonome ou de plus assurée dans les entretiens.

De fait, toujours tendancielle, on trouve chez eux des explications et des justifications plus précises accompagnées d'exemples, ainsi que des réponses plus diversifiées. Ils explicitent un peu plus le choix des idées (en fonction de la longueur du texte, de l'intérêt possible, du caractère trop triste parfois...), les procédures de mémorisation, de manière parfois très imagée (« je rembobine dans ma mémoire »), ce qui est important ou secondaire (ainsi, une élève signale qu'elle n'a pas dit, par exemple, qu'elle était allée « faire pipi » dans la mesure où cela lui paraissait de moindre importance et d'un faible intérêt pour le lecteur). Ils sont encore plus précis sur le double aspect de la vérité – non modifiabilité : *l'histoire* telle qu'elle s'est passée, leur *vécu* de cette histoire (leurs émotions). Je dirais donc volontiers que ces élèves verbalisent plus et que cela me paraît renvoyer à une réflexivité certaine. Le rapport aux normes scolaires et à l'autorité du maître me paraît aussi quelque peu différent. Ainsi, lorsque l'enquêteur sollicite un rappel de la consigne, celui-ci s'effectue sans être accompagné – comme c'est souvent le cas chez les autres élèves – de la nécessité d'être vigilant à l'orthographe ou à la grammaire. Quelques élèves expliquent aussi qu'elles n'ont pas respecté le cadre temporel (la soirée) imposé par la consigne dans la mesure où le souvenir qu'elles avaient sélectionné leur semblait plus marquant (ce qui amène donc à relativiser la valeur attribuée

au respect de la consigne puisque, dans ce cas, il ne s'agit pas d'une absence d'attention ou de contrôle mais d'une véritable réflexion appuyée sur ou aboutissant à une autonomie dans l'accomplissement de la tâche). En outre, l'autorité du maître est envisagée non comme un pouvoir arbitraire et absolu mais comme une compétence liée à des conditions déterminées, le maître lui-même étant constitué comme un partenaire avec qui il est possible de discuter. Ainsi, plusieurs élèves expliquent précisément qu'en l'occurrence le maître ne peut demander de modifications car il ne dispose pas de savoirs sur l'histoire qu'ils racontent (« il n'y était pas ») et leur vécu et que s'il en manifestait le désir, ils pourraient en discuter avec lui, lui prouver (notamment en lui montrant des photos) qu'ils ont raison, voire lui dire non...

La *position évaluative*, telle qu'elle se manifeste au travers de ces déclarations, me paraît aussi relativement singulière. Les critères invoqués, par exemple, portent souvent sur un plus grand nombre de dimensions (normes scolaires, textuelles, génériques, communicationnelles...) et font apparaître certaines spécificités (par exemple en ce qui concerne les normes scolaires, la ponctuation que n'évoquent pratiquement pas d'autres élèves). C'est en tout cas dans le discours de certains de ces élèves qu'émergent des différenciations explicites avec d'autres catégories d'écrits (le théâtre, la poésie...) et que se manifeste le plus nettement la dimension communicationnelle (sur laquelle je reviendrai immédiatement après). Cette position évaluative est, de surcroît, plus complexe et nuancée. Ainsi, moins qu'ailleurs, on rencontre des discours affirmant la réussite totale du texte ou une satisfaction absolue. En revanche, plus qu'ailleurs on rencontre soit un sentiment de réussite argumenté ou mitigé (relatif) avec l'indication explicite de ce qui est perçu comme moins réussi et de ce qu'il aurait fallu faire, soit un sentiment de « ratage », lui aussi explicite. Dans tous les cas, cette évaluation est référée à la consigne et au projet textuel communicationnel et non, simplement, à ses sentiments ou à l'effet provoqué (le rire par exemple) chez ses copains, comme c'est souvent le cas dans d'autres classes.

La dimension communicationnelle s'avère donc fondamentale, tendant à prendre le pas sur les autres. Il est d'ailleurs symptomatique de remarquer que c'est uniquement chez ces élèves qu'on prête aux chercheurs ayant sollicité ces écrits des intérêts autres que langagiers ou textuels (« mieux nous connaître ») et qu'on cherche réellement à les intéresser (« faire partager notre plaisir », « il faut que ce soit une soirée extraordinaire pour intéresser les chercheurs »). Les chercheurs sont ainsi constitués en partenaires de la communication, malgré leur distance.

Mais il convient de souligner que cette dimension communicationnelle est constamment appuyée, dans le discours de ces élèves, sur des dispositifs précis et diversifiés. Ceux-ci peuvent concerner les interactions individuelles avec le maître dont on a vu précédemment qu'elles étaient plus ressenties sur

le mode de la négociation²⁴ et qui apparaissent, de surcroît, non réduites à des renvois sur l'orthographe, la conjugaison ou la syntaxe, comportant aussi des questions (pour mieux comprendre) et des suggestions quant à la lisibilité, aux moyens textuels à utiliser, à la cohérence (« ce qui ne suit pas dans le texte »), aux informations nécessaires... Ces dispositifs concernent encore la communication avec les autres élèves, considérés le plus souvent comme un collectif pouvant intégrer le maître (le collectif-classe réagissant lors des entretiens, recherches, textes libres...) ce qui fait qu'on n'a quasiment jamais de relation unique aux « copains » et *jamais* d'opposition adulte vs enfant comme ailleurs. Ces dispositifs sont, par ailleurs, restitués dans leur diversité générique (textes libres, entretiens, correspondances...) et communicationnelle (on peut écrire et montrer *ou non* ses textes aux autres, écrire et les mettre *ou non* dans les instruments disponibles : brochures, cahier de classe...), cette dernière dimension confortant l'autonomie mentionnée précédemment ainsi que la réflexion sur les choix possibles. Ces dispositifs sont encore situés par rapport à d'autres pratiques extrascolaires. Ainsi, plus qu'ailleurs, ces élèves déclarent tenir un journal/cahier intime en y mettant ce qui est « plus » intime et en écrivant différemment qu'à l'école (alors que dans les autres classes un nombre non négligeable d'élèves déclarent qu'ils n'auraient pas écrit d'une autre manière dans ce cahier intime).

Resituées dans ce cadre, les questions du privé et de l'intime ainsi que du statut didactique des textes sollicitant le vécu se posent, à mon avis, différemment. Ainsi, pour ces élèves, une telle demande est possible – même si elle est loin d'être évidente – puisque, par exemple, certains élèves disent déjà (dans les entretiens) ou écrivent déjà (dans les textes libres) ce genre de choses, puisque certains peuvent déjà l'écrire sans le lire à tous ou sans l'écrire dans le cahier de classe, et puisque on peut même refuser cette demande. Un élève, venu d'une autre école, ajoute encore que « c'est moins gênant que dans d'autres écoles car ici on se parle plus ». Certaines aides sont possibles puisque des élèves mentionnent le fait qu'ils ont pensé au « Quoi de neuf ? », aux autres textes écrits en classe, aux idées d'autres enfants, à des écrits ou à des films (dont la réalité était jugée proche) ou ont discuté avec leur copain de tel ou tel problème qu'ils rencontraient (comment finir, par exemple). Complémentairement, il est possible de modifier, sur certains points, le texte sans mentir, notamment pour que les autres comprennent mieux, ce qui ouvre un espace d'acceptabilité pour les interventions du maître : « enlever le moins important », changer les choses « trop rapides » ou « trop longues »... pourvu qu'elles permettent d' « arranger le texte » en le rendant plus intéressant pour le lecteur. Du coup, pour certains élèves, des apprentissages liés à ce genre d'écrits deviennent possibles.

24 Ainsi, on ne rencontre jamais à HB, à la différence de ce qui se produit ailleurs, d'élèves disant ne pas avoir fait telle chose « parce que le maître ne l'a pas dit ».

4.3. De la rareté des dialogues et des descriptions

Je vais maintenant, ainsi que je l'avais annoncé précédemment, revenir sur le problème de la rareté des dialogues et des descriptions dans les RSV comparées à leur plus grande présence dans les textes sollicitant l'imaginaire.

Les élèves ont des positions essentiellement communes quant à la présence du dialogue, quel que soit le MTP dont ils relèvent. Cela est tributaire, pour eux, des macro-critères renvoyant au vécu, notamment souvenir et vérité (on a oublié les paroles *exactes*, il y avait trop de paroles, tout le monde parlait en même temps...) ainsi que privé et intime (c'est trop personnel, il s'agit de secrets confiés...). À ces critères s'ajoute celui de la hiérarchie (c'est secondaire par rapport aux actions, les paroles étaient peu importantes, les gens n'ont pas beaucoup parlé...). On peut cependant remarquer, autour de ce noyau central, d'autres critères mis en avant de manière très disséminée : celui des normes scolaires (quand les paroles sont estimées trop vulgaires), celui de la longueur excessive (par exemple, l'oraison du père lors d'un enterrement) ou celui de la compréhension du maître ou des autres²⁵. Les seules spécificités des élèves « Freinet » portent sur deux points. Le premier, déjà évoqué, réside en une mise en situation intertextuelle : le dialogue, pour certains élèves, est plutôt réservé aux écrits de théâtre. Le second, même s'il n'est mentionné que par une élève, me paraît tout à fait intéressant : les paroles des autres n'auraient pas leur place car c'est le scripteur qui raconte et non les autres. En dehors de ces occurrences atypiques, les entretiens permettent de mieux comprendre l'absence relative de dialogues dans ces écrits²⁶ en mettant au jour le socle commun d'appréhension sur lequel elle repose (mais, néanmoins, sans éclairer la plus grande rareté dans les écrits des élèves « Freinet »...). Qu'en est-il en ce qui concerne les descriptions ?

La description est, elle aussi, tributaire de macro-critères communs mais son actualisation moindre dans les écrits sollicitant le vécu révèle complémentai- rement, des positions très différentes chez les élèves « Freinet » et les autres. Les deux premiers critères communs sont ceux du souvenir (pas toujours présent) et de la vérité²⁷ qui s'articulent à l'intime et au privé. En effet décrire « chez soi », c'est parfois révéler ce qui est ressenti comme étant de l'ordre du secret. Le troisième critère apparemment commun est celui de la hiérarchie textuelle – informationnelle : la description est secondaire par rapport aux actions. Mais ce critère est trompeur car il se construit de manière complexe et différenciée. En effet, les élèves « Freinet » ont tendance à l'inclure dans la catégorie des « détails », certes secondaires mais, qu'à la différence des autres

25 Problème qui peut aussi renvoyer aux normes scolaires, par exemple dans le cas de paroles prononcées en arabe.

26 En ce qui concerne les écrits sollicitant l'imaginaire dans lesquels les dialogues sont plus fréquents, leur absence est justifiée de manière différente (les élèves n'y ont pas pensé, « c'est difficile »...) avec une spécificité remarquable : le motif du monstre fonctionnant comme un « bloc référentiel partagé », de l'ordre de l'évidence : un monstre, ça ne parle pas...

27 Cette référence à la vérité peut soulever des problèmes redoutables. Ainsi une élève de HB indique qu'elle n'a pas décrit une personne car, depuis, la personne a changé...

élèves, ils considèrent comme nécessaires dans une perspective communicationnelle pour bien faire comprendre, « pour qu'on ne demande pas où c'est », pour « y croire », pour « plonger dans l'histoire », pour « faire ressentir ». Cela explique donc qu'ils estiment cela nécessaire et pensent avoir décrit, même si c'est sous une forme disséminée²⁸. Ainsi les entretiens permettent ici de comprendre que l'absence de description se justifie, au moins en partie, autrement que celle des dialogues et manifeste une approche différente des élèves selon le MTP dont ils relèvent...

5. De quelques remarques conclusives

Il est toujours difficile de conclure, notamment lorsqu'un article renvoie à des recherches en cours et soulève des problèmes méthodologiques auxquels il est difficile d'échapper mais qu'on ne peut résoudre simplement. Je vais cependant tenter de le faire – nécessité oblige ! – en essayant de ne pas réduire abusivement les perspectives proposées, autour de trois questions principales : les effets du MTP « Freinet » sur les productions sollicitant le vécu, les problèmes que soulèvent de telles recherches et le statut didactique de ce genre d'écrits.

5.1. Les effets du MTP « Freinet »

Il me semble que les effets de ce MTP sur les RSV sont – au regard des critères adoptés et pour les élèves considérés – indéniablement positifs, même si certaines dimensions apparaissent plus faiblement touchées, l'orthographe notamment. Les résultats sur cette catégorie d'écrits sont congruents avec ceux obtenus sur les textes sollicitant l'imaginaire et sur les descriptions, mettant en œuvre des critères partiellement communs et partiellement différents (Reuter, 2005b). De surcroît, la réflexion des élèves « Freinet » sur la tâche et les textes requis apparaît plus complexe et plus nuancée que celle des élèves d'autres classes avec lesquels nous les avons comparés. Cela rejoint les conclusions de l'étude de Sophie Deschildt (2004). On pourrait peut-être ici parler d'*élèves réflexifs*. Et, de fait, ces résultats portant sur les deux dimensions que sont les performances en matière de production textuelle et la conscience réflexive sur la production et les produits textuels sont convergents avec ceux obtenus dans les autres domaines étudiés, scolaires et disciplinaires (Reuter dir., 2005b), que nous avons rappelés précédemment (cf. 1.2.).

Avec toute la prudence méthodologique nécessaire, prudence sur laquelle nous nous sommes plus précisément expliqués dans un article récent (Reuter et Carra, 2005), je serais tenté, en m'appuyant sur l'analyse des modes de fonctionnement mis en place (cf. 1.2.), sur des observations répétées, sur les entretiens avec les élèves et avec les maîtres, de mettre ces résultats en relation plus précise avec un certain nombre de principes et de dispositifs mis en œuvre²⁹,

28 Je rappelle que j'avais considéré comme description un ensemble d'au moins dix mots groupés.

29 Même s'ils ne se comprennent et ne font sens que référés à l'ensemble du MTP qui tient, selon nos analyses, une bonne partie de sa puissance, de sa cohérence.

notamment la régularité et la diversité des pratiques scripturales ; l'importance accordée à la dimension communicationnelle et les multiples dispositifs qui la matérialisent ; l'importance conférée aux situations de réflexion et de négociation ainsi qu'à la construction de l'autonomie du sujet ; l'alternance des rôles (producteur, récepteur, critique, aide, apprenant, enseignant...) assumés par les élèves ; la prise en compte du vécu et la sollicitation de l'implication des élèves, sans oublier, bien sûr, les modes d'intervention et les accentuations spécifiques du maître (cf. la ponctuation). J'insisterais encore sur un dispositif qui me paraît particulièrement efficient et dont les différentes dimensions susceptibles d'étayer cette efficacité ne me sont apparues que progressivement : il s'agit du dispositif d'écoute critique du collectif – classe (intégrant donc maître et élèves). Il permet *d'incarner* la dimension communicationnelle (et donc les problèmes liés à la cohérence, à la compréhension, à l'intérêt...), *via* les réactions des autres mais aussi l'alternance des rôles qui fait que tout producteur sera récepteur et vice-versa en garantissant l'articulation bienveillance – aide critique. Il permet en outre, et ceci est à mon sens remarquable, d'oblitérer l'opposition maître vs élèves, fréquente ailleurs, au profit de postures et d'un travail collaboratifs et d'évacuer les autres oppositions (adulte vs enfants, copains vs autres enfants) qui, dans d'autres classes, mettent la relation d'apprentissage, au moins en matière de production textuelle, en péril.

5.2. De quelques problèmes de recherche

Il est clair que cette recherche – comme toute recherche – soulève de nombreuses questions méthodologiques et théoriques. Je n'en retiendrai ici que quatre qui me paraissent fondamentales sur le terrain didactique.

En premier lieu, la disparité des productions textuelles selon la consigne soulève le problème de l'analyse de ce que certains appellent la compétence narrative. On voit bien en effet que, selon ce qui est principalement sollicité (vécu ou imaginaire en l'occurrence), les élèves réalisent des écrits très différents sur plusieurs dimensions, notamment la longueur et la mise en œuvre des moyens textuels (dialogue ou description, par exemple). Par voie de conséquence, il me semble difficile, au moins en didactique, de se priver d'une diversification des consignes (voire des situations) si l'on souhaite appréhender, de manière un tant soit peu précise, les compétences rédactionnelles des élèves dans un domaine précis. Complémentairement cela ne peut qu'interroger certaines études sur les apprentissages en ce qu'elles risquent, faute de s'appuyer sur cette diversification initiale, de confondre apprentissages et actualisation de compétences existantes dans un autre contexte. Cela me paraît en tout cas encourager la didactique à multiplier les recherches autour des effets des consignes (et des situations), de leurs intérêts et de leurs limites, selon les élèves, terrain relativement délaissé, me semble-t-il, ces dernières années, alors qu'il me paraît crucial, si l'on s'intéresse au travail des élèves ou des enseignants.

L'analyse des écrits des élèves pose encore – ceci n'est pas nouveau (cf., par exemple, Fabre-Cols, 2000) – des problèmes redoutables, quant à la détermination des critères, à la construction des catégories et aux valeurs qui leur sont at-

tribuées. J'en ai signalé un certain nombre lors de la présentation des résultats de l'analyse des productions, par exemple le fait de considérer comme également recevable, d'un point de vue narratif, les relations d'événements et les récits organisés sur le mode de l'intrigue, ou lors de la présentation des analyses des entretiens, par exemple le fait que le non-respect d'une des composantes de la consigne pouvait cependant renvoyer à une attention et à une réflexion conséquentes quant à la tâche demandée. J'ajouterai encore un élément de réflexion quant à cette question : il me paraît que, si la visée est de préciser ce qui est de l'ordre des compétences, il est intéressant de diversifier les critères (et les dimensions sur lesquels ils portent), de comparer de manière conséquente (selon les catégories d'écrits et d'élèves) et de mettre cela en relation avec des entretiens afin de ne pas attribuer de significations erronées à la présence ou à l'absence de tel phénomène. J'ajouterai enfin que l'analyse des écrits sollicitant le vécu m'a posé – et continue de me poser – un problème que j'ai moins rencontré pour l'analyse d'écrits sollicitant l'imaginaire, celui de catégories pour appréhender les contenus mis en scène. De ce point de vue, l'analyse présentée ici est particulièrement faible. Mais je dois dire, sans que ceci ne soit en aucune mesure une excuse, que je n'ai pas rencontré de véritables propositions dans les autres études existantes que j'ai pu consulter.

Si j'ai plaidé pour l'utilisation d'*entretiens*, j'aimerais cependant soulever, ici encore, quelques problèmes face à leur usage (parfois un peu « fasciné ») en didactique. D'une part, il ne me semblent faire sens – comme les écrits – que dans une comparaison, relativement importante, selon les tâches et les élèves afin de saisir les éventuelles spécificités de ce qui se dit. D'autre part, ils soulèvent des problèmes très concrets de faisabilité et de pertinence si on les sollicite en relation avec des productions comme c'est le cas ici. En effet, soit on les réalise très rapidement après celles-ci, avec un gain quant à la mémorisation de la tâche chez les élèves mais une perte quant à l'analyse préalable des écrits par le chercheur, soit on les réalise plus tardivement avec des intérêts et des limites inverses. Nous avons encore choisi, à l'encontre de certains discours ambiants, des entretiens directifs³⁰ en relation justement avec l'analyse des écrits. Nous ne regrettons pas cette décision *au regard de nos questions*. Enfin, comme le lecteur aura pu s'en rendre compte par lui-même, on voit bien que si les entretiens permettent sans nul doute d'apporter un éclairage complémentaire non négligeable quant aux résultats de l'analyse des productions, on voit aussi ici qu'ils sont susceptibles de remettre en cause certains d'entre eux (cf. supra), qu'ils laissent certaines questions sans réponse (pourquoi c'est chez les élèves « Freinet » que l'écart est le plus important selon les écrits dans l'actualisation des dialogues, par exemple), ou qu'ils en soulèvent de nouvelles, par exemple la détermination d'une position distanciée. En fait, dans la mesure où les entretiens révèlent (ou actualisent) chez la majeure partie des élèves (de CM2 considérés ici) des réflexions non négligeables sur la tâche et les textes, cela

30 Qui n'excluent nullement l'attention au discours de l'enquêté.

interroge la construction précise de certaines catégories : postures, distance réflexive, exotopie... au-delà de quelques traits très généraux³¹.

Cette dernière remarque m'amène à la question du *statut didactique* des écrits sollicitant le vécu, déjà soulevée à plusieurs reprises.

5.3. *Le statut didactique des écrits sollicitant le vécu*

Au travers des recherches présentées, je rejoins certains des résultats d'études antérieures, notamment les conclusions fermes de Marie-France Bishop (2004, p. 449-464) qui montre les problèmes que soulèvent les « écritures de soi scolaires » par rapport au contrat didactique, aux autobiographies littéraires et aux écritures ordinaires. Nombre de ces problèmes sont effectivement partagés, comme nous l'avons vu, par l'ensemble des élèves, quel que soit le MTP dont ils relèvent. De fait les écrits sollicitant le vécu semblent tendanciellement être ressentis comme une intrusion dans la vie privée, ne pas favoriser une position exotopique, relever du souvenir et de la vérité, être difficilement évaluables et modifiables et peu susceptibles d'apprentissages. On peut donc poser que leur statut didactique est *a priori* problématique.

Il n'en reste pas moins vrai, qu'au-delà de ce consensus, des différences ont pu être constatées dans les écrits eux-mêmes et dans l'appréhension de la tâche. Pour le dire vite, dans le cadre du MTP « Freinet », ce statut semble moins problématique pour les élèves, puisque ce genre d'écrits est perçu au travers de dispositifs communicationnels et évaluatifs et d'une diversité de pratiques de production et de réception qui le rendent moins attentatoire à l'espace intime, plus acceptable, plus susceptible de modification... Le statut didactique de ce genre d'écrits varie donc selon les MTP. On remarquera cependant ici que le fonctionnement du MTP « Freinet » reposant sur des principes plus pédagogiques que didactiques (Reuter, 2005a) ne rejoint pas exactement les propositions de M.-F. Bishop (2004, p. 55 et *sq.*) qui propose « pour que ces productions deviennent des objets d'enseignement et d'apprentissage » : la clarification de la position, de la finalité d'apprentissage, des attentes réelles et du contrat d'écriture et surtout l'enseignement d'éléments structurels avec un accompagnement important de l'élaboration) ou plutôt les rejoint selon des modalités qui lui sont propres. L'ensemble de ces remarques génère à mon avis quelques conséquences quant aux recherches en didactique. En premier lieu, la plus extrême prudence quant aux propositions d'intervention dans les classes qu'elles pourraient, même à leur corps défendant, laisser accrédi-ter. Non seulement en raison des résultats lacunaires et parfois difficilement interprétables dont elles disposent mais aussi parce qu'à partir d'un statut *a priori* problématique peuvent se construire des choix d'enseignement différents : abandon, intégration dans un cadre transdisciplinaire (autour de la construction de l'identité par exemple), utilisation d'autant plus forte que de

31 De fait, cette question traverse, de manière plus ou moins explicite, les résultats présentés ici et, de manière plus générale, mes recherches sur les productions narratives des élèves. Je m'en expliquerai plus précisément dans un article ultérieur.

tels écrits posent des problèmes importants aux élèves... tout cela au travers de dispositifs et de situations potentiellement très divers. La seconde exigence me paraît résider dans la nécessité de développer des recherches afin d'affiner nos connaissances sur les variations des performances textuelles et de la position réflexive selon les catégories d'écrits sollicités (et, au sein de ces catégories, selon les consignes), selon les MTP et selon les élèves. La troisième et dernière conséquence que je mentionnerai ici – et ce sera pour moi l'occasion de rendre hommage à deux chercheurs, Jean-François Halté et Francis Ruellan³² qui ont constamment porté l'accent là-dessus – serait de mieux explorer l'articulation entre contenus, modes d'enseignement et modes d'apprentissage ou, sous une autre forme, entre didactique et pédagogie.

Bibliographie

- BAUDELLOT, C., Leclercq, F. (dir.) (2005) : *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Place, fonctions et enjeux*, thèse de doctorat, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BRU, M., Altet, M. & Blanchard-Laville C. (2004) : « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », INRP, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques, juillet-août-septembre, p. 75-87.
- CLANCHÉ, P. (1987) : « Le monde à l'envers : pédagogie du Français et traitement de la consigne en classe de seconde », INRP, *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 43-51.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Éditions du Centurion.
- CLANCHÉ, P. (1992) : « L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire », *Cahiers Binet-Simon*, n° 632, *Lire et écrire l'imaginaire à l'école*, Toulouse, ERES, p. 21-35.
- DELCAMBRE, I. & Lahanier-Reuter, D. (2004) : Propositions pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique », *Les cahiers THÉODILE*, n° 4, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, p. 123-142.
- DESCHILDT, S. (2004) : *L'écriture de récits sollicitant l'imaginaire au CM2*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- FABRE-COLS, C. (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FAYOL, M. (1984) : « La distanciation dans le langage : l'exemple du calcul de l'origine dans le récit d'expériences », *Enfances*, n° 1, p. 5-19.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

32 Cf., par exemple, Reuter, dir., 2005a.

- GIGUÈRE, J. (2003) : « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire », Actes du Colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », Bordeaux, 3-5 avril 2003, cédérom.
- GIGUÈRE, J. et REUTER, Y. (2004) : « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les cahiers THÉODILE*, n° 4, p. 103-121.
- GIGUÈRE, J. (2005) : « L'univers de l'écrit à l'école primaire : comparaison de trois modes de travail pédagogique (pédagogie Freinet, pédagogie par projet, pédagogie « classique ») », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021, t. I, p. 177-211.
- HUMBERT-PRUDHOMME, C. (2004) : *Écrire des récits imaginaires au CM2. Analyse de productions et d'entretiens*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- HUMBERT-PRUDHOMME, C. (2006) : *Les récits sollicitant le vécu. Analyse de productions d'élèves au CM2*, mémoire de master 2, sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaire de Lyon.
- LAMMERTYN, P. (1999) : *Écrire un récit imaginaire au CM2. Analyse des difficultés et des stratégies des élèves*, mémoire de maîtrise, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- LAMMERTYN, P. (2000) : « La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes », *Repères*, n° 21, Diversité narrative, Paris, INRP, p. 53-77.
- LESNE, M. (1979) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- REUTER, Y. (2003) : « Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, p. 18-22.
- REUTER, Y. (2005a) : « Les principes de fonctionnement de l'école "Freinet" », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021 (2002-2005), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet, p. 9-22.
- REUTER, Y. (2005b) : « La production de textes », in Y. Reuter (dir.) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021 (2002-2005), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet, p. 212-237.
- REUTER, Y. & CARRA, C. (2005) : « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, octobre-novembre-décembre, p. 39-54.

- REUTER, Y. (dir.) (2005a) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- REUTER, Y. (dir.) (2005b) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTE 1021 (2002-200), remis à la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation, juillet.
- Revue française de pédagogie* (2004) : « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », n° 148, Paris, INRP.

L'écriture de soi dans la littérature de jeunesse : description et enjeux didactiques

Claude Le Manchec, LIDILEM

Il est possible aujourd'hui de distinguer, dans la littérature de jeunesse, un ensemble hétérogène d'œuvres de fiction répondant à certaines caractéristiques de l'écriture de soi. Ces romans-journaux, romans-mémoires, romans-autobiographies ou romans épistolaires forment un genre aux contours incertains, qui échappe en partie aux codes narratifs du roman traditionnel dans la mesure où la relation entre les faits rapportés est surtout liée à l'expérience quotidienne d'un « je-origine ». Les enjeux didactiques de ces œuvres concernent tout d'abord la relation d'appartenance et d'imitation avec ces genres relativement stabilisés que sont les journaux intimes et les autobiographies. Mais cet ensemble d'œuvres permettrait aussi de développer en classe une réflexion sur l'identité du personnage qui s'intensifie dans la mise en récit du donné biographique. Cette identité, à la fois mouvante et singulière, pourrait être interrogée dans sa constitution et son évolution tout au long du récit. Enfin, ces œuvres de caractère introspectif/rétrospectif se donnent souvent non seulement comme une reconstruction mais aussi comme une incantation d'un passé difficile et, de fait, elles appelleraient diverses formes de répliques de la part du lecteur, sous la forme notamment de l'expression et la construction du souvenir.

Introduction

Les recherches en littérature générale, suivant en cela une offre éditoriale variée, sont ouvertes depuis toujours à l'ensemble de la création littéraire et ne se bornent pas aux seules fictions romanesques, du moins celles qui ont hérité de façon trop étroite des normes issues du roman du xx^e siècle. En effet, dans le domaine littéraire, il est possible de distinguer, à côté de textes qui donnent clairement à entendre à leur lecteur le caractère imaginaire des objets qu'ils décrivent et qui fondent un pacte de lecture romanesque avec déploiement d'un univers fictif et agencement d'une histoire autour d'un réseau de personnages, d'autres textes au statut parfois plus ambigu ou plus complexe, qui se présentent sous le signe d'un autre contrat de lecture. Ces textes en effet sont de nature autobiographique ou, plus précisément, empruntent à l'écriture de

soi certaines de ses caractéristiques¹ en associant sciemment fiction et genres intimes.

La littérature de jeunesse, constituée aujourd'hui en véritable laboratoire des pratiques d'écriture, s'inspire, elle aussi, de cette conception élargie de l'espace littéraire où le régime de la littérarité déborde largement les frontières de la fiction romanesque traditionnelle pour inclure d'autres formes d'inventions littéraires, comme le journal intime, l'autobiographie, les mémoires, le récit de voyage, le récit de vie... Ces formes variées rencontrent d'ailleurs un grand succès chez les jeunes et sont citées parmi les œuvres les plus appréciées dans le cadre de la lecture privée². Quelles que soient les définitions que l'on peut donner de ces formes, il nous apparaît que ce sont avant tout des textes construits comme littéraires à la fois par choix d'écriture et par choix de lecture, ce qui permet d'élargir le répertoire des œuvres littéraires à des textes difficilement classables dans des typologies qui voudraient séparer trop brutalement fiction et non-fiction.

Sous le nom d'univers autobiographiques³, nous proposons donc, plus loin, de ranger un ensemble d'œuvres pour la jeunesse constitué de romans-journaux, de romans-mémoires, de romans-autobiographies, de romans-récits de vie ou de romans épistolaires reconstitués à partir de données plus ou moins authentiques mais qui se donnent clairement pour des fictions, le Je étant différent de l'auteur. L'écriture de soi sous la forme du journal intime ou de l'autobiographie en particulier, inspire depuis quelques années des auteurs de littérature de jeunesse dont les œuvres surprennent tant par l'ampleur des problèmes d'écriture ainsi ouverts que par les possibilités de mise en réseaux⁴ – y compris avec des œuvres pour adultes – qu'elles suggèrent.

1 Le développement récent de l'autofiction va dans ce sens. Pour Serge Doubrovsky (*Fils*, Galilée, 1977), ce concept désigne avant tout une synthèse de l'autobiographie et de la fiction. Critiquant l'autobiographie traditionnelle dans la mesure où elle reposerait sur un exhaussement factice de la vie de l'écrivain à l'aide d'un style très littéraire, Doubrovsky entend, au contraire, s'appuyer sur une conception plus libre de l'écriture influencée par les théories freudiennes de l'inconscient. Cette liberté lui permet de créer un personnage-auteur différent – au moins partiellement – de l'auteur. De même, dans plusieurs fictions du Je, le narrateur se distingue de l'auteur qui met en scène un personnage fictif ou historique à qui il est conféré une véritable dimension romanesque (cf. par exemple *Les Mémoires d'Hadrien* de M. Yourcenar). Dans le journal fictif, l'évolution intérieure, peu sensible mais rapide, du diariste n'échappe pas à la compréhension du lecteur qui suit la fiction comme un récit tendu vers un dénouement (cf. *Journal d'un fou* de N. Gogol).

2 Cf. Christian Baudelot, Marie Cartier & Christine Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999.

3 La notion d'univers renvoie mieux, nous semble-t-il, à la diversité des œuvres proposées que celle de « discours » utilisée par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2001) in Marie-Hélène Roques (dir.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées/Delagrave, qui, par sa référence aux sciences du langage, nous semble plus restrictive.

4 Dans une mise en réseaux d'ouvrages, il s'agit, avant tout, de proposer aux élèves de mettre en lien des œuvres entre elles ou d'offrir un éclairage particulier sur une œuvre particulière. Le document d'application Littérature au cycle 3, édité par le MEN, signale plusieurs possibilités : le réseau intertextuel (découvrir une œuvre-source), le réseau intra-textuel (des livres d'un même auteur, qui ont des points communs et peuvent s'éclairer les uns les autres pour repérer une manière de s'exprimer, des thèmes favoris : par exemple, Anthony Browne, Claude Ponti...), le réseau centré sur des personnages (après avoir dégagé leur portrait, on compare avec les textes pour savoir si leur rôle et leur comportement sont en concordance. Exemple de personnages typiques : la sorcière, la fée, l'ogre...), le réseau qui traite d'un grand sujet (par exemple, la différence, la guerre, les droits de l'enfant, la séparation...), le réseau

Les œuvres qui nous intéressent se ressentent de la crise du roman traditionnel en ce qu'elles fuient un point de vue extérieur, prétendument objectif et totalisateur sur le personnage pour développer une sorte d'enquête sur le temps individuel, en donnant au lecteur la possibilité de suivre certains développements de son être intime. Le lecteur est ainsi invité à suivre non plus la mise à l'épreuve du personnage comme dans le roman traditionnel mais la mise à l'épreuve de l'identité même du personnage soit sous forme d'un récit complet comme dans l'autobiographie, soit sous celle de fragments du temps quotidien comme dans le journal intime. Déterminé par une énonciation à la première personne, le lecteur peut combler comme il l'entend les lacunes ou les silences d'un texte volontairement elliptique et ainsi prolonger les effets de la fiction en imaginant, par exemple, des éléments de l'histoire seulement suggérés.

Malgré l'ampleur du champ et les difficultés de classement que posent certaines œuvres, notre ambition ici est limitée mais précise : tout d'abord souligner quelques tendances récentes dans le domaine de l'écriture littéraire pour la jeunesse en proposant quelques repères dans une offre éditoriale abondante et inégale, ensuite dégager quelques-uns des enjeux didactiques – d'abord en lecture puis en production écrite – de ces entreprises littéraires récentes où, de façon moderne, l'indéchiffrable ou, à tout le moins, la complexité de la conscience individuelle semble s'interpréter à l'infini. Nos propositions renvoient donc à une grande diversité d'univers autobiographiques. Elles se voudraient, ce faisant, en dialogue à la fois avec les instructions officielles récentes⁵ qui ne sont pas enfermées dans des conceptions classificatoires trop étroites, mais aussi avec la critique universitaire, notamment certains travaux de Philippe Lejeune⁶, d'où semble émerger une conception élargie de la fiction littéraire.

par genre (par exemple, le roman policier et ses variantes, le conte et ses parodies, le roman historique, le roman épistolaire, le fantastique...), le réseau « architecture littéraire » (la place du narrateur, la narration en Je ou Il, le point de vue, les jeux de langage...). C'est bien sûr surtout ces deux derniers types de mise en réseaux qui nous intéressent ici même si des emprunts ponctuels peuvent être réalisés à d'autres projets de réseaux. Cf. aussi sur ce point l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron, *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, actes de la Desco, MEN, Scérén/CRDP de Versailles, 2004.

- 5 Le document d'application *Littérature au cycle 3*, paru d'abord en 2002 puis enrichi en 2004, accorde une large place aux genres qui nous intéressent ici : pas moins de vingt œuvres citées et recommandées en effet ressortissent à ces catégories littéraires. Nous les signalerons en note de bas de page. Pour d'autres développements plus tournés vers des pratiques de classe effectives, on pourra lire Marie-France Bishop & Pascale Labas (2004), « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », in *Le Français aujourd'hui*, n° 147, p. 67-48.
- 6 Dans un article intitulé « Autobiographie, roman et nom propre », Philippe Lejeune a posé le problème du statut du narrateur dans certains œuvres à caractère autobiographique (in *Moi aussi*, Paris, Le Seuil, 1986). La question du nom propre lui permet de souligner l'ambiguïté d'œuvres situées entre fiction et autobiographie.

1. Définition du corpus

1.1. Un genre aux contours incertains

Deux grands genres inspirent, on l'a vu, les auteurs : le journal intime et l'autobiographie. Le premier est habituellement un type de récit sans structure donnée d'avance, composé au fur et à mesure de sa progression, qui échappe donc à certains codes narratifs. La relation entre les faits racontés n'est pas une relation d'enchaînement aussi incoercible que dans un récit de fiction, mais une relation liée à l'expérience quotidienne d'un « je-origine »⁷. Le narrateur pourtant peut introduire entre les faits rapportés une logique en lieu et place du hasard et ainsi faire prévaloir l'ordre du sens sur le simple ordre chronologique. L'autobiographie, de son côté, est, plus précisément, un récit de soi dans lequel la méconnaissance originelle de soi peut être fertilisée et accéder à une forme objectivable de reconnaissance, au terme d'un processus de construction et de reconstruction du souvenir. Dans la littérature pour adultes, elle peut être, ou non, ancrée dans la fiction⁸. On peut la définir *a minima* par les actes d'énonciation, par le point de vue unique (celui d'un seul personnage) qu'elle propose, sans dès lors tracer de frontières trop étanches entre « vraies » et « fausses » autobiographies. Dans tous les cas, le lecteur prend intérêt, malgré ce point de vue unique, au changement que le temps imprime à cette voix et qui est constitutif d'une identité partiellement insaisissable et non-totalisable, ce que souligne admirablement le texte inachevé qu'est le journal intime.

1.2. Continuité (relative) en littérature de jeunesse

Même si dans les œuvres de littérature de jeunesse retenues ici l'ambiguïté statutaire du narrateur ne semble pas de mise, les genres que nous allons étudier ont eux aussi à faire avec la question de l'identité et celle du temps à travers la mise en dialogue passé/présent, ce que nous tenterons plus loin de faire fructifier dans nos propositions pédagogiques. Dans les fictions qui mimétisent le journal intime et l'autobiographie, nous verrons en outre que, si certains codes narratifs sont malmenés, ils ne sont pas pour autant abolis et que les œuvres proposées possèdent des caractéristiques relevant à la fois de la fiction et de la non-fiction, notamment en se centrant sur des événements-clés de la vie du personnage.

7 Nous empruntons cette expression à Käte Hamburger qui, dans *Logique des genres littéraires*, insiste sur le fait que la fiction est essentiellement une question de genre littéraire et qu'en tant que telle, elle est signalée par une forme d'énonciation spécifique. Il y aurait donc des signes textuels du genre *fiction* qui nous permettent de l'identifier en dehors de toute information extérieure au texte (informations portant sur l'auteur et ses intentions, ou informations contenues dans le paratexte – indication du genre sur la couverture, préface, etc.). Selon l'auteure encore, en art, « l'apparence de la vie n'est pas produite autrement que par le personnage en tant qu'il vit, pense, sent et parle, en tant qu'il est un Je. Les figures des personnages et des romans sont des personnages fictifs parce qu'ils sont comme des Je, comme des sujets fictifs » (p. 72). La fiction est donc étroitement liée à la représentation de paroles, de pensées et de sentiments qui ne sont pas imputables au locuteur premier (à l'auteur).

8 Dans le premier cas, qui ne sera pas discuté ici, l'œuvre, par son indécision statutaire, fonctionne finalement selon le principe d'une mise en abyme car le personnage peut à bon droit passer pour une des figures de l'auteur, saisie crayon en main.

1.2.1. Définition du champ

Les œuvres que nous avons rangées⁹ dans cette typologie ont pour principales particularités d'être centrées sur un Je-origine qui relate des faits marquants de sa vie individuelle, proposant un pacte de lecture qui rappelle celui des vrais journaux intimes et autobiographies. Pour étayer cette classification, nous adopterons volontiers la distinction réalisée par D. Escarpit et B. Poulou¹⁰, à propos des récits d'enfance en littérature, entre, d'une part, des œuvres centrées sur le narrateur, la connaissance de soi, l'intimité, et, d'autre part, des œuvres de témoignage. Par souci d'homogénéité, nous ne retiendrons ici que des textes centrés sur des préoccupations individuelles, même si, au fil des pages, des aspirations collectives, celles d'un groupe social par exemple, peuvent s'exprimer et, dans ce cas, l'introspection peut voisiner avec l'observation de réalités sociales. En outre, l'autobiographie fictionnelle en littérature de jeunesse propose au lecteur une reconstruction assez libre des principaux thèmes traditionnels du genre (vie quotidienne, question de filiation, relations interpersonnelles, problèmes de vocation...) et de l'évolution du Je-origine. C'est pourquoi les modes de classement retenus (journaux intimes reconstitués, autobiographies fictionnelles, œuvres romanesques enchâssant des journaux intimes) présentent une commodité conceptuelle que nous savons discutable. Avec Karl Canvat¹¹, nous admettons que la notion de genre littéraire comporte, malgré un certain flou définitionnel, plusieurs intérêts au plan didactique : la connaissance, même partielle et approximative, des genres fonctionne comme un « code implicite » à travers lequel des œuvres peu ou mal connues peuvent être reçues et classées par les jeunes lecteurs :

« En codifiant sélectivement les possibles du système littéraire tels que l'état du champ les fixe à un moment donné, les genres définissent, en effet, des zones de régularités discursives spécifiques à l'intérieur desquelles les textes littéraires peuvent s'inscrire, dont ils peuvent jouer (en mélangeant les genres, en les parodiant, etc) ou dont ils peuvent encore s'écarter en instituant un pacte singulier. »¹²

Des mises en relation de ces œuvres entre elles, au sein de réseaux d'interrelations, permettraient à la fois de réduire les difficultés intrinsèques qu'elles comportent et de donner une prise solide à des recherches en classe sur les modes d'écriture qui les ont inspirées. Nous indiquerons, chemin faisant, certains thèmes abordés (les relations amoureuses, le deuil, l'isolement de l'adolescent, par exemple) même si nous avons attribué à un souci formel une vertu de clarification supérieure aux classements thématiques qui restent, selon nous, une entrée moins forte en littérature de jeunesse.

9 Sans prétention à l'exhaustivité, les titres cités proviennent de recherches empiriques, menées en bibliothèque et à partir de catalogues d'éditeurs. Nous avons notamment utilisé la sélection *Livres au trésor* proposée chaque année par le Centre de documentation sur le livre de jeunesse de Seine-Saint-Denis.

10 Denise Escarpit et Bernadette Poulou (dir.), *Le récit d'enfance*, Paris, Le Sorbier, 1993.

11 Karl Canvat, « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches*, n° 8, AFEF, 1993, p. 5 sq.

12 *Ibid.*, p. 7.

1.2.2. Des œuvres au caractère introspectif

Les œuvres que nous avons retenues sont de deux ordres : soit l'écriture continue de l'autobiographie¹³, soit l'écriture discontinuée du journal intime où il s'agit d'un texte fragmentaire dans lequel le réel ne fait pas l'objet de descriptions exhaustives mais est donné à reconstruire à partir notamment d'interstices où peuvent se loger des non-dits, des zones d'ombre, des oublis. Dans tous les cas, le critère principal est le caractère introspectif de l'écriture (et pas seulement une simple énonciation en Je), qui « fouille » l'intimité du Je-origine, reconstruisant une identité temporelle de la personne, dévoilant au fil des pages certaines de ses facettes, en dissimulant d'autres, dans un jeu kaléidoscopique parfois vertigineux. Une personnalité émerge, plus ou moins nettement, toujours, selon nous, en congruence avec des questions d'identité élargies et complexes, sous l'influence notamment des développements récents de la psychologie et de la psychanalyse. La pensée contemporaine donne en effet au sujet une autonomie et une liberté plus grandes qu'autrefois¹⁴, thème qu'il serait d'ailleurs intéressant d'étudier spécifiquement comme nous le proposerons plus loin.

1.2.3. Quelques œuvres modèles

Les modèles des œuvres citées semblent être ceux de l'autobiographie d'adolescents ou de jeunes personnes, notamment dans les versions magistrales qu'en ont données J. D. Salinger dans *L'Attrape-cœurs* ou R. Gary dans *Les Promesses de l'aube*, écrites dans une langue beaucoup plus libre que celle du roman traditionnel issu du XIX^e siècle. L'écrivain pour la jeunesse¹⁵ semble recréer à son tour certains aspects de cette langue unique où s'inscrivent à la fois un point de vue, un âge, une voix spécifiques, à travers une syntaxe, un vocabulaire, voire une orthographe à part.

Cette langue, endossée par un individu emblématique, peut être aussi porteuse des croyances, des convictions et des normes d'une époque. Le cœur du récit coïncide souvent avec le débat intérieur du personnage avec ces normes et ces convictions (celles des autres ou celles de soi-même). L'intérêt du récit provient des variations du pacte d'écriture, des registres, du ton spécifique que peut proposer l'autobiographie fictionnelle qu'il sera souvent intéressant de caractériser et d'analyser (on peut opposer, par exemple, *Enfance* de Nathalie Sarraute et *Métaphysique des tubes* d'Amélie Nothomb, drame et humour).

13 Nous sommes conscient que notre propos est ici très général puisqu'il existe, dans la littérature pour adultes, des œuvres, telles *Enfance* de Nathalie Sarraute ou *Le grand cahier* d'Agota Cristof, se présentant sous une forme fragmentaire.

14 Cf. Jean-Paul Kaufmann (2005), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette.

15 Il est intéressant de noter que, dès le XIX^e siècle, des écrivains pour la jeunesse comme Eugénie Foa et la comtesse de Ségur ont eu recours aux mémoires fictifs avec respectivement *Les mémoires de Polichinelle* (1839) et *Les mémoires d'un âne* (1860).

1.2.4. La prégnance de la question de l'écriture

Dans les œuvres qui nous intéressent, la question de l'écriture est dès lors prégnante. L'écriture d'un texte de type journal intime peut coïncider en effet avec un moment de crise ou, à tout le moins, de difficultés personnelles, que l'écriture a justement pour rôle de ressaisir, éventuellement de clarifier et de dépasser.

2. Les romans-journaux intimes

2.1. Œuvres imitant des journaux intimes d'enfants ou d'adolescents

Le journal intime est une forme privilégiée par quelques écrivains pour la jeunesse. Les auteurs concernés utilisent ainsi une pratique scripturale de la mémoire immédiate pour bâtir des œuvres hybrides, empruntant, d'une part, au diariste le souci d'une méthode génétique (rapporter des faits quotidiens pour remonter aux origines d'une personnalité) au moyen du langage écrit qui devient alors le lieu « extra-ordinaire » d'une expérience immédiate du langage, et, d'autre part, à la fiction la possibilité d'inventer des univers romanesques. Certains de ces journaux reconstruits tissent, par l'acuité des analyses développées, des liens étroits avec le Journal d'Anne Frank¹⁶. Ce journal intime d'adolescente a inspiré plusieurs œuvres qui tentent de se situer à la source même de l'intimité du personnage en laissant entendre sa voix dans la fausse contingence de la vie quotidienne. Parmi les plus intéressants pour le primaire, on citera *Mon je-me-parle* de S. Pernusch¹⁷. Récit d'un moment de crise et de désidéation des adultes au profit d'une vision plus claire de la vie affective. Le « faux » journal inventé par S. Pernusch est placé tout entier sous le signe d'une vérité plus haute, celle d'une fiction qui parvient à donner à Chloé, à son discours et à ses actes une authenticité bien réelle.

Dans une œuvre telle que *Je n'oublierai jamais ce moment-là*, D. Laufer¹⁸ traite, quant à elle, avec force quelques grands thèmes permettant de circonscrire la personnalité d'une jeune fille au sortir de l'enfance (les relations interpersonnelles, la puberté, la découverte de l'amour, la naissance de sa vocation d'écrivain, les préoccupations religieuses). Les titres donnés aux différentes pages détachées de ce journal expriment la complexité et l'acuité des sentiments de la narratrice : « Le cœur lourd », « La gifle », « La crise », « Le ciel gris », « Le fou rire »... Dans une langue très précise, faite de phrases brèves, de nature aphoristique ou poétique, et d'un vocabulaire épuré, D. Laufer recrée un journal intime qui coïncide avec un moment de désarroi, dont la vraisemblance n'échappera pas au lecteur. L'œuvre thématise notamment l'évolution de la personnalité de la jeune fille au plan psycho-affectif.

16 D'autres œuvres récentes entretiennent avec le fameux Journal des liens de parenté : par exemple, celui de Ma Yan (*Le journal de Ma Yan* édité par Pierre Haski, Hachette, 2004).

17 Casterman, 1996.

18 Syros Jeunesse, 1996.

Tout aussi intéressant au plan de la recréation d'une parole entre deux âges, se présente *Avec tout ce qu'on a fait pour toi* de M. Brantôme¹⁹ où, sur un mode plus dramatique que la plupart des livres cités ici, le journal imaginé est traversé par une intense réflexion sur l'absence d'un être cher et la difficulté du deuil. Plusieurs autres œuvres laissent la fiction côtoyer le journal intime de façon originale : ainsi, dans *C'est la vie, Lili* de V. Dayre²⁰, la chute imprévisible du récit invite à s'interroger d'abord sur les enjeux de l'écriture d'un journal intime (est-il destiné à être lu par un tiers ? si oui, qui et à quelle condition ?), ensuite sur la question de l'authenticité, que Michel Leiris, en ouverture à son autobiographie *L'âge d'homme*, constitue en règle absolue. *Le journal de Clara* de B. Peskine²¹ repose d'ailleurs cette question : « Écrire son journal, ça fait du bien, mais ça donne le cafard. Penser à soi c'est toujours un peu triste ». Cependant, écrire peut aussi servir de « béquilles » pour la vie. En imaginant comment une enfant, pendant les grandes vacances, retrouve chez sa grand-mère le journal intime qu'elle a rédigé l'année précédente, au moment du divorce de ses parents, B. Peskine insiste davantage sur la lecture et la relecture que sur l'écriture elle-même du journal intime. Quand on écrit pour soi, il y a en effet un moment où on relit pour soi. Cet acte favorise alors la mise à distance des événements, le recul nécessaire à l'acceptation de la vie. Chez l'enfant, la relecture lui permet de se rendre compte qu'il ou elle a grandi. Sur ce point précis, d'autres œuvres se rapprochent des précédentes : *Maman les p'tits bateaux* de C. Mazard²², *Meurs la faim* d'A. Colmerauer²³ et *Sobibor* de J. Molla²⁴ qui thématisent la question respectivement de l'inceste, de la boulimie et de l'anorexie. Dans les moments de crise, la rédaction d'un journal ne peut être interprétée seulement comme le signe du repli sur soi mais, au contraire, d'un appel différé vers autrui. Alors, quand les choses vont mieux, on le délaisse plus facilement pour aller vers les autres : « *Il y a d'autres gens, dehors*, écrit l'héroïne de C. Mazard, *qui ne demandent qu'à partager* ». En outre, la reconstruction des émotions chez l'adolescent, notamment, fait de ces trois dernières fictions des prolongements possibles, à la fin du cycle 3 et au début du collège, du livre de S. Pernusch présenté plus haut.

2.2. Romans-journaux intimes à valeur de témoignages historiques, sociaux et culturels

D'autres œuvres s'éloignent du journal intime *stricto sensu* pour tenter de recréer, à travers une voix d'enfant ou d'adolescente, un personnage emblématique. C'est le cas par exemple de *La maison des petits bonheurs* de C. Vivier²⁵.

19 Le Seuil Jeunesse, 1995.

20 L'école des loisirs, 2002.

21 Hachette, 2004.

22 Casterman, 1999.

23 Gallimard Jeunesse, 1999.

24 Gallimard Jeunesse, 2003.

25 Casterman, 1996 (1^{re} éd. 1939). Cette œuvre est inscrite dans le document d'application *Littérature cycle 3*.

Par la précision et la justesse de cette voix enfantine, le livre de C. Vivier s'est rapidement imposé comme un modèle du genre. Il conserve aussi la force d'un document sur une époque et un lieu passés – Paris dans la France de l'entre-deux-guerres – que la littérature de jeunesse a peu souvent évoqués.

L'insertion de la vie quotidienne d'adolescents pendant des conflits entre des peuples ou les préparatifs de guerre a fait l'objet d'un traitement remarquable dans *Un été algérien* de J.-P. Nozière²⁶ et *Le Journal d'Adèle* de P. du Bouchet²⁷. « *Jeudi 30 juillet 1914. Aujourd'hui, je commence enfin mon journal* », tel est l'incipit du journal de cet adolescente bourguignonne qui voit d'abord partir ses deux frères en plein milieu des moissons de l'été 1914. Par différence avec celui d'A. Frank, le livre de P. du Bouchet est une fiction qui vise à recréer l'authenticité d'un vrai journal intime. Pour y parvenir, l'auteure recourt souvent à un style parlé par où s'exprime la richesse de la vie affective de la jeune femme. Le contexte historique, la vie rurale décrite par petites touches, la durée de vie embrassée plus longue permettraient en outre d'établir d'intéressantes comparaisons avec ce modèle littéraire.

Le thème de la vie quotidienne, sociale et économique difficile a tenté plusieurs autres écrivains : ainsi dans *Le naufrage du Zanzibar*, M. Morpurgo²⁸ relate la vie des habitants des îles Scilly, au sud de la Grande-Bretagne au début du xx^e siècle. Il s'agit là d'un thème de prédilection chez M. Morpurgo, qui souligne ici l'importance des liens entre générations que symbolise le journal de Laura, son héroïne. Comme la précédente, *Vers des terres inconnues* de K. Hesse²⁹ est une œuvre qui glisse à la fois vers le témoignage historique et vers le récit d'aventures. Le livre peut se lire indifféremment comme un manuel de géographie original ou comme une relation de voyage mouvementée. Le récit de voyage, basé ou non sur des faits authentiques, constitue un genre en soi dont l'influence sur le lecteur passionné par les terres lointaines ne faiblit pas malgré la globalisation des échanges. D'autres ouvrages gagneront donc à être mis en relation avec celui-ci (cf. plus loin l'album *La fabuleuse découverte des îles du Dragon*).

Proche du précédent, *Sarah la pas belle se marie* de P. Mac Lachlan³⁰ évoque la vie des pionniers aux États-Unis au xix^e siècle. Dans son journal, Anna note ses impressions, les événements de la prairie. La narratrice propose également une réflexion sur l'écriture même du journal intime : « *Parfois, ce que les gens choisissent d'écrire noir sur blanc est beaucoup plus important que ce qu'ils disent de vive voix... Je tiens mon journal intime tous les soirs et lorsque je relis ce que j'écrivais alors, je me vois mieux que si je me regardais dans la glace* » (p. 45), ce qui peut nourrir une réflexion sur les fonctions mêmes de l'écriture de soi. Pour la narratrice, le journal intime peut être lu à haute voix à ceux qu'on aime et

26 Gallimard Jeunesse, 1990.

27 Gallimard Jeunesse, 1995.

28 Gallimard Jeunesse, 1994.

29 Gallimard Jeunesse, 1999.

30 Gallimard Jeunesse, 1998.

leur faire découvrir un point de vue personnel sur des événements vécus en commun. Il peut être tenu dans la main, comme un objet transitionnel. Un autre aspect intéressant du roman de P. Mac Lachlan est constitué par les lettres entre les parents éloignés et qui nourrissent la narration. Dans *Le journal de Caleb*, P. Mac Lachlan³¹ propose la suite de l'histoire de Sarah : Anna, qui dans son journal intime, tenait la chronique de la famille de pionniers au tout début du xx^e siècle dans la grande prairie américaine, est partie à la ville pour aider son beau-père dans son cabinet de médecin, tandis que tous attendent le retour de son mari, Justin, qui s'est engagé avec les troupes américaines débarquées en Europe en 1917. Anna a confié à son jeune frère la mission de poursuivre la chronique de la famille à travers son journal intime. Un peu décontenancé par cette nouvelle responsabilité, Caleb est aidé par Sarah qui le conseille : « *Il y a des tas de choses au sujet desquelles on peut écrire. On peut écrire ses pensées, ses peurs, ses souhaits, ses espoirs, ses rêves.* » L'âpreté des conditions de vie rapproche deux pionniers, John et Jacob. Ce dernier, à la fin du roman, commence à tenir son propre journal qui servira de base à un autre volume de l'histoire de Sarah.

Une autre œuvre forte recrée avec brio les conditions de vie des émigrants : il s'agit du *Journal d'une sorcière* de C. Rees³². C'est moins ici l'introspection que les dons d'observation et la perspicacité de l'héroïne, jugeant ses compagnons de voyage, qui rend le récit de C. Rees remarquable. Le fanatisme religieux nourri de l'interprétation souvent délirante de signes naturels, la haine de la femme libre étayée par l'ignorance et la précarité de la vie des colons, sont décrits avec un réalisme étonnant. Mais, à l'arrière-plan de ce récit marquant, on trouve aussi de quoi nourrir la réflexion sur le phénomène si constant de la brebis galeuse.

Le sort des immigrés est évoqué avec force dans *Le chat de Tigali* par D. Daeninckx³³. De leur séjour à Tigali en Kabylie, l'instituteur, auteur du journal intime qui sert de support à cette fiction, et sa famille ont ramené le chat Amchiche. Parce qu'il est libre, mâle et en vadrouille, le chat dérange la population du village provençal où s'est établie la famille. Ce qui dérange encore plus les gens c'est que ce chat vienne d'Algérie. Ils s'en débarrassent en l'empoisonnant, au grand désespoir de sa petite maîtresse. Mais la solidarité enfantine parvient à redonner le moral à la fillette et celle-ci se retrouve avec cinq chatons de cinq portées différentes que cinq de ses nouveaux camarades lui offrent. Du reste, ces cinq chatons ont un air de parenté avec Amchiche... En abordant un thème majeur – la suspicion qui frappe l'étranger – de façon aussi subtile qu'indirecte, le livre de Daeninckx permet de réfléchir à la relation entre l'implicite et l'explicite, ce qui peut déboucher sur un riche travail de conceptualisation et de différenciation entre des notions courantes mais parfois mal délimitées par les élèves : racisme, inégalité, injustice...

31 Gallimard Jeunesse, 1999.

32 Le Seuil Jeunesse, 2002.

33 Syros, 1990.

3. Œuvres se présentant sous la forme d'un roman ou d'une nouvelle enchâssant des extraits d'un journal intime

Plusieurs œuvres se présentent comme des récits biographiques enchâssant des extraits d'un journal intime. Nous nous arrêterons notamment sur *L'enfant caché* de B. Burko-Falcmán³⁴ et sur *Brouillard de neige* (in *À la vie, à la mort*) de P. du Bouchet³⁵, qui sont des récits à double focalisation : celle d'un narrateur qui relate la vie du personnage principal – respectivement la jeune Esther Spiwaszewski et Joseph Slitky, tous deux privés très jeunes de leurs parents déportés – et celle portée par le journal intime. *L'enfant caché* et *Brouillard de neige* sont donc construits à l'image de la fugue en musique, qui fait se succéder et se répéter en le variant le même sujet dans ses différentes parties. La lecture du journal intime se trouve enrichie par les éclairages que donne le narrateur principal, une amie proche dans le cas du livre de B. Burko-Falcmán. Il serait intéressant de comparer ce dispositif à celui utilisé par C. Rees dans *Journal d'une sorcière* (cf. *supra*) ou, par la même auteure, dans le *Journal d'Adèle*.

D'autres récits bivocaux permettent aux auteurs de diversifier les points de vue et donnent au lecteur la possibilité d'accéder à l'intimité même du personnage. Ainsi, dans *Le royaume de Kensuké*, M. Morpurgo³⁶ croise deux genres littéraires majeurs, la robinsonnade et le récit autobiographique. Il suggère ainsi au lecteur d'effectuer de multiples connexions avec des œuvres proches : *Vendredi ou la vie sauvage* de M. Tournier ou, plus étroitement peut-être, certains romans de Jules Verne, *Les enfants du Capitaine Grant*, *Deux ans de vacances* ou *L'île mystérieuse*. Le caractère de journal intime apparaît peut-être moins clairement que dans d'autres œuvres tout au long de cette robinsonnade. Néanmoins, le début de l'histoire apparaît directement inspiré du journal de bord que tient l'enfant, en particulier au chapitre III, qui découvre la vie d'un vieux naufragé. En interrogeant la question des liens entre générations, de la protection de la nature, des différences culturelles, le récit de Morpurgo possède une épaisseur sémantique qui devrait susciter de riches débats interprétatifs. Dans *Les secrets de Faith Green*, J.-F. Chabas³⁷, tout en créant un hymne à l'histoire récente et à la géographie américaines et, plus discrètement, au cinéma qui les a souvent mises en scène, a bâti, lui aussi, son récit sur le principe de l'enchâssement du journal dans un roman qui est le récit d'une étrange aventurière. Cette construction reste à apprécier par chacun. La multiplication du point de vue est ici au service de la découverte d'un « secret de famille » original et surtout renouvelé, de façon originale, le roman d'aventures.

Pour clore cette section, on peut remarquer que certaines œuvres utilisent le journal intime sous forme d'extraits insérés dans le fil de la narration et formant autant de repères dans la construction progressive de l'identité du

34 Le Seuil Jeunesse, 1997.

35 Gallimard Jeunesse, 1999.

36 Gallimard Jeunesse, 2000.

37 Casterman, 1998.

personnage principal. C'est le cas du *Cahier rouge* de C. Mazard³⁸, dans lequel l'insertion de citations du journal intime de David rend le roman à la première personne très convaincant dans la traduction des émotions d'Ugo et de sa famille. Dans une langue très sobre mais où chaque phrase exprime la retenue des sentiments, l'auteure parvient à entrecroiser les fils de deux histoires, celles de deux frères à la fois proches et opaques l'un pour l'autre.

4. Œuvres littéraires se présentant sous la forme d'un récit de vie

4.1. Autobiographies

Plus soucieuses de reconstruire l'identité narrative du personnage principal dans la continuité d'une chronologie, plusieurs œuvres se présentent comme des autobiographies qui permettent de donner une forme relativement conventionnelle à une conscience immergée dans le temps. Dans *L'automne de Chiaki*, K. Yumoto³⁹ bâtit un récit très élaboré où, grâce à la reconstruction d'un projet personnel de vie, l'ordre du sens le dispute toujours au simple ordre chronologique. Après une nécessaire étude de la chronologie – relativement complexe – des événements relatés, *L'automne de Chiaki* peut faire l'objet d'une analyse approfondie des nombreux fils thématiques qui en font l'originalité : le deuil au premier rang, mais aussi le partage du chagrin, la volonté d'autonomie de l'adolescent, le choix d'un métier, l'amitié et la solidarité entre les générations.

Dans *Moi Richard, cireur de chaussures* et *Les cahiers de Baptistin Étienne*, J. F. Koller⁴⁰ et B. Solet⁴¹ jouent eux aussi de l'ambiguïté romanesque en construisant un récit très documenté, dès lors plus proche du récit de vie que de la fiction romanesque. Le livre de B. Solet introduit le lecteur dans l'intimité d'un jeune homme dont le destin est emblématique d'une population amenée à travailler très tôt et dans des conditions difficiles et ingrates. C'est donc avec la force d'un témoignage qu'il pourra être reçu en classe, surtout si l'on peut lui joindre divers éclairages sur une réalité sociale et économique qui n'a pas totalement disparu. Il en est de même dans *Mon ami Frédéric* de H. P. Richter⁴² auquel la datation des trente chapitres confère l'instance narrative propre au journal intime et au récit autobiographique. Le narrateur, qui reste anonyme, raconte son existence en Allemagne auprès de son voisin et ami juif, Frédéric, depuis leur naissance en 1925 jusqu'au dénouement tragique en 1942.

38 Syros Jeunesse, 2000.

39 Le Seuil Jeunesse, 2004.

40 Hachette Jeunesse, 1996.

41 Hachette Jeunesse, 2003.

42 Hachette Jeunesse, 2002.

4.2. Récits épistolaires de caractère autobiographique

Deux textes retiennent ici l'attention par l'originalité et la qualité de l'écriture de soi qu'ils proposent. Dans *La plus grande lettre du monde* de N. Schneegans⁴³ a bâti le récit autobiographique de Nicolas, déguisé en une longue lettre destinée à une figure féminine idéale. De même dans *Je t'écris, j'écris...*, G. Caban⁴⁴ propose un roman en deux époques, puisque édité une première fois sous une forme épistolaire avec le titre *Je t'écris*, puis dans un deuxième temps une suite sous une forme de journal intime avec *J'écris...* Dans la première partie « je » est une fille qui écrit tous les jours du mois de juillet à son amoureux comme convenu. Malheureusement le courrier en retour se fait attendre et cela rompt le contrat entre les deux amoureux. A partir du 4 août, « tout est changé », « c'est le début de mon journal ». L'écriture est différente, mais c'est de l'écriture : « Je n'écrirai plus à personne mais j'écrirai quand même ». La rédaction du journal crée un lien intime entre le père et la fille. Les détails techniques de l'écriture du journal apparaissent et se règlent de jour en jour⁴⁵.

5. Albums dont le texte s'inspire de la forme du journal intime

5.1. Le jeu texte/images, une richesse de l'album

Que peut apporter, à cette problématique de l'écriture de soi fictionnalisée, l'album qui est né de nouveaux mariages texte/image liés au souci de proposer des récits plus tangibles et séduisants au jeune lecteur ? Plusieurs œuvres récentes ont montré tout l'intérêt de la combinaison de l'image et du journal intime, qui est, rappelons-le, un texte fragmentaire formant un récit discontinu. Or l'album propose lui-même généralement un texte dont la cohésion des différents énoncés est distendue. Ces énoncés sont parfois peu reliés entre eux, ce qui sert l'écriture de récits de vie quotidienne peu structurés (cf. *Un pays loin d'ici* de N. Gray et P. Dupasquier⁴⁶). Le texte est alors plutôt un commentaire de l'image, constitué en énoncés autonomes. Il possède souvent une valeur ostensive en annonçant l'image qui va suivre (voir le début de *Toutou dit tout* de C. Boujon⁴⁷). L'album présente un texte dont le rôle est de délimiter des unités de lecture : il assure la séparation des images (*La plus mignonne des petites souris*

43 Hachette Jeunesse, 2001.

44 Gallimard Jeunesse, 1987 et 1995.

45 En voici quelques exemples : « Pour un journal, un cahier c'est mieux » ; « Un journal, c'est personnel » ; « J'écris quand même un peu parce que c'est un journal, et qu'un journal, c'est tous les jours » ; « Je ne sais pas si dans un journal un peut parler de "demain". Peut-être pas. On peut, mon père me l'a dit, et de l'hier et de l'avant-hier. » ; « Je ne peux plus écrire d'aujourd'hui puisque j'ai écrit long d'hier. Peut-être que dans un journal, on doit toujours écrire un peu la même longueur. » ; « Si quelqu'un rentre, vite, je cacherai mon journal. Un journal, c'est secret, ça, je le sais. » ; « Personne ne sait que j'écris mon journal sauf, bien sûr, mon père, mais je sais qu'il ne l'a dit à personne et en plus il ne me demande jamais ce que j'écris. Je lui dis des petits bouts. » ; « Pour le "tous les jours" et pour la longueur, on n'est pas obligé. Mon père me l'a dit. » ; « J'écris dans les vieux cabinets dehors. Là, je suis tranquille. »

46 Gallimard, 1986.

47 L'école des loisirs, 1996.

d'É. Morel⁴⁸). Le texte possède une forte valeur dénotative : il oriente la lecture de l'image en limitant les possibles interprétatifs. L'album peut aussi présenter un texte et des images complètement autonomes.

L'album ne prépare donc pas directement à la lecture du texte écrit autonome mais constitue un objet de lecture spécifique. La forme album incite à regarder l'écrit autrement, à se déplacer librement entre l'écrit et l'image. Il y a dans tous les cas un va-et-vient constant et étroit entre le texte et l'image. S'affirme ainsi plus clairement la fonction pédagogique du récit scripto-figural. L'image relaie le texte ou l'anticipe en racontant parfois la même chose que lui, ce qui veut dire que le message narratif est constant d'un mode d'expression à un autre. Il n'y a pas de solution de continuité de l'image aux mots : c'est la même « histoire » que l'on suit. D'une certaine manière, l'album affirme une indépendance interne du récit (canevas, ossature) quelles que soient les techniques qui servent à l'exprimer : image, langage s'adaptent à la structure du récit et non l'inverse. C'est donc la familiarisation avec ce message narratif qui explique ensuite l'absence de rupture pour le jeune lecteur entre l'album et les romans présentés plus haut, bien que les codes sémiotiques aient changé.

L'album peut être un support privilégié pour les apprentis-lecteurs de journaux intimes et d'autobiographies et l'image leur fournit une aide précieuse. Mais l'image de l'album ne se contente pas de représenter les choses ; elle les montre inscrites dans un contexte. De fait, elle développe souvent des potentialités de sens du texte. Si l'ensemble texte/image fait signe, il y a rarement simple équivalence entre eux ; l'image recoupe partiellement les informations données par le texte. Les informations de l'un et de l'autre sont complémentaires et non redondantes. L'apprenti-lecteur devra donc être amené à découvrir devant chaque nouvel album en Je le type de relation entre le texte et l'image. Derrière les images comme derrière le texte de l'album, il y a toujours une relation pensée qui doit être comprise par chacun.

5.2. Quelques concrétisations de ces rapports texte/images

Dans *Le type, fragments du journal intime* de P. B., P. Barbeau⁴⁹ place, en vis-à-vis d'images réalisées par F. Cinquin, un journal intime de structure répétitive. Les superpositions et le renouvellement constant des images, proches de celles qu'on peut trouver dans un carnet de croquis, servent de contrepoint aux fulgurances du texte sans que le lien entre les deux systèmes sémiotiques soit explicite. Seul le travail du lecteur permettra de trouver ces liens. De même, un jeu entre un texte mouvant, ouvert aux aléas de la vie quotidienne, et des images plus monumentales est inscrit au cœur du *Journal d'un chien* de Y. Murakami⁵⁰, qui annonce d'ailleurs l'étonnant *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne⁵¹.

48 Flammarion, 1995.

49 L'atelier du poisson soluble, 1999. Œuvre inscrite dans le document d'application *Littérature au cycle 3*.

50 Circonflexe, 1995.

51 L'école des loisirs, 1998.

Le journal intime peut nourrir un récit d'aventures adapté aux plus jeunes lecteurs. Ainsi, *La fabuleuse découverte des îles du dragon, avril-juin 1819, à bord de l'argonaute : journal de bord de Lord Nathaniel Parker*, K. Scarborough & J. Kelly⁵², se présente comme un vrai-faux document. L'intérêt ici est surtout de découvrir comment l'auteur mêle ce qui relève du vraisemblable et ce qui relève du fabuleux, dans les textes de nature très diverse – journal, textes informatifs, récits... – comme dans l'iconographie. Cela suppose la confrontation avec de vrais documents scientifiques et la connaissance des monstres et animaux légendaires. Le thème des voyages imaginaires peut être à l'origine d'une mise en réseau croisant les extraits d'œuvres patrimoniales, comme *L'Odyssée* ou *Les voyages de Gulliver*, et d'ouvrages contemporains, comme ceux de François Place, *Les derniers géants* et *L'Atlas des géographes d'Orbae*⁵³. Dans la même veine, *Escapes, carnet de croquis* de Rascal⁵⁴ est un récit d'une grande beauté plastique dont l'intérêt narratif réside surtout à la fois dans les zones d'ombre laissées entre chaque double-page et que le lecteur va combler dans l'imaginaire, et dans l'appariement étonnant du texte et de l'image. À l'inverse de ces diverses tentatives de saisie de fragments du réel, un album comme *Le journal intime de Suzy Lapin queue de coton* de T. Dockay⁵⁵ reconstitue un moment complet de la vie quotidienne de l'héroïne.

5.3. Autobiographie, philosophie et histoire

L'écriture de soi dans l'album croise parfois la forme du récit rétrospectif de type allégorique et la mise en scène d'une réalité historico-sociale. Ainsi, dans *Le voyage de grand-père* d'A. Say⁵⁶, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de T. Ungerer⁵⁷ ou *Le loup rouge* de F. K. Waechter⁵⁸, certains faits sociaux et historiques (respectivement, l'émigration de Japonais aux États-Unis, la persécution des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale, le front russe durant cette même guerre) sont évoqués à travers le destin d'un personnage emblématique qui tente de donner sur sa vie aventureuse un éclairage rétrospectif, porteur de réflexions philosophiques. Texte et images sont liés par une relation de complémentarité puisque le texte ne porte que la voix intérieure du personnage principal, tandis que l'image prend en charge les lieux de l'action reconstruits par une subjectivité. De même, les images stylisées de *Nuit d'orage* de M. Lemieux⁵⁹ soulignent le questionnement existentiel d'une petite fille.

52 Gründ, 1996. Œuvre inscrite dans le document d'application.

53 Casterman, 2001.

54 L'école des loisirs, 1994.

55 Éd. Pêche Pomme Poire, 2002.

56 Gallimard, 1998.

57 L'école des loisirs, 2001. Œuvre inscrite dans le document d'application.

58 L'école des loisirs, 2000. Œuvre inscrite dans le document d'application.

59 Albin Michel, 1997. Œuvre inscrite dans le document d'application.

6. Quelques axes pour un traitement didactique de ces œuvres

6.1. Favoriser des interactions lecture/écriture pour limiter des difficultés en lecture littéraire

Les fictions citées précédemment entretiennent toutes, on l'a vu, des relations de filiation avec d'autres modes de discours littéraires, d'autres formes d'expression présentes dans la culture et qui répondent à des pratiques sociales authentiques. Toutefois, en les mimétisant, ces fictions peuvent cultiver presque à l'excès certaines de leurs caractéristiques stylistiques au point de freiner les élèves, par exemple des structures énumératives, des parenthèses ou des coq-à-l'âne comme dans cet extrait de *Je t'écris, j'écris* de G. Caban :

« *L'eau est froide. On a de la glace aux chevilles.
J'ai ta bague. Je ne l'enlève jamais même pour me baigner.* »⁶⁰

La structure parataxique de nombreux extraits de journaux intimes risque de gêner des apprentis-lecteurs. De même, l'absence de progression narrative ou l'extrême minutie de notations personnelles du narrateur peuvent entraîner une rupture par rapport à des habitudes de lecture et induire des réactions de lassitude. Pour ces raisons, on aura tout intérêt, en abordant ces fictions en classe, à renforcer la connaissance des « genres premiers » dont elles s'inspirent, soit par la lecture, soit par des pratiques d'écriture de soi. Autrement dit, il serait intéressant de mettre au jour les tensions entre la représentation de pratiques réelles et sa transposition – sa « mise en scène » – dans ces fictions. Ainsi *Le journal de Chloé* imaginé par S. Pernusch peut être, tour à tour, un modèle à imiter ou une référence à méditer, invitant à prendre soi-même la plume et/ou à réfléchir aux fonctions d'un journal intime. De même, au collège, le journal imaginé par D. Laufer, *Je n'oublierai jamais ces moments-là*, appellerait un effort du lecteur/scripteur pour trouver dans sa propre expérience un ressenti tout aussi fort, lié à la disparition d'un proche et, le cas échéant, pour l'écrire. L'invitation à établir des correspondances peut toutefois déboucher sur d'autres modes d'appropriation du livre : la lecture à haute voix de certains extraits, par exemple, car le texte est proche d'une forme de prose poétique.

Les œuvres citées ne sont nullement assujetties à ces genres premiers que sont le journal intime et l'autobiographie mais imitent leur structure et, par conséquent, font apparaître des caractéristiques différentes de celles présentes dans les modèles. C'est pourquoi il semble en outre intéressant que le jeune lecteur connaisse de près les genres mimétisés, voire parodiés pour saisir les significations du récit de fiction. C'est notamment l'approche que nous préconisons pour l'œuvre de G. Caban, *Je t'écris, j'écris...* citée plus haut. Elle permet une confrontation aisée entre deux genres proches, à la fois thématiquement et formellement, même si les jeux d'énonciation sont différents. L'étude de telles œuvres citées peut donc débiter d'un point de vue génétique et structurel en soulignant notamment les enjeux de l'écriture de soi.

60 G. Caban, *op. cit.*, p. 13.

En effet, le récit rétrospectif/introspectif a pour point d'appui généralement un débrayage par rapport à la vie ordinaire. Il repose sur une situation d'exceptionnalité que la situation d'écriture solennise en faisant surgir des lignes de force du passé. Celui-ci est présenté comme un milieu provisoirement obscur, dont l'obscurité va se dissiper grâce, justement, au travail de l'écriture. Pour cette raison, l'avancée de la fiction à la première personne est comparable à une lente et progressive mise au point du regard, ou encore, sur un plan plus cognitif, à une recherche d'interactions fructueuses entre mémoire et souvenir. En rappelant des expériences passées, en effet, l'écriture narrative les construit en les éclairant d'un jour nouveau. Mais le tour de force de ces écritures de soi consiste aussi à intéresser le lecteur au fait que ce passé ne compte pas en tant que tel mais qu'il devient une connaissance par rapport à un présent qui l'englobe et l'illumine rétrospectivement. Dans le journal intime reconstitué, en l'occurrence, ce présent correspond au moment de sortie de crise du Je-origine, sortie très progressive, au terme d'un long processus de dévoilement de la vérité de l'être⁶¹. L'expérience passée doit être comprise finalement comme une expérience donnée dont les conséquences restent actuelles.

6.2. Suivre pas à pas l'évolution d'une écriture

L'écriture de soi suppose donc ici une distance de soi à soi – et non pas une position narcissique – qui est justifiée par une difficulté provisoire (équivalent du nœud déclencheur du récit dans le roman ou la nouvelle) et qui permet au narrateur de se ressaisir d'une réalité complexe. Généralement, comme on l'a vu dans les œuvres citées, cette réalité passée est une matière fort riche mais qu'il faut réorganiser et déchiffrer à l'aide de l'écriture, qui est soudain épuisée en tant que mode de connaissance privilégié. Un événement, appartenant ou non à l'Histoire, a introduit une discontinuité dans la vie personnelle du narrateur ; l'écriture de soi va permettre de rétablir une continuité de la vie personnelle, notamment en rendant intelligibles certains signes, par exemple telles ou telles rencontres, telles ou telles conversations. L'écrivain va tenter de situer l'origine de cette rupture, qui a fait du présent un lieu généralement inhabitable en l'état, en éclairant de causes réelles ou supposées, intérieures ou extérieures, historiques ou sociales, et en montrant ses conséquences, intimes ou familiales, momentanées ou durables, ainsi que son évolution et ce que celles-ci engagent. Le passé n'intéresse le narrateur qu'en tant qu'il implique le présent comme son prolongement logique. En outre, il ne se donne à lui qu'au prix de nombreux et coûteux efforts dont l'écriture – située dans ce présent – porte constamment témoignage.

Le journal est donc proche d'un récit de lutte contre l'oubli, l'erreur, la tromperie de l'apparence ou encore la lassitude de l'effort de remémoration. Puisque le récit ainsi créé ne se contente pas de relater de l'extérieur un processus de transformation mais souligne sans cesse l'importance de l'acte d'écrire, ces œuvres se ressentent à la fois, comme nous l'annoncions en introduction,

61 Comme le souligne Sébastien Hubier dans *Littératures intimes*, Paris, A. Colin, 2002, ceci n'est pas vrai dans les vrais journaux dont l'inachèvement est un point caractéristique.

de certaines évolutions du roman contemporain, où l'écriture d'une aventure personnelle coïncide avec l'« aventure d'une écriture »⁶² dont il serait intéressant de suivre les transformations, les attentes, les succès comme les difficultés et les échecs, en les détachant provisoirement des événements rapportés eux-mêmes. Les finalités ainsi que l'ambiguïté possible⁶³ de l'écriture de soi pourraient être interrogées collectivement.

6.3. Mieux comprendre les enjeux du questionnement identitaire

Comme on l'a vu, dans l'œuvre de fiction mimant l'écriture de soi, il y a une rencontre entre le récit et la question de l'identité. En effet, dans la littérature de jeunesse, le monde fictionnel permet de mettre en scène des êtres chez qui le questionnement existentiel a pris une intensité remarquable dans un contexte de changement et de remise en question de soi, de doute voire de soupçon sur l'identité. Dans cet esprit, la réflexion sur l'identité s'intensifie dans la mise en récit du donné biographique. Le récit, qu'il soit verbal ou iconique, semble être la forme la plus adéquate pour interroger l'identité de la personne dans la diversité de ses expériences⁶⁴. Là où règne constamment l'incertitude sur la continuité et la consistance de soi, il devient essentiel pour le personnage en proie à la question de son identité d'ouvrir un dialogue intérieur entre l'expérience vécue, dans sa diversité et sa spécificité, et sa mise en récit. Le récit soutient ce dialogue ; il lui donne vie⁶⁵. En outre, il permet de donner une suite logique à des épisodes de vie qui, sans lui, resteraient à l'état de bribes illisibles. Il donne sens et unifie sans gommer la complexité des séquences.

L'insistance sur les questions d'identité découle du choix inaugural de mettre en scène des personnages au sortir de l'enfance (ou un être pouvant passer pour un substitut de l'enfant), vivant pour cette raison un surcroît d'incertitude, voire d'inquiétude et d'angoisse. L'identité du personnage principal est à la fois mouvante et singulière tout en pouvant passer pour un reflet de tendances plus générales rencontrées dans la société tout entière. Cette identité ne se réduit pas à sa carte d'identité mais elle se dessine sur un fonds toujours mouvant d'événements, de faits, de personnes et d'idées dont est tissée l'expérience. L'œuvre se développe dans une tension entre le souci de montrer une personnalité cohérente, une continuité de l'expérience, et celui de souligner l'impact des ruptures qui affectent cette personnalité. Le personnage doit rester cohérent dans un contexte de flottement des repères existentiels. Sa singularité ne doit pas empêcher une certaine stabilité et permanence de la personne.

62 La formule est de Jean Ricardou dans *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Gallimard, 1965.

63 Cf. la contribution dans ce numéro de Marie-Claude Penloup qui souligne le fait que les jeunes scripteurs de journaux intimes sont d'emblée confrontés à la complexité des postures énonciatives et intègrent très progressivement certaines normes du genre.

64 Paul Ricoeur a analysé les enjeux philosophiques de cette mise en récit du donné biographique notamment dans *Temps et récit* (Paris, Le Seuil, 1983) où il souligne que « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (*Temps et récit*, vol. I, p. 105).

65 Pour d'autres développements sur ce point, cf. Claude Le Manchec, *L'expérience narrative*, Lyon, INRP, 2005.

C'est pourquoi l'écrivain procède à des reformulations successives de la personnalité de son héros tout en maintenant une lisibilité d'ensemble.

L'identité est vue comme quelque chose qui se construit, comme un processus et non comme un donné ou une substance. Le récit autobiographique propose au lecteur de réfléchir à la genèse du moi, mieux, de faire de cette genèse le sujet même de l'œuvre. L'écrivain insiste sur les aspects subjectifs du processus tout en l'inscrivant dans une dynamique. Temps et identité du personnage – ou, pourquoi pas, du jeune lecteur, scripteur potentiel d'un journal intime – sont liés puisque le dialogue entre passé et présent, dans le récit rétrospectif, est un des principaux points d'appui de la réflexion sur l'identité. La question de l'identité du personnage a besoin de cette mise en dialogue passé/présent pour se construire. Se développe une forme d'identité narrative très sensible à l'inscription du sujet dans le temps, à son épaisseur d'historicité. L'œuvre peut dès lors donner accès à différents aspects non seulement de l'identité personnelle du lecteur/scripteur lui-même mais aux dimensions temporelles de celle-ci. Ce dialogue entre passé et présent permet de discuter puis d'intérioriser quelques-unes des règles et normes de la vie sociale.

Dans le récit rétrospectif/introspectif de fiction, le temps devient un allié essentiel du narrateur puisque le récit lui-même devient une condition de l'existence temporelle et aide à penser l'identité à travers ses développements temporels. Le temps devient du temps humain dès lors qu'il est pris en charge par le récit. Le récit rétrospectif/introspectif permet de suivre le pouvoir de réalisation de la personne dans le temps. Le lecteur additionne constamment des éléments de savoir sur la personne. Il suit l'avènement de l'autre en soi, le nouveau à partir de l'ancien, le passage du même à l'autre, certaines transitions de l'être qui font que le héros est à la fois le même et un autre. Saisir l'insaisissable intimité de la personne, ce qui fait la saveur de l'expérience passée. D'où la dimension d'enquête, d'analyse très fine de l'être dans la succession temporelle pour savoir ce qui le « qualifie » au sens que donne à ce mot R. Musil.

6.4. Adopter un autre type de héros

Plusieurs œuvres citées montrent l'insertion de la personne et plus encore celle du temps personnel dans le temps historique et leur confrontation possible. L'Histoire est ainsi présentée comme le tissu d'une foule d'histoires, plus ou moins emblématiques et imbriquées. Le récit est alors récit de la façon dont le narrateur fut engagé dans l'événement et prit ou non du recul par rapport à lui en lui donnant sens et valeur. Lieux, événements, personnages sont donnés dans le récit comme autant de repères extérieurs au Je-origine, permettant, au prix parfois de coûteux efforts, d'assurer à la remémoration une certaine objectivité. La vie du narrateur, plus proche dès lors de la personne réelle que du héros romanesque immanent à la fiction, n'est lisible finalement qu'à partir de toutes ces déterminations. Comme dans *L'automne de Chiaki* présenté plus haut, c'est moins son action présente et concrète qui compte pour le lecteur que l'éclairage que le romancier peut en donner en mettant au jour ce qui l'attache à un certain passé. L'auteur montre alors comment son personnage a

participé au temps historique et rend plus lisible le passage d'une expérience personnelle à une expérience élargie, collective. Par là, le romancier tente de retrouver l'unité de la personne réelle, dispersée habituellement et peu lisible, et donne sa propre lecture du sujet à travers les événements, les circonstances qui le déterminent, au moins partiellement. À l'instar d'*Enfance* de N. Sarraute, il souligne la complexité de la personne due à l'interpénétration en elle de multiples dimensions temporelles et sociales. Le temps de la personne est lu à partir du temps historique, ce qui lui confère une intelligibilité nouvelle supplémentaire et une plus grande objectivité. On est bien encore une fois, non dans le seul ordre chronologique, mais dans l'ordre du sens qui permet de rendre des événements éloignés solidaires. Le passé est à la fois fort et plein, enrichi au fil de l'écriture de dimensions nouvelles.

6.5. Le passé, une valeur à discuter

Œuvres littéraires, les journaux intimes et autobiographies présentées ici sont fondés sur de multiples tensions dues notamment au mode de détournement de l'écriture de soi qui est souvent, essentiellement, une écriture pour soi. Écrire en mettant en avant un Je et en faisant surgir son passé d'une gangue d'incertitude, c'est donner accès à la vie intérieure du personnage, parfois de façon discontinue comme dans les fictions qui enchâssent, comme on l'a vu, des extraits de journaux intimes. Mais c'est aussi passer d'une simple expérience du temps à une représentation du temps qui utilise des conventions sociales (le calendrier au premier chef), données par une culture et partagées par les lecteurs. Sans cesse donc, ces voix de l'intime croisent et se soutiennent de l'expérience des autres. Ce qui vient de moi ne peut exister qu'en tenant compte de ce qui vient des autres. Interprètes de signes, ces œuvres sont elles-mêmes des signes tendus à autrui pour qu'il les interprète et confronte sa propre expérience du passé à celle du narrateur. L'énonciateur appelle constamment la réponse de l'énonciataire. À l'arrière-plan de toutes les œuvres citées, comme d'ailleurs de la plupart des œuvres de fiction de la littérature de jeunesse, reste présente une communication avec l'autre, soit parce que celui-ci est inscrit directement dans l'œuvre sous la forme par exemple d'un destinataire (nulle mieux qu'Anne Frank n'a exprimé cet appel à l'autre avec son « Chère Kitty »), soit, mieux encore, parce qu'il est censé partager avec le narrateur une connivence qui lui permet de donner sens et valeur aux événements relatés. Le Je se soutient constamment de l'existence d'un Tu avec qui il communique sous la forme de références et d'expériences à partager⁶⁶. Mais les œuvres de caractère rétrospectif/introspectif qui nous intéressent ici franchissent un pas supplémentaire en se donnant souvent non pas seulement comme une reconstruction mais aussi et surtout comme une révélation et une incantation d'un passé difficile, voire douloureux. Ce qui a été ne peut plus être autrement et l'irréversibilité du temps vécu n'est pas une donnée négociable. Restent cependant les conséquences actuelles et la force d'une expérience donnée dont

66 Cf. Walter Benjamin : « L'art de raconter des histoires est l'art d'échanger des expériences », in *Œuvres*, t. III, Gallimard, 2001, p. 124.

l'écrivain a tenté de déchiffrer l'empreinte. Reconnaissance d'un passé mais aussi des valeurs attachées à ce passé et partageables avec d'autres aujourd'hui, l'œuvre se présente alors comme un appel à la jeunesse d'aujourd'hui, une incitation au travail de la mémoire, pour qu'elle n'oublie pas certains aspects du passé et mieux encore se sente elle-même, comme le narrateur, impliquée par lui, et trouve, le cas échéant, dans sa propre expérience, des points de convergence, d'autres solidarités et continuités. Plusieurs des œuvres citées attendent donc diverses formes de répliques de la part du lecteur : au moyen de l'écrit tout d'abord, des récits de vie ou, plus modestement, l'expression et la mise en forme de souvenirs à la façon des « Je me souviens » de Georges Perec, ou encore des enquêtes et des mises en récit de témoignages ; au moyen de l'oral, la construction de jugements à la fois de goût et de valeur.

Conclusion

Nous avons vu que, du côté des écrivains, le passé revêt une pluralité de sens et peut être remémoré, tandis que le futur oblige à l'attente et suggère la perplexité. La tâche qu'ils se donnent consiste à reconstruire tout ou partie du passé d'un personnage à partir de fragments qu'ils exhument et qu'ils mettent en valeur en cherchant un mode de présentation adéquat de l'expérience personnelle. Ils proposent donc non seulement une évocation du passé mais une reconstruction par le langage et dans le langage, permettant une méditation sur des expériences plus ou moins enfouies, plus ou moins lisibles.

Une littérature de jeunesse audacieuse, qui se pose en mode de création contestant de plus en plus nettement un point de vue unique, trop explicite, donné par l'adulte, mais où les jugements de valeur d'un adulte affluent et restent à interpréter, ne pouvait pas esquiver la question de l'écriture en Je, donnant la parole à un narrateur enfant ou adolescent. Le point de vue de l'adulte, s'il est moins saillant, n'a pas toutefois disparu. Il est devenu plus implicite en se métamorphosant dans la reconstruction forcément subjective du passé d'un enfant ou d'un adolescent fictifs mais vraisemblables. Toutefois, ces œuvres peuvent ouvrir en classe sur des connaissances objectives : donner en effet une réalité à l'être passé, considérer l'acceptation du temps qui passe comme condition de l'existence, se représenter l'existence comme un changement d'états, une succession de formes, exigent de trouver une forme englobante et suffisamment souple comme le journal intime et l'autobiographie.

Chacune de ces formes peut être laissée à l'appréciation de chacun et son intérêt peut être discuté en classe. Les liens que nous proposons d'établir entre ces œuvres ne résident donc pas seulement dans les objets mais aussi et surtout dans les modes de réception et dans les connexions que peut établir entre elles le lecteur. Leurs modes d'appropriation constituent en eux-mêmes un défi suffisamment stimulant, au plan de l'enseignement de la littérature, pour lancer la recherche dans leur direction. Il serait certes abusif de prétendre que le domaine ainsi concerné est homogène et appelle des modes d'appropriation

identiques. Mais nous pensons qu'à travers ces genres, d'autres approches de la littérature sont possibles, reposant justement sur d'autres modalités de jugement des œuvres. Ces modalités de jugement sont elles-mêmes en relation étroite avec les espaces imaginaires proposés.

Bibliographie

- BAUDELLOT, C., CARTIER M. & DÉTREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil.
- BENJAMIN, W. (2001) : *Œuvres III*, Paris, Gallimard.
- BISHOP, M.-F. & LABAS, P. (2004) : « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, n° 147, p. 67-78.
- CANVAT, K. (1993) : « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches, AFEF*, n° 18, p. 5-22.
- ESCARPIT, D. & POULOU, B. (dir.) (1993) : *Le récit d'enfance*, Paris, Le Sorbier.
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Paris, Le Seuil.
- HUBIER, S. (2002) : *Littératures intimes*, Paris, A. Colin.
- KAUFMANN, J.-P. (2005) : *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette.
- LEJEUNE, P. (1986) : *Moi aussi*, Paris, Le Seuil.
- LE MANCHEC, C. (2005) : *L'expérience narrative*, Lyon, INRP.
- RICARDOU, J. (1965) : *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Gallimard.
- RICCEUR, P. (1983) : *Temps et récit*, Paris, Le Seuil.
- ROQUES, M.-H. (dir.) : *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, CRDP/Delagrave.
- TAUVERON, C. (dir.) : *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, actes de la Desco, MEN, Scérén/CRDP de Versailles, 2004.

Rappel et classement des œuvres citées

Albums

Niveau primaire

- Le type, pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau*, Philippe Barbeau et Fabienne Cinquin, Atelier du poisson soluble.
- La fabuleuse découverte des îles du Dragon, avril-juin 1819, à bord de l'argonaute : journal de Lord Nathaniel Parker*, Kate Scareborough, Gründ.
- Escales, carnet de croquis*, Rascal et Louis Joos, L'école des loisirs.
- Nuit d'orage*, Michèle Lemieux, Le Seuil Jeunesse.
- Journal d'un chien*, Yukuo Murakami, Circonflexe.

Le journal intime de Suzy Lapin queue de coton, Tracy Dockay, éd. Pêche, pomme, poire.

Le loup rouge, Friedrich Karl Waechter, L'école des loisirs.

Un pays loin d'ici, Nigel Gray et Philippe Dupasquier, Gallimard.

Otto, autobiographie d'un ours en peluche, Tomi Ungerer, L'école des loisirs.

Romans

Niveau primaire

Mon je-me-parle, Sandrine Pernusch, Casterman.

Avec tout ce qu'on a fait pour toi, Marie Brantôme, Le Seuil Jeunesse.

J'écris, je t'écris, Geva Caban, Gallimard Jeunesse.

C'est la vie, Lili, Valérie Dayre, L'école des loisirs.

Le journal de Clara, Brigitte Peskine, Hachette.

La maison des petits bonheurs, Colette Vivier, Casterman.

Les secrets de Faith Green, Jean-François Chabas, Casterman.

Sarah la pas belle, Patricia Mac Lahlán, Gallimard.

Le journal de Caleb, Patricia Mac Lahlán, Gallimard.

Le chat de Tigali, Didier Daeninckx, Syros.

La plus grande lettre du monde, Nicole Schneegans, Hachette.

Niveau collègue

« Brouillard de neige », in *À la vie, à la mort*, Paule du Bouchet, Gallimard Jeunesse.

Le journal d'Adèle, Paule du Bouchet, Gallimard Jeunesse.

Le naufrage du Zanzibar, Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse.

Vers des terres inconnues, Karen Hesse, Gallimard Jeunesse.

Les cahiers de Baptistin Étienne, Bertrand Solet, Hachette.

Le royaume de Kensuké, Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse.

Coup de foudre, Nicole Schneegans, Rageot.

Je ne suis plus une enfant, Hila Colman, L'école des loisirs.

Écoute mon cœur, Janine Teisson, Syros.

Le goût de la mangue, Catherine Missonnier, éd. Thierry Magnier.

Moi, Richard, cirreur de chaussures, Jackie French Koller, Hachette.

Maman les p'tits bateaux, Claire Mazard, Syros.

Mon ami Frédéric, Hans Peter Richter, Hachette.

Niveau fin collègue/lycée

L'automne de Chiaki, Kazumi Yumoto, Le Seuil Jeunesse.

Mathieu pour toujours, Sandrine Pernusch, Rageot.

Meurs la faim, Anne Colmerauer, Gallimard.

Un été algérien, Jean-Paul Nozière, Gallimard.

Avec tout ce qu'on a fait pour toi, Marie Brantôme, Le Seuil Jeunesse.

Journal d'une sorcière, Célia Rees, Le Seuil Jeunesse.

Le cahier rouge, Claire Mazard, Syros Jeunesse.

Le petit soleil jaune, Janine Teisson, Syros Jeunesse.

L'enfant caché, Berthe Burko-Falcman, Le Seuil Jeunesse.

Sobibor, Jean Molla, Gallimard.

En (se) lisant, en (s')écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ?

Danielle Dubois-Marcoin et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature et enseignement

Comment, à l'école, l'écriture de soi lisant peut-elle entrer en interaction féconde avec le débat collectif, avec les apports de l'enseignant et permettre à chaque élève de véritablement se constituer comme sujet lecteur ? Comment dépasser une alternance uniquement rituelle entre temps d'oral et temps d'écrit, comment amener, à travers l'écrit, à un parcours qui procède par accommodement progressif et personnel du sujet lecteur au texte et aux échanges auxquels il donne lieu au sein de la classe ?

Inviter les élèves à s'écrire en train de lire aux différents moments de l'appropriation d'un texte, c'est leur permettre d'abord de chercher à prendre prise sur celui-ci (ne serait-ce qu'en constatant simplement son étrangeté, sa résistance) et leur permettre ensuite de se ménager des temps de reprise, de « raccommodement », voire de méditation sur leur propre cheminement de compréhension et d'interprétation. Quels dispositifs didactiques imaginer qui fonctionnent comme miroirs permettant la réflexion constructive du lecteur, de son activité créative et de sa sensibilité ? Quelle relation pédagogique installer au sein du groupe classe ?

Introduction

Comme chacun peut le constater, on assiste depuis un certain nombre d'années à l'émergence de la notion de sujet lecteur dans le champ des recherches en didactique de la littérature, qu'il s'agisse du premier ou du second degré. Concernant l'école primaire, les recherches conduites à l'INRP par l'équipe placée sous la direction de Catherine Tauveron ont mis sur le devant de la

scène la question de l'interprétation (processus de construction du [des] sens dans le cadre d'une négociation, à la fois personnelle et régulée, passée par le lecteur avec le texte littéraire) là où on l'on envisageait encore trop souvent et de façon trop univoque la lecture en terme de compréhension (essentiellement littérale ou factuelle), même si des propositions avaient déjà été avancées par les uns et les autres depuis un certain temps¹. Et l'on se réjouit que les textes d'application aux programmes de 2002 reconnaissent l'activité d'interprétation comme une composante nécessaire de l'activité de lecture, s'agissant d'ouvrages de littérature.

Plus largement, le colloque organisé par Annie Rouxel et Gérard Langlade à Rennes en 2002, ou encore les écrits d'Alain Viala (*L'enseignement littéraire* 2005) montrent que ce sont bien tous les niveaux de l'institution scolaire qui sont concernés par l'attention portée à la réception des textes dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

La question de la prise en compte effective de cette centration sur le récepteur dans la conduite quotidienne de la classe de littérature reste cependant posée : dans quelle mesure les pratiques d'enseignement des maîtres, et les modalités d'évaluation (dans la continuité de l'année scolaire ou dans le cadre des examens ou des tests nationaux) ont-elles été réellement infléchies pendant ce temps ? Par ailleurs, et de façon complémentaire, qu'en est-il de la prise en compte de l'élève comme sujet scripteur/auteur dans le cadre ordinaire de la classe et en dehors des espaces décrochés que constituent les ateliers d'écriture conduits la plupart du temps en partenariat avec un intervenant extérieur, considéré comme professionnel de l'écriture personnelle à dimension artistique, ce que ne serait pas forcément l'enseignant ?

Attribuer aux élèves un véritable statut de lecteur/auteur, les amener à s'attribuer ce statut et à le construire clairement dans le cadre des pratiques ordinaires de la classe, cela devrait permettre de réviser des formes d'enseignement qui ne s'appuient pas assez sur l'implication personnelle des élèves dans leurs apprentissages, sur leur représentation de soi en tant que sujet apprenant.

Si, dans un souci de métacognition, on peut amener l'élève à considérer l'activité de lecture, au moins pour une part, comme celle de la lecture de soi en tant que sujet lecteur (et plus largement en tant que sujet tout simplement), comment et pourquoi envisager l'écriture de soi dans cette perspective à l'occasion des activités de lecture ? Quels dispositifs d'écriture de soi mettre alors en place dans les classes, en fonction des textes lus, renvoyant à (ou entraînant) quelles postures de lecture ? À quelles conditions ces dispositifs deviennent-ils véritablement opérationnels ? C'est ce que nous voudrions ici développer, à partir d'expériences conduites en classe dans le cadre des recherches en cours

1 Cf. la contribution de Francis Marcoïn et son équipe d'Arras à la recherche INRP conduite par Hélène Romian, « Pédagogie, résolution de problème », appliquée à la lecture de textes de littérature autour des années quatre-vingt-cinq.

de l'équipe « Littérature et enseignement »² à l'INRP. Les quelques éléments de réponses que nous tenterons d'apporter seront orientés à la fois sur les élèves et sur les enseignants.

1. L'appropriation des textes est une affaire de temps

La lecture d'un texte de littérature en classe se déploie dans un espace de temps qui peut prendre une certaine ampleur à partir du moment où l'on considère que le maître doit orchestrer lecture, investigation et relecture, diverses formes d'apports, pour amener l'élève à des remises en jeu successives de sa relation au texte, à des « rejeux » (comme on le dit en atelier d'expression dramatique) dans le cadre des échanges nourris entre les différents membres du groupe constitué autour du texte. Pour peu que la classe fonctionne effectivement comme un terrain de construction et d'échange, les sujets lecteurs de la classe, en se frottant aux autres lecteurs, ne constituent que progressivement leur propre lecture/palimpseste du texte proposé. C'est du moins ce que l'on pourrait souhaiter.

En effet, même (et surtout) chez un lecteur expert et doté d'une solide culture, il n'y a jamais (sentiment) de saisie immédiate et définitive d'un texte de littérature à la première lecture. Le texte littéraire n'est jamais (senti comme) tout à fait transparent du fait même qu'il a pour vocation d'être lu par une multitude virtuelle de lecteurs, ce que prend en compte le lecteur réel de littérature, amené ainsi à interroger sa propre lecture en se considérant comme partie prenante au sein d'une « communauté de lecteurs » qui a toujours une histoire. Entrer en littérature revient donc à s'attribuer une place dans ce qu'on pourrait appeler « la République des lecteurs »³. La conscientisation de ce processus par les élèves fait précisément partie de l'apprentissage de la lecture littéraire, mais elle ne peut s'opérer (et s'entraîner) dans les classes qu'à condition que l'enseignant soit lui-même au clair sur ce processus.

Le temps passé à ces lectures lentes, intensives (qui font partie de notre tradition française de l'enseignement de la littérature), trouve alors sa justification à travers ce cheminement nécessaire (à la fois personnel et partagé dans l'espace de la classe) fait de compréhensions/interprétations partielles ou

2 Il s'agit, dans cette recherche de mettre en dialogue les pratiques et les représentations des enseignants en matière d'apprentissage et d'enseignement du texte littéraire : de la maternelle à l'université, chacun est invité à travailler sur un même texte, et à mettre en dialogue ses intentions, ses réalisations dans les classes, et les effets produits chez les élèves dans le cadre de rencontres régionales, nationales et internationales. Après avoir travaillé sur *La petite Sirène* d'Andersen, nous travaillons cette année à la lecture de textes poétiques, et pour commencer *La même néant* de Jean Tardieu.

3 Finalement, « République des lecteurs » (par référence à « République des Lettres ») me paraît une expression intellectuellement et politiquement plus satisfaisante que « communauté de lecteurs ». Elle situe la lecture et le lecteur dans un espace large et démocratique permettant d'échapper à la contrainte consensuelle qui pèse trop souvent sur un groupe communautaire. En effet, dans la République, il ne s'agit pas d'affirmer un particularisme partagé mais bien plutôt de réguler, en référence à un idéal qui dépasse l'espace du groupe, la confrontation des sensibilités individuelles (Danielle Dubois-Marcotin, désormais notée D. D.-M.).

provisoires, de révisions, de ré-interprétations qui mènent peu à peu à l'appropriation, notamment quand il s'agit de textes résistants⁴, même si l'on peut, à d'autres moments et avec des textes plus immédiatement accessibles, fonctionner selon un autre tempo.

Mais, nous dira-t-on, ce mode d'appropriation est-il vraiment compatible avec le rythme imposé par les programmes dans le cadre institutionnel ? Et surtout, est-il compatible, chez nos élèves, avec une époque de consommation rapide et extensive des biens, y compris des biens culturels ? En fait, c'est quand il ne se sent pas véritablement partie prenante d'un processus qui lui paraît lent mais surtout donné à subir plutôt qu'à conduire que l'élève développe le sentiment d'ennui, de rejet, voire de révolte, ce qui rend alors l'enseignement inopérant.

On peut parier qu'organiser la rencontre de soi, au milieu des autres, dans le cadre du travail d'appropriation d'un texte littéraire, c'est donner sens à l'activité de lecture de littérature et à son apprentissage. Mais comment faire pour que les reprises jalonnant le cheminement du lecteur soient perçues par l'élève non comme une succession d'étapes chacune recouvrant, oblitérant, tant bien que mal les précédentes (ce qui reviendrait à une pure succession de renoncements à soi en tant que sujet lecteur), mais bien plutôt comme un processus (moins frustrant et plus constructif) reposant sur des « accommodements » successifs de sa relation au texte ? Autrement dit, comment faire passer l'élève de l'idée de fautes (de compréhension, d'interprétation de sens et d'intention, d'appréciation de valeurs morales ou esthétiques...) à celle de tâtonnements nécessaires pour que la consolidation de l'édifice personnel, que constitue tout acte de lecture, advienne ?

2. Écrire pour réfléchir sa lecture

La production d'écrits personnels, réactifs, réflexifs ou simplement descriptifs (nous en présenterons plusieurs illustrations) peut aider l'élève dans son cheminement de sujet lecteur, non seulement parce que ces écrits constituent une mémoire de travail tangible sur laquelle il peut toujours revenir, mais aussi parce qu'ils contribuent à l'édification même de l'acte de lecture : cette posture de repli sur soi et ces moments de pause silencieuse que réclament ces écrits, peuvent permettre, en alternance avec les moments d'échanges oraux collectifs, à la pensée du lecteur de prendre forme, de prendre corps et consistance.

Bien entendu, il ne s'agit pas simplement d'alterner mécaniquement temps d'oral et temps d'écrit, autrement dit temps d'échanges conversationnels plus ou moins régulés et temps de renseignements de questionnaires écrits plus ou moins pertinents. L'objectif est plutôt de ménager des temps de méditation

4 Un texte peut être reçu comme résistant pour diverses raisons objectives ou subjectives, liées à la complexité des procédés d'écriture mis en œuvre (jeux avec les dispositifs énonciatifs, agencements des récits, ellipses...), à l'éloignement culturel par rapport au lecteur, à l'expérience du monde qu'il requiert, à la complexité des questions existentielles qu'il soulève...

personnelle sur le texte lu et interrogé ensemble, sur la lecture individuelle et partagée qu'on est en train d'en faire (qu'on en a faite), et sur soi en tant que sujet (apprenti) lecteur, et pour cela, il convient d'ouvrir un espace pour que cette méditation trouve sa formulation, libre et constructive, intime et/ou socialisée.

Cependant, se dire ou s'écrire aux autres, en classe, comme sujet lecteur/scripteur ne va pas forcément de soi : d'une part, il faut s'être construit une image de soi qui le permette (avoir pris conscience qu'on existe comme sujet lecteur, y compris dans le cadre scolaire, et pour commencer s'y sentir autorisé) – ce qui dépend bien évidemment de l'enseignement proposé par le maître – ; d'autre part, il faut parvenir à ce que chacun se sente libéré par rapport au jugement du maître mais aussi à celui de ses pairs. Ce poids du regard de l'autre varie en fonction de l'âge et la question ne se pose pas de la même manière avec des enfants d'école élémentaire qu'avec des adolescents de collège ; c'est une donnée à prendre en compte et nous y revenons souvent dans le cadre de notre recherche. Les écrits de soi peuvent précéder, accompagner le temps de lecture ou bien encore le prolonger, parfois longtemps après ; ils peuvent passer par des dispositifs didactiques et pédagogiques très variés qui conjuguent différents types d'activités. Comment former les enseignants à les penser, à les mettre en place et à les évaluer ? C'est ce à quoi nous avons réfléchi à l'INRP.

Nous avons assisté à la mise en œuvre des écrits pouvant renvoyer à différentes fonctions : à côté des écrits d'invention, des écrits personnels de travail visant à l'interrogation du texte, l'interrogation de son rapport au texte et de sa réaction personnelle, sur le plan esthétique, éthique, philosophique..., l'expression de soi traversé par le texte (et inversement) notamment à partir du travail sur la mémoire du lecteur, la conscientisation de son activité de lecture, dans le cadre de l'expérience conduite au sein du groupe classe.

Ces différentes fonctions peuvent parfois se conjuguer dans le cadre d'une seule production : par exemple, la constitution par un élève de première⁵ d'une anthologie individuelle, essentiellement organisée à partir d'un choix personnel de textes de Charles Baudelaire, mais complétée de propositions empruntées à d'autres auteurs et accompagnée d'éléments de justification, relève à la fois de l'interrogation du texte, de la réaction personnelle et de l'expression de soi en tant que sujet lecteur, en tant que sujet invité à exprimer ses goûts, ses préférences, sa culture en construction.

3. Des écrits d'accompagnement à la lecture

Nous ne nous attarderons pas sur les pratiques d'écrits d'anticipation assez largement répandues aujourd'hui dans les classes, qui ont le mérite de faire émerger les savoirs construits et l'horizon d'attente des apprentis lecteurs, et surtout d'en permettre la prise en compte par le maître et les élèves eux-mêmes.

5 Classe de Laëtitia Agut, lycée René-Perrin, UGINE (73).

Ils doivent cependant ne pas demeurer qu'un rituel convenu et ne deviennent véritablement intéressants que dans leur mise en dialogue au sein de la classe, leur justification par les scripteurs et surtout leur confrontation avec tout ce qui suit dans le déroulement de la séquence de lecture.

Plutôt que sur le mode d'une juxtaposition d'exercices s'enchaînant les uns aux autres de façon plus ou moins justifiable, on peut concevoir la production d'écrits successifs dans une perspective diachronique, et plus exactement inviter les élèves à tenir une chronique du parcours d'un texte, d'un corpus ou d'un réseau de textes afin de se constituer en quelque sorte un portfolio, ce que certains maîtres appellent un cahier-mémoire de lecture⁶. Il s'agit là d'un principe applicable à tous les niveaux de notre enseignement.

Ainsi, les consignes suivantes sont passées, au coup par coup, à des étudiants en « Arts du spectacle », dans le cadre d'un module « Poésie, mise en voix », à partir du texte de Jean Tardieu, *La même Néant*⁷. L'effectif des groupes est de vingt-cinq en moyenne et le travail a lieu dans une salle de cours ordinaire, mais spacieuse :

- a) Distribution du texte (dans sa présentation d'origine : outre le titre, Jean Tardieu propose une didascalie pleine de fantaisie) donné à découvrir individuellement.
- b) « *Vous allez préparer la mise en espace sonore du texte, j'entends par là essentiellement un travail vocal mais que vous présenterez sur un espace scène (en l'occurrence un espace dégagé dans la salle de cours, mais il peut y avoir des déplacements d'un espace à un autre). Vous disposez pour cela de 15 minutes de réflexion et d'entraînement. Pendant ce temps-là, vous exprimerez par écrit (ce sera l'écrit n° 1) votre relation personnelle à ce texte, ce qu'il vous dit personnellement. Je choisis volontairement de formuler ma consigne de façon assez vague, nous y reviendrons ensuite et nous en discuterons : vous devez vous sentir libre dans votre réponse.* »⁸
« *Chacun présentera son jeu, et s'il s'agit d'un jeu à plusieurs, vous vous entendrez avec vos partenaires, ce qui suppose explicitation des intentions : vous pouvez les écrire afin de les clarifier.* »
- c) Présentation des jeux au sein du groupe, échange oral ; après chaque proposition, explicitation de la réception du public, des intentions des joueurs.
- d) « *Vous reprenez le travail d'écriture pour le compléter (dans un écrit n° 2) : quelle est votre relation au texte (par rapport à la précédente), maintenant*

6 Ce dispositif s'apparente à la pratique du journal-dialogué tel que Monique Lebrun l'a défini.

7 Cf. le texte en annexe 1. Activité produite à l'université d'Artois par D. D.-M.

8 Cette justification énoncée au moment de la passation de la consigne est importante. Elle fonctionne un peu comme une négociation avec le groupe dans un souci d'honnêteté : on sait qu'une consigne vague met mal à l'aise un élève et qu'elle lui donne le sentiment d'insécurité souvent paralysant. Ici, la diversité des interprétations de la consigne passée est précisément ce qui est recherché et elle fera l'objet d'un retour collectif objectif à partir des documents collectés.

que vous vous êtes entendu personnellement, que vous avez vu et entendu les autres ? »

- e) « *Que pensez-vous du dispositif mis en œuvre ?* » (La réponse à cette question constituera l'écrit n° 3)

Il s'agit d'étudiants qui ont un certain entraînement au jeu dramatique, aux pratiques de mise en voix, mise en espace. La prise de risque fait partie des habitudes de travail, ils savent qu'elle est toujours régulée par l'enseignant et par le groupe, qu'une consigne peut toujours être dialoguée en cours de route, en toute confiance.

Voici, sous forme de fragments, quelques exemples de cheminement de l'écriture. Comme on va le voir, les « écrits 1 » prennent des formes diverses, du fait de la consigne volontairement lâche et de la situation double : conception et préparation d'une mise en espace sonore à partir de la réception première forcément travaillée par le projet d'oralisation/écriture sur ce travail en cours.

M.

Écrit 1 : « *Ce texte me semble court mais assez dense dans ce qu'il propose. Il offre une possibilité de jeu diversifiée. La question de la mise en voix reste assez délicate car la mise en voix prend le parti de celui qui dit (du personnage), alors que la lecture prend le parti de celui qui lit (le lecteur interprète). [...] Au début, le texte peut paraître plutôt amusant mais la question de la non existence installe une atmosphère plus tendue.* »

Écrit 2 : « *Le texte pose une question fondamentale, celle de l'existence. Avec J. nous avons eu l'idée du personnage « Dieu » et d'un autre, une marionnette. [...] Ensuite, j'ai aidé dans la mise en scène de C. et K. : jouer dans le noir, à plusieurs voix, des gens de passage, anonymes, me paraissait touchant : ce texte me fait penser à la mort, elle-même anonyme, unique, personnelle et universelle. Je trouvais la proposition subtile [...], le jeu sur la voix important (proche, loin, fort, poussé, naturel...). Pour conclure, je peux dire que ce texte évoque pour moi une non existence anonyme et universelle, qui peut prendre toutes les formes. Il est poétique car il parle de la mort, la vie, l'absence... (thèmes renvoyant au lyrisme) et propose une certaine rythmique, presque versifiée.* »

C.

Écrit 1 : « *Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors, je ne verrais pas de personnages, pas de « décors ». Il ferait noir, de façon absolue, on ne verrait rien du tout, et tout à coup, une première voix naitrait de quelque part, puis une autre et encore une autre, etc. Chaque voix serait différente dans le timbre, l'intonation, l'accent, la façon de parler (comme dans la didascalie). Chaque voix émergerait d'un endroit différent, avec un volume sonore plus ou moins important, d'en haut, d'en bas, à gauche, à droite, lointaine ou proche.*

On aurait comme une impression de « gens de passage », qui ne s'arrêteraient pas, qui observent quelque chose, peut-être la même chose, comme une parole éphémère, sauf la dernière, plus posée, plus définitive et qui viendrait de nulle part et partout à la fois. Alors le fait que cela ne m'inspire pas, finalement, c'est intéressant... »

Écrit 2 : *« Suite à la présentation de chacun, mon « estime » pour ce texte a augmenté, simplement du fait que les autres étudiants l'ont perçu comme quelque chose de « banal », de quotidien (c'est l'impression que j'ai eue). Je trouve que ce texte est très fort et très riche [...] bien que de prime abord il puisse paraître sans intérêt, pauvre, à la limite de la débilite, alors que lorsqu'on le « creuse », on se rend compte de tout (ou presque) ce qu'il a à offrir. Cette perception est très personnelle, et n'engage que moi, bien sûr. »*

Écrit 3 : *« Ce dispositif d'approche du texte était vraiment intéressant et enrichissant dans la mesure où il nous permet de l'explorer et de le questionner de façon concrète, dans l'espace, dans une approche directe. »*

K. formule ainsi la révision de son interprétation (au sens théâtral et herméneutique) du texte, il avait imaginé un homme tentant de retrouver le souvenir d'une amitié d'enfance :

Écrit 2 : *« Mes impressions, au vu des travaux des autres, ont permis à certains détails d'évoluer. En effet, il n'y aurait plus de dialogue, l'homme, n'entendant pas les réponses à ses questions les formule de lui-même. Il prend ainsi mieux conscience de son état d'adulte. Entre chaque « phrase », un très long silence serait installé. L'acteur serait aussi plus mobile, au niveau du regard, cherchant des yeux son interlocuteur imaginaire, en opposition à ma première impression (regard de l'acteur beaucoup plus fixe et statique). »*

Écrit 3 : *« dispositif intéressant permettant de mieux saisir les enjeux d'un texte « flou », n'ayant de sens que dans le réel⁹ et non sur le papier. »*

Comme on le voit ici, les écrits produits dans le cadre de cette séance – qui n'a duré qu'à peine une heure en raison de contraintes diverses –, sont avant tout des écrits d'un seul jet, non révisés, et partagés dans l'intimité de l'espace du groupe animé par l'enseignant. Ils sont conjugués à une activité de mise en espace sonore qu'ils accompagnent, qu'ils éclairent et qu'ils font avancer.

Les réponses à la consigne prennent des formes diverses : si M. produit un écrit 1 explicatif à la première personne (qui a le mérite de mettre au jour

9 Le « réel », ici l'actualisation par la mise en espace sonore, autrement dit une représentation de fiction possible. Il est intéressant de noter, à travers le propos de cet étudiant, un constat : le texte (cadre vide énigmatique) ne peut déployer ses possibles qu'à partir du moment où l'on se décide à concevoir (puis ici à mimer) une réalité fictionnelle. Un texte comme celui-ci montre bien que, sans montage, mental ou représenté, d'une réalité fictionnelle (ce qui ne signifie pas illusion de réalité), rien ne se passe en fait de lecture, ce qui ne veut pas dire, comme le prouvent les différents écrits cités, que l'activité métalexique n'accompagne pas ce montage ; elle le provoque au contraire : « Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors je ne verrais pas... chaque voix émergerait... ».

sa double posture de lectrice herméneute et d'actrice interprétant un rôle), C. part du constat lapidaire de sa réception du texte pour basculer dans une écriture très personnelle à caractère fictionnel (construction d'une scène en forme de tableau, traversée de personnages...), qui revendique des marques de littérarité (rythme, effets de modalisation...).

Le dispositif (conjugaison de jeu, échange de jeux, écriture) l'amène à consolider son statut d'interprète qui « porte » le texte et en assure la défense, au risque de se montrer sévère par rapport à ses pairs, qui avaient effectivement pris le texte au sérieux, eux aussi, la plupart du temps...

Alterné avec des échanges oraux qui accompagnent les propositions de jeu de chacun, l'écrit personnel permet une meilleure intériorisation et une plus grande précision des intentions d'interprétation, comme le montre l'écrit 2 de K., qui dit s'être senti amené à réviser la construction du personnage et de la situation et à repenser le travail d'expression.

Enfin, la dernière question, « que pensez-vous du dispositif ? », n'a pas pour objectif de permettre à l'enseignant de recueillir des propos susceptibles de satisfaire son ego professionnel, il vise avant tout à amener les élèves (ici les étudiants) à se sentir acteurs à part entière dans les activités proposées sur un texte donné, à conscientiser les intentions qui les sous-tendent, et naturellement à favoriser la construction et l'expression des sujets lecteurs/scripteurs qui constituent le groupe. Ce type de dispositif, moyennant quelques aménagements, est tout à fait transposable dans les premier et second degrés ; en revanche, il n'est pas forcément applicable à n'importe quel texte : il s'agit ici d'un texte très bref, dont l'apparence d'extrême simplicité interroge surtout quand on le propose aux « grandes » classes et qui finit par paraître énigmatique, un texte qui se situe aux confins de la poésie et du théâtre. Ensuite, d'autres propositions pédagogiques et didactiques peuvent venir en complément : un travail sur la production de Jean Tardieu, des apports informatifs structurés de l'enseignant, des recherches des élèves..., mais elles ne constituent pas forcément un préalable à l'entrée dans le texte.

4. Écrire la chronique d'une lecture... entendons-nous bien

Les écrits personnels demandés aux élèves en cours de lecture se distinguent souvent par le statut qu'ils occupent dans l'économie générale de la séquence. Soit l'enseignant leur accorde une place centrale et s'appuie sur leur contenu pour construire sa séance, soit il considère que cet écrit suffit à lui seul à engager l'élève dans une démarche active de construction de sens sans se soucier de les resituer à chaque fois, et de façon explicite, dans la progression d'une démarche. Deux observations de classe, l'une en CM2, l'autre en 6^e, témoignent de ces différences¹⁰.

10 Observations recueillies par Christa Delahaye désormais notée C. D.

Dans un CM2¹¹, *Le papillon* d'Andersen est lu par le maître par dévoilement progressif. Pendant les temps de pause, les élèves répondent à la consigne suivante : « J'écris ce que je comprends du texte ». De manière mécanique, s'enchaînent temps de lecture et d'écriture. Aucun renvoi n'est fait à la classe ni au cours de la première réception du conte ni même au cours du débat. Ce n'est qu'à la fin de la séquence¹² que les élèves ont la possibilité de confronter leurs points de vue au cours d'un échange collectif qui se prolonge par un second écrit personnel des élèves relatif à l'ensemble du texte.

Dans la classe de 6^e, à l'issue de la lecture magistrale¹³ de *Un marronnier sous les étoiles* de Thierry Lenain, l'enseignante demande un premier écrit individuel, d'une durée de vingt minutes guidé par les questions suivantes : « Qu'est-ce que le texte nous dit à nous lecteurs ? Quelles questions vous posez-vous à propos de ce texte ? Posez deux ou trois questions sur ce que vous n'avez pas bien compris ou posez deux ou trois questions qui peuvent faire réfléchir. À quel autre texte, ce texte vous fait-il penser ? Expliquez pourquoi. »

À la fin de la première séance, les écrits sont ramassés, analysés et classés en cinq rubriques (ce que dit le texte ; les relations Jules/Lola ; le rêve de Lola ; le textuel¹⁴ ; les références aux autres textes) par le professeur qui, à partir de ces matériaux, sera mieux outillé pour animer le débat à venir. La deuxième séance d'une durée de deux heures se divise en un temps de débat oral suivi d'un nouvel écrit individuel.

Ayant à l'esprit les écrits des élèves qui disposent à nouveau de leurs textes redistribués et de celui de Lenain, l'enseignante joue un rôle important dans l'animation du débat, sollicitant par exemple les élèves les plus timides ou les incitant à intervenir quand la discussion touche à un point qu'elle sait être important pour eux. Peu à peu, des temps forts se dégagent notamment celui de la manière de parler de la mort aux enfants. Le débat s'achève par la mise en relation du nouveau texte avec ceux déjà lus depuis la rentrée : *La vengeance de la momie*, *La Petite Sirène*, *L'Odyssée*... « Finalement, constate un élève qui recevra l'approbation de ses camarades, presque tous les romans de cette année parlaient de la mort et racontaient ce qui se passait quand on est mort ».

L'objectif du deuxième écrit personnel permet d'apprécier ce que chacun retire des échanges oraux et de repérer sur quoi s'opèrent les déplacements : le

11 Les exemples relatifs à la dernière année du cycle 3 sont pris dans des classes de Vesoul (70). Les prénoms des élèves mentionnés dans cet article ont été changés.

12 À la quatrième séance. La deuxième séance a été consacrée à la fin de l'histoire ; la troisième, à la mise en voix.

13 Dans le portfolio élaboré par le professeur au cours de l'activité, on peut lire à propos de ce mode d'entrée dans le texte : « lecture magistrale, parti pris de manière à ce que tous les élèves partent "à égalité" avec une bonne lecture. De plus, cette lecture soude le groupe classe et le mobilise fortement sur la réception du texte », Annie Portelette, collège de Vaujourns (93).

14 Sont regroupées dans cette catégorie les questions relatives au genre (fantastique ou conte) ; à la figure de l'auteur (pourquoi Lola meurt-elle à la fin ?) ; au travail du lecteur (pour quelles raisons on n'explique pas pourquoi la petite fille ne pleure pas ?) ; et à la chronologie du récit (Est-ce Jules qui raconte l'histoire à ce moment-là ?).

cheminement personnel s'enrichit de la confrontation avec les autres. Le sujet social et culturel se construit ainsi parallèlement au sujet lecteur.

La confrontation des conceptions des deux mises en œuvre appelle quelques commentaires. On comprend mal l'intérêt de procéder par découverte progressive d'un texte court comme celui du *Papillon* qui, de plus, est construit sur une structure répétitive qui en facilite la compréhension. D'ailleurs, les écrits intermédiaires des élèves de CM2 montrent que, dans l'ensemble, ils ont assez bien compris qu'il s'agit de l'histoire malheureuse d'un papillon qui ne trouve pas la fleur de sa vie. La dimension tragique du temps qui passe, symbolisée par la succession des saisons, a même été perçue par beaucoup d'élèves. Il est intéressant de noter aussi que les élèves qui exercent la compétence de révision de leur compréhension du texte au cours de la lecture participent au débat et intègrent certains arguments de leurs camarades dans leur écrit final. Leur capacité de révision s'exerce donc d'un bout à l'autre de la séquence. C'est le cas de Michel qui montre qu'il a marié un peu vite le papillon à l'extrait deux, en infléchissant son affirmation à l'issue du troisième épisode par l'expression : « essaye d'épouser ». Cette ultime révision sera efficace lors de son écrit final, à l'issue des échanges avec ses camarades : « Je trouve que le papillon n'a pas bon caractère parce qu'il critique les fleurs, il trouve qu'elles ne sont pas jolies. Il est bizarre, il n'est jamais content, il est très difficile, donc il vieillit et ne trouve pas de femme. Il finit par se faire capturer et reste seul ».

À aucun moment, dans cette classe de CM2, il n'est demandé aux élèves de procéder à d'éventuelles révisions ni même de recourir à leurs écrits. Dans cet exercice, l'écrit personnel n'est pas du tout socialisé : tout se passe donc un peu comme si la construction de la compréhension/interprétation ne reposait que sur le travail de l'élève seul dans sa confrontation entre ce qu'il comprend du texte, ce qu'il en écrit et sa capacité à réviser si nécessaire son écrit précédent. Les écrits produits fonctionnent en fait comme des écrits clos qui, pour les élèves les plus en difficulté, font écran à la réception du texte. Ils auraient gagné à être mis en débat, de manière à conforter les élèves les plus hésitants, à engager les plus avancés dans des réflexions plus personnelles et à inviter à dépasser les assertions. Ainsi, une élève fait l'hypothèse, dès l'écoute du premier passage, de la maladresse du papillon qui a sans doute blessé la marguerite, en l'appelant « madame », alors qu'elle n'est que « demoiselle ». Cette interprétation intéressante ne sera pas reprise par l'élève dans le débat final, et le maître ne la réintroduira pas non plus : elle sera en quelque sorte « perdue ». On peut avancer l'idée que, si les écrits personnels sont présents dans cette classe, ils fonctionnent davantage comme des écrits formels dont l'objectif est sans doute extérieur à ceux de la discipline littéraire : moyen de contraindre une attention fugitive, de canaliser l'agitation... et de renseigner le maître sur la pertinence des informations prélevées.

Par ailleurs, on constate que la formulation de consignes qui invite l'élève à noter dans la classe de CM2 ce qu'il comprend et dans celle de 6^e ce qu'il ne comprend pas, entraîne d'importantes différences dans le cheminement de la pensée des élèves. Dans la classe de 6^e, il apparaît que la consigne telle qu'elle

est formulée : « Quelles questions vous posez-vous à propos de ce texte ? ou « Posez deux ou trois questions sur ce que vous n'avez pas bien compris » ou « Posez deux ou trois questions qui peuvent faire réfléchir » induit une démarche intellectuelle qui facilite grandement le travail du sujet lecteur. L'exemple des écrits d'Aline met en évidence trois formes de pensée : la pensée analytique qui permet à l'élève de fractionner la difficulté ressentie à l'écoute du texte en isolant les éléments qui la questionnent ; on aboutit alors, dans le premier écrit, à une juxtaposition de questions témoignant d'une première appropriation du texte (écrit 1) ; la pensée synthétique qui se manifeste dans le deuxième écrit et qui conduit l'élève à tisser les réponses en une explication cohérente ; la pensée analogique, telle que l'on peut la percevoir à la fin du deuxième écrit et qui permet à Aline d'inscrire cette nouvelle expérience littéraire dans un ensemble culturel plus vaste.

Écrit 1

« – Pourquoi Jules aime-t-il tout de suite Lola ?

– Jules fait une sorte d'expérience avec le chat peut-être pour voir ce que deviennent vraiment les morts.

– Pourquoi tout le texte est au passé et les deux dernières phrases au présent. (Est-ce que Jules raconte l'histoire à ce moment-là). »

Écrit 2

« La mort du grand-père.

Dans ce livre, on parle de la mort, de la souffrance quand quelqu'un qu'on aime meurt. C'est une grande question : « que devient-on après la mort ? ». On parle de la mort avec Jules, 8 ans, qui vit la mort de son grand-père. Au début, il ne veut pas l'admettre, puis il est en colère contre son grand-père, peut-être parce qu'il se dit que son grand-père est mort trop tôt. Il a de la haine : il casse le tableau de son grand-père, il se bat contre la mort (invisible pour lui) et il tue un chat peut-être pour voir ce que deviennent les morts ou parce que le chat est né le jour de la mort de son grand-père (il croit qu'il est né parce que son grand-père est mort). Sa mère lui dit que les morts deviennent de la terre, ça ne le rassure pas. Elle aurait dû lui dire que tout le monde mourait, que c'était la vie.

Plus tard il deviendra infirmier peut-être à cause de cette mort qui l'a hanté. Il veut toujours se battre contre la mort. Il ne pleurera plus, il se refermera sur lui. »

Lola.

« Cette histoire parle aussi d'amour. Jules et Lola s'aiment tout de suite car ils ont vécu la même histoire : Jules et Lola avaient 8 ans quand leurs parents ou grand-père sont morts. Lola n'a pas pleuré quand ses parents sont morts peut-être parce qu'elle a fait un rêve qui explique la naissance et la mort : on est dans les étoiles. Ce rêve est comme une mini-religion qu'elle a inventée pour se rassurer, pour se rendre plus forte. Lola redonne une dimension humaine à Jules, il repleure, redevient sensible. Ceci est un message que l'auteur veut nous faire passer.

Le livre.

« Dans ce livre, il y a un grand retour en arrière. C'est Jules le narrateur. Ce livre est peut-être une histoire fantastique (le rêve de Lola) ou une histoire de vie quotidienne car la mort est un problème de la vie de tous les jours. L'auteur a donné ce titre au livre car cela regroupe Jules et Lola (Jules avec le marronnier de son grand-père et Lola avec son rêve des étoiles). L'auteur a peut-être écrit cette histoire pour réparer la mort ou pour aider une personne à vivre la mort. Ce livre ressemble aux livres de mythes ou aux livres religieux car ils expliquent la mort. »

La reprise du premier écrit personnel par un deuxième permet, comme on le constate, d'intégrer les apports du groupe tout en clarifiant sa propre pensée : ce qui pouvait s'énoncer sous forme de question s'énonce désormais comme une explication plurielle et qui s'interroge elle-même, qu'il s'agisse du comportement des personnages (le geste d'abord a priori scandaleux de Jules : il a tué le chat), qu'il s'agisse de la portée de la fiction, ou des choix d'écriture de l'auteur :

« Ce rêve est comme une mini-religion qu'elle a inventée pour se rassurer, pour se rendre plus forte. Lola redonne une dimension humaine à Jules, il repleure, redevient sensible. Ceci est un message que l'auteur veut nous faire passer.

L'auteur a peut-être écrit cette histoire pour réparer la mort ou pour aider une personne à vivre la mort. Ce livre ressemble aux livres de mythes ou aux livres religieux car ils expliquent la mort ».

5. Écrits différés dans le temps

Le transcodage artistique permet de mettre au jour tout ce qui accompagne la lecture. Entrent, en effet, dans le nouvel espace de représentation que permet la production plastique, les éléments explicitement repérables et inscrits dans le texte, mais aussi tout ce qui relève des affects de chacun : sensibilité, angoisse, colère, impuissance, souvenir personnel..., c'est-à-dire ce qui relève de la manière dont chaque élève a pu être affecté par le texte¹⁵. Trois semaines après la première lecture du *Grand combat* d'Henri Michaux, la consigne suivante est donnée à des élèves de CM2¹⁶ : « Et si, à ton tour, tu voulais faire une production plastique pour traduire ce que tu ressens en lisant le poème d'Henri Michaux ? ». Cet exercice plastique complexe de mise en relation des formes, des couleurs et des matières combinée au sens que chaque élève souhaite donner à l'ensemble, est immédiatement suivi d'un écrit lui demandant de raconter sa production. Les textes des élèves sont riches et révélateurs d'une

15 Cf. Gérard Langlade, « Effets et affects dans l'enseignement littéraire au lycée », communication aux journées d'études internationales *L'éducation à la lecture littéraire à l'école : analyse comparée de la rencontre avec La petite Sirène d'Andersen*, équipe Littérature et enseignement, INRP, Lyon, 12 et 13 décembre 2005, en cours de publication.

16 Classe de Christine Fouchard, école de Quincey, Vesoul (70), observation conduite par CD.

pensée précise et conscientisée. Ils révèlent également des appropriations diverses et personnelles.

La compréhension d'une œuvre n'est jamais immédiate. C'est ce qu'exprime Jérôme quand il écrit : « J'ai choisi de faire ce dessin car : la première fois qu'on lit ce texte on ne comprend pas tout. C'est un peu comme mon dessin car au début quand on le regarde, tout est flou. Mais si on le regarde bien, on peut voir parfois des visages. » C'est l'expérience esthétique ressentie à la lecture du poème qui a guidé l'élève dans la réalisation de sa production plastique. Il souhaitait ainsi établir un parallèle entre son travail d'artiste et celui du poète : la compréhension se révèle peu à peu, et pas toujours de la même manière, comme le suggère l'adverbe « parfois ». Ailleurs, ce sont les aspects axiologiques du poème qui ont retenu l'attention : « J'ai représenté le Bien et le Mal sur ce dessin, écrit Alain. Le Bien et le Mal : le Bien est doté de couleur vive et le Mal de couleur choquante (sombre). Dans le *Grand combat*, c'est une grande Lutte, entre le Bien et le Mal : Une Enorme lutte. J'ai voulu donner l'impression qu'un nuage de poussières et de brouillard se battait Contre le Jour ». Il énumère ensuite la liste des couleurs utilisées et ce qu'elles symbolisent pour lui. D'autres font le choix d'une interprétation du poème relative à l'histoire nationale. Le poème avait été lu le lendemain des commémorations du 11-Novembre et les élèves s'étaient rendus au monument aux Morts pour chanter l'hymne européen à la paix.

« Noir : le ciel parce que c'est triste

Gris : les soldats et le brouillard

Rouge : le sang qui coule de l'homme mort

Gros coups de pinceaux : les soldats en désordre

Marron : la terre

J'ai utilisé ces couleurs parce que j'ai voulu dessiner un champ de combat ».

On pourrait multiplier les exemples pour rendre compte de la diversité des interprétations ; retenons encore l'exemple de Xavier que la lecture du poème avait rendu mal à l'aise, au point de refuser les activités du début de la séquence. Voici son écrit dans son intégralité :

« J'ai plié mon dessin pour faire comme un livre.

La couverture : j'ai fait une barrière et tout autour j'ai mis des traces de sang et du noir j'ai semé des empreintes de monstre

À l'intérieur du pliage, avec le rouleau : j'ai étalé le rouge pour faire de longues traces de sang

J'ai refermé mon livre, après je l'ai ouvert, j'ai ainsi l'impression que le monstre avait marché sur le sang de la victime en s'enfuyant. »

Comme dans l'ensemble des textes, la première personne est très présente, associée à des verbes d'action : « j'ai plié », « j'ai fait », « j'ai mis »..., avant de

conclure par un « j'ai ainsi l'impression que... ». Sans entrer dans des considérations psychologiques qui nous éloigneraient de notre propos, on note tout de même qu'en fin de séquence, c'est-à-dire dans un temps différé de celui de la première lecture et après le détour du transcodage, l'écrit permet à cet élève d'exprimer son inconfort. Expressions de et pour soi, ces écrits ne cherchent pas avant tout à construire une argumentation pour l'autre, même si les éléments de la pensée sont reliés par des connecteurs tels que « car » ou « parce que », ils fonctionnent bien davantage comme des écrits de travail sur soi qui aident les élèves à expliquer une pensée personnelle aboutie.

6. Le statut accordé à l'élève

L'espace de liberté accordé à l'élève varie, on le constate, d'une classe à l'autre, en fonction de la relation pédagogique qui se tisse au sein de la classe. De ce fait, un même dispositif, défini préalablement dans une séance de préparation commune, ne conduit pas à coup sûr à des mises en œuvre permettant le même degré de liberté et de construction de soi et de sa parole orale ou écrite. La méthodologie de notre recherche, reposant sur la mise en dialogue des pratiques, des effets produits (notamment perceptibles à travers les écrits des élèves collectés), a mis en évidence cette dimension dont les enseignants n'ont pas toujours conscience tant qu'ils demeurent isolés et privés de l'occasion de confronter leur pratique effective de classe à celle de leurs pairs à partir d'éléments tangibles, et pas seulement à partir de déclarations d'intention. Ainsi, c'est à partir de l'observation de productions d'élèves, dans le cadre d'une réunion régionale, que deux enseignants, qui s'étaient pourtant accordés sur la mise en œuvre d'un travail de mémoire du lecteur à proposer à leurs élèves, ont constaté leurs divergences dans la compréhension de l'exercice. La consigne passée aux élèves dans le cadre de la recherche avait été formulée ainsi :

« Vous avez lu et travaillé ensemble le texte d'Andersen La petite Sirène, il y a déjà deux mois. Beaucoup d'autres classes, de tous les niveaux, ont participé à cette expérience de lecture. Nous souhaiterions, en retour, savoir ce qui vous a marqués dans ce texte et dont vous vous souvenez. Nous avons constitué deux grands tableaux, que nous avons répartis en cases. Sur chaque case, un mot. Il s'agit en quelque sorte de mots clés. Vous écrirez dans la case ce que ce mot clé évoque pour vous comme souvenir personnel du texte. Ce travail ne sera pas noté, il ne s'agit pas d'un exercice d'évaluation, mais plutôt d'un test. Vous êtes parfaitement libres de ne pas remplir toutes les cases. Dites avant tout ce qui vous revient personnellement à l'esprit car c'est cela qui nous intéresse. Il reste quelques cases vides, vous pouvez y faire part de réflexions personnelles quant à ce que ce texte vous a apporté. Voici les tableaux. Lisez silencieusement les mots (Parmi eux : Terre, Sable, Eau, Écume, Air, Ame,

Corps, Amour, souffrance, Château, Chambre...). Replongez-vous un moment dans vos souvenirs. Et répondez. Nous vous remercions. »¹⁷

À partir de cette proposition écrite adressée à tous les enseignants associés à la recherche et présentée lors d'une réunion, la consigne a été comprise et transmise de façon différente auprès des élèves selon les enseignants. Pour l'un, il s'agissait de demander aux élèves de restituer une histoire à partir de chacune des cases, et la consigne passée est devenue la suivante : « À quels moments de l'histoire te font penser ces mots ? ». Pour l'autre¹⁸, il s'agissait bien d'exprimer le ressenti à la lecture du conte. Pour l'un, c'était la restitution de la continuité de la chaîne diégétique qui était demandée, sans hiérarchisation des éléments restitués ; pour l'autre, un choix était ouvert aux élèves qui se trouvaient bien conviés à exprimer, sur le mode du discontinu, leur réception du texte. La qualité et la nature des productions se sont avérées très différentes d'une classe à l'autre. Dans l'une, les élèves sont restés sur des écrits de simple restitution factuelle ; dans l'autre, les élèves ont investi librement la page pour rendre compte de leur ressenti et sont arrivés à une expression personnelle de leur rapport au texte lu parce qu'ils étaient parvenus à se constituer en tant que sujets lecteurs et scripteurs.

Citons, entre autres, les fragments d'écriture d'un garçon de cette classe, témoignant d'une lecture sensible du texte, des personnages et de leur situation, et en même temps d'une capacité à mettre en résonance des éléments différents (lieu/sentiment) parfois dispersés à différents endroits du texte, à opérer des mises en analogie personnelles pertinentes.

« *Profondeur* : profondeur du château du roi dans la mer, et la profondeur de l'amour de la sirène.

Terre : la terre est nouvelle pour la petite sirène ; la sirène a dû sacrifier des choses pour aller sur la terre.

Chambre : chambre pendant le temps que la sirène y resta à cause de la tristesse qu'elle ressentait. »

Ce qui aurait pu être attribué un peu rapidement à des niveaux différents d'élèves revient surtout à la manière dont le dispositif a été mis en œuvre, à cette capacité qu'ont ou non les maîtres de parvenir à une posture pédagogique ouvrant un espace de découverte et d'affirmation de soi en tant qu'élève. Et cela, seule une mise à distance par la confrontation serrée des pratiques a pu le mettre au jour. Sans cet appui concret sur une expérience d'enseignement partagé autour d'un texte, on risque fort de s'aveugler sur des malentendus et d'en rester à un dialogue de sourds.

Cette question de la mise en dialogue des pratiques nous apparaît donc centrale dans la formation initiale et continue des enseignants de littérature,

17 Cf le compte rendu d'un travail analogue mené sur le roman *L'enfant et la rivière* de Bosco en CM2, in *Cahiers Robinson*, n° 4, *Rêver l'enfance*, université d'Artois, CRELID, 1998.

18 Classe de Didier Caille, école des Rêpes, Vesoul (70).

qu'il s'agisse ou non des spécialistes de la discipline. Comment conduire une réflexion entre l'intention de départ consignée par l'enseignant dans sa préparation et le déroulement effectif de la classe ? Ai-je la bonne intelligence de ce qui se passe ? Quels moyens je me donne pour cela ? Quels dispositifs, quelles propositions et quel accueil est réservé aux réactions et réponses des élèves ? Comment alors infléchir sa préparation pour prendre en compte ce qui est réellement en jeu dans la classe ?

Certains enseignants de nos équipes acceptent de s'écarter de leur préparation pour accueillir une parole d'élève singulière et parfois inattendue : « Comment, dans ce cas, ne pas se laisser emporter par les élèves ? » demandent les plus inquiets. Ce questionnement récurrent met en évidence l'influence du sentiment d'identité professionnelle sur la conception de la conduite de la classe de lecture. Souvent, dans le secondaire, le professeur, s'estimant spécialiste de la discipline, revendique avant tout de focaliser l'attention des élèves sur le fonctionnement du texte, alors que le professeur des écoles déclare porter son attention sur leur réception (cf. annexe II). Il s'agit là d'affirmations tranchées qui ne conduisent peut-être pas forcément à des réalités de classe radicalement opposées. Cependant, la situation de recherche et le sentiment de bénéficier d'un accompagnement dans le cadre d'une expérience partagée ont aidé des collègues à franchir le pas et à adopter une posture plus dialectique : « Je me suis laissé entraîner par les élèves ! » disent avec beaucoup de satisfaction ceux qui l'ont osé. Osé, certes, mais en conservant un cap précis, en repérant les courants qui circulent dans la classe et en les mettant à profit pour atteindre ce qu'ils considèrent comme l'enjeu essentiel du texte.

Essentielle dans la formation des enseignants, la question est bien celle-ci : comment conduire avec le plus de justesse possible le dialogue entre les intentions du maître et la réception toujours subjective des élèves dans le cadre de la lecture d'un texte littéraire ? L'écrit individuel constitue à la fois une pause et un espace permettant aux perceptions personnelles de s'exprimer, de prendre forme, de se développer, non pas d'une manière isolée, mais dans le cadre de la dynamique (au sens physique du terme) de la classe considérée comme milieu d'élaboration de la pensée.

Bibliographies

- ARON, P. & VIALA, A. (2005), *L'enseignement de la littérature*, PUF.
- BUTLEN, M. & DUBOIS-MARCOIN, D. (dir.) (2005) : « La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 149, Paris, Armand Colin.
- LEBRUN, M. (1996) : « Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE & D. LEDUR (éd.) (1996), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p. 272-281.

- LEBRUN, M. (1996) : « Littérature de jeunesse et journal dialogué » BEAUDE, P.-M. ; PETITJEAN, A. ; PRIVAT, J.-M. *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (éd.).
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.) (2004) : *Le sujet lecteur*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école, comment et pourquoi conduire cet apprentissage*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. & REUTER, Y. (dir.) (1996) : « Lecture et écritures littéraires à l'école », *Repères*, n° 13, INRP.
- TAUVERON, C. & GROSSMANN, F. (dir.) (1999) : « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères*, n° 19, INRP.

Annexe I

La même néant de Jean Tardieu

(Voix de marionnette, aiguë, cassée, caquetante, voix de fausset.)

Quoi qu'a dit ?

– A dit rin.

Quoi qu'a fait ?

– A fait rin.

À quoi qu'a pense ?

– A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin ?

Pourquoi qu'a fait rin ?

Pourquoi qu'a pense à rin ?

– A' xiste pas.

Annexe II

Dans le cadre de notre recherche, Pierre Sève a recueilli un entretien entre un professeur de français-lettres du collège et un professeur des écoles à l'occasion du travail effectué sur *La petite sirène* d'Andersen [...] :

PLC : « Moi, je veux leur montrer – toujours – qu'ils sont pris en charge par un narrateur qui les conduit quelque part. Que c'est fait exprès, qu'on les amène à construire telle ou telle compréhension... Et ça c'est avec mes questions qui viennent de l'extérieur de leur compréhension qu'ils peuvent en prendre conscience. Et alors on regarde comment le narrateur s'y prend pour les mener là où il veut. »

PE : « Oui. Je suis d'accord. C'est à nous de leur montrer, de les aider à voir où le narrateur les emmène. Mais si on part de leurs difficultés, c'est pareil : on les enrôle dans cet écart entre ce qu'ils avaient en tête et le point qui résiste. On se demande : Pourquoi ça marche pas ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ? Alors on explore cet écart... Pourquoi est-ce qu'on avait ça en tête ? Et ce morceau-là qui résiste, il faut avoir quoi en tête pour que ça marche ? Qu'est-ce que je change dans ma tête, comment est-ce que je relis pour que ça marche ? »

PLC : « Ben, là tu travailles beaucoup dans la tête des élèves. »

PE : « Oui. Moi, je dirais, je travaille, vraiment, sur la lecture des enfants, pas sur les textes, pas sur le narrateur... Même si, bien sûr, on est amené à voir comment le narrateur nous mène en barque... »

PLC : « Alors, moi, je travaille sur le texte. »

Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi

**Jean-Louis Dumortier, université de Liège,
service de didactique des langues et littératures françaises et romanes**

Au croisement de la problématique du sujet apprenant et de celle des compétences de communication, je pose cette question : comment prendre en considération, dans le contexte scolaire, la conduite esthétique, cette relation aux objets (littéraires en l'occurrence) que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que ces objets procurent ? Et je réponds : en faisant une place importante à des activités de jugement esthétique, des activités consistant à énoncer, relativement aux œuvres littéraires, une opinion fondée sur le plaisir qu'ils ont procuré ou le déplaisir qu'elles ont causé. Mais pour contribuer à l'acculturation scolaire d'élèves issus de communautés culturelles diverses, il convient que l'énoncé d'opinion s'assortisse de raisons. Je distingue ainsi le jugement de goût motivé et le jugement de valeur argumenté. Le premier n'implique qu'une réflexion sur les facteurs de (dis) satisfaction inhérents à l'œuvre considérée et les dispositions personnelles à être affectés par ces derniers. Le second suppose que le sujet lecteur résiste à la tentation d'universaliser son appréciation personnelle et qu'il tienne compte des lieux communs de la valeur artistique ayant cours au sein de l'institution scolaire. En tentant de construire des dispositifs d'apprentissage propres au développement de la compétence de motiver un jugement de goût ou d'argumenter un jugement de valeur, on prend conscience de bien des résistances et de bien des risques. Les premières tiennent pour l'essentiel au fait que le discours scolaire relatif aux œuvres littéraires n'est traditionnellement pas fondé sur la conduite esthétique. Quant aux risques, ils sont liés à l'obligation d'accomplir une tâche scolaire formalisée : l'ancrage du discours dans l'appréciation personnelle, dans le vécu de la lecture, peut manquer de solidité.

Introduction

D'innombrables publications récentes attestent un intérêt croissant pour la question du sujet. De l'individu vaudrait-il mieux dire, sans doute. De cet existant singulier, à la fois agent déterminé et libre acteur, en mal d'affirmation et en crise d'identité, gagné par l'euphorie et pris de panique devant le nombre de rôles divergents, le nombre de choix plus ou moins dissonants qui s'offrent

comme autant d'issues à son double désir d'être soi-même et d'être reconnu par autrui¹.

La problématique de l'individu a essaimé dans le champ des sciences de l'éducation où elle a provoqué, notamment, une interprétation nouvelle du principe de centration sur l'apprenant. On ne le conçoit plus, l'apprenant, comme un pur sujet cognitif dont le développement dépend d'interactions avec son environnement humain et matériel, médiatisées ou non par le langage, orientées ou non par des buts d'apprentissage. Dans une école affectée par un processus général de déclin des institutions², l'apprenant ne se définit plus lui-même, *prioritairement*, par son statut et son rôle d'élève, et bien des indices portent à croire qu'il n'existe plus, dans la « noosphère » pédagogique, de consensus pour le définir *prioritairement* par ce rôle et par ce statut. Avec les objets d'apprentissage, avec l'action d'apprendre, avec le cadre scolaire et les autres acteurs intervenant dans ce cadre, l'apprenant entretient des rapports distincts, qui ne concourent pas forcément à rendre possible les progrès cognitifs et socio-affectifs escomptés de la scolarisation³. Bref, l'unité identitaire de l'individu scolarisé est devenue, aux yeux du didacticien⁴, tout aussi instable que celle de l'individu aux yeux du sociologue.

Dans le champ spécifique de la didactique du français, l'attention portée à l'individu a été l'un des moteurs de bien des réorientations de la recherche. Je songe en particulier aux réorientations vers les interactions d'enseignement et d'apprentissage dans ce qu'elles ont de plus concret, de plus circonstanciel et de plus singulier. Qu'il s'agisse des gestes professionnels de tel maître, ou des gestes d'étude de tel élève⁵, l'importance de leurs aspects symboliques et de leurs composantes affectives dans le déroulement des échanges est mise en évidence. Je songe également aux réorientations de la recherche vers les conditions de l'implication personnelle de l'apprenant dans les tâches⁶. Je songe

1 Cf. entre bien d'autres, Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995 ; Jean-Claude Kaufmann, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan, 2001 ; Didier Martucelli, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2002 ; Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998 ; *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004 ; Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf, 2002 ; Paul Ricœur, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 2004.

2 Cf. François Dubet & Danilo Martucelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996 ; Jean-Louis Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.

3 Cf. Élisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin, 1998 ; Bernard Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.

4 Avec le regretté Jean-François Halté (*La didactique du français*, Paris, PUF, 1992), je conçois ce dernier comme celui pour qui rien de ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline scolaire (ou d'un objet plus ou moins bien discipliné) n'est étranger. C'est dire que, dans les limites que lui assigne la discipline (ou l'objet) en question, la réflexion du didacticien englobe celle de tous les chercheurs en sciences de l'éducation.

5 Cf. « Les gestes professionnels », dossier coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux, *La lettre de l'AIRDF* n° 36, 2005.

6 Cf. Anne Barrère, *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF, 1997 ; Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen & Martine Wirthner (éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, actes du 8^e colloque international de la DFLM de Neuchâtel, cédérom, 2002.

encore aux réorientations des recherches en didactique de la lecture (littéraire) vers le sujet lecteur – le sujet réel, non ce fantôme de lecteur idéal suscité par l'écrit⁷. Je songe enfin aux réorientations des recherches en didactique de l'écriture vers l'expression du vécu singulier⁸, qu'il soit question d'expériences sans rapport avec les objets d'art ou qu'il soit question de conduites esthétiques.

Marginal peut-être par rapport aux autres contributions rassemblées dans ce numéro de *Repères*, mon propos concerne ces conduites-là. Plus précisément, il a trait aux difficultés inhérentes au développement de compétences de communication relatives aux conduites esthétiques. Je me fonderai sur les résultats d'une recherche-action que j'ai dirigée de 2003 à 2005 et dont l'objectif était de mettre à la disposition des enseignants de français du secondaire des exemples de dispositifs d'apprentissage relatifs au développement de deux sortes de compétences de communication : celles permettant de motiver, dans une forme scolaire déterminée, un jugement de goût portant sur une œuvre d'art (littérature, théâtre, cinéma, peinture) et celles permettant d'argumenter, dans une forme analogue, un jugement de valeur portant sur un objet du même ordre. Mais avant d'évoquer cette recherche, il me paraît judicieux, à la fois pour clarifier mon propos et pour éclairer son rapport avec l'écriture de soi, de préciser l'acception des expressions dont je viens de faire usage : « compétences de communication » et « conduites esthétiques », « motiver un jugement de goût » et « argumenter un jugement de valeur ».

1. La réforme des compétences

Dans les divers pays ou régions de la francophonie, les pouvoirs publics se sont attachés, au cours des années qui viennent de s'écouler, à restructurer les disciplines scolaires et à revoir leurs contenus par voie d'instructions officielles. Cette restructuration et cette révision visent à pourvoir les élèves de « compétences ». Je passe sur les débats idéologiques suscités par ce choix relevant des politiques éducatives, je glisse également sur les cascades de malentendus pédagogiques engendrés par les agents institutionnels qui ont utilisé le terme « compétence » avec des acceptions très diverses. Je l'emploie ici pour désigner une aptitude à mobiliser des ressources d'ordres divers – savoirs, savoir-faire, attitudes – propres à la réalisation de certaines tâches.

Dire que les savoirs, les savoir-faire et les attitudes que parvient à mobiliser l'individu compétent sont relatifs à des tâches, c'est dire que nul n'est pourvu de compétences, sans plus. On est compétent pour effectuer telle ou telle sorte de tâches. Mieux vaudrait préciser, d'ailleurs : on est jugé plus ou moins compétent pour effectuer telle ou telle sorte de tâches, car les compétences sont susceptibles d'une évaluation et d'un développement incessant. On peut

7 Cf. Gérard Langlade & Annie Rouxel (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement du français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

8 Cf. ici-même.

toujours (être estimé capable de) faire un peu mieux quand on effectue une tâche.

Étant donné que le mot « tâches » réfère, dans le jargon pédagogique, à des activités scolaires constitutives des disciplines⁹, à des activités censées permettre et favoriser des progrès cognitifs et socio-affectifs spécifiques à ces dernières¹⁰, étant donné que les acquis disciplinaires sont eux-mêmes censés constituer des ressources dans diverses situations de la vie extrascolaire, tout particulièrement dans le cas d'une discipline comme le français dont les références se situent autant – sinon davantage – du côté des pratiques sociales que des savoirs savants, je crois pouvoir, m'appuyant sur l'accord de maints spécialistes¹¹, définir une compétence comme l'aptitude¹² à mettre en œuvre les ressources cognitives et socio-affectives propres à affronter avec succès des situations apparentées à une même famille.

1.1. Des compétences de communication

S'agissant de la discipline scolaire « français », les compétences se déclinent dans la plupart des instructions officielles en compétences de lecture et d'écriture, de parole et d'écoute, ce que je subsume par le terme « communication ». Dans l'emploi que j'en fais, ce mot ne désigne pas, selon l'ancienne théorie (analytique, mécaniste) de la communication, la transmission – rendue possible par un « canal », un « contact » et une « connexion psychologique »¹³ – entre des entités isolées *dont la subjectivité ne pose nul problème* – le « destinataire » et le « destinataire » –, d'informations ayant trait à un référent – le « contexte » – conçu, selon la linguistique saussurienne, comme radicalement distinct du « code » utilisé pour former et pour traiter le « message ». « Communication » désigne ici, selon l'approche actuelle, constructiviste et systémique, où confluent notamment des courants de l'anthropologie sociale, de la pragmatique psychologique et de la pragmatique linguistique¹⁴, une *relation* et une *interaction* dont toutes les variables – et tous les rapports entre ces variables – sont à prendre en considération. Quelles sont-elles, ces variables ? Le contexte matériel et symbolique de l'interaction, les acteurs, leurs raisons, leurs buts – tout cela donnant lieu à des représentations individuelles qui influencent l'échange. Les moyens mis en œuvre pour atteindre les buts, moyens

9 Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p. 124 ; André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 41.

10 C'est dire que les tâches sont des moyens au service de fins d'apprentissage. Tout le monde sait qu'il faut éviter de confondre les fins et les moyens. Tout le monde ne s'en souvient pas quand il est question des tâches scolaires.

11 Pour une synthèse, cf. Joachim Dolz & Edmée Ollagnier (éd.), « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000.

12 Étant entendu qu'une aptitude s'acquiert, qu'elle est le fruit d'un apprentissage.

13 J'emprunte ces termes et ceux qui suivent entre guillemets au (trop) célèbre article de Roman Jakobson de 1963, intitulé « Linguistique et poétique » figurant dans les *Essais de linguistique générale*, Paris, Le Seuil, 1965.

14 Pour une synthèse, cf. Jean Lohisse, *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2001.

impliquant des ressources diverses qui n'ont assurément pas l'univocité de ce qu'à proprement parler on appelle des « codes ». L'objet du message aussi, bien sûr, construit et reconstruit par les acteurs compte tenu de leurs représentations et de leurs ressources respectives.

Produire un discours (écrire, parler), comprendre un discours (lire, écouter), c'est participer à une communication ainsi entendue, et pas seulement énoncer ou co-énoncer quelque chose compte tenu de conventions génériques. C'est travailler à la construction de soi avec les chances et les risques inhérents à la rencontre d'autrui.

Les compétences de communication impliquent des ressources relatives à toutes les variables de l'échange. Mais les ressources mobilisées lors de l'exercice d'une compétence de communication sont fonction de certaines valeurs de ces variables, des valeurs communes à une famille de situations de communication. *Hic jacet lepus* : quelles sont les valeurs des variables que l'on considérera comme nécessaires pour distinguer les unes des autres les familles de situations ?

1.2. Deux caractéristiques des familles de situations de communication propres à la discipline scolaire « français »

Contre les partisans d'une réforme radicale du cours de français le constituant en discipline « transversale » – il s'agit généralement d'utilitaristes aux vues courtes déguisés en défenseurs d'un enseignement qui profiterait au plus grand nombre, insoucieux des apprentissages ayant trait au domaine de l'art, persuadés du fait que ce dernier ne joue plus aucun rôle dans l'intégration sociale, convaincus de leur bon droit d'écarter des apprentissages scolaires tout ce qui implique les conduites esthétiques auxquelles préside l'hédonisme, habiles enfin à stigmatiser « l'élitisme et l'ascétisme culturels » de ceux qui recherchent le contact des chefs-d'œuvre patrimoniaux au lieu de consommer les produits que le marché met en vedette –, contre ces Jivaros de toutes sortes, je soutiens que la discipline « français » n'est pas soluble dans l'acquisition de standards de littératie¹⁵ et encore moins dans celle d'une tout illusoire compétence de communication générale. Je défends l'idée que les compétences de communication au développement desquelles il faut veiller prioritairement, tout au long de la scolarité, dans le cadre de la discipline scolaire « français », sont relatives à des familles de situations (de communication) partiellement définies par deux traits.

Le premier de ces traits, ce sont des *objets* de discours spécifiques. Quels objets de discours ? La communication et ses divers modes (y compris les modes du « discours littéraire »¹⁶), la langue et ses usages (y compris ses usages littéraires), la littératie comme condition de la socialisation (y compris les pratiques

15 C'est ce qu'ont pu porter à croire certaines interprétations des résultats de l'enquête PISA. Cf. Jean-Louis Dumortier, « PISA, une enquête en suspicion légitime », *La Lettre de la DFLM*, n° 30, 2002.

16 Cf. Dominique Maingueneau, *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.

concernant la littérature), la production et la consommation des biens culturels (dont les biens littéraires), la littérature elle-même, en tant que construction institutionnelle, en tant que fonds patrimonial, en tant que territoire particulier de l'expérience esthétique surtout. Au nombre des objets de discours spécifiques au cours de français, je compte également, faute de formations disciplinaires dédiées à ces objets-là, les arts plastiques, les arts de la scène, le septième art, la musique, la philosophie, etc.¹⁷

Le second trait définitoire des familles de situations de communication qui concernent en propre l'enseignement du français, ce sont les caractéristiques des genres discursifs auxquels se rattachent les énoncés qu'il s'agit de comprendre ou de produire : genres non littéraires (exemplifiés de préférence – sinon exclusivement – par des discours portant sur les objets susdits) et genres littéraires¹⁸, genres non scolaires et genres scolaires – ces deux distinctions devant donner lieu à une réflexion sur les modalités de la communication, c'est-à-dire sur les valeurs particulières des variables de cette dernière.

Ainsi une entreprise de lecture-écriture ayant pour thème l'expression de soi et se déroulant dans le cadre du cours de français devrait-elle susciter maintes questions quant au statut et à la valeur – artistiques ou non – des discours ou des fragments de discours donnés à comprendre, sur leur rapport avec les objectifs de la formation disciplinaire, sur les éventuelles spécificités des formes scolaires de l'écriture de soi, sur les enjeux de la scolarisation de cette dernière – c'est-à-dire sur ce qu'on peut gagner ou perdre dans une partie d'enseignement-apprentissage dont les cartes sont des écrits où se tressent certains rapports entre les ressources linguistiques de quelqu'un et son vécu individuel.

Il s'agit donc d'étayer le développement de compétences de communication sur des objets propres, dans des formes propres. À ma connaissance, pas plus en France qu'en Suisse romande, pas plus au Québec qu'en Communauté française de Belgique, les instructions officielles ne définissent les familles de situations de communication correspondant aux compétences que les élèves doivent acquérir ou développer grâce au cours de français. Tout au plus définissent-elles des tâches qu'ils doivent pouvoir effectuer dans le cadre de l'évaluation certificative. Je songe, entre autres, aux épreuves types du baccalauréat français ou aux épreuves qui s'élaborent actuellement en Communauté française de Belgique dans la perspective d'une certification centralisée.

Songeant à cela, songeant aussi à ce principe d'éthique pédagogique selon lequel il est prioritaire de rendre progressivement tous les élèves capables d'effectuer les tâches qu'ils devront accomplir seuls au moment de la certification,

17 En Communauté française de Belgique, la philosophie n'est pas une discipline inscrite au programme de l'enseignement obligatoire et c'est le professeur de français qui, lorsqu'il s'en estime capable, prend en charge, vaille que vaille, l'initiation philosophique, comme il prend en charge quantité de savoirs et de pratiques non « disciplinarisés ». Il arrive ainsi que son cours ressemble à ces maisons dont le corps de logis disparaît sous les annexes, autrement dit, il arrive que l'enseignement de la langue et de la littérature, finalisé par des compétences de communication, finisse par implorer.

18 S'agissant de ces derniers, cf. Karl Canvat, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999.

je me dis ceci : s'il est sans aucun doute heureux qu'en thématissant l'écriture de soi, l'on tienne compte, dans l'enseignement obligatoire, de la sensibilité contemporaine à la problématique de l'individu, il serait peut-être judicieux de choisir des pratiques de classe centrées sur cette écriture en gardant à l'esprit les performances de communication sur la base desquelles l'institution estimera que les élèves ont suffisamment développé les compétences dont ils doivent être pourvus.

C'est une des raisons pour lesquelles je me suis tourné vers les manifestations de l'expérience individuelle des œuvres d'art. Apprendre à parler ou à écrire de soi en tant que lecteur, que spectateur, qu'auditeur, apprendre à s'adresser aux autres en tant qu'acteur culturel et en privilégiant le discours sur ses pratiques artistiques me paraissait un objectif pédagogique susceptible d'être mis en avant en arguant deux choses. D'une part, l'urgence de faire pièce à un relativisme et un subjectivisme esthétiques radicaux (« C'est mon goût, qui vaut bien celui de quiconque ») masquant bien des risques d'aliénation communautariste (« Ton goût ? Vraiment ? »). D'autre part, la possibilité d'instituer en épreuve à fonction certificative quelque modalité du discours sur la conduite esthétique.

2. La conduite esthétique

J'emprunte l'expression « conduite esthétique » à Jean-Marie Schaeffer¹⁹ et, avec lui, je désigne par là une relation cognitive avec un objet quelconque que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que cet objet procure. Si un agrément ou un désagrément plus ou moins intense – souvent lié à quelque attente comblée ou déçue – peuvent naître du contact avec cet objet, c'est toujours, sauf en cas de perversion masochiste, un escompte d'agrément qui motive la recherche d'un objet de conduite esthétique.

Schaeffer insiste sur la distinction entre conduite esthétique et investigation scientifique. Du résultat de cette dernière peut – nul ne le conteste et nous ne sommes pas les plus mal placés pour le savoir – procéder la satisfaction du chercheur. Mais, dans le cas de la conduite esthétique, c'est le degré de la satisfaction éprouvée dans – *au cours de* – la relation cognitive avec l'objet qui détermine la prolongation ou la cessation du contact avec cet objet, ainsi que les variations de son intensité. Lorsque j'aborde une œuvre littéraire dans une visée esthétique, j'escompte le plaisir d'une lecture, non celui des résultats d'une analyse.

Mais, bien entendu, mon plaisir de lecteur dépend de la qualité d'attention que je porte à l'œuvre. Cette qualité d'attention est elle-même déterminée par mes dispositions à percevoir certaines caractéristiques de l'œuvre en question. Et mes dispositions résultent de connaissances que j'ai acquises... notamment

19 Jean-Marie Schaeffer, *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris, Gallimard, 1996.

en analysant les œuvres. Lorsque certains élèves disent apprécier, au terme d'une analyse, une œuvre qui, de prime abord – à première lecture –, ne leur plaisait pas, il n'y a pas lieu de les soupçonner d'insincérité. Mais il n'y a pas lieu non plus de faire le printemps des cours d'analyse littéraire avec ces hirondelles-là. Et il n'y a pas lieu, surtout, de confondre le sentiment euphorique que les élèves en question éprouvent *in fine* avec l'appréciation esthétique, moteur de la lecture ou raison suffisante de son interruption.

3. Le jugement esthétique

L'appréciation esthétique – qui fait que mes yeux ne se détachent pas du tableau, de la sculpture, de l'œuvre architecturale, qui fait que j'écoute la symphonie, le morceau de jazz, la chanson jusqu'au bout, qui fait que je prolonge le séjour de mon « moi fictionnel »²⁰ dans l'univers du récit... ou aussi bien que je m'attarde, au soleil couchant, sur cette plage tranquille, à m'enchanter du ressac et du vol des oiseaux de mer – l'appréciation esthétique ne débouche pas nécessairement sur le jugement esthétique.

L'appréciation, dit Schaeffer (*op. cit.*, p. 202), est un « état » et le jugement, un « acte ». Un acte fondé sur cet état et consistant à attribuer des « prédicats esthétiques » à l'objet que l'on apprécie. À cet objet qui cause satisfaction ou dissatisfaction parce que – il importe, d'un point de vue pédagogique surtout, de garder cela à l'esprit – la personne entrant en contact avec lui est, momentanément, pourvue de dispositions telles que l'objet provoque soit son agrément, soit son désagrément, ou plus exactement, telle intensité de l'un ou de l'autre.

J'énonce un jugement esthétique quand je dis de cet objet (ou d'un aspect, d'une composante, d'une partie de celui-ci) qu'il est – ou que je le trouve –, par exemple, passionnant ou ennuyeux, admirable ou exécration, raffiné ou grossier, original ou convenu, profond ou superficiel, gracieux ou disgracieux, simple ou pompeux, varié ou plat, intelligent ou stupide. Les adolescents énoncent un jugement esthétique quand ils disent d'un livre, d'un film, d'un morceau de musique, d'un tableau qu'il est « génial » ou « débile », « super » ou « nul », « branché » ou « ringard », etc.

20 J'emprunte cette expression à Kendall Walton, "How remote are fictional Words from the real World ?", in *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XXXVII, 1978. Le « moi fictionnel », c'est nous-même quand nous « entrons » dans le monde de la fiction, quand nous cessons de nous dire : « C'est du roman » ou « C'est du cinéma » et que nous éprouvons de la peur, du soulagement, de la peine, de la joie, de la pitié, etc. ou, tout au moins, comme le remarque Alex Neil ("Fiction and the Emotions", *American Philosophical Quarterly*, vol. 30, n° 1, 1993), des variétés de ces émotions-là, des variétés propres à la conduite esthétique relative à une œuvre de fiction. La question de la réalité de ces émotions-là ou de ces variétés d'émotions-là (j'ai peur, mais je ne m'enfuis pas ; j'ai pitié, mais je ne songe pas à aider le héros malheureux) ou celle, plus générale, de nos relations avec les univers fictionnels a fait couler beaucoup d'encre. Pour un aperçu de l'apport anglo-saxon, on consultera Jean-Pierre Cometti, Jacques Morizot & Roger Pouivet (éd.), *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, Paris, Vrin, 2005.

Je puis, bien sûr, ne pas me contenter de telles épithètes. À l'appui de ces jugements laconiques, je fournirai alors des raisons. Je le ferai sans doute d'autant plus spontanément, je le ferai d'autant plus volontiers que je souhaite obtenir l'adhésion de tiers dont je soupçonne que l'appréciation a été différente de la mienne. Probablement le ferai-je aussi en oubliant le caractère relatif de ma propre appréciation. En scotomisant le rapport entre, d'une part, les caractéristiques de l'objet que je tiens pour causes de mon (dé) plaisir et, d'autre part, mes dispositions à percevoir ces caractéristiques et à être affecté par elles, positivement ou négativement. Et j'énoncerai mon jugement dans le but de persuader autrui que l'objet considéré – disons l'œuvre d'art en question ou, pour ce qui nous concerne tout particulièrement, l'œuvre littéraire considérée – a, intrinsèquement, la valeur que *je* lui accorde parce qu'elle *m'a* plu ou déplu. Cela généralement avec la meilleure conscience du monde. Avec la bonne conscience de celui qui se donne la peine de s'expliquer. La bonne conscience de celui qui met en rapport son (dés) agrément avec d'incontestables caractéristiques de l'œuvre. La bonne conscience de celui qui omet de se souvenir d'une chose essentielle : s'il a apprécié ces caractéristiques, c'est compte tenu de ses dispositions, compte tenu des connaissances qu'il a acquises et des attitudes positives ou négatives qu'il a développées vis-à-vis de certaines sortes d'œuvres d'art ou de certains traits de ces sortes d'œuvres d'art-là.

3.1. Jugement de goût et jugement de valeur

C'est afin d'éveiller ce souvenir-là que j'ai, dans l'article programmatique de la recherche évoquée plus haut (toujours inédit à ce jour et dont je m'autorise donc à utiliser un fragment ici-même), pris le parti, contestable sans doute, aux yeux d'un esthéticien, de distinguer le jugement de goût et le jugement de valeur et les compétences afférentes : celle d'énoncer un jugement de goût motivé, dans quelque forme scolaire déterminée, et celle d'énoncer, dans une forme analogue, un jugement de valeur argumenté.

Énoncer un jugement de goût à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre. Dire les motifs du jugement de goût, c'est dire pourquoi elle nous a plu ou déplu.

Énoncer un jugement de valeur à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état d'une évaluation qui peut aussi bien procéder ou ne procéder pas du (dé)plaisir éprouvé à son contact. Argumenter un jugement de valeur, c'est tenter d'obtenir un accord, premièrement, sur des critères de valeur et, deuxièmement, sur la présence, dans l'œuvre considérée, de traits correspondant à ces critères. Cela indépendamment du fait que l'argumentateur avalise ou n'avalise pas ces derniers. En d'autres termes, argumenter un jugement de valeur, ce n'est pas forcément essayer de faire admettre à autrui que ce qui a ou n'a pas de la valeur pour nous-même (parce que cela nous a plu ou déplu) devrait avoir la même valeur – voire quelque valeur – pour tout le monde ou, plus particulièrement, pour les personnes que nous nous efforçons de persuader. Pour le dire d'une manière encore différente : il est également possible d'argumenter un jugement de valeur qu'on ne partage pas et d'argumenter un jugement de

valeur procédant d'une appréciation esthétique, d'une satisfaction ou d'une dissatisfaction personnelle.

Cela étant, je me demande, étant donné le thème de ce numéro de *Repères*, si relèvent de « l'écriture de soi » l'énoncé et l'argumentation d'un jugement de valeur (fondé sur l'expérience d'une lecture personnelle, bien sûr) qui ne procéderaient pas de l'appréciation esthétique, voire qui dénonceraient la valeur implicitement ou explicitement manifestée par le jugement de goût. Si je dis, par exemple, en toute bonne foi, que ce roman policier, qui m'a captivé de la première à la dernière page – et dont j'ai ainsi reconnu qu'il valait bien l'argent et le temps que je lui ai consacrés –, est, en fin de compte, une œuvre sans grand intérêt (parce qu'elle ne m'a rien appris qui me tienne à cœur), un récit à l'intrigue conventionnelle (parce qu'on y retrouve telle et telle péripéties bien connues) et aux personnages peu originaux (parce qu'ils présentent tel et tel traits stéréotypés), est-ce que je parle bien de moi, encore que je ne dise mot de ma conduite esthétique ? Est-ce que mon propos peut avoir les vertus de m'élucider, de me constituer, de me situer quelque part sur un terrain de rencontre avec autrui ? Et si oui, à quelles conditions ?

3.2. Énoncer un jugement de goût motivé

Énoncer un jugement de goût relatif à une œuvre littéraire n'est rien d'autre que dire : « J'ai eu un peu, beaucoup, énormément de plaisir à lire cette œuvre », ou « Je n'y ai pris ni plaisir ni déplaisir », ou encore « Ça m'a franchement ennuyé, ça m'a été très pénible d'arriver au bout, ça m'est tombé des mains, etc. ». Expression de soi incontestablement, qui a les vertus susdites pour autant que le jugement soit sincère et qui pourrait même, en cas d'insincérité, les avoir malgré tout, au prix d'un détour.

Communiquer un jugement de goût en classe de français ne devrait pas poser de problème aux élèves, du moins s'ils se sentent vraiment libres de le faire et s'ils ne craignent pas de s'exposer à la sanction de ceux qui n'ont pas le même goût qu'eux. Ce n'est pas rien, ces deux restrictions. Étant donné, d'une part, la coutume de faire, à l'école, comme si tout texte lu méritait une appréciation positive, comme si le plaisir, l'indifférence ou le déplaisir de chaque élève étaient hors de propos. Étant donné, d'autre part, le risque de s'entendre dire, par le professeur ou par un condisciple : « Mais enfin ! comment peux-tu (ne pas) aimer ça ? ». Les coutumes, ça se modifie. Quant au risque, le professeur peut le réduire, sinon l'éliminer, en s'interdisant à lui-même de déjuger une appréciation et en enjoignant aux élèves de taire leur désaccord momentanément, bref en imposant le principe de l'écoute patiente des jugements de goût.

Mais il est question d'un jugement de goût motivé. La première des deux compétences qu'il s'agit de développer est la compétence de communiquer non seulement une appréciation liée au degré du (dé) plaisir éprouvé, déterminée par ce (dé)plaisir, mais encore une appréciation assortie d'un exposé des motifs. Autre affaire ! Posant des problèmes d'un ordre tout différent, dont la

résolution implique un apprentissage bien plus long, bien plus difficile sans doute que celui de la tolérance (de goûts qui diffèrent des nôtres et dont la différence ne nous est pas indifférente).

Ici commence la seconde étape du processus de définition de la compétence en question, une étape qui implique une réflexion sur les connaissances dont les élèves ont besoin pour motiver un jugement de goût et pour le communiquer selon les modalités exigées de l'exposé des motifs. S'agira-t-il d'une communication orale ou d'une communication écrite ? Dans l'un et l'autre cas, les élèves devront-ils tenir compte d'exigences quantitatives : un temps de parole limité, un nombre de mots imposé, un délai déterminé pour préparer leur travail ? Pourront-ils, s'ils parlent, se reporter à un écrit ? Pourront-ils se borner à le lire ? Disposeront-ils, s'ils écrivent, d'instruments de référence et, si oui, quels seront ces derniers : des outils qui leur permettent seulement d'assurer la correction linguistique de leur texte ou... un référentiel de motifs progressivement élaboré au cours des activités de communication d'un jugement de goût motivé ? Quels seront, dans l'évaluation de leur performance, les poids relatifs de la correction de l'énoncé et de la motivation elle-même ? Quelle forme devra prendre cette dernière : celle d'une simple énumération (J'ai – ou n'ai pas – aimé parce que 1, 2, 3, etc.)²¹ ou celle d'une exposition moins sèche, plus subtile, s'apparentant à la critique littéraire journalistique ? Quelle classe ou quelle sous-classe d'objets littéraires donnera lieu au jugement de goût : un poème (en vers, en prose), un roman (psychologique, d'aventures, policier), une pièce de théâtre (comédie, tragédie, drame), un essai ? Quelle sera la dimension de ces objets : incipit, chapitre, livre complet ? Quel sera leur âge : œuvre contemporaine, œuvre d'une époque plus ou moins ancienne ? Je n'ouvre pas davantage l'éventail des possibilités. Ce qui précède suffit, me semble-t-il, pour comprendre ceci : la tâche de communication dont je parle peut être imposée à divers niveaux d'enseignement auxquels correspondront des seuils de performance distincts et ces seuils de performance correspondront eux-mêmes aux états du développement de la compétence qu'on pourra juger requis à tel ou tel stade de la formation.

La détermination des seuils de performance (donc des états de développement de la compétence) ne s'opère pas seulement au prix d'une réflexion sur ce que j'appellerai, pour faire bref, le choix des objets et la manière d'exposer les motifs. Elle implique également une réflexion sur la matière de cette exposition, autrement dit sur les motifs eux-mêmes, intimement liés aux classes et sous-classes d'objets.

Il est quelques motifs du jugement de goût que les élèves exprimeraient sans doute spontanément s'ils les estimaient recevables, autrement dit s'ils pensaient qu'ils puissent, à l'école, être pris au sérieux. Je songe, par exemple,

21 Notons en passant que cette formule est déjà un abrégé de la structure logique du jugement de goût motivé relatif à une œuvre littéraire. Cette structure est la suivante : Je n'aime aucun texte présentant la caractéristique (d'ordre esthétique) Y ; or, le texte Z présente la caractéristique Y ; donc, je n'aime pas le texte Z.

à des caractéristiques matérielles d'un texte qu'il vaudrait mieux ne pas écarter d'un revers de main sous prétexte de non-pertinence à sa « nature » littéraire. Comme la qualité de l'encollage ou celle de l'impression, la taille des caractères, l'illustration, le nombre de pages. Je songe à des caractéristiques formelles qui, elles, relèvent incontestablement de l'art comme la versification. Je songe à l'état de la langue ou à l'étendue du vocabulaire qui peuvent faire obstacle à la compréhension. Je songe également à l'appartenance générique susceptible d'attirer ou de rebuter le lecteur. Je songe encore, s'agissant des récits, au cadre spatio-temporel susceptible lui aussi de provoquer engouement ou répulsion. Je songe à l'âge, au sexe, à la situation sociale du héros, si importante pour susciter intérêt et empathie. Je songe aux relations que le lecteur peut établir entre les situations, les actions de l'intrigue et son expérience personnelle. Je songe à la proportion des dialogues et des passages non dialogués, à celle de la narration et de la description, etc.

Mais il est d'autres motifs que le professeur devra aider l'élève à élucider et à exprimer. Comme les précédents (à l'exception des motifs touchant à la matérialité du texte), ils ont trait aux trois registres de la créativité que sont l'invention (choix des thèmes, des personnages, d'une intrigue, d'une émotion, d'un cadre), la composition – ou narration dans le cas d'un récit – (choix d'un ordre d'exposition, d'une perspective, d'une énonciation) et la « textualisation » (choix d'une écriture, style personnel)²².

À ce propos encore, je voudrais souligner l'importance d'une concertation des responsables de la formation²³ sur la nature, la quantité et la qualité des motifs qu'il est raisonnable d'attendre que les élèves évoquent, à telle ou telle étape de leur scolarité, lors de la communication d'un jugement de goût – jugement dont il doit rester entendu, tout au long de cette scolarité, qu'il ne peut être préjudiciable aux élèves. Il va sans dire que cette concertation n'est requise que si les responsables en question estiment que la compétence évoquée ici est vraiment une des clés de voûte de la formation littéraire.

Énoncer les motifs d'un jugement de goût, est-ce argumenter ? Non si l'on tient l'argumentation pour une procédure visant à établir un accord et si l'on privilégie des conditions d'énonciation du jugement de goût relevant de l'exposé et non du débat. Si un élève dit – par exemple et en ne compliquant pas trop les choses – qu'il n'a pas aimé tel roman historique parce qu'il y a trop de personnages, trop de retours en arrière et parce que l'action se déroule dans un cadre spatio-temporel qui lui est trop peu familier pour que les tenants sociaux des situations lui soient compréhensibles, il ne présuppose pas nécessairement

22 Pour une liste plus détaillée, mais concernant le seul récit de fiction, cf. Jean-Louis Dumortier, *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2001 ; *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui veulent former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

23 Ma formule est volontairement vague. À dire le vrai, je ne vois pas de qui il pourrait s'agir sinon des membres de commissions de programmes qui s'entendraient sur des compétences cardinales à développer durant toute la scolarité et qui s'attacheraient à définir des seuils de performance par degré, par année, ou – demain peut-être – par module.

que l'on puisse ne pas être d'accord avec ses motifs. Un pas de plus : il pourrait n'avoir cure qu'on soit ou non d'accord avec son jugement et ce qui le motive. Dans ce cas, il n'argumente pas : il met au clair, comme on le lui demande, les causes de son déplaisir, il en fait part, sans plus. Pour les mêmes motifs ou à peu près (beaucoup de personnages, beaucoup d'anachronies – éclairantes ou génératrices de suspense –, l'occasion de s'informer sur une époque révolue estimée intéressante), un autre élève, aura peut-être, lui, pris grand plaisir à la lecture du même roman. Aucun de ces élèves, respectant une convention que le professeur a établie, ne cherche à persuader l'autre qu'il a bon goût. *A fortiori* aucun des deux ne cherche à persuader l'autre qu'il a ou qu'il n'a pas eu de plaisir à lire le roman en question. Comme dit Genette : « Nul ne peut savoir mieux que moi si j'aime ou si je n'aime pas un objet, et donc nul ne peut réfuter une telle assertion. »²⁴

Donc, à première vue, rien à voir avec l'argumentation. Mais si l'on y regarde un peu mieux, on peut constater que l'énoncé des motifs, même dans des conditions d'exposé, est rarement exempt d'un brin de justification. Cela tient à l'irréductible risque qu'il y a à énoncer un jugement de goût dans un cercle où bien des choses portent à croire que les mêmes goûts ne sont pas partagés. Derrière le « Voilà pourquoi j'aime – ou n'aime pas », court très souvent un petit « Convenez que ce n'est pas sans bonnes raisons ». Et l'argumentation pointe alors le bout du nez. En outre, « lorsqu'un objet nous « intéresse », il arrive souvent que l'attitude des autres [...] face à ce même objet ne nous soit pas indifférente : nous aimerions qu'ils partagent notre appréciation »²⁵. Derrière le « Voilà pourquoi j'aime – ou n'aime pas », court ainsi un petit « J'espère que vous aim (er) ez aussi – ou que vous n'appréci (er) ez pas plus que moi. » Et l'argumentation est de retour.

Par ailleurs (et ceci est peut-être plus important que cela), dans l'ensemble des motifs du jugement de goût, on trouve beaucoup de traits caractéristiques des œuvres littéraires susceptibles d'être formulés avec une orientation argumentative. L'ensemble de ces motifs constitue sinon un réservoir d'arguments, un réservoir de considérations qui peuvent devenir des arguments. Je reviens sur mon exemple des anachronies narratives. Il s'agit là d'un pur fait de technique qui, il est vrai, est susceptible d'agacer le lecteur préoccupé de la suite de l'intrigue. Mais nous avons vu qu'on pouvait aussi apprécier ces anachronies pour leur vertu d'élucider la conduite des personnages ou pour leur vertu de créer un suspense, propice aux suppositions sur ce qui pourrait arriver... étant donné ce qu'on sait des personnages. Qui contesterait que ces considérations ne puissent devenir arguments s'agissant d'établir un accord sur la valeur d'un roman d'aventures, par exemple ?

Pour ces trois raisons, il me paraît possible de garder la motivation d'un jugement de goût dans la sphère des conduites d'argumentation incluses dans

24 Gérard Genette, « Quelles valeurs esthétiques ? », in Collectif, *Quelles valeurs pour demain ?*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 58.

25 J.-M. Schaeffer, *op. cit.*, p. 221.

des actes de persuasion, quitte à admettre qu'il s'agit d'un acte de communication tangent à cette sphère.

3.3. Énoncer un jugement de valeur argumenté

De la subjectivité du jugement de goût (« À moi, la lecture de ce roman donne du plaisir ; toi, elle t'ennuie ») découle logiquement la relativité des valeurs dans l'ordre esthétique (Pour moi, ce roman a de la valeur, beaucoup de valeur, pour toi il n'en a pas ou presque pas). Les conséquences possibles de cette relativité sont non pas l'individualisation radicale des valeurs esthétiques, mais leur communautarisation et cette spécification de la guerre des cultures qu'est la guerre des goûts, dont la pièce de Yasmina Reza, *Art*, et le film d'Agnès Jaoui, *Le goût des autres*, ont donné, il y a quelques années, des illustrations (que je trouve) remarquables.

Est-ce parce qu'il redoutait de telles conséquences que Kant s'est attaché à contrarier la logique en découplant subjectivité et relativité et en soutenant la « prétention légitime » du jugement de goût à l'universalité ? Quoi qu'il en soit – des raisons de Kant et de la légitimité de cette prétention²⁶ – le philosophe remarque avec justesse que « si (quelqu'un) affirme que quelque chose est beau, c'est qu'il attend des autres qu'ils éprouvent la même satisfaction. »²⁷ Ce n'est pas une règle sans exception, mais c'est un fait que l'on peut constater souvent. Du « J'aime ça », la plupart des gens passent facilement au « C'est beau ». Lorsqu'ils ne disent pas tout de go « C'est beau » pour « J'aime ça ». Elle est très répandue, la tendance à objectiver le jugement de goût particulier, la tendance à dire, sous une forme ou sous une autre : « Ce texte qui m'a donné du plaisir a des caractéristiques objectives qui lui confèrent de la beauté. » Elle est très répandue la tendance corollaire à absolutiser certains motifs du goût personnel, la tendance à affirmer, de quelque manière : « Telles caractéristiques objectives, conditionnant mon jugement de goût, sont – ont toujours été et seront toujours – pour tout le monde des pierres de touches de la beauté. »

La substitution du « C'est beau », ou (dans le langage des adolescents) « C'est super », « C'est génial » au « J'aime ça », « J'aime beaucoup ça » peut n'être est qu'une manifestation spontanée – et tout compte fait bénigne – de l'égoïsme, manifestation à laquelle nous ne saurions mieux réagir, si nous tenons pour la subjectivité et la relativité des valeurs esthétiques, qu'en déclarant nos propres préférences dans une forme explicitement personnelle : « Super, dis-tu ? Moi, j'ai trouvé ça sans le moindre intérêt ».

26 Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, 1790, trad. fr. dirigée par F. Alquié, Paris, Gallimard, 1996. Kant fonde cette prétention sur le caractère « désintéressé » du jugement de goût et sur le postulat d'un sens commun esthétique. Puisque – dit-il – ma conduite envers l'objet n'est dictée par aucun intérêt personnel et étant donné que tous les hommes ont les mêmes dispositions esthétiques, mon jugement de goût est susceptible d'être avalisé par tout le monde. Même à accepter ce raisonnement, le jugement de goût *passible* d'un accord universel ne provoque pas *nécessairement* cet accord. Comme il appert tous les jours.

27 *Ibid.*, p. 140.

Mais cette substitution du « C'est beau » au « J'aime ça » peut également être l'affirmation d'un bon goût communautaire. Or, « comme les individus, les groupes, pour autant qu'ils prennent conscience de leur identité et d'une communauté de goût qui tient pour l'essentiel à une communauté de culture, tendent naturellement à ériger ce goût en "valeur", c'est-à-dire cette communauté empirique en norme de conformité, puis cette norme de conformité en norme d'obligation capable de s'imposer à tous leurs membres et, au-delà, à tous les groupes. »²⁸ Il n'est, c'est sûr, de valeur de quelque chose que pour quelqu'un, mais il n'est personne qui ne fasse partie de quelque collectivité. Les valeurs individuelles (relatives aux œuvres d'art pour ce qui nous concerne) sont, pour la plupart, celles d'une communauté avalisées par un individu appartenant à cette communauté et cet aval ne repose pas forcément sur des jugements de goût. Il est même exceptionnel que nos jugements de valeur correspondent exactement à nos jugements de goût, nécessairement fondés, eux, sur une conduite esthétique. Notre appartenance à une (des) communauté(s) fait de nous les héritiers des endoxa esthétiques de cette (ces) communauté(s). Nos jugements de valeur n'impliquent pas l'expérience de tous les objets – et encore moins celle de tous les objets entiers – dont nous colportons l'idée de la valeur. J'ai, par exemple, pu constater bien des fois que de futurs professeurs de français se faisaient les relais dociles de jugements de valeur relatifs à des œuvres littéraires dont ils n'avaient lu qu'un fragment, dont ils n'avaient pas lu une ligne parfois. Cela m'incline à penser qu'il y peut y avoir beaucoup plus de « santé » dans l'évaluation d'un élève fondée sur son jugement de goût (« *Madame Bovary*, c'est nul. » Sous-entendu : « Parce que je n'ai pris aucun plaisir à lire ce roman. ») que dans l'évaluation d'un professeur ne reposant pas sur une conduite esthétique (« Saint-Simon, le plus grand mémorialiste du XVIII^e siècle ; Chateaubriand, phare du romantisme ; *Les Misérables*, parangon du roman épique²⁹, etc. »).

Cela étant, on ne me soupçonnera pas de vouloir détacher le jugement de valeur du jugement de goût, d'en faire des évaluations radicalement distinctes et de donner plus de prix à l'un ou bien à l'autre en excipant soit du souci prioritaire d'autonomiser les élèves, soit de celui de les acculturer. Je ne conçois pas l'autonomisation des élèves sans leur acculturation ou, plus précisément, sans cette forme d'acculturation consistant à leur donner des moyens d'accès à la culture scolaire et des raisons d'apprécier ce qui constitue cette culture. C'est dire que je ne conçois pas l'acculturation comme une imprégnation dont le bénéfice est garanti par l'éminente et indiscutable valeur des biens culturels diffusés par l'école. Jugement de valeur et jugement de goût doivent, à mon estime, rester liés. Mais ne pas être confondus. Les tâches scolaires de communication d'un jugement de valeur argumenté sont à concevoir comme autant

28 G. Genette, *op. cit.*, p. 64.

29 Dans *Le rideau* (Gallimard, 2005), son dernier recueil d'essais, Milan Kundera évoque une enquête lancée par un journal parisien dans un microcosme d'intellectuels, pour établir un classement des œuvres littéraires françaises « les plus remarquables ». *Les Misérables* arrivent en tête du palmarès. Je ne puis m'empêcher de penser au nombre de personnes qui ont cité ce roman sans l'avoir lu en entier, sans en connaître plus que les morceaux choisis à usage scolaire...

d'occasions d'exercer les élèves à conjuguer une évaluation manifestant le (dé) plaisir personnel et ce qui (en partie tout au moins) le motive et une évaluation manifestant la prise en considération de lieux communs de la valeur littéraire.

Le jugement de valeur argumenté a la même structure logique que le jugement de goût motivé : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés entraînent telle réaction³⁰ ; or, tel objet particulier a ces propriétés-là, il entraîne donc (a donc entraîné, entraînera donc) la réaction en question. Ce qui les distingue l'un de l'autre, c'est que, dans le cas du jugement de goût, la réaction est, en principe, individuelle : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur *pour moi* – étant donné le plaisir qu'ils me procurent ; or, etc. En revanche, dans le cas du jugement de valeur, la réaction, sans cesser nécessairement d'être individuelle, mais sans l'être nécessairement non plus, implique toutes les personnes qui partagent les mêmes lieux communs quant à la valeur : tous les objets (d'une classe X) qui ont telles propriétés ont de la valeur aux yeux de toutes les personnes à qui ces propriétés font plaisir ou aux yeux de toutes celles qui érigent ces propriétés en critères de valeur, personnes au nombre desquelles je me compte éventuellement ; or, etc.

Cet « éventuellement » manifeste la possibilité que le jugement de valeur soit ou non concordant avec le jugement de goût de celui qui l'énonce. Je puis avaliser tels lieux communs relatifs à la valeur des récits de fiction (d'une classe donnée), par exemple, je puis admettre que tel récit particulier présente toutes les propriétés (ou la plupart des propriétés) correspondant à ces lieux communs et, par conséquent, je puis reconnaître la valeur du récit en question... qui m'est, pourtant, vingt fois tombé des mains et dont je ne saurais dire si j'en ai achevé la lecture par esprit de mortification intellectuelle ou par esprit de conformisme. « Tout le monde » – en fait quelques personnes que je connais et en qui j'ai confiance – s'accorde à dire que ce roman est excellent ; je conviens qu'il ne manque pas de ces qualités qui, pour moi comme pour « tout le monde » conditionnent un tel jugement de valeur, mais ce roman ne m'a pas plu. Je n'en conclus pas forcément que j'ai « meilleur goût » que « tout le monde », que « tout le monde » se trompe, que « tout le monde » juge sur de mauvaises bases. Je conclus, éventuellement, que je n'étais pas dans la disposition d'esprit propice pour estimer ce roman « à sa juste valeur ». Ça ne change rien à mon jugement de goût, ça me donne à réfléchir sur les circonstances de ma lecture, sur moi-même en tant que lecteur dans telles circonstances.

Nous avons vu que les motifs du jugement de goût pouvaient devenir des arguments du jugement de valeur. Je n'y reviens guère. Juste pour dire que cette métamorphose implique la prise en considération d'une possible différence de goût. On n'argumente, en général, que parce que l'on présuppose un éventuel désaccord ou une trop faible disposition à l'accord, ou parce que les circonstances se prêtent bien au renforcement des croyances partagées sur la valeur des objets. Chercher des arguments pour étayer un jugement de va-

30 La majeure est, bien sûr, éminemment contestable, mais le raisonnement n'en est pas moins valide.

leur, relatif à un objet littéraire, c'est se dire qu'il ne suffira pas, pour entraîner l'accord, du prononcé sur la valeur de cet objet. C'est s'imposer une double réflexion : réflexion sur les lieux communs de la valeur littéraire et réflexion sur l'applicabilité de ces lieux à l'objet considéré.

Les lieux communs de la valeur des objets littéraires – qu'il s'agisse de la littérature en général, d'une œuvre en particulier ou d'une manière de lire – sont en fait des lieux qui sont communs... à une collectivité, plus ou moins étendue et plus ou moins ouverte sur les autres collectivités. Celle dont les professeurs de français ont à se soucier, c'est la collectivité scolaire bien différente de la sphère des spécialistes de la littérature. Différente en ceci que les membres de la collectivité scolaire, depuis la massification de l'enseignement (*circa* 1970), ont de fortes attaches avec des communautés – des cultures – *hétérogènes*, attaches qui ne facilitent pas le consensus. Différente en ceci encore que les dispositions littéraires des membres de cette collectivité scolaire doivent être celles d'amateurs éclairés de littérature³¹ et non celles de professionnels. Différente en ceci enfin – qui résulte des deux points précédents – que ces dispositions sont à construire. À construire grâce à des dispositifs d'apprentissage conçus par des professionnels de l'enseignement de la littérature dans l'école obligatoire.

Prendre en considération ces trois différences, c'est ne pas prendre pour argent comptant les lieux communs et les arguments qu'utilisent les spécialistes (ou plutôt que pourraient utiliser certains d'entre eux jugeant bon d'argumenter) afin de faire admettre l'éminente valeur de telles œuvres ou de telles manières de lire. Ne pas prendre ces lieux et ces arguments « pour argent comptant » ne signifie pas refuser de les écouter, ni refuser de voir s'ils s'appliquent à la formation littéraire des adolescents dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Cela signifie encore moins couper les ponts entre la sphère scientifique et la sphère pédagogique. Cela signifie veiller à ce que les ponts ne soient pas toujours bâtis par les mêmes ingénieurs et à ce que la circulation ne s'y effectue pas à sens unique.

Soutenir, comme je l'ai fait, que les motifs du jugement de goût peuvent se métamorphoser en arguments du jugement de valeur n'est pas soutenir que l'ensemble de ces motifs³² et l'ensemble de ces arguments coïncident. Ce n'est pas soutenir non plus que tous les motifs dont les élèves pourraient faire état, énoncés sous la forme de généralités – fin heureuse, héros rendant possible l'identification, coups de théâtre, suspense, complexité psychologique des personnages, articulation de l'intrigue sur la « grande » histoire, abondance des situations pathétiques, énonciation ironique, achèvement de l'action, diversité des interprétations possibles, teneur en dialogues, originalité des figures, possibilités qu'offre le texte de tirer une « leçon de vie », etc.³³ – constituent

31 Sur cette notion, cf. J.-L. Dumortier, *op. cit.*, 2001 et 2005.

32 Qui peuvent, on l'a vu, conditionner des jugements de goût opposés : pour les mêmes motifs, tel lecteur aura du plaisir et tel autre n'en aura pas.

33 L'énumération inverse est tout aussi envisageable : fin malheureuse, héros rendant impossible l'identification, etc.

des lieux communs « universaux » de la valeur. Et ce n'est surtout pas soutenir que les motifs des élèves métamorphosés en arguments sont autant d'arguments recevables – je ne dis même pas persuasifs – pour un spécialiste de l'art littéraire, un spécialiste qui se soucierait donc d'une appréciation fondée sur des considérations toutes pertinentes à cet art, ou, pour mieux dire, à un état de cet art, caractérisé, éventuellement, par une hiérarchie des « genres », des codes ou des « cahiers de charges » génériques, des possibilités de jeu avec ces codes, des latitudes d'innovation, etc.

Motifs des jugements de goût des adolescents, arguments et lieux communs du jugement de valeur ayant cours dans l'enseignement obligatoire, arguments et lieux communs du jugement de valeur ayant cours dans les milieux spécialisés sont des ensembles qui se recoupent partiellement. Mais il est raisonnable de croire qu'un certain nombre d'arguments ou de lieux communs à l'appui d'un jugement de valeur d'amateur éclairé, *a fortiori* d'un jugement de valeur de spécialiste, ne seront jamais – ou ne seront que très rarement – utilisés par la plupart des élèves pour motiver leurs jugements de goût.

Ne pas faire cette hypothèse, c'est admettre qu'un apprentissage littéraire (centré sur la question des valeurs) est inutile. C'est estimer que les élèves – envisagés collectivement – ont déjà les dispositions esthétiques des amateurs éclairés. Ces derniers n'ignorent pas que les jugements de valeur relatifs aux classes d'objets littéraires varient dans le temps comme dans l'espace et que cette variation a pu consister en une inversion radicale des critères de la valeur. Ils sont sensibles au fait qu'à une époque donnée, dans une aire culturelle donnée, les jugements de valeur varient également d'une collectivité à l'autre et requièrent, selon qu'ils sont énoncés ici ou là, dans telles ou telles circonstances, une argumentation plus ou moins fondée sur des propriétés objectives des œuvres. Ils savent, les amateurs éclairés, l'existence des « instances de légitimation » et qu'en fait d'évaluation, « pour être légitimement différent [...], il est impératif d'être capable d'être ressemblant ». Ils savent que « la transgression est stigmatisée si elle s'ignore (et) distinctive si elle repose sur une volonté délibérée de ne pas obéir aux classements communs qu'on connaît pourtant. »³⁴.

Je dirais volontiers qu'en revanche, les amateurs éclairés n'ont pas (trop) à se soucier, pour argumenter leur jugement de valeur, de la différence qu'établit – pour d'excellentes raisons... d'esthéticien – Jean-Marie Schaeffer entre, premièrement, le jugement esthétique, fondé sur la perception des propriétés artistiques de l'œuvre en tant qu'elles affectent le récepteur, en tant qu'elles lui procurent un sentiment de (dé) plaisir, et, deuxièmement, le jugement de réussite opérable, fondé, lui, sur le constat (mais constate-t-on nécessairement dans l'indifférence, sans être en rien affecté ?) de la conformité ou de la non-conformité de l'œuvre à un canon, sur le constat du respect ou de la transgression de règles constitutives d'un « genre », ou encore – et surtout – sur le constat de la

34 Martine Abdallah-Pretceille & Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, p. 37.

capacité de l'œuvre « à remplir plus ou moins bien la ou les fonctions qu'elle est censée remplir »³⁵.

Pour l'amateur éclairé – ou tout au moins pour l'amateur éclairé tel qu'il est à concevoir dans l'enseignement obligatoire –, la valeur d'une œuvre peut fort bien tenir au fait que cette dernière est reconnue comme proche (ou non) d'un canon institutionnel, voire comme proche (ou non) d'un modèle qu'il tient, lui, momentanément, pour un parangon, ou encore, aussi bien, à son (ir)respect des règles génériques. Dans chacun de ces cas, le jugement de valeur implique la comparaison avec d'autres œuvres, voire une sensibilité au fonctionnement du champ littéraire. Dans chacun de ces cas, l'amateur manifeste que ses possibilités de réflexion outrepassent les bornes que constituent les motifs de son (dés) agrément personnel. Cela étant, on comprendra que je ne sois pas enclin à exclure de la nébuleuse « expression de soi » la comète « jugement de valeur ne procédant pas de l'appréciation esthétique » : ne touche-t-on pas au très intime quand il s'agit de désaccord entre ce qu'on trouve agréable et ce qu'on pense devoir trouver admirable ?

S'il s'avérait, sur la base des motivations des jugements de goût, que les élèves, pris tous ensemble, ont les dispositions esthétiques des amateurs éclairés³⁶, on pourrait non pas faire l'économie de la formation littéraire, mais la réduire à l'acquisition des deux sortes de compétences dont je parle ici et tableur sur les bénéfices individuels de la communication du jugement de goût motivé et du jugement de valeur argumenté. Mais je ne crois pas m'avancer plus que de raison en disant que ces dispositions brillent par leur absence. Même chez les rares élèves qui lisent beaucoup, le sens de la relativité (historique, géographique, sociologique) des valeurs littéraires fait généralement défaut. Il faut donc le leur faire acquérir. La meilleure façon d'y arriver n'est certainement pas, à mon avis, de leur donner un cours d'information littéraire (« par les textes » bien entendu³⁷) d'où la question des valeurs est évacuée, et plus encore la question du goût.

Je me borne à résumer ici ce que j'ai dit plus haut – parlant de la motivation du jugement de goût – des implications pédagogiques de l'acquisition d'une compétence. Pour permettre et faciliter le développement de la compétence à argumenter un jugement de valeur, il faut premièrement définir précisément des tâches de communication (orales, écrites, etc.), deuxièmement, analyser ces tâches en termes d'obstacles-objectifs³⁸, autrement dit cerner les difficultés

35 Cf. J.-M. Schaeffer, *op. cit.*, p. 238 et p. 232-247 pour l'ensemble de cette question.

36 Cela ne s'avérerait qu'au prix d'une enquête sur un échantillon constitué avec soin, mais ce recours aux méthodes de la sociologie de masse ne dispenserait pas les enseignants de vérifier ce qu'il en est réellement dans leurs classes. Et là, bien des surprises...

37 Mais qu'est-ce qui est entendu ? Que les textes seront envisagés comme des *documents* sur les grandes écoles, mouvements ou courants littéraires ? La plupart des élèves se contrefichent de cette approche *documentaire*. Je devrais me forcer pour ne pas les comprendre.

38 L'expression, réversible, lie de manière indissociable la difficulté que l'élève doit surmonter (c'est l'obstacle) et les savoirs nouveaux qu'il doit intégrer à ses acquis pour parvenir à la surmonter (c'est l'objectif... d'apprentissage).

que devraient, par hypothèse, rencontrer les élèves (inventer des arguments, les disposer, les formuler) et cerner les moyens indispensables pour surmonter ces difficultés (répertoires de lieux communs, de techniques d'écriture ou d'expression orale pertinentes), troisièmement, élaborer des dispositifs favorisant l'acquisition de ces moyens (activités visant la constitution ou l'utilisation de ces répertoires), quatrièmement, aguerrir les élèves à effectuer les tâches définies en leur donnant l'occasion de les réaliser « à blanc ».

4. Des difficultés d'élaborer des dispositifs d'apprentissage

Sur la base d'un article programmatique où figuraient, entre autres, les pages précédentes consacrées au jugement de goût et au jugement de valeur, une recherche-action a, je le répète, été consacrée à l'élaboration de dispositifs d'apprentissage visant à rendre les élèves capables de mobiliser les connaissances pertinentes à la communication d'un jugement de goût motivé et/ou d'un jugement de valeur argumenté – jugement portant sur une œuvre d'art reconnue ou sur une production culturelle à prétention artistique.

Les dispositifs d'apprentissage étant censés permettre l'acquisition ou le développement d'une compétence de communication et l'état de développement d'une compétence de communication ne pouvant s'apprécier que sur la base d'une performance – d'une production orale ou écrite –, les meilleures garanties contre les risques de dérive inhérents à un projet comme celui-là, étaient d'abord la définition de tâches relatives à la communication d'un jugement de goût ou de valeur, ensuite la réalisation préalable, par les enseignants chercheurs eux-mêmes, d'un modèle de performance en rapport avec chacune de ces tâches et enfin l'analyse de ce modèle-là en termes d'obstacles-objectifs. Effectuer soi-même la tâche que l'on demande aux élèves d'accomplir m'a toujours paru un moyen assez sûr de vérifier la précision de son énoncé, un moyen assez sûr se rendre compte, en outre, des difficultés inhérentes à sa réalisation et des heures de travail qu'elle requiert – donc d'estimer raisonnablement ce qu'elle peut coûter, en efforts et en temps, à des élèves dont le niveau d'expertise est, en principe, inférieur à celui de leur professeur.

S'agissant de la tâche de communication, certains groupes sont parvenus à déterminer convenablement et assez vite les valeurs des variables d'un discours. Par exemple : « Au terme de la lecture de trois romans, les élèves, collectivement, rédigeront une lettre à l'auteur du roman qu'ils auront choisi comme étant le meilleur à leurs yeux. Ils lui annonceront sa victoire et lui communiqueront les raisons de leur choix. » (1^{re} année de collège).

La tâche s'inscrit dans un projet disciplinaire : l'élaboration, par le groupe-classe, d'une anthologie de nouvelles critique et interactive. Pourquoi le projet d'une anthologie ? Parce que, en donnant aux adolescents la possibilité et la responsabilité de choisir eux-mêmes des récits brefs qu'ils estiment susceptibles d'intéresser leurs condisciples, nous estimons avoir quelques chances de susciter ou de renforcer une attitude positive face à la lecture. En outre, la dési-

gnation de condisciples comme destinataires ainsi que le double caractère critique et interactif de l'anthologie nous semblent propres à favoriser l'expression et la discussion du jugement de goût – la socialisation par la lecture (d'écrits littéraires) en d'autres termes.

L'anthologie peut être qualifiée de critique, parce que chacune des nouvelles qui la composent est suivie d'un jugement de goût motivé, émanant de l'élève qui l'a choisie. Elle peut également être qualifiée d'interactive dans la mesure où cet élève reçoit de la part de ses pairs, une réaction, motivée elle aussi, d'approbation ou de désapprobation de son propre jugement de goût.

La réalisation de la tâche implique que chaque élève (ou chaque groupe d'élèves) choisisse une nouvelle soit dans une présélection opérée par le professeur, soit dans un recueil figurant sur une liste établie par ce dernier, soit encore sans que l'enseignant intervienne en rien. La réalisation de la tâche implique également que chaque élève écrive...

1. un résumé apéritif, c'est-à-dire un court texte de présentation qui, tout à la fois, informe le lecteur potentiel sur l'histoire racontée et l'incite à la lire ;
2. une notice bio-bibliographique relative à l'auteur de la nouvelle qu'il a choisie ;
3. deux textes argumentés, le premier pour faire part de son jugement de goût (motivé), le second pour réagir à celui d'un condisciple. » (Lycée).

D'autres groupes se sont contentés de cerner plus vaguement les valeurs des variables de la communication : « Il s'agit de demander aux élèves [de 1^{re} année du lycée] de faire part de leur jugement de goût motivé sur un roman en vue d'élaborer un recueil de critiques que les élèves de l'année suivante pourront consulter pour y choisir leurs lectures. »

Quant au modèle de performance, c'est exclusivement une performance écrite qui a été envisagée. Et toujours il s'est agi de jugement de goût, la question de la valeur n'ayant été abordée, latéralement, que par l'un ou l'autre des enseignants-chercheurs. On peut se demander pourquoi.

Deux des groupes travaillaient au bénéfice des enseignants du premier degré. Pour des élèves dont la moyenne d'âge est de douze à treize ans, il est notamment difficile de se distancier de l'expérience esthétique personnelle et de produire un discours argumentatif qui prenne en considération celle d'autrui ainsi que les jugements qui en résultent³⁹. Difficile de relativiser l'agrément ou le désagrément subjectif et de tenir compte d'informations (sur le contexte des œuvres et de leur réception) susceptibles d'expliquer les fluctuations de la valeur. Savoir que, naguère, jadis, les lieux communs de la valeur des objets d'art étaient ceux-ci ou ceux-là, oui, de jeunes élèves le peuvent, mais de là à utiliser ce savoir-là, de là à intégrer de telles connaissances dans une argumen-

39 Cf., entre autres, Caroline Golder, *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.

tation – tout particulièrement si l'œuvre considérée a fait ou fait l'objet d'un jugement de valeur en contradiction avec leur jugement de goût – il y a plus qu'un pas, il y a tout un chemin. Il faut des années pour le parcourir.

Mais les quatre autres groupes étaient lancés dans des entreprises concernant des élèves du cycle supérieur, confrontés, au cours de français, avec des œuvres de la littérature dite patrimoniale, des œuvres dont la valeur est reconnue, proclamée, par l'institution scolaire mais dont on sait qu'elles correspondent peu aux goûts de la majorité des adolescents d'aujourd'hui⁴⁰. C'était l'occasion de comparer jugement de goût et jugement de valeur. Pourquoi n'avoir pas bondi sur cette occasion-là ? Deux raisons au moins sont envisageables. L'une est la nouveauté de la tâche incontestablement la plus simple, celle relative au développement de la compétence de motiver un jugement de goût. Il est fort probable que les enseignants chercheurs aient préféré se familiariser d'abord avec cette tâche-là avant de se lancer dans une entreprise d'emblée perçue comme plus délicate. Cela me paraît d'autant plus probable que, très vite, ils se sont rendu compte du fait qu'ils n'avaient pas du tout été préparés, durant leurs études (secondaires puis universitaires) à faire part eux-mêmes, dans un cadre scolaire, sous la contrainte de rôles et de statuts définis par ce cadre, d'un jugement de goût personnel. Pas préparés non plus, *a fortiori*, à étayer l'apprentissage de l'expression d'un tel jugement. On peut donc penser qu'une sage prudence les a cantonnés dans un secteur d'innovation pédagogique où les difficultés étaient moindres que dans le secteur contigu.

L'autre raison, plus profonde sans doute, est qu'ils n'étaient pas davantage préparés à argumenter eux-mêmes un jugement de valeur. L'enseignement de la littérature, à l'université, peut, certes, être propice à une réflexion sur la relativité, sur l'historicité des lieux communs de la valeur littéraire, mais la valeur de celles qui sont abordées n'est pas remise en question. Ou alors, s'il arrive que soit située sur les échelons les plus bas d'une hiérarchie une œuvre étudiée néanmoins, l'éminente valeur du mode de lecture suffit généralement à exhausser l'objet lu. Quoi qu'il en soit, le discours universitaire sur les œuvres d'art est descriptif ou explicatif bien plus qu'évaluatif, il relève de l'herméneutique bien plus que de la persuasion.

De manière générale, le discours du spécialiste et la relation aux œuvres dont ce discours procède reposent sur deux convictions que ne partage pas l'amateur, si éclairé soit-il. Elles peuvent s'énoncer, de manière très banale, dans les termes suivants : « Je n'ai pas mieux à dire, je n'ai pas mieux à faire. » Dans le cercle des spécialistes du discours sur l'art, il va de soi de consacrer du temps – principale pierre de touche de la valeur, dans le cadre du loisir – à décrire, expliquer, élucider les œuvres, et à faire circuler ces descriptions, ces explications, ces élucidations. Ce qui n'irait pas de soi, justement, c'est d'avoir à se justifier de passer son temps de la sorte. Ce qui passerait pour incongru, c'est cette demande : « Dites-moi d'abord si ça en vaut la peine, si le jeu en

40 Cf., entre autres, Christian Baudelot, Marie Cartier & Christine Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999.

vaut la chandelle. Dites-moi si je ne vais pas, en m'intéressant à cette œuvre-là, gaspiller un temps que je pourrais mieux utiliser en faisant autre chose ? ». Or, une telle demande est constamment adressée au professeur de français. Sur le mode implicite le plus souvent, et c'est, à mon avis, bien regrettable. Il ne va pas de soi, pour les élèves, de s'intéresser aux œuvres d'art, d'accès difficile, quand ils sont de plain-pied avec tant de produits de consommation. Et puisque ça ne va pas de soi, il me paraît souhaitable que l'enseignant excelle non seulement à persuader les apprenants de la valeur des œuvres⁴¹, mais encore à susciter le débat sur cette valeur – ce qu'il n'a pas appris à faire.

D'où cette question : est-ce que le discours sur la littérature (les arts, etc.) propre à la discipline scolaire « français » doit être une transposition du discours des spécialistes ? Faut-il chercher sa référence plutôt du côté des « savoirs savants » que du côté des pratiques sociales, faut-il trouver ses modèles plutôt dans le cercle des gens de métier qu'en marge de celui-ci ? C'est l'une des questions fondamentales de la recherche que j'évoque. C'est une question où l'adverbe « plutôt » pèse très lourd, car entre les propos de l'amateur éclairé et ceux du café du commerce – ou ceux des coteries « branchées », qui ne valent guère beaucoup mieux, qui manifestent juste différemment la même suffisance, la même agaçante certitude d'avoir bon goût –, il y a toute la différence d'un apprentissage organisé de savoirs garantis. C'est une question enfin qui change l'objet du débat sur l'enseignement, dans le cadre de la scolarité obligatoire, de la littérature, des arts plastiques, des arts de la scène, du septième art, de la philosophie, bref de ce qui correspond en partie aujourd'hui à l'éducation humaniste de jadis. On a longuement débattu des contenus et de leur organisation, il serait temps que la discussion porte aussi sur ce que les élèves doivent pouvoir faire de ces contenus, sur ce qu'ils doivent pouvoir dire et écrire à propos des œuvres en mobilisant les savoirs qu'ils se sont appropriés grâce à leur formation « littéraire » (au sens large). Il serait temps de s'intéresser aux discours sur l'art, nourris de connaissances – discours d'amateurs éclairés –, qui peuvent être produits par les élèves en classe de français, oralement ou par écrit, dans un cadre d'évaluation diagnostique, formative ou certificative.

Je dis qu'il serait temps : voire ! Il serait temps si vraiment l'on souhaite que les compétences de communication des élèves impliquent des capacités de dire leurs rencontres avec les œuvres d'art. On peut évidemment préférer que le discours sur l'art demeure en marge des compétences de communication susceptibles de certification et qu'il reste le monopole de cette minorité de professeurs n'hésitant pas à confondre leur goût et la valeur. Mais je gage qu'alors, au train où vont les choses, il ne faudra pas bien longtemps pour que la majorité des élèves revendiquent leur droit à cette même confusion. Et je crains qu'à brève échéance, l'éducation du goût pour les œuvres d'art étant devenue impossible, la formation littéraire ne connaisse le sort des autres formations artistiques dans le curriculum de l'école obligatoire... Je le crains d'autant plus

41 Cf. Jean-Louis Dumortier, « La dentellière et les fils du discours », in Jean-Louis Dumortier & Marlène Lebrun (éd.) : *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Échos du colloque d'Aix-en-Provence d'octobre 2005, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2005.

que ceux qui, aujourd'hui déjà, la considèrent avec condescendance comme un vestige des anciennes « humanités », pourront arguer, sans s'exposer à une contestation bien vive, du fait que les enseignants de français ont beaucoup de grain à moudre – n'ont déjà que trop de grain à moudre – avec les difficultés de compréhension et d'expression des élèves. Certes, mais comprendre et exprimer quoi ? N'importe quoi, sauf l'expérience esthétique ?

5. Écriture de soi et formes scolaires de la communication du jugement de goût

Le parti pris de braquer le projecteur sur la conduite esthétique dont procède le jugement de goût, le choix de développer des compétences de communication en mettant ce jugement-là au cœur des échanges, l'entreprise consistant à conjuguer l'émotionnel d'une appréciation et le rationnel d'une motivation, tout cela tenait, à mes yeux, de la gageure pédagogique. Ce que, mine de rien, je demandais aux enseignants-chercheurs, c'était de renvoyer à leur inconscience ceux qui se gargarisent du « plaisir de lire » et qui pratiquent un commentaire de texte où il n'en est jamais question. Ce que je leur demandais, c'était de rendre au sujet lisant la place qu'usurpe « Le lecteur » depuis l'âge où l'auteur a perdu son trône et sa couronne. Ce que je leur demandais, c'était d'introniser le sujet en tant qu'acteur des conduites esthétiques, sans toutefois le couper des autres – de ses semblables dissemblables. Ce que je leur demandais c'était de rendre des élèves capables de construire progressivement une communauté de discours en exprimant un « je ». Et c'était beaucoup demander.

C'était trop demander sans doute à des maîtres que rien (sinon la lecture de mon article programmatique) n'avait explicitement préparés à répondre à pareille demande. Des maîtres que je me suis abstenu de guider pas à pas, ayant pris la résolution de ne pas les traiter comme la main d'œuvre d'un chantier dont j'aurais été à la fois l'architecte et l'entrepreneur. Si l'objectif de la recherche-action était la production de dispositifs d'apprentissage relatifs au développement de compétences de communication (et cet objectif a été atteint, pour ce qui concerne le jugement de goût tout au moins⁴²), je souhaitais profiter de cette recherche pour me faire une idée des difficultés que pouvaient rencontrer des enseignants et des apprenants engagés dans une entreprise de lecture-écriture singularisée, sur le versant de la lecture, par l'attention portée à la conduite esthétique et, sur le versant de l'écriture, par la visée d'une rencontre avec l'Autre au moyen d'un discours sur soi-même – en tant qu'acteur culturel mû par une recherche de plaisir.

Parlons d'abord des difficultés éprouvées par les enseignants. Ils ont été réticents à produire un modèle de jugement de goût motivé procédant de leur propre conduite esthétique. Ces réticences peuvent être imputées à leur man-

42 On me promet la diffusion des dispositifs d'apprentissage sur le site www.restode.be. J'ose espérer que cette promesse aura été tenue quand paraîtront ces pages.

que d'expérience de cette sorte d'écriture de soi comme elles peuvent l'être à leur désir de préserver leur quant-à-soi. Ce qui m'incline à considérer ce manque et ce désir comme également probables, ce sont, d'une part, les versions successives des jugements de goût que les enseignants-chercheurs, cédant à mon insistance, ont finalement consenti à produire, et ce sont, d'autre part, les objets de ces jugements-là.

Je puis me tromper, mais j'ai le sentiment que la plupart des professeurs qui ont participé à la recherche-action se sont, délibérément ou non, exprimés à propos d'œuvres qui n'avaient pas eu sur eux un impact puissant, qui n'avaient pas suscité en leur esprit de fortes réactions émotionnelles, qui n'avaient pas ébranlé leurs valeurs ou leurs convictions. Sans doute la lecture de ces œuvres-là leur a-t-elle donné quelque agrément ou causé quelque désagrément⁴³, mais j'incline à croire que celui-ci ou celui-là était bien loin de ces (dis) satisfactions profondes que peut procurer le contact avec certaines œuvres d'art – quel que soit au demeurant leur degré de « légitimité », quelle que soit la reconnaissance dont elles font l'objet. Il n'est pas impossible que plusieurs enseignants chercheurs aient choisi d'exprimer un jugement de goût à propos d'œuvres qu'ils estimaient susceptibles de plaire ou de déplaire à leurs élèves. Mais un tel choix ne me paraît pas beaucoup moins révélateur d'une inclination à détourner l'entreprise en direction du scolaire correct, à cantonner l'écriture de soi – l'évocation de sa conduite esthétique – dans un espace où priment les conventions.

Certaines premières versions des modèles de jugement de goût motivé produits par les enseignants-chercheurs attestent d'ailleurs cette inclination-là. En tout cas dans l'énoncé des (prétendus) motifs de l'appréciation. Ce qui se substituait à ces derniers, ouvertement ou subrepticement, c'était une variété de description des œuvres – au moyen du métalangage narratologique quand il s'agissait de récits – ou une variété d'interprétation dont le rapport avec le (dé) plaisir de la lecture était rien moins qu'évident, mais qui manifestaient l'une comme l'autre la prégnance des modes d'analyse familiers aux maîtres. De manière générale, même dans les versions suivantes, on peut observer une tendance à relâcher peu ou prou le lien entre le (dé)plaisir du sujet et les caractéristiques de l'objet.

Beaucoup plus généralement encore, on peut constater une tendance à occulter les dispositions personnelles qui font apprécier telle ou telle des caractéristiques de l'œuvre envisagée. J'avais pourtant fait diffuser dans les groupes un travail personnel où, exprimant un jugement de goût motivé sur le roman de Benjamin Constant, *Adolphe*, je faisais état de ces dispositions⁴⁴. Mais je

43 La conduite esthétique pouvant être disphorique aussi bien qu'euphorique, les jugements de goût des élèves – et les modèles produits par les professeurs – pouvaient manifester une appréciation négative aussi bien qu'une appréciation positive.

44 Cf. Jean-Louis Dumortier, « De quelques raisons pour lesquelles j'ai aimé *Adolphe* et des conditions artistiques de mon plaisir esthétique », in Karl Canvat, Michèle Monballin & Myriam Van der Brempt, *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2004.

m'étais gardé d'attirer l'attention sur l'énoncé de ces dernières, curieux de voir quelle proportion des enseignants-chercheurs serait sensible au rôle de médiateur que jouent les dispositions entre l'appréciation et les caractéristiques de l'objet de la conduite esthétique. Constatant un défaut de sensibilité très général, j'ai pris le parti de mettre ce rôle en évidence et amené ainsi certains participants à concevoir des activités portant, en partie tout au moins, sur ces facteurs-là.

En relevant ce qui précède, je ne voudrais pas laisser croire que les modèles mis à la disposition des élèves (après bien des remaniements parfois) ne sont pas des modèles de jugement de goût motivés et présentant les caractéristiques formelles des genres scolaires choisis par les enseignants chercheurs. Je pointe ici ce qui m'apparaît comme un défaut d'ancrage dans la conduite esthétique et, donc, comme un risque de dérive par rapport à l'écriture de soi.

Du côté des élèves, on observe, les mêmes tendances que chez les professeurs. Tendance à glisser du jugement de goût à la description, tendance à laisser dans l'ombre les dispositions personnelles, l'une comme l'autre s'accroissant au fil de la scolarité. Ces difficultés d'expression d'un jugement fondé sur la conduite esthétique – résultat d'une forme de censure scolaire le plus souvent implicite – se renforcent, bien sûr, de nombreuses maladresses dans la mise en phrases, la mise en texte, la mise en discours du jugement en question. Il m'est apparu que les enseignants chercheurs, tout en déplorant ces maladresses – et parfois même en arguant de ces dernières pour faire admettre que l'objectif excédait la zone proximale de développement –, ne songeaient pas spontanément à équilibrer leurs dispositifs en plaçant autant dans le plateau des « connaissances linguistiques » qu'ils plaçaient dans celui des « connaissances du domaine ». Sur ce point, j'ai préféré intervenir directement en prenant le soin de préciser qu'il fallait, dans le secteur des savoirs linguistiques, privilégier les ressources spécifiques (permettant d'accomplir la variété de tâche en question) par rapport aux ressources transversales (permettant de s'acquitter ne n'importe quelle tâche d'écriture).

6. Des conduites esthétiques à la communication, dans une forme scolaire, d'un jugement esthétique motivé ou argumenté : l'écriture de soi au risque d'un jeu de langage

Les conduites esthétiques sont, on l'a vu, des relations cognitives aux objets – en général –, aux œuvres d'art – en particulier – dont la spécificité tient à une attention que régule le degré de (dis) satisfaction de l'acteur. Si influencées qu'elles soient par des dispositions rattachant à une (ou des) communauté(s) culturelle(s) un sujet plus ou moins conscient de ses ancrages communautaires, elles contribuent puissamment à la formation de l'identité individuelle. Je suis celui qui aime ou n'aime pas ceci ou cela. Je suis celui qui recherche ce qu'il aime. Celui qui se retrouve dans ses plaisirs et qui se met ou se trouve mis à l'épreuve de (dé) plaisirs inédits, etc. Cela étant, il n'est pas douteux que

les conduites esthétiques relèvent de l'écriture de soi : Gide comme Rousseau, Sartre comme Chateaubriand, Barthes comme Stendhal se disent *au plus intime* en évoquant les leurs dans leurs écrits autobiographiques.

Il n'est pas douteux que ces écrivains-là (et bien d'autres, de Malraux à Ernaux, de Simenon à Nizon, de Lilar à Yourcenar, etc.) puissent servir de phares pour éclairer les rivages scolaires de l'écriture de soi. Mais il ne s'agit pas, dans les compétences de communication que j'évoque, d'apprendre à faire le récit d'une conduite esthétique – entreprise pédagogique dont il importe de bien évaluer les enjeux spécifiques –, il s'agit de donner à connaître un jugement esthétique.

« L'énoncé du jugement esthétique est à la fois personnel et *inscrit dans un jeu de langage partagé* », écrit Yves Michaud⁴⁵, se référant à Wittgenstein. Pour ce dernier, et pour l'ensemble des philosophes anglo-saxons du langage ordinaire, il n'existe pas de sens des mots hors des usages qu'en font les communautés discursives – dont le dénombrement est impossible puisque qu'innombrables sont les objets passibles d'avoir été, d'être, de devenir objets de discours, et fort divers les réseaux momentanés de caractéristiques communes aux membres des groupes susceptibles de communiquer à propos de ces objets. En pratiquant des jeux de langage spécifiques, c'est-à-dire en donnant aux mots des valeurs d'usage propres et en formulant à propos des choses que désignent ces mots des énoncés qui n'ont pas cours partout, des ensembles de locuteurs (qu'il s'agisse de l'actuelle jeunesse des banlieues parlant du rap ou des critiques d'art écrivant dans les revues spécialisées de l'époque symboliste, qu'il s'agisse des élèves de naguère qui rédigeaient le « commentaire composé » d'une œuvre littéraire ou des amateurs d'opérettes contemporains qui échangent leurs opinions à la fin d'un spectacle) – des ensembles de locuteurs, dis-je, créent des communautés de discours dont nul ne peut faire partie à moins de savoir ce dont on y parle, ce qu'on en dit et comment on le dit. La phrase de Michaud rappelle opportunément que si les jugements esthétiques – expressions d'appréciations fondées sur l'expérience de relations cognitives personnelles plus ou moins (constamment) satisfaisantes – font incontestablement partie du « discours de soi », ils n'en relèvent pas moins de jeux de langages divers, caractéristiques de communautés discursives distinctes.

À y regarder de plus près, il apparaît que la part du jugement qui dit, au plus juste, l'appréciation personnelle – si influencée qu'elle soit par des dispositions acquises au sein d'une ou de plusieurs communauté(s) – est généralement laconique. C'est une sorte de cri du cœur : « Superbe », « Magnifique », « Remarquable », « Malin », « Ça vaut vraiment la peine », « C'est très fort », « C'est très construit », « Subtil », « Profond », « Méga », « Vraiment (pas très) original », « À ne pas rater », « À oublier », « Nul de chez Nul », « À chier », « Bizarre », « Déconcertant », « Space », « Glauque », etc. – ces prédicats esthétiques s'appliquant tantôt à l'objet tout entier, tantôt à l'un de ses aspects (« L'intrigue est banale, mais les personnages sont attachants »), tantôt à l'une

45 Yves Michaud, *Critères esthétiques et jugements de goût*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1999, p. 68.

de ses parties (« Le début est assez ennuyeux, mais la suite est captivante et le dénouement tout à fait inattendu »).

L'énonciateur du jugement communique ainsi, d'une manière synthétique ou d'une manière plus analytique, mais toujours succinctement, une opinion correspondant à l'état de (dis) satisfaction dans lequel il s'est trouvé. Il entre dans un jeu de langage, il prend place dans une communauté discursive, mais sans avoir, du moins s'il est sincère, l'impression de trahir son propre ressenti. Avec la conviction, au contraire, de se dire, de donner à connaître ses goûts, d'affirmer sa personnalité esthétique. Dans une situation de communication orale entre des adolescents qui estiment respectables les goûts individuels, des adolescents inconscients de l'inégale valeur des goûts ou convaincus d'être en compagnie de personnes qui partagent (à peu près) les leurs, l'énonciation de cette sorte de jugements esthétiques va de soi et ne pose pas de problème.

Les problèmes surgissent avec l'injonction scolaire de motiver le jugement de goût ou d'argumenter le jugement de valeur dans une forme déterminée, compte tenu d'une situation de communication non familière, orale ou – surtout – écrite. Elle implique, cette injonction, l'entrée dans un autre jeu de langage, dans une autre communauté discursive. Une communauté où beaucoup d'élèves, en raison de leur scolarité antérieure, étant donné les rapports qu'ils entretiennent – les rapports qu'ils ont noués – avec l'institution, ses agents, les savoirs scolaires et les discours donnant forme à ces derniers, peuvent estimer ne pas avoir leur place, ne pas pouvoir trouver de place de tenable. Je veux dire de place où, s'affirmant comme individus (et non seulement comme élèves ou comme apprenants), ils puissent bénéficier de toute l'attention, de toute la reconnaissance d'autrui dont ils ont besoin pour croire en eux et en leurs possibilités de progrès.

Conclusion

La difficulté de concilier expression de soi et respect des règles d'un jeu de langage spécifique se conjugue à trois autres, sur lesquelles je ne m'attarderai pas ici sans pour autant les tenir pour négligeables, au contraire. La première est inhérente à la double durée de la conduite esthétique et de l'énonciation du jugement de goût ou de valeur. La deuxième tient aux potentielles variations de l'appréciation, selon l'aspect ou la partie de l'objet de la conduite. La troisième, à l'intervalle entre le vécu de la (dis) satisfaction et celui de la verbalisation des raisons de cette dernière.

C'est vraiment une entreprise pédagogique à haut risque que celle d'aider les élèves à se dire comme acteurs des conduites esthétiques, mais en entrant sur la scène d'une communauté discursive scolaire pour y jouer un jeu de langage spécifique. Néanmoins, je tiens qu'il faut prendre ce risque-là. Il faut le prendre en tout cas si l'on veut sauvegarder cette composante essentielle de la discipline « français » que constitue la formation littéraire ou, plus largement, artistique.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & Porcher, L. (1996) : *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BARRÈRE, A. (1997) : *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- CANVAT, K. (1999) : *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CHARLOT, B., (1999) : *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- CHERVEL, A. (1998) : *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Cometti, J.-P., Morizot, J. & Pouivet, R. (éd.) (2005) : *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction*, Paris, Vrin.
- DEROUE, J.-L. (dir.) (1999) : *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck & Larcier. Dolz, J., Schnewly, B., Thévoz-Christen, T. & Wirthner, M. (éd.) (2002) : *Les tâches et leurs entours en classe de français*, actes du 8^e colloque international de la DFLM de Neuchâtel, cédérom.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (éd.) (2000) : « L'énigme de la compétence en éducation », *Raisons éducatives*, n° 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUBET, F. et MARTUCELLI, D. (1996) : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- DUMORTIER, J.-L. (2001) : *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- DUMORTIER, J.-L. (2002) : « PISA, une enquête en suspicion légitime », in *La Lettre de la DFLM*, n° 30.
- DUMORTIER, J.-L. (2004) : « De quelques raisons pour lesquelles j'ai aimé *Adolphe* et des conditions artistiques de mon plaisir esthétique », in K. Canvat, M. Monballin & M. Van der Brempt (éd.), *Convergences aventureuses. Littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2005) : *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui veulent former non de tout petits (et très mauvais) narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2006) : « *La dentellière* et les fils du discours », in J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.) : *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Échos du colloque d'Aix-en-Provence d'octobre 2005, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- GOLDER, C. (1996) : *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- LANGLADE, G. & ROUXEL, A. (dir.) (2004) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement du français*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- EHRENBERG, A. (1995) : *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.
- HONNETH, A. (2002) : *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- KAUFMANN, J.-C. (2001) : *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- La lettre de l'AIRDF*, 2005, n° 36, dossier « Les gestes professionnels », coordonné par Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux.
- LAHIRE, B. (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. (2004) : *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LOHISSE, J. (2001) : *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- MAINGUENEAU, D. (2004) : *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MARTUCELLI, D. (2002) : *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard.
- MEIRIEU, P. (1991) : *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MICHAUD, Y. (1999) : *Critères esthétiques et jugements de goût*, Nîmes, Jacqueline Chambon.
- RICCEUR, P. (2004) : *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- SCHAEFFER, J.-M. (1996) : *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER, J.-M. (1998) : « Quelles valeurs esthétiques ? », in Collectif, *Quelles valeurs pour demain ?*, Paris, Le Seuil.

Revue... des revues | Notes de lecture

Revue

Le Français aujourd'hui, n° 152, Scolariser pour intégrer. Les situations de handicap

Le Français aujourd'hui, n° 153, Enseigner l'écriture littéraire

Enjeux, n° 65

Recherches, n° 43, Enjeux de l'enseignement du français

Ouvrages reçus

Marie-Claude Penloup (dir.), *Sur les chemins de l'invention*, Rouen, CRDP, 2006.

Jacques Crinon, Brigitte Marin et Jean-Claude Lallias, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Paris, Nathan, 2006.

Bernard Devanne, *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles* (cycle 3), Bordas, 2006.

Fernando Azevedo, *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2006.

Notes de lecture

Yves REUTER (éd.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Lille, Le Septentrion, 2006, 345 p.

« Le 1^{er} janvier 2003, Francis Ruellan s'est éteint à l'âge de 46 ans [...]. Sa thèse – *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire* – a été soutenue le 14 janvier 2000 à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 et représente un apport incontestable à la didactique du français [...] ».

C'est par ces lignes qu'Yves Reuter ouvre l'ouvrage d'hommage à celui qui fut le premier doctorant du laboratoire THÉODILE et dont la pensée mérite, indéniablement, d'être mise en valeur et en perspective. Loin de toute hagiographie, le livre est conçu comme un dialogue, un débat avec la pensée de Francis Ruellan afin que, comme l'affirme Dominique-Guy Brassart, « par-delà la mort de celui qui la portait, vive sa pensée ».

Introduit par Yves Reuter qui en présente l'architecture et les grandes lignes, l'ouvrage se décompose en trois grandes parties qui permettent de confronter

trois discours : celui de Ruellan, d'abord, par l'intermédiaire de deux articles, celui de cinq chercheurs, ensuite, dont quatre furent membres de son jury de thèse (D.-G. Brassart, B. Schneuwly, Y. Reuter, M. Brossard) et le dernier un interlocuteur privilégié (J.-P. Bernié), celui, enfin, de deux enseignants, collègues et amis de Francis Ruellan (M.-A. Ballenghien et B. Cauchy), partenaires de la recherche, les projets analysés s'étant déroulés dans la classe de Bruno Cauchy. Le premier mérite du livre, au-delà de l'évidente « humanité » du projet auquel il répond, tient à cette conception originale, stimulante et extrêmement formatrice qui donne accès à un débat auquel seuls, bien souvent, les soutenances de thèse ou la lecture des rapports permettent d'accéder. L'idée mériterait d'être reprise et systématisée dans une collection du type « Thèses en débat ».

Les deux articles de Francis Ruellan, publiés, l'un en 1999, l'autre en 2002, évoquent une démarche d'écriture en projet mise en place dans une classe de CM1 et conçue de manière à pouvoir observer, dans un contexte didactique considéré comme favorable, l'hétérogénéité des élèves au plan de leurs compétences d'écriture. Le mode de travail didactique (MTD) selon lequel s'effectue ce projet est minutieusement décrit et théorisé. Il fait alterner, de manière interactive, trois types de situations : les situations dites « fonctionnelles », qui sont les « moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés », les situations « de structuration » qui sont, elles, des « moments d'enseignement formalisé » et, enfin, les situations dites « différées » qui correspondent à des débats à fonction problématisante. L'analyse du projet donne lieu à une étude très fine des parcours individuels de formation et des progrès effectués. Sa conception et son analyse conduisent Francis Ruellan à définir de façon très convaincante la notion de « compétence d'écriture ». Prenant un appui explicite sur les propositions de Gillet, Le Boterf, Dabène et Reuter¹, il affirme : « nous pensons que devenir compétent consiste à savoir agir en mobilisant et en combinant des composantes hétérogènes (investissements, représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes, notamment par l'identification de problèmes et l'utilisation d'outils appropriés à leur résolution. L'axe d'intégration et de combinaison des savoirs est sans doute très dépendant des types de problèmes détectés et résolus par les élèves » (p. 67). L'étayage de l'autonomie est remarquablement décrit et interrogé et, dans cette perspective, le rôle du groupe et la co-élaboration des critères font, entre autres éléments, l'objet de développements très fins.

La réflexion embrasse tant de notions et l'ensemble est si dense qu'il offre une résistance à la lecture – en même temps que certaines redondances d'un article à l'autre – mais qu'il vaut la peine de dépasser tant la tâche à laquelle s'attelle Francis Ruellan est utile, qui consiste à définir, décrire et évaluer un mode de travail didactique (MTD) et des données empiriques, là où la pratique de classe (y compris en projet) s'accommode la plupart du temps d'intuitions, d'hypothèses implicites jamais vérifiées. Sa contribution à l'analyse et à la prise en compte de la diversité de parcours d'apprentissages est majeure.

1. Voir références p. 67 de l'ouvrage

Dans la seconde partie consacrée au débat sur le travail de Ruellan, celui-ci est à plusieurs reprises résumé et considéré sous des angles multiples que nous n'envisagerons pas tous ici. On retiendra, en particulier, la mise en perspective historique opérée par Dominique-Guy Brassart qui montre la filiation entre le MTD théorique de Ruellan et le Plan de rénovation, et plus encore, la pédagogie Freinet et de l'Éducation nouvelle. Le débat donne lieu aussi à une réflexion sur les relations entre pédagogie et didactique (Brassart et Reuter), pédagogie du projet et didactique du français (Reuter), faisabilité et modalités d'une analyse et d'une évaluation des modes de travail dans une perspective didactique (Reuter). La théorie des « situations », évoquée plus haut, est reprise dans plusieurs contributions, et en particulier celle de « situation différée » dont l'intérêt est souligné, sous des angles différents, par Jean-Paul Bernié et Bernard Schneuwly. Revenant lui aussi sur la notion de situation ainsi que sur celle de contexte, Michel Brossard invite, sur ce point, à un dialogue entre psychologues et didacticiens. Enfin, les choix originaux et engagés de Ruellan quant à son mode de travail de chercheur, attentif à la dynamique d'un projet de classe, assumant la position d'un chercheur-praticien en même temps que dessinant celle de praticiens-chercheurs, sont soulignés par Marie-Agnès Ballenghien et Bruno Cauchy. Sur ces différents points, les apports de Francis Ruellan sont manifestes et les travaux à venir en didactique du français ne pourront guère les ignorer.

Marie-Claude Penloup, université de Rouen

Philippe LEJEUNE, *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Le Seuil, 2005, 304 p.

Cet ouvrage de Philippe Lejeune, publié en 2005 aux éditions du Seuil, est un recueil d'articles et d'interventions réalisés entre 2000 et 2004 et dans lesquels les principaux concepts proposés au cours de ses trente années de recherche sont examinés, discutés, parfois redéfinis.

Ce cheminement qu'il est donné au lecteur de suivre dans sa mobilité, est l'histoire d'un parcours intellectuel, puisqu'il s'agit de revenir sur les formes et les limites des écritures autobiographiques. L'aspect fragmenté de l'ouvrage épouse l'idée de mouvance et de transformation et l'un de ses motifs est la constante évolution de la pensée et la crainte du dogmatisme. Philippe Lejeune relate, inlassable, ses surprises lorsqu'il relit ses propres textes, l'étonnement qu'il ressent face à certaines affirmations que parfois, trente ans plus tard, il renie². Mais ce qu'il nous fait partager est l'enthousiasme du jeune chercheur qu'il était au début des années soixante-dix : « *J'ai la joie de voir mon corpus grossir, de baptiser mon territoire. J'ai l'allégresse de quelqu'un qui explore une île déserte, en négligeant peut-être quelques traces d'anciens explorateurs... J'ouvre des avenues, je fais des lotissements ! Je découvre l'Amérique ! – je me souviens comme j'étais heureux !* » (p. 13). À le lire, comme à lire l'entretien par lequel commence

2. « Et puis, il faut que je fasse un dernier aveu. Il y a dans *L'Autobiographie en France* un passage dont je rougis aujourd'hui et qui devrait me faire exclure de la très démocratique Association pour l'autobiographie », p. 18.

ce numéro, on est en droit de penser que ce bonheur de la recherche reste viv, aujourd'hui encore. La métaphore de la découverte des terres inconnues est certainement à entendre aussi dans son sens littéral. Il a fallu nommer un genre encore peu défriché, en cerner les principales caractéristiques grâce au concept de pacte autobiographique et en délimiter les frontières. C'est sans doute sur cette question des frontières que Philippe Lejeune semble avoir le plus fait bouger ses positions et ce n'est pas un hasard si l'un des derniers articles du recueil se nomme « Frontières » (p. 229) et évoque les limites du genre. En effet, son intérêt unique pour l'autobiographie de type rousseauiste est rapidement dépassé. La lecture de Leiris ou de Roubaud, par exemple, le conduit à revoir la première définition. Mais l'un des tournant important de sa réflexion est sans doute le moment où il prend conscience que l'autobiographie n'est pas un musée d'écrivains, que c'est un genre qui appartient à tous les hommes désireux de laisser une trace de leur vie. Ce changement de regard sur ce qu'on peut appeler les « écritures ordinaires »³, lui permet d'élargir ses centres d'intérêt et de travailler sur les cahiers, les journaux et toutes les formes d'écriture de soi, allant jusqu'aux blogs. Ce changement marque une étape fondamentale que l'auteur n'hésite pas à comparer, avec malice, à une conversion : « *Ma conversion de 1986 m'a placé devant un champ nouveau à explorer* » (p. 28).

À travers ces articles, Philippe Lejeune se raconte, cet ouvrage se lisant comme une autobiographie intellectuelle. S'y dessine l'itinéraire du chercheur qui non seulement se souvient mais tente parfois de s'expliquer ou de se justifier en utilisant le mouvement de rétrospection qui est l'une des caractéristiques du genre : « *Je me retourne en arrière et je regarde trente ans avant* » (p. 12). La vie de l'auteur devient un cheminement dont les grandes étapes sont reprises, commentées, d'un texte à l'autre : la définition, le pacte, la « démocratisation » de l'autobiographie, la création de l'Association pour l'Autobiographie (APA), en 1992, l'intérêt pour la génétique textuelle, etc. La question de l'autobiographie est toujours au centre de cet ouvrage, non seulement comme objet d'étude mais comme référence et comme interrogation. Par un jeu de miroir, l'auteur, dans son dernier article, « Dérives », s'interroge sur sa propre écriture : est-ce un portrait en mouvement ? « *C'est peut-être la dixième fois que je vais faire cet exercice : dresser un portrait de mon travail, un autoportrait de "moi en chercheur"* » (p. 239). Est-ce un journal ? une autobiographie ? « *29 mars 02 (avion). Il ne faut à aucun prix écrire cette conférence, c'est-à-dire la transformer en autobiographie, fixe et morte, il faut continuer à la laisser vivre* » (p. 239) ? Est revendiqué le droit d'évoluer, de changer dans ses recherches et dans ses centres d'intérêt : « *Il faut à tout prix conserver les versions successives, qui témoignent de mes évolutions, et de leur prise de conscience ; ici comme ailleurs c'est le dossier génétique qui devient la vraie œuvre (si on peut parler d'œuvre pour un exercice comme celui-ci)* ». (p. 239).

3. En référence à l'ouvrage dirigé par Daniel Fabre, *Écritures ordinaires*, 1993, Paris : Editions P.O.L./Centre Georges-Pompidou.

Philippe Lejeune, depuis *Le Moi des demoiselles*⁴, a créé un style qui lui est propre celui d'une écriture universitaire qui serait en même temps écriture de soi. Non pas de manière accidentelle, occasionnelle, comme lorsqu'au détour d'une page, sans crier gare et presque honteusement, le Je de l'essayiste laisse apparaître un Je plus intime, mais dans une démarche volontaire qui consiste à mettre en relation l'objet étudié et la pratique personnelle. Or l'objet est justement l'écriture personnelle, que ce soit l'autobiographie ou le journal et, Philippe Lejeune, à travers ces textes, raconte sa relation intime et mouvementée avec le journal ou son premier amour pour l'autobiographie. Son écriture se fait parfois plus personnelle, et soit par désir de provocation (« Votre enfance en cinq leçon », p. 155) ou pour répondre à une problématique précise (« Lucullus dîne chez Lucullus », p. 215), ce sont des événements de sa vie, liés à une pratique d'écriture privée, qui sont évoqués.

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais

Marie-Hélène ROQUES (coord.), *Les écritures du « je »*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2006, Collection Parcours didactiques, 269 pages.

Cinq ans après leur précédent ouvrage (*L'autobiographie en classe*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 2001), les auteurs reprennent et approfondissent leur réflexion à partir des données théoriques nouvelles et des récentes publications en matière d'autobiographie. Ils soulignent d'emblée l'impasse dans laquelle les professeurs de français sont placés entre l'exigence institutionnelle d'enseigner l'autobiographie inscrite au programme de la classe de troisième depuis 1999 et l'obsolescence des manuels dont les présupposés théoriques sur ce point particulier ne sont plus d'actualité. Écrits pour la plupart d'entre eux à partir des toutes premières analyses du genre autobiographique de Philippe Lejeune⁵, les manuels en usage dans les classes ne tiennent pas davantage compte de l'évolution rapide du genre du point de vue de l'édition. Par exemple, ils ne mentionnent pas les œuvres « indécidables », comme celles appartenant à l'autofiction, publiées au cours des dernières décennies.

Pour les auteurs, « l'incertitude générique » de l'autobiographie conduit donc à repenser l'enseignement/apprentissage de cette notion. Plutôt que de définir le pacte autobiographique comme une donnée fiable alors qu'il ne s'applique qu'à une partie des autobiographies, il s'agit désormais de mettre l'accent sur la didactique de la réception et d'engager les élèves dans une réflexion sur le pacte à partir de leurs lectures personnelles et des analyses d'ouvrages conduites en classe. Pour ce faire, les auteurs invitent les enseignants à se tourner vers la littérature de jeunesse, d'une part en raison de la richesse du corpus qui permet d'aménager des parcours de lecture adaptés aux lecteurs

4. Philippe Lejeune, *Le Moi des demoiselles*, 1993, Paris, éd. du Seuil. Cet ouvrage, consacré aux journaux des jeunes filles du XIX^e siècle, est rédigé sous la forme d'un journal de recherche.

5. Philippe Lejeune publie *Le pacte autobiographique* en 1975 (Le Seuil), réédité en 1996 (Points Seuil). Il infléchit son point de vue dans les ouvrages moins connus tels que *Moi aussi*, Paris, Le Seuil 1996 et *Pour l'autobiographie*, Paris, Le Seuil, 1998.

d'aujourd'hui, mais surtout parce que, d'autre part, elle propose un grand nombre de romans à la première personne.

L'autofiction, ainsi désignée par Doubrovski lorsqu'il y a détournement du pacte autobiographique, fait l'objet de la première partie de l'ouvrage. Elle y est définie comme la forme postmoderne de l'autobiographie. Souvent considérée à tort comme plus mensongère que l'autobiographie, l'autofiction en serait en fait la forme explicite en favorisant la mise en place d'un dispositif d'écriture ouvert à l'altérité. La pratique de la fragmentation et de la rupture, la manifestation inattendue de l'inconscient, la contradiction, le clivage, la dualité... sont parmi les choix discursifs les plus représentés dans l'autofiction.

Dans la deuxième partie, les différents objectifs d'apprentissage : effets de l'écriture blanche sur le lecteur, valeur thérapeutique de l'écriture de soi, sincérité et mentir-vrai, implication et distance... sont analysés du point de vue théorique et déclinés en propositions didactiques diverses : séquences, groupements de textes, lectures cursives... Les séquences comme « Guerre et je » pour interroger la nature du lien entre auteur et lecteur ainsi que la sincérité des auteurs au travers des dédicaces, ou encore comme « Mémoire des sens » qui décrit une situation d'écriture de soi à partir d'objets déclencheurs de souvenirs d'enfance (carambars, sacs de sable, photographie, poème sonore...)... offrent des parcours didactiques et pédagogiques convaincants, cherchant à lever les éventuelles réticences des enseignants à faire écrire les élèves sur des questions intimes. Les professeurs doivent comprendre que, dans les écrits demandés aux élèves, l'accent ne doit pas être mis sur le souvenir narré mais sur le style utilisé pour le présenter. Les auteurs prolongent là encore les réflexions amorcées dans leur premier ouvrage sur la place et le rôle de l'écriture et de la réécriture dans la problématique du « je ».

Le chapitre suivant débute par la retranscription de la mise en place du carnet personnel en classe de troisième. Défini sur le mode de l'échange entre l'élève et le professeur, le carnet est alimenté de diverses manières : librement par les élèves qui y consignent leurs impressions de lecture ; sous l'impulsion du professeur qui, à intervalles réguliers, les engage dans des écrits réflexifs sur les apprentissages reçus en cours de français. Par ailleurs, il s'agit aussi de penser le carnet comme une base de références « braconnées » dans les textes d'auteurs ou dans des reproductions d'œuvres plastiques et dans laquelle l'élève pourra puiser pour nourrir ses écrits personnels. La deuxième expérience concerne l'écriture de dédicaces *à la manière de...* et montre l'intérêt de « forger sa pensée sous la tutelle des aînés, poètes et écrivains, avant de prendre son envol ». Le chapitre se termine sur la présentation d'un atelier d'écriture autobiographique en classe d'accueil et sur une expérience intergénérationnelle d'écriture de soi qui témoignent de la diversité des approches pédagogiques proposées.

La dernière partie est consacrée à la formation des enseignants et aborde la préparation au concours d'enseignement, la formation initiale et continue des professeurs à l'écriture à la première personne et la question de la correction des copies... Le sous-chapitre *L'espace autobiographique aux concours* fournit au

candidat au CAPES des éléments susceptibles de nourrir sa réflexion didactique. On y trouve un dossier de préparation à l'épreuve orale sur dossier du CAPES externe de lettres modernes portant sur le préambule des *Confessions* dans les manuels de troisième. Vient ensuite une analyse des manuels de troisième parus en 1999 et de ceux parus en 2003 sous différents angles : l'exposition de la problématique, la clôture de la séquence, la place de la langue et la préparation au brevet, mais aussi les sommaires et les propositions d'écriture.

Une sélection de *Cent titres en « je », autobiographies, romans à la première personne et journaux intimes dans la littérature de jeunesse et la littérature à succès*, est présentée de manière argumentée en annexe du livre. Classés par thèmes (racines ; racismes, différences ; enfance gâchée, enfance maltraitée ; liberté confisquée ; journaux intimes et romans de l'intimité ; romans graphiques autobiographiques ; pour les douze-treize ans), les ouvrages sont brièvement résumés. Des entrées didactiques sont suggérées. Les textes et extraits d'œuvres analysés au fil des pages sont également reproduits.

À noter le souci des auteurs d'établir au fil des pages des liens entre l'école et le collège, le collège et le lycée et d'insister sur la nécessité de poursuivre d'un cycle à l'autre certains apprentissages sensibles comme ceux relatifs à la question de la sincérité par exemple. Destiné autant aux enseignants du secondaire qu'aux formateurs, l'ouvrage a le mérite de proposer une solide contribution tant théorique que pratique au débat soulevé par l'enseignement d'un genre en pleine évolution.

Christa Delahaye, INRP

Danièle COGIS (2005) : *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. École/Collège, Paris, Delagrave, 2006, Collection « Pédagogie et formation », 428 pages.

L'orthographe est un vaste chantier ! Et à plus d'un titre... Danièle Cogis nous montre combien une approche étroite ne saurait répondre aux nécessités d'une pédagogie efficace de l'orthographe. Pour cela, l'auteur a choisi une approche multiple qui va du fonctionnement de la langue jusqu'à la diversité de sa mise en œuvre dans l'orthographe, certes, mais au-delà. Elle installe ainsi l'idée que l'orthographe est bien un plurisystème et que ce plurisystème connecte son utilisateur à une variété de mondes cognitifs. Ce n'est pas seulement la variété des fonctionnements du système orthographique qui est convoquée, mais la complexité, la diversité, de l'activité intellectuelle qu'induit l'orthographe. Pour rendre compte de cette diversité Danièle Cogis s'attaque effectivement à plusieurs chantiers d'envergure.

Première qualité de l'ouvrage, il ne cantonne pas l'apprentissage à la dimension institutionnelle que constituent les *Instructions officielles* et les cycles d'apprentissage. La volonté de construire une perspective continue pour les enseignants des cycles primaires et secondaires est déjà un début de réponse à la problématique

liaison CM2-6^e. Gageons que si toutes les didactiques s'attaquaient au problème avec autant de conviction, la « liaison » ne ferait plus problème.

Seconde grande qualité de l'ouvrage, il fait explicitement le point sur les difficultés conceptuelles que les élèves peuvent éprouver à apprendre. Là encore, il est bien des disciplines où ces connaissances sur l'élève ne sont pas suffisamment vulgarisées. Symétriquement, le fait d'aborder les difficultés de mise en œuvre que l'enseignant peut rencontrer donne un équilibre intéressant au travail réalisé. On trouve ainsi une description précise des comportements que peut/doit adopter l'enseignant pour aider l'élève à surmonter ses difficultés propres. Mettre en regard les difficultés des uns et des autres permet donc d'objectiver les pratiques de classe. L'un des principaux obstacles à l'évolution des dites pratiques étant vraisemblablement un rapport à l'étude de la langue, l'objectivation de la difficulté des uns et des autres est une réponse aux réticences qu'on voit apparaître, par exemple, dans la mise en œuvre de l'Observation Réfléchie de la Langue au cycle 3. À ce titre, les chantiers complémentaires apparaissent être des problèmes qui répondent bien à la demande de pratique raisonnée des fonctionnements linguistiques.

Troisième qualité et non des moindres, le livre contient une description suffisamment précise du fonctionnement orthographique. De ce point de vue, le savoir savant transmis aux enseignants est pertinent et justifie les propositions pédagogiques qui suivent. La difficulté à penser un changement dans sa pratique professionnelle vient, entre autres, à une maîtrise très insuffisante des fonctionnements linguistiques. Les souvenirs scolaires, la formation pour les concours de recrutement et l'information dispensée dans une formation professionnelle de plus en plus étriquée, ne suffisent certainement pas à construire les savoirs nécessaires. Ici, les informations sont présentes et, au dire des premiers utilisateurs rencontrés, fort accessibles.

Il est cependant un outil qui semble un peu négligé dans l'ouvrage : la typologie d'erreurs. La typologie présentée page 212 est certes pertinente, d'autant qu'elle propose en regard de chaque type d'erreur des pistes de travail pour l'enseignant. On peut néanmoins regretter le fait que la construction par les élèves, ou qu'une utilisation plus systématique ne soit pas proposée. L'usage par les élèves d'un outil de classification de leur propre variation orthographique contribue sans nul doute aux différents domaines didactiques définis tout au long de l'ouvrage (changement des conceptions, appropriation du système...). Ainsi l'exercice de la « phrase du jour » est une situation remarquablement efficace pour permettre l'évolution des conceptions enfantines. Mais c'est aussi l'une des meilleures situations pédagogiques pour faire construire rapidement une typologie d'erreurs à une classe. Curieusement, si l'utilisation d'un codage typologique est proposé dans la partie consacrée à l'orthographe dans la production d'écrits, la constitution de la typologie par la classe n'apparaît pas.

Ce point ne saurait cependant éclipser les grandes qualités de ce très utile outil mis à la disposition des formations, initiales, continues et de formateurs.

Jean-Pierre Sautot, IUFM de Lyon

Résumés

Traduction anglaise : **Françoise Hoin**

Traduction espagnole : **Martine Guilbert**

Traduction allemande : **Catherine Buisson**

Summaries

Writing on oneself in primary school

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE

Writing on oneself in primary school is rather rarely regarded as a specific type of activity. However it shows recurrent features and is in keeping with a history connected with the transformations in the conceptions of the writing activity at school. This article aims to draft out the essential characteristics of a genuine progression during which the actual experience of pupils is more or less called up, depending on the aims of the teaching sessions. Two objectives are alternately chosen: writing in order to learn how to produce texts or writing about oneself. Depending on the choice that is made or on the priorities given to the activity, writing on oneself takes a more or less recognized place.

Reading and writing texts in the first person in lycées and collèges : resumptions and progress

Marie-Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

The analysis deals with didactic proposals in the matter of autobiography: are students taken to use the knowledge they have acquired in “3^e” (4th year secondary) and have it developed in “1^{re}” (6th year secondary)? .In order to respond, the author compares extracts from patrimonial texts, border texts and meta texts taken from textbooks for 3^e and 1^{re} published from 1999 to 2005. The corpus examines class sessions constructed by experienced teachers in “collèges”. The objectives and suggestions for writing are also compared.

The article shows that the subject of our study relies on a common corpus and wonders about the role played by youth literature in “college”, which proves to be a less and less exploited stepping-stone and about the very marginal place of self-fiction in “lycée”. The conclusions converge around the limits of the genre, the notions for reading are not made more complex, reflexivity is not more necessary developed in “1^{re}” than in “3^e” in invention subjects .As a conclusion, we can state that the “college” acquirements are not very mobilized in “lycée”; age difference, which influences the image of oneself and one’s past, does not seem to be part of the concerns.

Young children’s personal diaries. Didactic purposes of an analysis of the writing on oneself outside school practice

Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

Incorrect and clumsy, children’s personal texts are not well known and seem, if you happen to read some, poor and trivial. Yet they offer some material which should, at least, interest acquisitionist linguistics and writing didactics. It is in connection with the latter that reflection develops. Observing personal diaries written by very young children shows that the skill for the written genre is constructed with a slight adult intervention and outside the school context. This observation has some effects on the didactic reflection and leads, in particular, to set up monitoring sessions to teach the generic writing skills and writing sessions suited to their construction by the children themselves.

Subjectivity and learning how to write texts in college: practices and objectives

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, IUFM du Limousin et université de Limoges, CÉRÉS

This article tackles the question of self expression in the framework of learning how to write texts in college through the practices and purposes chosen by teachers. It relies on a qualitative survey (books, quizzes, interviews) conducted within the CÉRÉS. The hypothesis taken in the survey postulates the permanency in the school field, despite the evolution of the curricula, of essays written in the first person and partly attributes this to the didactic potential of the device governing the exercise .The survey strongly qualifies the hypothesis. Books and teachers make the activity more up to date by integrating it into “writing technics”. Within this framework, the approach, based on the paradigm of “expression” a legacy from the seventies, does not clarify the writing device. As a consequence of this observation, the author suggests renaming the exercise to try and didacticise the writing subject.

**Stories calling up real experience in CM2 (year 6 primary):
analysis and comparison remarks.**

Yves Reuter, université Charles-de-Gaulle-Lille 3, THÉODILE

This article relies on a research aiming to evaluate the effects of the Freinet pedagogical trend as it is brought into practice in a REP school (with children who need special help). In this background, in order to analyze text production, stories calling up real experience have been requested from the pupils. The texts are studied from two viewpoints, the evolutive one and the comparative one. Besides, they are compared with imagination texts, some interviews and teaching and learning devices are implemented. Through these analyses, the purpose is to clarify the possible specificities of the texts and the reflection on their production by the “Freinet” pupils, to wonder about the didactic status of the texts and think about the methodological problems raised by such researches.

**Writing on oneself in youth literature:
description and didactic purposes**

Claude Le Manchec, LIDILEM

A heterogeneous set of fictional works fitting in with the characteristics of the writing on oneself genre can be observed in youth literature nowadays. These diary-novels, life-story novels, autobiographical novels or epistolary novels form a genre with an unfixed outline which partly eludes the narrative codes in so far as the relation between the reported facts is mainly connected with the day-to-day experience of an “I-origin”. The didactic purposes of these works fall within the relation of belonging and imitation with such relatively fixed genres as personal diaries and autobiographies. But this set of works could also lead to develop a reflection in class on the character’s identity which is made more intense in the report of the biographical facts. This identity, both changing and peculiar, could be questioned about its constitution and evolution all through the story. Finally these works of the introspective/retrospective type prove to be not only a reconstruction but also an incantation of a difficult past and, in fact they might call for different types of responses from the reader, mainly under the form of the expression and construction of recollection.

**Reading (on oneself), writing (on oneself):
what devices to write on oneself as a reading subject
are conceivable in ordinary class practices at different levels
of our institution?**

Danielle Dubois-Marcoïn et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature
et enseignement

How can writing on oneself at school interact fruitfully with the collective debate, with the teacher's contributions, and enable each pupil to really position himself as a reading subject? How to go beyond a purely ritual alternation between time for oral and time for writing, how can we by means of texts, proceed by progressive and individual adaptation between the reading subject and the texts then by interactions that the texts arouse within the class group?

Encouraging pupils to write on themselves as readers picking up a text first means enabling them to take hold of the latter (even if just by noticing its strangeness, its resistance) then giving them times for "reconciliation" and, why not, meditation on their progress in the matter of comprehension and interpretation. What didactic processes can be devised which may work like mirrors permitting the constructive reflection of the reader, of his creative activity and his sensitivity? What pedagogical relation needs to be set up within the class group?

Aesthetic behaviour, aesthetic judgement and writing on oneself

Jean-Louis Dumortier, université de Liège, service de didactique des langues
et littératures françaises et romanes

At the junction between the problematics of the learning subject and the problematics of communication skills, let me ask this question: how is it possible, in the school background, to take into account aesthetic behaviour, that is, the relationship with objects (literary ones in the instance) which is characterized by more or less attention, depending on the intensity of the pleasure or displeasure brought by the objects. And I respond: by giving an important place to activities devoted to aesthetic judgement, activities consisting in expressing an opinion based on the pleasure literary works have given or the displeasure they have caused. But in order to contribute to the school acculturation of students descended from varied cultural communities, it is advisable that the expression of opinions be accompanied with reasons. Thus, I distinguish the justified expression of one's taste from the argued value-judgement. The first just presupposes a reflection on the factors of (dis)pleasure inherent to the work concerned and the way these factors can affect the mood. The second postulates that the reading subject can refrain from globalizing his or her personal appreciation and take into account the commonplace evaluation of artistic objects in current use within the school institution. In attempting to set up learning devices suited to

developing the skill which enables to justify one's taste for an object or argue about one's value-judgement one becomes aware of the many resistances and risks. The resistances are mainly due to the fact that the school discourse regarding literary works is traditionally not based on aesthetic behaviour. As for the risks, they are due to the obligation to achieve a formalized school task: the discourse which has its roots in individual appreciation, in the real-life reading experience may lack reliability.

Resúmenes

La producción escrita sobre sí mismo en la escuela primaria : historia de un género escolar

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE

Las producciones escritas sobre sí mismo en la escuela son raramente consideradas como un género escolar particular. Sin embargo, poseen rasgos recurrentes y se inscriben dentro de una historia ligada a las transformaciones de los conceptos de la escritura escolar. Este artículo propone bosquejar los principales trazos de un recorrido histórico a través del cual la vivencia de los alumnos va a ser más o menos solicitada, en función de los objetivos de la enseñanza. Dos grandes objetivos se alternan : escribir para aprender a escribir o escribir para expresarse. En función de la elección realizada y de las prioridades dadas a la redacción, las producciones escritas sobre sí mismo ocuparán un lugar más o menos importante.

Dos textos en primera persona para leer y escribir en el colegio y en el instituto : recuperaciones y avances

Marie-Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

El análisis se refiere a las proposiciones didácticas en materia de autobiografía : ¿el alumno se ve obligado a movilizar los conocimientos adquiridos en clase de 3º para que evolucionen en clase de 1º ? Para responder a esto, el autor compara los extractos de textos patrimoniales, los textos fronterizos y los metatextos en 19 manuales de 3º y de 1º, de 1999 a 2005. El corpus reúne las secuencias construídas por los profesionales experimentados del colegio. Los objetivos, las proposiciones de escritura son igualmente puestas en paralelo.

El artículo demuestra que el objeto de estudio se apoya en un corpus común y se interroga sobre el papel de la literatura infantil en el colegio, escalón cada vez menos valorizado, sobre el lugar , muy marginal de la autoficción en el instituto. Las recuperaciones sobre los límites del género son numerosas,

las nociones necesarias en lectura son poco complejas, la reflexividad no es mayor en 1re que en 3e en los temas de invención. Como conclusión, podemos avanzar que las adquisiciones efectuadas en el colegio son poco mobilizadas en el instituto, la diferencia de edad, que influye en la imagen que se tiene de sí mismo y de su pasado, parece ajena a estas preocupaciones.

Diarios íntimos de niños pequeños. Objetivos didácticos de un análisis de escritura sobre sí mismo fuera del colegio.

Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

Defectuosa y torpe, la escritura personal infantil se conoce mal y parece, cuando se la conoce superficialmente, pobre e insignificante. Esta escritura, ofrece, sin embargo un material que debería interesar, por lo menos a la lingüística adquisicionista y a la didáctica de la escritura. Esta reflexión está relacionada con este último campo. La observación de los diarios íntimos de niños muy jóvenes muestra una apropiación de un género del lenguaje escrito que se ha efectuado con una escasa mediación adulta y fuera del marco de la enseñanza. Esta constatación tiene incidencias sobre la reflexión didáctica e incita, particularmente a facilitar, al lado de una construcción guiada de saberes de escritura de orden genérico, los tiempos de escritura propios a su autoconstrucción.

Subjetividad y aprendizaje de la escritura en el colegio : prácticas y objetivos.

Marie- Françoise Chanfrault-Duchet, IUFM du Limousin et université de Limoges, CÉRÉS

Este artículo aborda la cuestión de la expresión sobre sí mismo en el marco del aprendizaje de la escritura en el colegio, a partir de prácticas y objetivos, elegidos por los profesores. Se basa en una encuesta cualitativa (manuales, cuestionario, entrevistas), llevada a cabo por el CÉRÉS.

La hipótesis elegida en la encuesta defiende la permanencia sobre el terreno, más allá de la evolución de los programas, de la redacción en primera persona, y se lo atribuye, en parte, al potencial didáctico del dispositivo que preside el ejercicio. La encuesta termina por matizar en gran medida esta hipótesis. Los manuales y los profesores actualizan el ejercicio, conduciéndole hacia una “redacción tecnicista”. En este marco, el estudio que continua estando basado en el paradigma de la “expresión”, heredado de los años setenta, no explicita el dispositivo de escritura. A partir de esta constatación, el autor propone visitar el ejercicio para intentar didactizar el tema « yo escritor ».

Los relatos que solicitan las vivencias en CM. Elementos de análisis y comparación.

Yves Reuter, université Charles-de-Gaule-Lille 3, équipe THÉODILE (ÉA, 1764)

Este artículo se apoya en una investigación orientada a comprender los efectos de la pedagogía « Freinet », tal y como se practica en un grupo escolar situado en REP. En este contexto, con el fin de analizar la producción textual, se les ha pedido a los alumnos relatos que se apoyen en sus vivencias personales. Estas producciones son estudiadas con una doble perspectiva, evolutiva y comparativa. Además se relacionan con escritos que solicitan la imaginación, con entrevistas y con dispositivos de enseñanza y de aprendizaje llevados a cabo.

A través de estos análisis, se trata de precisar las eventuales particularidades de las producciones y la reflexión sobre éstas de los alumnos « Freinet », y de interrogarse a cerca del estatuto didáctico de estos escritos, y también reflexionar sobre los problemas metodológicos revelados a través de estas investigaciones.

Al leer(se) y al escribir(se) : ¿ Qué dispositivos de escritura sobre sí mismo , como sujeto lector son posibles en las prácticas ordinarias de la clase en los diferentes niveles de nuestra institución ?

Danielle Dubois-Marcoïn et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature et enseignement

¿Cómo, en el colegio, la escritura de uno mismo que se lee, puede entrar en interacción fecunda con el debate colectivo, con las aportaciones del profesor y permitir a cada alumno constituirse como sujeto lector ? ¿ Cómo sobrepasar una alternancia únicamente ritual entre tiempo oral y tiempo escrito, cómo conducir a través del escrito, a una trayectoria que proceda por acomodación progresiva y personal del sujeto lector al texto y a los intercambios que origina en la clase ?

Invitar a los alumnos a escribir cuando están leyendo durante los diferentes momentos de la apropiación de un texto, es permitirles, en un principio tomar posesión del mismo (aunque sólo sea al constatar su extrañeza, su resistencia) y permitirles después ahorrar el tiempo de recuperación, de « acomodamiento », incluso de meditación sobre su propio camino de comprensión e interpretación. ¿ Qué dispositivos didácticos se pueden imaginar que funcionen como espejos, que permitan la construcción constructiva del lector, de su actividad creativa y de su sensibilidad ? ¿ Qué relación pedagógica instalar dentro de su grupo de clase ?

La escritura de uno mismo en la literatura infantil/juvenil : descripción y objetivos didácticos.

Claude Le Manchec, LIDILEM

Es posible distinguir hoy, en la literatura juvenil, un conjunto heterogéneo de obras de ficción que responden a ciertas características de la escritura de uno mismo. Estas novelas- diarios, novelas-memorias, novelas autobiográficas o novelas epistolares forman un género con contornos poco delimitados, que escapa ,en parte, a los códigos narrativos de la novela tradicional, en la medida en que la relación entre los hechos narrados está, sobre todo, ligada a la experiencia cotidiana de un « yo-origen ». Los objetivos didácticos de estas obras se refieren, primeramente, a la relación de pertenencia y de imitación con estos géneros relativamente estabilizados que son los diarios íntimos y las autobiografías. Pero este conjunto de obras permitiría también, desarrollar en clase una reflexión sobre la identidad del personaje que se identifica en el relato biográfico. Esta identidad, a la vez inestable y singular, podría ser cuestionada respecto a su constitución y evolución a lo largo del relato. Finalmente, estas obras de carácter introspectivo/retrospectivo se dan a menudo, no solamente como una reconstrucción, sino también como un encantamiento de un pasado difícil y ,de hecho, estas obras interpelarían diversos tipos de réplicas por parte del lector, a través , sobre todo de la forma de la expresión y de la construcción del recuerdo.

Conducta estética, juicio estético y escritura de uno mismo.

Jean-Louis Dumortier, université de Liège, service de didactique des langues et littératures françaises et romanes

En el cruce de la problemática del sujeto que aprende y de las competencias de la comunicación, me hago la siguiente pregunta : ¿ Cómo tomar en consideración, en el contexto escolar, la conducta estética, esta relación con los objetos (literarios en este caso) que caracteriza una atención regulada por la intensidad del agrado o desagrado que estos objetos procuran ? Y respondo : dando una gran importancia a las actividades de juicio estético, actividades que consisten en enunciar, respecto a las obras literarias, una opinión fundada en el placer que éstas han procurado o en el desagrado que han causado. Si embargo, para contribuir a la aculturación escolar de los alumnos procedentes de comunidades culturales diversas, conviene que el enunciado de la opinión esté provisto de razonamientos. Distingo así, el juicio de gusto motivado y el juicio de valor argumentado. El primero sólo implica una reflexión sobre los factores de satisfacción/insatisfacción inherentes a la obra considerada y los dispositivos personales que se ven afectados por estos últimos. El segundo supone que el sujeto-lector resiste a la tentación de universalizar su apreciación y que tiene en cuenta los lugares comunes del valor artístico que se desarrollan en el seno de la institución escolar. Al intentar construir los dispositivos del aprendizaje propios al desarrollo de la competencia de

motivar un juicio de gusto o argumentar un juicio de valor, somos conscientes de muchas resistencias y riesgos. Los primeros son consecuencia del hecho de que el discurso escolar relativo a las obras literarias no está tradicionalmente fundado en la conducta estética. En cuanto a los riesgos, éstos se relacionan con la obligación de realizar una tarea escolar formalizada : el hecho de anclar el discurso en la apreciación personal, en la experiencia de la lectura, puede revelarse poco sólido.

Zusammenfassungen

Autobiographisches Schreiben an der Grundschule : zur Geschichte einer schulischen Literaturgattung

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE

Das autobiographische Schreiben an der Grundschule gilt ziemlich selten als besondere schulische Gattung. Trotzdem besitzen diese Schulschriften wiederkehrende Züge und gehören somit zu einer Geschichte, die mit den Verwandlungen in den geltenden Auffassungen über das schulische Schreiben verbunden sind. Folgender Beitrag weist darauf hin, die Hauptzüge einer historischen Laufbahn zu skizzieren, in deren Zusammenhang die eigenen Erlebnisse der Schüler je nach den Unterrichtszielen mehr oder weniger hervorgerufen werden. Zwei Hauptziele wechseln aneinander ab: schreiben um schreiben zu lernen und schreiben um sich auszudrücken. Je nach den Prioritäten, die dem schriftlichen Aufsatz verliehen werden, wird dem autobiographischen Schreiben einen mehr oder weniger bedeutenden Platz verliehen.

Ich-Erzählungen lesen und schreiben in der ersten (collège) wie in der zweiten (Gymnasiumsstufe [lycée]: Wiederaufnahmen und Entwicklungen

Marie- Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

Die Analyse bezieht sich auf didaktische Vorschläge im Bereich der Autobiographie. Wird der Schüler dazu gebracht, seine in der 8. Klasse (troisième) erworbenen Fertigkeiten zu mobilisieren um sie in der 11. Klasse (première) zu entwickeln? Um diese Frage zu beantworten vergleicht der Autor die in neunzehn Schulbüchern aus der 8. wie aus der 11. Klasse von 1999 bis 2005 vorgeschlagenen Auszüge von literarischen Texten, Grenztexten und Metatexten. Das Korpus beruht auf von erfahrenen Lehrern gebauten Unterrichtssequenzen. Eine Parallele zwischen Unterrichtszielen und Aufsatzvorschlägen wird auch gezogen.

Der Beitrag beweist, dass das Unterrichtsobjekt auf einem gemeinsamen Korpus beruht, stellt die Rolle der in den ersten Gymnasiumsklassen immer weniger als Übergangslektüre gepriesener Jugendliteratur in Frage und erwähnt den immer geringeren Platz der autobiographischen Fiktion in den letzten Gymnasiumsklassen. Zahlreiche Feststellungen über die Grenzen dieser Gattung muss man machen, da die für die Lektüre erfordernten Begriffe nicht schwerer zu erfassen werden und da die Reflexivität bei den Schulaufsätzen in der 11. nicht bedeutender als in der 8. ist. Zum Schluss wird somit behauptet, dass die im Collège erworbenen Fertigkeiten wenig mobilisiert werden und man bedauert, dass der Altersunterschied, der auf das eigene Image und die Vorstellung seiner Vergangenheit einen wichtigen Einfluss ausübt, nicht in Betracht gezogen wird.

Kindertagebücher. Didaktische Tragweite der Analyse von autobiographischen Erzählungen außerhalb der Schule

Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

Dasessichalsfehlervollundungeschickterweist,wirddasautobiographische Kinderschreiben oft misskannt und wirkt, wenn man es übehaupt trifft, arm und unbedeutend. Autobiographische Kinderaufsätze liefern jedoch Materialien, die mindestens die Erwerbslinguistik und die Didaktik des Schreibens interessieren sollten. Unsere Analyse betrifft eben letzteres Arbeitsfeld. Die Beobachtung von Tagebüchern sehr junger Kinder zeigt ihren Erwerb einer schriftlichen Sprachart, der ohne große Erwachsenenvermittlung und außerhalb des Unterrichtszusammenhangs erfolgte. Diese Feststellung verändert die didaktische Überlegung und bringt die Lehrer dazu, neben dem angeleiteten Aufbau gesamter schriftlicher Fertigkeiten, den Kindern auch schriftliche Aktivitäten vorzuschlagen, die die Konstruktion der eigenen Persönlichkeit fördern.

Subjektivität und Schreibenlernen in der ersten Gymnsiumsstufe (collège): Unterrichtsverfahren und Lernziele

Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, IUFM du Limousin et université de Limoges, CÉRÉS

Folgender Beitrag erwähnt die Frage des Ichausdrucks im Zusammenhang des Schreibenlernens im Collège aufgrund der Lehrerpraxis und der von den Lehrern gewählten Unterrichtsziele. Er beruht auf einer von CÉRÉS durchgeführten qualitativen Untersuchung mit Hilfe von Schulbüchern, Umfragen und Unterhaltungen. Es wird bei dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass über die Entwicklung der Schulprogramme hinaus, Schulaufsätze in der Ich-Form immer wieder von Lehrern vorgeschlagen werden. Diese Tatsache ist teilweise darauf zurückzuführen, dass sie auf der Hypothese beruht, dass dieses Unterrichtsverfahren ein bedeutendes didaktisches Potential enthält. Aber unsere Untersuchung wird diese Hypothese

stark nuancieren. Schulbücher und Lehrer aktualisieren die Übung, indem sie daraus einen "technisierten Ausatz" machen. Im diesem Zusammenhang erklärt dieses Verfahren, das auf dem Ausdrucksparadigma der sieziger Jahre immer noch beruht, das Schreibverfahren nicht. Davon ausgehend schlägt der Autor vor, diese Übung umzudenken damit der Schreibende didaktisiert wird.

Über Erzählungen, die Selbsterlebnisse fördern, im letzten Grundschuljahr

Yves Reuter, université Charles-de-Gaule-Lille 3, équipe THÉODILE (ÉA, 1764)

Der Beitrag beruht auf einer Untersuchung, die darauf zielt, die Wirkungen der Freinet-Pädagogik, so wie sie an einer Grundschule im Rahmen eines REPs praktiziert wird, zu bewerten. Im diesem Zusammenhang und um die schriftliche Produktion zu analysieren wurden den Schülern Aufsätze vorgeschlagen, wo sie ihre Selbsterlebnisse erzählen sollten. Die schriftlichen Produktionen wurden in einer evolutiven und vergleichenden Doppelperspektive untersucht. Sie wurden dazu mit auf dem Imaginären beruhenden kreativen Aufsätzen verglichen und an den angestrebten Unterrichts- und Lernverfahren gemessen. Es handelte sich darum durch diese Analysen die Spezifität der Produktionen und des darüber entwickelten Nachdenkens der Freinet-Schüler ans Licht zu bringen, und auch darum, sich über den didaktischen Status dieser Schulschriften zu fragen um somit über die methodologischen Probleme, die solche Untersuchungen mit sich bringen, nachzudenken.

Ästhetisches Verhalten, ästhetische Bewertung und autobiographisches Schreiben.

Jean-Louis Dumortier, université de Liège, service de didactique des langues et littératures françaises et romanes

Am Kreuzweg von der Problematik des Lernenden und der der Kommunikationsfertigkeiten stelle ich folgende Frage: Wie kann man im Schulzusammenhang auf das ästhetische Verhalten (d.h. die Beziehung zu in diesem Falle literarischen Objekten, die durch die Stärke des empfundenen Vergnügens oder Unvergnügens den Gegenständen gegenüber charakterisiert wird) Rücksicht nehmen? Darauf antworte ich: indem man den Schülern öfter Tätigkeiten vorschlägt, bei denen die ästhetische Bewertung eine größere Rolle spielt, das heißt wobei sie den literarischen Werken gegenüber eine Meinung ausdrücken sollen, die auf dem Vergnügen oder Unvergnügen, den sie davor empfunden haben, beruht. Aber um die Schüler, die aus verschiedenen kulturellen Gemeinschaften kommen, an eine gemeinsame künstlerische Kultur anzupassen, soll diese Meinung begründet werden. Dabei unterscheidet man die reine Geschmacksbewertung von der argumentierten ästhetischen Bewertung. Die erste beruht nur auf einem Nachdenken über die

aus dem Werk entstehenden Vergnügensfaktoren, und auf den persönlichen Gründen sich von diesen Faktoren betroffen zu fühlen. Die zweite geht dagegen davon aus, dass der Lesende dagegen kämpft, seine eigene Meinung zu verallgemeinern und dass er auf die im Schulzusammenhang geltenden Allgemeinwerte im Bereich der Kunst Rücksicht nimmt. Indem man für die Entwicklung der Fertigkeit seine Geschmacksbewertung zu begründen, geeignete Lernverfahren aufbaut, wird man von allen Widerständen und Risiken dieser Aktivität bewusst. Die Widerstände sind darauf zurückzuführen, dass die in der Schule geltenden Bewertungen den literarischen Werken gegenüber nicht auf einem ästhetischen Verhalten beruhen. Die Risiken sind mit der Pflicht verbunden, eine formalisierte Schulübung aufzubauen: eine in der persönlichen Bewertung verankerte Meinung kann bei der Erlebnis der Lektüre instabil wirken.

Von sich lesen, von sich schreiben: Welche Unterrichtsverfahren, bei denen der Lesende zugleich über sich selbst schreibt, sind im Zusammenhang der üblichen Schulpraxis in unterschiedlichen Schulklassen möglich?

Danielle Dubois-Marcain et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature et enseignement

Wie kann das autobiographische Schreiben des Lesenden die kollektiven Gespräche fruchtbar fördern und dank der Hilfe des Lehrers jedem Schüler ermöglichen, zum lesenden Subjekt zu werden? Wie kann man die ausschließlich rituelle Alternanz zwischen mündlicher und schriftlicher Tätigkeit überwinden? Wie kann man durch das Schreiben den Lesenden stufenweise und persönlich zum Erwerb eines Textes und zu der vom Text ausgelösten Debatte bringen?

Wenn man den Schülern vorschlägt, über sich selbst bei den verschiedenen Etappen der Lektüre eines Textes zu schreiben, ermöglicht man ihnen zuerst sich den Text zu erwerben, (sei es nur indem sie seine Schwierigkeit , seinen Widerstand feststellen), und dann liefert man ihnen die Gelegenheit, sich wiederanzufangen, sich wieder anzupassen und über ihr eigenes Verständnis- und Interpretationsfortschreiten nachzudenken. Welche Unterrichtsverfahren, die als Spiegel funktionieren sollen und den Lesenden zur konstruktiven Reflexion und somit zum Aufbau seiner Kreativität und seiner Sensibilität bringen sollen, kann man sich ausdenken? Welche pädagogische Beziehung soll innerhalb der Gruppe geschaffen werden?

Das autobiographische Schreiben in der Jugendliteratur: Beschreibung und didaktische Tragweite

Claude Le Manchec, LIDILEM

Heutzutage kann man innerhalb der Jugendliteratur ein heterogenes Netz von Fiktionen unterscheiden, die manche Merkmale des autobiographischen

Schreibens tragen. Diese Tagebücher-, Gedanken-, Briefromane oder Autobiographien bilden eine Gattung mit verschwommenen Umrissen, die teilweise den traditionellen Erzählregeln entgeht, insofern als die Beziehungen zwischen den erzählten Ereignissen hauptsächlich mit den alltäglichen Erlebnissen eines ursprünglichen "Ichs" verbunden sind. Die didaktische Tragweite dieser Werke betrifft zuerst ihre Zugehörigkeit zu der ziemlich etablierten Gattung der Tagebücher und Autobiographien und deren Nachahmung. Aber diese Werke könnten auch innerhalb der Klasse ein gemeinsames Nachdenken über die Identität der Hauptfigur hervorrufen, das durch die das erzählte Biographische stimuliert wird. Schließlich erweisen sich diese introspektiven und reflexiven Werke nicht nur als Rekonstruktionsförderung, sondern auch als Beschwörung einer schwierigen Vergangenheit und würden somit verschiedene Formen von Reaktionen beim Leser erwecken, wie zum Beispiel eine Förderung des Ausdrucks oder den Abruf von Erinnerungen.

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

2 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Abonnement en ligne sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	28,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	27,10 € TTC
Guyane + Tom	26,54 € TTC
Étranger	33,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	17,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence: décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

Numéros à venir

- n° 35 – Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège [2007]
- n° 36 – Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2 [2007]
- n° 37 – Pratiques enseignantes ordinaires en matière de littérature [2008]

Repères

Recherches en didactiques du français langue maternelle

2 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	17,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Numéros disponibles

Ancienne série

- n° 60 – Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ? [1983]
- n° 61 – Ils sont différents ! – Cultures, usages de la langue et pédagogie [1983]
- n° 64 – Langue, images et sons en classe [1984]
- n° 65 – Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de français) [1985]
- n° 69 – Communiquer et expliquer au collège [1986]
- n° 72 – Discours explicatifs en classe –
Quand ? Comment ? Pourquoi ? (collèges) [1987]
- n° 74 – Images et langages. Quels savoirs ? [1988]
- n° 76 – Éléments pour une didactique de la variation langagière [1988]
- n° 77 – Le discours explicatif – Genres et textes (collèges) [1989]
- n° 78 – Projets d'enseignement des écrits, de la langue [1989]

Nouvelle série

- n° 1 – Contenus, démarche de formation des maitres et recherche [1990]
- n° 3 – Articulation oral/écrit [1991]
- n° 4 – Savoir écrire, évaluer, réécrire [1991]
- n° 5 – Problématique des cycles et recherche [1992]
- n° 6 – Langues vivantes et français à l'école [1992]
- n° 11 – Écriture et traitement de texte [1995]
- n° 15 – Pratiques langagières et enseignement du français à l'école [1997]
- n° 16 – La formation initiale des professeurs des écoles en français [1997]
- n° 17 – L'oral pour apprendre [1998]
- n° 18 – À la conquête de l'écrit [1998]
- n° 19 – Comprendre et interpréter les textes à l'école [1999]
- n° 20 – Recherches-actions et didactique du français –
Hommage à Hélène Romian [1999]
- n° 21 – Diversités narratives [2000]
- n° 22 – Les outils de l'enseignement du français [2000]
- n° 23 – Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves [2001]
- n° 24-25 – Enseigner l'oral [2001-2002]
- n° 26-27 – L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire [2002-2003]
- n° 28 – L'« observation réfléchie de la langue » à l'école [2003]
- n° 29 – Langue étrangère ou langue régionale et français à l'école –
Quelles interactions ? [2004]
- n° 30 – Pratiques langagières en formation initiale et continue [2004]
- n° 31 – L'évaluation en didactique du français [2005]
- n° 32 – Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne [2005]
- n° 33 – La fiction et son écriture [2006]
- n° 34 – L'écriture de soi et l'école [2006]