

Écrire des récits autobiographiques

Une expérience en sixième année de l'enseignement général

Mémoire réalisé par
Anne-Sophie Desruelle

Promoteur
Jean-Louis Dufays

Année académique 2016 - 2017
Master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique

Écrire des récits autobiographiques

Une expérience en sixième année de l'enseignement général

Mémoire réalisé par
Anne-Sophie Desruelle

Promoteur
Jean-Louis Dufays

Année académique 2016 - 2017
Master en langues et lettres françaises et romanes à finalité didactique

Je remercie vivement Monsieur Dufays qui m'a guidée et accompagnée tout au long de ce master et de cette expérience qu'est le mémoire. Je le remercie également pour ses corrections, toujours rigoureuses et bienveillantes.

Mes remerciements vont également aux professeures qui m'ont accueillie dans leur classe durant plusieurs semaines. Leurs encouragements et leur participation à l'expérience de ce mémoire ont été primordiaux.

Deux professeures de français, Madame Bomboir et Madame Rousseau, doivent aussi être remerciées pour leurs corrections méticuleuses.

Enfin, je remercie mon entourage, et plus particulièrement mes parents, qui m'ont soutenue sans relâche durant l'ensemble de ma formation.

Sommaire

Introduction	9
Partie 1 - Cadre théorique de l'expérience	13
Chapitre 1. Le récit de vie et l'autobiographie	13
Chapitre 2. Les ateliers d'écriture	27
Chapitre 3. Le public concerné	39
 Partie 2 - Expérimentation	 51
Chapitre 1. Construction et justification de la séquence	51
Chapitre 2. Observation et analyse de la séquence	65
Chapitre 3. Analyse des productions	73
 Conclusion	 85
Bibliographie	89
Table des matières	93
Table des annexes	95

Introduction

À présent, dans cette classe, vous apprendrez à penser par vous-mêmes, vous apprendrez à savourer les mots et le langage. En dépit de tout ce que l'on a pu vous raconter, les mots et les idées peuvent changer le monde... J'ai un petit secret à vous dire... Approchez... Allez, approchez... On ne lit pas et on n'écrit pas de la poésie parce que c'est joli. On lit et on écrit de la poésie parce que l'on fait partie de l'humanité. Et que l'humanité est faite de passions. La poésie, la beauté, l'amour, l'aventure, c'est en fait pour cela que l'on vit.¹

Le présent mémoire est centré sur l'élaboration d'un parcours d'écriture relatif à l'autobiographie.

Au départ de ce projet, nous nous posons différentes questions : « les ateliers d'écriture du genre autobiographique peuvent-ils devenir une aide pour orienter les jeunes adultes en dernière année de l'enseignement secondaire ? », « l'écriture de soi a-t-elle réellement une fonction thérapeutique ? » et « quels sont les outils permettant de développer cette fonction ? ».

Néanmoins, au fur et à mesure de nos recherches, les objectifs ont évolué. La fonction thérapeutique, et donc l'aspect psychologique du projet, a progressivement laissé place au désir de susciter un apprentissage réel de la part des élèves, apprentissage qui est devenu la priorité de cette recherche. Celle-ci s'est centrée autour de deux pôles majeurs : l'autobiographie, et plus largement le récit intime, et l'atelier d'écriture.

Ce parcours rassemble des savoirs et des savoir-faire issus de divers ouvrages théoriques autour du récit de vie et de l'écriture. Il a été testé dans une classe de sixième année de l'enseignement général. Afin d'évaluer précisément son utilité, cette séquence a été précédée d'un pré-test et suivie d'un post-test, réalisés à la fois dans la classe « test » mais également dans une classe « témoin ».

L'écriture était donc la compétence principale visée par la séquence proposée dans la partie expérimentale de ce mémoire, renforcée par un cadre théorique important. Notre travail s'articulera donc en deux parties distinctes mais complémentaires.

¹ Paroles du film *Le cercle des poètes disparus* de Peter Weir, 1989.

La première partie sera consacrée à l'explicitation des différents thèmes que nous abordons. Elle sera divisée en trois chapitres.

Le premier chapitre permettra de préciser quelques notions liées au récit de vie et plus particulièrement à l'autobiographie. Ainsi, nous tâcherons de définir le récit intime et ses sous-genres. Nous étudierons également la définition de l'autobiographie, ses fonctions ainsi que les intérêts de son apprentissage au sein de l'enseignement secondaire. Enfin, nous terminerons ce chapitre en indiquant les prescriptions des différents programmes de l'enseignement secondaire général catholique relatives à ce genre littéraire.

Le second chapitre s'articulera autour de sept questions portant sur la pratique d'ateliers d'écriture. Nous y préciserons à la fois la définition et les divers avantages de ceux-ci et les difficultés rencontrées lors de telles activités.

Le dernier chapitre détaillera le profil des élèves auxquels l'expérimentation de ce mémoire est consacrée. De cette façon, nous essaierons de répondre à quatre questions : « qui sont-ils ? », « comment envisagent-ils leur avenir ? », « quelle est la place de l'écriture au sein de leurs représentations ? » et enfin, « pourquoi serait-il utile d'aborder l'écriture de textes autobiographiques avec des élèves de ce profil ? ».

La deuxième partie sera dédiée, quant à elle, à l'expérimentation développée dans le cadre de ce travail. Cette partie sera, elle aussi, découpée en trois chapitres.

Le premier chapitre permettra de comprendre et de justifier la construction de la séquence proposée. Nous y préciserons les modalités des pré-test et post-test, l'activité initiale, les activités de structuration, les textes littéraires choisis, les consignes de chaque atelier d'écriture, etc.

Le second chapitre aura comme objectif d'analyser la séquence. Ainsi, nous tenterons de rendre compte du comportement de la professeure accueillante et de la méthodologie qu'elle utilise. Nous critiquerons également l'attitude des élèves. Finalement, nous prendrons du recul par rapport aux différentes activités proposées en essayant de déceler leurs points positifs et négatifs.

Enfin, le dernier chapitre proposera une analyse précise des productions récoltées lors de cette expérience afin de mettre en évidence les apprentissages acquis par les élèves de la classe « test ». Nous retrouverons ainsi le compte-rendu des textes recueillis lors du pré-test, des produits des trois ateliers d'écriture proposés uniquement à la classe « test », ainsi que des dernières élaborations réalisées lors du post-test.

L'objectif visé par ce mémoire est de mettre en place et d'analyser une expérience autour de l'écriture de textes autobiographiques en classe. De cette manière, nous analyserons les conditions auxquelles se soumettre afin qu'un parcours de ce type permette aux élèves de développer cette compétence. Nous en analyserons également les effets. La séquence devient alors un outil qui est lui-même analysé.

Le cadre théorique devrait nous permettre, par conséquent, de fixer les différentes connaissances à mobiliser ainsi que le public choisi, tandis que l'analyse de l'expérimentation et de ses effets devrait nous fournir des données sur les conditions de réussite d'une séquence didactique portant sur l'autobiographie.

Partie 1

Cadre théorique de l'expérience

Chapitre 1. Le récit de vie et l'autobiographie

Que j'aime à tomber de temps en temps sur des moments agréables de ma jeunesse ! Ils m'étaient si doux ; ils ont été si courts, si rares, et je les ai goûtés à si bon marché ! Ah ! leur seul souvenir rend encore à mon cœur une volupté dont j'ai besoin pour ranimer mon courage, et soutenir les ennuis du reste de mes ans.¹

Ce chapitre balaiera six questions, dont les réponses proviennent de différents ouvrages. Nous avons principalement travaillé avec cinq sources : *Le récit de vie* de Luc Collès et de Jean-Louis Dufays², *Le pacte autobiographique* de Philippe Lejeune³, *Autobiographie et réflexivité* écrit par un collectif d'auteurs mais dont les textes ont été réunis et présentés par Muriel Molinie et Marie-France Bishop⁴, *L'autobiographie* de Jacques Lecarme et Éliane Lecarme-Tabone⁵ ainsi qu'un article de la revue *L'École des Lettres*⁶. Les programmes de la FeSec⁷ ont également été utiles à l'élaboration de ce chapitre.

1. Qu'est-ce que le récit de vie ?

Ce genre littéraire est un genre qui a traversé l'histoire. Du II^e siècle après Jésus-Christ jusqu'à aujourd'hui, le récit de vie a connu de nombreuses formes différentes. Au départ, nous retrouvons deux œuvres majeures : *Vies des douze Césars* de Suétone et *Vies parallèles des hommes illustres* de Plutarque. Il s'agit de biographies, qui sont « incontestablement la forme la plus ancienne du récit de vie en Occident⁸ ».

¹ ROUSSEAU J.-J., *Les Confessions*, Paris, Gallimard, 1996, p. 135.

² COLLÈS L. & DUFAYS J.-C., *Le récit de vie*, Bruxelles, Hatier, 1989.

³ LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

⁴ BISHOP M.-F. & MOLINIE M., *Autobiographie, réflexivité et médiation entre soi et le monde*, in *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2006.

⁵ LECARME J. & LECARME – TABONE E., *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997.

⁶ FAUVIN V., « *L'âge d'homme* » de Michel Leiris, in *École des Lettres*, n°94, Paris, 2002-2003.

⁷ Les références complètes de ces programmes se trouvent dans la bibliographie.

⁸ COLLÈS L. & DUFAYS J.-C., *op cit.*, p. 7.

Ce genre poursuivra son chemin de l'Antiquité jusqu'au Romantisme. Les vies d'auteurs occuperont une place plus importante et l'authenticité et la véracité des oeuvres seront primordiales.

De fait, « dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, les biographes se soumettront à une méthodologie de plus en plus stricte, recourant aux documents fiables et aux témoignages directs¹ ». C'est également lors de ce siècle que la biographie connaîtra un réel succès, concurrençant d'ailleurs le roman.

Depuis une trentaine d'années, « on assiste [...] à l'éclosion d'une mode, le "biographisme", qui exerce une fascination sans égale tant sur les écrivains que sur les lecteurs² ».

Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand préfèrent parler *d'histoire de vie*³ plutôt que de *récit de vie*. Selon eux, « l'histoire de vie est définie ici comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience⁴ ». Il s'agit d'une définition englobante, qui permet de comprendre l'objectif de tout récit de vie. Elle inclut les histoires écrites et les histoires orales, les différents médias pouvant être utilisés, et « le fait sortir de l'espace à connotation intérieure du moi, elle engage un "être-ensemble"⁵ ».

Le récit de vie est un genre multiple, varié et rempli d'explorations didactiques fécondes. En effet,

la plupart des enjeux de la parole et de l'écriture, depuis l'angoisse de la quête d'identité jusqu'à l'ivresse de la fonction fabulatrice, la plupart des composantes de la rhétorique et de la poétique, depuis les modalités de l'énonciation jusqu'aux effets de la réception, la plupart des dimensions de l'institution littéraire, depuis le champ de la production et de la diffusion les plus restreintes jusqu'à celui de la production et de la diffusion les plus larges, se rencontrent ici⁶.

De nombreux éléments peuvent donc être travaillés et étudiés avec les élèves de l'enseignement secondaire.

¹ *Idem.*, p. 9.

² *Idem.*, p. 10.

³ LEGRAND J.-L. & PINEAU G., *Les histoires de vie*, Paris, PUF, 1993, (*Que sais-je?*).

⁴ *Idem.*, p. 3.

⁵ *Idem.*, p. 4.

⁶ COLLÈS L. & DUFAYS J.-C., *op cit.*, p. 6.

2. Quels sont les différents sous-genres du récit de vie ?

D'après Collès et Dufays, le récit de vie est un « genre protéiforme¹ ». Le classement réalisé par ces deux auteurs, sur la base des catégorisations de Claude Abastado, Philippe Lejeune, Georges May et Yves Stalloni, est le suivant : l'autobiographie traditionnelle, l'autobiographie partielle, l'autobiographie poétique, le journal intime, les mémoires, l'autobiographie simulée, les chroniques, le roman autobiographique, les confidences épistolaires, l'autoportrait et l'essai, les récits de vie oraux, la transcription de témoignages oraux et la biographie².

Au sein de la partie expérimentale de ce mémoire, plusieurs sous-genres ont pu être exploités. En effet, nous retrouvons l'autobiographie traditionnelle avec *Confessions* de Rousseau³, l'autobiographie poétique avec *Chêne et chien* de Raymond Queneau⁴, le journal intime avec *Le journal d'Anne Frank*⁵, le roman autobiographique avec *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust⁶, les confidences épistolaires avec *Lettre au père* de Kafka⁷ et la tâche d'un atelier d'écriture, l'autoportrait avec *L'âge d'homme* de Michel Leiris⁸, le récit de vie oral avec l'émission *Thé ou Café* relative à Erik Orsenna⁹, et enfin la biographie, avec plus particulièrement la biographie de presse.

Au sein de la séquence proposée, une attention particulière sera portée sur la lettre autobiographique ainsi que sur l'autoportrait. Il s'agit de sous-genres « faciles » à travailler avec les élèves. En effet, la forme de chacun d'entre eux fournit un premier cadre à l'ensemble de la classe.

Pour qu'une lettre devienne un récit de vie,

il faut que la lettre se détache de son destinataire. Ou bien la lettre n'a jamais été envoyée à son destinataire et devient un texte autonome qui ne s'adresse à personne et virtuellement s'adresse au public ; ou bien le rassemblement des lettres d'un même expéditeur constitue un livre dont les destinataires ont été effacés¹⁰.

¹ COLLÈS L. & DUFAYS J-C., *op cit.*, p. 20.

² Ces sous-genres sont explicités dans l'ouvrage de Collès et Dufays aux pages 20 à 27.

³ ROUSSEAU J-J., *Les Confessions*, Paris, Gallimard, 1996.

⁴ QUENEAU R., *Chêne et chien*, Paris, Gallimard, 1937.

⁵ FRANK A., *Le journal d'Anne Frank*, Amsterdam, Contact Publishing, 1947.

⁶ PROUST M., *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1913-1927.

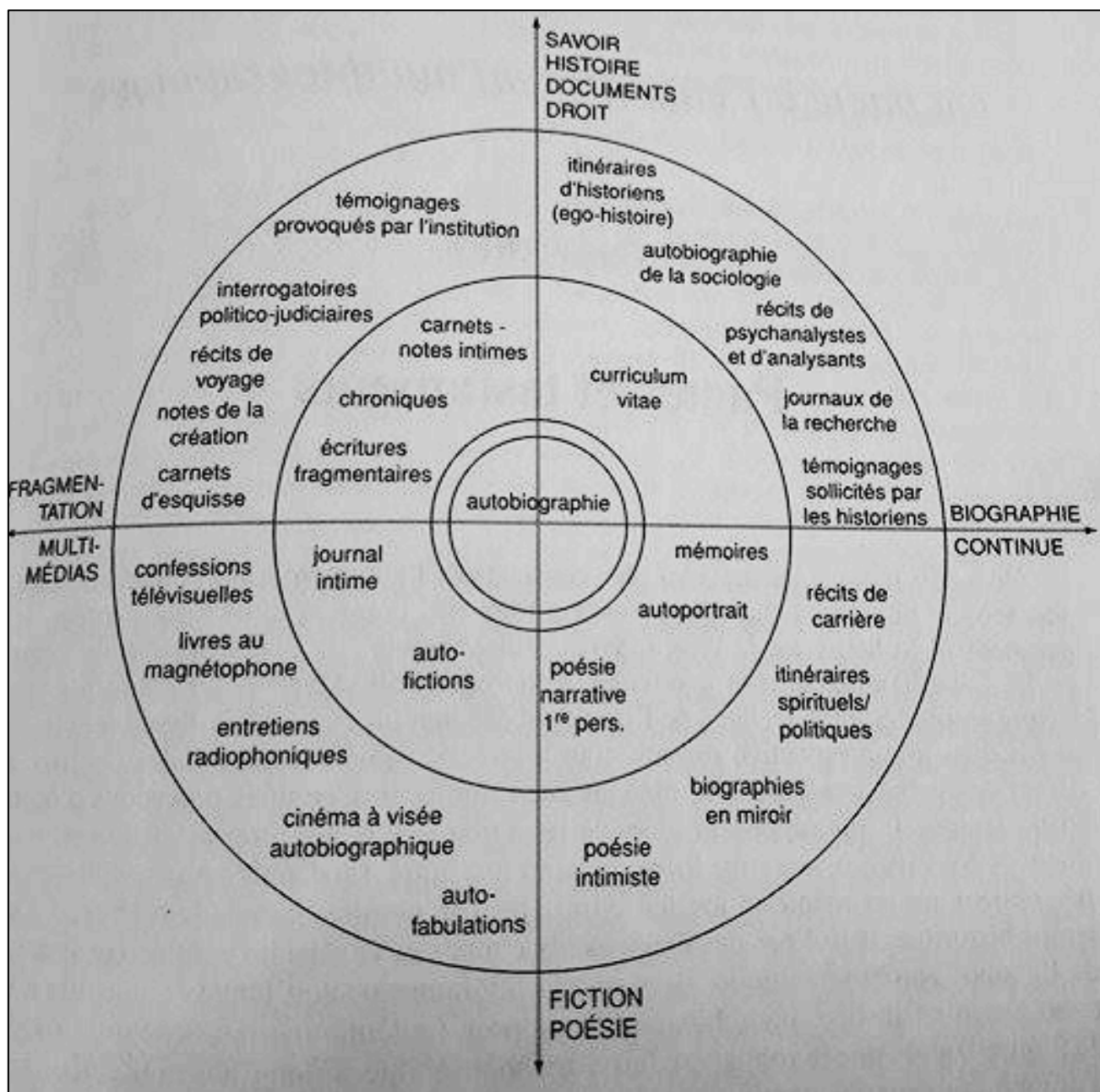
⁷ KAFKA F. traduit par ROBERT M., *Préparatifs de noce à la campagne*, Paris, Gallimard, 1985.

⁸ LEIRIS M., *L'âge d'homme*, Paris, Gallimard, 1946.

⁹ *Thé ou Café*, émission de France 2 du 3 avril 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=qsTY3suZ1UU>.

¹⁰ LECARME J. & LECARME – TABONE E., *op cit.*, p. 33.

Afin de représenter au mieux la diversité des genres du récit de vie, voici « La roue de l'autobiographie », proposée dans l'ouvrage de Jacques Lecarme et d'Éliane Lecarme-Tabone¹.



¹ Idem., p. 61.

3. Comment définir plus particulièrement l'autobiographie et quelles en sont ses fonctions ?

Définir l'autobiographie s'avère une tâche compliquée car on assimile souvent erronément ce genre à celui des « mémoires ». En réalité, il s'agit d'un genre littéraire plus complexe :

ce qu'on appelle l'autobiographie est susceptible de diverses approches : étude historique, puisque l'écriture du moi qui s'est développée dans le monde occidental depuis le XVIII^e siècle est un phénomène de civilisation ; étude psychologique, puisque l'acte autobiographique met en jeu de vastes problèmes, comme ceux de la mémoire, de la construction de la personnalité et de l'auto-analyse¹.

L'autobiographie est un genre beaucoup plus moderne que la biographie mais quelques œuvres du Moyen Âge pouvaient déjà être considérées comme des autobiographies. En effet,

si elle n'a pris sa forme moderne que depuis deux siècles environ - avec les Confessions de Rousseau -, elle existe d'une manière diffuse dès le Moyen Âge : les Confessions de Saint-Augustin, les Vies de Guilbert de Nogent et de Pierre Abélard sont déjà des récits d'écrivains qui se penchent sur leur propre vie².

Au XX^e siècle, de nombreux écrivains s'adonnent à l'exercice de l'autobiographie. On retrouve, par exemple, *Si le grain ne meurt* d'André Gide³, *Les mots* de Jean-Paul Sartre⁴, *Les mots pour le dire* de Marie Cardinal⁵, *Des clés et des serrures* de Michel Tournier⁶, *Enfance* de Nathalie Sarraute⁷, *L'amant* de Marguerite Duras⁸, etc. En outre, les écrivains ne sont pas les seuls à écrire leur autobiographie. Effectivement, de plus en plus de « vedettes⁹ » comme des hommes politiques, des acteurs ou des chanteurs et des gens « simples¹⁰ » décident de partager le témoignage de leur vie avec des lecteurs.

Nous pouvons ensuite relever quelques traits spécifiques à l'autobiographie.

¹ LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, 1975, Paris, Éditions du Seuil, p. 7.

² COLLÈS L. & DUFAYS J-C., *op cit.*, p. 8.

³ GIDE A., *Si le grain ne meurt*, Paris, Gallimard, 1918.

⁴ SARTRE J-P., *Les mots*, Paris, Gallimard, 1964.

⁵ CARDINAL M., *Les mots pour le dire*, Paris, Grasset, 1976.

⁶ TOURNIER M., *Des clés et des serrures*, Paris, Hachette, 1979.

⁷ SARRAUTE N., *Enfance*, Paris, Gallimard, 1983.

⁸ DURAS M., *L'amant*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992.

⁹ COLLÈS L. & DUFAYS J-C., *op cit.*, p. 11.

¹⁰ *Ibid.*

Dans *Le récit de vie*, Collès et Dufays indiquent :

*présence du « pacte », focalisation sur le narrateur-héros comme sujet principal du récit, caractère rétrospectif du récit composé par le narrateur pour relier le présent de l'auteur au passé du héros, caractère collectif du destinataire*¹.

Les deux auteurs précisent également qu'on « insistera sur le fait que ces traits correspondent seulement à une forme canonique de l'autobiographie² ». Ils sont donc modulables et variables. L'écrivain peut jouer avec ces composantes caractéristiques.

Du point de vue de la définition de l'autobiographie, nous pouvons facilement découper le terme en trois parties : écrire (*graphie*) sa vie (*bio*) soi-même (*auto*), parties aisément identifiables par des élèves de l'enseignement secondaire.

Philippe Lejeune indique que l'autobiographie est un « 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 personnalité³ ». En proposant cette définition, cet auteur nous invite à analyser quatre angles de vue différents : la forme du langage, le sujet traité, la situation de l'auteur et la position du narrateur.

Néanmoins, cette caractérisation n'est en réalité valable que pour les textes autobiographiques européens du XVIII^e au XX^e siècles. Définir l'autobiographie n'est pas une tâche facile tant les textes appartenant à ce genre sont variés et évolutifs. Les autobiographies d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes que celles écrites durant les siècles précédents. Le genre varie et ses critères n'en deviennent que plus souples.

Certains auteurs, tels que le philosophe Georges Gusdorf, vont jusqu'à ne pas accepter l'autobiographie comme un genre littéraire. Selon Gusdorf, « ce type d'écrit n'obéit pas à des règles formelles, mais se caractérise par sa dimension spirituelle (la quête de soi comme condition de son salut) et sa définition est plus ontologique que rhétorique⁴ ». Dans le présent mémoire, la définition et la vision de Lejeune seront suivies.

Lejeune est d'ailleurs à l'origine du « pacte autobiographique », nommé comme tel dans l'ouvrage du même nom, et qui est une composante importante de ce sous-genre du récit de vie. Il permet de donner une idée synthétique du genre autobiographique afin de ne pas multiplier les traits de définition de celui-ci.

¹ *Idem.*, p. 16.

² *Ibid.*

³ *Idem.*, p. 13.

⁴ BISHOP M-F. & MOLINIE M., *Genres autobiographiques et genres réflexifs*, in *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2006, p. 19.

La notion de « pacte autobiographique » signifie que pour qu'un récit puisse être qualifié d'autobiographie, l'identité de l'auteur, du narrateur et du personnage doit être commune, discernable, évidente. De fait, « le personnage n'a pas de nom dans le récit, mais l'auteur s'est déclaré explicitement identique au narrateur (et donc au personnage, puisque le récit est autodiégétique) dans un pacte initial¹ ». Le pacte peut également être plus implicite et dispersé au fil du texte.

Au départ de la notion de pacte, le lecteur peut entreprendre un travail d'analyse autour de l'expression de l'identité entre auteur, narrateur et personnage, du récit à la première personne et autour du problème de la ressemblance. Ces différents points peuvent soulever quelques difficultés, qui ont été analysées par Lejeune. En particulier, le lecteur doit être vigilant afin de ne pas confondre l'autobiographie avec le roman autobiographique ou avec la biographie. En effet, c'est par le pacte que l'autobiographie se détache des autres genres liés au récit intime. Si l'on se réfère à la définition proposée par l'auteur, on peut constater que ces sous-genres entretiennent des liens étroits. De fait,

le texte doit être principalement un récit, mais on sait toute la place qu'occupe le discours dans la narration autobiographique ; la perspective, principalement rétrospective : cela n'exclut pas des sections d'autoportrait, un journal de l'œuvre ou du présent contemporain de la rédaction, et des constructions temporelles très complexes ; le sujet doit être principalement la vie individuelle, la genèse de la personnalité : mais la chronique et l'histoire sociale ou politique peuvent y avoir aussi une certaine place. C'est là question de proportion ou plutôt de hiérarchie : des transitions s'établissent naturellement avec les autres genres de la littérature intime (mémoires, journal, essai) et une certaine latitude est laissée au classificateur dans l'examen des cas particuliers².

Toutefois, « la fidélité au pacte correspond en fait à une forme classique de l'autobiographie, celle qui fut illustrée par Rousseau et Chateaubriand³ ». En effet, il est nécessaire de préciser que ces quelques critères de définition classiques ne sont pas toujours respectés : les auteurs d'autobiographie s'éloignent de plus en plus de ceux-ci et se les approprient à leur façon. Ainsi,

on s'est aperçu depuis quelque temps qu'une définition stricte de l'autobiographie et de la biographie était de toute manière vouée à l'échec par l'impossibilité qu'il y a de tracer une frontière nette entre le vrai et le fictif, le réel et l'imaginaire⁴.

¹ LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, 1975, Paris, Éditions du Seuil, pp. 29-30.

² *Idem.*, p. 15.

³ COLLÈS L. & DUFAYS J-C., *op cit.*, pp. 20-21.

⁴ *Idem.*, p. 14.

Enfin, le succès de l'autobiographie est dû à des motifs particuliers. Effectivement, « l'autobiographe écrit souvent par besoin de se forger une identité, d'exorciser la mort, de ressusciter le passé, de se confesser - ou à l'inverse de se blanchir face à d'éventuelles accusations, et de témoigner d'une expérience¹ ».

Dans le cadre de ce mémoire, c'est davantage la première fonction qui sera privilégiée. L'autobiographie permet de poursuivre un sens, de trouver le fil conducteur de sa propre vie. Socrate lui-même parlait déjà de cette recherche,

le « connais-toi toi-même » vise en effet à répondre à la question : « comment dois-je vivre ? » [...] La méthode consistait à « déshabiller l'âme » – à l'occasion du dialogue – afin de mettre au jour ses croyances, ses raisons, ses engagements et ses résolutions².

Aider les élèves à se forger une identité est l'un des objectifs, certes ambitieux, de la séquence proposée dans la partie expérimentale de ce travail.

4. Pourquoi serait-il nécessaire d'apprendre à écrire des textes autobiographiques aux élèves ?

Apprendre à écrire des textes autobiographiques aux élèves est parfois une compétence redoutée par les professeurs de français. En effet, nous pouvons avoir peur « de faire des dégâts, de jouer à l'apprenti sorcier³ » étant donné que « l'adolescent, lycéen ou étudiant, établit un clivage entre sa vraie vie, et l'univers du lycée ou de la fac [...] Il va trouver exorbitante cette injonction d'avoir à raconter sa vie⁴ ». C'est pour cette raison qu'il est important de créer du lien, de proposer des activités initiales créatives et attirantes⁵ et de faire comprendre aux élèves les enjeux de l'apprentissage de l'autobiographie.

Le fait d'étudier l'autobiographie avec des adolescents prend tout son sens. En effet, « la résolution d'écrire sa vie survient souvent dès la fin de l'adolescence ; les textes alors produits, évidemment maladroits, sont d'un grand intérêt biographique, et ils sont souvent cités dans des œuvres plus tardives⁶ ».

¹ *Idem.*, p. 11.

² *Ibid.*

³ LEJEUNE P., *L'autobiographie : par où commencer ?*, in *Le français aujourd'hui*, n°63, 1983, p. 30.

⁴ *Ibid.*

⁵ Lejeune propose, par exemple, les fiches autobiographiques recto/verso, activité détaillée dans *L'autobiographie : par où commencer ?* On y retrouve également un exercice se centrant sur douze débuts d'autobiographie.

⁶ LECARME J. & LECARME – TABONE E., *op cit.*, p. 127.

Toutefois, dès l'enseignement primaire, l'écriture de soi est une compétence demandée aux élèves. Un exemple proposé par Bishop dans un de ses articles¹ est celui de l'emploi du carnet d'expérience en sciences. Il s'agit d'une écriture de soi, qui répond à la définition élaborée par Georges Gusdorf : « tout texte rédigé à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie² ». L'écriture de soi devient alors, dès les premières années d'enseignement, un moyen d'apprentissage.

Dans *Autobiographie et réflexivité*, les différents auteurs précisent que l'autobiographie oblige une certaine réflexivité des écrivains, qu'il s'agisse de scripteurs confirmés ou d'adolescents. Cette réflexivité concerne à la fois le sujet et le texte. En effet,

la réflexivité du sujet est l'acte intellectuel par lequel celui-ci met à distance sa propre démarche, c'est le retour de l'esprit sur ses états et ses actes ; la réflexivité du texte, théorisée par Lucien Dällenbach, c'est le jeu de miroir par lequel le texte s'autoreprésente et rend transparent le processus créateur³.

Ainsi, « la réflexivité par laquelle un sujet construit sa pensée et produit une image de soi est constitutive de la démarche autobiographique⁴ ».

Tout écrit autobiographique devrait donc être un retour critique sur sa propre expérience. Un certain recul, un travail de recomposition des souvenirs relativement important et une organisation particulière du texte sont des compétences requises pour l'écriture de telles œuvres. Selon nous, cette réflexivité est une compétence que tous les jeunes adultes qui sortent de l'enseignement secondaire devraient maîtriser. Le cours de français, notamment par l'apprentissage du récit intime, serait alors le lieu de cette expression.

De plus, « le langage en général et l'écriture en particulier permettent de construire la pensée. L'écriture est un outil de réflexion et non pas l'expression de ce qui serait déjà présent avant le verbe et qu'il suffirait de mettre en mots⁵ ». L'exercice de l'écriture de textes autobiographiques favoriserait donc le développement d'une démarche mentale importante à tout être humain.

¹ BISHOP M-F. & MOLINIE M., *Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique*, in *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2006, p. 33.

² DUSDORF G., cité dans *Ibid.*

³ BISHOP M-F. & MOLINIE M., *Genres autobiographiques et genres réflexifs*, in *Autobiographie et réflexivité*, 2006, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, p. 21.

⁴ BISHOP M-F. & MOLINIE M., *Autobiographie, réflexivité et médiation entre soi et le monde*, in *Autobiographie et réflexivité*, 2006, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, p. 9.

⁵ *Ibid.*

Cette vision des choses s'accorde d'ailleurs totalement avec les quatre objectifs du Décret « Missions » (1997). Ces quatre buts généraux assignés à tous les enseignements consistent à :

1) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ; 2) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; 3) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables [...] ; 4) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale¹.

Travailler le récit de vie et plus particulièrement l'autobiographie en classe permet donc aux enseignants de français langue première de s'inscrire dans la réalité des missions accordées à l'école.

Le récit de vie a, par conséquent, également des rôles à jouer dans le monde de l'enseignement. Il est porteur de nombreux apprentissages. Effectivement,

il [le récit de vie] est propice aussi à certaines pratiques d'interdisciplinarité, tant il est vrai que le récit de vie, comme produit ou procédure de la mémoire individuelle ou collective, relève de bien d'autres disciplines que de la seule discipline littéraire. Il est propice enfin aux investissements ludiques et pulsionnels dont tout professeur sait qu'ils sont la condition sine qua non de cette transmission que vise à réaliser l'acte d'enseignement².

5. Comment apprendre l'autobiographie à des élèves de l'enseignement général en 2017, selon les programmes de l'enseignement catholique³ ?

Les programmes de l'enseignement catholique des trois degrés du secondaire général proposent différentes démarches aux enseignants de français langue première. Comme nous pouvons aisément le constater, le programme est construit dans une logique progressive. Bien entendu, d'autres fiches et donc d'autres compétences peuvent également être travaillées dans le cadre du récit intime. Toutefois, nous nous sommes ici concentrée sur les principales.

Tout d'abord, dans le programme du premier degré, l'autobiographie est étudiée dans la fiche-compétence n°4, « écrire des textes littéraires pour se dire, imaginer et créer⁴ ».

¹ Décret « Missions », 1997.

² COLLÈS L. & DUFAYS J-L., *op cit.*, p. 6.

³ L'UCL travaille essentiellement avec les programmes de l'enseignement catholique. C'est pour cette raison qu'ils sont ici employés.

⁴ *Programme de français, 1^{er} degré commun, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2005, p. 43.

Les activités proposées dans ce cadre ont comme objectif « la découverte du pouvoir d'exploration du monde, de soi ou des autres, offert par le langage et l'imaginaire¹ ».

Dans ce cas-ci, l'écriture se centre autour d'écrivains et de leur écriture. En effet, les enseignants vont, par exemple, proposer aux élèves de s'approprier un texte existant en le modifiant, de combler les blancs du texte d'un auteur, ou d'exploiter des techniques d'écriture d'écrivains. De cette façon, les élèves vont « s'inscrire dans une histoire, dans un patrimoine collectif ouvert à la créativité du sujet² ».

Au sein des activités proposées par cette fiche, l'écriture spontanée trouvera aussi sa place. Les élèves aiment copier les auteurs, mais « la copie est rarement pure production, elle se fait souvent copie-crédation³ ». Comme les auteurs du programme l'indiquent,

beaucoup d'adolescents pratiquent également des écrits expressifs d'invention : lettre à autrui ou à soi-même, chanson, poème, récit, mode d'emploi, message codé, pensée, blague, scénario, journal de vacances... avec, chez les filles, une prédilection pour les écrits de l'intimité (journal intime...). Les activités d'écriture expressive du « je » ou du « nous » ont été privilégiées parce qu'elles participent pleinement à la construction du sujet et à sa socialisation⁴.

Cette compétence fait donc davantage appel aux écrits authentiques des élèves, à ceux qu'ils réalisent sans être « obligés », avec plus de spontanéité et de motivation, et qui sont souvent chargés de faits intimes. Les élèves pourront ainsi écrire des lettres ou des mots-images, des calligrammes, des abécédaires, des slogans, des poèmes mais aussi des écrits autobiographiques. Parmi ceux-ci, nous pouvons retrouver des autoportraits, des analyses sur l'origine du prénom ou du nom, des commentaires de photographies, un journal intime, une liste subjective, un récit bref de souvenirs ou d'expériences, une lettre à soi-même en « tu », etc.

Le récit de vie apparaît également au sein du programme du second degré⁵, mais uniquement pour travailler la lecture de textes littéraires. Cela concerne la fiche-compétence n°4, « lire le texte littéraire⁶ ». Les élèves, pendant ces deux années, doivent lire trois genres différents de récit fictionnel. Parmi ces genres se trouve le récit de vie, qui peut être lu en troisième ou en quatrième.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Programme de français, 2^e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2002.

⁶ *Idem.*, p. 28.

Nous retrouvons quatre objectifs d'apprentissage :

construire activement des significations en reliant des indices et en mobilisant des ressources variées ; identifier les lieux du texte qui posent des problèmes de compréhension et suscitent des interprétations ; prendre conscience de sa manière de lire (projet, contexte spatio-temporel, mode et rythme de lecture...) et la réajuster si nécessaire ; porter sur le texte une appréciation personnelle en utilisant des critères diversifiés¹.

C'est grâce à cette quatrième fiche-compétence que les élèves apprennent à repérer quelques éléments clés du récit, indispensables pour pouvoir lire un texte intelligemment (fiction/narration, auteur/narrateur, point de vue, personnage/actant, temps de la fiction/temps de la narration, etc.). Ce genre permet donc de « travailler des points importants de la grammaire du discours : la modalisation et l'implicite, mais aussi des aspects de la grammaire de texte, comme l'étude des pronoms et l'utilisation des temps² ». L'élève doit aussi apprendre à être vigilant par rapport à la situation d'énonciation. Il doit identifier le narrateur.

Ces quelques éléments sont essentiels pour comprendre la spécificité du récit de vie et plus particulièrement de la biographie et de l'autobiographie³. Quelques exercices de réécriture, comme ceux qui consistent à raccourcir, à développer ou à imiter, peuvent tout de même être développés par les enseignants.

Enfin, au troisième et dernier degré, le récit de vie n'est pas mentionné tel quel. La cinquième fiche-compétence du programme est cependant libellée comme suit :

dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de significations, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix)⁴.

Tout comme pour le second degré, c'est donc ici la lecture qui est privilégiée. Les enseignants doivent proposer deux romans du XIX^e et deux du XX^e siècle. Aucun genre n'est précisé. Le professeur est donc libre d'imposer la lecture d'une autobiographie du XIX^e et/ou du XX^e siècle.

¹ *Ibid.*

² FAUVIN V., « L'âge d'homme » de Michel Leiris, in *École des Lettres*, n°94, Paris, 2002-2003, p. 51.

³ Le « pacte autobiographique », par exemple.

⁴ *Programme de français, 3^e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2000, p. 26.

L'écriture spontanée et personnelle est, comme nous pouvons le constater, davantage favorisée et travaillée lors des deux premières années de l'enseignement secondaire général. Les programmes des deuxième et troisième degrés continuent néanmoins à travailler l'écriture personnelle en l'intégrant au sein de la lecture littéraire.

Il est, selon nous, important de permettre aux élèves d'écrire leur ressenti, leurs émotions, leurs sentiments et leur propre vie, jusqu'à la fin de leur scolarité. En effet, aider les élèves en fin de cursus à se projeter doit être un des objectifs des enseignants.

L'écriture personnelle pourrait, dès lors, être encore plus développée durant les deux dernières années de l'enseignement. Au sein du présent mémoire, il s'agira donc d'exploiter, d'optimiser l'attitude des programmes envers l'écriture personnelle.

Chapitre 2. Les ateliers d'écriture

J'avais commencé d'écrire, et cela pour fixer les « secrets » que j'aurais pu oublier. Et même plus que pour les fixer, pour les susciter, pour provoquer des secrets à écrire. Bien sûr, je ne formulais pas la chose tout à fait comme ça, et c'est bien plus tard que je compris, ce ne put être que bien plus tard...¹

Au sein de ce chapitre, il s'agira d'aborder diverses questions qui permettront d'en apprendre davantage sur les ateliers d'écriture, expérimentés pour la première fois en France en 1968 et 1969 par Anne Roche et Elisabeth Bing, pour s'imposer ensuite dans les années 80. Ces ateliers et leurs intérêts seront définis. De même, la gestion et l'évaluation de ceux-ci seront explicitées. Nous verrons aussi l'intérêt de ces ateliers avec un tel public, public dont le profil sera détaillé dans le chapitre suivant. La dernière sous-question portera sur les éventuelles difficultés rencontrées lors de telles activités. Enfin, nous terminerons par citer d'autres genres, en plus du récit de vie, susceptibles d'être exploités par les ateliers d'écriture.

Afin de constituer ce chapitre, nous nous sommes basée sur différents articles : un article de la revue *Pratiques*, rédigé par Maurice Niwese et Sandrine Bazile², un article de la revue *Enjeux* écrit par Martine Cavanagh³, un autre publié dans la collection *Diptyque* par Jacqueline Lafont-Terranova⁴ et trois articles de la revue *Le français aujourd'hui* de Jeanne-Antyde Huynh et Michel Le Bouffant⁵, de Nicole Voltz⁶ et d'Élisabeth Bing⁷.

¹ ARAGON, cité dans PIMET O., *Atelier d'écriture : mode d'emploi*, Paris, ESF Éditeur, 1999.

² BAZILE S. & NIWESE M., *L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe*, in *Pratiques* [En ligne], n°161-162, Metz, CREM, 2014.

³ CAVANAGH M., *Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes théoriques ?*, in *Enjeux. Revue de Formation Continué et de Didactique du Français*, n°77, Namur, Presses universitaires de Namur, janvier-mars 2010.

⁴ LAFONT-TERRANOVA J., *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, in *Diptyque*, n°15, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009.

⁵ HUYNH J-A. & LE BOUFFANT M., *Les ateliers d'écriture font tache d'encre*, in *Le français aujourd'hui* (« Nous écrivons, vous écrivez »), n°64, Paris, Armand Colin, 1983.

⁶ VOLTZ N., *Quelque part entre zéro et vingt*, in *Le français aujourd'hui*, n°64, Paris, Armand Colin, 1983.

⁷ BING E., *Tirer le fil par la plume ou d'une révolte enfantine à l'atelier d'écriture*, in *Le français aujourd'hui*, n°64, Paris, Armand Colin, 1983.

Divers ouvrages ont également été convoqués. Apparaissent au sein des références un travail sur l'écriture en atelier de Christine Barre-de-Miniac¹, *Créer des ateliers d'écriture* de Christiane Rebattet², un mémoire de Alain Dantinne intitulé *Mise(s) en jeu(x) du texte. Vers un atelier d'écriture*³ et enfin, *Ateliers d'écriture : mode d'emploi* d'Odile Pimet⁴.

1. Comment définir les ateliers d'écriture ? Quels sont leurs intérêts ?

Actuellement, dans des classes de plus en plus hétérogènes, l'apprentissage de l'écriture devient un réel défi pour les enseignants. Ce public hétérogène ne maîtrise pas suffisamment la langue, « alors que celle-ci participe à la construction des savoirs dans toutes les disciplines et qu'elle constitue un facteur de réussite scolaire et sociale⁵ ». L'écriture est une activité complexe « car elle exige la coordination d'un grand nombre de connaissances en lien avec les divers paramètres de la situation de communication dans laquelle le texte est produit⁶ » et elle se définit « comme un outil d'expression et de communication⁷ ». De nombreuses études ont démontré que l'atelier d'écriture était un moyen efficace pour transmettre cette compétence aux apprenants. Grâce à celui-ci, on considère la didactique « comme [un] accompagnement et [une] aide au travail de l'élève pour l'apprentissage de formes d'écriture de plus en plus variées⁸ ».

Il permet un développement scriptural, d'une part, et un développement personnel, d'autre part. Christine Barré-de-Miniac parle d'une « écriture personnelle et libre d'un côté » et d'une « écriture scolaire et normée de l'autre⁹ ». Comme l'énonce Christiane Rebattet, dans son ouvrage *Créer des ateliers d'écriture* :

la pratique d'ateliers d'écriture me permet de croire que l'enfant peut inventer sa langue à l'intérieur d'une langue commune, qu'il peut engager son être dans les mots, qu'il peut questionner sa mémoire, ramasser sa pensée, parler des égratignures de sa vie, rire sous les risées du pire, construire avec des mots les briques du silence¹⁰.

¹ BARRE-DE-MINIAC C., *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999.

² REBATTET C., *Créer des ateliers d'écriture*, Paris, Hatier, 1997.

³ DANTINNE A., *Mise(s) en jeu(x) du texte. Vers un atelier d'écriture*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1980.

⁴ PIMET O., *Atelier d'écriture : mode d'emploi*, Paris, ESF Éditeur, 1999.

⁵ BAZILE S. & NIWESE M., *op cit.*, p. 2.

⁶ CAVANAGH M., *op cit.*, p. 84.

⁷ *Ibid.*

⁸ BARRE-DE-MINIAC C., *op cit.*, p. 7.

⁹ *Idem.*, p. 8.

¹⁰ REBATTET C., *op cit.*, p. 2.

Du point de vue du développement scriptural des apprenants, les ateliers d'écriture sont avant tout un lieu d'échange et d'expérimentation, un lieu où « on produit soi-même : on devient artisan de la plume et, si on se confronte à la littérature, c'est en lien avec les objets écrits que l'on produit¹ ».

Ainsi, les apprenants reçoivent quelques clés sur les caractéristiques du genre, ici autobiographique, ainsi que sur les connaissances des grammaires du texte et de la phrase mais aussi sur les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires. Ils devront également posséder un savoir déclaratif, procédural et conditionnel sur chaque notion sélectionnée par le professeur².

Les participants y font aussi l'expérience de leur propre écriture et partagent avec les autres leurs impressions et leurs interrogations. En effet, il s'agit d'un lieu qui favorise la réécriture et la réflexivité, primordiales pour l'apprentissage de cette compétence, et qui socialise les textes produits grâce à un partage et à une oralisation de ceux-ci. En plus d'un partage avec le professeur et les pairs, ces textes personnels peuvent être communiqués à un public plus large, lors d'une exposition ou grâce à la création d'un recueil, par exemple. De cette façon, « la socialisation des textes donne du sens à l'acte d'écrire, constituant ainsi un facteur de motivation, de mobilisation et de valorisation des scripteurs³ ».

Les ateliers d'écriture permettent également un intense retour sur soi dans une perspective de développement personnel, d'autant plus qu'il s'agira de travailler le récit de vie et plus précisément le texte autobiographique. Cette activité « aide ceux qui en bénéficient à prendre confiance en eux-mêmes, à oser écrire, voire à mieux écrire⁴ ».

Grâce aux mots, les sentiments peuvent être exprimés et des tensions négatives atténuées. Certains pédagogues ont d'ailleurs démontré que l'écriture permettait d'évacuer de lourdes pensées qui pesaient sur les élèves. Fernand Oury, pilier de la pédagogie institutionnelle, a du reste créé un outil qu'il appelle « le carnet ». Celui-ci permet la médiation par l'écrit. Les élèves mécontents peuvent y inscrire leur ressenti et relativiser un incident qui vient de se dérouler. Ainsi, l'écriture prend les caractéristiques d'un acte social.

¹ LAFONT-TERRANOVA J., *op cit.*, p. 51.

² Tous ces éléments sont développés dans l'article de Martine Cavanagh.

³ BAZILE S. & NIWESE M., *op cit.*, p. 4.

⁴ *Idem.*, p. 3.

Enfin, pour résumer, Odile Pimet classe les différentes compétences apprises par les animateurs, selon trois domaines :

a) des compétences humaines : écoute et disponibilité, respect des autres, conviction ; b) des compétences techniques : capacités d'analyse et rigueur, connaissances littéraires, maîtrise de l'animation de groupe, prise en compte d'aspects psychologiques liés à l'écriture ; c) de l'expérience : une pratique de lecteur soutenue, une pratique d'écriture¹.

À la fois intéressante pour les animateurs, cette activité se révèle donc également porteuse de sens, de compétences et d'expériences pour les élèves de l'enseignement secondaire.

2. Quels sont les éléments à mettre en place avant la réalisation d'ateliers d'écriture ?

Avant de pratiquer ces activités, certains éléments doivent attirer notre attention.

D'une part, la zone de développement personnel des apprenants se doit d'être évaluée. Le profil des élèves doit être défini afin de pouvoir adapter les exercices, d'évaluer leur progression et de mettre en évidence les difficultés rencontrées. C'est dans ce cadre que le pré-test² se montrera intéressant. Il concernera à la fois le rapport de l'élève avec l'écrit, « ses pratiques linguistiques et scripturales³ » et « ses origines culturelles, son parcours scolaire et biographique, ses projets de vie⁴ ».

Il est très important que l'élève parte de ses anciennes connaissances, de ses représentations mentales afin de comprendre et de construire les nouvelles compétences abordées lors de ces ateliers d'écriture. En effet, « l'acquisition de nouvelles connaissances résulte de l'établissement de liens explicites avec ce que l'élève connaît déjà⁵ ».

Travailler avec cette zone proximale de développement est une méthode qui est illustrée par un schéma de Martine Cavanagh et qui se centre autour d'un « échafaudage⁶ » multiple.

¹ PIMET O., *op cit.*, pp. 13-14.

² Annexe n° 5.

³ *Idem.*, p. 2.

⁴ *Ibid.*

⁵ CAVANAGH M., *op cit.*, p. 90.

⁶ *Idem.*, p. 94.

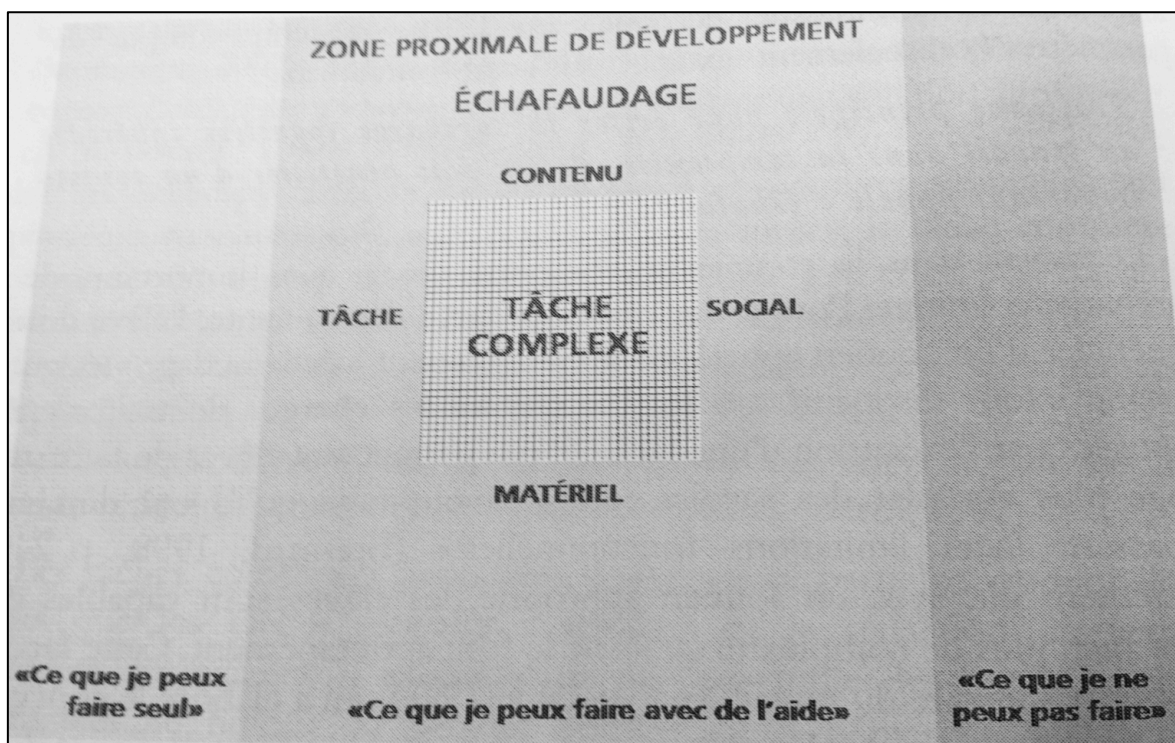


Illustration du concept de la zone proximale de développement en lien avec la notion d'échafaudage

D'autre part, il est pertinent d'accorder une importance particulière au contexte. Effectivement, l'ambiance de classe doit être favorable à la concentration et à l'écoute des autres. Pour ce faire, certaines méthodes conseillent d'utiliser une lumière tamisée ou encore de la musique de relaxation. Les élèves doivent également savoir que le respect du silence est extrêmement important. Sans cela, l'écriture et le partage ne peuvent être envisagés.

Ainsi, « cette convivialité met l'individu écrivant en confiance ; peut-être même le valorise-t-elle¹ ». Les pratiques d'écriture doivent aussi être régulières et s'inscrire dans le calendrier de l'année. Enfin, durant l'oralité, les élèves ont tous les droits. Ils peuvent refuser de lire ou encore censurer une partie de leur production.

3. De quelle manière fonctionne un atelier ?

Tout d'abord, une progression est nécessaire pour saisir l'utilité de ces ateliers d'écriture. L'animateur peut procéder de différentes manières. Soit il part d'activités faciles pour arriver à des procédés plus difficiles et dans ce cas, il faut s'assurer du bon suivi des participants et de leur présence.

¹ BARRE-DE-MINIAC C, *op cit.*, p. 100.

Soit il se concentre sur des éléments généraux pour arriver à des ouvertures plus particulières. La fréquence de ces ateliers peut être modulée en fonction de l'école, de l'horaire et de la classe dans lesquels l'enseignant se trouve. La durée de l'atelier peut également être modifiée et dépend de diverses circonstances¹.

Par ce point, nous abordons la structure d'un atelier d'écriture. Des structures différentes apparaissent en fonction des théories. Ici, nous choisissons une structure que nous avons nous-même déjà exploitée et qui s'est révélée efficace. Ainsi, l'atelier se déroule en trois temps : la proposition, le temps d'écriture et la lecture².

La proposition est le temps consacré par l'animateur à ses animés. Par cette proposition, « le temps d'écriture est toujours introduit par une consigne ³ ». L'animateur propose des activités d'écriture. Il y a donc un gros travail de préparation en amont. Les activités sont très variées.

La consigne a un rôle à jouer quant à l'individu, elle a « une fonction libératoire (elle permet le passage à l'acte) et inductrice (elle déclenche l'imaginaire) [...] Enfin, la consigne est constructive. Elle est souvent imaginée en rapport avec une notion théorique particulière⁴ ».

Le temps d'écriture est, quant à lui, destiné à l'application des consignes de l'animateur. Ces consignes sont primordiales car « un texte artistique, ou poétique, doit être perçu comme le résultat d'une combinaison de règles d'un jeu immanent au langage⁵ ». Ici, les contraintes ne doivent pas bloquer les apprenants, elles doivent les aider à évoluer dans leur écriture et à respecter les caractéristiques du genre.

Après cette précision des contraintes, chaque participant se renferme dans sa propre bulle et occupe l'espace comme il l'entend. Certaines personnes préfèrent s'isoler tandis que d'autres ont constamment besoin d'être proches de l'animateur. Différents profils sillonnent ces ateliers. L'enseignant doit impérativement annoncer le temps disponible pour cette écriture. Par la suite, les élèves devront partager leur production avec les autres participants.

Si cela est envisageable, l'animateur peut également produire un texte mais l'aide qu'il peut apporter aux élèves reste prioritaire.

¹ L'âge des élèves, par exemple.

² Ces informations ont été recueillies lors d'un entretien avec Alain Lévêque, animateur d'ateliers d'écriture formé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

³ HUYNH J-A. & LE BOUFFANT M., *op cit.*, p. 47.

⁴ *Ibid.*

⁵ DANTINNE A., *op cit.*, p. 12.

Il peut, par exemple, préciser des thèmes, donner des rimes ou des tournures de phrase aux élèves bloqués dans leur écriture. Pour améliorer l'ambiance et la cohésion du groupe, il peut aussi demander l'aide d'autres élèves.

Par la suite, la lecture à haute voix du texte devant les autres participants est le temps de partage, « élèves et professeurs, dans l'atelier d'écriture, sont dans un rapport de coopération¹ ». Cette dernière étape n'est pas la moins importante car « l'atelier qui est une situation d'écriture est également une situation de parole² ». Ce partage clôt l'atelier et ouvre la porte d'un prochain temps de création. Chaque participant a le temps et le droit de lire ce qu'il a créé. Cette lecture à voix haute « crée cette spécificité et cette atmosphère si particulière des ateliers³ ».

Lors de ce partage, l'animateur peut faire quelques commentaires sur l'écriture et sur la déclamation du poète concerné. En effet,

la lecture des productions est presque toujours suivie d'un questionnement [...] Lire, c'est tout d'abord permettre à chacun de faire connaissance avec l'autre, et son texte. La discussion peut, ici, être conçue comme une aide et une élucidation du rapport de l'auteur à son propre texte. Lire, c'est aussi découvrir, dans la confrontation des textes lus, des difficultés objectives de « fabrication », d'élaboration du récit par exemple⁴.

Durant ce temps de lecture et de questionnement, le professeur doit jouer un rôle de médiateur. Il doit favoriser et maîtriser les interactions verbales et permettre l'échange au sein du groupe. Chaque élève doit savoir écouter et ensuite émettre une critique constructive. Il est donc important que le professeur gère ces commentaires. Les élèves ne doivent ni blesser ni être blessés par leurs pairs.

Maurice Niwese et Sandrine Bazile nomment différemment ces trois phases et les rendent davantage englobantes. Ils utilisent comme termes « la mise en route, la production et l'évaluation⁵ ». Par contre, ces trois phases ne se concentrent pas sur un atelier d'écriture précis mais plutôt sur le processus global, le parcours des ateliers. Dès lors, la mise en route correspond à la mise en place de conditions propices à un tel exercice qui coïncide avec le point précédent de ce chapitre⁶.

¹ *Idem.*, p. 4.

² LAFONT-TERRANOVA J., *op cit.*, p. 50.

³ *Idem.*, p. 54.

⁴ HUYNH J-A. & LE BOUFFANT M., *op cit.*, pp. 47-48.

⁵ BAZILE S. & NIWESE M., *op cit.*, p. 3.

⁶ La cohésion entre les participants, leurs représentations sur l'écriture, leur confiance, mais également la proposition de pistes d'écriture centrées sur le vécu, la production de textes courts ou la négociation d'un contrat de groupe.

La production du récit réinvestit ce qui a été travaillé durant la mise en route et l'évaluation se fait sous la forme d'entretiens individuels permettant de relever les différents acquis et manquements de l'élève.

Enfin, une dernière phase, précisée par Huynh et Le Bouffant, est celle du temps d'analyse. Il s'agit d'un « temps de mise en distance et d'explication théorique¹ ». Le professeur apportera dès lors des savoirs sur le fonctionnement du récit.

4. Comment évaluer des ateliers d'écriture ?

L'évaluation est l'objet du septième principe élaboré par Martine Cavanagh afin de favoriser un apprentissage cohérent et utile de l'écriture : « l'évaluation des apprentissages doit porter autant sur la démarche d'écriture que sur le produit fini². »

De plus, cette évaluation devra être en partie formative afin de vérifier l'acquisition des nouveaux apprentissages et de valoriser la progression des élèves car « le droit au tâtonnement est autorisé, voire recommandé³ ».

Martine Cavanagh propose trois moyens :

1) l'observation et la prise de notes par l'enseignant pour documenter la façon dont l'élève s'y prend pour planifier, rédiger et réviser son texte ; 2) les conférences entre l'élève et l'enseignant qui permettent au premier de préciser les difficultés rencontrées lors de son emploi des stratégies d'écriture et au second d'offrir des suggestions ; 3) le dossier d'écriture qui contient des pièces choisies par l'élève (stratégies, brouillons, textes) constituant une collection de preuves reflétant sa progression par rapport aux objectifs visés⁴.

Pour favoriser une évaluation constructive, une grille précise, pertinente et liée aux apprentissages enseignés devra être réalisée et, si possible, en collaboration avec les apprenants. Cette grille devra également comporter une partie autoévaluative, afin que l'élève soit invité à un raisonnement réflexif sur son propre parcours. Attention, cette évaluation ne doit pas prévaloir sur les apprentissages, les compétences et les valeurs à mettre en place. L'élève va « écrire moins pour se chercher, se livrer, plaie et se plaie que pour réussir dans un système fortement balisé, d'où : crainte de la note, de l'erreur, du jugement porté par le groupe sur les pairs⁵ ».

¹ HUYNH J-A. & LE BOUFFANT M., *op cit.*, p. 48.

² CAVANAGH M., *op cit.*, p. 109.

³ BARRE-DE-MINIAC C, *op cit.*, p. 102.

⁴ CAVANAGH M., *op cit.*, p. 110.

⁵ *Idem.*, p. 101.

L'évaluation pourra donc remplir trois fonctions : « la fonction évaluative de la qualité du produit, la fonction évaluative de la progression de la personne dans son accès au statut d'écrivain, la fonction évaluative personnelle que chacun peut faire par rapport à ses textes¹ ». De cette façon, la qualité des textes sera évaluée ainsi que la progression personnelle, qu'elle soit « jugée » par un pair ou dans le cadre d'une autoévaluation.

5. Quel est l'intérêt de ces ateliers pour des adolescents ?

Ces ateliers d'écriture peuvent être valorisés à destination de tout public et pas exclusivement pour une filière particulière de l'enseignement. En effet, « tout le monde est capable d'accéder à l'écriture créative² ». Néanmoins, la créativité des élèves de l'enseignement secondaire n'est pas souvent mise en valeur. Ces ateliers permettent donc de travailler cette compétence.

Permettre aux élèves d'écrire en répondant à des critères bien précis les aide également à s'inscrire dans un contexte de formation personnelle. L'atelier d'écriture endosse de cette façon une dimension thérapeutique. Valoriser leurs compétences et leur être intérieur permet effectivement aux élèves de trouver leur place au sein d'une communauté. Exprimer son ressenti, ses émotions, ses sentiments est un acte très important dans notre société prônant la libre expression et cela donne également l'occasion de s'affirmer comme « sujet-écrivain³ ».

Les élèves tissent ainsi une relation par rapport au monde⁴. L'écriture spontanée donne lieu de comprendre ce qui se passe en soi et, bien plus encore, la rencontre et le partage avec les autres élèves permettent de se sentir intégrés dans la classe et unis face aux nouveaux apprentissages rencontrés.

Grâce à ces activités, on découvre chez les élèves une motivation, des qualités et des compétences parfois insoupçonnées au départ. Ils se prennent au jeu et réalisent de belles productions qui suscitent en eux des émotions.

¹ VOLTZ N., *op cit.*, p. 58.

² LAFONT-TERRANOVA J., *op cit.*, p. 51.

³ *Idem.*, p. 52.

⁴ REBATTET C. , *op cit.*, p. 9.

Jacqueline Lafont-Terranova évoque cette dimension dans son article intitulé « Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture » : « l'émotion qui passe est trop forte pour être réduite à des inquiétudes techniques sur la qualité des textes produits ; chacun a bien conscience de se mettre en jeu dans son écriture¹ ». L'imperfection et l'authenticité des textes permettent d'aborder l'écrit de manière différente et nouvelle. Les faux-semblants, souvent rencontrés chez les élèves, font, de cette manière, place à la sincérité. Le plaisir prend ainsi enfin place au sein de l'apprentissage. Christiane Barré-de-Miniac divise ce plaisir en trois rubriques : « ce qui relève des rapports avec autrui ; ce qui est propre à l'individu ; et enfin, ce qui est lié à la production elle-même² ».

Finalement, favoriser des ateliers d'écriture en classe permet d'étudier la littérature autrement, avec d'autres techniques, avec une approche différente de la matière. En effet, il s'agit également, en plus d'un enjeu « émotif », d'un « enjeu de type littéraire permettant l'expérimentation, l'appropriation d'une forme littéraire³ ». L'écoute des autres, mais aussi celle de soi-même ainsi que le désir d'écrire sont par conséquent développés grâce aux ateliers d'écriture.

Il est donc impossible de nier les avantages de ce type d'activité, qui devrait être déployé de manière plus importante avec nos élèves.

6. Quelles sont les difficultés que nous pouvons rencontrer lors de telles activités et comment pouvons-nous les contrer ?

Les élèves peuvent rencontrer quelques difficultés face à une tâche d'écriture spécifique et proposée par l'enseignant.

Tout d'abord, les élèves peuvent ressentir un certain blocage : l'angoisse de la page blanche. L'absence de consignes précises peut favoriser une telle angoisse. En effet, « assis à sa table, il [l'élève] ne sait pas entre quels feux il se trouve. Dans quel champ de bataille il est convié, et quels en sont les enjeux. Il ne le sait pas mais il en est castré⁴. » Afin de contrer quelque peu ce blocage, le professeur peut proposer des déclencheurs aux élèves⁵.

¹ LAFONT-TERRANOVA J., *op cit.*, pp. 53-54.

² BARRE-DE-MINIAC C, *op cit.*, p. 97.

³ PIMET O., *op cit.*, p. 50.

⁴ BING E., *op cit.*, p. 12.

⁵ Comme cela a été proposé aux élèves lors des ateliers du parcours (annexe n°4).

De nombreux ouvrages et manuels offrent une série d'outils de ce genre.

Quant aux consignes, il est indispensable, de la part du professeur, d'explicitier son « contrat didactique ». L'enseignant doit préciser ce qu'il attend, mais tout en permettant à l'élève de s'exprimer librement. L'élève ne doit pas écrire pour nous plaire et devenir ainsi « un esclave de ce que vous représentez à tort ou à raison comme codes et normes d'écriture¹ », il doit écrire pour lui-même.

Les contraintes, obligatoires lors d'un atelier d'écriture, peuvent également placer l'élève dans une posture d'insécurité. Toutefois, « ce n'est pas cela le plus grave et c'est peut-être moins insidieux que de livrer l'enfant au texte dit libre dont chacun sait qu'il ne l'est pas² ». Les contraintes sont nécessaires et ont le pouvoir d'aider, de guider les élèves dans leur écriture.

Finalement, afin de placer l'élève dans la meilleure posture possible, l'enseignant doit s'imaginer à sa place et faire preuve d'empathie. Il doit revivre lui-même une « situation d'écriture³ ». En effet,

ne serait-ce pas d'abord en vivant à nouveau et pour vous-même ce qu'est l'acte d'écrire, ne serait-ce pas, sur la trame de votre propre texte, en vous battant avec son nécessaire exigeant jubilatoire travail ? Ne serait-ce pas ainsi, malgré que tant d'entre vous s'épuisent à travailler et à inventer à l'intérieur des carcans, que cette vague culpabilité dont on vous charge pourrait se trouver levée, car vous n'êtes coupables que de l'incohérence générale en cette matière ? Tant de professeurs de français n'osent pas avouer qu'ils ont peur d'écrire !⁴

De cette façon, l'attitude des enseignants envers les élèves pourrait être modifiée. Les professeurs deviendraient ainsi plus vigilants, plus compréhensifs et ouverts aux difficultés ressenties par les apprenants, car « faire écrire sans écrire soi-même revient un peu à envoyer des gens qui ne savent pas nager à l'eau sans être capable d'aller les rechercher⁵ ».

¹ *Ibid.*

² *Idem.*, p. 11.

³ *Idem.*, p. 13.

⁴ *Idem.*, p. 15.

⁵ *Ibid.*

7. Pour quelles autres séquences pourraient être employés ces ateliers d'écriture ?

Ces ateliers peuvent être modulables en fonction des séquences d'un parcours scolaire. Bien entendu, ils sont très efficaces et utilisés dans l'apprentissage de l'écriture autobiographique. Ils peuvent également se montrer intéressants dans d'autres domaines, comme pour l'écriture poétique, par exemple. Il s'agit d'un type de texte qui permet également une rédaction intime et illimitée.

Toutefois, comme pour l'autobiographie, ce temps d'écriture doit être soumis à des consignes et à des contraintes bien précises. Dans leur ouvrage *Écrire en atelier*¹, Christine Barré-de-Miniac et Christian Poslaniec analysent et interprètent quatre ateliers d'écriture différents, qui portent sur la poésie, sur l'écriture de nouvelles et sur l'écriture théâtrale. Lors de telles séquences, le professeur ne doit pas hésiter à mettre en place quelques heures dédiées à l'écriture personnelle, puis à partager les productions au sein de la classe. Il s'agit d'une réelle opportunité pour inscrire la séquence dans le quotidien des élèves.

Dans tous les cas, « l'objectif est de permettre aux élèves d'être non des écrivains, mais des écrivants, reconnaissant dans le langage l'outil qui leur permettra de construire leur propre vision du monde² ».

Dans la seconde partie du présent mémoire, les résultats de ces ateliers d'écriture seront présentés. Ainsi, nous aurons l'occasion de vérifier tout l'intérêt de telles activités avec des élèves de l'enseignement secondaire.

Le résultat de ces différents ateliers prendra la forme d'un recueil collectif à l'intention des élèves. Ils auront ainsi un souvenir, une trace des ateliers passés ensemble. Dans ce cas-ci, les élèves se chargeront eux-mêmes de la dactylographie et nous nous chargerons de la mise en page, de la présentation et de la duplication du recueil. Les premiers jets, accompagnés de corrections et remis aux élèves, seront retravaillés. De cette façon, « l'animateur devient en quelque sorte "éditeur du quotidien" de la pratique d'écriture d'amateur, même si ces textes ne sont pas beaucoup lus en dehors du cercle restreint de ceux qui les ont produits³ ».

¹ BARRE-DE-MINIAC C., *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999.

² DANTINNE A., *op cit.*, p. 3.

³ PIMET O., *op cit.*, p. 61.

Chapitre 3. Le public concerné

Mes vingt premières années, il y a longtemps que je désirais me les raconter ; je n'ai jamais oublié les appels que j'adressais, adolescente, à la femme qui allait me résorber en elle, corps et âme : il ne resterait rien de moi, pas même une pincée de cendres [...] À cinquante ans, j'ai jugé que le moment était venu ; j'ai prêté ma conscience à l'enfant, à la jeune fille abandonnée au fond du temps perdu, et perdues avec lui. Je les ai fait exister en noir et blanc sur du papier.¹

Le terme *adolescence* tire son origine du latin *adulescere*, « qui désigne celui qui est en train de grandir, tandis que *adultus* désigne celui qui a achevé sa croissance² ». Selon Philippe Van Meerbeeck, l'adolescence proprement dite s'étale de 15 à 18 ans.

Qui sont les adolescents du XXI^e siècle et comment envisagent-ils leur avenir ? Que pensent-ils de l'acte d'écrire et pourquoi étudier l'écriture de textes autobiographiques avec ces élèves ? Ce sont les quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre au sein de ce chapitre.

Pour répondre à celles-ci, différents ouvrages ont été convoqués. Ceux-ci peuvent être distingués selon deux angles : l'angle didactique et l'angle psychologique.

Dans un premier temps, nous avons analysé les conceptions liées à l'écriture chez les adolescents grâce à *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* de Dominique Bucheton³ et grâce à un mémoire, *En quoi l'atelier d'écriture favorise-t-il le temps pour écrire chez l'adolescent ?* de François Destryker⁴.

Dans un deuxième temps, il nous semblait important d'approcher l'axe psychologique car il permet de comprendre et d'analyser davantage le public concerné par le présent mémoire.

¹ DE BEAUVOIR S., *La Force de l'âge*, Paris, Gallimard, 1986, p. 11.

² L'HEUREUX V., *Construction de l'identité relationnelle, affective et sexuelle des grands adolescents*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2008, p. 4.

³ BUCHETON D., *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Buc, Centre régional de documentation pédagogique, 1997.

⁴ DESTRYKER F., *En quoi l'atelier d'écriture favorise-t-il le temps pour écrire chez l'adolescent ?*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2001.

Pour ce faire, nous avons sélectionné certaines informations dans quelques travaux appartenant à ce domaine : *L'orientation face aux mutations du travail*¹ élaboré par un collectif d'auteurs, *Choix professionnels adolescents* de Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin et Roland Capel², *Ainsi soient-ils ! À l'école de l'adolescence* de Philippe van Meerbeeck³, *Construction de l'identité relationnelle, affective et sexuelle des grands adolescents* de Valérie L'Heureux⁴ et enfin, *Psychologie de l'adolescent* de Pierre Coslin⁵.

1. Qui sont les élèves de rhétorique du XXI^e siècle ?

Le XXI^e siècle est un siècle de grandes évolutions qui ont permis à la société de se transformer :

*l'autonomie de la personne s'est affirmée, l'autorité s'est affaiblie, la famille s'est désinstitutionnalisée et diversifiée, le déclin de la figure du père s'est accentué au profit de la mère, la négociation et le contrat sont préférés aux normes et aux traditions, les entraves qui empêchent d'être soi-même sont rejetées, la tolérance croît envers les minorités, la sphère publique est envahie par les identités privées, la contestation et la protestation sont préférées à l'engagement*⁶.

Les adolescents et les jeunes adultes ont suivi ces évolutions et se sont également « transformés ». Depuis quelques décennies, ils ressentent un « besoin concret d'informations détaillées sur les seuls vrais sujets qui comptent quand on est un adolescent ou un jeune adulte – que vais-je faire de ma vie et de quoi le monde est-il fait ?⁷ »

La démocratisation de l'école a joué un rôle très important dans le développement de l'autonomie des adolescents. En effet, « le cycle gymnasial⁸ a vu ses effectifs s'accroître et l'origine sociale des élèves se diversifier. Le rôle de la tradition, du milieu, de la famille dans la genèse du choix professionnel en est fortement diminué⁹ ». L'école a donc une plus grande responsabilité dans le choix des études et de la carrière.

¹ CASTEL R., LIÉTARD B., LIVIO D. & PESSIN A., *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997.

² CAPEL R., DUPONT J-B. & JOBIN C., *Choix professionnels adolescents*, Berne, Peter Lang, 1992.

³ VAN MEERBEECK P., *Ainsi soient-ils ! À l'école de l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

⁴ L'HEUREUX V., *Construction de l'identité relationnelle, affective et sexuelle des grands adolescents*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2008.

⁵ COSLIN P., *Psychologie de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 2013.

⁶ VAN MEERBEECK P., *op cit.*, p. 39.

⁷ GAY V., *Globe*, in *École des lettres*, n°104, Paris, École des lettres, 2012-2013, p. 66.

⁸ Le cycle gymnasial, terme utilisé dans l'enseignement suisse, est comparable à la filière générale en Belgique.

⁹ CAPEL R., DUPONT J-B. & JOBIN C., *op cit.*, p. 16.

De plus,

la démocratisation n'est [...] pas le seul facteur de cette diminution. L'autonomie des adolescents devient de plus en plus grande et précoce, sous l'influence conjointe de la diffusion de l'information par les « mass media » et de la « démocratisation » des voyages¹.

Les élèves de rhétorique du XXI^e siècle ont, autrement dit, plus facilement accès à l'information mais aussi à la socialisation via les réseaux sociaux. Par les voyages de type *Erasmus* ou ceux qui sont organisés par différentes associations sous la forme d'une deuxième dernière année d'études secondaires, ils rencontrent également davantage de personnes, de cultures différentes, de modèles de vie variés, etc.

De fait, les grands adolescents forment « une population nouvelle », qui est baignée « dans un climat nouveau² ». L'école doit, par conséquent, s'adapter à ce public-là.

Malgré cette autonomie, les adolescents du XXI^e siècle peuvent être confrontés à différentes entraves : « remise en question des modèles parentaux, nouveaux centres d'intérêt, affirmation de soi et de ses différences, choix d'une orientation professionnelle, découverte de l'amour et de la sexualité, etc.³ ».

Par exemple, le jeune « est confronté à la difficulté de prendre en compte la réalité⁴ ». En effet, il se pose des questions sur le monde et sur la relation qu'il entretient avec celui-ci. Il questionne également ses relations par rapport aux autres, qu'il s'agisse de sa famille, de ses amis, de ses professeurs, etc. Enfin, il s'interroge sur lui-même, sur ses envies, ses motivations, sa personnalité, son identité.

Ces trois relations seront, par ailleurs, utilisées lors de la mise en pratique des ateliers d'écriture.

2. À l'heure actuelle, comment les jeunes envisagent-ils leur avenir ?

Tout d'abord, « à l'adolescence, les filles et les garçons veulent comprendre et connaître leur histoire propre (d'où viens-je ?) pour faire le travail psychologique auquel leur puberté les invite⁵ ». L'avenir est alors important pour eux, mais le questionnement qui en découle va s'inspirer de leur personnalité, de leur identité.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ L'HEUREUX V., *op cit.*, p. 6.

⁴ DESTRYKER F., *op cit.*, p. 38.

⁵ VAN MEERBEECK P., *op cit.*, p. 25.

C'est à partir de la connaissance de cette identité et de leur histoire personnelle que les jeunes peuvent vivre sainement cette adolescence afin de construire leur futur au mieux.

Pour ce faire, ils vont essayer de répondre à trois questions : « d'où viens-je ? », « qui suis-je ? » et « où vais-je ?¹ ». La première question concernera davantage l'histoire familiale et sociale du jeune. La seconde interrogation, quant à elle, permettra aux adolescents de se comprendre, et ils pourront en partie y répondre grâce au travail et à l'accompagnement des enseignants. Enfin, la dernière question, « où vais-je ? », aidera les jeunes à consolider leur identité. Van Meerbeeck indique que « grâce à l'expérience amoureuse, les relations d'amitié, les engagements, les voyages, le jeune réalise ce processus d'individuation² ».

Ensuite, les grands adolescents tendent à considérer le monde des adultes d'une manière contradictoire. Ils sont quelque peu perdus face à cette nouvelle réalité qui ne les attire pas spécialement, et ils sont désorientés, hésitant entre univers des enfants et réalité des adultes. En effet,

chaque jeune en particulier se trouve à un point de tension unique entre son passé d'enfant : la régression réconfortante, les racines familiales, les bases scolaires et culturelles et son devenir d'adulte : la responsabilité, le péril du changement, le renoncement aux certitudes³.

L'adolescence correspond donc à une période de transition, une période-clé qui est abordée de différentes façons en fonction de l'adolescent concerné.

Nous entendons parfois certaines jeunes adultes dire : « je ne sais rien faire », ce qui est loin d'être vrai. Quelques élèves interrogés lors de l'expérience ont pu prononcer de telles phrases. L'enseignant a alors un rôle très important à jouer : il doit aider l'ensemble des élèves à prendre confiance en eux et à avoir une estime d'eux-mêmes assez importante pour pouvoir évoluer dans de bonnes conditions. Le professeur doit permettre à ces jeunes adultes de se sentir capables d'exercer de nombreuses compétences et d'accomplir des objectifs multiples.

L'enseignant doit donc chercher à mettre ces éléments en valeur.

¹ *Idem.*, pp. 58-59.

² *Idem.*, p. 59.

³ L'HEUREUX V., *op cit.*, p. 2.

En effet, selon les mots de Jean-Michel Joubier, « en s'appuyant sur son travail passé [celui de l'élève], on [le professeur] peut voir quelles sont ses potentialités, et donc ce qu'il [l'élève] pourrait faire. Notre rôle, [...] c'est de lui montrer que ce n'est pas vrai qu'il ne sait rien faire et de l'aider¹. »

Toutefois, actuellement, les jeunes ne sont pas les seuls à s'interroger sur l'avenir. Effectivement,

face à l'incertitude grandissante des avenir professionnels, l'orientation occupe une fonction centrale : choix d'une filière d'études, insertion sur le marché du travail, mobilité professionnelle, il faut désormais s'orienter tout au long de la vie².

En plus des difficultés liées à l'orientation, le jeune adulte rencontre quelques obstacles quant à la construction de son identité. En effet, « les individus se définissent largement par les rôles qu'ils assument et qui peuvent les marquer profondément : rôles familiaux et domestiques, rôles sociaux, rôles professionnels³ ». Le jeune qui entre dans la vie adulte doit donc endosser de nombreux rôles, parfois inconnus. Il doit apprendre à gérer ceux-ci.

Un rôle domine les autres : le rôle professionnel. En effet,

en dépit de l'évolution des mœurs, les rôles professionnels demeurent importants, non seulement parce qu'on les pratique quotidiennement, durant les meilleurs [sic] heures du jour et les meilleures années de la vie, mais parce qu'on s'y identifie plus ou moins fortement⁴.

En raison de cette responsabilité, il est nécessaire de prendre le temps de choisir sa future profession avec soin.

Par ailleurs, il est important de préciser que les jeunes n'ont pas forcément un a priori négatif sur le monde professionnel. En effet, Pierre Coslin indique que « le métier est évoqué en association avec des déterminants positifs : un bon métier, un travail intéressant, un métier qui plait, etc. [...] Le métier est toujours perçu comme ce qui prédéterminera la vie future et évitera le chômage et les petits boulots⁵ ». Aujourd'hui, il est rare que le jeune choisisse ses études et son métier en fonction de ceux de ses parents. Il ne se sent plus obligé de reproduire le chemin professionnel et la vie de ceux-ci.

¹ JOUBIER J-M., *Les dangers de l'approche par compétences*, in *L'orientation face aux mutations du travail*, p. 123.

² CASTEL R., LIÉTARD B., LIVIO D. & PESSIN A., *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997, p. 133.

³ CAPEL R., DUPONT J-B. & JOBIN C., *op cit.*, p. 10.

⁴ *Ibid.*

⁵ COSLIN P., *op cit.*, pp. 133-134.

Néanmoins, ce choix d'études et de profession n'est pas évident à opérer : il « s'avère difficile, tant de par les caractéristiques des adolescents, que du fait du contexte socio-économique : malaise au sein du système éducatif, réformes répétées des programmes et des filières, chômage particulièrement important chez les jeunes, etc¹ ». C'est d'ailleurs notamment pour cette raison que certains jeunes désirent postposer ce choix en s'offrant un temps libre, qui peut être placé à la fin des études secondaires et/ou supérieures.

L'équipe professorale, accompagnée de l'ensemble de l'établissement scolaire, devrait donc aider l'élève à tracer un parcours qui lui correspond. Par ailleurs, d'après une enquête réalisée par Coslin, la plupart de ces élèves considèrent que l'école a un rôle à jouer dans l'élaboration de ces choix. En effet, elle peut les aider à parler de leur avenir et à choisir le métier qu'ils feront plus tard.

Cette aide de l'école devrait déjà commencer lors du choix de filières et d'options. L'enseignement belge permet normalement aux élèves d'envisager leur avenir plus concrètement. De fait, les options sont très orientées et les enseignements qualifiant et professionnel offrent des choix de carrière plus définis. Cependant, le choix de l'enseignement qualifiant ou professionnel n'est pas souvent le premier de l'adolescent. Faire de cette filière l'objet d'un choix véritable est d'ailleurs l'un des grands défis du Pacte pour un enseignement d'Excellence, sur le point d'aboutir au moment où ce mémoire s'achève. Toutefois, il s'agit d'une problématique conséquente qui ne sera pas développée au sein de ce mémoire.

3. Quelle est la place de l'écriture au sein des représentations mentales de ces jeunes adultes ?

De 15 à 18 ans, « c'est [...] l'époque où l'écriture a le plus d'importance, une manière de nouer par le symbolique les images et les impressions² ». Mais quelles sont les représentations de ces élèves par rapport à l'acte d'écrire ? Souvent, l'écriture est considérée uniquement à travers le regard scolaire. Les élèves font l'expérience de l'écriture à l'école, face à des contraintes mais pas uniquement...

¹ *Idem.*, p. 133.

² VAN MEERBEECK P., *op cit.*, p. 75.

En effet, « si l'écriture à l'école est affaire de contrainte, qu'ils se sentent ou ne se sentent pas capables d'assumer, heureusement, il existe, ailleurs, un autre monde de l'écriture, un monde bien plus vivant et intéressant que celui de l'écriture scolaire !¹ »

Le conflit entre l'écriture à l'école et l'écriture personnelle est assez présent chez les élèves de l'enseignement secondaire. Certains ressentent même davantage de difficultés lorsqu'ils doivent écrire « pour l'école » et donc pour l'enseignant qui lira sa production.

Dominique Bucheton a réalisé une enquête sur les conceptions des adolescents à propos de l'acte d'écrire dans deux classes très différentes, l'une constituée d'élèves en difficulté, l'autre composée d'élèves de tous les niveaux. Dans le cadre de ce mémoire, c'est une classe du second type qui sera le lieu de l'expérimentation. Cette enquête de Bucheton révèle deux motivations principales relatives à l'écriture.

D'une part, les élèves aiment écrire pour se construire. Ils écrivent « des récits, des contes, des histoires personnelles ou non, réelles ou non [...] l'entrée dans le monde de l'imaginaire est très présente² ». L'écriture ne s'arrête pas à la simple création et rédaction de textes. Selon eux, il s'agit également de progresser dans la compétence même de l'écriture, c'est-à-dire « en grammaire, en orthographe, en conjugaison et en vocabulaire, et être content de soi. C'est donc construire le sujet scolaire. C'est se conformer aux normes de l'écrit et de l'école³ ». Les élèves apprécient également l'écriture de lettres ou de cartons d'invitation. Ainsi, la progression réalisée par l'élève « devient un vecteur de communication et permet une relation sociale⁴ ». Ils apprécient finalement l'écriture qui sert à s'exprimer de manière personnelle (le journal intime, par exemple).

D'autre part, les élèves interrogés par Bucheton pensent que l'écriture peut servir à une certaine affirmation de soi. De fait, ils estiment que l'acte d'écrire permet de « montrer sa personnalité et affirmer sa différence⁵ ». Ils adossent ainsi un rôle social à cette compétence.

¹ BUCHETON D., *op cit.*, p. 52.

² *Idem.*, p. 60.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Idem.*, p. 61.

Par conséquent, « l'écriture est devenue pour eux un outil (métalinguistique) pour penser l'écriture et se définir (exister ?) comme sujet écrivain¹ ».

Il serait dès lors intéressant de proposer à ces élèves des temps d'écriture « libres », où ils ne seraient pas nécessairement évalués, mais qui comporteraient néanmoins des apprentissages importants à la clé, dont ils pourraient saisir clairement l'intérêt.

L'écriture endosserait, de cette façon, un rôle à deux niveaux : elle permettrait de construire à la fois le sujet écrivain et le sens des savoirs enseignés par le professeur.

4. Dès lors, pourquoi serait-il intéressant d'aborder l'écriture de textes autobiographiques avec des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire ?

Dans le cadre du présent mémoire, le public visé est restreint. Il s'agit d'une classe de sixième année de l'enseignement général de transition au sein d'un collège jésuite.

Ce public est bien spécifique. D'après Jean Guichard, l'enseignement général est le seul qui n'oblige pas les élèves à se projeter dans des projets d'avenir précis. En effet,

seuls ceux qui sont jugés inaptes à suivre l'enseignement général doivent se livrer à de tels exercices [définir ses projets d'avenir]. Pour les autres, on considère que le mieux est qu'ils continuent à obtenir les meilleurs résultats possibles et qu'ils poursuivent leurs études dans les filières ouvrant sur une diversité de destins professionnels, correspondant tous à des positions sociales enviables².

Dès lors, nous avons décidé d'accorder de l'importance aux projets d'avenir de ces jeunes. En fin de parcours scolaire, sensibiliser l'ensemble des élèves aux projets d'orientation, à leur complexité et à leur constante évolution est un des rôles clés de l'enseignant.

¹ *Ibid.*

² GUICHARD J., *Les projets professionnels des adolescents : projets du présent ou projets d'avenir ?*, in *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997, p. 84.

Alain Boissinot nous indique que « nous entrons dans une période où les individus auront à s'adapter en permanence tout au long de leur vie. Les métiers et les itinéraires professionnels vont évoluer et devront devenir de plus en plus mobiles¹ ».

En dernière année de l'enseignement secondaire, le jeune adulte se retrouve dans une zone de transition, qui « l'oblige » à envisager son futur. À tout âge, « l'homme, c'est celui qui se projette : le sujet humain est toujours en avant de l'objectif qu'il pose et du plan qu'il peut élaborer pour atteindre cet objectif² ».

Toutefois, lorsque nous, professeurs, parlons de ce futur avec nos élèves, il est nécessaire de leur indiquer que ces projets sont en perpétuel mouvement. Leurs avis, leurs envies, leurs motivations et leurs choix peuvent évoluer.

Ainsi,

le projet, c'est cette potentialité d'une remise en cause des figures du futur désiré. Qu'un adolescent réfléchisse à des objectifs scolaires ou professionnels et à certains plans pour son avenir, cela s'inscrit dans une démarche de projection de soi. Mais la caractéristique fondamentale du projet est telle que cette réflexion n'est jamais que provisoire, et cela même lorsque le jeune s'engage effectivement³.

Par conséquent, le professeur ou le parent, lorsqu'il parle de l'avenir avec l'adolescent, ne doit pas l'enfermer dans une conception unique. Au contraire, il est conseillé de l'ouvrir à d'autres visions et aux changements de manière générale.

À 17 ou 18 ans, l'adolescent est en quête de personnalité mais qu'est-ce que la personnalité ? L'ouvrage des Lecarme indique que « la personnalité, comme la personne, comme le personnage est une notion peu rigoureuse et fort mobile. Elle peut être morale, psychologique, culturelle ; elle peut impliquer une évaluation ou relever simplement de la description et de l'analyse⁴ ». La personnalité est propre à chaque individu, c'est ce qui nous éloigne, nous différencie des autres. Mettre à plat cette personnalité par l'écrit pourrait donc permettre à l'adolescent de se situer par rapport aux autres, de remarquer ses spécificités et de les estimer.

¹ BOISSINOT A., *L'orientation dans l'enseignement secondaire*, in *L'orientation face aux mutations du travail*, p. 137.

² GUICHARD J., *op cit.*, p. 82.

³ GUICHARD J., *op cit.* p. 83.

⁴ LECARME J. & LECARME – TABONE E., *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 57.

Cette quête d'identité et de crédibilité est une quête majeure chez les adolescents et elle peut parfois soulever quelques problèmes. En effet,

l'ado en perte de repères va chercher un nouvel équilibre, une nouvelle stabilité. Il s'agit ni plus ni moins pour lui de trouver son identité propre. L'adolescence dans sa globalité pourrait se résumer à cette quête identitaire, cette recherche de définition et d'affirmation de soi¹.

Selon nous, les enseignants doivent participer à cette consolidation de l'identité. Ils doivent accompagner leurs élèves, d'une part sur le plan didactique et d'autre part sur le plan psychopédagogique. Nous l'avons vu précédemment, l'autobiographie a une forte valeur identitaire.

Il ne faut pas attendre que les jeunes soient en difficulté comme « des jeunes à l'arrêt de symbolisation, [des] jeunes se réfugiant dans le silence ostentatoire, le décrochage scolaire, l'arrêt d'écriture² ». Au contraire, il faut favoriser cette écriture, cette réflexion de la part des élèves.

Paul Ricoeur, dans *Temps et récit*³, indique d'ailleurs que la constitution de l'identité est une opération narrative. L'individu va s'identifier à ce qu'il peut dire de lui-même. Il serait donc bien utile de travailler la narration et plus particulièrement l'autobiographie avec des adolescents, qu'ils soient plus jeunes ou plus âgés. De cette façon, le jeune aurait l'opportunité de se raconter.

Travailler l'écriture avec les adolescents est aussi intéressant car elle « place le sujet au carrefour de l'espace intime et du codage social, entre l'individuel et le collectif, le corps et le symbole⁴ ». Ainsi, les écrits deviennent « le lieu du fixé, du caché, des possibles, de l'improbable⁵ ».

En conclusion, travailler l'écriture, et plus précisément l'écriture de textes autobiographiques, permettrait aux élèves de dernière année, mais pas uniquement, d'aider à la construction de leur identité. En effet, la construction de celle-ci se réalise tout au long de notre vie. Instaurer une pratique spontanée et régulière de l'écriture chez les élèves porterait ses fruits. Comme a pu le dire Lacan, « si je sais d'où je viens et que j'arrive à comprendre qui je suis, je peux voir où je vais⁶. »

¹ L'HEUREUX V., *op cit.*, p. 6.

² DESTRYKER F., *op cit.*, p. 9.

³ RICOEUR P., *Temps et récit. 3, le temps raconté*, Paris, Seuil, 1991.

⁴ DESTRYKER F., *op cit.*, p. 3.

⁵ *Ibid.*

⁶ Lacan J., *L'assertion du "je"*, cité par VAN MEERBEECK P., *op cit.*, p. 42.

La séquence proposée lors de la seconde partie du présent mémoire pourrait être insérée dans le parcours d'orientation de l'adolescent et du futur adulte. Même si elle n'a pas la prétention d'aider l'élève dans son choix d'études et de carrière, elle peut normalement permettre d'ouvrir la réflexion, d'anticiper certaines questions et d'offrir au jeune le temps de s'attarder sur ses envies, sur sa personnalité et sur ce qu'il recherche par le biais de l'écriture.

L'explicitation, l'analyse de la séquence et le retour sur les productions des élèves seront présentés au sein de la partie expérimentale de cette recherche.

Partie 2

Expérimentation

Chapitre 1. Construction et justification de la séquence

Pour appuyer l'ingénierie qu'il propose, le présent mémoire comporte une partie expérimentale. Nous commencerons par présenter le cadre général de la séquence que nous avons adaptée de plusieurs ouvrages pour expliquer, ensuite, le dispositif mis en place.

1. Cadre général de la séquence

Cette séquence s'est déroulée dans une classe de sixième générale de 28 élèves, au sein du Collège Saint-Stanislas à Mons, école dans laquelle nous avons nous-même réalisé nos études secondaires. Le choix de cet établissement s'explique essentiellement par le fait que Madame Kahlo¹, une de nos anciennes professeures, pratique et anime elle-même des ateliers d'écriture. Il nous semblait donc légitime, voire évident, de travailler avec elle. Par ailleurs, les élèves de sixième générale de ce collège sont soumis à la réalisation d'un travail de fin d'études, inspiré de l'émission de la RTBF *Noms de dieux*², travail qui porte sur une réflexion personnelle et philosophique d'une certaine ampleur. Par son contenu, notre projet s'intégrait donc parfaitement aux objectifs assignés à ce travail.

Pour observer au mieux l'évolution des compétences des élèves et l'intérêt de telles activités, nous avons également interrogé une classe témoin – celle de Madame Dali³ –, uniquement lors des pré-test et post-test. Ces deux tests ont permis de constater l'évolution des productions demandées d'un point de vue non seulement didactique mais également psychologique.

¹ Madame Kahlo n'est pas le véritable nom de ce professeur, il s'agit d'un pseudonyme.

² *Noms de dieux* est une émission de 55 minutes qui s'articule en différents chapitres (le titre, l'image, la phrase, le symbole et le pari). Les invités sont des grands noms de la pensée contemporaine (Sœur Emmanuelle, Paul Ricoeur, Amin Maalouf...).

³ Madame Dali n'est, à nouveau, pas le véritable nom de ce professeur, il s'agit également d'un pseudonyme.

Il est important de préciser que c'est Madame Kahlo, professeure de la classe test, qui a donné cours et non nous-même. Celle-ci recevait les préparations des leçons que nous lui adressions une à deux semaines à l'avance. Elle avait ainsi le temps de regarder, d'analyser et d'interroger les activités envisagées. Elle nous a laissé énormément de liberté et n'est pas intervenue dans la création des activités.

Madame Kahlo nous a donc confié la réalisation du contenu des heures qu'elle réservait à notre séquence. Dans la partie concernant l'observation et l'analyse du déroulement de la séquence, nous verrons de plus près quels ont été son comportement en classe, les interactions entretenues avec les élèves et sa façon de s'appropriier la matière que nous lui avons soumise.

Toutefois, pour les tests de début et de fin de séquence, c'est nous qui sommes intervenue et qui avons donné les consignes.

Après avoir précisé les conditions de mise en place de cette séquence, il semble nécessaire de détailler son contenu en quelques mots. Il s'agissait d'une séquence sur le récit intime, accompagnée d'ateliers d'écriture¹, d'une durée de douze heures, réparties en six heures de cours et six heures d'atelier. Ces séances ont été organisées par tranches de deux heures et développées en octobre, novembre et janvier.

Chaque séance de cours était suivie d'un atelier d'écriture. Même s'il s'agissait d'un travail d'écriture complexe, tous les élèves, ici appelés « écrivants² », étaient égaux lors de ces ateliers. En effet,

les seuls « prérequis », comme disent les didacticiens, sont ceux d'une maîtrise minimale de la langue française écrite comme moyen d'expression et de communication, telle que la construisent les classes élémentaires du collège³.

Pour réaliser cette séquence, je me suis inspirée de manuels et d'ouvrages portant sur le récit intime, et plus particulièrement sur l'autobiographie, ainsi que d'ouvrages sur la didactique de l'écriture et sur les ateliers.

¹ Annexes n°2 et n°4.

² BARTHES R., cité dans ANDRÉ A., *Babel Heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros/Alternatives, 1989, pp. 26-27.

³ *Idem.*, p. 111.

Ces documents comportent les titres suivants : *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire* d'Alain André¹ ; *Le récit de vie*, un vadémécum pour le professeur proposé par Luc Collès et Jean-Louis Dufays² ; *30 outils pour (se) dire, (se) raconter* de Isabelle Lecomte-Depoorter³, qui contient de nombreuses idées, ainsi que deux ouvrages de Philippe Lejeune intitulés *L'autobiographie en France*⁴ et *Le pacte autobiographique*⁵, ouvrages plus théoriques à propos de ce genre littéraire.

Concernant les ateliers d'écriture, c'est notre propre réflexion inspirée par la lecture de récits à la première personne qui nous a permis de créer ces exercices.

Cette séquence a été élaborée sur la base de trois relations suscitées par le récit autobiographique : le rapport au monde, le rapport aux autres et le rapport à soi-même, chaque rapport étant exploité pendant plusieurs séances. Cette organisation particulière de la séquence a guidé les élèves dans leur réflexion.

De cette façon, « l'atelier d'écriture opère un véritable retournement par rapport à la tradition scolaire : les participants peuvent y devenir les sujets de leur propre recherche⁶ ». Le but de ce projet correspondait tout à fait à cette idée. Il fallait que les élèves aient le temps de parler d'eux, de se raconter afin d'en connaître davantage sur leur personnalité, sur leur caractère et surtout, sur leurs choix futurs.

Enfin, l'évaluation des productions était formative, car Madame Kahlo ne souhaitait pas les évaluer certificativement. Il ne s'agissait pas pour autant que cela devienne une récréation pour les élèves : l'importance était donnée au fait de rester dans la gratuité, dans le simple plaisir de réfléchir sur soi, d'écrire et de le partager avec d'autres personnes. Comme ce raisonnement était en parfaite convergence avec la logique du projet, nous avons bien entendu accepté cette requête.

¹ ANDRÉ A., *Babel Heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros/Alternatives, 1989.

² COLLÈS L. & DUFAYS J-L., *Le récit de vie*, Bruxelles, Hatier, 1989.

³ LECOMTE-DEPOORTER I., *30 outils pour (se) dire, (se) raconter*, Saint-Jean-de-Braye, Dangles, 2005.

⁴ LEJEUNE P., *L'Autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971.

⁵ LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975.

⁶ *Idem.*, p. 143.

2. Le dispositif mis en place

2. 1. Le pré-test

Dans un premier temps, les élèves de la classe « test » mais également ceux de la classe « témoin » ont dû répondre à un pré-test¹ constitué de questions personnelles, de questions sur l'autobiographie ainsi que d'une production initiale portant sur la rédaction d'une lettre à soi-même.

Les questions plus personnelles commençaient par le questionnaire élaboré par Marcel Proust², suivant la logique du portrait chinois, utile pour se présenter en quelques mots mais également pour être utilisé « de soi à soi ». Des outils de ce style « offrent alors un effet miroir dans lequel on peut faire le point. Ils se présentent comme une trame où chacun peut situer le fil de sa vie³ ».

Ensuite, les élèves devaient indiquer, s'ils le savaient, les études et le métier qu'ils souhaitaient entreprendre et exercer.

Par la suite, les questions à propos de l'autobiographie portaient des représentations mentales des élèves. Elles ont permis de constater ce que ceux-ci savaient à propos de la définition du genre, de ses fonctions et de ses œuvres.

Le dernier exercice consistait en une production écrite. En l'occurrence, les apprenants devaient s'imaginer cinq ans plus tard et partager des souvenirs, des questions, des doutes relatifs à leur expérience future. Ces récits prospectifs devaient prendre la forme de « confidences épistolaires⁴ », genre que Collès et Dufays définissent comme suit :

la lettre est le support par excellence de l'autobiographie partielle, du récit de tranches de vie [...] Le récit épistolaire diffère de l'autobiographie classique par ses dimensions généralement réduites et le fait qu'il ne s'adresse qu'à un nombre très restreint de destinataires explicitement nommés⁵.

Il s'agissait donc d'un exercice précieux pour les élèves afin d'approcher pour la première fois l'autobiographie et afin de rédiger un premier jet de ce genre littéraire.

¹ Annexe n°5.

² LECOMTE-DEPOORTER I., *op cit.*, pp. 79-81.

³ *Idem.*, pp. 70-71.

⁴ COLLÈS L. & DUFAYS J-L., *op cit.*, p. 25.

⁵ *Ibid.*

2. 2. La séquence

2.2.1. Le rapport au monde

Les deux premières heures de la séquence étaient composées d'un bain de textes, de notions théoriques à propos du récit intime et de notions plus précises sur le roman autobiographique telles que des définitions, les temps utilisés et les thèmes employés. Un détail de ces différentes notions sera précisé par la suite. Enfin, un exercice d'écriture permettait d'introduire le premier atelier. Les élèves devaient écrire des phrases commençant par « Je me souviens », à la manière de Georges Perec¹.

Dans un premier temps, le bain de textes a permis aux élèves de découvrir le genre narratif étudié. Dans ce contexte,

le matériel d'observation initial est constitué non par les textes des participants, mais par des extraits : des textes littéraires [...] Cette démarche, comme bien d'autres, réintroduit donc, sous le regard des écrivains, des textes d'auteurs consacrés².

Pour travailler le récit intime, et plus particulièrement l'autobiographie, différents auteurs ont ainsi été choisis afin d'illustrer différents types de textes : *J'trainais les pieds* d'Olivia Ruiz³ (la chanson), *Le journal d'Anne Frank*⁴ (le journal intime), *Je naquis au Havre* de Raymond Queneau⁵ (la poésie), *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust⁶ (le roman autobiographique), *Lettre au père* de Frank Kafka⁷ (les confidences épistolaires) et *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti⁸ (le récit épistolaire).

Au départ de ce bain de textes, les élèves devaient compléter un tableau récapitulatif en précisant pour chaque texte le type ou le genre concerné, l'auteur, le type de narrateur, les personnages mis en scène ainsi que les termes servant à les désigner, et enfin les temps utilisés.

¹ PEREC G., *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

² ANDRE É., *op cit.*, p. 18.

³ RICOUR B. & RUIZ O., *J'trainais les pieds*, 2005.

⁴ FRANK A., *Le journal d'Anne Frank*, Amsterdam, Contact Publishing, 1947.

⁵ QUENEAU R., *Chêne et chien*, Paris, Gallimard, 1937.

⁶ PROUST M., *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1913-1927.

⁷ KAFKA F. traduit par ROBERT M., *Préparatifs de noce à la campagne*, Paris, Gallimard, 1985.

⁸ ZENATTI V., *Une bouteille dans la mer de Gaza*, Paris, L'Ecole des loisirs, 2005.

Ce corpus permettait d'aborder quelques types de textes liés au récit de vie mais il donnait également l'occasion d'approcher quelques notions théoriques à propos du récit intime. De cette manière, les élèves pouvaient s'approprier la définition du récit intime et connaître les temps utilisés dans ce genre de récit, leur signification ainsi que les différents thèmes abordés. Pour l'ensemble des activités proposées, il s'agissait de partir d'exemples pour permettre aux élèves d'en induire les notions théoriques.

Les élèves ont ensuite été invités à préciser la définition et les fonctions du roman autobiographique à partir d'un extrait des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, œuvre pionnière en la matière¹. La définition qui nous a servi de référence vient de l'ouvrage intitulé *L'autobiographie en France*² de Philippe Lejeune, spécialiste de l'autobiographie. Quant à l'utilisation du texte de Jean-Jacques Rousseau, elle nous a été inspirée par le livre *Le récit de vie* de la collection « Séquences³ », écrit par Luc Collès et Jean-Louis Dufays, lequel nous a servi de source d'informations et de suggestions majeures à propos de ce genre littéraire. Grâce au texte de Rousseau, les élèves ont également pu découvrir un processus particulier, le « pacte autobiographique », notion définie dans l'ouvrage éponyme de Philippe Lejeune.

Enfin, la dernière activité servait à introduire le premier atelier d'écriture. En l'occurrence, les élèves devaient s'inspirer des célèbres phrases de Georges Perec pour créer leurs propres « Je me souviens ». Il s'agit de souvenirs à dimension collective, très utiles pour aborder le premier rapport que nous avons travaillé avec les apprenants, à savoir le rapport au monde. Une fois de plus, cet exercice nous a été inspiré par le vademécum rédigé par Collès et Dufays⁴.

L'atelier, quant à lui, était un exercice d'écriture particulier. En effet, sur la base d'un exemple tiré du roman *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti⁵, les élèves devaient rédiger une lettre à un inconnu. Ils devaient y détailler leur rapport au monde, c'est-à-dire leur vision du monde dans lequel ils vivent.

¹ RICHARD P., *Confessions : extraits*, Paris, Larousse, 1951.

² LEJEUNE P., *L'Autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971, p. 14.

³ COLLÈS L. & DUFAYS J-L., *op cit.*, p. 51.

⁴ *Idem.*, p. 74.

⁵ ZENATTI V., *op cit.*

Cette activité de mise en bouche, qui consistait en la lecture d'un extrait du roman, constituait « l'ouverture » ou encore le « starter »¹ de l'atelier.

Chaque atelier a visé à développer deux perspectives. Dans un tel contexte, comme le dit Alain André, « il s'agit d'inviter autrui à écrire, dans une perspective personnelle ou littéraire qui fait de l'écriture une pratique artistique² ». Dans le cadre de cette séquence, c'est à la fois la perspective personnelle et la perspective littéraire qui ont été visées. Effectivement, l'écriture a ici eu un double but : celui d'aider l'élève à se connaître davantage et celui de l'aider à développer sa compétence scripturale.

Ainsi, lors de ce premier atelier, les élèves ont dû prendre du recul sur le monde dans lequel ils vivaient et sur la place qu'ils y occupaient. En plus de cela, ils ont rédigé une lettre et ont donc travaillé un type d'écriture plus spécifique. Cet exercice visait à les placer dans une situation inédite, surprenante.

Qu'en est-il du partage des productions, essentiel à tout atelier d'écriture ? Comme le dit Alain André dans *L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, « on écrit pour être lu³ ». Cet auteur précise également que

dans l'atelier, la socialisation a une fonction motrice. C'est dans sa perspective que le travail prend du sens. Dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivain éprouve le besoin d'écrire⁴.

Étant donné que la classe était composée de 28 élèves, il était difficile d'imaginer la lecture orale de chaque texte produit. Chronophage, cette activité ne pouvait pas avoir lieu dans les conditions de cette séquence. Il fallait donc trouver une autre solution.

Madame Kahlo et moi-même avons alors imaginé la création d'un recueil rédigé à la fin de la séquence, afin de permettre « la socialisation des écrits⁵ ». Ce recueil serait avant tout réalisé par les élèves pour les élèves, mais son public pourrait être éventuellement élargi, par exemple via un affichage lors des journées portes ouvertes de l'établissement. De cette façon, avec nos corrections, les élèves auront dû reprendre leurs trois textes, les améliorer et les recopier grâce au logiciel Word.

¹ ANDRÉ A., *op cit.*, p.41.

² *Idem.*, p. 24.

³ *Idem.*, p. 67.

⁴ *Idem.*, p. 68.

⁵ *Idem.*, p. 67.

On a donc affaire ici à une « socialisation retardée par la fabrication d'objets¹ ». Lors de la réception de ce recueil, il est évident que les élèves pourront partager leurs productions avec le reste de la classe, en les lisant oralement.

En développant davantage l'exercice de l'atelier, il pourrait être envisageable d'organiser la déclamation des productions par les élèves en la mettant en scène de façon originale.

2.2.2. Le rapport à l'autre

Pour travailler ce second rapport, le sous-genre que se trouve être la biographie de presse a été sélectionné. Il illustre parfaitement le travail lié à l'écoute de l'autre et à la compréhension de l'histoire de l'autre. Cette partie de la séquence s'inspire, en grande partie, d'un cours sur le récit de vie donné à la Haute École de Louvain-en-Hainaut par Madame Rasneur², didacticienne du français langue première. Le corpus utilisé dans le cadre de cette séquence vient, par conséquent, des documents reçus lors de ce cours.

Les différentes activités du cours ont été choisies dans le but d'aider les élèves à rédiger la biographie de presse de leur voisin, tâche principale de l'atelier d'écriture.

Dès lors, ce cours a débuté par un rappel des notions « autobiographie » et « biographie ». Il était important de resituer les concepts étudiés auparavant par les élèves, étant donné que le cours précédent s'était donné un mois plus tôt.

Une fois de plus, pour que les élèves induisent les caractéristiques de la biographie de presse, deux textes leur ont été proposés. Le premier s'intitule *De l'humiliation à la fierté*, écrit par Faustine Vincent³. Il s'agit d'une biographie de presse à propos de Mihaela Zatreanu. Le second texte, *Ovide Decroly, au ban de l'école*, a été écrit par Christine Masuy⁴ et parle donc de la carrière d'Ovide Decroly. Ces deux textes ont été choisis car ils sont clairement structurés et disposent d'un paratexte assez important. En outre, les personnages ici mis en valeur, qui ne sont pas forcément connus par les élèves, ont oeuvré pour l'éducation. Au départ de ce texte, il était possible de préciser aux élèves que la célébrité avait plusieurs facettes et qu'une biographie de presse pouvait mettre en valeur des personnes de divers horizons.

¹ *Ibid.*

² RASNEUR V., *Didactique du français langue première*, Braine-le-Comte, HELHA, 2013-2014.

³ VINCENT F., *De l'humiliation à la fierté*, in *Axelle*, n°103, nov. 2007, pp. 18-19.

⁴ MASUY C., *Ovide Decroly, au ban de l'école*, in *Le Vif/L'Express*, juillet 2007, pp. 34-35.

L'activité suivante se centrait essentiellement sur le paratexte et le rôle qu'il tient au sein d'un article tel que la biographie de presse. Trois articles ont permis aux élèves de soulever les différentes composantes d'une telle biographie ainsi que le rôle de celles-ci. Ces articles relatent tous la vie de Charlie Chaplin. Deux d'entre eux sont tirés de la revue *Femmes d'aujourd'hui*¹ et le dernier est paru dans les *Cahiers du Cinéma*, dans la collection *Grands Cinéastes*, édition spéciale du journal *Le Soir*². Pour faire comprendre l'impact du paratexte aux apprenants, il était plus intéressant de partir de la biographie du même personnage. Les élèves avaient ainsi l'occasion de repérer les différences et de se rendre compte qu'il était important, pour leur propre biographie de presse, d'être bien organisés et de rendre leur article attractif.

Cette activité sur le paratexte s'est achevée par le « complétage » d'un texte lacunaire traitant des différentes composantes formelles d'une biographie de presse. Même si un tel exercice n'est pas très formateur, il nous a semblé utile pour développer quelques notions précises dans un temps limité.

La dernière activité s'est basée sur une émission de France 2, intitulée *Thé ou Café*, dans laquelle était interrogé Erik Orsenna³. Il était important que les élèves comprennent l'importance de l'entretien individuel, vu qu'ils allaient devoir se plier au même exercice pour rédiger leur propre biographie de presse. Certains extraits ont donc été choisis pour montrer la présentation de la personne interviewée, le but d'une telle interview, le type de questions posées et les thèmes abordés ainsi que l'objectif de certaines chroniques.

Une question traitait davantage du message que voulait faire passer Erik Orsenna aux auditeurs, message d'une extrême importance au sein de ce projet. En effet, l'écrivain nous incitait à avoir plusieurs vies, à tenter énormément de choses, à se dépasser, même face aux difficultés.

Après la séquence venait le temps de l'atelier d'écriture. Les élèves avaient pour consigne de réaliser une biographie de presse à propos de leur voisin. En outre, une requête originale leur était demandée...

¹ GODIN S., *Hommage à Chaplin*, in *Femmes d'aujourd'hui*, novembre 1997.

² GUILLION I., *Charlie Chaplin*, in *Femmes d'aujourd'hui*, mars 1993, p. 97.

³ LARCHER J., *Charlie Chaplin*, Éd. *Cahiers du cinéma*, 2007, coll. *Grands cinéastes*, éd. spéciale pour *Le Soir*, 2008, pp. 88-89.

³ *Thé ou Café*, émission de France 2 du 3 avril 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=qsTY3suZ1UU>.

Effectivement, les élèves interviewés devaient s'imaginer à cinquante ans, comme Stendhal dans *La Vie de Henry Brulard* : « Je vais avoir cinquante ans, il serait bien temps de me connaître. Qu'ai-je été, que suis-je, en vérité je serais bien embarrassé de le dire¹. »

Les élèves étaient alors interrogés par un journaliste parce qu'ils avaient réalisé quelque chose d'important, quelque chose qui leur tenait à cœur et qui leur avait permis de devenir « célèbres ». Cet atelier restait donc totalement dans l'optique initiale du projet : les élèves devaient se projeter, s'imaginer et le partager avec quelqu'un d'autre. Comme l'indique Isabelle Lecomte-Depoorter,

les mots entraînent la pensée vers un ailleurs inattendu et on se découvre écrivain. [...] L'écriture est le miroir de l'imaginaire et de nos vies. Écrire, c'est aller à la rencontre de soi et transformer le quotidien en une aube nouvelle par la création. Se dire, se décrire, s'inventer, s'étaler, interpréter, s'épancher, s'évader, décoder, se projeter, réparer, lâcher ou simplement déposer ; l'écriture est le lieu de tous les possibles, de tous les rendez-vous et aussi de toutes les issues².

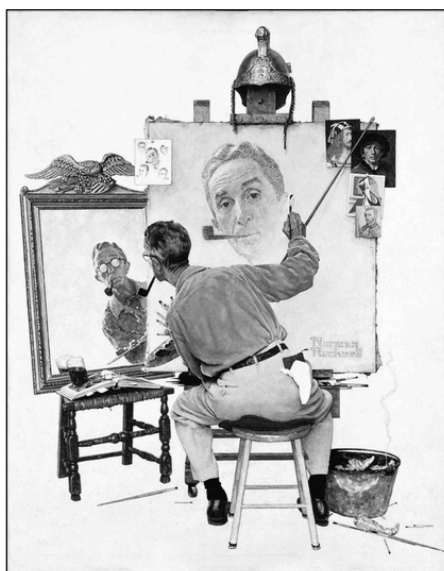
C'est donc de cette façon que le second rapport, le rapport à l'autre, a été envisagé et étudié.

2.2.3. Le rapport à soi-même

Ce troisième et dernier rapport a été travaillé au moyen de l'autoportrait. Vu qu'il s'agissait du rapport à soi-même, le choix de ce genre semblait pertinent. Pour l'organisation de cette dernière partie, nous avons davantage laissé libre cours à notre créativité.

Dans un premier temps, les élèves ont participé à un cours de deux heures sur l'autoportrait, qu'il soit peint ou écrit.

Avant d'analyser l'autoportrait en littérature, les élèves ont reçu quelques informations sur l'autoportrait en peinture. Cette partie de la séquence débutait par un bref texte sur les origines de ce type d'œuvres artistiques³. Par la suite, les élèves ont pu analyser *Triple autoportrait* de Norman Rockwell⁴.



¹ STENDHAL, *Vie de Henry Brulard*, Paris, Folio n°47, p. 28.

² LECOMTE-DEPOORTER I., *op cit.*, p. 7.

³ *Dossier pédagogique de Rembrandt au selfie*, Lyon, Musée des Beaux-Arts de Lyon, 2016.

⁴ ROCKWELL N., *Triple autoportrait*, Musée Norman Rockwell, Stockbridge, 1960.

À ce propos, ils devaient préciser quelques éléments tels que le choix du titre, l'explication des trois figures représentées, l'utilité du miroir et l'explicitation des éléments caractéristiques du genre autobiographique retrouvés au sein de ce tableau.

Cette analyse a débouché sur la définition de l'autoportrait ainsi que sur le rappel de quelques mots de vocabulaire (objectivité, subjectivité, mélioratif, péjoratif et modalisateur). Pour terminer, quelques exemples d'autoportraits célèbres ont été présentés aux élèves (Michel-Ange, Rembrandt, Vivien, Van Gogh, Picasso et Kahlo).

Venait ensuite le temps de l'autoportrait en littérature. Pour ce faire, l'incipit de *L'âge d'homme* écrit par Michel Leiris¹ a été lu en classe.

Tout d'abord, les réactions spontanées des élèves ont été récoltées. Par la suite, ils ont dû repérer dans le texte le portrait physique de l'auteur, son portrait moral, les détails péjoratifs de sa description et les éléments modalisateurs. Le procédé utilisé par l'auteur ainsi que la fonction d'un tel incipit ont également été précisés, tout comme quelques informations sur l'auteur.

Pour achever ce cours, un exercice créatif a été soumis aux élèves : ils devaient à leur tour écrire ou dessiner leur propre autoportrait².

Dans un deuxième temps, le dernier atelier d'écriture leur a été proposé.

Cette fois, l'activité servant de déclencheur consistait à dessiner un arbre représentant sa propre histoire ou à réaliser un blason comportant une série de questions personnelles³. Pour la réalisation de celui-ci, les élèves disposaient de quelques exemples, tels que le blason de l'estime de soi ou le blason de la motivation.

¹ LEIRIS M., *L'âge d'homme*, Paris, Gallimard, 1946.

² Quelques exemples de ces autoportraits se retrouvent dans le recueil (annexe n°7).

³ LECOMTE-DEPOORTER I., *op cit.*, pp. 98-126.

Blason de l'estime de soi	Blason de la motivation
Quels sont mes domaines de compétence ?	Qu'est-ce qui me passionne ?
Quelles sont mes deux principales qualités ?	Quelles sont mes forces ?
Quels sont mes deux principaux défauts ?	Qu'est-ce qui me motive ?
Quelle est la réalisation dont je suis le/la plus fier(ère) ?	Qu'est-ce qui m'intéresse ?
Vers quel idéal d'être est-ce que je tends ?	Qu'est-ce que je voudrais faire à tout prix ?

Quant à l'activité d'écriture proprement dite, il s'agissait d'un autoportrait centré sur le domaine scolaire. Ainsi, les élèves étaient invités à répondre à une série de questions : « quel élève étais-je à 5, à 10 ou à 15 ans ? », « quel élève suis-je aujourd'hui ? », « quels ont été les professeurs qui m'ont marqué(e) ? », « quelles étaient mes matières préférées ? », etc. Ils pouvaient également s'inspirer d'extraits du roman *Chagrin d'école* de Daniel Pennac. En effet,

dans le cadre d'une écriture quotidienne ou dans celui de l'atelier d'écriture, le recours aux citations s'avère fort utile. La citation est un point de départ pour une réflexion, sorte de dissertation libre et sans contrainte professorale. [...] Les citations choisies traversent les frontières et le temps. Elles sont amorces de réponses, parfums de sagesse, synthèses rigoureuses et pluie de sons et de mots¹.

Ces extraits ont été choisis car Daniel Pennac répondait aux questions proposées aux élèves. De plus, les messages transmis par l'auteur sont précieux. C'est sans aucun doute un livre à proposer au sein de nos classes.

Grâce à cet atelier d'écriture, l'apprenant devait revenir sur l'élève qu'il était auparavant, sur celui qu'il est aujourd'hui et anticiper l'étudiant qu'il sera l'année prochaine. Ainsi, les apprenants devaient répondre à la question finale : « quel étudiant voudrais-je devenir à partir de mes expériences passées ? » De cette façon, l'atelier permettait de mettre en exergue un des objectifs du récit de vie, la quête d'identité.

¹ *Idem.*, pp. 177-178.

De fait, « si l'on en arrive à se raconter, c'est, la plupart du temps, parce que l'on veut dialoguer avec le "moi" que l'on a été dans le passé en le confrontant avec le "moi" présent¹ ».

Ecrire sur l'enfance est d'ailleurs un des domaines de prédilection d'Elisabeth Bing, animatrice d'ateliers d'écriture, mentionnée dans l'ouvrage *Babel Heureuse*. Dans de tels récits, « l'enfance, et non la mythologie, occupe le rôle de charpente du trajet symbolique auquel l'atelier invite² ».

2. 3. *Le post-test*

Ce post-test a été une simple reproduction du pré-test. En effet, afin de remarquer une éventuelle évolution, il fallait utiliser les mêmes activités. Les élèves de la classe de Madame Kahlo et ceux de Madame Dali se sont donc retrouvés face aux mêmes questions et face à la même tâche d'écriture.

Après avoir précisé la construction et la justification de la séquence, il est temps d'analyser le déroulement de celle-ci au sein de la classe. Il s'agira du thème principal du chapitre suivant.

¹ COLLÈS L. & DUFAYS J-L., *op cit.*, p. 69.

² ANDRE A., *op cit.*, p. 117.

Chapitre 2. Observation et analyse de la séquence

Ce chapitre permettra d'observer et d'analyser la mise en place de l'ingénierie proposée au sein du présent mémoire. Rappelons-le, la séquence a été exécutée par Madame Kahlo, professeure de français, dans une classe de 28 élèves de sixième général de l'enseignement catholique.

Le parcours s'est déroulé en douze heures de cours, précédées d'un pré-test et suivies d'un post-test. La première partie a eu lieu en octobre, la seconde en novembre et la dernière section en février. C'était un souhait de notre part d'espacer les différentes séances. De cette manière, les élèves, leurs réflexions et leurs compétences continuaient d'évoluer au fil de l'expérience.

Nous développerons ce chapitre selon deux angles complémentaires : d'une part, nous retracerons le comportement de Madame Kahlo durant l'ensemble de la séquence ; d'autre part, nous décrirons l'attitude des élèves face à la matière. Enfin, nous tenterons de dégager un bilan des apprentissages développés lors de ce parcours.

1. La méthodologie de l'enseignante

Dans cette première section, nous analyserons le comportement de Madame Kahlo, d'un point de vue didactique. Nous tenterons de répondre à quelques questions : « dans quelle mesure a-t-elle été fidèle à la méthodologie que nous avons proposée ? », « a-t-elle ajouté ou interprété certains éléments ? » et « a-t-elle insisté sur des points auxquels nous n'avions pas pensé ? »

Avant toute chose, il semble important de rappeler que Madame Kahlo a reçu nos différents scénarios de cours plus d'une semaine avant les dates convenues. Elle avait ainsi le temps de découvrir la matière, d'analyser les exercices demandés et de nous poser toutes les questions qu'elle désirait. À cet égard, dans l'ensemble, aucun problème majeur ne s'est présenté.

De manière générale, Madame Kahlo s'est montrée très fidèle à la méthodologie que nous avons créée¹ et elle a donné cours exactement comme nous l'aurions fait à sa place.

¹ Le premier chapitre de la seconde partie reprend cette méthodologie. De plus, la méthodologie proposée à Madame Kahlo se trouve dans les annexes (n°1 et n°3).

Elle a néanmoins pris certaines libertés à propos de plusieurs questions posées aux élèves ou de certaines techniques didactiques ou pédagogiques.

Tout d'abord, lorsque les élèves devaient lire des consignes ou des extraits d'œuvre, Madame Kahlo variait les procédures : elle demandait parfois à un seul élève de lire le document proposé ; à d'autres moments, pour les textes plus longs, les élèves se répartissaient les paragraphes à tour de rôle ; d'autres fois encore, les élèves devaient se porter candidats et prendre la parole dès qu'ils en avaient envie.

Cette variation est intéressante pour dynamiser la lecture et faire participer un maximum d'élèves. En tant qu'étudiante, avoir l'occasion d'observer un professeur qui donne cours de cette manière est une chance : nous pouvons ainsi intégrer quelques astuces que nous pourrions réutiliser par la suite.

Ensuite, afin d'accroître la participation des élèves qui, comme nous le verrons, étaient relativement passifs, Madame Kahlo posait des questions qui déclenchaient la réflexion des élèves et cela permettait de susciter des réponses correctes de leur part.

Lorsque les élèves étaient « bloqués », la professeure reprenait quelques phrases des différents extraits lus et utilisés en classe. En agissant ainsi, elle faisait deviner aux élèves les derniers éléments de réponse.

Parfois, elle ajoutait également quelques éléments aux informations données à la classe. Par exemple, lors de l'analyse du bain de textes, et plus précisément du poème de Raymond Queneau¹, Madame Kahlo a précisé que certains souvenirs étaient « arrangés ». En effet, Raymond Queneau ne pouvait pas se souvenir de faits évoqués dans son poème, car ils remontaient à sa petite enfance.

Elle a aussi précisé, lors de l'élaboration de la définition de l'autobiographie, les trois parties de ce mot : « auto » (soi), « bio » (vie) et « graphie » (écriture). Lors des phases plus théoriques, l'enseignante reprenait de la sorte des exemples concrets afin de faire comprendre la matière.

C'était aussi le cas lors de l'explicitation des termes « objectivité », « subjectivité », « mélioratif », « péjoratif » et « modalisateur ». Les précisions de Madame Kahlo ont permis aux élèves d'assimiler efficacement la matière et de se l'approprier plus aisément.

¹ *Je naquis au Havre* in QUENEAU R., *Chêne et chien*, Paris, Gallimard, 1937.

Lorsque les élèves se lançaient dans l'interprétation de certaines œuvres, Madame Kahlo tentait de pousser leur réflexion à leur paroxysme.

Ainsi, lors de l'analyse du tableau de Norman Rockwell ¹, plusieurs interprétations étaient possibles. Nous pouvions constater à la fois la difficulté de saisir le réel et de saisir sa propre identité, sa propre réalité. Ainsi, quelques réflexions ont été lancées par l'enseignante : « quelle image de soi va-t-on donner, une image positive ou une image négative ? » et « comment les autres nous voient-ils ? »

Madame Kahlo enrichissait finalement les cours en proposant des bilans et des rappels à différents moments du parcours².

Enfin, lorsque les élèves devaient prendre note des points théoriques ou des réponses aux diverses questions qui leur étaient posées, Madame Kahlo ne dictait rien, mais ils devaient saisir « au vol » les éléments. Cette technique est habituelle avec des élèves de rhétorique de l'enseignement général qui doivent être préparés aux études supérieures et à leurs techniques de prise de notes.

2. Le comportement des élèves

Dans cette seconde partie, nous examinerons le comportement des élèves au long de la séquence en répondant principalement à deux questions : « sur quels éléments ont-ils le plus réagi et pourquoi ? » et « quel est, sur la base de ces observations, l'intérêt de proposer de telles activités ? »

Dès le départ, nous avons pu remarquer que beaucoup d'adolescents de la classe n'étaient pas fixés sur leur choix d'études supérieures. Notre sujet de recherche présentait donc un enjeu bien concret pour eux. Néanmoins, il s'agira ici de se concentrer sur l'aspect didactique de la séquence et, par conséquent, sur les apprentissages (ré)investis par les élèves et la présence ou l'absence d'intérêt face à ces apprentissages particuliers.

De manière générale, les élèves étaient peu enthousiastes et relativement passifs : ils ne participaient pas beaucoup. La plupart du temps, ils comprenaient rapidement ce que nous attendions d'eux mais seuls un ou deux d'entre eux répondaient aux questions.

¹ Intitulé *Triple autoportrait*.

² Après l'analyse de l'émission à propos d'Erik Orsenna, elle a, par exemple, posé comme question aux élèves : « qu'avez-vous retenu de l'écrivain ? »

Selon nous, ces élèves n'ont guère l'habitude de réagir spontanément. Leur passivité en classe se ressentait également dans d'autres disciplines¹. Cette attitude engendrait parfois quelques retards dans la programmation de la matière mais elle n'a pas empêché Madame Kahlo de clôturer l'ensemble des activités proposées au sein du parcours.

Lors des exercices individuels ou en duo, les élèves étaient concentrés sur la tâche à réaliser. Madame Kahlo n'est quasiment jamais intervenue pour réinstaurer le silence ou ramener les élèves au travail. Durant les douze heures de cours, la discipline n'a jamais été un problème. Ceci a notamment permis aux élèves de réaliser les tâches d'écriture lors des divers ateliers dans un climat serein.

Cependant, par la suite, ils ont montré de l'intérêt et ont été plus actifs à différents moments de la séquence, essentiellement lorsque leur opinion ou l'écriture personnelle était attendue. C'était d'ailleurs le cas dès la première question posée par Madame Kahlo : « qui a déjà tenu un journal intime ou un blog ? » Plusieurs élèves ont ici convoqué un journal intime qu'ils tenaient durant leur enfance, ou un « bullet journal² » réalisé récemment, ou encore des journaux de vacances ou des blogs. Au XXI^e siècle, Facebook et d'autres réseaux sociaux tels qu'*Instagram* ou *Pinterest* sont désormais les lieux d'expression favoris des jeunes. Ce sont les formes numériques du journal intime à l'ancienne. D'ailleurs, certaines personnes, dont des adolescents, vont jusqu'à poster leur journal intime en ligne.

Dans la même optique, dans les classes de rhétorique de Madame Kahlo, les élèves doivent réaliser un journal créatif au cours de l'année scolaire. Ainsi, ils couchent sur papier leurs réflexions personnelles. Il s'agit donc d'un carnet qui permet aux élèves de garder des traces de leurs réflexions, lesquelles ont notamment été nourries par les ateliers proposés au cours de notre expérimentation.

Par ailleurs, si peu d'élèves répondaient aux questions posées par Madame Kahlo, ceux qui intervenaient le faisaient à bon escient. Ils ont, par exemple, donné de très bonnes définitions en réponse à des questions théoriques ; une élève, notamment, a pertinemment défini l'autoportrait comme une « représentation iconographique de soi-même ».

¹ C'est d'ailleurs le sentiment que je ressentais lorsque j'étais à leur place.

² Le bullet journal – aussi appelé bujo – est un système d'organisation et de gestion de tâches à la mode depuis quelques années. C'est un journal qui sert à s'organiser, que ce soit au niveau des dépenses, des objectifs à atteindre ou d'autres choses.

Ensuite, dans le chapitre portant sur la biographie de presse, les élèves ont été invités à regarder et analyser une interview d'Erik Orsenna dans l'émission *Thé ou Café*, diffusée sur la chaîne de télévision France 2¹.

Les élèves ont semblé intéressés, voire amusés par certains propos humoristiques de l'auteur et ils ont été relativement actifs durant l'analyse des extraits proposés. Ils ont également dû repérer les messages et les conseils donnés par l'écrivain. D'après celui-ci, il faut « donner la parole à chacun de nous » car « il y a plein de vies dans la vie ». Orsenna conclut : « pourquoi avoir une seule vie ? vous êtes un peuple à vous tout seul². »

Dans le cadre de leur travail de fin d'études, les élèves devaient se baser sur l'émission *Noms de Dieux* de la RTBF, animée par Edmond Blattchen. Le journaliste a invité de nombreuses personnalités, porteuses de messages empreints de sens. Un lien entre les deux émissions et les messages transmis par les invités a rapidement été établi par les élèves, qui ont ainsi eu l'occasion de développer certaines réflexions amorcées dès le début de l'année scolaire.

Enfin, la participation des élèves était remarquable lorsqu'ils étaient confrontés à des exercices d'écriture. D'une manière générale, ils réagissaient davantage par écrit que lorsqu'ils devaient intervenir oralement.

Ainsi, lors d'un simple exercice qualifié de « déclencheur », les élèves ont dû écrire individuellement leurs souvenirs sous la forme d'un « Je me souviens... », inspiré de l'œuvre de Georges Perec³. Ces souvenirs devaient être globaux et collectifs. Les élèves ont, par exemple, écrit :

- « Je me souviens d'avoir commencé à vivre » ;
- « Je me souviens de la mort de Michaël Jackson » ;
- « Je me souviens du marché de Noël de Cologne et des bottes de neige » ;
- « Je me souviens de mon premier Doudou⁴ ».

D'autres exercices déclencheurs ont également suscité une participation plus active de la part des élèves.

¹ *Thé ou Café*, émission de France 2 du 3 avril 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=qsTY3suZ1UU>.

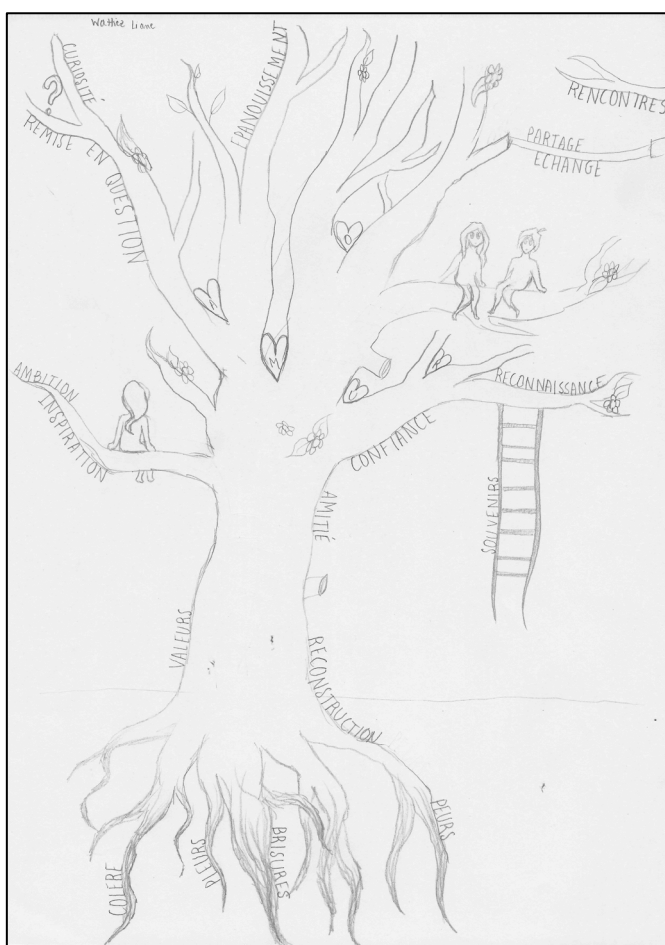
² Ces quelques propos sont tirés de la même émission.

³ PEREC G., *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.

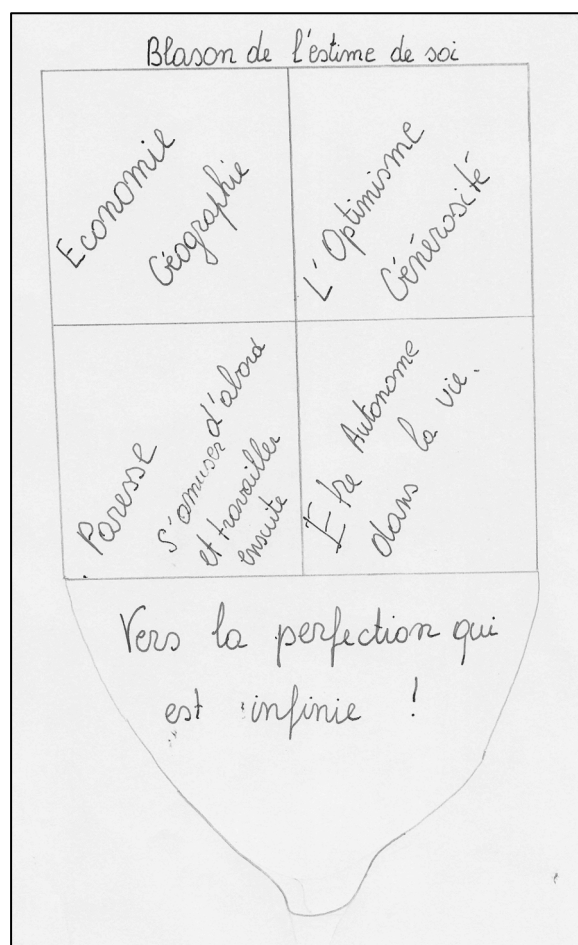
⁴ Fête traditionnelle montoise.

En particulier, lors des dernières heures de cours, ils étaient tenus de réaliser leur autoportrait, sous la forme d'une description ou d'un dessin. Ils devaient également opérer un choix entre deux exercices : l'arbre ou le blason. Le premier exercice consistait à représenter leur vie comme un arbre : les racines symbolisent le passé, le tronc le présent et les branches le futur. Quant à la deuxième activité proposée, elle consistait à créer leur propre blason contenant quatre questions qu'ils jugeaient essentielles pour eux¹.

Il s'agissait donc d'exercices quelque peu originaux qui ont peut-être permis d'aider à la construction de l'identité des élèves. Ceux-ci semblaient apprécier ces exercices et étaient très concentrés. Certains réfléchissaient, prenaient leur temps, tandis que d'autres se lançaient directement dans la création et dans la rédaction. On lira ci-dessous deux exemples de ces créations.



Arbre de Liane



Blason d'Alexandre

¹ Exemples : blason du changement, blason de l'estime de soi, blason de la motivation, etc.

Lors du second atelier d'écriture, les élèves étaient invités à travailler en duo. Ils devaient jouer tour à tour le rôle du journaliste puis celui de la personne célèbre. Cet exercice leur a beaucoup plu et les résultats ont été à la mesure de leur intérêt¹ : c'est l'activité qui a rencontré le plus de succès auprès des élèves.

Les élèves étaient donc beaucoup plus à l'aise à l'écrit : en témoignent clairement leurs productions réalisées au terme des trois ateliers d'écriture².

En somme, malgré une certaine passivité prégnante, les élèves ont montré leur intérêt à de nombreuses reprises. Du reste, certains ont profité de l'envoi de leurs productions par mail pour nous remercier, en précisant qu'ils avaient pris beaucoup de plaisir durant l'ensemble du parcours.

3. Le bilan

Au terme de ce parcours, les élèves ont pu (re)travailler l'écriture sous plusieurs formes.

Dans un premier temps, ils ont étudié le récit intime de manière générale. Ils ont ainsi été confrontés à un bain de textes, ont pu définir le récit intime et analyser les temps utilisés ainsi que les thèmes principaux du genre. Ils ont également pu définir le roman autobiographique, retrouver les fonctions de ce type de roman dans les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau³ et enfin, comprendre le pacte autobiographique défini par Philippe Lejeune.

Grâce à l'atelier d'écriture, les élèves ont (re)découvert le récit intime sous la forme de confidences épistolaires. Comme l'héroïne du roman *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zénatti⁴, ces adolescents ont écrit une lettre à un étranger en y détaillant leur relation par rapport au monde actuel.

Dans un deuxième temps, la biographie de presse a été travaillée en classe. Quelques exemples, écrits ou sous la forme d'une interview orale, ont été proposés par l'enseignante aux élèves afin qu'ils analysent le paratexte et le contenu de telles biographies.

¹ Quelques productions se retrouvent au sein du recueil (annexe n°7).

² Ces productions se retrouvent dans le recueil élaboré suite à cette expérimentation (annexe n°7).

³ RICHARD P., *Confessions : extraits*, Paris, Larousse, 1951.

⁴ ZENATTI V., *Une bouteille dans la mer de Gaza*, Paris, L'École des loisirs, 2005.

Lors de l'atelier, les élèves ont travaillé en duo, en étant à la fois journaliste et personne célèbre. Ils devaient s'imaginer à 50 ans, après avoir réalisé un projet qui leur tenait à cœur. En outre, en travaillant par groupes de deux, ils ont pu développer leur rapport à l'autre.

Enfin, l'autoportrait a été travaillé de manière plus spécifique. Nous avons parcouru des autoportraits de peintres mais également d'écrivains. Naturellement, le but de l'atelier d'écriture était d'établir son autoportrait, en axant davantage la réflexion sur son parcours scolaire. De cette manière, les élèves ont travaillé leur relation, leur rapport à eux-mêmes.

Ce premier bilan a permis de faire état de l'implication des élèves dans le parcours proposé et de la diversité des matières apprises. Cela ne suffit cependant pas. Il s'agit à présent de savoir dans quelle mesure des apprentissages ont réellement été acquis par les élèves ; et pour ce faire, il convient d'analyser leurs productions ainsi que les pré- et post-tests qui encadraient le parcours. Ce sera l'objet du dernier chapitre de ce mémoire.

Chapitre 3. Analyse des productions

Ce chapitre sera tout d'abord constitué des différentes analyses des productions des élèves récoltées durant la séquence. Dans ce cas, il s'agira uniquement des productions de la classe « test », la classe « témoin » n'ayant suivi aucun cours ni atelier sur l'autobiographie¹.

Par ailleurs, ces productions ont été rassemblées sous la forme d'un recueil. De fait, le partage de ces productions est une des étapes majeures de cette méthode. Vu le manque de temps disponible et le nombre important d'élèves, il fallait trouver une solution pour que ce partage soit possible. Cela donnait, par ailleurs, du sens et un résultat final et concret aux activités proposées. Les productions ont dès lors été corrigées scrupuleusement, rendues aux élèves et retravaillées par ceux-ci. Une date a enfin été fixée pour l'envoi des travaux, et nous avons finalement procédé à l'élaboration du recueil².

Le deuxième point de ce chapitre permettra d'analyser l'éventuelle évolution des élèves de cette classe « test » grâce à une comparaison de leurs productions finales avec celles des élèves de la classe « témoin ». Une analyse détaillée de ces productions initiales et finales sera alors fournie.

1. Les productions intermédiaires

La première partie de ce chapitre sera dédiée à l'analyse des productions intermédiaires des élèves, productions réalisées durant les ateliers d'écriture, évaluées de manière formative.

1.1. Atelier 1 – « Une lettre, une bouteille, de l'espoir »

Lors du premier atelier d'écriture, les élèves avaient reçu la consigne d'écrire une lettre à un étranger en lui présentant sa propre vision du monde. Il leur fallait donc décrire ce monde en quelques mots et le critiquer positivement ou négativement. Enfin, les élèves devaient préciser la place qu'ils aimeraient prendre au sein de cette société.

¹ Aucun élément sur le récit de vie n'apparaît dans le programme de l'année de la professeure de la classe « témoin ».

² Ce recueil se trouve dans les annexes, (annexe n°7).

Tout d'abord, nous avons regardé si les élèves proposaient une vision plurielle du monde¹, comme cela leur était demandé. Seulement la moitié d'entre eux avait effectivement rempli cette condition. Pour les autres, elle était soit absente soit insuffisante.

Ensuite, les élèves étaient invités à intégrer la description d'un lieu qu'ils jugeaient important et à rédiger deux « Je me souviens² ». La description a, le plus souvent, été omise par ces apprentis écrivains³. Néanmoins, les quelques descriptions réalisées étaient correctement rédigées. En voici un exemple :

Pour terminer cette lettre, je vais te décrire le lieu que je préfère et qui, selon moi, reflète la place que l'homme a sur terre. Imagine l'océan ou la mer, tu as les pieds enfouis dans le sable chaud et tu regardes au loin, bercé par le son des vagues. J'aime beaucoup ressentir cette sensation. Je me vide la tête et plus je regarde la mer, plus elle monte (logique me diras-tu). Mais la mer finit par m'atteindre, par détruire les châteaux de sable construits par les enfants plus tôt dans l'après-midi. Et de cette simple image, je me dis que l'homme a beau avoir ce qu'il veut, jamais il ne contrôlera la nature, le monde. C'est lui qui garde le pas sur nous et non l'inverse (Lou).

Seuls dix élèves ont partagé deux souvenirs spécifiques. Deux d'entre eux écrivent par exemple ceci :

Je me souviens de la catastrophe qu'ont vécue les Haïtiens il y a quelques années, le monde entier s'était uni pour les aider (Alexiane). Je me souviens de l'élection de Barack Obama en 2008, le premier président noir de l'histoire des États-Unis d'Amérique (Lou).

Par ailleurs, la vision du monde des élèves s'est révélée relativement variée. De fait, six d'entre eux ont fait état d'une vision positive et cinq d'une vision négative, tandis que sept étaient partagés et que les autres ont donné une réponse neutre.

Nous avons également pu remarquer que les élèves étaient marqués par les attentats de mars 2016 : la moitié de la classe les a évoqués, de manière parfois très explicite :

Oui, je me souviens des attentats du 11 septembre 2001 mais je me souviens encore plus des attentats de Paris avec Charlie Hebdo ou celui du Bataclan ou encore celui de Zaventem. Maintenant, je me rends bien compte que nous sommes en guerre (Florian). Et puis, on en parle des attentats ? On n'ose même plus sortir de chez soi de peur de se prendre une bombe en pleine figure (Sarah). Je vis dans un monde dans lequel la société peut se montrer impitoyable, inhumaine envers une minorité, par exemple. Je me souviens trop bien des déchainements de haine envers une communauté suite à des événements tragiques (Liane).

¹ Politique, historique, sociétale, sociale, par rapport aux médias, etc.

² Sur base de l'exercice d'écriture proposé lors de la séquence.

³ 19 élèves ont oublié d'insérer cette description.

Passons enfin à l'analyse de la langue. Les élèves ont tous écrit leur texte à la première personne. Certains s'en sont très bien sortis, tandis que d'autres ont présenté quelques difficultés dans la segmentation des paragraphes, la concordance des temps, la ponctuation et l'utilisation de substituts. Néanmoins, il est important de préciser que ces textes étaient des premiers jets que les élèves n'avaient pas eu l'occasion de retravailler.

En conclusion, nous pouvons affirmer que les élèves ont écrit des textes intéressants, parfois même touchants, mais que les consignes n'ont pas été suffisamment respectées par l'ensemble de la classe.

1.2. Atelier 2 – « Dis-moi, qui serai-je plus tard ? »

Lors du second atelier, nous avons proposé aux élèves de travailler en duo. L'un après l'autre, ils devaient s'imaginer à cinquante ans, interviewés par un journal ou une revue pour quelque chose qu'ils avaient accompli¹. Ils devaient donc jouer tour à tour la personne interviewée et le journaliste.

D'une manière générale, les productions résultant de cet atelier s'avèrent assez remarquables. En effet, c'est lors de cet atelier que l'investissement des élèves a été le plus frappant². L'enthousiasme et l'engagement des élèves se ressentaient au sein de quelques éléments précis : les questions posées par les journalistes étaient pertinentes, les réponses l'étaient également et le paratexte était parfois très attrayant et intelligemment constitué.

Malgré cet investissement général, certains élèves ont oublié quelques éléments importants au sein de leur biographie de presse tels que le nom de la revue, la rubrique, le chapeau, les intertitres, la date et la signature. Parfois, le lien entre les différentes questions et la ou les raison(s) de l'interview était difficile à discerner.

1.3. Atelier 3 – « L'élève que j'étais, l'élève que je suis et l'étudiant que je serai »

La tâche de cet atelier d'écriture consistait à répondre à une série de questions : « quel élève étais-je à 5, à 10 ou 15 ans ? », « quel élève suis-je aujourd'hui ? », « quels ont été les professeurs qui m'ont marqué(e) ? », « quelles

¹ La sortie d'un livre, un voyage humanitaire, une carrière mouvementée, l'écriture de nouvelles, la création d'un groupe de musique devenu célèbre, etc.

² Des exemples de ces productions se retrouvent au sein du recueil (annexe n°7).

étaient mes matières préférées ? », « quelles étaient celles qui me rebutaient le plus ? », « quels sont mes plus beaux souvenirs ? » et « quel était et est actuellement mon statut de lecteur/d'auteur ? » Les élèves avaient donc à faire le bilan de leur scolarité, à « tirer le portrait » de leur parcours scolaire.

De manière générale, les élèves ont bien décrit les différentes étapes de leur scolarité (25 sur 28) :

A l'âge de 5 ans, j'étais une élève calme, attentive. Je n'étais ni la première de classe, ni la dernière. Mes parents me couvaient beaucoup, j'étais enfant unique à ce moment-là. A 10 ans, rien n'a changé, j'étais toujours consciencieuse, j'avais pris l'habitude de rentrer chaque soir, de prendre mon goûter, de travailler puis seulement, de m'amuser. Cinq ans plus tard, je ne suis plus l'élève attentive et aussi sage que je l'étais auparavant (Charlotte).

Ils ont également correctement dépeint leur actualité (22 sur 28) :

Aujourd'hui, alors que je termine ma dernière année secondaire, j'étudie quand j'ai envie d'étudier et plus parce que je dois absolument avoir de beaux points. J'ai pris confiance en moi, j'ai des amis, j'ose. La bulle qui me sépare des autres personnes est toujours là, mais moins épaisse. J'ai fortement évolué en tant d'années, et lorsque j'aurai enfin pris une décision concernant mon futur, j'espère continuer mon essor physique, spirituel et mental (Polina).

Toutefois, une fois de plus, l'ensemble des consignes n'a pas été respecté par tous les élèves. De nombreux apprentis écrivains ont oublié de mentionner les professeurs qui ont eu un impact sur leur scolarité. Certains ont également négligé la description des matières qu'ils préféraient ou n'aimaient pas particulièrement, le détail de leurs plus beaux souvenirs ainsi que l'évaluation de leur statut de lecteur et d'auteur. Enfin, ils n'ont été que dix à répondre à la question : « quel(le) étudiant(e) voudrais-je devenir ? ».

Quant à la langue, de nombreux soucis d'orthographe sont apparus, peut-être dus au fait que les élèves n'avaient pas disposé d'assez de temps pour se relire. La segmentation des paragraphes a également posé problème chez presque tous.

Malgré ces soucis, nous avons pu observer que la tâche de cet atelier d'écriture avait permis aux élèves de prendre du recul par rapport à leur scolarité et à leur statut d'élève, d'apprenant et de futur étudiant.

Leur offrir l'occasion d'analyser leur situation passée et de la comparer au présent était d'ailleurs un des objectifs de l'activité.

2. L'évolution entre le pré-test et le post-test sur six mois

Ce deuxième point du chapitre sera centré sur l'évolution entre les deux tests. Nous analyserons, dans un premier temps, les productions recueillies lors du pré-test. Dans un deuxième temps, nous détaillerons également les réalisations du post-test en mettant la présence ou l'absence d'évolution en valeur pour chacune des deux classes. Enfin, nous mettrons en parallèle ces deux analyses afin de préciser les éventuelles différences entre les deux groupes.

Avant toute chose, il est nécessaire de souligner que ce mémoire ne relève pas d'une véritable recherche expérimentale étant donné que la séquence n'a été testée qu'au sein de deux classes différentes. Le nombre de données recueillies est donc insuffisant pour donner à notre étude une valeur scientifique forte. Cependant, nous avons tout de même tenté de repérer la présence d'écarts significatifs entre les productions de ces classes.

Afin de mesurer ce que les élèves ont réellement appris, nous avons utilisé des critères distincts, en quantifiant, grâce à une grille, les résultats de leurs productions. Ceux-ci peuvent ainsi être chiffrés en termes de pourcentage par rapport aux apprentissages qui auraient dû être acquis grâce à la séquence mise en place.

Pour calculer ces chiffres, nous avons ajusté une échelle de valeurs en fonction de l'atteinte de l'objectif demandé. Comme nous voulions nous rendre compte de l'intégralité des compétences acquises par les élèves, nous avons décidé de distinguer les connaissances théoriques des compétences pratiques :

Aspect théorique – l'évaluation des connaissances à propos du genre	Aspect pratique – l'évaluation des productions
<u>Définition du genre autobiographique</u> : l'objectif est atteint si l'élève indique qu'il s'agit d'une œuvre littéraire que l'auteur écrit lui-même sur sa propre vie ;	<u>Situation de communication</u> : l'objectif est atteint si l'élève a respecté le format propre à la lettre (lieu, date, formule d'appel, texte découpé en paragraphes, formule de politesse et signature) ;
<u>Présence de précisions à propos du pacte autobiographique</u> : l'objectif est atteint si l'élève indique que l'auteur doit logiquement respecter le pacte autobiographique ;	<u>Pacte autobiographique respecté</u> : l'objectif est atteint si l'élève a respecté le pacte autobiographique (auteur = narrateur = héros) ;
<u>Fonctions du genre</u> ; l'objectif est atteint si l'élève peut citer trois des cinq fonctions principales du genre autobiographique ¹ ;	<u>Contenu du texte élaboré</u> : l'objectif est atteint si l'élève a utilisé plusieurs thématiques ; il a parlé de ses objectifs personnels, de ses motivations et de ses souvenirs ;

¹ L'auteur peut : témoigner de ce qu'il a vécu (souvenirs personnels, événements historiques) ; édifier le lecteur par les bons exemples qu'il a donnés sa vie durant ; se blanchir des accusations fausses (se justifier) ; conférer à sa vie une unité (et donc un sens) qu'il souhaite à chaque lecteur de retrouver dans la sienne (mieux se connaître et se comprendre) ; retrouver par le souvenir les délices de certaines expériences passées.

<u>Auteurs réputés pour ce genre</u> : l'objectif est atteint si l'élève peut citer au moins un auteur d'autobiographie.	<u>Qualité rédactionnelle</u> : l'objectif est atteint si l'orthographe est correcte, si le texte est clair, s'il y a une certaine rigueur de la part de l'élève et s'il est suffisamment précis.
--	---

Le respect de la concordance des temps n'a, dans ce cas, pas été analysé. En effet, la consigne de l'exercice d'écriture permettait aux élèves d'écrire leur texte essentiellement à l'indicatif présent. Quelques souvenirs ont aussi été écrits au passé composé et à l'indicatif imparfait. En outre, vu que les élèves étaient invités à parler à leur « moi du futur », ils ont également conjugué quelques verbes à l'indicatif futur simple. L'ensemble des élèves a correctement réalisé cela, il ne semblait donc pas nécessaire de le préciser dans la grille d'analyse.

Ayant ainsi présenté les items employés, nous pouvons désormais passer à l'explicitation des résultats obtenus.

Tableau 1 – l'analyse de la classe « témoin »

Groupe 1 – classe « témoin »¹	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
<i>La théorie : l'évaluation des connaissances à propos du genre</i>		
Définition du genre autobiographique	65%	75%
Présence de précisions à propos du pacte autobiographique	0%	0%
Fonctions du genre	15%	30%
Auteurs réputés pour ce genre	35%	30%
<i>La pratique : l'évaluation des productions</i>		
Situation de communication (la lettre)	40%	30%
Pacte autobiographique respecté	100%	100%
Contenu du texte élaboré (respect des thèmes à aborder)	70%	60%
Qualité rédactionnelle (orthographe, clarté, rigueur, précision)	10%	5%

Tableau 2 – l'analyse de la classe « test »

Groupe 2 – classe « test »²	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
<i>La théorie : l'évaluation des connaissances à propos du genre</i>		
Définition du genre autobiographique	54%	88%
Présence de précisions à propos du pacte autobiographique	0%	26%
Fonctions du genre	11%	42%
Auteurs réputés pour ce genre	23%	57%
<i>La pratique : l'évaluation des productions</i>		
Situation de communication (la lettre)	23%	57%
Pacte autobiographique respecté	100%	100%
Contenu du texte élaboré (respect des thèmes à aborder)	73%	73%
Qualité rédactionnelle (orthographe, clarté, rigueur, précision)	27%	23%

¹ Analyse réalisée à partir des copies de vingt élèves.

² Analyse réalisée à partir des copies de vingt-six élèves.

2.1. Le pré-test

Ce pré-test s'est déroulé au tout début de l'année, au mois de septembre, dans deux groupes différents. La première classe, la classe « test », allait participer à l'expérience dans son ensemble tandis que la seconde classe, dite « témoin », n'allait réaliser que ces pré- et post-tests. Les deux questionnaires étaient identiques, divisés en trois parties distinctes.

La première partie, « Qui suis-je ? », était constituée du questionnaire de Marcel Proust et de deux questions portant sur le choix d'études et de profession. Ces questions ne feront pas l'objet d'une analyse spécifique. Elles nous ont uniquement permis de faire davantage connaissance avec les élèves et d'estimer le pourcentage d'adolescents qui avaient choisi leurs futures études dès le mois de septembre. Dans la classe « test », seuls 46% des élèves ont pu préciser les études qu'ils souhaitaient entreprendre l'an prochain. Le constat est exactement identique dans la classe « témoin ».

La seconde partie de ce pré-test allait nous permettre d'évaluer les prérequis des élèves par rapport à l'autobiographie.

Ils avaient, tout d'abord, à définir ce genre littéraire. Tous les élèves ont répondu correctement à cette question. Dans l'ensemble, le fait de raconter sa propre vie était repris au sein de toutes les définitions. Certains élèves ont même précisé quelques nuances :

Récit d'une vie, celle de quelqu'un pouvant être extraordinaire ou simple, du moment qu'il a une histoire à raconter (Sylvain) ; livre dans lequel on raconte sa vie depuis, si possible, l'enfance, comme un journal intime (Lucas) ; biographie que l'on écrit sur soi-même (Nicola).

Les élèves étaient également invités à identifier quelques fonctions de ce genre. Une fois de plus, les prérequis des élèves se sont avérés importants. Les fonctions identifiées par les deux classes étaient intéressantes et concernaient à la fois l'auteur et les lecteurs d'autobiographies. En outre, elles recouvraient globalement celles qui allaient être étudiées par la suite au sein de la séquence :

Raconter son parcours depuis sa naissance pour le laisser « en héritage », pour aider les lecteurs à avancer, à s'accomplir (Liane) ; se questionner sur soi-même (Sarah) ; faire le point (Mathieu) ; faire passer un message qu'il soit politique, moral ou éducatif (Florian) ; rester immortel et justifier ses actes (Christophe) ; trouver une sorte de reconnaissance si on a fait quelque chose de plus ou moins important (Quentin) ; aider à s'orienter avec le vécu d'un autre, trouver sa propre identité, réfléchir (Florine).

Enfin, les élèves pouvaient indiquer des récits ou des romans autobiographiques lus auparavant.

Dans la classe « test », peu d'élèves ont répondu à cette question. Les quelques ouvrages cités étaient *La Guerre des Gaules* de Jules César¹, *Mein Kampf* d'Hitler², *Le journal d'Anne Frank*³, *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...* de Christiane Felscherinow⁴ et enfin *L'Extraordinaire Histoire de ma vie ordinaire* de Joseph Minc⁵.

De même, dans la classe « témoin », 35 % des élèves seulement ont répondu à cette question. Ils ont cité *Moi, Zlatan Ibrahimovic*⁶, *La Guerre des Gaules* de Jules César⁷, *Choisissez tout* de Nathalie Loiseau⁸ et *Mémoires d'un perfectionniste* de Jonny Wilkinson⁹.

Comme nous pouvons l'observer dans les deux tableaux, le niveau de connaissance du genre autobiographique de la classe « témoin », lors du pré-test, était supérieur à celui de la classe « test ».

Quant aux productions, le niveau des deux classes était quelque peu différent : plus d'élèves de la classe « témoin » ont respecté le format de la lettre, tous ont respecté le pacte autobiographique et la qualité du contenu du texte était plus ou moins identique. Toutefois, du point de vue de la qualité rédactionnelle, le niveau de la classe « test » était plus élevé, même s'il restait assez faible dans l'ensemble.

2.2. Le post-test

Ce post-test s'est déroulé au mois de février au sein des deux classes participant à l'expérience. Ce point permettra de mettre en relief l'évolution de chacun des groupes. Pour conclure, nous comparerons ces évolutions.

A nouveau, nous retrouvons une question sur le choix d'études. Après quelques mois de réflexion et d'accompagnement au sein du système éducatif, les réponses des élèves étaient-elles désormais différentes ?

¹ CÉSAR J., *La Guerre des Gaules*, Paris, Flammarion, 1993.

² HITLER A., *Mein Kampf*, Munich, Franz-Eher-Verlag, 1925.

³ FRANK A., *Le journal d'Anne Frank*, Amsterdam, Contact Publishing, 1947.

⁴ FELSCHERINOW C., *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...*, Hambourg, Gruner + Jahr, 1978.

⁵ MINC J., *L'Extraordinaire Histoire de ma vie ordinaire*, Paris, Seuil, 2006.

⁶ *Moi, Zlatan Ibrahimovic, Mon histoire racontée à David Lagercrantz*, Paris, JC Lattès, 2013.

⁷ CÉSAR J., *op. cit.*

⁸ LOISEAU N., *Choisissez tout*, Paris, JC Lattès, 2014.

⁹ WILKINSON J., *Mémoires d'un perfectionniste*, Paris, JC Lattès, 2012.

Au sein de la classe « test », de 46%, nous passons à 80% des élèves qui ont déclaré avoir choisi les études qu'ils souhaitent entreprendre. Quant à la classe « témoin », le pourcentage d'élèves décidés sur leur choix passe de 46% à 85%. L'évolution est donc flagrante.

Après le choix d'études, nous reconsidérons aussi la définition, les fonctions de l'autobiographie ainsi que les livres de ce genre éventuellement lus par les élèves.

De manière générale, à l'inverse de la classe « témoin », les élèves de la classe « test » ont écrit des définitions beaucoup plus complètes et relatant des éléments étudiés durant la séquence tels que le pacte autobiographique ou l'écriture à la première personne :

Texte dans lequel l'auteur est le narrateur et également le héros : il raconte sa vie, son parcours, en respectant normalement le pacte autobiographique (Liane) ; genre littéraire dans lequel l'écrivain présente l'histoire de sa vie, récit en « je » dans lequel l'écrivain est le narrateur et le héros (Mathieu) ; texte dans lequel l'auteur raconte sa propre histoire, telle qu'il l'a vécue. L'auteur est le personnage principal. Il peut être objectif ou subjectif et exprimer un point de vue négatif ou positif de lui-même (Samy) ; récit dans lequel l'auteur parle de sa propre vie et s'exprime majoritairement en « je » (Maxime).

Les fonctions de l'autobiographie, pourtant déjà correctement développées lors du pré-test par les deux classes, ont également été davantage explicitées par les élèves de la classe « test ». Afin de mettre en évidence les différences entre les deux classes, nous avons choisi de les illustrer par un tableau reprenant les fonctions identifiées par les élèves¹.

Classe « témoin » - 6E	
Fonctions pour l'auteur	Fonctions pour les lecteurs
- Comprendre son évolution, faire le bilan ; - Expliquer, partager ce qu'il a vécu (informations personnelles, témoignage) ; - Se donner de l'importance ; - Laisser une trace de son passage sur terre ; - Rétablir la vérité.	- S'instruire, être conseillé (ne pas refaire les mêmes erreurs que l'auteur), avoir de l'espoir (exemples d'ascension sociale) ; - Connaitre et comprendre l'auteur ; - Faire réfléchir, sensibiliser, motiver.
Classe « test » - 6C	
Fonctions pour l'auteur	Fonctions pour les lecteurs
- Prendre du recul sur sa vie, s'éclaircir les idées, faire le point, permettre de soulager sa conscience, poser des mots sur ce que l'on ressent ; - Se libérer de ce que nous ne savons pas dire par le biais de la parole en s'orientant vers l'écriture ; - Faire passer un message (expérience vécue, morale), partager une histoire ;	- Transmettre des éléments importants à la postérité (nécessaire pour la civilisation future, laisser une trace du passé peut éclaircir le monde de demain, montrer notre mode de vie) ; - Conseiller les lecteurs pour qu'ils ne reproduisent pas les mêmes erreurs, inspirer, aider les personnes qui pourraient vivre la même chose, donner de l'espoir ;

¹ Ces fonctions sont reprises mot pour mot des élèves.

• Laisser une trace de son existence (ne pas être oublié), rester dans l'histoire, se sentir immortel ; • Se souvenir de ce que l'on a vécu, se confier à soi-même (journal intime) ; • Se montrer tel que l'on est, être franc, authentique ; • Porter un regard critique sur ses actions passées (justifier certaines actions, admettre ses erreurs) ; • Montrer son évolution et ses imperfections.	• Connaître et comprendre l'auteur ; • Faire réfléchir les lecteurs, sensibiliser le public à un phénomène de société ; • Divertir les lecteurs.
--	--

Quant aux romans ou récits autobiographiques lus par les élèves de la classe « témoin », ils sont quasiment identiques à ceux qui ont été relevés lors du pré-test. Deux élèves ont ajouté de nouveaux exemples tels que *Le journal d'Anne Frank*¹ et *Les Confessions* de Saint-Augustin².

De nouveaux exemples, plus nombreux, ont été relevés dans les réponses de la classe « test ». Nous retrouvons *Pourquoi personne ne m'a aidée* ³, *Personne n'est venu* ⁴, *Ne le dis pas à maman*⁵ et *Ils ont laissé papa revenir*⁶ de Toni Maguire⁷, des livres de Guy Gilbert, la biographie de Steve Jobs⁸, les romans de Marcel Pagnol et de Marcel Proust et enfin, *Confessions* de Saint-Augustin⁹. Un élève a aussi cité les extraits lus durant la séquence.

Enfin, l'exercice d'écriture demandé aux élèves était identique à celui du pré-test. Les résultats retranscrits dans les tableaux sont clairs : les productions réalisées par les élèves de la classe « témoin » étaient de moins bonne qualité tandis que les élèves de la classe « test » se sont améliorés, excepté en orthographe.

2. 3. Le bilan global

Grâce à l'analyse des productions, nous avons pu récolter des résultats sous la forme de pourcentages. Ceux-ci ont permis de constater facilement la présence ou l'absence d'une quelconque évolution au sein des deux classes participant au projet.

¹ FRANK A., *op. cit.*

² SAINT-AUGUSTIN, *Les Confessions*, traduit par Joseph Trabucco, Paris, Flammarion, 1993.

³ MAGUIRE T., *Pourquoi personne ne m'a aidée*, Paris, Le Livre de Poche, 2015.

⁴ MAGUIRE T., *Personne n'est venu*, Paris, Le Livre de Poche, 2015.

⁵ MAGUIRE T., *Ne le dis pas à maman*, Paris, Le Livre de Poche, 2011.

⁶ MAGUIRE T., *Ils ont laissé papa revenir*, Paris, Le Livre de Poche, 2014.

⁷ Ces romans ne sont pas tous réellement des autobiographies, même s'ils s'inspirent de faits réels. Toni Maguire écrit des romans en faisant appel aux témoignages de différentes personnes. *Ils ont laissé papa revenir* poursuit effectivement le récit de l'enfance de l'auteur.

⁸ ISAACSON W., *Steve Jobs*, Paris, JC Lattès, 2011.

⁹ SAINT-AUGUSTIN, *op. cit.*

Dès lors, nous pouvons désormais affirmer que les élèves de la classe « test » ont montré une progression plus considérable et des résultats finaux de meilleure qualité que ceux de la classe « témoin ». C'est le cas à la fois pour l'aspect théorique et pour la réalisation des productions.

De fait, les élèves de la classe « test » ont fourni de meilleures définitions de l'autobiographie. Ils ont aussi précisé la notion de « pacte autobiographique ». En outre, les fonctions du genre et les auteurs reliés à ce genre littéraire ont été identifiés par davantage d'élèves que dans la classe « témoin ». Les productions de la classe « test » ont, elles aussi, été de meilleure qualité : la situation de communication était respectée et les thèmes abordés par les élèves étaient davantage variés.

Quant au respect du pacte autobiographique, il s'agit d'un item qui ne montre pas d'évolution en soi vu que l'ensemble des élèves des deux classes l'a respecté. Cependant, il était intéressant de s'apercevoir que ce pacte a naturellement été considéré par les élèves : ils ont été sincères et ont réellement interprété cet exercice comme un dialogue intérieur.

Pour les deux classes, une seule remarque négative est à formuler à propos de la qualité rédactionnelle des productions recueillies. Dans la classe « test », nous passons de 27 à 23% de bonnes copies et de 10 à 5% pour la classe « témoin ». Dans les deux cas, on assiste donc à une régression : on retrouve de nombreuses fautes d'orthographe, des soucis de formulation, de clarté, de découpage du texte en paragraphes et de ponctuation. Néanmoins, il est important de rappeler que ces productions, qu'il s'agisse du pré- ou du post-test, n'ont pas pu être retravaillées par les élèves. Ils ont reçu les consignes, se sont mis au travail et ont rendu leur création à la fin des deux heures prévues. De plus, la langue n'a pas été travaillée durant la séquence.

Ces résultats établissent clairement que la séquence proposée à la classe « test » a permis aux élèves d'acquérir des connaissances significatives sur le genre autobiographique ainsi qu'une certaine maîtrise pratique de celui-ci.

Conclusion

On ne lit pas et on n'écrit pas de la poésie parce que ça fait joli. Nous lisons et nous écrivons de la poésie parce que nous faisons partie de la race humaine ; et que cette même race foisonne de passions. La médecine, la loi, le commerce et l'industrie sont de nobles occupations, et nécessaires pour la survie de l'humanité. Mais la poésie, la beauté et la dépassement de soi, l'amour : c'est tout ce pour quoi nous vivons. Écoutez ce que dit Whitman : « Ô moi ! Ô vie !. .. Ces questions qui me hantent, ces cortèges sans fin d'incrédules, ces villes peuplées de fous. Quoi de bon parmi tout cela ? Ô moi ! Ô vie ! » Réponse : que tu es ici, que la vie existe, et l'identité. Que le spectacle continue et que tu peux y apporter ta rime. Que le spectacle continue et que tu peux y apporter ta rime... Quelle sera votre rime ?¹

Ce mémoire avait un objectif double : étudier les conditions de la mise en œuvre d'un parcours sur le récit autobiographique et en mesurer les effets dans une classe de sixième année de l'enseignement général. Nous avons dès lors décidé de créer un itinéraire d'écriture fondé sur l'autobiographie et de le tester dans une classe. Procéder de cette manière permettait d'offrir un objectif supplémentaire, mais cette fois d'enseignement, au présent mémoire.

Pour répondre aux objectifs que nous nous étions fixés, nous nous sommes principalement basée sur des travaux existants. En effet, nous avons tenu compte des recherches réalisées par différents auteurs, qu'ils soient chercheurs, professeurs ou pédagogues, afin d'analyser ce qui était appliqué en classe en matière d'autobiographie et d'ateliers d'écriture.

Pour faciliter la lecture de ce mémoire, nous avons décidé de le découper en deux parties distinctes : le cadre théorique de l'expérience et l'expérimentation elle-même.

La partie théorique de ce travail est découpée en trois chapitres. Elle commence par une définition et un état des lieux de l'enseignement actuel du récit intime, et plus particulièrement de l'autobiographie. Le chapitre suivant fournit de nombreuses informations relatives aux ateliers d'écriture et à leur mise en place dans une classe de l'enseignement secondaire. Enfin, le dernier chapitre précise le profil des élèves de sixième année de l'enseignement général.

Sur base de ces recherches, nous avons construit douze heures de cours qui ont été enseignées dans une classe du type de public étudié.

¹ Paroles du film *Le cercle des poètes disparus* de Peter Weir, 1989.

Le but de ce parcours était de donner l'occasion aux professeurs et aux élèves d'enseigner et de pratiquer l'écriture créative et personnelle, souvent délaissée dans le dernier degré d'enseignement. Cet itinéraire a, par la suite, été analysé en tant que tel afin d'en démontrer l'efficacité. Pour ce faire, une classe « témoin », en plus de la classe « test », a aussi participé à l'expérience en répondant uniquement à un pré- et à un post-test. Ceux-ci ont été organisés afin de constater les éventuels apprentissages acquis par la classe « test », qui a pu suivre l'ensemble du parcours.

Ce scénario est alors devenu l'objet d'étude de la deuxième partie de ce mémoire. Nous y détaillons la construction et la justification de la séquence proposée. Nous partageons également nos observations et nos analyses de l'enseignement de celle-ci. Enfin, nous examinons les nombreuses productions recueillies grâce à cet itinéraire.

Selon nous, l'objectif visé par ce mémoire a été atteint : nous avons effectivement étudié les conditions de la mise en œuvre d'un parcours autour de l'écriture de récits intimes et nous en avons également mesuré et démontré les effets.

Notre première partie, qui portait sur le cadre théorique, a permis de développer les caractéristiques du récit de vie, de détailler le processus d'un atelier d'écriture et d'analyser le profil des adolescents de notre société actuelle. Ce cadrage nous a rendue consciente des enjeux de cette matière et de ce type d'activités. Bien entendu, il s'agit de savoirs « bruts » qui se doivent d'être adaptés à chaque public concerné.

La deuxième section, l'analyse de l'expérimentation et des productions récoltées, a donné l'occasion de confirmer l'intérêt de telles activités. De fait, grâce aux pré- et post-tests, nous avons pu remarquer une nette amélioration des savoirs des élèves de la classe « test » : les définitions, les précisions sur le pacte autobiographique, l'énoncé des fonctions de ce genre littéraire proposés par cette classe étaient davantage pertinents, explicités et diversifiés.

L'acquisition des savoir-faire, quant à elle, s'est avérée plus difficile à évaluer car tous les élèves de rhétorique ont travaillé l'écriture durant cette année, notamment pour leur travail de fin d'études.

Afin de préciser au mieux les apprentissages acquis par les élèves de la classe « test », nous avons utilisé des items spécifiques : la situation de communication, le respect du pacte autobiographique, l'élaboration du contenu du texte et enfin la qualité rédactionnelle de la production. Ces critères nous ont permis de constater une nette évolution intrinsèque de la part de ces élèves. Par ailleurs, leur progression était également plus importante que celle des élèves de la classe « témoin ».

En outre, nous espérons que ce parcours aura permis d'initier les élèves à l'écriture de soi et à ses fonctions, qu'elles soient didactiques ou thérapeutiques. En effet,

dans ce type d'activités [les ateliers d'écriture], la distinction entre les bons et les mauvais élèves, la rentabilité immédiate des apprentissages, la maîtrise des conventions discursives et la vérification des connaissances sont considérées comme secondaires. En revanche, la place attribuée aux manifestations des émotions, le plaisir d'écrire, de communiquer et d'oser entrer dans un processus créatif sont soulignés. La pratique de l'écriture et le fait d'écrire par plaisir en position d'auteur sont les deux priorités¹.

Il était donc, selon nous, pertinent d'effectuer une recherche sur l'écriture personnelle et créative dans une classe de dernière année de l'enseignement général. En effet, même si la fonction thérapeutique de l'écriture n'était pas le sujet principal de ce mémoire, nous avons pu confirmer toute l'importance de l'aide à la construction de l'identité durant l'adolescence. Écrire lors de transitions importantes permet de prendre du recul, de se poser mais également d'être apte à se projeter, comme ont pu le faire les élèves de la classe « test ».

Leur donner l'envie d'écrire au quotidien ou lors des moments clés de leur existence devrait être l'un des buts de tout professeur de français. Nous avons pu le constater : les élèves, de manière générale, ont aimé consacrer quelques heures de l'année à des exercices d'écriture créative sous la forme d'ateliers. Lors de ces ateliers, ces adolescents ont eu l'occasion de s'attarder sur leurs envies, sur leur personnalité et sur ce qu'ils recherchaient, ce qui nous semble nécessaire et utile à tout moment de la vie, surtout à l'heure de l'apogée du développement personnel.

Au vu des avantages multiples qu'elle présente, l'écriture créative et personnelle ne devrait-elle pas devenir un objectif majeur pour tout professeur de français, de la première à la sixième secondaire ?

¹ DOLZ J., DUFAYS J-L., GARCIA-DEBANC C. & SIMARD C., *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 270.

Bibliographie

Partie I – Cadre théorique de l'expérience

Chapitre 1. Le récit de vie et l'autobiographie

Ouvrages théoriques

- BISHOP M-F. & MOLINIE M., *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2006.
- COLLÈS L. & DUFAYS J-C., *Le récit de vie*, Bruxelles, Hatier, 1989.
- Décret Missions, 1997.
- FAUVIN V., « L'âge d'homme » de Michel Leiris, in *École des Lettres*, n°94, Paris, L'Ecole, 2002-2003.
- LECARME J. & LECARME-TABONE E., *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997.
- LEGRAND J-L. & PINEAU G., *Les histoires de vie*, Paris, PUF, 1993, (Que sais-je ?).
- LEJEUNE P., *L'autobiographie : par où commencer*, in *Le français aujourd'hui*, n°63, Paris, Armand Colin, 1983.
- LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.
- *Programme de français, 1^e degré commun, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2005.
- *Programme de français, 2^e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2002.
- *Programme de français, 3^e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, FeSec, 2000.

Œuvres littéraires

- CARDINAL M., *Les mots pour le dire*, Paris, Grasset, 1976.
- DURAS M., *L'amant*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992.
- FRANK A., *Le journal d'Anne Frank*, Amsterdam, Contact Publishing, 1947.
- GIDE A., *Si le grain ne meurt*, Paris, Gallimard, 1918.
- KAFKA A., traduit par ROBERT M., *Préparatifs de noce à la campagne*, Paris, Gallimard, 1985.
- LEIRIS M., *L'âge d'homme*, Paris, Gallimard, 1946.
- PROUST M., *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1913-1927.
- QUENEAU R., *Chêne et chien*, Paris, Gallimard, 1937.
- ROUSSEAU J-J., *Les Confessions*, La Pléiade, Paris, Gallimard, 1996.
- SARRAUTE N., *Enfance*, Paris, Gallimard, 1983.
- SARTRE J-P., *Les mots*, Paris, Gallimard, 1964.
- *Thé ou café*, émission de France 2 du 3 avril 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=qsTY3suZ1UU>.
- TOURNIER M., *Des clés et des serrures*, Paris, Hachette, 1979.

Chapitre 2. Les ateliers d'écriture

- BARRE-DE-MINIAC C., *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999.
- BAZILE S. & NIWESE M., *L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe*, in *Pratiques* [En ligne], n°161-162, Metz, CREM, 2014.
- BING E., *Tirer le fil par la plume ou d'une révolte enfantine à l'atelier d'écriture*, in *Le français aujourd'hui*, n°64, Paris, Armand Colin, 1983.
- CAVANAGH M., *Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes théoriques ?*, in *Enjeux*, n°77, Namur, Presses universitaires de Namur, janvier-mars 2010.
- DANTINNE A., *Mise(s) en jeu(x) du texte. Vers un atelier d'écriture*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1980.
- HUYNH J-A. & LE BOUFFANT M., *Les ateliers d'écriture font tache d'encre*, in *Le français aujourd'hui*, n°64, Paris, Armand Colin, 1983.
- LAFONT-TERRANOVA J., *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, in *Dyptique*, n°15, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009.
- PIMET O., *Atelier d'écriture : mode d'emploi*, Paris, ESF Éditeur, 1999.
- REBATTET C., *Créer des ateliers d'écriture*, Paris, Hatier, 1997.
- VOLTZ N., *Quelque part entre zéro et vingt*, in *Le français aujourd'hui*, n°64, Paris, Armand Colin, 1983.

Chapitre 3. Le public concerné

Ouvrages théoriques

- BUCHETON D., *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Buc, Centre régional de documentation pédagogique, 1997.
- CAPEL R., DUPONT J-B. & JOBIN C., *Choix professionnels adolescents*, Berne, Peter Lang, 1992.
- CASTEL R., LIÉTARD B., LIVIO D. & PESSIN A., *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997.
- COSLIN P., *Psychologie de l'adolescent*, Paris, Armand Colin, 2013.
- DESTRYKER F., *En quoi l'atelier d'écriture favorise-t-il le temps pour écrire chez l'adolescent ?*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2001.
- GAY V., *Globe*, in *l'École des lettres*, n°104, Paris, l'École des lettres, 2012-2013, p. 66.
- L'HEUREUX V., *Construction de l'identité relationnelle, affective et sexuelle des grands adolescents*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2008.
- LECARME J. & LECARME-TABONE E., *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997.

- RICOEUR P., *Temps et récit. 3, le temps raconté*, Paris, Seuil, 1991.
- VAN MEERBEECK P., *Ainsi soient-ils ! À l'école de l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

Œuvre littéraire

DE BEAUVOIR S., *La Force de l'âge*, Paris, Gallimard, 1986, p.11.

Partie II – Expérimentation

Chapitres 1, 2 et 3

Ouvrages théoriques

- ANDRÉ A., *Babel Heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire*, Paris, Syros/Alternatives, 1989.
- COLLES L. & DUFAYS J-L., *Le récit de vie*, Bruxelles, Hatier, 1989.
- *Dossier pédagogique de Rembrandt au selfie*, Lyon, Musée des Beaux-Arts de Lyon, 2016.
- LECOMTE-DEPOORTER I., *30 outils pour (se) dire, (se) raconter*, Saint-Jean-de-Braye, Dangles, 2005.
- LEJEUNE P., *L'Autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971.
- LEJEUNE P., *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975.
- RASNEUR V., *Didactique du français langue première*, Braine-le-Comte, HELHA, 2013-2014.

Œuvres littéraires

- CESAR J., *La Guerre des Gaules*, Paris, Flammarion, 1993.
- FELSCHERINOW C., *Moi, Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée...*, Hambourg, Gruner + Jahr, 1978.
- FRANK A., *Le journal d'Anne Frank*, Amsterdam, Contact Publishing, 1947.
- GODIN S., *Hommage à Chaplin*, in *Femmes d'aujourd'hui*, novembre 1997.
- GUILLION I., *Charlie Chaplin*, in *Femmes d'aujourd'hui*, mars 1993, p. 97.
- HITLER A., *Mein Kampf*, Munich, Franz-Eher-Verlag, 1925.
- ISAACSON W., *Steve Jobs*, Paris, JC Lattès, 2011.
- KAFKA F. traduit par ROBERT M., *Préparatifs de noce à la campagne*, Paris, Gallimard, 1985.
- LARCHER J., *Charlie Chaplin*, Éd. *Cahiers du cinéma*, 2007, coll. *Grands cinéastes*, éd. spéciale pour *Le Soir*, 2008, pp. 88-89.
- LOISEAU N., *Choisissez tout*, Paris, JC Lattès, 2014.
- MAGUIRE T., *Ils ont laissé papa revenir*, Paris, Le Livre de Poche, 2014.
- MAGUIRE T., *Ne le dis pas à maman*, Paris, Le Livre de Poche, 2011.
- MAGUIRE T., *Personne n'est venu*, Paris, Le Livre de Poche, 2015.
- MAGUIRE T., *Pourquoi personne ne m'a aidée*, Paris, Le Livre de Poche, 2015.
- MASUY C., *Ovide Decroly, Au ban de l'école*, in *Le Vif/L'express*, juillet 2007, pp. 34-35.

- MINC J., *L'Extraordinaire Histoire de ma vie ordinaire*, Paris, Seuil, 2006.
- *Moi, Zlatan Ibrahimovic, Mon histoire racontée à David Lagercrantz*, Paris, JC Lattès, 2013.
- PEREC G., *Je me souviens*, Paris, Hachette, 1978.
- PROUST M., *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard, 1913-1927.
- QUENEAU R., *Chêne et chien*, Paris, Gallimard, 1937.
- RICHARD P., *Confessions : extraits*, Paris, Larousse, 1951.
- RICOUR B. & RUIZ O., *J'trainais les pieds*, 2005.
- ROCKWELL N., *Triple autoportrait*, Musée Norman Rockwell, Stockbridge, 1960.
- SAINT-AUGUSTIN, *Les Confessions*, traduit par Joseph Trabucco, Paris, Flammarion, 1993.
- STENDHAL, *Vie de Henry Brulard*, Paris, Folio n°47, p. 28.
- *Thé ou Café*, émission de France 2 du 3 avril 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=qsTY3suZ1UU>.
- VINCENT F., *De l'humiliation à la fierté*, in *Axelle*, n°103, nov. 2007, pp. 18-19.
- WILKINSON J., *Mémoires d'un perfectionniste*, Paris, JC Lattès, 2012.
- ZENATTI V., *Une bouteille dans la mer de Gaza*, Paris, L'École des loisirs, 2005.

Table des matières

Sommaire	7
Introduction	9
Partie 1 - Cadre théorique de l'expérience	13
Chapitre 1. Le récit de vie et l'autobiographie	13
1. Qu'est-ce que le récit de vie ?	13
2. Quels sont les différents sous-genres du récit de vie ?	15
3. Comment définir plus particulièrement l'autobiographie et quelles en sont ses fonctions ?	17
4. Pourquoi serait-il nécessaire d'apprendre à écrire des textes autobiographiques aux élèves ?	20
5. Comment apprendre l'autobiographie à des élèves de l'enseignement général en 2017, selon les programmes de l'enseignement catholique ?	22
Chapitre 2. Les ateliers d'écriture	27
1. Comment définir les ateliers d'écriture ? Quels sont leurs intérêts ?	28
2. Quels sont les éléments à mettre en place avant la réalisation d'ateliers d'écriture ?	30
3. De quelle manière fonctionne un atelier ?	31
4. Comment évaluer des ateliers d'écriture ?	34
5. Quel est l'intérêt de ces ateliers pour des adolescents ?	35
6. Quelles sont les difficultés que nous pouvons rencontrer lors de telles activités et comment pouvons-nous les contrer ?	36
7. Pour quelles autres séquences pourraient être employés ces ateliers d'écriture ?	38
Chapitre 3. Le public concerné	39
1. Qui sont les élèves de rhétorique du XXI ^e siècle ?	40
2. À l'heure actuelle, comment les jeunes envisagent-ils leur avenir ?	41
3. Quelle est la place de l'écriture au sein des représentations mentales de ces jeunes adultes ?	44
4. Dès lors, pourquoi serait-il intéressant d'aborder l'écriture de textes autobiographiques avec des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire ?	46

Partie 2 - Expérimentation	51
Chapitre 1. Construction et justification de la séquence	51
1. Cadre général de la séquence	51
2. Le dispositif mis en place.....	54
Chapitre 2. Observation et analyse de la séquence	65
1. La méthodologie de l'enseignante.....	65
2. Le comportement des élèves	67
3. Le bilan.....	71
Chapitre 3. Analyse des productions	73
1. Les productions intermédiaires.....	73
2. L'évolution entre le pré-test et le post-test sur six mois.....	77
 Conclusion	 85
Bibliographie	89
Table des matières	93
Table des annexes	95

Table des annexes

Annexe 1 – La méthodologie de la séquence	I
Annexe 2 – La séquence	VII
Annexe 3 – La méthodologie des ateliers	XXIII
Annexe 4 – Les ateliers.....	XXV
Annexe 5 – Le pré-test	XXXII
Annexe 6 – Le post-test.....	XXXV
Annexe 7 – Le recueil.....	XXXVII

