

## LE JOURNAL INTIME : UN MATERIAU POUR ACCÉDER À L'ÉLÈVE-SUJET

Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET – IUFM d'Orléans –  
Tours / Université de Tours (E.A.2115)

*Si j'écris, ce n'est pas pour faire une rédaction,  
c'est parce que j'en éprouve le besoin. Éléna*

---

**Résumé :** Dans le champ des pratiques extrascolaires, le journal tenu par les élèves occupe une place à part, dans la mesure où il est perçu comme relevant de la sphère intime et à ce titre exclu de la réflexion didactique. Visant à dépasser cette position, à partir d'un point de vue généralisant, cet article, qui s'inscrit dans des travaux en cours (E.A. Université de Tours et IUFM), définit le journal comme un matériau porteur de données exploitables dans le champ didactique, et plus particulièrement en didactique du français. La démarche, fondée sur une analyse linguistique et textuelle d'un corpus restreint de journaux d'élèves de l'école élémentaire et du collège, s'attache ici à dégager les données – relatives à l'élève-sujet, au rapport aux savoirs scolaires et aux modalités d'appropriation, enfin aux relations entre cette pratique et les apprentissages – auxquelles le journal, par sa richesse même, permet d'accéder.

---

Les travaux de M.-C.Penloup (en particulier 1999 et 2000) ont récemment mis l'accent, en direction des enseignants, sur l'intérêt que représente, dans une perspective didactique, l'étude des pratiques extrascolaires d'écriture des élèves. Si ces dernières se révèlent particulièrement diversifiées, en particulier au collège, la pratique du journal personnel s'offre, dans ce champ, comme une entrée privilégiée. Or ce détour reste encore largement inexploité dans la réflexion didactique, alors même que les genres de l'écriture personnelle (autobiographie, journal intime, correspondance etc.) ont depuis quelque temps trouvé leur place dans l'enseignement du français, en particulier au collège. Les réticences sont d'abord d'ordre institutionnel : elles ont pour origine l'ambivalence de l'École face à l'écriture autobiographique. En effet, comme j'ai tenté de le montrer (Chanfrault, 1997), conformément à une vieille tradition, dans l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans la littérature, on exploite la dimension autobiographique des écrits d'auteurs, en s'appuyant, au plan de la motivation, sur des processus d'identification et de projection (1). Mais, simultanément,

---

(1) Et dans ce cadre, on va jusqu'à modifier le contrat de lecture, au plan générique, pour l'orienter vers l'autobiographie. Voir mon analyse du traitement pédagogique de l'épisode des « Rillettes » extrait du roman *Le lys dans la vallée* de Balzac, dans le manuel de J. Fournier *et al.*, *Le français en 5<sup>ème</sup>*, collection Lagarde et Michard, Bordas, 1960 (Chanfrault, 1997).

dans le cadre des dispositifs traditionnels d'apprentissage de l'écriture, on s'appuie sur une fiction d'autobiographie. L'exercice traditionnel de rédaction du type « Racontez un événement qui vous a marqué » induit certes le recours à la première personne, mais n'implique pas pour autant l'investissement autobiographique du sujet (2). C'est l'élève, invité à mettre en œuvre ses compétences rédactionnelles dans le cadre d'un exercice scolaire, qui est ici sollicité, et non le sujet psychosocioaffectif de l'écriture autobiographique comme telle (3). Et, dans la mesure où L'École maintient une frontière entre les sphères scolaire et intime (4), – à juste titre, me semble-t-il –, on comprend les réticences des enseignants.

Il convient ici de confronter cette position à une définition du journal intime en tant que genre. Globalement envisagé, le journal intime représente un mode d'écriture personnelle visant à consigner, au jour le jour, le vécu du sujet. Présentation qui recouvre une double définition énonciative et textuelle (Chanfrault, 1997). Le journal constitue d'abord le produit d'une quête du *moi*, inscrite dans un dispositif énonciatif qui, fondé sur un clivage, se donne un destinataire – le « cher cahier » –, qui n'est autre, dans le processus réflexif qui s'instaure, qu'une instance dédoublée du sujet lui-même. Au plan textuel, le journal intime soulève la question d'une écriture fragmentaire et répétitive (traits liés aux rituels d'écriture d'une part, aux faits et gestes du quotidien, d'autre part), qui se constitue en un texte visant à rendre compte du *moi* sur une période donnée. Ainsi envisagé, le journal représente un espace d'écriture où se déploie le sujet. Mais il faut ici préciser que ce sujet n'est pas plus « vrai » que l'élève tel que perçu au travers de ses productions scolaires ou de ses comportements en classe. Dans les deux cas, il s'agit bien d'une construction (5). Ce que peut apporter le journal, dans le champ didactique, ne se situe pas à ce niveau. Il s'agit en fait, concernant l'élève, d'accéder à un éclairage différent, à partir d'un contexte autre que celui de la classe.

Ce cadrage permet ainsi de reconsidérer les réticences des enseignants face aux exploitations possibles du journal intime produit par les élèves en situation extrascolaire. En effet, cette position relève en fait d'un malentendu, fondé sur une représentation qui s'en tiendrait à une exploitation personnalisée des écrits intimes de l'élève pour rendre plus efficaces les apprentissages. Or, ce malentendu peut être levé si on aborde la question autrement et si on considère le journal intime des élèves, dans le champ didactique, comme un matériau à part entière, *i.e.* porteur de données à problématiser et à exploiter. La démarche

- (2) Ce que montre bien Nathalie Sarraute dans *Enfance*, à partir du dédoublement que lui permet la forme autobiographique dialoguée qu'elle a retenue (Chanfrault, 1997).
- (3) Sur les ambiguïtés, voire les contradictions, que l'École instaure, dans le dispositif pédagogique traditionnel, entre l'élève, la lecture littéraire du texte autobiographique (ou posé comme tel) et l'apprentissage de l'écriture, voir Chanfrault (1997).
- (4) M.-C. Penloup étend ces réticences à l'ensemble de l'écriture extrascolaire : « Les pratiques extrascolaires sont très mal connues des enseignants de français qui n'en conçoivent aucun regret dans la mesure où [...] elles leur paraissent comme de l'ordre de l'intime que l'école doit respecter [...] » (2001, p.179).
- (5) Sur les modalités de la construction – fictionnelle – du sujet dans le journal intime, voir Chanfrault (1993).

suppose une approche globale qui, dépassant le singulier, envisage le journal en référence à une génération d'écoliers ou de collégiens, une classe d'âge, des types définis d'élèves, des milieux sociaux, des communautés culturelles, mais aussi des modes répertoriés d'enseignement de l'écrit et du texte. Ainsi considéré, le journal représente, dans la perspective didactique, un matériau privilégié dans la mesure où, impliquant le sujet, il donne accès à l'élève, envisagé par-delà ce que révèlent en surface ses productions, comportements et attitudes en classe. Au plan de la recherche, il représente, en marge des procédures lourdes liées aux protocoles scientifiques d'expérimentation, un corpus de données déjà constituées. Enfin, en tant que texte, il correspond à l'objet privilégié des enseignants de français, dimension qui facilite leur accès aux analyses.

S'appuyant sur ces définitions, le point de vue développé dans cet article vient conjuguer mes deux champs de recherche : l'écriture personnelle – ici appliquée aux enfants et adolescents (6) – et la didactique du français. Cette situation particulière a surdéterminé ma démarche, qui s'est d'abord construite sur la base d'une analyse que j'ai ensuite soumise à un questionnement à visée didactique. Conservant délibérément cette approche, qui permet de définir la forme actuelle des journaux tenus par les élèves, je présenterai d'abord mon corpus. J'envisagerai ensuite successivement la place de l'école dans la configuration identitaire qui préside aux journaux, le rapport aux savoirs disciplinaires qui s'y donne à voir, enfin les questions liées aux apprentissages.

## 1. PRÉSENTATION DU CORPUS

Mon corpus de travail se compose d'une vingtaine de journaux intimes (7) de volume très divers – de quelques pages à plusieurs gros cahiers –, écrits par des élèves de l'école élémentaire et du collège, certains se poursuivant, sur la durée, jusqu'au lycée. Une partie de ces documents m'a été transmise directement par les jeunes *diaristes*, l'autre partie – de loin la plus riche – par l'Association *Vivre et l'écrire* (8). J'isolerais ici, à des fins de citation, un micro-corpus de quatre journaux qui, d'une part, m'apparaissent comme représentatifs de la génération actuelle des élèves d'école et de collège et, d'autre part, se sont révélés particulièrement intéressants pour les questions que je soulève ici. La spécificité du genre m'amène à présenter conjointement l'élève et son texte.

- (6) Cet article fait suite aux travaux que j'ai menés, dans le cadre du groupe de recherche dirigé par P. Lejeune au centre RITM (Université Paris X), sur les journaux intimes d'adolescents des années 80 (Chanfrault, 1993), la correspondance d'adolescents en détresse (Chanfrault, 1994), l'autoportrait dans les autobiographies des jeunes des banlieues (Chanfrault, 1996), enfin sur la distance entre l'écriture autobiographique et la rédaction scolaire traditionnelle (Chanfrault, 1997).
- (7) Le caractère restreint du corpus n'autorise pas ici les généralisations de type scientifique. C'est donc sur des orientations que s'appuie ma réflexion.
- (8) Je tiens ici à remercier les personnes qui m'ont confié ces documents, et en particulier Pierre de Givenchy, de *Vivre et l'Écrire*, Association pour l'expression écrite des jeunes, 12 rue de Recouvrance, 45000 ORLÉANS.

**Éléna** (9). Née en juin 1984, dans une famille des classes moyennes, Éléna, qui fréquente une école puis un collège de Seine-Saint-Denis accueillant des élèves des cités, est une bonne élève. Son journal s'étend de la période du CE2 à la seconde. Il se compose de 4 journaux à fermoir et 9 cahiers, constituant le journal intime proprement dit, d'un carnet «Coup de gueule», portant la mention «Top secret», de trois journaux dialogués (dans lesquels ses amies et camarades de classe commentent et prolongent son journal), de deux grands cahiers d'écrits personnels dédiés à ses petits amis successifs, enfin d'une liasse de feuilles imprimées, transcrivant des dialogues avec des correspondants dans des *chats* sur Internet (10). La présentation retenue pour les journaux est celle de l'album : Éléna écrit sur les pages de droite, réservant la page de gauche à des poèmes, des lettres recopiées ou reçues, des photos personnelles, des images ou des documents extraits de magazines pour enfants ou adolescents (11).

**Coralie**. Limité à un cahier d'une soixantaine de pages, et couvrant l'année de 6<sup>ème</sup>, le journal de Coralie révèle une élève médiocre, qui se trouve aux prises avec des «problèmes» familiaux (père décédé, mère au chômage et dépressive). L'intérêt de ce journal, qui livre peu d'informations intimes, réside en fait dans les difficultés d'écriture que traduit ici l'incapacité du scripteur à développer l'écriture *diaristique* comme telle.

**Annie**. Fille de fonctionnaires aisés, Annie est une très bonne élève, par ailleurs championne régionale de judo. Son journal, tenu irrégulièrement, s'étend de la 6<sup>ème</sup> à la classe de 1<sup>ère</sup> et se compose de deux volumes, auxquels s'ajoutent un journal à fermoir comportant des poèmes et une grosse liasse de feuillets constitués de textes à visée littéraire : poèmes, ébauches de nouvelles, romans et pièces de théâtre.

**Stéphane**. Classé par l'assistante sociale de son collège comme «cas social» (milieu rural défavorisé, famille nombreuse, père alcoolique et violent), Stéphane est un élève en grande difficulté qui obtient des résultats catastrophiques dans toutes les matières. Atteint de dyslexie et de dysorthographe, et longtemps suivi par un orthophoniste, il est considéré par ses professeurs comme un «débile léger». Son journal, qui couvre l'année de 3<sup>ème</sup> et le début de seconde en LEP, se compose de trois cahiers de 100 pages. Par-delà ses difficultés scolaires, Stéphane a produit un texte fascinant, qui traduit un long cri et s'apparente, au plan stylistique, à l'écriture de Thomas Bernhard ou de Christine Angot. Pour permettre au lecteur de prendre la mesure de cette écriture, j'en reproduis ici un extrait dans sa graphie originale (12) :

- 
- (9) Pour des raisons déontologiques, j'ai modifié les prénoms des auteurs.
- (10) Ce dernier type de documents inaugure une nouvelle forme d'écriture personnelle, dans laquelle l'autoportrait adressé à des correspondants, qu'on ne rencontrera physiquement jamais, vient se substituer à l'écriture du journal comme telle.
- (11) Cette forme représente une variante du «journal-herbier», décrit par P. Lejeune (1998, p. 367-93).
- (12) Dans les citations, pour faciliter la lecture, je rétablirai l'orthographe.

**Allée allée desidement et maleureusement j'ai bien l'impreton que cela va continuer en se momen jacumul les catastrophe : en mat le prof nous a encore rendu une intero hiperfacil je n'es eu que 8/20. Je suis sur que si les singe savai ecrire il aurai tous eu au dessus de 15/20. Javai presque envi de pleurai je dit presque par se que je ne l'ai pas fait mai rellemen je me degoute vraiment a tel point que je n'ai plus envi de me connaître. Dailleur je me demande commen esque je fai pour tenir aussi long temps sen pleuré avec tout les truc que je fai de nul.**

## 2. L'ÉCOLE : UN CADRE IDENTITAIRE

Les enseignants ont tendance à se représenter le journal comme un espace clos consacré à l'intime et par là coupé de la sphère scolaire. Ce qu'ils en attendent, quand ils surmontent les réticences évoquées plus haut, relève de la psychologie et reste de l'ordre d'une révélation : celle de la personnalité cachée de l'élève. Autrement dit, le journal permettrait de s'immiscer dans l'intériorité de l'élève, d'avoir accès à des données permettant d'expliquer les attitudes, comportements et difficultés repérés en classe. Une telle représentation coïncide avec la définition traditionnelle du journal, posé comme un espace préservé où sont consignées les données psychoaffectives et sociales qui ne trouvent pas à s'exprimer dans le cadre scolaire ou familial. Or, si cette définition se maintient, pour les journaux tenus par les enfants et les adolescents, jusque dans les années 80 – du moins pour ce que j'ai pu constater dans mes travaux antérieurs (Chanfrault, 1993) –, les journaux des années 90 opèrent une reconfiguration qui confère à la sphère scolaire un statut central. En effet, par-delà les différences individuelles, ces derniers portent la trace d'une évolution, correspondant d'une part à des mutations sociales (13), d'autre part à des comportements générationnels, et qui tend à faire de l'École le lieu privilégié de l'ancrage identitaire.

Du point de vue du sujet singulier, le *je* qui s'énonce dans les journaux des années 90 se reconnaît d'abord dans son statut d'élève. Position qui congédie du même coup les représentations «schizo-phréniques» qui isoleraient un *moi* intime pour le distinguer du *moi* scolaire, voire l'y opposer. L'autoprésentation inscrite dans l'*incipit* ne s'appuie donc pas, conformément à la tradition, sur une filiation d'ordre familial ou sur la référence à une classe sociale, mais bien d'abord sur l'appartenance à cette communauté spécifique et symbolique (14) que représentent les élèves :

**J'ai neuf ans cinq mois. Ma maîtresse s'appelle Mme D. On l'appelle Dudu (entre nous bien sûr).** Éléna, CM1,

- 
- (13) Ces données correspondent à l'analyse du corpus large. Dans une perspective plus sociologique, il faudrait ici analyser, pour les années 90, la pression qu'exerce, au plan social, la menace du chômage, qui induit de la part des familles et des élèves des surinvestissements en matière scolaire.
- (14) Sur l'importance du symbolique dans la relation à l'École, l'analyse des journaux m'amène à partager le point de vue de J.-Y. Rochex (1995).

***Je m'appelle Annie, j'ai 11 ans et je rentre en 6<sup>ème</sup> au collège B. J'ai un frère : O. qui a 8 ans. Il rentre au CE2. J'ai une sœur : N. qui a 13 ans. Elle rentre en 3<sup>ème</sup>. Annie, 6<sup>ème</sup>***

Sur ces bases, l'écriture reste surdéterminée par le cadre scolaire. La décision d'entreprendre un journal relève le plus souvent des résolutions prises par l'élève à la rentrée et le texte porte la marque des scansionnements qui rythment la vie d'écolier : le jeune *diariste* rédige son journal dans les moments de liberté que lui octroie l'École. L'écriture se déploie ainsi en contrepoint des activités scolaires, dimension que le choix du support – le plus souvent le cahier d'écolier avec ses pages quadrillées et sa marge – vient ici redoubler. Ainsi envisagé, le journal représente, d'une certaine manière, le « cahier du soir » d'autrefois, mais détourné à des fins personnelles : rentré chez lui, l'élève vient faire le point sur son vécu, sur son *moi*. Dans ce contexte, l'École constitue, au plan des contenus, un thème central qui vient concurrencer les thèmes traditionnels du journal que sont la famille, le cercle des amis, les événements et les loisirs, les questions d'ordre sentimental, mais aussi ce domaine tabou qui touche aux transformations du corps et à la découverte de la sexualité. La structure thématique s'organise ainsi à partir d'un axe biographique surdéterminé par l'École et ses routines quotidiennes. Les élèves consignent régulièrement dans leur journal les devoirs à faire, les activités menées en cours, les notes obtenues et les appréciations des enseignants :

***J'ai reçu ma note de musique : 2/20.***

***Ma sœur m'a dit que si c'était comme ça, je ne pourrai pas faire de saxophone.***

***Maman est allée à la réunion parents-profs : il y a encore des progrès à faire !!!*** Coralie, 6<sup>ème</sup>.

Certains collégiens vont, par là, jusqu'à transcrire le compte rendu des conseils de classe et, comme Éléna, à agraffer dans leur journal les pages du carnet de liaison mentionnant les absences, les retards et les avertissements donnés par les surveillants. Dans ce cadre, les satisfactions comme les interrogations que suscitent le travail et les résultats scolaires viennent catalyser l'activité réflexive propre au journal intime. Le retour sur soi se double d'un retour sur le vécu scolaire et l'espace d'écriture est alors ce lieu de réflexion où le scripteur confronte, dans un jeu de dédoublement, l'élève et le sujet :

***Les profs essaient de me faire apprendre des idées toutes faites à longueur de journée. Je commence à douter.*** Éléna, 4<sup>ème</sup>

***Je regardai ma copie d'anglais avec un regard vide comme s'il était noyé dans les lignes de mon devoir que je ne voyais plus tellement je pensais à la nullité de mes connaissances. Imbécile, cela est fort probable. Pourtant je les apprends mes cours. Mais les profs, eux, ils croient que je ne fais rien. Ils pensent que c'est en me faisant copier 10 fois ma définition que j'y arriverai mieux. Les profs ils nous prennent toujours comme des élèves en oubliant que nous sommes aussi autre chose. Comme ça m'inquiète, j'ai cherché dans un guide de psychologie. Pour mon cas, c'est tout bêtement un truc comme la dyslexie. Dans mon passé beaucoup d'événements le laissent penser : l'âge où***

***J'ai commencé à marcher, les difficultés que j'ai à différencier gauche-droite, haut-bas, la confusion des mots ou encore la lenteur avec laquelle je lis.*** Stéphane, 3<sup>ème</sup>

Enfin, dans ces journaux, l'École est posée comme cadre de référence au plan social. Mais si les jeunes *diaristes* l'envisagent comme lieu de socialisation, ils ne désignent pas pour autant l'institution chargée d'inculquer les principes de la citoyenneté. Ils perçoivent d'abord l'École comme le cadre des échanges entre pairs, où se construisent, dans le rapport à l'autre, l'expérience sociale et la découverte de l'amitié, de l'amour. Le journal accueille ainsi, sur des pages et des pages, le récit d'amitiés nouées et dénouées (15), les plans de séduction élaborés pour les conquêtes amoureuses – et leurs résultats – (16), enfin les phénomènes d'intégration et de rejet liés à la constitution de groupes qui se font et se défont au sein de la classe, de l'école ou du collège. Les cours apparaissent alors, dans les journaux, comme cette scène où se jouent des microdramas affectifs et sociaux, que les enseignants ne soupçonnent pas et qui viennent expliquer bien des cas d'inattention (17).

Mais si l'École apparaît par là comme cette instance de « médiation » – pour reprendre le concept forgé par Sartre (1960) dans le cadre de sa théorie du biographique –, instance qui intervient dans la construction de l'identité, elle n'est pas le seul cadre de référence convoqué au plan social. Par-delà les différences liées aux individualités, les journaux font apparaître, là encore, des constantes qui permettent de cartographier précisément l'univers de référence des élèves des années 90. Ils portent en effet la trace d'un imaginaire social façonné par la télévision – et en particulier les *sitcoms* du type *Hélène et les garçons* –, par les chaînes de radio dédiées aux jeunes (*Skyrock* ou *Fun radio*), par la publicité, ou par des magazines très lus en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> tels que *OK Podium*, enfin par l'univers des bandes dessinées. Cadre global qui sert, au plan individuel, de matrice sémiotique pour appréhender le vécu :

***J'ai toujours confondu la vie avec les BD et les paroles des chansons.***  
Éléna, 4<sup>ème</sup>.

La culture scolaire liée aux apprentissages est ainsi concurrencée par la musique (techno, rock etc.), la chanson (les textes de J.-J. Goldman ont plus d'influence, au plan idéologique, que les cours d'instruction civique), enfin par le rap qui, en marge des cours de français, constitue une ouverture en direction de nouvelles formes d'écriture poétique, du verlan et plus largement de la langue

- 
- (15) La liste des meilleur(e)s ami(e)s, sans cesse actualisée, constitue dans ces textes un *topos*. Sur la « manie » des listes dans l'écriture extrascolaire, voir M.C. Penloup (1997 et 1999).
- (16) Présentées comme un impératif affectif et social, ces conquêtes sont mises en œuvre dès l'école primaire, où il convient, pour être dans la norme, d'avoir un « amoureux », une « amoureuse ».
- (17) La disposition des tables et la place occupée en cours – près ou loin du camarade aimé ou détesté – constitue un *topos* récurrent dans les journaux, qui livrent ainsi à l'enseignant des informations sur l'implicite socioaffectif qui, en classe, vient perturber les apprentissages.

des cités (18). Et au plan graphique, la présentation de type scolaire, qui reproduit celle des devoirs (position de la date, respect de la marge etc.) cotoie sur une même page des inscriptions taggées. Autrement dit, l'ancrage identitaire dans le cadre scolaire se double d'un ancrage dans la culture «jeune», qui transcende, au plan social, l'appartenance de classe. Mais l'identité revendiquée n'est pas pour autant une identité éclatée, les trois points d'ancrage forment système : l'École, comme cadre des échanges entre pairs, permettant de relier ces deux autres pôles que constituent l'École comme cadre des savoirs et des apprentissages d'une part, la culture «jeune», d'autre part.

La configuration actuelle des journaux, qui «met l'École au centre», au moment même où cette dernière entend justement «mettre l'élève au centre des apprentissages» (19), amène ainsi à poser, sur de nouvelles bases, la question de la fonction de ce type matériau dans la réflexion didactique. Si, conformément aux lois du genre, les journaux intimes livrent des informations sur le *moi* singulier des élèves (20), ces dernières s'avèrent moins pertinentes, pour la réflexion didactique, que les données générales que l'on peut tirer d'un travail de confrontation mené sur la base des constantes que nous venons de dégager. Il s'agit en effet, à partir de la place et du rôle conférés dans les textes à l'École, d'exploiter la richesse que ne possédaient pas, dans la perspective didactique, les journaux des générations précédentes (21). Mettant en œuvre, dans la nouvelle configuration, l'intrication du scolaire et de l'intime, les journaux des années 90 permettent ainsi d'éclairer, sur un mode actualisé, le rapport des élèves à l'École, et donc de problématiser le cadre identitaire qui accueille les discours et savoirs scolaires et que ces derniers, en retour, viennent modifier. À ce titre, ils viennent donner forme, dans le concret des textes produits, aux représentations – souvent imprécises, et surtout, décalées – que les enseignants se font sur ce point. Il s'agit donc d'orienter l'analyse vers les modalités de construction identitaire à l'œuvre dans les journaux, pour dégager, à partir de la confrontation des configurations singulières, des types correspondant à des

- (18) Ces données ne rendent pas compte des constructions identitaires spécifiques à l'œuvre chez les jeunes des banlieues. Sur ce point, voir Chanfrault (1995).
- (19) Il faudrait ici mener une réflexion de fond, dans une triple perspective –sociologique, historique et didactique–, sur cette conjonction, qui n'a sans doute rien de fortuit.
- (20) L'exploitation de ces données, correspondant à la quête initiale des enseignants telle qu'évoquée plus haut, pose en fait problème. S'agissant d'utiliser les informations recueillies pour gérer les apprentissages au plus près des cas singuliers, la démarche suppose que l'enseignant puisse accéder au journal de ses propres élèves et, pour maintenir l'équité, de **tous** ses élèves (ce qui implique que tous tiennent spontanément un journal, ce qui n'est pas le cas). Par-delà les questions déontologiques épineuses qu'une telle démarche peut soulever, il faut souligner que l'intégration du journal dans le dispositif didactique modifie, en la scolarisant, le statut et la fonction de cette pratique d'écriture pour l'élève. Un journal, qui a pour destinataire – même indirect- l'enseignant, est-il encore un journal intime ?
- (21) Il convient de préciser que le travail de réflexion mené sur les journaux concerne une posture de recherche et qu'il ne saurait être confondu avec des démarches d'exploitation directe en classe, impliquant par exemple la lecture et le commentaire publics des productions extrascolaires des élèves. L'enjeu reste ici de construire, dans le champ didactique, un nouveau domaine de recherche.

paramètres précis. Démarche qui permet d'aborder les identités singulières comme la déclinaison de modèles clairement répertoriés, et, par là, de gérer, sur la base de l'étude de cas telle que pratiquée dans les sciences sociales, la tension entre le singulier et le général.

À ce niveau, l'analyse fait émerger le cadre conceptuel de l'**élève-sujet**, objet de la quête au plan didactique. Produit d'une construction théorique, l'élève-sujet correspond alors, dans les journaux, à l'instance englobante de la configuration identitaire, et, dans le cadre didactique, à cette instance qui se dérobe en classe et qui intègre, par-delà le sujet cognitif sollicité dans les activités scolaires – et le sujet épistémique de certaines modélisations didactiques –, la double dimension psychosociale et affective (22). Autrement dit, le journal intime, ainsi appréhendé, fait advenir, dans une sorte d'épiphanie, l'élève-sujet. Conjuguant, dans l'écriture, les deux pôles, il vient matérialiser le tiret présent dans le terme recouvrant le concept. Et si les enseignants de terrain sont souvent rebutés par ce type de construction théorique, le journal, par sa spécificité générique, vient offrir, dans les jeux d'exemplification qui sous-tendent la théorisation, l'incarnation textualisée de l'« élève concret ». C'est là, me semble-t-il, l'une de ses forces dans le champ didactique.

### 3. LE JOURNAL : UN LIEU D'APPROPRIATION DES SAVOIRS

L'entrée par l'élève-sujet permet de reconsidérer les modalités d'écriture qui président au journal, telles que dégagées plus haut. En effet, si le *je* du journal se reconnaît dans le statut d'élève, c'est le sujet psychoaffectif qui assume l'écriture. À ce niveau, les jeunes *diaristes* de mon corpus n'échappent pas à la règle dégagée par Lejeune (1990). Par-delà les résolutions de rentrée, le journal répond d'abord à une situation de crise (23). Et on retrouve dans les textes la même détresse que dans les lettres adressées à *Vivre et l'écrire* (Chanfrault, 1994) :

***J'ai envie de mourir. Ma sœur ne s'en rend pas compte. Je me suis fâchée avec Maman car elle me reprochait de dire des gros mots. Elle voudrait que je sois parfaite. J'ai envie de mourir. J'ai fait une tentative de suicide devant la porte la chambre de ma sœur en essayant de ne plus respirer. Ma sœur a dit : « Mais dégage ! ». Elle est vraiment très conne. J'aimerais rejoindre Papa dans la mort.*** Coralie, 6<sup>ème</sup> (24)

(22) Dans ma réflexion, ce cadre conceptuel en est encore au stade de l'élaboration. Pour clarifier les choses dans le champ didactique, je préciserai que si l'« élève-sujet », tel que je le conçois, rejoint ici, sur bien des points, le « sujet-scolaire », construit par D.Bucheton (1995, p. 290), il ne le recouvre pas complètement, dans la mesure où la question qui sous-tend ici la réflexion est abordée à partir du point de vue énoncé par l'élève.

(23) Ici, difficultés liées à la mort du père pour Coralie, malaise familial induit par les problèmes psychiatriques de la sœur aînée pour Élène, autoritarisme des parents pour Annie, violence paternelle et isolement social pour Stéphane.

(24) Pour des raisons d'ordre typographique, je reproduis ici horizontalement un texte qui se présente, en fait, verticalement. Nous reviendrons sur la verticalité de cette écriture.

Mais, dans le système d'énonciation propre au journal, elle a pour destinataire le « cher cahier », substitué du sujet lui-même (Chanfrault, 1993). Le journal conserve ainsi sa fonction première : aider le sujet à maîtriser, dans et par l'écriture, ses problèmes personnels :

***Je ne pense pas que je pourrai me passer de mon journal intime pour le moment. C'est un peu mon défouloir. Quand j'écris, je me calme.***  
Éléna, 5<sup>ème</sup>

***Je crois que je vais passer du temps sur ce journal afin qu'il ressemble à quelque chose. Mais cela en vaut la peine car cela va me permettre de mieux me comprendre.*** Stéphane, 3<sup>ème</sup>

Si le journal donne ainsi accès au sujet psychoaffectif, la démarche, dans la perspective qui est la nôtre, implique d'aborder la question à partir de l'investissement de ce sujet dans l'écriture. À ce niveau, l'écriture constitue à la fois, pour ce dernier, un acte de prise de conscience et le lieu d'une transformation, qui passe ici par un travail d'élaboration scripturale et de mise en forme fictionnelle. La dimension existentielle permet ici d'appréhender le geste d'écriture en termes de « passage », de « rite de passage », à partir des positions développées par R. Delamotte et al., qui envisagent l'écriture comme [...] une expérience singulière induisant des mutations chez le scripteur tant au plan identitaire, et notamment du point de vue de sa relation au monde, qu'au plan sociocognitif avec ce que cela suppose de mobilisation de connaissances linguistiques contextualisées (2000, p.110).

On voit tout l'intérêt d'une telle approche pour saisir dans le texte ce que le sujet mobilise, dans l'écriture du journal, en termes de savoirs et de savoir-faire, directement liés ici aux contenus d'enseignement de la discipline. Autrement dit, en situation extrascolaire et donc hors de toute perspective d'évaluation, alors que leur *moi* est en jeu, comment les jeunes *diaristes* mobilisent-ils les éléments issus de l'enseignement ? Comment s'allient, dans l'écriture, l'élève et le sujet ? Peut-on accéder, par le journal, aux rapports aux savoirs et savoir-faire impliqués dans l'écriture ? La question s'avère ici particulièrement complexe, dans la mesure où le système identitaire construit dans le journal – sous sa forme actuelle – instaure, comme on l'a vu plus haut, une tension entre le sujet et l'élève, mais en même temps fait du scripteur un sujet qui intègre les compétences linguistiques et rédactionnelles de l'élève. En effet, si le scripteur est ici en situation extrascolaire, il ne peut faire abstraction, dans l'écriture, des apprentissages menés à l'école et qu'il exploite alors à des fins personnelles. On peut envisager l'approche selon deux niveaux qui *in fine* s'articulent : d'une part l'activité métalinguistique et métascripturale inscrite dans le texte, d'autre part les thématisations liées au « moi-élève » et donc au champ scolaire, et qui touchent plus directement les grands axes disciplinaires tels qu'induits par l'activité scripturale.

Comme en témoigne le modèle emblématique du genre, le *Journal* d'Amiel, l'écriture du *diariste*, dans un effet de miroir, se fait réflexion sur l'acte même d'écriture du journal (Chanfrault, 1993). Nos jeunes scripteurs, par ailleurs grands lecteurs de journaux intimes – nous y reviendrons –, reproduisent, là encore, les règles du genre. Ils émaillent ainsi leur texte de remarques d'ordre

métalinguistique et métatextuel, qui, en étroite relation avec l'acte d'écriture, sont partie intégrante du journal et révèlent les mobilisations qui s'opèrent. La réflexion linguistique à l'œuvre vient ainsi s'insérer dans le journal, mobilisant les savoirs grammaticaux :

**Le matelas est déjà quasi- (zut, j'ai déjà utilisé cet adverbe, si ça s'appelle un adverbe) (25) dégonflé.** Éléna, 5<sup>ème</sup>,

[Après une phrase très longue] **Faudrait revoir un peu cette phrase complexe !** Annie, 5<sup>ème</sup>,

ou, dans la recherche du mot juste, les savoirs lexicaux :

**J'ai des tas de souvenirs très précis, il faudra que je les écrive dans mon journal pour «avorter», ou «expier» ou «libérer». Je ne sais pas quel est le mot qui convient. Aucun sûrement, il doit y en avoir un autre.** Éléna, 4<sup>ème</sup>.

Au plan rédactionnel, le journal garde la trace d'une réflexion sur l'organisation textuelle, qui traduit, chez les scripteurs, la volonté de dépasser la forme qui en resterait à la juxtaposition des notations consignnant le vécu (26). Autrement dit, les jeunes *diaristes* se trouvent confrontés à un problème rédactionnel qui les amène à convoquer une représentation du texte. Le plus souvent, ils ont recours au modèle narratif, *i.e.* au type de texte le plus étudié à l'école élémentaire et au collège. Mais certains expérimentent dans leur journal d'autres formes. C'est le cas d'Éléna, qui opte pour une organisation fondée sur des entrées thématiques, codées dans la marge par des icônes empruntant leur graphisme aux tags :

**Maintenant, dans mon journal, j'ai décidé que vais écrire en mettant des logos : idées, cœur, interrogations, secrets, écriture : romans, poèmes etc.** (CM1).

Deux ans plus tard, relisant cette partie de son journal, elle désigne elle-même l'origine scolaire de la forme retenue :

**J'ai relu mon journal, je déteste cette façon de présenter : partie-ceci, partie-cela... Pire qu'à l'école !!!.** (5<sup>ème</sup>).

Quant à la relecture immédiate qui s'inscrit sur la page, elle rend compte de préoccupations stylistiques :

**La fièvre des vacances et de la fin de l'année montaient en moi et je me suis rendu compte que c'était la fin. La fin de quoi, je ne sais pas. Mais je trouve que ce mot va bien ici.** (Stéphane, 3<sup>ème</sup>),

le plus souvent surdéterminées par des savoirs et savoir-faire scolaires liés à l'apprentissage de l'écriture :

(25) La place même de l'incise, entre l'adverbe et le participe qu'il vient modaliser, révèle ici le caractère concomitant de la réflexion linguistique et de l'écriture.

(26) C'est à ce niveau que se situe la distinction entre l'écriture de type «agenda» (même lorsqu'il s'agit d'une écriture rétrospective) et l'écriture proprement *diaristique*.

**Devant moi les voitures pointent leur museau. Ca, c'est un cliché.**  
(Annie, 4<sup>ème</sup>).

Dans ce cadre, certains scripteurs vont jusqu'à occuper la place du maître, en insérant dans le texte des annotations qui miment celles de l'enseignant, en marge des copies de rédaction :

**J'aimerais écrire tout le temps. Mais c'est que la plume s'use et les idées aussi. (Belle phrase, n'est-ce pas ?)** Éléna, CM2,

**La nuit je regarde les étoiles à la jumelle et je vois la beauté. (Belle phrase !)** Annie, 6<sup>ème</sup>.

Autrement dit l'activité réflexive sur l'écriture, inhérente au journal, convoque, dans le geste scriptural même, les savoirs scolaires, au sein d'une dynamique où se conjuguent alors l'élève et le sujet. Les données métascripturales présentes dans le journal portent ainsi la trace du travail psychocognitif à l'œuvre (27), tel qu'il sous-tend ici, dans le détour par les savoirs scolaires, l'écriture. Mais si la démarche convoque ainsi des réflexes scolaires, empruntés à la «révision de texte», il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici, à proprement parler, de l'activité inscrite dans le travail de réécriture, au sens où on l'entend dans le champ de l'apprentissage de l'écrit (David et Plane *et al.*, 1996). Tout se passe ici comme si l'École, avec ses normes linguistiques et rédactionnelles, fonctionnait, pour le sujet, comme une sorte de «sur-moi» scriptural, induit, dans l'écriture, par la coprésence de l'élève et du sujet (28).

Ces éléments d'ordre métascriptural viennent faire système avec l'axe thématique concernant la lecture, l'écriture et la littérature, qui inscrit dans le journal le rapport de l'élève-sujet à des savoirs et des activités scolaires (29) relevant de notre discipline. À ce niveau, le journal ouvre un accès à cette boîte noire que constitue, pour les enseignants, le travail qui s'effectue en marge de l'École et qui prend la forme de transferts de savoirs et savoir-faire, de perlaborations, de transformations du sujet. On s'est ainsi beaucoup interrogé, ces derniers temps, à partir de la distinction entre lecture analytique et cursive, sur la relation entre les pratiques scolaires et extrascolaires de lecture. Ce que révèlent ici les textes de mon corpus, c'est le rôle déclencheur du journal intime, en tant que genre, pour l'élève-sujet. Qu'il s'agisse des œuvres régulièrement abordées en classe, comme le *Journal* d'Anne Franck :

**C'est la 8<sup>ème</sup> fois que je lis le Journal d'Anne Franck. La 1<sup>ère</sup> c'était quand j'étais au CE2, quand j'ai commencé mon journal.** Éléna, 4<sup>ème</sup>

ou des textes correspondant aux lectures buissonnières – mais essentielles pour le sujet –, représentés ici par le livre de Stéphanie, *Des cornichons au chocolat*

(27) Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elles livrent la clef des opérations complexes qui s'effectuent à ce niveau.

(28) Qu'on se rassure, certains scripteurs parviennent, par le biais du ludique, à dépasser ce «Sur-moi».

(29) J'entends ici le « rapport aux savoirs » dans la perspective développée par B. Charlot *et al.* (1993).

(30), mentionné par trois des auteurs de mon micro-corpus. L'enjeu identitaire du genre, qui induit des possibilités d'identification, permet alors que s'effectue, dans la lecture, la reconfiguration entre «monde du texte» et «monde du lecteur», théorisée par Ricoeur (1983, p.109) :

**Dans *Les Cornichons au chocolat*, Stéphanie appelle le collègue « la ferme ». Cette réflexion je l'approuve puisque je l'ai faite bien avant de lire son livre. Lorsque je tiens la porte pour laisser entrer les autres, il m'arrive de me dire : « J'ai l'impression de faire entrer un troupeau dans une étable ». Stéphanie, 3<sup>ème</sup>**

et que, donc, le lecteur vienne coïncider avec le lecteur-sujet. Et si cette expérience inaugurale constitue, on l'aura compris, l'impulsion amenant les élèves à basculer dans l'écriture, elle constitue aussi le fondement permettant des évolutions ultérieures dans les postures de lecture :

***Depuis quelque temps je n'écris plus dans mon journal parce que je lis. Mais j'ai toujours lu. Enfin là, je veux dire que je lis différemment. J'analyse les écrits de l'auteur, je réfléchis à ce qu'il a marqué, je recopie certains passages. Enfin...j'étudie le texte. Ce n'est plus comme avant. Je lis parce que j'en ai vraiment envie, parce que j'essaie de comprendre pourquoi l'auteur a écrit ça. On lit hors des limites du temps. Quand on écrit, on ne peut jamais prédire ce que le lecteur ressentira.*** Éléna, 4<sup>ème</sup>

Les journaux font apparaître, sur ces bases, la construction d'un rapport subjectivé au monde de l'écrit, qui, dépassant la distinction entre la grande littérature et la paralittérature, intègre, par le biais des textes de chanson, la culture «jeune». Faisant sens avec l'activité scripturale menée dans le journal, ce rapport à l'écrit est abordé à partir de l'écriture, dans laquelle le scripteur se projette comme auteur :

***J'écris. Je laisse ma plume trouver les mots qui font rêver, qui me révèlent, qui me rassurent. Je me découvre à travers mes textes. Et si j'aime J.-J. Goldman, c'est pour ses paroles qui me font réfléchir, me passionnent et reflètent les problèmes du monde, mais surtout mes problèmes. Une chanson qui « colle » est une chanson où je peux me retrouver, et où les paroles et la musique, j'aurais pu les écrire.*** Annie, 4<sup>ème</sup>

À partir de cette position, les jeunes *diaristes* songent à la publication :

***Si mon journal devenait célèbre, comme celui d'A.Franck, je voudrais qu'on ne publie pas les passages entre crochets. Mais ça m'étonnerait, je ne vis pas pendant la guerre.*** Éléna, 6<sup>ème</sup>

***Ca me fait bizarre, si un jour c'est publié, je regarderai des fois la fenêtre d'une maison en me disant que peut-être là, dans cette pièce, un enfant, un « ado », un adulte est en train de me lire. Enfin, faut pas rêver !*** Stéphanie, 2<sup>nde</sup>

(30) Réécrit par Philippe Labro, voir P. Lejeune (1998, p.328).

Mais surtout, ils sautent le pas et s'adonnent, à côté de l'écriture transitive correspondant au journal, à l'écriture littéraire (31). Dans mon micro-corpus, Annie et Éléna mènent de front, sans les opposer, les deux types d'écriture. Et si Coralie ne parvient pas à accéder à ce stade d'écriture, Stéphane, quant à lui, mentionne, aux côtés des nouvelles qu'il joint au journal, des « espèces de poèmes » qu'il n'intègre pas, *in fine*, à l'ensemble. Mais pour ce dernier, c'est l'écriture même du journal, et c'est ce qui lui échappe, qui relève du littéraire.

Je ne reprendrai pas ici, pour les analyser, ces essais plus ou moins heureux. Ce que je retiendrai, en revanche, mettant en relation les éléments métas-crypturaux et l'axe thématique du monde de l'écrit, ce sont les processus de réorganisation des savoirs scolaires dont témoignent ici les journaux. Une série de déplacements est ainsi à l'œuvre : de l'école vers l'extrascolaire, de l'élève vers le sujet, de la culture scolaire vers la culture « jeune » et, à un autre niveau, de la lecture vers l'écriture et de l'écriture transitive du journal vers l'écriture littéraire. Déplacements qui traduisent les modalités d'intégration des savoirs scolaires par le sujet. En effet, ce que laisse apparaître le système qui s'organise dans l'écriture, c'est l'exploitation, par le scripteur, des données transmises en classe. Ces dernières ne restent pas ici enfermées dans la thématique correspondant à l'École. Investies par le sujet, elles se constituent comme des vecteurs de médiation permettant de comprendre le monde et le *moi*. Autrement dit, à partir de l'expérience vécue, saisie et exprimée en termes de relation au monde, les savoirs scolaires viennent s'inscrire dans de nouveaux cadres où ils font sens pour le sujet. Le journal donne alors à voir la dynamique qui s'effectue ici, dans et par l'écriture, et qui vient faire jouer les savoirs et savoir-faire dans de nouveaux contextes, dans des parcours et des réseaux correspondant à l'univers de sens propre au sujet. À ce niveau, le journal sert de support à l'expression d'un « rapport vivant aux savoirs », pour reprendre la formule de J.-Y. Rochex (1995) et se constitue, à partir de l'activité réflexive que tout à la fois il suscite et accueille, comme lieu d'appropriation des savoirs. Mais si, dans ce cadre, ces derniers ne sont plus perçus comme prenant sens uniquement dans la sphère scolaire, ils ne perdent pas pour autant leur ancrage institutionnel : ils demeurent, pour l'élève-sujet, une référence normée, reconnue comme telle (32), qui participe de la construction identitaire. En d'autres termes, conformément à la configuration identitaire construite dans le journal, le sujet ne s'émancipe pas ici de l'élève : élève et sujet restent ici solidaires.

(31) À ce niveau, les données de mon corpus ne font que confirmer, en les amplifiant, les orientations que j'avais dégagées dans les journaux des années 80 (Chanfrault, 1993), et rejoint les observations de M.-C. Penloup (2000) concernant l'écriture extra-scolaire des élèves. J'insisterai, quant à moi, sur le fait que l'École n'est pas le seul lieu d'initiation à la littérature : des magazines tels qu'*OK Podium* exploitent constamment des citations d'auteurs, et en particulier de poètes.

(32) C'est ce qui fait la différence avec les journaux d'adultes, où les savoirs, une fois intégrés par les sujets, ne sont plus mis en relation avec l'École.

#### 4. JOURNAL INTIME ET APPRENTISSAGES

Sur cette double base de l'élève-sujet et de l'appropriation, il reste à envisager le journal dans la perspective des apprentissages. La démarche revient à faire basculer la réflexion – jusqu'ici centrée sur le point de vue de l'élève-sujet, tel qu'inscrit dans le texte – en direction du point de vue de l'enseignant, et à considérer les journaux comme des productions d'élèves, en centrant l'analyse, à partir d'un travail classique d'évaluation, sur le niveau de maîtrise de la langue, du texte et de l'écriture, en référence aux apprentissages propres à notre discipline. Cette posture implique alors de définir le journal intime par rapport aux exercices scolaires, de l'aborder comme matériau et de s'inscrire, à partir de là, dans une approche tentant de cerner les relations entre les sphères scolaire et extrascolaire en matière d'apprentissages. Dans ce cadre, la réflexion didactique vise, à partir des informations recueillies dans l'analyse, à problématiser la question des apprentissages, en intégrant, sur la base de l'élève-sujet, ce paramètre spécifique que constitue la relation entre le scolaire et l'extrascolaire.

Dans cette perspective, on peut envisager le journal comme le produit d'un geste spontané d'écriture, qui prend, en quelque sorte, le contre-pied des exercices scolaires, voire sert aux élèves d'exutoire à ce plan. Tout se joue, à ce niveau, dans la relation que le scripteur instaure avec le contexte personnel dans lequel l'expérience *diaristique* vient s'insérer. En effet, à la différence des exercices, le scripteur construit ici sa propre situation d'écriture, hors des codes scolaires, des consignes, et des domaines circonscrits d'apprentissages soumis à évaluation. Et surtout, il use de l'espace d'écriture propre au journal pour exprimer un *moi* que l'École maintient dans ses marges. Ainsi défini comme écrit extrascolaire particulier, le journal doit en outre être défini en tant que matériau. À ce niveau, il ne représente pas ici une expansion de la fiche signalétique, remplie par les élèves en début d'année, et qui permettrait, à partir des contenus thématiques développés et de la personnalité déposée dans l'écrit, de rendre compte des acquis ou des difficultés en matière d'apprentissages. Il s'agit ici de dépasser ce point de vue, pour définir le journal, dans une perspective générale, comme un matériau porteur d'informations sur les situations d'apprentissage. En effet, il recèle, à la surface du texte produit, comme dans le système de sens qui l'organise, des informations qui, à partir de l'écriture (ici posée comme entrée pour envisager la maîtrise de la langue et du texte), viennent dessiner les contours de configurations, complexes et modulables, correspondant au contexte, chaque fois individualisé, qui préside, en intégrant l'extrascolaire, aux situations d'apprentissage. Autrement dit, il permet d'accéder à des paramètres qui, en matière d'apprentissages, échappent à l'enseignant.

Cette première approche permet de mesurer toute l'ambiguïté liée à l'instauration du journal comme exercice scolaire, à laquelle a conduit l'introduction récente, dans les programmes du collège, du domaine générique gravitant autour de l'autobiographie. L'expérience vécue par Éléna en classe de 4<sup>ème</sup>, et consignée dans son journal, devrait ici nous permettre de problématiser la question. Après avoir travaillé avec ses élèves sur des extraits de journaux intimes, l'enseignant leur a proposé le sujet suivant : **Rédigez quelques pages de votre journal.** Jouant le jeu autobiographique, Éléna a transmis son véritable journal à

son professeur, qui l'a lu et annoté (portant dans les marges (33) les mentions «vu», «bien» etc.), puis a formulé, directement sur le cahier, les appréciations suivantes :

***Excellent travail, c'est un régal de te lire. Que de fraîcheur, de spontanéité et d'humour dans ces lignes. Enfin, je ne t'apprends rien. J'espère que tu continueras à écrire pour toi, pour le plaisir que tu auras à te relire dans quelques années. Je te mets une note : 18/20, mais la meilleure note que tu puisses avoir, c'est ta joie de vivre ! (34).***

Elle commente l'expérience en ces termes dans son journal intime :

***Monsieur G. a dit qu'il aimerait bien faire lire ma rédaction à mes camarades. Moi, je n'aime pas trop. Je trouve que l'écriture est un travail personnel. Et puis aussi, ce que je ressens, ça n'intéresse pas les autres. Si j'écris, ce n'est pas parce que je dois faire une rédaction, c'est parce que j'en éprouve le besoin. Pourquoi veut-il photocopier ma rédac ? Pourtant, elle n'a rien d'exceptionnel. Les mots viennent du fond du cœur. C'est ça qui leur plaît aux profs ? Qu'on écrive franchement ce qu'on ressent, sur le moindre devoir à rendre ?*** Éléna, 4<sup>ème</sup>

Si Éléna, dans un premier temps, confond devoir et pratique personnelle d'écriture, dérive ici induite par le libellé même du sujet, elle pose, à l'issue de la correction du devoir, les bonnes questions. Qu'est-ce qui distingue le journal, comme pratique extrascolaire, de l'exercice ritualisé mené en situation scolaire ? Qu'évalue-t-on ici : la personnalité de l'élève ? son style ? ou bien la maîtrise, dans l'écriture, des savoirs et savoir-faire relatifs au genre, étudiés en classe à partir des invariants ? La dérive dans laquelle, sans doute en toute bonne foi, s'est fourvoyé l'enseignant, vient mettre l'accent sur le sujet, faisant alors passer à la trappe l'évaluation du devoir en référence aux apprentissages. Mais elle est pour nous éclairante, dans la mesure où elle permet de saisir, dans la perspective de l'enseignant, les déplacements qui s'effectuent, si on aborde le journal comme matériau, pour dégager, à partir de l'étude de cas, des profils d'élève-sujet. La démarche s'inscrivant ici dans une visée didactique ayant pour objectif de repenser des dispositifs d'apprentissage actuellement conçus selon des modèles standard.

Dans ce cadre, l'analyse menée à partir de mon micro-corpus permet de dégager trois types de profil. Le premier correspond à une configuration identitaire, fondée sur une relation au monde qui, intégrant les apprentissages, met en interaction les sphères scolaire et extrascolaire. Au plan des apprentissages relevant du français, les effets de cette interaction, à l'œuvre dans l'écriture, sont perceptibles dans l'aisance linguistique et rédactionnelle dont témoigne le texte produit. Annie et Éléna représentent deux variantes de ce profil. Dans le journal d'Annie, l'articulation entre les deux sphères s'établit progressivement sur la

(33) En vert et non en rouge. Le déplacement du code couleur de la correction correspond-il à un devoir conçu comme ne relevant pas des normes habituelles ?

(34) La question qui se pose ici concerne la note. Faut-il impérativement noter le devoir si on programme un investissement subjectif de l'élève, plutôt que l'évaluation des acquis linguistiques et textuels liés à la maîtrise du genre *diaristique* ?

base de l'activité réflexive du sujet. Cette dimension trouve son écho dans le texte produit, au sein d'une écriture qui, à partir d'une maîtrise de la langue déjà en place, se construit progressivement au plan rédactionnel. Dans le journal d'Éléna, l'interaction entre les deux sphères est présente dès les premiers cahiers datant de l'école élémentaire. Les apprentissages liés à la discipline viennent nourrir l'extrascolaire et réciproquement. Cette interaction est particulièrement sensible aux plans lexical et rédactionnel. Ainsi, par exemple le terme «starmania», prélevé dans l'univers des médias, sert implicitement de point de départ à une réflexion sur le suffixe, qui sous-tend un passage où le scripteur, rend compte du vécu scolaire en jouant sur les mots :

**À l'école, la manie des billes est revenue. Ça s'appelle la billomania. Il y a des billes à gagner si on atteint le trou. Bref, c'est aussi pour les filles. Mais il y a aussi la manie des élastiques : l'élastomania. Il y a eu aussi la vidéomania et l'égyptomania. À quand la rockmania, la cinémania ? Et l'idiotmania, alors ?** Éléna, CM2.

De la même manière, dans la phrase suivante :

**J'ai eu un flash dans ma tête, une rediff de ce qui s'était passé.** Éléna, 6<sup>ème</sup>,

les deux termes issus des médias suppléent, dans l'écriture, au terme «réminiscence» non abordé à l'école. La démarche est également à l'œuvre, au plan rédactionnel. À ce niveau, jouant sur le scolaire et l'extrascolaire, le texte met sous tension la rédaction scolaire, désignée ici comme de la «prose» :

**Dans la nuit, les nuages éclairés par la lune ressemblent à des vagues déferlant sur le rivage de mon lit. Une épave s'échoue sur le sable de mes draps, me rappelant soudain que le jour se lève [...].** Éléna, 3<sup>ème</sup>,

avec ce qu'on pourrait appeler des «tags rédactionnels» :

**JE SUIS PASSIONNÉE PAR LA LANGUE DES 6E. C'EST CHELOU. TOUTES LES CHANSONS DES RAPPEURS AYANT UN RAPPORT AVEC ÇA OU LES BLÈMES DES JEUNES, ÇA M'INTÉRESSE.** LMA Éléna, 3<sup>ème</sup>,

et des passages transgressant délibérément les normes scolaires :

**Faut que je précise. Ce cahier, c'est mon coup de gueule. Enfin, chais pas. C'est pour passer la colère, quoi. Et puis ça c'est un torchon franchement. Là j'écris comme je pense, les mêmes mots. Je vais quand même pas me faire chier à écrire des toutes belles tournures. Non. Je vais écrire bien crade, comme ça, quand je vais relire, je comprendrai exactement comment je pensais.** Éléna 3<sup>ème</sup>

Le second profil, qui correspond à un cloisonnement des univers dans lesquels évolue le sujet, s'actualise dans le journal de Coralie. Ce dernier révèle ainsi un isomorphisme frappant entre l'absence de relation entre les deux sphères et l'incapacité du scripteur, dans l'écriture, à organiser en texte des notations consignnant le vécu, et qui demeurent figées dans la juxtaposition de phrases n'intégrant pas la subordination :

**D. et E. vont au cinéma.**

**Moi, je ne peux pas y aller car ce film est interdit aux moins de 12 ans.**

***J'ai changé les meubles de ma chambre, mais ça reste encore vide.  
J'ai fait de l'ordinateur, j'ai gagné la partie.  
Les prévisions de Nostradamus m'effraient.  
J'espère retrouver bientôt le calme en moi.  
J'ai encore des tonnes de devoirs à faire, je m'y mettrai dimanche [...] Je suis en train de bouquiner le livre Les petites nanas, il est vachement bien.  
Bonne nuit.*** Coralie, 6<sup>ème</sup> (35)

Le troisième profil, qui renvoie ici à la résolution, dans l'écriture, d'un conflit entre les sphères scolaire et extrascolaire, s'actualise dans le journal de Stéphane, qui constitue un cas de figure particulier. Au premier abord, les difficultés relevant de la dyslexie et de la dysorthographe, qui grèvent lourdement le texte, pourraient amener à penser que la question même des apprentissages, en français, ne se pose pas. Mais quand on fait l'effort de dépasser les difficultés de lecture liées à la graphie, on constate, dans le texte produit, une maîtrise de la langue, marquée par l'emploi du passé simple (lié au récit), de formes syntaxiques rares : « hormis » par exemple, et de termes recherchés ou relevant de lexiques spécialisés : « ethnies », « idéologie » etc. Et l'analyse des phrases produites permet de constater que le scripteur use en fait de la période. L'extrait suivant, qui rend compte d'un voyage scolaire, permet de synthétiser tous ces points :

***Frédéric Pottécher, fondateur du théâtre du peuple de Bussang, ce qu'il voulait, c'était changer les gens pour qu'ils soient plus humanistes. Il voulait, et cela se fit, que le paysan soit sur le même banc que le notaire pour regarder la même pièce et éprouver la même joie.*** Stéphane, 3<sup>ème</sup> (36)

Or la clef de l'énigme réside ici justement dans l'articulation, au plan des apprentissages, entre le scolaire et l'extrascolaire. Rejeté par ses professeurs et ses camarades de classe, cet élève, dans sa quête de savoirs, s'est replié sur des stratégies d'autodidacte. Dans ce cadre, la bibliothèque lui sert d'école parallèle : il acquiert le lexique et les tournures syntaxiques directement au contact des livres, en particulier des encyclopédies. Ces apprentissages viennent alors se combiner avec ceux qu'il mène dans son milieu, d'où il tire une sagesse populaire portée par une oralité, qu'il transfère à l'écrit par le biais de la période. Autrement dit, les dispositifs normés des situations d'apprentissage ont jusqu'ici fait écran, et ce n'est que par le journal qu'on peut ainsi accéder à un profil d'élève-sujet qui, au bout du compte, est moins atypique qu'il n'y paraît.

(35) Qu'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit pas ici d'envisager comme « inférieure » une écriture verticale – dans mon corpus des années 80, l'un des scripteurs exploite cette disposition graphique pour constituer des « poèmes-cris » (Chanfrault, 1993) –, mais bien d'abord de dégager un rapport à la langue dont l'écriture révèle le caractère hésitant. Coralie, qui en reste au mode d'écriture de type « agenda » et ne parvient pas à entrer dans le système réflexif propre à l'écriture diaristique comme telle, montre par là qu'elle ne s'est pas encore approprié le potentiel de la langue (pour son usage personnel et pour l'écriture).

(36) On notera que Stéphane réussit, dans l'écriture extrascolaire, l'exercice sur lequel il achoppe en situation scolaire.

## 5. CONCLUSION

La richesse des journaux d'élèves, dont j'espère avoir ici donné un aperçu, devrait permettre de reconsidérer le peu d'intérêt qu'on leur porte dans le champ didactique. Le problème initial réside sans doute dans le fait que ces journaux ne sont pas directement accessibles aux enseignants. Se pose alors, en réponse au désir des auteurs, la question de leur publication. Dans la mesure où ils permettent d'accéder à des univers de référence actualisés, à des configurations identitaires, à l'élève-sujet, bref, à l'« élève, cet inconnu », on pourrait fort bien envisager de les publier dans des collections spécialisées et de les diffuser dans le milieu enseignant. On perçoit, en particulier, tout l'intérêt que l'on peut tirer, dans le cadre de la formation, de ce type de document, permettant aux étudiants et aux stagiaires de construire leurs représentations, quant aux élèves, avant de mettre ces derniers « au centre des apprentissages ».

Par ailleurs, alors que les recherches sur les écrits personnels et les pratiques d'écriture ordinaire se développent actuellement, on peut souhaiter que les travaux, portant sur des corpus conséquents, permettent de cartographier précisément les formes actuelles des journaux des élèves, livrant alors des données qui pourraient être exploitées dans d'autres domaines.

Enfin, dans le champ didactique, il faut souhaiter que les chercheurs se saisissent de ce matériau, pour développer les travaux sur l'élève en référence aux situations d'apprentissage. Je n'ai fait ici qu'ébaucher, sur un corpus restreint, les grandes lignes d'une approche qui, centrée sur l'élève-sujet, me paraît prometteuse. Mais c'est en fait un véritable chantier de recherche, à partir d'approches diversifiées, auquel invitent actuellement, par leur spécificité, les journaux d'élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUCHETON D. (1995) : *Écriture Réécritures*, Berne, Peter Lang.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1993) : Microsillons : l'enregistrement du présent. Analyse de 7 journaux intimes d'adolescents, in P. LEJEUNE (Dir.), *Le journal personnel*, Publications de l'Université Paris X, collection RITM, p. 23-38.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1994) : Lettres d'adolescents en détresse : énonciation du moi et représentations sociales, in M. BOSSIS (Dir.) : *La lettre à la croisée de l'individuel et du social*, Paris, Kimé, p. 186-193.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1995) : The ego and the group in autobiographies of young people of the French suburbs, in C. HÄMMERLE (Dir.) : *Plurality and individuality*, IFK Materialen, n° 2, Université de Vienne, p. 95-100.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1997) : L'École et les discours autobiographiques, in P. LEJEUNE (Dir.) : *L'autobiographie en procès*, Cahiers RITM n° 14, Université Paris X, p. 79-94.
- CHARLOT B., BEAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1993) : *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Colin.

- DAVID J. et PLANE S. (Dir.) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000) *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- LEJEUNE P. (1990) : *La pratique du journal personnel*, enquête, Cahiers de sémiotique textuelle n° 17, Université Paris X.
- LEJEUNE P. (1998) : *Les brouillons de soi*, Paris, Seuil.
- PENLOUP M.-C. (1997) : La liste non-utilitaire ; vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire, *Repères* n° 15, p. 131-146.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C. (2000) : *La tentation du littéraire*, Paris, Didier.
- PENLOUP M.-C. (2001) : Écrire en classe : le « déjà-là », in A. BOISSINOT (Dir.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, M.E.N., Publications de la DESCO, p. 173-181.
- RICOEUR P. (1983) : *Temps et récit*, vol. 1, Paris, Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SARRAUTE N. (1983) : *Enfance*, Paris, Gallimard.
- SARTRE J.-P. (1960) : *Questions de méthode*, Paris, Gallimard.
- STÉPHANIE (1984) : *Des cornichons au chocolat*, Paris, Livre de poche.