

L'AUTOBIOGRAPHIE D'UN AUTRE, UNE CONTRIBUTION À LA CONSTRUCTION DE SOI CHEZ DES COLLÉGIENS DE LA BANLIEUE PARISIENNE

Lina Ribeiro¹

Résumé

Pourquoi se raconter ? Est-ce pour mieux se connaître et laisser une trace de soi à ses proches (Montaigne, 1580), ou bien pour laisser à ses contemporains le portrait d'un être singulier (Rousseau, 1782). Entre autres caractéristiques qu'on lui reconnaît, l'autobiographie favoriserait l'identification du lecteur, qui est dans notre un collégien. Ce paradigme est intéressant car il pourrait ainsi avoir un impact personnel sur cet être en pleine évolution qu'est l'adolescent (Bariaud, 1997), parfois marqué par différentes crises (Erikson, 1950). L'enseignement de l'autobiographie, comme dispositif didactique, dans des classes de troisième d'un collège R.E.P. de la banlieue parisienne, nous permet d'observer un certain rapport à soi et au savoir chez ces adolescents. Notre séquence dédiée à ce genre littéraire s'appuyait à la fois sur des connaissances de ce genre littéraire, lesquelles ont été mobilisées au préalable, mais aussi sur une capacité à se projeter et donc à s'identifier - ou non - avec l'auteur. Notre but était d'observer l'expression d'un rapport à soi d'un échantillon d'élèves de troisième, à travers l'étude de ce genre littéraire et de deux autres dispositifs didactiques (débat philosophique et récit de vie) en vue de favoriser chez l'adolescent une construction personnelle (Todorov, 2007).

Mots clés : autobiographie, connaissance, dispositif, littérature, rapport à soi.

Resumen

¿Por qué contar tu historia? ¿Es conocerse mejor a sí mismo y dejar un rastro de sí mismo a los seres queridos (Montaigne, 1580), o dejar a los contemporáneos el retrato de un ser singular (Rousseau, 1782). Entre otras características que le reconocemos, la autobiografía promovería la identificación del lector, que se encuentra en nuestro estudiante universitario. Este paradigma es interesante porque podría tener un impacto personal en este ser evolutivo que es el adolescente (Bariaud, 1997), a veces marcado por diferentes crisis (Erikson, 1950). La enseñanza de la autobiografía, como recurso didáctico, en terceras clases de un colegio R.E.P. en los suburbios de París, nos permite observar una cierta relación con sí mismo y el conocimiento en estos adolescentes. Nuestra secuencia dedicada a este género literario se basó tanto en el conocimiento de este género literario, que se movilizó de antemano, como en la capacidad de proyectarse y, por lo tanto, de identificarse -o no- con el autor. Nuestro objetivo fue observar la expresión de una relación con uno mismo de una muestra de estudiantes de tercer año, a través del estudio de este género literario y otros dos dispositivos didácticos (debate filosófico y historia de vida) con el fin de promover en el adolescente una construcción personal (Todorov, 2007).

Palabras clave: autobiografía, conocimiento, dispositivo, literatura, relación a sí

Abstract

Why tell your story? Is it to know himself better and leave a trace of oneself to one's loved ones (Montaigne, 1580), or to leave to one's contemporaries the portrait of a singular being (Rousseau, 1782). Among other characteristics that we recognize him, the autobiography would promote the identification of the reader, who is in our college student. This paradigm is interesting because it could have a personal impact on this evolving being that is the adolescent (Bariaud, 1997), sometimes marked by different crises (Erikson, 1950). The teaching of autobiography, as a didactic device, in third classes of a R.E.P. college in the suburbs of Paris, allows us to observe a certain relationship to oneself and knowledge in these adolescents. Our sequence dedicated to this literary genre was based both on knowledge of this literary genre, which was mobilized beforehand, but also on an ability to project oneself and therefore to identify - or not - with the author.

Our goal was to observe the expression of a relationship to oneself of a sample of third-year stu-

1. Université de la Réunion

dents, through the study of this literary genre and two other didactic devices (philosophical debate and life story) in order to promote in the adolescent a personal construction (Todorov, 2007).

Keywords: autobiography, knowledge, device, literature, relationship to oneself

Resumo

Qual pode ser o interesse em contar a sua própria história? Será para conhecer-se melhor e deixar uma lembrança de si mesmo para os seus entes queridos (Montaigne, 1580), ou deixar aos contemporâneos o retrato de um ser singular (Rousseau, 1782). Entre outras características que lhe reconhecemos, a autobiografia promoveria a identificação do leitor, que é no nosso caso um aluno do secundário. Este paradigma é interessante porque pode ter um impacto pessoal neste ser em mutação que é o adolescente (Bariaud, 1997), por vezes marcado por diferentes crises (Erikson, 1950). O ensino da autobiografia, como dispositivo didático, em terceiras classes de um colégio R.E.P. nos subúrbios de Paris, permite-nos observar uma certa relação com si mesmo e conhecimento nestes adolescentes. A nossa sequência dedicada a este género literário baseou-se tanto no conhecimento deste género literário, que foi previamente mobilizado, mas também na capacidade para um aluno de se identificar com o autor. O nosso objetivo era observar a expressão de uma relação com si mesmo de uma amostra de alunos do terceiro ano, através do estudo deste género literário e de outros dois dispositivos didáticos (debate filosófico e história de vida) com o objetivo de promover na adolescência uma construção pessoal (Todorov, 2007).

Palavras-chave: autobiografia, conhecimento, dispositivo, literatura, relação com si mesmo

Introduction

L'article qui suit s'appuie en partie sur notre thèse en Sciences de l'éducation et de la formation, laquelle a été soutenue en 2021. Si nous avons choisi le genre de l'autobiographie comme support littéraire et didactique, c'est surtout en raison de ses caractéristiques qui ne se limitent pas à la connaissance de la vie d'un auteur réel. Dans un souci de diversité et parce que nous avons, bien qu'enseignant alors en France métropolitaine, des élèves aux profils et origines variés, nous avons opté pour un corpus de textes mixte, composé d'auteurs français connus et inscrits aux programmes officiels de la classe de troisième pour la discipline du français, tels que (Michel de Montaigne et Jean-Jacques Rousseau, mais aussi des autobiographes francophones au programme et hors programme ; dans notre cas Tahar Ben Jelloun et Fatou Diome. Nous avons en effet deux classes multilingues avec des élèves provenant majoritairement de l'Afrique du Nord et Afrique Subsaharienne. Il y avait aussi une minorité d'élèves allophones, parlant peu ou pas du tout français. Notre objectif était non seulement de les amener à découvrir la littérature française, à travers certains de ses représentants majeurs mais aussi de les faire aimer la littérature, laquelle est souvent déconsidérée par les jeunes d'aujourd'hui face à d'autres sollicitations plus attractives et moins ennuyantes. Pour y parvenir, nous avons pensé que recourir à des auteurs proches de leur langue d'origine et leur cadre culturel et familial, serait un moyen de rejoindre – ou tout au moins – d'approcher en partie leurs centres d'intérêt et d'ainsi mieux les connaître, notamment en ce qui regarde leur identité scolaire et le rapport au savoir de ces collégiens provenant de la banlieue parisienne. Ce dernier dispositif est donc complémentaire à l'étude des textes autobiographiques. Ils ont été expérimentés avec nos propres élèves, lesquels avaient été informés sur la complexité de notre double posture d'enseignante de Lettres et de chercheuse, posture particulière à laquelle nous avons dû adhérer.

Collectivement, avec les élèves en classe, nous sommes demandés ce qui pouvait amener un auteur à faire le récit de sa vie : pour mieux se connaître et laisser une trace de sa vie à ses proches (Montaigne, 1580), pour se justifier auprès de ses contemporains (Rousseau, 1782), ou encore pour inscrire sa vie dans un contexte historique (Frank, 1944) ? Entre autres caractéristiques qu'on lui reconnaît, l'autobiographie favoriserait dans les meilleurs des cas l'identification et la « catharsis » du lecteur (Leroux-Hugon, 2014) ; à défaut, elle suscite une réflexion personnelle sur soi et sa propre vie.

Le présent article rend compte d'une partie de l'expérimentation menée dans le cadre de notre thèse et fait état des quelques résultats obtenus, à partir d'un échantillon lequel se limitait, dans notre cas, à deux classes de troisième, sur une période de trois ans consécutifs.

Pour des raisons d'organisation interne au collège dans lequel nous exerçons, nous n'avons pas pu mener l'expérimentation en dehors de nos classes, c'est pourquoi cette étude ne peut prétendre à une exhaustivité quantitative mais qualitative seulement (Da Conceição Taborda, 2007).

L'intérêt de notre thèse et, par suite, de cet article, qui en fait mention pour la première fois, c'est d'avoir choisi pour matériau et support principal le texte autobiographique, c'est notamment en raison de sa subjectivité, ce qui peut, par la même occasion, en limiter la réception. Par-delà cette apparence herméneutique, ce genre qui vise à rendre compte d'une certaine connaissance de soi, invite le lecteur réceptif à une introspection personnelle. Or, dans notre cas, les lecteurs concernés sont des collégiens, mais qui seront guidés et accompagnés jusqu'au bout dans cette découverte. L'enseignement de l'autobiographie avec des classes de troisième d'un collège R.E.P¹ de la banlieue parisienne, en lien et parallèlement à deux autres

1 Réseau d'éducation prioritaire.

dispositifs didactiques, peut donner accès à un autre regard sur soi-même, ce qui n'est pas toujours simple avec des adolescents dont on ignore la vie, le passé et le contexte familial. C'est pourquoi nous avons pris le parti de les accompagner progressivement dans cette découverte.

La chronologie que nous avons suivie et l'ordre des dispositifs mis en place revêtent ici toute leur importance. Pour amener nos élèves à devenir les auteurs de leur propre autobiographie, car tel était notre objectif final, il importait de placer l'étude de textes autobiographiques en premier afin de leur faire découvrir ce type de littérature et susciter leur désir d'imiter ces auteurs. Et, pour relier ce projet didactique aux apprentissages et l'inscrire dans un rapport au savoir, nous l'avons intégré à notre séquence de français dédiée à ce genre littéraire. Puis, dans un deuxième temps, afin d'approfondir ce travail d'expression, plus ou moins personnel, nous avons fait découvrir et expérimenter à nos classes de troisième le dispositif du débat philosophique, appelé aussi discussion philosophique à visée argumentative (Tozzi, 2007), pour leur permettre de réfléchir et d'exprimer leurs points de vue. Enfin les ateliers d'écriture, sur le modèle de Dominicé (2002), et qui devaient amener les élèves à produire leur propre récits de vie, ont été placés en fin d'expérimentation, car ils nécessitent une préparation et un minimum de connaissances sur l'autobiographie.

1. Contexte de l'expérimentation

Cette recherche en Sciences de l'éducation et de la formation, de type participante², s'est déroulée de 2016 à 2019, dans un collège REP de la banlieue parisienne (académie de Versailles), avec des élèves de troisième et un effectif moyen de 25 élèves par classe. Deux classes de troisième, par année ont participé à cette expérimentation. La dernière année scolaire, considérée comme la phase finale, a eu lieu en 2018-2019 avec les classes de 3ème 5 et de 3ème 6 que nous avons en français. L'effectif total était de 50 élèves, comme indiqué ci-dessous :

Lieu géographique	Département du Val d'Oise
Institution	Collège public, en zone sensible (REP)
Niveau concerné	Deux classes de troisième (3ème 5 et 3ème 6)
Année scolaire	2018-2019
Nombre d'élèves	25 élèves, soit un effectif total de 50
Climat des classes	Comportement : <ul style="list-style-type: none"> • Des élèves très agités, qui ont du mal à rester en place ; • Un langage très familier, voire vulgaire ; • Des critiques continues et des bagarres. Apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • Manque de concentration ; • Absence de travail ; • Pas de réel investissement.
Instruments de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Des extraits de textes autobiographiques français et francophones ; • Des questionnaires ; • Des synthèses des débats philosophiques ; • Des récits de vie personnels.

Tableau 1 : terrain d'enquête

² Dans cette méthode, souvent utilisée pour une étude qualitative, le chercheur s'intègre dans le groupe observé. (Norimatsu, Cazenave-Tapie, 2017).

L'objectif principal de notre expérimentation était d'amener les élèves à « une réflexion sur soi par l'écriture » (Charmillot, 2013), à partir d'extraits de textes autobiographiques d'auteurs et d'époques différentes. Nous avons, pour ce faire, étudié plusieurs auteurs, tels que Romain Gary, Anne Frank, Michel de Montaigne, Jean-Jacques Rousseau, mais aussi Tahar Ben Jelloun et enfin Fatou Diome. Nous nous sommes limités – dans le cadre de cette recherche – aux quatre derniers auteurs pour ne pas surcharger le travail cognitif des élèves, lesquels rencontraient pour la plupart déjà des difficultés en ce qui concerne la maîtrise de la langue française.

Si notre choix s'est porté sur le genre littéraire de l'autobiographie qui laisse une « trace » du vécu de l'auteur (Montaigne, 1580), suivant le pacte autobiographique de Lejeune (1996), c'est en raison de sa propension à entrer en dialogue avec le lecteur et à susciter une réflexion personnelle, bien que cette possibilité ne se limite pas au genre autobiographique seulement. Mais il peut y avoir un certain intérêt à lire la vie d'un auteur réel et surtout quand on connaît son pays, sa ville ; et plus encore quand on l'a vu et entendu, ne serait-ce que via une interview télévisée. Par-delà l'admiration que peut susciter un tel auteur, en raison de la vie qu'il a eue, c'est un ensemble d'informations et de savoirs auxquels les élèves vont, grâce à son témoignage, avoir accès. Ainsi nous pouvons nous demander si le genre autobiographique, selon une approche socio-constructiviste (Vygostki, 1934), ne serait pas un dispositif qui favoriserait la construction de soi et l'accès au savoir ? Faut-il pour cela que les textes soient toujours inscrits dans les Programmes officiels ? Dans le cadre de notre recherche, nous avons expérimenté l'autobiographie comme un dispositif didactique ayant un objectif double : d'une part transmettre des savoirs littéraires et former les élèves ; d'autre part, observer leur rapport à soi et au savoir.

1.1. Les trois dispositifs didactiques expérimentés

Comme dit supra, le premier dispositif didactique expérimenté est l'étude en classe, avec les élèves, d'extraits autobiographiques. Les deux autres dispositifs se veulent complémentaires au premier : l'un porte sur le débat philosophique, d'après le modèle de la discussion philosophique à visée argumentative proposé par Tozzi (2007) ; lequel dispositif nécessite – tout comme le dernier dispositif - une organisation spatio-temporelle particulière. Le dernier dispositif, doit lui aussi se dérouler dans une configuration spatiale précise et avec un effectif d'élèves réduit.

Ces trois dispositifs visent à observer l'expression d'un rapport à soi et au savoir de collégiens. De manière plus précise, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure ce genre littéraire peut accompagner la construction identitaire d'adolescents en pleine mutation ; et s'il suffit pour cela de lire des textes autobiographiques ?

En envisageant l'autobiographie comme dispositif didactique, l'étude de ce genre littéraire prenait un autre sens et son enseignement au collège se justifiait pleinement. Il reste à savoir si son étude en classe est suffisante pour amener des collégiens à écrire, à leur tour, un épisode autobiographique. Et si d'autre part, l'écriture autobiographique relève d'un processus intrinsèque qui conduit, par-delà la rencontre avec l'autre, à une meilleure connaissance personnelle comme sujet singulier ? Par suite, notre démarche invite à questionner le degré de fiabilité de ce genre littéraire et son accessibilité. Inscrite dans les Programmes officiels de la discipline français pour la classe de troisième et dans la thématique « se chercher, se construire », deux principales caractéristiques sont associées à l'autobiographie : son authenticité et son didactisme qui s'inscrivent à la fois dans le rapport à soi et le rapport au savoir, concepts clés de cette recherche. Le plus important étant de savoir dans quelle mesure cette sincérité, réelle

ou fictive, de l'autobiographe peut impacter la lecture du lecteur ? Au niveau de la recherche, l'autobiographie revêt les aspects conceptuels et opérationnels présents dans la transposition didactique (Linard, 2002). Les extraits autobiographiques étudiés permettent de concilier la technique de l'analyse à l'utilité de ce genre littéraire via l'intentionnalité de l'auteur.

1.2. Un genre littéraire personnel et relationnel

Une autobiographie est avant tout un écrit personnel qui relate une vie vécue et offre au lecteur la possibilité de s'identifier avec l'auteur (Montaigne, 1580). Ce genre de littérature qui fait découvrir la vie d'un autre et permet d'acquérir et « faire intervenir ses connaissances » peut susciter l'envie d'imiter l'auteur. Nous envisageons la possibilité de « se dire », à travers l'autobiographie d'un autre, à l'instar de Montaigne (1580) qui se retrouvait dans les écrits des auteurs antiques. Initialement, nous pensions que la première difficulté serait de faire « entrer » les élèves dans la logique du texte autobiographique, surtout quand celui-ci renvoie à un être inconnu et qui ne vit plus. Nous pensions aussi qu'il serait plus aisé de leur faire découvrir ce genre littéraire, en partant de leur univers culturel et linguistique, c'est pourquoi nous avons visionné avec eux deux interviews : l'une de Tahar Ben Jalloun et l'autre de Fatou Diome, dont les origines rejoignent celles de la plupart de nos élèves, avant d'étudier deux extraits de leurs œuvres.

À travers ce dispositif, nous voulions voir si les élèves étaient en mesure de s'appropriier les textes et de se projeter comme « sujets » (Benveniste, 1966). Les textes ont été étudiés en début d'année, lors de la première (ou de la deuxième séquence selon les années) de l'année, en général. La démarche expérimentale qui s'est étendue sur les trois années que nous avons enseigné dans ce collège REP de la banlieue parisienne a permis d'aborder des textes autobiographiques et leurs apports à l'aide de trois questionnaires, donnés à différents moments de l'année scolaire : le premier après l'étude des extraits de texte de Michel de Montaigne et de Jean-Jacques Rousseau, le deuxième après les textes de Tahar Ben Jelloun et Fatou Diome, le troisième à la fin du premier dispositif (cf. dates de passation des questionnaires en annexe 1).

1.3. Le choix des textes : lesquels et pourquoi ?

Pour convaincre des collégiens de l'intérêt des textes autobiographiques, il importait de bien choisir les extraits. Le premier dispositif didactique cherchait à vérifier notre hypothèse de départ qui affirmait que le genre littéraire autobiographique facilite l'identification de l'élève avec l'auteur. À cette fin, nous avons étudié plusieurs extraits autobiographiques (un par séance), en essayant d'amener les élèves à une compréhension approfondie à l'aide de questions et nous terminions par une synthèse rédigée conjointement. Pour cette recherche nous avons retenu les quatre extraits³ suivants que nous avons étudiés dans cet ordre :

Extrait n°1

Ce livre, lecteur, est un livre de bonne foi. Il t'avertit, dès le début, que je ne l'ai écrit que pour moi et quelques intimes, sans me préoccuper qu'il pût être pour toi de quelque intérêt, ou passer à la postérité ; de si hautes visées sont au-dessus de ce dont je suis capable. Je le destine particulièrement à mes parents et à mes amis, afin que lorsque je ne serai plus, ce qui ne peut tarder, ils y retrouvent quelques traces de mon caractère et de mes idées et, par-là, conservent encore plus entière et plus vive la connaissance qu'ils ont de moi. Si je m'étais

³ Le corpus se composait de cinq extraits (Montaigne, Rousseau, Sand, Ben Jelloun et Diome) ; les trois premiers se trouvaient dans le manuel de français : Programme 2016. Manuel pour le cycle 4 – 3ème – le livre scolaire. Site : <https://www.lelivrescolaire.fr>

proposé de rechercher la faveur du public, je me serais mieux attifé et me présenterais sous une forme étudiée pour produire meilleur effet ; je tiens, au contraire, à ce qu'on m'y voie en toute simplicité, tel que je suis d'habitude, au naturel, sans que mon maintien soit composé ou que j'use d'artifice, car c'est moi que je dépeins. Mes défauts s'y montreront au vif et l'on m'y verra dans toute mon ingénuité, tant au physique qu'au moral, autant du moins que les convenances le permettent. Si j'étais né parmi ces populations qu'on dit vivre encore sous la douce liberté des lois primitives de la nature, je me serais très volontiers, je t'assure, peint tout entier et dans la plus complète nudité. Ainsi, lecteur, c'est moi-même qui fais l'objet de mon livre ; peut-être n'est-ce pas là une raison suffisante pour que tu emploies tes loisirs à un sujet aussi peu sérieux et de si minime importance. Sur ce, à la grâce de Dieu.

Montaigne, Essais (1580)

Extrait n°2

J'ai donc été fripon et quelquefois je le suis encore de bagatelles qui me tentent et que j'aime mieux prendre que demander : mais, petit ou grand, je ne me souviens pas d'avoir pris de ma vie un liard à personne ; hors une seule fois, il n'y a pas quinze ans, que je volai sept livres dix sous. L'aventure vaut la peine d'être contée, car il s'y trouve un concours impayable d'effronterie et de bêtise, que j'aurais peine moi-même à croire s'il regardait un autre que moi. C'était à Paris. Je me promenais avec M. de Francueil au Palais-Royal, sur les cinq heures. Il tire sa montre, la regarde, et me dit : « Allons à l'Opéra » ; je le veux bien, nous allons. Il prend deux billets d'amphithéâtre, m'en donne un, et passe le premier avec l'autre, je le suis, il entre. En entrant après lui, je trouve la porte embarrassée. Je regarde, je vois tout le monde debout ; je juge que je pourrai bien me perdre dans cette foule, ou du moins laisser supposer à M. de Francueil que j'y suis perdu. Je sors, je reprends ma contremarque, puis mon argent, et je m'en vais, sans songer qu'à peine avais-je atteint la porte que tout le monde était assis, et qu'alors M. de Francueil voyait clairement que je n'y étais plus. Comme jamais rien ne fut plus éloigné de mon humeur que ce traitlà, je le note, pour montrer qu'il y a des moments d'une espèce de délire où il ne faut point juger des hommes par leurs actions.

J.J. Rousseau, Les Confessions, tome I (1782).

Extrait n°3

À Fès quand il y avait une bagarre, on me choisissait comme arbitre et juge, à cause de mon état encore fragile d'enfant malade. Je comptais les points et je séparais les belligérants. C'est à ce moment-là que fusaient les insultes. À celui qui en dira le plus et qui ira le plus loin dans l'audace. J'aimais bien crier dans la rue déserte toutes les insultes où sexe, religion et parents étaient mêlés. Il m'arrive encore de penser à Fès comme à un parent disparu. Ce n'est même pas un souvenir, une espèce de fatalité, une image effacée par le temps. La ville s'est déplacée. Reste le cimetière de Bab Ftouh. Des silhouettes passent à la recherche d'une tombe anonyme. Elles y déposent une branche de laurier et récitent une sourate. Je ne me suis jamais battu. Pas même avec mon frère. Donner des coups, en recevoir, s'agiter pour les esquiver, pour se défendre, lancer le corps en avant au risque de l'abîmer, se rouler par terre dans la poussière et les pierres, se faire mal, lutter de toutes ses forces pour vaincre, pour avoir le dessus, se relever en sueur, ému et fier de sa victoire, marcher avec assurance sans se retourner, garder la chemise déchirée et essuyer négligemment le sang qui a dû couler des narines, partir en vainqueur sous le regard admiratif des gamins, cela, je ne l'ai jamais connu. Enfant malade, je rêvais la vie. J'ai passé plus de trois années sur le dos, dans un grand couffin, à regarder le ciel et à scruter le plafond.

T. Ben Jelloun, L'écrivain public (1983)

Extrait n°4

« Je m'appelle Salie, les rétines brûlées à scruter la vie, je voudrais m'endormir, mais je ne peux m'empêcher d'écouter les anges de la mémoire qui chuchotent la nuit et me réclament leur vie d'antan. [...] On ne se souvient pas pour aller mieux, mais pour comprendre. Le plus dur après, c'est accepter. [...] Parce qu'on lui a trop dit qu'elle est belle, la mer, elle n'avait aucune raison de changer la couleur de sa robe bleue et, depuis quelques semaines, le ciel, amoureux, jetait autour d'elle des rideaux de même teinte Fusion ? Non, harmonie.

Complice de cette idylle, le soleil larguait des feuilles d'or qui flottaient sur les vagues. Les cocotiers sentinelles, se miraient dans l'œil scintillant de l'Atlantique et leur ombre, à la faveur d'une bise, dansait au rythme du ressac. [...] Les liens génétiques ne servent à rien, lorsqu'ils ne sont pas doublés de liens affectifs, je dirais même d'une certaine amitié. Il ne sera jamais redondant d'affirmer que l'attachement ne s'impose pas, il se construit et se mérite. Parce que la tendresse est la plus solide des attaches, la famille, la vraie, la seule qui tienne, se résume à ceux qui ont aimé et sincèrement aimé, car il n'y a que ceux-là qu'on arrive à aimer en retour. Seuls ceux-là sont incontournables, irremplaçables et dignes d'hommage pour avoir donné le goût et la force de vivre. [...] Ce n'est pas vivre qui est difficile, mais le processus par lequel on passe pour accepter de vivre, avec tout ce qu'on porte en soi ».

Fatou Diome, *Impossible de grandir* (2013)

1.4. Les trois premiers questionnaires

Premier questionnaire : donné le 08/04/2019

1. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour vous ?
2. Y-a-t-il un intérêt pour un auteur à raconter sa vie publiquement ? Si non pourquoi le fait-il ?
3. Quels sont les indices textuels (preuves) qui montrent que l'auteur parle bien de lui ?
4. Peut-on s'intéresser et vouloir connaître la vie d'un autre que l'on ne connaît pas ?
5. Lorsqu'un auteur raconte sa propre vie va-t-il tout raconter ou choisir des éléments importants et significatifs ?
6. Est-ce intéressant pour des collégiens d'étudier ce genre de texte ? Si oui pourquoi ?
7. Vous retrouvez-vous un peu dans ce que raconte l'auteur ? Si oui, comment ?
8. Pensez-vous qu'il soit préférable d'étudier plutôt des auteurs d'autobiographies françaises ou l'origine de l'auteur n'a pas d'importance pour vous ?
9. Qu'appréciez-vous dans ces extraits d'autobiographies ? Lequel vous interpelle le plus ?
9. Seriez-vous prêt à écrire votre propre autobiographie ? Si non pourquoi ?

Questionnaire 2 : donné le 15/04/2019

1. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour vous ? Justifiez et donnez des exemples.
2. Nous avons étudié deux extraits de textes autobiographies francophones.
3. Lesquels ? Qu'apporte, selon vous, l'écriture autobiographique. Permettrait-elle à un être de se dire, voire de se reconstruire, se racheter ? Si oui, comment ?
4. Dans une autobiographie, l'auteur parle de lui-même, de sa vie, de son histoire, mais aussi de sa relation avec les autres. Écrit-il pour lui seulement ou pour d'autres ? Qu'apporte aux lecteurs la vie d'un auteur inconnu ? Vous y reconnaissez-vous ?
5. Pourquoi une auteure, comme Fatou Diome écrit-elle : « L'écriture c'est, pour moi, une manière d'essayer de démêler les fils de la vie, une façon de mener ma réflexion, d'apprendre à vivre grâce ou malgré tout ? Peut-on chercher à se connaître au moyen de l'écriture ? Un livre peut-il favoriser la connaissance de soi ?
6. Est-il utile et nécessaire pour se connaître de se raconter, c'est-à-dire de parler de soi dans un écrit autobiographique ? Et si oui, peut-on le faire objectivement ? Si non, pourquoi ?
7. Un auteur dans une autobiographie se présente (objectif) ou se représente (subjectif) selon vous ?
8. L'autobiographe écrit-il pour se confier, relater des faits personnels ou des faits historiques ?
9. La vie d'un autre, racontée par lui-même, renvoie-t-elle à des aspects de votre vie ? Parvenez-vous à vous reconnaître, au moins en partie, dans le portrait d'un autre ?
10. Peut-on vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie ? Si oui, dans quel but ?

Questionnaire 3 : donné le 22/04/2019

1. Qu'est-ce qui motive un auteur à raconter sa vie ?
2. Pour comprendre la vie d'un auteur, faut-il essayer de se mettre à sa place ?
3. Comment la vie d'un auteur inconnu peut-elle rejoindre la vôtre ?

4. Quel profit, ou avantage, y-a-t-il à faire le récit de sa vie personnelle ?
5. Pourquoi est-ce si difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie ?
6. Qu'est-ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant ?
7. Avez-vous trouvé les textes autobiographiques intéressants, plaisants et instructifs ?
8. Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il aussi vous aider dans votre vie et votre évolution personnelle ?
9. Publier sa vie par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ?

2. Problématisation et hypothèses

Notre problématique s'appuie sur les concepts d'autobiographie et de rapport à soi en lien avec le rapport au savoir. Elle cherche à savoir dans quelle mesure le genre littéraire et personnel qu'est l'autobiographie peut devenir un outil didactique de construction identitaire pour des collégiens ?

Nous avons formulé deux hypothèses, se rapportant à ce genre littéraire : la première défend l'idée que l'autobiographie - qui a souvent recours à une énonciation subjective - facilite l'identification des élèves avec l'auteur ; la seconde affirme que ce genre littéraire suscite une réflexion personnelle émanant de la vie d'un autre et favorise chez le collégien son développement personnel (Todorov, 2007). Ces deux hypothèses ont été vérifiées à l'aide des réponses obtenues aux trois questionnaires donnés aux élèves des classes de troisième concernées par cette recherche.

3. Données obtenues et méthodologie de recherche

3.1. Les questionnaires et les réponses obtenues

3.1.1. Les échantillons

Les échantillons dont nous disposons pour le dispositif se rapportant à l'étude de l'autobiographie, qui concerne cet article, se composent exclusivement des réponses obtenues aux questionnaires, soit 111 questionnaires au total pour les questionnaires 1, 2 et 3, donnés aux dates figurant ci-dessous (cf. tableau 2). Les données recueillies ont servi de support à l'analyse que nous avons menée concernant l'impact des textes autobiographiques sur le rapport à soi et au savoir de collégiens. Vu que l'échantillonnage n'était pas très conséquent, nous avons choisi de procéder à une analyse qualitative, à partir de catégories que nous avons ciblées, laquelle a été vérifiée à l'aide du logiciel « Tropes ». Nous avons utilisé la même démarche pour les questionnaires 2 à 4⁴.

Questionnaire	1	2	3
Date de passation	08/04/2019	15/04/2019	04/05/2019
Nombre de questions	10	9	9
Nombre de réponses/effectif total	39/50	33/50	39/50
Taux de réponses	78%	66%	78%

⁴ Le quatrième questionnaire, dont nous parlerons dans un prochain article, portait sur l'ensemble des trois dispositifs expérimentés.

Tableau 2 : Dates de passation des trois premiers questionnaires

3.2. Une analyse qualitative et lexicale

Pour observer le rapport à soi des élèves concernés par cette recherche, nous avons pris en compte les réponses obtenues aux trois questionnaires, auxquels les élèves ont répondu individuellement et qui portaient sur l'intérêt personnel accordé aux textes autobiographiques étudiés. Ces questionnaires, figurant en annexe, se composaient de 10 questions pour le premier et 9 questions pour les deux autres. Ils nous ont permis de recueillir des données textuelles (questionnaires, synthèses et récits de vie) et d'observer l'impact des textes autobiographiques sur le rapport à soi et au savoir d'un échantillon de collégiens. Compte tenu du faible échantillonnage, nous avons opté pour une analyse qualitative, de nature lexicale, laquelle prend en compte le système discursif d'une situation d'énonciation, au sein du contexte dans lequel s'est produit l'énoncé⁵. Notre analyse a été vérifiée, dans un second temps, à l'aide du logiciel de lexicométrie « Tropes ». Nous avons utilisé la même démarche pour les questionnaires 2 à 4⁶.

Notre principal critère, allant dans le sens d'une identification des élèves, a été le système énonciatif. Concrètement, quand un élève répondait par « je » à une question, sa réponse prenait une valeur subjective, quand - au contraire - il utilisait plutôt le « on », il prend de la distance par rapport à ses propos, ce qui ne permet pas d'aller dans le sens d'une identification. Nous avons également observé la posture ou statut (subjectif / objectif) des élèves avec les deux autres dispositifs : les débats philosophiques avec les thématiques proposées s'orientaient plus, dans la direction du rapport au savoir ; les ateliers d'écriture préparant les récits de vie (Dominicé, 2002), et qui ne pouvaient se dérouler qu'en demi-groupe. Les trois questionnaires remis aux élèves après l'étude des textes autobiographiques ont donné lieu à une analyse discursive. Leurs verbatim permettent d'interroger le rapport à soi et au savoir de certains élèves qui ne donnaient pas de sens, initialement, à l'apprentissage du français, vu comme vain pour leur avenir professionnel. Les occurrences des pronoms personnels de la première et deuxième personne du singulier et du pluriel peuvent servir d'indices attestant du degré de subjectivité des élèves. Celui peut être total avec le « je » (ou « m' »), partiel ou plus distancié avec le « nous » (à valeur inclusive) ou le « tu » qui est une manière de s'adresser au destinataire, voire nul quand un élève utilise le déterminant possessif « sa », par exemple. Le tableau 3 ci-dessous présente la grille d'analyse utilisée.

Concepts	Rapport à soi	Rapport au savoir
Indicateurs	Indices énonciatifs (Seignour, 2011) <ul style="list-style-type: none"> marqueurs de subjectivité (Benveniste, 1966) marqueurs de relation (Ziarko, Gagnon, 2012) 	Lexique de l'apprentissage valeurs données à l'autobiographie
Catégories	Déictiques ⁷ <ul style="list-style-type: none"> pronoms personnels pronom indéfini « on » et autres pronoms Modalisateurs ⁸ : adverbess et verbes modaux	<ul style="list-style-type: none"> Verbes d'apprentissage Types d'arguments⁹

5 Dans le système énonciatif, le locuteur produit un énoncé, écrit ou oral, à l'encontre d'un destinataire, en un lieu et moment précis.

6 Le quatrième questionnaire, dont nous parlerons dans un prochain article, portait sur l'ensemble des trois dispositifs expérimentés.

7 Pronoms personnels ou démonstratifs, adverbess de lieu ou de temps, déterminants ou pronoms possessifs ne prennent sens que dans le cadre de la situation d'énonciation.

8 Pronoms personnels sujets de la première et de la deuxième personne du singulier et du pluriel.

9 La modalisation est le fait d'employer des verbes modaux (pouvoir, devoir, vouloir, etc.), des adverbess modalisateurs (certainement, peut-être, probablement, ou encore des temps (futur, conditionnel, etc.), des adjectifs (évaluatifs / affectifs) et des noms par lesquels un locuteur manifeste, entre autres, le degré d'adhésion à

Tableau 3 : Grille d'analyse pour les 3 questionnaires

3.3. Réponses des élèves et processus d'identification

Dans les réponses des élèves, le pronom personnel « je » renvoie à des personnes réelles (Lejeune, 1975) et ne sont pas que des entités discursives (Benveniste, 1966). Mais quand un élève utilise les pronoms « on » ou « nous », est-il totalement exclu de ses propos ? L'étude d'extraits autobiographiques invite le lecteur à une réflexion sur soi (Marpeau, 2011), laquelle est nécessaire à la construction de soi et au développement personnel de l'adolescent (Larmore, 2004). En tant que concept identitaire, le rapport à soi informe sur la manière dont un élève se perçoit individuellement. Certaines réponses vont d'ailleurs dans ce sens et affirment, comme ci-dessous, « que lire la vie d'un inconnu est bien car on peut facilement se retrouver dans son histoire ». D'autres élèves vont dans le même sens. On peut citer les propos de deux d'entre eux (classe 1) :

E1¹⁰ : Une autobiographie pour moi est un livre dans lequel on raconte sa propre vie. Cela permet de se racheter car les actes passés sont passés et la seule chose que l'on peut faire c'est d'apprendre de nos erreurs. Je trouve que lire la vie d'un inconnu est bien car on peut facilement se retrouver dans son histoire.

E2 : Une autobiographie est un livre où l'on parle de sa vie. L'auteur écrit pour les lecteurs qui peuvent se reconnaître dans le livre qu'ils sont en train de faire. Je ne me reconnais pas dans les autobiographies de ces auteurs. Lorsqu'on écrit une autobiographie on se remémore sa vie. Oui on peut se reconnaître sans autobiographie, l'écriture autobiographique aide à se souvenir de certains événements oubliés.

Le fait que les élèves utilisent le pronom personnel « je », comme dans la citation ci-dessous, peut apparaître comme une marque de subjectivité.

E1 : Je dirais intéressant dans le sens de la culture mais pour être franche, les adolescents de nos jours ne s'intéressent pas du tout à ce genre de texte, après cela dépendra de l'auteur.

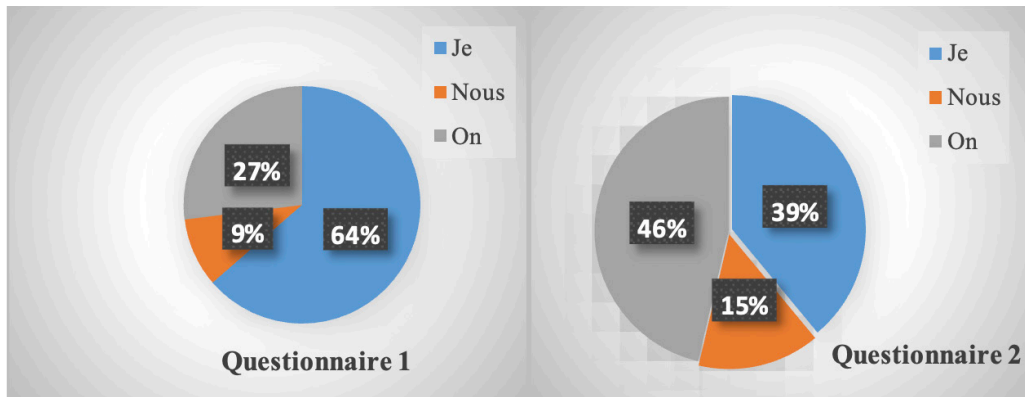
E2 : Pour être franche pour « comprendre » ce que racontent ces auteurs il m'a fallu lire ces textes deux ou trois fois. Alors si je m'y retrouve ? Ça j'en doute !

Certains élèves utilisent des tournures langagières qui leur sont propres, comme le tutoiement, lequel a tendance à remplacer le « on » plus généralisant, alors que le « tu » instaure un dialogisme entre le lecteur et le destinataire (Bakhtine, 1984). Enfin, les deux occurrences, que nous avons soulignées du groupe prépositionnel « pour être franche » vont dans le sens de cette sincérité attendue des auteurs. À l'inverse, le fait de recourir au déterminant possessif « sa » montrerait plus une prise de recul. Les occurrences de pronoms personnels atteignent dans les deux premiers questionnaires des taux quasi identiques attestant ainsi des similitudes énonciatives. Si ce processus identificatoire ne concerne pas tous les élèves, il s'observe tout de même chez 37,6% des élèves de 3^{ème} 5 et 35,9% d'entre eux en 3^{ème} 6.

	Questionnaire 1	Questionnaire 2
--	-----------------	-----------------

son énoncé. <https://www.etudes-litteraires.com/figuresde-style/modalisation.php>

10 Nous désignerons par E1 le verbatim d'un premier élève.



Catégories	-	je	: 35.9%	(278)	-	je	: 17.5%	(106)
Pronoms personnels ¹¹	-	nous	: 5.3%	(41)	-	nous	: 6.6%	(40)
	-	on	: 15.2%	(118)	-	on	: 20.8%	(126)

Tableau 4 : occurrences des pronoms personnels dans les deux classes

Figure 1 : occurrences des pronoms (questionnaires 1 et 2)

Ce processus identificatoire se fait via la « mêmété », soit ce qu'il y a de semblable entre deux êtres qui conservent leur « ipséité » (Ricoeur, 1985). Ce genre subjectif suscite une réflexion sur soi et sur sa vie et révélerait aussi un rapport au savoir. Les réponses aux questionnaires sur l'autobiographie expriment le « moi » des élèves (Ricoeur, 1990) qui parviennent à se « mettre à la place de l'auteur » et donc s'identifier à lui, comme ci-dessous :

Questionnaire 1

Dans ces extraits d'autobiographie ce que j'apprécie le plus c'est quand on lit, on se met directement dedans, et j'aime ça. Celui qui m'interpelle le plus c'est Rousseau, car j'ai l'impression d'être à sa place.

L'auteur nous fait rentrer dans sa peau.

Une autobiographie c'est quand on parle de nous-même¹².

J'apprécie le fait de mieux connaître Montaigne, Rousseau et leurs œuvres. Le premier extrait m'interpelle le plus car c'est celui où je me retrouve le plus.

Dans ces extraits d'autobiographie ce que j'apprécie le plus c'est quand on lit, on se met directement dedans, et moi j'aime ça. Celui qui m'interpelle le plus c'est Rousseau, car j'ai l'impression d'être à sa place.

Questionnaire 2

On peut avoir fait les mêmes erreurs ou avoir une situation similaire et ainsi s'identifier à l'auteur.

Je trouve que lire la vie d'un inconnu est bien car on peut facilement se retrouver dans son histoire.

On peut vouloir connaître la vie d'un autre pour se rassurer.

On peut aussi se reconnaître dans la vie de l'auteur.

Les actes passés sont passés et la seule chose que l'on peut faire c'est d'apprendre de nos erreurs.

L'autobiographie peut permettre de faire un point sur sa vie, divulguer ses erreurs et les affronter.

La lecture du texte autobiographique permettrait donc de voir l'auteur et de se voir soi-même différemment.

4. Nos deux premières hypothèses et leurs validations

Sur les quatre hypothèses formulées, deux concernent le dispositif didactique de l'au-

¹¹ Occurrences des pronoms personnels de la 1^{ère} personne du singulier et du pluriel.

¹² Signifie ici soi-même et renvoie à l'intériorité de la personne.

tobiographie. L'hypothèse générale n'a pu être validée que partiellement car les occurrences du pronom personnel « je » qui atteignent 50% au questionnaire 2, ne sont que de 11,90% au questionnaire 1. Si le processus d'identification personnelle concerne moins de la moitié des élèves, il est possible d'affirmer toutefois que l'autobiographie peut – selon certains élèves - favoriser la construction personnelle quand ceux-ci sont interpellés par la vie de l'auteur (« Oui, je m'y retrouve car je ne suis pas quelqu'un de très sociable qui aime voir beaucoup de monde »).

En lien avec ce genre littéraire personnel et subjectif, notre hypothèse générale consiste à affirmer que :

Le genre littéraire de l'autobiographie, qui consiste en une lecture-écriture de l'expérience personnelle de l'auteur, permet de réfléchir sur soi et ainsi de mieux se connaître. L'autobiographie d'un autre favorise la construction de soi et révèle le lien qui existe entre le rapport à soi et le rapport au savoir.

La première hypothèse spécifique porte sur le premier dispositif didactique, qui est l'étude des textes autobiographiques en cours de français. En tenant compte des caractéristiques de ce genre littéraire notre hypothèse se formule comme suit :

L'étude d'extraits de textes autobiographiques en cours de français favorise l'identification des collégiens avec l'auteur et est pour eux un moyen de se projeter personnellement, c'est-à-dire de se mettre à la place de l'auteur à travers le pronom personnel sujet « je », et ainsi de mieux comprendre son projet d'écriture.

Pour vérifier la pertinence de cette première hypothèse spécifique portant sur les textes autobiographiques, nous avons observé les pronoms personnels sujets car ils attestent de la subjectivité et d'une identification personnelle du collégien.

4.1. Validation partielle de la 1ère hypothèse

En ce qui concerne cette première hypothèse les occurrences de pronoms personnels sujets, vérifiées à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes ». Celles-ci attestent d'une possible identification chez certains élèves avec l'autobiographe et révèlent, par la même occasion, leur rapport à soi, l'un des principaux concepts de notre thèse. Eu égard au dispositif portant sur l'étude des textes autobiographiques nous pouvons émettre les remarques suivantes :

- L'indice énonciatif se rapportant à l'usage du pronom personnel sujet « je » avec un taux moyen de 36,75% pour les deux classes ne permet pas valider totalement notre première hypothèse. On peut observer toutefois que les élèves de 3ème 5 ont un peu plus de facilité à parler d'eux personnellement que les élèves de 3ème 6. Cette affirmation se vérifiera plus encore avec les deux autres dispositifs didactiques ;

- L'autre donnée est que le pronom personnel « nous » est peu fréquent et plutôt bas dans les deux classes avec des taux de 5,3% et 5,5% en 3ème 5 et 3ème 6, alors que le pronom indéfini « on » atteint respectivement 13,8% et 16,9% (Cf. tableau 5).

S'affirmer en tant que personne singulière à l'adolescence n'est pas toujours évident ; c'est pourquoi les élèves ont généralement recours au pronom « on » comme dans le questionnaire 2 avec un taux de 20,8% dans les deux classes. Le pronom personnel sujet « je »,

avec un taux de 17,5% est en deuxième position. Il est nettement supérieur au pronom « nous » (6,6%). Cette prédominance du pronom indéfini « on » s'explique par le type de dispositif et surtout les questionnaires proposés qui ressemblaient à des évaluations. En ce cas, l'identification de l'élève peut être plus difficile, mais non impossible, puisque 17,5% des élèves expriment leur subjectivité.

Principales catégories dans les deux classes		
Types de verbes	Pronoms	Types de modalisateurs
- déclaratifs : 37% (351)	- je : 17.5% (106)	- manière : 12.8% (44)
- performatifs : 1.6% (15)	- nous : 6.6% (40)	- affirmation : 20.1% (69)
	- on : 20.8% (126)	- doute : 2.6% (9)
		- négation : 28.2% (97)

Tableau 5 : Résultats obtenus au questionnaire 2 avec « Tropes ».

L'identification de l'élève avec l'autobiographe, pour qu'elle soit effective, doit partir d'un engagement personnel de l'élève. Comme le montrent le tableau 3 et la figure 1 ci-après, le taux d'identification des élèves est plus important au questionnaire 2 pour la classe de 3ème 5, avec un taux de 61,90%, alors qu'il n'était que de 14,29% au questionnaire 1. En classe de 3ème 6, le constat d'une non-identification persiste mais se réduit, passant de 80,95% à 53,85% entre le questionnaire 1 et 2.

Classe	3ème 5	3ème 6	TOTAL
Questionnaire 1 42 élèves/50	Oui : 3/21 (14,29%) Non : 12/21 (57,15%) SA (Sans avis) : 6/21 (28,58%)	Oui : 2/21 (9,52%) Non : 17/21 (80,95%) SA : 2/21 (9,52%)	Oui : 5/42 (11,90%) Non : 29/42 (69,05%) SA : 8/42 (19,05%)
Questionnaire 2 34 élèves	Oui : 13/21 (61,90%)	Oui : 4/13 (30,77%)	Oui : 17/34 (50%) Non : 17/34 (50%)

Taux

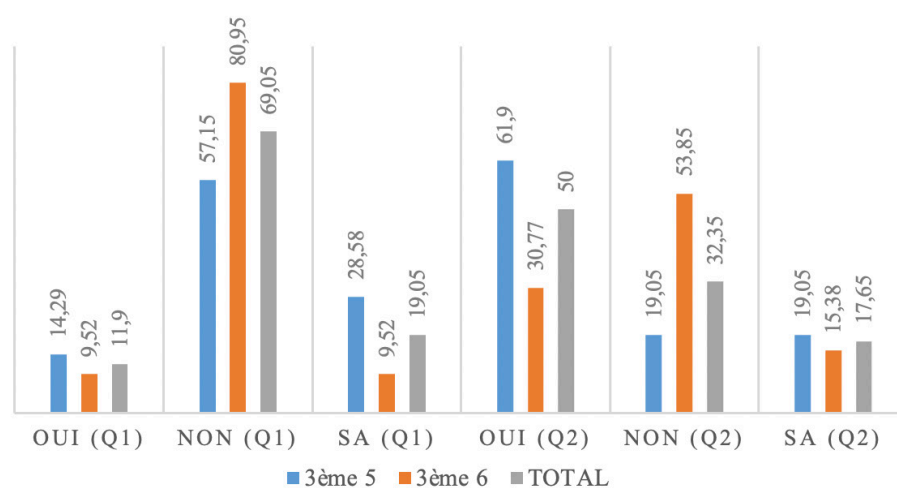


Figure 2 : Taux d'identification des élèves (questionnaires 1 et 2)

« Se mettre à la place de l'auteur » serait pour 11,90% d'élèves un moyen de comprendre le projet autobiographique. Cette projection atteste d'une capacité d'identification chez certains élèves. Le taux de réponses favorable à cette perspective qui n'était que de 14,29% pour

le questionnaire 1 en 3ème 5, atteint 61,90% au questionnaire 2 ; et en 3ème 6, il passe de 9,52% à 30,77% ; ce qui fait par conséquent un taux moyen de 30,95% pour les deux classes aux deux questionnaires et ne nous permet pas de valider en totalité cette hypothèse. L'indice énonciatif se rapportant à l'usage du pronom personnel sujet « je » avec un taux moyen de 36,75% pour les deux classes ne permet pas valider totalement notre première hypothèse. On peut observer toutefois que les élèves de 3ème 5 ont un peu plus de facilité à parler d'eux personnellement que les élèves de 3ème 6.

Le pronom personnel « nous » est peu représenté dans les deux classes avec des taux de 5,3% et 5,5% en 3ème 5 et 3ème 6, alors que le pronom indéfini « on » atteint respectivement 13,8% et 16,9%.

On peut retenir l'idée que l'identité évolue au cours du temps, en particulier à l'adolescence (Erikson, 1959) qui une étape de transition où le jeune se construit avec l'aide de modèles, ses pairs ou amis (Lannegrand-Willem, 2008). La première hypothèse affirmait que l'étude de textes autobiographiques favorise l'identification des collégiens avec l'auteur. L'autobiographie est pour eux un moyen de se projeter à travers le pronom personnel sujet « je ». Le taux d'identification pour les deux classes atteint 64,10% (cf. tableau 4). Deux raisons peuvent l'expliquer : soit les élèves se sentent directement impliqués par la vie de l'autobiographe, soit parce qu'ils en admettent la possibilité. Il en résulte une meilleure connaissance de soi, bénéfique à la construction personnelle et à la réussite sociale (Martinot, 2001).

4.2. Validation totale de la 2ème hypothèse :

Le taux d'identification des élèves pour les deux classes (3ème 5 et 3ème 6), comme nous le voyons dans le tableau 7 ci-dessous, l'emporte sur le taux de non-reconnaissance des élèves, avec 64,10% contre 33,33%. Ce taux atteste donc de la possibilité qui existe pour des élèves de se mettre à la place de l'auteur et donc de s'identifier à lui ; ce qui est vrai pour plus de la moitié des élèves des deux classes. Deux raisons peuvent l'expliquer : soit parce que les élèves se sentaient directement impliqués par la vie de l'autobiographe, soit parce qu'ils en admettaient la propension chez certaines personnes. La motivation d'un auteur à raconter sa vie était l'argument qui dominait dans la première classe (3ème 5). Il en résulte une meilleure connaissance de soi - ou tout au moins - une reconnaissance possible pour l'élève, bénéfique à la construction personnelle et à la réussite sociale (Martinot, 2001).

3ème 5 (20/25)	3ème 6 (19/25)	TOTAL
Oui : 12/20 (60%)	Oui : 13/19 (68,42%)	Oui : 25/39 (64,10%)
Non : 7/20 (35%)	Non : 6/19 (31,57%)	Non : 13/39 (33,33%)
Sans avis : 1/20 (5%)	Sans avis : 0/19 (0%)	Sans avis : 1/39 (2,56%)

Tableau 7 : Taux d'identification au questionnaire 3 pour les deux classes

Ainsi l'identification doit être libre et partir d'un engagement personnel de l'élève. Comme le montrent le tableau 3 et la figure 3 ci-après, le taux d'identification des élèves est plus important au questionnaire 2 pour la classe de 3ème 5, avec un taux de 61,90%, alors qu'il n'était que de 14,29% au questionnaire 1. En classe de 3ème 6, le constat d'une non-identification reste dominant mais se réduit passant de 80,95% au à 53,85% entre les questionnaires 1 et 2.

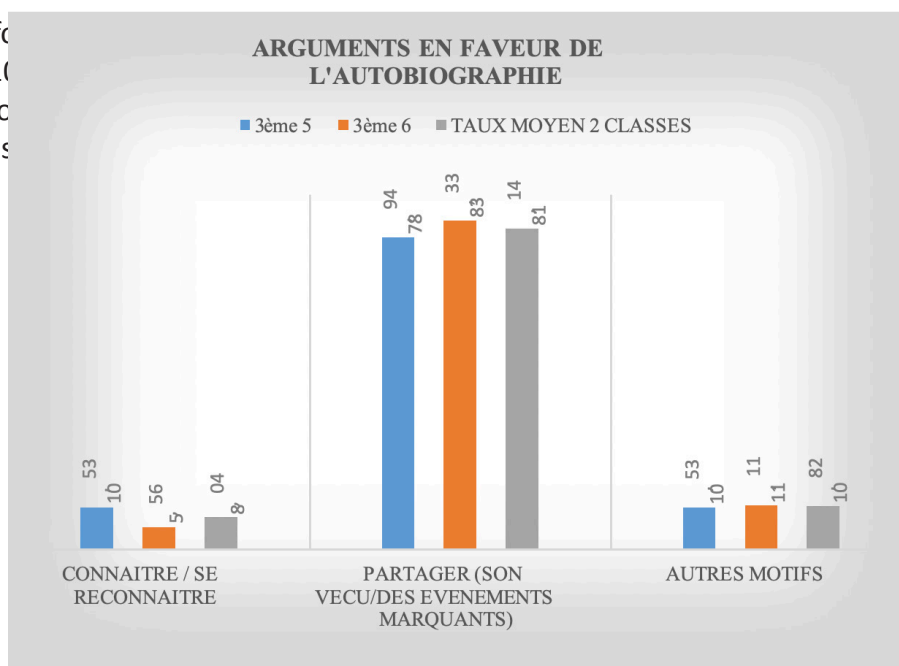
Les taux de réponses favorables à cette perspective d'identification du questionnaire 3 qui atteignent respectivement 60% et 68,42% pour les classes de 3ème 5 et 3ème 6, comme le montre le tableau 4 ci-dessus, sont nettement supérieurs à ceux des deux premiers ques-

tionnaires. Une identification favorisant une meilleure connaissance serait majoritairement envisageable. Elle représenterait une source de savoir et d'enseignement sur soi et sur l'autre. Toutefois, cette connaissance restera toujours partielle, comme le fait remarquer un élève : « Il faut se mettre à sa place pour comprendre mais on ne pourra pas comprendre totalement car c'est sa vie et non la mienne ». Cet élève exprime ici sa perception de l'altérité (Groux, 2003) et montre qu'il est envisageable d'atteindre une meilleure connaissance de la personne¹³ grâce aux textes autobiographiques. Le taux d'élèves l'affirmant reste toutefois très bas : 10,53% pour la classe de 3ème 5 et 5,56% pour la 3ème 6 (cf. tableau 8). Plusieurs raisons peuvent inciter un autobiographe à raconter sa vie, et en premier lieu la volonté de partager sa vie (3ème 5 : 78,94% et 3ème 6 : 83,33%). Une majorité des élèves pense que l'auteur écrit pour se confier et partager son vécu avec ses lecteurs. La vie de l'auteur peut aussi instruire le lecteur, mais la possibilité reste faible.

ARGUMENTS QUI MOTIVENT UN AUTOBIOGRAPHE	
3ème 5 (19/25 élèves)	3ème 6 (18/25 élèves)
Connaître/ se reconnaître : 2/19 (10,53%)	Connaître/ se reconnaître : 1/18 (5,56%)
Partager son vécu : 15/19 (78,94%)	Partager son vécu : 15/18 (83,33%)
Autres motifs : 2/19 (10,53%)	Autres motifs : 2/18 (11,11%)

Tableau 8 : Taux d'identification (questionnaire 3)

Une fo
(cf. figure 10)
retenir la po
3ème 6, des



nt dominant
ous pouvons
n 3ème 5 et

Figure 3 : Arguments avancés par les élèves au Q3 en faveur de l'autobiographie

L'identification personnelle passe aussi par la sensation comme l'écrivent des élèves

¹³ En revanche, la possibilité de « se reconnaître », qui ne répondait pas directement à la question, défend l'idée que l'étude des textes autobiographiques permettrait à l'élève de mieux se connaître. Dans la même idée, un élève déclare que l'on « ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre » (3ème 6).

ci-dessous :

Je pense que oui comme ça on peut essayer de comprendre/ressentir ce qu'il a vécu. Oui, des fois, il faut se mettre à leur place pour imaginer ce qu'ils ressentent.

Non parce qu'on ne peut pas avoir la même sensation que l'auteur.

Oui il faut se mettre à la place d'un auteur pour comprendre sa vie car on n'a peut-être pas vécu ce qu'il a vécu. Oui je comprends mieux quand je me mets à sa place.

5. Les apports personnels de l'autobiographie

5.1. L'étude de l'autobiographie révèle deux profils d'élèves

Afin de mieux saisir cette dimension personnelle, mais aussi relationnelle (Jeammet, 2007), nous nous sommes inspirés du modèle de Charlot (1999), qui a classé les élèves selon trois profils : profils dits « d'imbrication »¹⁴, de « distanciation-régulation »¹⁵ et « d'objectivation »¹⁶.

Nous avons, quant à nous, classé les élèves selon deux principaux profils : le premier profil inclut des élèves, dits « suiveurs », lesquels adhèrent totalement aux enseignements, comme l'illustrent les verbatim suivants :

À partir des réponses de nos élèves nous avons retenu, quant à nous, deux profils : le premier avec des élèves qui adhèrent à l'école et aux savoirs transmis, sans les remettre en question ; leurs propos, plus globalisants, s'expriment au moyen des pronoms « on » ou « nous ». Le second profil renvoie aux élèves capables de prendre de la distance, d'objectiver, d'affirmer leur subjectivité pour tirer des apprentissages et se construire personnellement. Les réponses obtenues aux questionnaires montrent que les élèves manifestent de l'intérêt pour l'autobiographie, que l'auteur soit connu, comme Montaigne et Rousseau (les plus cités), ou non. La vie d'un autobiographe instruit et « transmet des leçons de vie », au même titre qu'une fable (Lebrun, 1996), mais sa valeur ne se limite pas aux seuls attendus scolaires.

Revêtue d'une portée morale, l'autobiographie rendrait les élèves « plus sociable[s] », écrit un élève. Elle aide à « créer [du] lien » et peut aussi changer leur regard sur la vie, comme l'écrivent certains élèves :

Je constate que l'écriture des autobiographies peut changer des vies car ça nous montre que tout le monde peut être dans le cas de Fatou Diome. Les autobiographies c'est de faire comprendre, de ne pas abandonner. Les autobiographes écrivent pour eux et pour leur communauté. Ils essayent de faire passer un message. Les lecteurs comprennent que ce n'étaient pas qu'eux qui étaient en difficulté.

Les auteurs essayent de montrer qu'eux aussi étaient en difficulté et qu'ils peuvent s'en sortir aussi. Certains autobiographes parviennent par leurs écrits à susciter l'intérêt, voire l'enthousiasme, de certains élèves qui se disent prêts à leur tour à entreprendre leur propre autobiographie : « Oui absolument », affirme l'un d'entre eux, en ajoutant : « cela pourrait me permettre de mieux me connaître ». Selon un autre élève, ce serait à la portée de « tout le monde », à la seule condition de se connaître. Cette différence quant à une connaissance initiale aboutit à des avis divers. Il reste que connaissance et écriture de soi semblent aller de

14 Ce premier profil concerne principalement des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires. Ils misent tout sur l'école en termes de réussite professionnelle future et ne recherchent que ce qui leur sera utile pour atteindre cet objectif.

15 Ici l'apprentissage aboutit à une réflexion « sur la vie, le monde, les gens ». Dans ce type de rapport au savoir les élèves voient l'école comme une ouverture culturelle et historique formant à l'autonomie et à l'esprit critique. 30 Dans le « processus d'objectivation » on trouve des élèves dits « stratégiques », qui savent tirer profit de leurs erreurs pour rebondir, se former et se perfectionner.

16 Pour dire son approbation à écrire son autobiographie.

pair (Galland, 2013).

D'autres élèves, en revanche, ne se sentent pas capables d'écrire le récit de leur vie dès lors que celui-ci s'apparente à une confession qui engage la personne et suppose d'avoir « assumé (...) ses fautes avant de pouvoir les montrer aux gens » ; ou encore parce qu'ils considèrent que seule une « vie intéressante mérite d'être partagée ». Une autobiographie consiste à « écrire sur sa propre vie », écrit un élève, faisant de ce genre littéraire un métalangage qui s'appuie une prise de conscience authentique (Hubier, 2003). Être sincère ne signifie pas pour autant tout dire. Les élèves l'ont bien compris quand ils écrivent :

E1 : J'apprécie le fait que les auteurs soient honnêtes avec le public comme ils le sont avec eux-mêmes.

E2 : J'apprécie le fait que les auteurs parlent d'eux-mêmes franchement sans mentir ou cacher leurs défauts.

Cette authenticité attendue des autobiographes n'exclut pas les événements de la vie ordinaire, qui prennent une autre intensité, dès lors qu'ils sont écrits avec des « phrases véridiques », qui font des vies ordinaires « des histoires intéressantes » ou « vraiment intéressantes », comme l'affirment les élèves E1 à E4 ci-après :

E1 : Oui c'est intéressant pour des collégiens d'étudier ce genre de texte parce qu'on étudie des autobiographies qui datent d'il y a beaucoup d'années, et on voit que ce ne sont pas les mêmes que celles d'aujourd'hui.

E2 : Pour moi il est intéressant car c'est notre programme à nous les collégiens et surtout on apprend et on étudie leurs livres.

E3 : Lorsque l'on lit une autobiographie tout nous interpelle car la plupart des auteurs ont tous eu une vie difficile et ce qui est bien c'est de découvrir ce qu'ils sont devenus aujourd'hui.

E4 : Oui c'est intéressant car cela permet d'en savoir plus sur les écrivains sur lesquels nous travaillons, la plupart du temps nous travaillons sur leurs livres.

L'élève E2 ci-dessus exprime son adhésion à l'école et aux enseignements quand il écrit « c'est notre programme », sans remettre en question ce choix institutionnel. On y voit aussi la généralisation de ses propos et l'effacement du moi personnel.

Ces verbatim nous montrent, en premier lieu que, pour certains élèves, l'autobiographie est un genre intéressant et un support d'enseignement, comme en témoignent également les réponses des élèves E1 et E2 ci-après :

E1 : Je pense que c'est intéressant pour des collégiens parce que ça nous aide pour le brevet. Oui car c'est intéressant d'étudier ce genre de texte car au lycée on les comprendra mieux.

E2 : Oui on peut s'intéresser à la vie d'un autre qu'on ne connaît pas pour justement apprendre à le connaître et ne pas le juger par son apparence. Celui qui m'interpelle est Montaigne, je trouve magnifiquement beau qu'il pense à sa famille et à ses amis.

De cette adhésion totale aux enseignements peut naître un réel enthousiasme qui amène les élèves à vouloir eux-mêmes « écrire [leur] propre autobiographie ». Le second profil renvoie aux élèves capables de se distancier des savoirs scolaires. Ils deviennent sujets des apprentissages. Ils savent tirer profit des savoirs transmis et développent leur esprit critique :

E1 : Je préfère celui de Montaigne à cause de sa façon de s'adresser indirectement à la deuxième personne du singulier.

E2 : Non car je trouve que les gens ont plus à faire que lire l'histoire de ma vie. Alors non, connaître la vie d'autrui ne m'intéresse absolument pas (sauf en cas d'aide car je souhaite devenir psychologue). Mais je reste neutre, je donne mon avis sur ce sujet ; n'empêche que

je ne comprends toujours pas pourquoi certains racontent leurs vies.

Le profil de « distanciation et d'objectivation » se caractérise par une prise de recul à l'égard des savoirs scolaires qui a un effet positif sur l'apprentissage, à l'instar des élèves E2, E5 et E9, qui voient ce dernier comme un avantage au niveau personnel et culturel, ce qui atteste de la « transmutation » de ces élèves (Charlot et Rochex, 1997) :

E2 : Oui on peut s'intéresser à la vie d'un autre qu'on ne connaît pas pour justement apprendre à le connaître et ne pas le juger par son apparence.

E3 : J'apprécie le fait que les auteurs soient honnêtes avec le public, comme ils le sont avec eux-mêmes. L'autobiographie de Montaigne m'interpelle le plus.

E5 : La plupart des auteurs ont tous eu une vie difficile, et ce qui est bien c'est de découvrir ce qu'ils sont devenus aujourd'hui.

E9 : Oui, car ça nous informe et nous rend plus sociable ; ça nous cultive.

Quand un élève prend les savoirs scolaires avec « distanciation », il se situe en tant que sujet face au savoir, perçu comme objet, il est dans l'apprentissage et un rapport au savoir dans lequel il réussit. Dans ce second profil, nous trouvons des élèves qui ont appris à réfléchir et savent objectiver, c'est-à-dire qu'ils sont capables de se distancier pour réguler les connaissances et s'éduquer (Berg, 2007). Nous retrouvons ce profil chez certains élèves qui posent un regard objectivé sur les savoirs et attestent d'un positionnement personnel, qu'il soit positif - comme l'élève E1 - ou plus négatif, sous la forme d'un désintérêt envers l'apprentissage, tel que nous pouvons l'observer avec les élèves E2, E3 et E4 ci-dessous :

E1 : Ce que j'apprécie dans ces extraits d'autobiographie c'est le « je le destine particulièrement à mes parents et à mes amis ». Celui qui m'interpelle est Montaigne, je trouve magnifiquement beau qu'il pense à sa famille et à ses amis.

E2 : Ce qui me plaît le plus c'est que l'on apprend des mots comme 'fripon', 'bagatelles', 'ingénuité', etc. Je préfère celui de Montaigne à cause de sa façon de s'adresser indirectement à la deuxième personne du singulier.

E3 : Non car je trouve que les gens ont plus à faire que lire l'histoire de ma vie.

E4 : Ceci a peut-être un rapport avec la motivation et ou la peur du regard des autres ou peut-être parce qu'il n'y a tout simplement rien à raconter à l'adolescence pour la plupart des personnes.

5.2. Rapport à soi et identification personnelle

Si les élèves cherchent à s'identifier avec l'auteur, la subjectivité se réduit entre les questionnaires 1 et 2 en faveur du déterminant possessif, moins direct.

E1 : Je n'apprécie pas ces extraits car l'auteur écrit « dès le début, je l'ai écrit que pour moi et quelques intimes », il annonce directement qu'il se fiche de l'avis des gens.

E2 : Lire la vie d'un inconnu est bien car on peut facilement se retrouver dans son histoire.

E3 : Elle renvoie à des aspects de ma vie et permet de me connaître.

Les réponses obtenues au troisième questionnaire confirment les résultats obtenus aux questionnaires précédents : une majorité d'élèves affirme que l'autobiographie est destinée à tous et qu'elle est écrite intentionnellement :

E1 : Ce qui rend les récits de vie de personne intéressant ce sont les histoires qu'ils nous racontent, ce qu'ils ont vécu de particulier, ce qui les a touchés. C'est également le fait que l'on soit immergé dans le récit.

E2 : Par exemple si un malheur arrive à cet auteur le lecteur se réjouira que ce malheur ne lui soit pas arrivé.

E3 : Ce qui motive un auteur à raconter sa vie est qu'il a retenu un moment important de sa vie et il veut le transmettre aux lecteurs.

Nous pouvons retenir des verbatim trois idées essentielles, à savoir que l'autobiographie instruit le lecteur :

E1 : Il peut tout aussi nous servir dans notre vie, notre évolution personnelle que dans le cadre scolaire, car on apprend également à savoir vivre et des valeurs qui peuvent nous servir à chaque moment de notre vie.

E2 : Oui car ça peut être utile dans notre vie et notre évolution personnelle. Par ex le français peut nous aider à mieux le parler.

Toutefois ce type d'écrit ne peut se faire que quand on a vécu des événements marquants :

E1 : Il est dur de faire le récit de sa vie à l'adolescence car on n'a pas trop de choses à raconter.

E2 : Il est difficile car on n'est pas assez vieux et on n'a pas vécu assez de choses.

E3 : C'est difficile car nous n'avons pas assez vécu.

E4 : Les adolescents ne savent pas beaucoup de choses sur la vie.

E5 : Quand on grandit on apprend beaucoup plus de choses sur la vie. E6 : À l'adolescence faire le récit de sa vie est difficile car on n'a pas trop envie de le faire, de raconter sa vie.

Outre la maturité nécessaire, la motivation reste selon certains élèves un facteur essentiel :

E1 : Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est les gens qui vont lire et ceux qui vont s'identifier dans la vie de cet auteur, car c'est comme une histoire et l'histoire il y a ceux qui l'écrivent, il y a ceux qui la lisent.

E2 : Oui pour comprendre l'histoire, on peut essayer de se mettre à leur place.

Conclusion

En faisant de l'autobiographie littéraire un dispositif didactique expérimenté en classe avec nos propres élèves de troisième nous donnions à notre thèse un aspect singularité, car cela sort du cadre et protocole scientifique habituel. Cela nous a permis de concevoir l'enseignement de la littérature autobiographique comme un outil didactique qui a institutionnellement mais aussi humainement toute sa raison d'être. Un autobiographe ne relate pas sa vie personnelle parce qu'il s'ennuie, mais parce que le récit de sa vie peut être utile à des lecteurs et à nous-mêmes pour commencer. Le texte autobiographique instruit les élèves et les amène à prendre du recul sur leur vie, en ayant pour modèle la vie de l'auteur. Celle-ci serait un facteur de construction personnelle et de formation morale et humaine. L'étude de l'autobiographie montre, par ailleurs, que la connaissance de soi est une donnée intime et personnelle qui se passe de toute rédaction et diffusion de sa vie. C'est donc un acte plus intérieur qu'extérieur. De l'étude des textes autobiographiques en classe, nous retenons que l'autobiographie est pour les élèves un genre intéressant, instructif et fiable favorisant chez certains une (re) connaissance personnelle. Une meilleure connaissance de soi se fait souvent par comparaison avec un autre. L'autobiographie est aussi capable d'interpeler des élèves, malgré l'écart temporel l'auteur et le lecteur. Elle se serait donc comme une « passerelle » de l'autre vers soi et réciproquement. Le texte autobiographique illustre l'altérité et diffuse aussi un apprentissage. Apprendre fait donc appel à une remise en question de soi et invite à s'ouvrir à l'inconnu et à la nouveauté.

L'autobiographie est capable, quel que soit l'auteur, son origine ou encore son époque, de toucher personnellement des élèves, parce qu'il s'agit d'un récit authentique et sincère (Lejeune, 1991). Cet aspect donne plus de poids aux propos relatés parce qu'ils se sont réellement passés. Ainsi, la vie réelle d'un auteur peut rejoindre, en partie, celle de l'élève. Ce genre

littéraire a encore la propension à révéler le rapport à soi et, corrélativement, le rapport au savoir d'un élève (Charlot, 1999), lequel peut prendre soit la forme d'une soumission quasi « aveugle » à l'égard de l'école, ou bien montrer une position plus distanciée qui conduit l'élève à considérer les savoirs transmis par l'école avec un regard objectivé. Cette prise de recul est positive car l'apprentissage est vu comme un avantage au niveau personnel et relationnel. La vie de l'autobiographe peut instruire le lecteur dès lors qu'il consent à s'interroger sur sa propre vie.

Expérimenter l'autobiographie en classe avec nos propres élèves de troisième est l'une des principales originalités, pour ne pas dire singularité, car cela sort du cadre et protocole scientifique habituel. Ce faisant nous avons donné à notre démarche didactique, pédagogique et déontologique une valeur expérimentale. Cela a changé notre façon non seulement de concevoir l'enseignement de la littérature, en particulier autobiographique, comme un outil didactique donnant à ce genre littéraire toute sa raison d'être.

Un autobiographe ne relate pas sa vie personnelle parce qu'il s'ennuie, mais parce que le récit de sa vie réelle peut servir à d'autres, au lecteur qu'est l'élève et à nous-mêmes pour commencer. L'identification que peut expérimenter l'élève, par l'entremise de l'étude de textes menée en classe, en présence du/de la professeur.e, peut aussi un tant soit peu s'appliquer à ce dernier. La vie de l'autobiographe et ses écrits personnels contribuent à la construction et à la formation personnelle du sujet-lecteur, ils révèlent son rapport personnel au savoir et véhiculent un savoir sur soi.

Ce genre subjectif n'est pas qu'un support littéraire mais un support didactique et un dispositif qui véhicule un message à celui qui accepte de le lire en faisant un retour sur soi-même et sur sa vie. Il permet d'instruire les élèves d'aujourd'hui, non pas directement mais en prenant du recul sur leur vie, en ayant pour modèle la vie de l'auteur. Celle-ci serait donc un plus pour se construire et se former moralement et humainement. L'étude de l'autobiographie montre, par ailleurs, que la connaissance de soi est une donnée intime et personnelle qui se passe de toute rédaction et diffusion de sa vie. C'est donc un acte plus intérieur qu'extérieur. L'autobiographie est un genre intéressant, instructif et fiable ; elle favorise aussi, chez certains élèves, une reconnaissance. Certains élèves avaient besoin de se reconnaître et/ou se retrouver dans la vie d'autrui. Une meilleure connaissance de soi se fait souvent par comparaison avec un autre. L'autobiographie est aussi capable d'interpeler des élèves, malgré l'écart temporel entre un auteur et un élève. Elle se présentait donc comme une « passerelle » de l'autre vers soi et réciproquement. Apprendre fait donc appel à une remise en question de soi et invite à s'ouvrir à l'inconnu et à la nouveauté.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. M. (1984 [1920-1974]), Esthétique de la création verbale. Gallimard.
- BARIAUD F. (1997). Le développement des conceptions de soi à l'adolescence. In H. RODRIGUEZ-TOMÉ, S. JACKSON, & F. BARIAUD (Eds.), Regards actuels sur l'adolescence (pp. 49-78). PUF.
- FRANK, A. (1944). Journal. LGF.
- CHARLOT, B. (1992). « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue ». Sociétés contemporaines. N°11-12, Septembre / Décembre 1992. Regards sur l'éducation, pp. 119-147.
- DOMINICÉ, P. (2002). L'histoire de vie comme processus de formation. L'Harmattan.
- DA CONCEIÇÃO TABORDA DESMARAIS, D. (2007). « La démarche autobiographique et son

objet : enjeux de production de connaissance et de formation ». Recherches qualitatives – Hors-série – numéro 3. Actes du colloque bilan et perspectives de la recherche qualitative.

DIOME, F. (2013). Impossible de grandir. Flammarion.

DOMINICÉ, P. (2002). L'histoire de vie comme processus de formation. L'Harmattan.

ERIKSON, E. (1994). Adolescence et crise. La quête de l'identité, rééd. 1998. Flammarion, coll. « Champs Flammarion Sciences ».

GALLANT, N. ; A. Pilote (2013). Regard sur la construction identitaire des jeunes. Presses de l'Université Laval.

HIROKO NORIMATSU, Pascal CAZENAVE-TAPIE (2017). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Sep 2017. France. pp.529-532. fhal-01990071

HUBIER, S. (2003). Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'auto-fiction. Armand Colin.

LEROUX-HUGON, V. (2014). « L'autobiographie comme catharsis ». Le sociographe, 46(2), 73-82. Doi : 10.3917/graph.046.0073.

MARTINOT, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 27 (3), 483–502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>

ROCHEX, J-Y. (1995). Le Sens de l'expérience scolaire. Presses Universitaires de France.

TODOROV, T. (2007). La littérature en péril. Éditions Flammarion

TOZZI, M. ; QUEVAL, S. (2007). « Le rôle du maître dans une discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège ». Apprendre à philosopher par la discussion - Pourquoi ? Comment, De Boeck.

VYGOTSKI, L.S. (1934/1985a). Pensée et Langage. Traduction Françoise Sève. Éditions sociales.